

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft

Fachbereich 3: Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Rekonstruktion und Analyse des Lernfeldes 3 "Aufträge bearbeiten"
des Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau für Büromanagement
im Projekt KaBueNet
vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns.

Masterarbeit im Rahmen des Abschlussmoduls Lehramt M.Ed.
Erziehungswissenschaften im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen
(M.Ed.) mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften

eingereicht von: Jessica Eisen

Studiengang: Lehramt an Beruflichen Schulen

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaften

Matrikelnummer: 6114125

Email: eisen.jessica@googlemail.com

Erstgutachterin: Dr. Nicole Naeve-Stoß

Zweitgutachter: Prof. Dr. Tade Tramm

Abgabedatum: 24. September 2015

Abstrakt

Zum 1. August 2014 fiel in Berlin der bundesweite Startschuss für den neu entwickelten Ausbildungsberuf „Kaufrau/-mann für Büromanagement“. Die Neugestaltung und Einführung dieses kaufmännischen „Allrounders“ an sieben Beruflichen Schulen bzw. Oberstufenzentren innerhalb Berlins basiert auf dem am 27.09.2013 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenlehrplan. Dieser postuliert zudem die Einführung des Lernfeldkonzepts als curricularen Ordnungsrahmen für den Berufsschulunterricht. In Folge dieser konzeptionellen Neuausrichtung sind sehr umfangreiche und anspruchsvolle curriculare Planungsaufgaben an die Beruflichen Schulen übertragen worden. Der schulübergreifende und kooperative Entwicklungs- und Umsetzungsprozess für das neue Berufsprofil wird in Berlin über das Curriculumentwicklungsnetzwerk „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kaufrau/-mann für Büromanagement“ (KaBueNet) wissenschaftlich durch das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg begleitet.

Die vorliegende Arbeit untersucht im Rahmen dieser wissenschaftlichen Expertise das in dem Projekt KaBueNet entwickelte Lernfeld 3 „Aufträge bearbeiten“ im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung. Demzufolge wird zur Unterstützung der laufenden Reflexion und Evaluation der Curriculumentwicklung in diesem Projekt zunächst der entsprechende Lernfeldunterricht mithilfe einer Dokumentenanalyse rekonstruiert. Daraufhin werden die hypothetisch resultierenden Lernhandlungen in diesem Lernfeld herausgearbeitet und vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns anhand der drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM analysiert und evaluiert. Die Analyseergebnisse hinsichtlich der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen ermöglichen es, (vorsichtige) Rückschlüsse auf Schwachstellen der bisherigen Lernfeldplanung zu ziehen und daraus entsprechende Optimierungsempfehlungen zur Unterstützung der weiteren curricularen Entwicklungsarbeit in diesem Projekt abzuleiten.

Abstract

On the 1st of August 2014 the nationwide starting signal fell in Berlin for the newly developed qualified job „Kauffrau/-mann für Büromanagement“. The reorganisation and introduction of this business „all-rounder“ at seven professional schools or upper stage centres within Berlin bases upon the frame curriculum agreed on the 27.09.2013 by the ministers of education and the arts conference. This also postulates the introduction of the learning field draught as a curricular ordinal frame for the occupational school lessons.

As a result of this conceptual new adjustment very extensive and demanding curricular planning duties have been transferred to the professional schools. The school-covering and co-operative process of development and conversion process for the new occupational profile is accompanied in Berlin about the curriculum development network „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“ (KaBueNet) academically by the „Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (IBW) of the university of Hamburg.

The present work examines the learning field 3 with the subject “Orders work on” developed in the project KaBueNet for the purposes of the evaluative constructive curriculum research within the scope of this scientific expert's assessment. To the support of the continuous reflection and evaluation of the curriculum development in the project KaBueNet first the suitable learning field lessons are reconstructed with the help of a document analysis. After that the hypothetically resulting learning actions in this learning field are worked out and with reference to the draught of the learning action with the help of three high-class dimensions to TRAMM analyzed and evaluated.

The results of analysis concerning the quality of the hypothetical learning actions enable to pull (careful) conclusions on weak spots of the present learning field planning and to derive from it suitable optimization recommendations to the support of the other curricular development work in this project.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Verlauf der Arbeit	3
2 Zum pragmatischen Kontext - Das Projekt KaBueNet	5
2.1 Allgemeine Projektbeschreibung	6
2.2 Anforderungen aus dem Rahmenlehrplan	10
2.3 Die curricularen Produkte des Projekts KaBueNet	14
2.3.1 Die curricularen Produkte der lernfeldübergreifenden Planungsebene	15
2.3.1.1 Kompetenzdimensionen und Kompetenzmatrix.....	15
2.3.1.2 Das Modellunternehmen.....	17
2.3.2 Die curricularen Produkte der lernfeldbezogenen Planungsebene	18
2.3.2.1 Planungsformate für die Lernfeldentwicklung	19
2.3.2.2 Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet.....	22
2.4 Zwischenfazit	28
3 Theoretische Grundlagen zum Konzept des Lernhandelns	32
3.1 Didaktischer Perspektivwechsel in der curricularen Entwicklung	32
3.1.1 Eine antidualistische Grundhaltung	33
3.1.2 Das epistemologische Subjektmodell	34
3.2 Das Konzept des Lernhandelns als Referenzrahmen für die Lernfeldanalyse	35
3.2.1 Terminologie.....	35
3.2.2 Strukturelle Charakteristika des Lernhandelns	40
3.2.2.1 Lernhandeln als adaptiv-konstruktive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt	40
3.2.2.2 Lernhandeln als gesellschaftlich, institutionell und sozial eingebundenes Handeln	42
3.2.2.3 Lernhandeln als zielorientiertes Handeln	44
3.2.2.4 Lernhandeln als gegenständliches Handeln.....	46
3.2.2.5 Lernhandeln als hierarchisch-sequentiell organisiertes Handeln.....	47
3.2.3 Qualitätsdimensionen des Lernhandelns.....	49
3.2.3.1 Die inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns	51

3.2.3.2	Die formale Prozessqualität des Lernhandelns	55
3.2.3.3	Das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns	60
3.3	Zusammenfassung	63
4	Untersuchung des Lernfelds 3 vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns	70
4.1	Untersuchungsdesign	70
4.1.1	Ziel der Untersuchung	70
4.1.2	Untersuchungsmethode	71
4.1.3	Untersuchungsgegenstand: das Lernfeld 3 und seine lernfeldbezogenen curricularen Produkte	74
4.1.3.1	Curriculare Analyse	75
4.1.3.2	Strukturplanung	78
4.1.3.3	Makroplanung	78
4.1.3.4	Exemplarische Materialien	79
4.1.4	Zwischenfazit	80
4.2	Rekonstruktion des Lernfelds 3 aus der Perspektive des Lernhandelns	81
4.2.1	Rekonstruktion des Lernfeldunterrichts	81
4.2.1.1	Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 1	82
4.2.1.2	Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 2	89
4.2.1.3	Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 3	96
4.2.1.4	Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 4	101
4.2.2	Hypothetische Lernhandlungen im Unterricht des Lernfelds 3	103
4.2.2.1	Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 1 des Lernfelds 3	104
4.2.2.2	Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2 des Lernfelds 3	108
4.2.2.3	Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 3 des Lernfelds 3	111
4.2.2.4	Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 4 des Lernfelds 3	113
4.3	Analyse des Lernfelds 3 aus der Perspektive des Lernhandelns	113
4.3.1	Analyse der Lernhandlungen anhand der Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM	114
4.3.1.1	Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 1 im Lernfeld 3	115
4.3.1.2	Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 2 im Lernfeld 3	119
4.3.1.3	Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 3 im Lernfeld 3	121
4.3.1.4	Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 4 im Lernfeld 3	123
4.3.2	Ergänzende Analyse	125
4.4	Evaluation der Untersuchung	132
4.4.1	Analysebewertung und Untersuchungsergebnisse	133
4.4.1.1	Bewertung und Ergebnisse der Hauptanalyse	133
4.4.1.2	Bewertung und Ergebnisse der ergänzenden Analyse	145

4.4.2 Optimierungsempfehlungen.....	148
4.5 Zusammenfassung der Untersuchung.....	152
5 Schlussbetrachtung	155
5.1 Ausblick.....	159
5.2 Forschungsdesiderate.....	161
Literaturverzeichnis	VI
Anhang	XII
Anhangverzeichnis	XIII
Ehrenwörtliche Erklärung	LXXVII

Abkürzungsverzeichnis

BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
Culik	Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute
EARA	Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
ERP-System	Enterprise-Ressource-Planning-System
EvaNet-EH	Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg
HGB	Handelsgesetzbuch
IBW	Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
KaBueNet	Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement
KfBm	Kauffrau/-mann für Büro-Management
KMK	Kultusministerkonferenz
LF	Lernfeld
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
LSG	Lehrer-Schüler-Gespräch
OSZ	Oberstufenzentrum
RLP	Rahmenlehrplan
SuS	Schülerinnen und Schüler
TOTE	Test-Operate-Test-Exit
UE	Unterrichtseinheit
VVR	Vergleichs-Veränderungs-Rückkopplungseinheit

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: PROJEKTSTRUKTUR KABUENET (WWW.KABUENET.DE).....	8
ABBILDUNG 2: STRUKTUR DER LEISTUNGSPAKETE DES PROJEKTS KABUENET (WWW.KABUENET.DE).....	9
ABBILDUNG 3: KOMPETENZMATRIX (WWW.KABUENET.DE).....	16
ABBILDUNG 4: UMSETZUNGS- UND BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG LERNFELDORIENTIERTER RLP IM KONTEXT CURRICULARER ENTWICKLUNGSARBEIT NACH TRAMM/KRILLE (2013).....	31
ABBILDUNG 5: PERSON-UMWELT-INTERAKTION IM HANDELN (TRAMM/NAEVE 2007) ..	35
ABBILDUNG 6: ZYKLISCHE DARSTELLUNG DER PHASEN EINER VOLLSTÄNDIGEN HANDLUNG (TRAMM/REBMANN 1997).	37
ABBILDUNG 7: DIE STRUKTUR DES LERNHANDELNS NACH TRAMM/NAEVE (2007).....	39
ABBILDUNG 8: ZYKLISCHE EINHEIT NACH VOLPERT (1983B).....	47
ABBILDUNG 9: ZENTRALE PROZESS DER BETRIEBLICHEN PRAXIS IM LF 3 DES PROJEKTS KABUENET (WWW.KABUENET.DE).....	77

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: GESTALTUNGSKRITERIEN FÜR DIE PLANUNG UND ENTWICKLUNG VON LERNSITUATION IM PROJEKT KABUENET IN ANLEHNUNG AN TRAMM/NAEVE-STOB 2014.....	27
TABELLE 2: ÜBERSICHT DER DREI QUALITÄTSDIMENSIONEN DES LERNHANDELNS NACH TRAMM (1996).	70
TABELLE 3: ERGÄNZENDE ANALYSE: DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEN GESTALTUNGSKRITERIEN FÜR DIE ENTWICKLUNG VON LERNSITUATIONEN UND DEN QUALITÄTSDIMENSIONEN DES LERNHANDELNS.	132

1 Einleitung

Seit Anfang August 2014 wird in Berlin im neu entwickelten Berufsprofil des Kaufmanns/-frau für Büromanagement¹ ausgebildet. Mit der Neugestaltung und Einführung dieses „kaufmännischen Allrounders mit einem Schwerpunkt in der Bürowirtschaft“ (ELSNER & KAISER 2013, S. 11) auf Basis des am 27.09.2013 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenlehrplans² an sieben Beruflichen Schulen bzw. Oberstufenzentren innerhalb Berlins geht auch die Einführung des Lernfeldkonzepts als curriculärer Ordnungsrahmen für den Berufsschulunterricht einher (vgl. www.kabuenet.de). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dieses curricularen Planungsprozesses rekonstruiert und analysiert die vorliegende Arbeit das in diesem Kontext entwickelte Lernfeld 3 „Aufträge bearbeiten“ vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns, um zur Evaluation der bisherigen curricularen Entwicklungsarbeit beizutragen.

1.1 Problemstellung

Die im Zuge der Neuentwicklung des Berufsprofils des Kaufmanns für Büromanagement³ erfolgte Einführung des Lernfeldkonzepts an den Berliner Berufsschulen impliziert die Aufgabe der traditionellen fächerorientierten Unterrichtsgestaltung und folgt so der zunehmend verstärkten Handlungs- und Prozessorientierung in der Didaktik der kaufmännisch-beruflichen Bildung (vgl. TRAMM 2009a). Allerdings ist in Folge dieser konzeptionellen Neuausrichtung ein Großteil der curricularen Planungsarbeit⁴ erstmals an die Beruflichen Schulen verlagert worden. Die Entwicklung des lernfeldorientierten Unterrichts orientiert sich an den curricularen⁵ Vorgaben des

¹ Im Folgenden wird zugunsten der Leserfreundlichkeit nur die maskuline Berufs- und Personenbezeichnung genannt wobei immer auch die feminine Form impliziert wird.

² Dieser Rahmenlehrplan umfasst neben dem Bildungsauftrag der Berufsschule, den didaktischen Grundsätzen und den berufsbezogenen Vorbemerkungen eine Übersicht über die 13 Lernfelder sowie eine Konkretisierung dieser auf jeweils ein bis zwei Seiten (vgl. KMK 2013a)

³ Im Folgenden mit *KfBm* abgekürzt.

⁴ Diese curriculare Planungsarbeit zielt auf die Entwicklung und Gestaltung von Lernfeldern ab. Sie beinhaltet u.a. sowohl das Erstellen einer curricularen Analyse, einer Struktur- und darauf aufbauenden Makroplanung als Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung als auch das Entwickeln exemplarischer Unterrichtsmaterialien für jedes Lernfeld. Diese sogenannten curricularen Produkte werden für das Projekt KaBueNet im Kapitel 2 vorgestellt und erläutert.

⁵ D.h. den Lehrplan betreffende Vorgaben, die sich auf die Entwicklung und Gestaltung des Unterrichts beziehen.

Rahmenlehrplans. Die entsprechende Gestaltung der Lernfelder im Sinne eines kompetenz-, handlungs-, problem- und prozessorientierten Unterrichts stellt eine neue Herausforderung für die planenden Schulkollegien dar (vgl. z. B. TRAMM/KRILLE 2013; SLOANE 2003, TRAMM 2003; TRAMM/NAEVE-STOß 2015). Aufgrund der teilweise unklaren und paradoxen Formulierungen im Rahmenlehrplan werden zudem indirekt hohe Analyse- und Interpretationsleistungen von den planenden Schulen gefordert, die den gesamten Curriculumentwicklungsprozess zusätzlich erschweren⁶ (vgl. TRAMM/NAEVE-STOß 2015). Im vorliegenden Fall werden die betroffenen Berliner Schulen bei der curricularen schulübergreifenden und kooperativen Entwicklung und Umsetzung des neuen Ausbildungsberufes zum KfBm über die Bildung eines Curriculumentwicklungsnetzwerkes, dem „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“ (KaBueNet)⁷, wissenschaftlich durch das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) unterstützend begleitet (vgl. www.kabuenet.de).

In den Kontext dieser wissenschaftlichen Begleitung lässt sich die vorliegende Arbeit einordnen. Sie verfolgt das Ziel, im Sinne des evaluativ-konstruktiven Curriculumansatzes⁸, der kontinuierliche Reflexions- und Evaluationsprozesse während der gesamten Curriculararbeit postuliert, zur Analyse und Evaluation der bisherigen Planungsarbeit im Projekt KaBueNet beizutragen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich hierbei auf die curricularen Produkte der lernfeldbezogenen Planungsebene, explizit des Lernfelds 3 „Aufträge bearbeiten“⁹. Die Fokussierung auf das Lernfeld 3 folgt dem Betrachtungsschwerpunkt des ersten Evaluationsworkshops im Rahmen des Projekts KaBueNet Ende Februar 2015. Zu diesem Zeitpunkt war die Planung der Lernfelder 1 bis 5 vorerst abgeschlossen und unter anderem¹⁰ das Lernfeld 3

⁶ Dieser Aspekt wird in Kapitel 2.2 vertiefend betrachtet.

⁷ Das Projekt KaBueNet wird in Kapitel 2 umfassend vorgestellt.

⁸ Dieser Forschungsansatz wird im Rahmen der Untersuchungsmethode in Kapitel 4.1.2 näher erläutert.

⁹ Aus diesem Grund werden Aspekte der lernfeldübergreifenden Planungsebene, insbesondere in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung, im weiteren Verlauf nur ansatzweise und vorrangig im Rahmen der allgemeinen Projektbeschreibung in Kapitel 2 betrachtet.

¹⁰ Parallel zum Lernfeld 3 wurden auch das Lernfeld 1 mit dem Thema „Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren“ unterrichtet (siehe hierzu auch die Curriculare Analyse des LF 3 in Kapitel 4.1.3.1).

erstmalig in der Schulpraxis abschließend unterrichtet worden. Der Evaluationsworkshop hat sich mit den Fragen befasst, ob und inwiefern bei der Planung und Umsetzung des Lernfelds 3 zum einen die Anforderungen an einen problem- und handlungsorientierten Unterricht erfüllt und zum anderen sowohl die Qualitätsdimensionen des Lernhandelns als auch die vorab in Kooperation verabschiedeten Gestaltungskriterien¹¹ ausreichend berücksichtigt wurden. An diesem Erkenntnisinteresse setzt die vorliegende Arbeit an, wobei sie sich auf die zweite Frage fokussiert und die Aspekte der Problem- und Handlungsorientierung in diesem Kontext betrachtet. Entsprechend liegen dieser Untersuchung folgende Ausgangsfragen zugrunde:

- (1) Inwiefern entsprechen die im Lernfeld 3 hypothetisch erfolgenden Lernhandlungen den Aspekten der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns?
- (2) Welche Rückschlüsse lassen sich anhand der analysierten Qualität der Lernhandlungen auf die bisherige curriculare Planungsarbeit dieses Lernfelds ziehen?
- (3) Was können die Untersuchungsergebnisse für die zukünftige curriculare Planungsarbeit leisten? Und wie kann die curriculare Planung zugunsten einer verbesserten Qualität der Lernhandlungen praktisch beeinflusst werden?

Zur Klärung dieser Ausgangsfragen sollen im Zuge dieser Arbeit das Lernfeld 3 „Aufträge bearbeiten“ des Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau für Büromanagement im Projekt KaBueNet vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns rekonstruiert und analysiert werden, um Schwachstellen in der Qualität der Lernhandlungen in diesem Lernfeld herauszuarbeiten. Diese Untersuchungsergebnisse sollen auf Defizite und entsprechende Entwicklungsbedarfe in der bisherigen curricularen Arbeit hinweisen, die dann als Optimierungsempfehlungen zur Unterstützung der weiteren lernfeldorientierten Unterrichtsplanung und allgemeinen Lernfeldimplementierung an den sieben projektbeteiligten Schulen formuliert werden. Der konkrete Verlauf dieser Arbeit wird im folgenden Abschnitt 1.2 vorgestellt.

1.2 Verlauf der Arbeit

Mit Bezug auf das eingangs formulierte Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wird zunächst im folgenden Kapitel 2 den Fragen nachgegangen, in welchen pragmatischen

¹¹ Gemeint sind die *Kommentierten Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet* auf die in Kapitel 2.3.2.2 eingegangen wird.

Kontext sich die vorliegende Untersuchung eingliedern lässt und welche expliziten Herausforderungen sich für die curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet ergeben? Zur Klärung erfolgt in Kapitel 2.1 eine allgemeine Beschreibung des Projekts KaBueNet, die sowohl auf die Projektbeteiligten als auch auf die Ziele und die Struktur des Projekts eingeht. Daraufhin werden in Kapitel 2.2 die Anforderungen aus dem Rahmenlehrplan an die curriculare Entwicklung im Rahmen des Projekts KaBueNet kritisch erläutert. Im Anschluss werden in Kapitel 2.3 die allgemeinen curricularen Produkte des Projekts KaBueNet aus zwei unterschiedlichen Planungsperspektiven (2.3.1. und 2.3.2) betrachtet und vorgestellt, bevor das zweite Kapitel mit einem Zwischenfazit (2.4) schließt.

Nachdem der pragmatische Rahmen dieser Arbeit erläutert wurde, geht das Kapitel 3 der Fragestellung nach, auf welchen theoretischen Grundlagen das Konzept des Lernhandelns, das den Referenzrahmen dieser Untersuchung bildet, basiert. Hierfür wird in Kapitel 3.1 zunächst auf den didaktischen Perspektivwechsel in der curricularen Entwicklung, der als Voraussetzung für das Konzept des Lernhandelns verstanden werden kann, Bezug genommen. In diesem Zusammenhang werden sowohl die antidualistische Grundhaltung (3.1.1) als auch das epistemologische Subjektmodell thematisiert (3.1.2). Anschließend wird in Kapitel 3.2 das Konzept des Lernhandelns umfassend erläutert. Im Zuge dessen wird zunächst hinterfragt wie sich das Lernhandeln von anderen Tätigkeitsformen abgrenzen lässt? Die terminologische Auseinandersetzung (3.2.1) soll hier Klarheit schaffen, bevor die fünf strukturellen Merkmale des Lernhandelns (3.2.2) dargestellt werden. Anschließend werden die drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns (3.2.3) erläutert und die zentralen, für diese Untersuchung relevanten Aspekte dieser drei Dimensionen dargelegt. Die theoretischen Erkenntnisse dieses Kapitels werden abschließend in Kapitel 3.3 zusammengefasst.

In Kapitel 4 soll verdeutlicht werden, wie die Untersuchung in Form der Rekonstruktion und Analyse des Lernfelds 3 im Projekt KaBueNet vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns erfolgt und worauf sie konkret abzielt. Entsprechend wird in Kapitel 4.1 das Untersuchungsdesign erläutert. In diesem Zusammenhang wird sowohl das Ziel der Untersuchung (4.1.1) als auch die Untersuchungsmethode (4.1.2) dargelegt. Des Weiteren erfolgt eine Vorstellung des Untersuchungsgegenstands in Form des Lernfelds 3 und seiner lernfeldbezogenen curricularen Produkte (4.1.3). Das Untersuchungsdesign wird anschließend in Kapitel 4.1.4 in einem Zwi-

schenfazit zusammengefasst. Im weiteren Verlauf wird in Kapitel 4.2 das Lernfeld 3 aus der Perspektive des Lernhandelns rekonstruiert. Dieses Kapitel teilt sich dabei zum einen in die Rekonstruktion des Lernfeldunterrichts (4.2.1) und zum anderen in die Darstellung der aus der Rekonstruktion abgeleiteten hypothetischen Lernhandlungen im Unterricht des Lernfelds 3 (4.2.2). Basierend auf die zuvor erstellte Lernfeldrekonstruktion wird in Kapitel 4.3 die Analyse des Lernfelds 3 aus der Perspektive des Lernhandelns vollzogen. In diesem Kontext werden zunächst die hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 anhand der Qualitätsdimensionen des Lernhandelns untersucht (4.3.1). Zur Auseinandersetzung mit der Frage, wie die curriculare Arbeit praktisch und positiv beeinflusst werden kann, wird die vorangegangene Untersuchung durch eine ergänzende Analyse (4.3.2) unterstützt. Mit Blick auf die Frage, welche Erkenntnisse die vorangegangenen Analysen liefern, werden in Kapitel 4.4 die Untersuchungsergebnisse evaluiert. Hierfür erfolgen zuerst eine separate Bewertung beider Analysen und die Darstellung der entsprechenden Untersuchungsergebnisse (4.4.1). Zur Klärung, was diese Untersuchungsergebnisse für die zukünftige curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet leisten können und wie die Curriculumentwicklung zugunsten verbesserter Lernhandlungen praktisch beeinflusst werden kann, werden aus den Analyseergebnissen Optimierungsempfehlungen abgeleitet und vorgestellt (4.4.2). Das vierte Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Untersuchung in Kapitel 4.5.

Die vorliegende Arbeit endet in Kapitel 5 mit einer Schlussbetrachtung, die sowohl einen Ausblick auf die Verwendbarkeit der Untersuchungsergebnisse bietet (5.1) als auch auf identifizierte Forschungsdesiderate hinweist (5.2).

2 Zum pragmatischen Kontext - Das Projekt KaBueNet

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Frage, in welchen pragmatischen Kontext die vorliegende Untersuchung eingliedert werden kann. Zur Klärung dieser Frage wird das in Kapitel 1 kurz erwähnte „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“ – kurz KaBueNet - umfassend beschrieben. Zur Verdeutlichung, welche Herausforderungen sich für die curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet ergeben, werden im Anschluss die Anforderungen aus dem Rahmenlehrplan an die curriculare Entwicklung im Projekt KaBueNet kritisch vorgestellt. Daraufhin werden die allgemeinen curricu-

laren Produkte des Projekts beschrieben und abschließend ein Zwischenfazit gezogen. Die gesamten folgenden Ausführungen zum Projekt KaBueNet und seiner curricularen Produkte beruhen auf Informationen der Projekthomepage (siehe www.kabuenet.de).

2.1 Allgemeine Projektbeschreibung

Im Zuge der curricularen Neuentwicklung des Berufsprofils des Kaufmanns für Büromanagement¹² wurde ein „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“¹³ geschaffen. Dieses Curriculumnetzwerk dient der Organisation und Koordination der Projekt- und Prozessarbeit der sieben Berliner Oberstufenzentren¹⁴ bzw. Berufsschulen, an denen in diesem neuen Beruf schulisch ausgebildet werden soll, und der wissenschaftlichen Begleitung durch das Institut für Wirtschaftspädagogik¹⁵ der Universität Hamburg. Zu den sieben am Projekt beteiligten Berliner Schulen zählen neben der Louise-Schroeder-Schule / OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung, sowohl das OSZ Bürowirtschaft I und II, die Elinor-Ostrom-Schule / OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen, das Oberstufenzentrum Lotis (Logistik, Touristik, Immobilien, Steuern), die Hans-Litten-Schule (OSZ für Recht und Wirtschaft), als auch Annedore-Leber-Oberschule¹⁶. Der Fokus der prozessbegleitenden wissenschaftlichen Unterstützung des IBW der Universität Hamburg im Rahmen des Projekts KaBueNet liegt einer-

¹² Dieses neue Berufsprofil ersetzt die Ausbildung der Bürokaufleute, der Kaufleute für Bürokommunikation und der Fachangestellten für Bürokommunikation und resultiert aus dem Neuordnungsprozess der Büroberufe, der durch den gesamtgesellschaftlichen, -wirtschaftlichen und -politischen Wandel¹² begründet ist. ELSNER (2002) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich insbesondere in der Fortentwicklung der Informationstechnik, in einer zunehmenden Prozessorientierung der betrieblichen Abläufe entlang der Wertschöpfungskette oder in der sich verstärkenden Kundenorientierung, aber auch in der zunehmenden Kompetenzanforderung hinsichtlich Team- und Projektarbeit, einer immer stärker geforderten Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, aber auch unternehmerischen Handelns oder der Fremdsprachenkompetenz neue Anforderungen der Arbeitswelt zeigen. Dieser Neuordnungsprozess verfolgt das Ziel, eine zeitgemäße Berufsausbildung sicherzustellen (vgl. ELSNER & KAISER 2013, S. 2). Er zeichnet sich durch ein sehr weit gefächertes Einsatz- und Aufgabengebiet aus, das branchenflexibel Unternehmen unterschiedlicher Größe ansprechen soll und mit etwa 84.000 bestehenden Ausbildungsverhältnissen (Stand Ende 2012) als „Allbranchenberuf“ einen außerordentlichen Stellenwert im Berufsbildungssystem einnimmt (vgl. ebd.).

¹³ Im Folgenden auch als *Projekt* bezeichnet und mit *KaBueNet* abgekürzt.

¹⁴ Im Folgenden auch als *OSZ* abgekürzt.

¹⁵ Im Folgenden auch als *IBW* abgekürzt.

¹⁶ Weitere Informationen zu den jeweiligen Schulen können den jeweiligen Schulhomepages entnommen werden, die auf der Projekthomepage (www.kabuenet.de) hinterlegt sind.

seits auf der curricularen Arbeit der horizontalen und vertikalen Planungsebenen¹⁷, d.h. auf der Lernfeldarbeit und der Arbeit an den Kompetenzdimensionen. Andererseits dient sie der Koordination gemeinsamer Prozesse der sieben beteiligten Schulen zur Förderung und Unterstützung einer kooperativen Curriculumentwicklung (vgl. www.kabuenet.de). Diese am IBW entwickelte Strategie basiert auf einer „iterativen Verknüpfung lernfeldbezogener curriculärer Analyse- und Planungsaktivitäten mit einer lernfeldübergreifenden Modellierung der beruflichen Entwicklung in spezifischen Kompetenzdimensionen“ (TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 1) und wurde bereits in vorherigen Projekten¹⁸ erfolgreich erprobt (vgl. ebd.). Das Projekt KaBueNet beruht somit in seiner Umsetzung der Curriculumentwicklung auf zwei wesentlichen Kulturen, die auf einen kooperativen Arbeitsprozess abzielen: (1) die Kultur kollegialer curriculärer Diskurse, d.h. eine Kooperation innerhalb der Kollegien der am Projekt beteiligten Schulen und (2) die Kultur schulübergreifender Kooperation. Diesen Kulturen folgend wurden für jede beteiligte Schule Projektteams bestimmt, die sich planungsverantwortlich mit der Gestaltung von jeweils ein bis zwei der insgesamt 13 zu planenden Lernfelder befassen (vgl. www.kabuenet.de). Diese Lernfeldentwicklung beinhaltet neben der Erstellung einer curricularen Analyse, einer Struktur- und darauf aufbauenden Makroplanung auch das Anfertigen von exemplarischem Unterrichtsmaterial. Diese sogenannten lernfeldbezogenen curricularen Produkte werden von den verantwortlichen Gestaltungsteams dem individuellen Anspruch der jeweiligen Schule entsprechend vorbereitet und als modifizierbares Basismaterial allen weiteren Projektbeteiligten zur Verfügung gestellt (vgl. ebd.). Die folgende Abbildung 1 fasst diese Projektstruktur zusammen:

¹⁷ Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.1.

¹⁸ Exemplarisch sind hier die Projekte Culik und Eva-Net zu nennen. Zur Vertiefung siehe unter anderem TRAMM 2005: CULIK. Projektbericht.

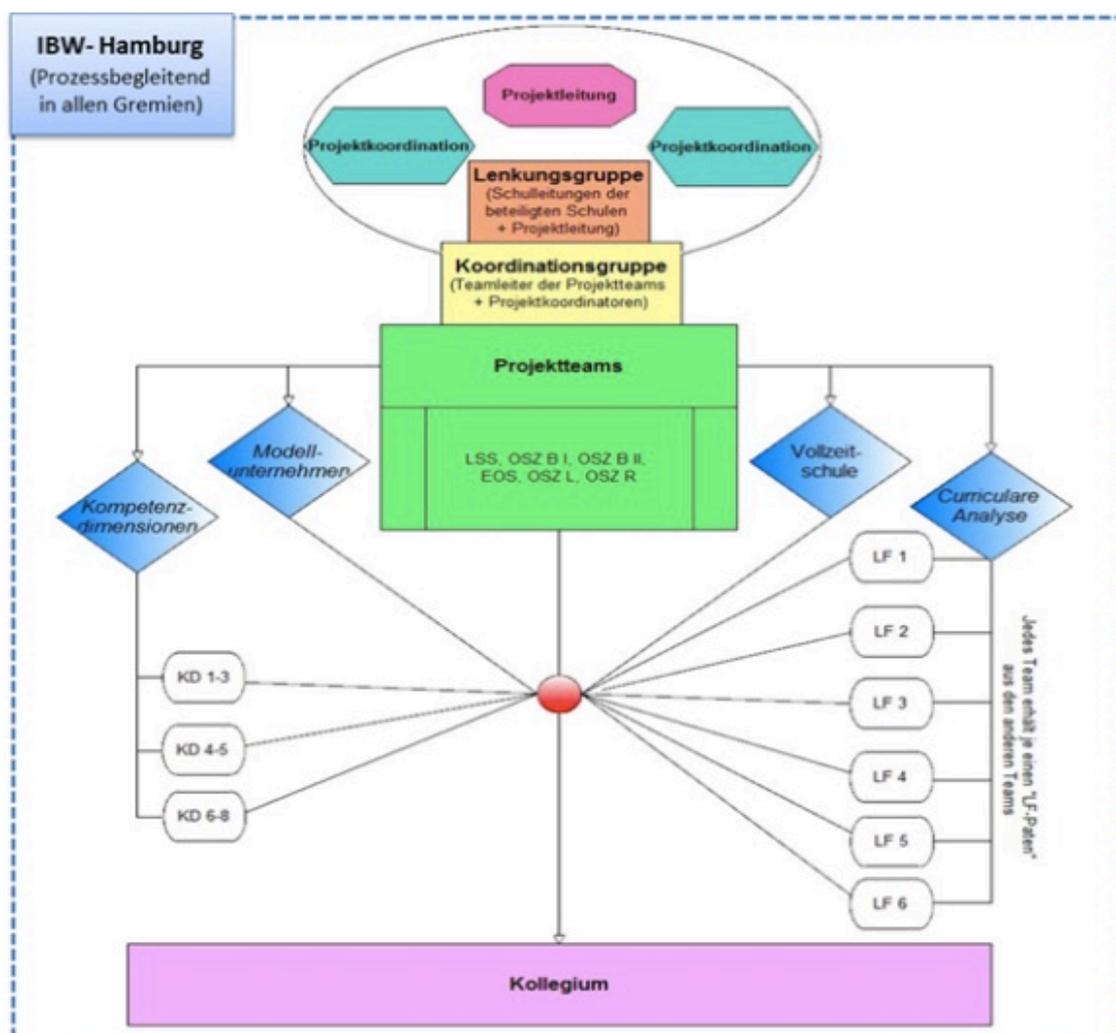


Abbildung 1: Projektstruktur KaBueNet (www.kabuenet.de)

Das Projekt KaBueNet verfolgt entsprechend vier wesentliche Ziele: (1) Die kooperative Entwicklung einer curricularen Gesamtkonzeption des lernfeldstrukturierten Unterrichts aus einer prozessübergreifenden Kompetenzentwicklungsperspektive und Sicherung der Akzeptanz dieser Konzeption in den Kollegien; (2) die Implementierung und Verstetigung eines Prozesses der kollegialen Verständigung auf gemeinsame curriculare Grundlagen im Sinne einer kompetenzorientierten und arbeitsprozessbasierten Berufsausbildungskonzeption und der permanenten Weiterentwicklung dieser Konzeption aus dem Kollegium heraus; (3) der Aufbau einer Kooperationsplattform zur Dokumentation und Fortschreibung curriculärer Ergebnisse sowie zur Unterstützung curriculärer Entwicklungsarbeit und einschlägiger Diskurse; (4) die Entwicklung einer nachhaltigen curricularen Kooperationskultur und -struktur zwischen den beteiligten Schulen und Nutzung von Synergien (vgl. ebd.).

Die im Zuge der wissenschaftlichen Projektbegleitung vom IBW erbrachten Leistungspakete beinhalten u.a. folgende Aspekte (vgl. ebd.):

- die Entwicklung einer Lernfeld-Kompetenzmatrix als gemeinsames curriculares Planungs- und Abstimmungsinstrument für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Büromanagement;
- die curriculare Analyse und Strukturplanung der Lernfelder des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Büromanagement;
- die Entwicklung eines Systems von Kompetenzdimensionen für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Büromanagement und die Definition der in diesen Dimensionen in der Ausbildung zu erreichenden Kompetenzen;
- die aufeinander bezogene Synchronisierung und Revolvierung beider Prozesse

Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht die Struktur und den Zusammenhang der geschilderten Leistungspakete:

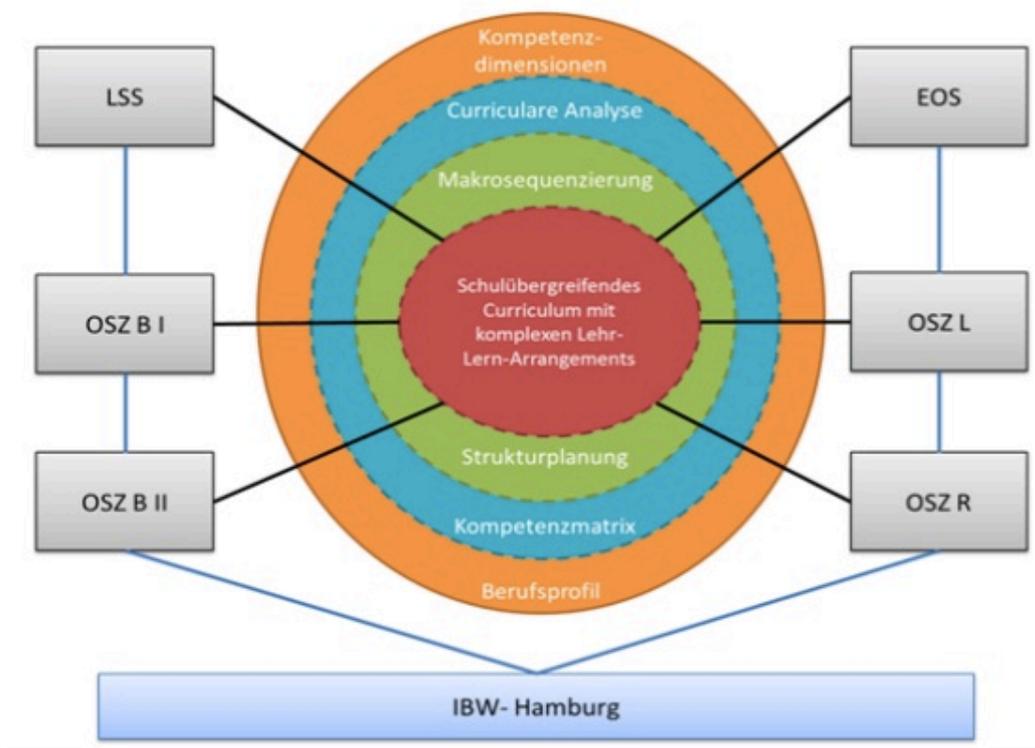


Abbildung 2: Struktur der Leistungspakete des Projekts KaBueNet (www.kabuenet.de)

Aus dieser Abbildung geht die Kompetenzorientierung der curricularen Lernfeldplanung hervor. So lassen sich aus dem Berufsprofil relevante Kompetenzdimensionen ableiten, die im Zuge der curricularen Analyse in einer lernfeldübergreifenden Kompetenzmatrix zusammengefasst und strukturiert werden (vgl. ebd.). Diese dient

schließlich als Basis und Orientierungsrahmen für den weiteren curricularen Planungs- und Entwicklungsprozess (vgl. ebd. und siehe hierzu auch Kapitel 2.3.1.1).

Im Kontext dieser projektbezogenen curricularen Planungsarbeit stellt das entwickelte Lernfeld 3 den Hauptbezugspunkt der vorliegenden Untersuchung dar. Konkret fokussiert die vorliegende Arbeit auf die lernfeldbezogenen curricularen Produkte des Lernfelds 3, die als Hauptuntersuchungsgegenstand vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns analysiert werden. Das beschriebene Projekt KaBueNet bildet somit den pragmatischen Kontext der Analyse- und Evaluationstätigkeit dieser Arbeit. Der Frage nach den konkreten Herausforderungen, die sich für die curriculare Arbeit in diesem Projekt ergeben, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

2.2 Anforderungen aus dem Rahmenlehrplan

Am 27. September 2013 wurde von der Kultusministerkonferenz¹⁹ der Rahmenlehrplan²⁰ für das neue Berufsprofil des Kaufmanns für Büromanagement²¹ verabschiedet. Dieser RLP bezieht sich auf den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule und regelt gemeinsam mit der Ausbildungsordnung des Bundes²² und den Lehrplänen der Länder²³ für den berufsübergreifenden Lernbereich die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung (vgl. KMK 2013a, S. 2). Des Weiteren spezifiziert der RLP den gemeinsamen Bildungsauftrag von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb im Sinne der dualen Berufsausbildung und hebt zugleich explizit die Bedeutung der Berufsschule als eigenständigen Lernort und gleichberechtigten Partner hervor (vgl. ebd.). Der Berufsschule wird insbesondere die Aufgabe der Vermittlung berufsübergreifender Handlungskompetenzen im Sinne einer „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ und darüber hinaus die Förderung der Kompetenzen „zur persönlichen und strukturellen Reflexi-

¹⁹ Im Folgenden auch mit *KMK* abgekürzt.

²⁰ Im Folgenden auch mit *RLP* abgekürzt.

²¹ Im Folgenden auch mit *KfBm* abgekürzt.

²² Die Ausbildungsordnung wird vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie oder dem sonst zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen.

²³ In der Regel erfolgt eine Umsetzung der Rahmenlehrpläne durch die Länder in eigene Lehrpläne unter Berücksichtigung der im Rahmenlehrplan vorgegebenen fachlichen und zeitlichen Abstimmung mit den jeweiligen Ausbildungsordnungen.

on, zum lebensbegleitenden Lernen [und] zur beruflichen sowie individuellen Flexibilität und Mobilität in Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas“ zugesprochen (ebd., S. 3). Zur Erfüllung dieses Bildungsauftrages und der angestrebten Kompetenzvermittlung schreiben die didaktischen Grundsätze des RLP für die Schulpraxis einen handlungsorientierten Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption vor (vgl. ebd., S. 4). Die lernfeldorientierte Neukonzeption der RLP zielt somit auf curricularer Ebene zum einen auf die Aufgabe der Stofforientierung zugunsten einer Kompetenzorientierung von Lernprozessen ab (vgl. TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 4). Zum anderen verfolgt sie das Ziel, die traditionellen Fächerstrukturen und die damit verbundene Inhaltsorientierung durch spiralcurricular aufeinander aufbauende Lernfelder zu ersetzen, die sich an beruflich relevanten Situationen und Handlungsfeldern orientieren (vgl. ebd.). Dementsprechend sollen Arbeits- und Geschäftsprozesse, Arbeitsaufträge und Probleme oder Projekte als Elemente der Lernorganisation mit einer kompetenzorientierten Zielebene klassische Unterrichtsfächer ersetzen (vgl. TRAMM/KRILLE 2013 und www.kabuenet.de). Des Weiteren wird in diesem Ordnungsmittel für die Gestaltung der spiralcurricular aufeinander aufbauenden Lernfelder eine Orientierung an betrieblichen Handlungsfeldern vorausgesetzt, deren methodisch-didaktische Umsetzung das Erzielen beruflicher Handlungskompetenz intendiert (vgl. ebd.). Allerdings ist anzumerken, dass sich im RLP nur sehr unspezifische und abstrakte Vorgaben in Hinblick auf die am Ende der Ausbildung zu erlangenden Ziele und Kompetenzen befinden. Nur auf Lernfeldebene werden Zielvorgaben mit explizitem Bezug auf konkrete berufliche Prozesse und Anforderungssituationen spezifiziert (vgl. TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 2 und KMK 2013a). Dieses entspricht zwar der Logik des Lernfeldkonzepts, der damit verbundene Fokus auf den horizontalen Transfer von Lernfeldern auf berufliche Situationen und die in diesem Sinne beschriebenen angestrebten „Endkompetenzen“ jedes Lernfelds widersprechen allerdings deutlich der curricularen Entwicklungsidee des Spiralcurriculums (vgl. ebd.). Außerdem erfordert die Umsetzung der lernfeldorientierten Anforderungen des RLP u.a. die Beschreibung und Systematisierung der geforderten Kompetenzen, die Auswahl berufstypischer charakteristischer Arbeits- und Geschäftsprozesse und die Modellierung der Entwicklung von Kompetenzen über die Lernfelder hinweg (vgl. www.kabuenet.de). In diesem Zusammenhang sind die vagen und unkonkreten Formulierungen in dem Ordnungsmittel jedoch problematisch. Diese offenen Formulierungen der derzeitigen RLP sollen laut KMK die lernfeldorientierte, curri-

culare Umsetzung unterstützen und Anpassungen an organisatorische und technologische Veränderungen vor Ort und unterschiedliche Vorgehensweisen der Unterrichtsgestaltung ermöglichen (vgl. KMK 2013a). Allerdings weckt dieser Umstand eher die Kritik am Paradoxon des RLP, der seit der Umstellung auf das Lernfeldkonzept vorgibt, ein Output orientiertes Curriculum zu sein, dem es jedoch an einer ausreichend expliziten Festlegung des Outputs im Sinne von Kompetenzen, die mit dem Bildungsgang angestrebt werden, mangelt (vgl. KMK 2011, S. 21, 27; TRAMM/KRILLE 2013, S. 2; TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 10). Weiter sehen die Anforderungen aus dem RLP für die unterrichtliche Gestaltung und Umsetzung eine Fokussierung auf Handlungs- und Problemorientierung bei den Lernprozessen vor, die sich in konkreten beruflichen oder betrieblichen Problemstellungen und Prozesszusammenhängen widerspiegeln (vgl. ebd.). Angestrebt wird so ein „Wechselspiel von situiertem Lernen im Kontext betrieblicher Situationen sowie der Reflexion dabei gewonnener Erfahrungen im begrifflich-systematischen Zusammenhang einschlägiger Theorien“, um so den Aufbau einer strukturierten Wissensbasis²⁴ und folglich den Erwerb expliziter Kompetenzen²⁵ zu ermöglichen (TRAMM/KRILLE 2013, S. 15). Aus diesen Zielkriterien lässt sich leicht ableiten, dass sowohl in der „Verknüpfung von fallbezogenem und systematischem Lernen“ (ebd.) als auch in dem Aufbau eines „betriebswirtschaftlichen Tiefenverständnisses systemischer Zusammenhänge betrieblicher Prozesse aus der Prozessperspektive beruflicher Tätigkeit“ (ebd.) die enorme Herausforderung bei der didaktischen Gestaltung lernfeldorientierten Unterrichts liegt. Im RLP werden jedoch lediglich berufsbezogene Mindestanforderungen bezüglich des angestrebten Berufsabschlusses festgeschrieben (vgl. KMK 2013a). Des Weiteren fordert der RLP, dass praxis- und berufsbezogene Lernsituationen eine essenzielle Bedeutung in der Unterrichtsgestaltung erhalten, deren selbstständige und eigenverantwortliche Bearbeitung mit dem Ziel der Erstellung eines lösungsorientierten Handlungsprodukts den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler²⁶ fördert (vgl. ebd., S. 7). Für die Planung und Umsetzung hand-

²⁴ Die Wissensbasis bezieht sich auf Wissen, das den Kompetenzen immanent ist und aus dem heraus die mentalen Leistungen generiert werden, die den konkreten Handlungen zugrunde liegen.

²⁵ Z. B. pragmatische Kompetenzen (betreffen das Handeln und zielen auf ein „Können“ ab), epistemische Kompetenzen (zielen auf „kognitive Bewertungen“ ab), emotionale Kompetenzen (beziehen sich auf die gefühlsmäßige Bewertung) und volitional-motivationale Kompetenzen (fokussieren auf Absichten und Bereitschaften) (vgl. TRAMM/KRILLE 2013).

²⁶ Im Folgenden mit *SuS* abgekürzt.

lungssystematischer Strukturen und entsprechender Lernsituationen nennt der RLP z.B. folgende fünf Orientierungspunkte (vgl. ebd., S. 5):

- (1) für die Berufsausübung relevante Situationen als didaktische Bezugspunkte,
- (2) Lernen im Sinne der eigenständigen Ausführung oder zumindest dem gedanklichen Nachvollziehen vollständiger Handlungen,
- (3) Fördern des ganzheitlichen Erfassens der beruflichen Wirklichkeit durch Handlung,
- (4) Aufgreifen der Erfahrungen der Lernenden und reflektieren bezüglich ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen durch entsprechende Handlungen,
- (5) Berücksichtigung sozialer Prozesse und unterschiedlicher Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung durch Handlungen.

Auch in diesem Kontext wird häufig auf die ungenügenden, vagen und teilweise paradoxen Formulierungen im RLP kritisch hingewiesen. Denn infolge dieser unspezifischen, widersprüchlichen Vorgaben für die Planung und Umsetzung handlungssystematischer Strukturen und entsprechender Lernsituationen in den RLP und der zunehmenden Verlagerung der curricularen Arbeit an die Schulen wird von den vor Ort planenden Schulkollegien ein extrem hohes Maß an Interpretations- und Konkretisierungsleistung bei der konkreten Unterrichtsentwicklung gefordert (vgl. z. B. TRAMM/NAEVE-STOß 2015, TRAMM/KRILLE 2013, TRAMM 2003). Diesen Umstand erschwerend scheint außerdem die Unterstützung für die schulische Planung und Umsetzung der Lernfelder durch Bildungsadministration, Lehrerfortbildung und Wissenschaft nur unzureichend zu sein, weshalb sich sehr heterogene Planungs- und Umsetzungsstrategien an den Schulen entwickelt haben (vgl. z. B. TRAMM/REETZ 2010 und TRAMM/NAEVE-STOß 2015). Dies lässt auf weitere wesentliche Herausforderungen in der curriculare Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet schließen.

Als Antwort auf die vorherrschende Kritik kann die im September 2013 von der KMK verabschiedete Handreichung zum RLP verstanden werden. Diese enthält neben einer curricularen Analyse weitere Spezifizierungen, um „Lehrkräfte bei der Erstellung der Lernsituationen für den handlungsorientierten Unterricht in Lernfeldern und bei der didaktischen Jahresplanung (zu) unterstützen. Diese Handreichung stellt eine Konkretisierung der im Rahmenlehrplan festgelegten Endkompetenzen dar. Gleichzeitig werden die Inhalte des Rahmenlehrplanes präzisiert“ (KMK 2013b,

Vorwort). Allerdings werden diese Ergänzungen von Kritikern weiterhin als unzureichend eingestuft, da erforderliche Konkretisierungen und Orientierungspunkte für die konkrete Unterrichtsentwicklung nach wie vor fehlen (vgl. TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 5). In der Konsequenz steigt der Bedarf an wissenschaftlicher Expertise zur Unterstützung und Begleitung der curricularen Entwicklung an den Schulen. Darüber hinaus leitet sich ein „dringender Bedarf nach einer über die einzelnen Lernfelder hinausweisenden kompetenzbezogenen Planungsperspektive (*vertikale Planungsperspektive*)“ ab (ebd., S. 8, Hervorh. im Original)²⁷. Diesen Forderungen entsprechend und um den zuvor genannten Herausforderungen in der curricularen Entwicklung zu begegnen wird die kooperative und schulübergreifende Projekt- und Planungsarbeit im Projekt KaBueNet wissenschaftlich durch das IBW der Universität Hamburg begleitet (siehe hierzu Kapitel 2.1).

2.3 Die curricularen Produkte des Projekts KaBueNet

Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick über die im Rahmen des Projekts KaBueNet von den verantwortlichen Gestaltungsteams erstellten curricularen Produkte. Diese werden aus zwei unterschiedlichen Planungsperspektiven, der vertikalen lernfeldübergreifenden und der horizontalen lernfeldbezogenen Planungsebene, beschrieben. Die Notwendigkeit der curricularen Planungsarbeit aus zwei Perspektiven ergibt sich aus der in Kapitel 2.2 geschilderten Kritik an den unzureichend formulierten Anforderungen im Rahmenlehrplan (RLP). Des Weiteren entspricht sie der vom IBW entwickelten curricularen Entwicklungs- und Planungsstrategie, die sich charakteristisch durch eine „iterative Verknüpfung lernfeldbezogener curricularer Analyse- und Planungsaktivitäten mit einer lernfeldübergreifenden Modellierung und Planung der beruflichen Entwicklung in spezifischen Kompetenzdimensionen über die gesamte Ausbildung hinweg“ auszeichnet (TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S.9).

Im Folgenden werden zunächst die curricularen Ergebnisse der lernfeldübergreifenden Planung in Form der entwickelten Kompetenzdimensionen und der Kompetenzmatrix sowie dem konstruierten Modellunternehmen Baerio GmbH vorgestellt. Im nächsten Schritt erfolgt eine erläuterte Darstellung der lernfeldbezogenen Planungsprodukte. Zu diesen zählen neben den entwickelten Planungsformaten als Grundlage für die Lernfeldgestaltung auch die im Rahmen des Projekts KaBueNet kooperativ

²⁷ Dieser Aspekt wird in Kapitel 2.3.1.1 kurz thematisiert.

verabschiedeten Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen.

2.3.1 Die curricularen Produkte der lernfeldübergreifenden Planungsebene

2.3.1.1 Kompetenzdimensionen und Kompetenzmatrix

Im RLP für den Ausbildungsberuf des KfBm sind für jedes Lernfeld Kompetenzdefinitionen genannt, die als Basis für die Lernfeldplanung dienen sollen. Anhand dieser Kompetenzen sollen demzufolge spezifizierte Lernziele²⁸ abgeleitet und formuliert werden. Diese Vorgehensweise stellt jedoch aufgrund der vagen und teilweise paradoxen Formulierungen im RLP, die bereits in Kapitel 2.2 thematisiert wurden, eine große Herausforderung für die an den Schulen stattfindende Lernfeld- und Unterrichtsplanung dar. Laut KMK sollen die Berufsschulen die SuS pädagogisch dabei unterstützen, sowohl berufsbezogene als auch berufsübergreifende Handlungskompetenz zu erwerben. Hierfür sollen die Berufsschulen diesen Entwicklungsprozess über eine sinnvolle lernfeldübergreifende Sequenzierung didaktisch gestalten (vgl. KMK 2013a, S. 3; TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 9). Diese sehr abstrakten Zielformulierungen erfordern von den planenden Schulkollegien eine hohe Konkretisierungsleistung (vgl. TRAMM/NAEVE-STOß 2015, S. 9). Allerdings ist die „von der KMK verwendete Ausdifferenzierung von Handlungskompetenz in die Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz (...) für eine berufsspezifische Konkretisierung weder unter einer systematischen noch unter einer pragmatischen Perspektive hinreichend, weil Lehrkräfte selbst über eine Zuordnung der Zielformulierungen aus den einzelnen Lernfeldern zu diesen Dimensionen keine Vorstellung von den angestrebten Endkompetenzen in diesen Bereichen erhalten“ (ebd.). Um diesem Missstand zu begegnen, wurde die curriculare Arbeit im Rahmen des Projekts KaBueNet – wie bereits zuvor erläutert - wissenschaftlich durch das IBW unterstützt. In einem diskursiven Entwicklungsprozess mit Vertretern der beteiligten sieben Schulen wurde auf der vertikalen, lernfeldübergreifenden Planungsebene die berufliche Entwicklung modelliert und die damit einhergehenden Zielformulierungen für die gesamte Ausbildung

²⁸ Zur Vertiefung der *Bedeutung von Lernzielen für die Kompetenzbildung* und der Auseinandersetzung mit den *Kompetenzdimensionen von Lernzielen* siehe u.a. TRAMM/NAEVE 2007, S. 10; TRAMM 1996, S. 235-266; DÖRNER 1987; AEBLI 1980)

in spezifischen Kompetenzdimensionen²⁹ konkretisiert (vgl. ebd.). Als gemeinsames curriculares Planungs- und Abstimmungsinstrument wurde außerdem eine Lernfeld-Kompetenzmatrix erstellt (siehe hierzu auch Kapitel 2.1 und zur Vertiefung TRAMM/NAEVE-STOß 2015). Die Entwicklung dieser Matrix erfolgte iterativ zwischen der Zielperspektive der Kompetenzdimensionen mit Blick auf die gesamte Ausbildung und mit dem Blick auf die Zielebene der einzelnen Lernfelder (vgl. u.a. TRAMM/NAEVE-STOß 2015, 11). Die folgende Abbildung 3 zeigt die Kompetenzmatrix, die sich auf die bis dato entwickelten Lernfelder eins bis acht (vertikale Achse) bezieht. Auf der horizontalen Achse untergliedert sich die Matrix in acht Kompetenzdimensionen, die sich in insgesamt 36 Subkompetenzdimensionen differenzieren. Des Weiteren wurde auf der Ebene der Kompetenzdimensionen im Rahmen der curricularen Analyse die Wissensbasis der angestrebten Kompetenzen identifiziert. Diese ist als diesen Kompetenzen innewohnendes Wissen, „aus dem heraus die mentalen Leistungen generiert werden, die den konkreten Handlungen zugrunde liegen“ zu verstehen (ebd.).

	IBB				SIK				PLA				IUK							BWP						WUC				REN					SYV	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2
LF01	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF02	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF03	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF04	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF05	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF06	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF07	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2
LF08	IBB1	IBB2	IBB3	IBB4	SIK1	SIK2	SIK3	SIK4	PLA1	PLA2	PLA3	PLA4	IUK1	IUK2	IUK3	IUK4	IUK5	IUK6	IUK7	BWP1	BWP2	BWP3	BWP4	BWP5	BWP6	WUC1	WUC2	WUC3	WUC4	REN1	REN2	REN3	REN4	REN5	SYV1	SYV2

Abbildung 3: Kompetenzmatrix (www.kabuenet.de).

Die gesamte Kompetenzmatrix inklusive der identifizierten und spezifizierten acht Kompetenzdimensionen sowie die dazugehörigen 36 Subkompetenzen können auf der Projekthomepage (siehe www.kabuenet.de) eingesehen werden. Die Avatare in den einzelnen Spalten der Matrix verdeutlichen, in welchem Lernfeld welche Kompetenzdimensionen bzw. Subkompetenzen angesprochen werden sollen. Die Kompetenzmatrix nimmt somit eine lernfeldübergreifende Perspektive ein, welche die verti-

²⁹ Die Entwicklung basierte auf einer Ausdifferenzierung von Kompetenz- und -subdimensionen für den Ausbildungsberuf der Bürokaufleute, die im Rahmen eines Vorlaufprojekts mit dem Berliner OSZ Elinor-Ostrom-Schule entwickelt worden war. Außerdem bezog sich die Modellierung der Kompetenzdimensionen auf die Ergebnisse der Projekte Lerne*MFA, EvaNet-EH und EARA (vgl. TRAMM/NAEVE-STO 2015, S. 11).

kale und horizontale Planungsebenen zusammenführt und daher für die Gestaltung des Lernfeldunterrichts unabdinglich ist (vgl. ebd.).

2.3.1.2 Das Modellunternehmen

Im Rahmen des Projekts KaBueNet wurde als weiteres lernfeldübergreifendes curriculares Produkt ein Modellunternehmen konstruiert, das im Sinne des Lernens im Modell³⁰ als komplexer Lerngegenstand für die angehenden KfBm fungiert (vgl. www.kabuenet.de). In dieser Funktion soll es den Praxisbezug des handlungs-, problem- und prozessorientierten Lernfeldunterrichts sichern. Um einen konkreten Bezug zum Ausbildungsberuf herzustellen, wurde die Baerio GmbH als ein Großhandelsunternehmen für Umweltprodukte im Bürobereich mit sechs Filialen innerhalb Berlins entwickelt (vgl. ebd.). Das Umweltsortiment der GmbH umfasst, dem Anspruch des Ausbildungsberufes entsprechend, Bürobedarfsartikel in sechs unterschiedlichen Kategorien (vgl. ebd.). Die Filialen des Modellunternehmens werden als selbstständig arbeitend bestimmt (vgl. ebd.). Hierbei besitzen sie trotzdem Zugriffsmöglichkeiten auf den im Zeitablauf veränderbaren Lieferanten- und Kundenstamm des Hauptunternehmens und eine regelmäßige Reportpflicht an die Geschäftsleitung, die bei Bedarf in das Geschäftsgeschehen eingreifen kann (vgl. ebd.). Zur Zielgruppe der Filialen, die den Markt für Umweltprodukte im Bürobereich erschließen sollen und hierbei eine aufklärerische Zielsetzung bezüglich der Ökologie verfolgen, gehören sowohl Groß- und Dienstleistungsunternehmen, als auch der Fachhandel und Kaufhausketten (vgl. ebd.). Die Aufklärung dieser Zielgruppen über Umweltprobleme ist für den Absatz der zu vertreibenden Produkte notwendig, sodass neben regulären Werbekampagnen auch unterschiedliche Umweltaktionen zu den Aufgaben der Mitarbeiter der Baerio GmbH gehören (vgl. ebd.). Innerbetrieblich verfolgt das Modellunternehmen die Ziele, sowohl die EDV als auch ERP-Systeme³¹ einzuführen bzw. vermehrt einzusetzen (vgl. ebd.). Die Unternehmensphilosophie der sozial ausgerichteten Baerio GmbH zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die Mitarbeiter und ihre Qualität als wesentliches Erfolgselement und Voraussetzung für das Erreichen der Unternehmensziele hervorgehoben werden (vgl. ebd.). Den angehenden Kaufleu-

³⁰ Zur weiteren Vertiefung des *Lernens im Modell* siehe TRAMM 1996, S. 302-307.

³¹ Ein ERP-System ist eine komplexe oder eine Vielzahl von miteinander kommunizierenden Anwendungssoftwares bzw. IT-Systemen, die zur Unterstützung der Ressourcenplanung des gesamten Unternehmens eingesetzt werden. Komplexe ERP-Systeme werden häufig in Teil-Systeme aufgeteilt, die je nach Unternehmensbedarf miteinander kombiniert werden können.

ten für Büromanagement, die im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung intensiv mit diesem Modellunternehmen arbeiten, wird so u.a. eine Orientierung in ihrer Arbeitnehmerrolle ermöglicht.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird zur Rekonstruktion und Analyse des Lernfelds 3 eine Dokumentenanalyse der erstellten curricularen Produkte vollzogen. Da die untersuchten Unterrichtsmaterialien einen kontinuierlichen Bezug zu diesem Modellunternehmen aufweisen und somit u.U. die Analyse beeinflussen, ist die vorgestellte Baerio GmbH in diesem Kontext für die vorliegende Arbeit relevant. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Modellunternehmens, seiner Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung und das Erreichen möglicher Lernziele erfolgt in diesem Rahmen jedoch nicht (exemplarische Unterrichtsmaterialien mit Bezug auf die Baerio GmbH befinden sich im Anhang 5 der vorliegenden Arbeit).

2.3.2 Die curricularen Produkte der lernfeldbezogenen Planungsebene

Im Rahmen des Projekts KaBueNet wurden im Zuge der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit für den Ausbildungsberuf des KfBm insgesamt 13 Lernfelder entwickelt. Die konkreten Bezeichnungen dieser Lernfelder können sowohl dem RLP als auch der Projekthomepage entnommen werden (siehe hierzu KMK 2013a, S. 8; www.kabuenet.de und Anhang 1a). Die Lernfeldplanung und Gestaltung erfolgte dabei arbeitsteilig durch die jeweils verantwortlichen Planungsteams der sieben am Projekt beteiligten Berliner Schulen (siehe hierzu auch 2.1).

Dieser Abschnitt betrachtet die konkrete Lernfeldplanung und -gestaltung als weiteren, lernfeldbezogenen Entwicklungsschritt in der curricularen Arbeit. Zu diesem horizontalen Planungsprozess gehört die Umsetzung jedes Lernfelds in Form einer Sequenz von komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Hierbei besteht eine besondere Herausforderung sowohl in der „Verknüpfung von fallbezogenem und systematischem Lernen als auch darin, aus der Prozessperspektive beruflicher Tätigkeit heraus ein betriebswirtschaftliches Tiefenverständnis systemischer Zusammenhänge betrieblicher Prozesse aufzubauen“ (TRAMM/KRILLE 2013, S. 14f.). Der kompetenz- und prozessorientierte Begründungszusammenhang zwischen dem lernfeldorientierten Rahmenlehrplan und den beruflichen Handlungs- und Problemfeldern soll anhand der curricularen Analyse verdeutlicht werden. Diese Analyse dient somit der konkreten lernfeldbezogenen Planung, bietet aber zugleich unterstützende Aspekte für die

lernfeldübergreifende Planungsperspektive. Die darauf aufbauenden Planungsprozesse können nach Gliederungstiefe weiter in die grobe Strukturplanung und die detaillierte Makroplanung differenziert werden. Im Zuge der Strukturplanung erfolgt eine grobe Gliederung des Lernfelds in eine Sequenz von Lehr-Lern-Arrangements. Die konkrete didaktische Gestaltung des Lernfelds wird dann in der Makroplanung vorgenommen (siehe hierzu auch Kapitel 2.3.2.1 und Anhang 4). Diese beiden Planungsprozesse sollen so den Umsetzungszusammenhang zwischen dem lernfeldorientierten RLP und den zu entwickelnden komplexen Lehr-Lern-Arrangements mit Berücksichtigung der Situierung, Handlungs- und Problemorientierung klären (siehe hierzu auch Abbildung 4). Um die Umsetzung dieser komplexen Lernfeldentwicklung zu unterstützen, wurden im Rahmen des Projekts Planungsformate entwickelt, die als Vorlagen für die curriculare Analyse, die Struktur- und Makroplanung, sowie für die lernfeldbezogenen Unterrichtsmaterialien dienen. Außerdem wurden als weiteres unterstützendes Instrument für die Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements und die Entwicklung von lernfeldorientierten Lernsituationen kooperativ von den projektbeteiligten Parteien Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituation beschlossen (siehe hierzu auch 2.3.2.2).

Diese lernfeldbezogenen curricularen Produkte des Projekts KaBueNet werden im Folgenden vorgestellt.

2.3.2.1 Planungsformate für die Lernfeldentwicklung

Zur Unterstützung der Lernfeldentwicklung wurden – wie einleitend bereits erwähnt - Planungsformate konstruiert, die als Vorlagen für die Planungsprozesse der curricularen Analyse und der Struktur- und Makroplanung dienen (siehe Anhang 3). Die Planungsvorlagen werden vom jeweils lernfeldverantwortlichen Gestaltungsteam dem jeweiligen Anspruch entsprechend bearbeitet und anschließend allen Projektbeteiligten als exemplarisches und modifizierbares Material zur Verfügung gestellt. Des Weiteren wurde eine Vorlage für die Erstellung von Arbeitsblättern als Unterrichtsmaterial erstellt.

Im Folgenden werden die Anforderungen an die jeweiligen Planungsunterlagen und die Inhalte der Formate kurz wiedergegeben. Die bearbeiteten Planungsunterlagen befinden sich - exemplarisch für das Lernfeld 3 - im Anhang 4 dieser Arbeit.

2.3.2.1.1 Curriculare Analyse

Anhand der curricularen Analyse³² sollen die für das entsprechende Lernfeld relevanten Inhalte und Kompetenzen aus dem gesamten Themen- und Kompetenzkatalog des Rahmenlehrplans identifiziert und strukturiert werden (vgl. WILBERS 2012, S. 157, auch zur weiteren theoretischen Vertiefung). Gemäß der entsprechenden Planungsvorlage werden in der curricularen Analyse für die Lernfelder des Ausbildungsberufes Kaufmann für Büromanagement zunächst die im Rahmenlehrplan definierten Kompetenzanforderungen und das Zeitbudget für das jeweilige Lernfeld formuliert (siehe KMK 2013a, S. 12 & Anhang 4a)³³. Des Weiteren werden die Geschäftsprozesse beschrieben. Die erforderliche Strukturierung der relevanten Inhalte und Kompetenzen erfolgt tabellarisch, indem die Kompetenzen aus dem Lehrplan entsprechenden betrieblichen Handlungen zugeordnet werden. So werden außerdem die in diesem Kontext überwiegend betonten Kompetenzen identifiziert. In einem weiteren Schritt wird die curriculare Funktion des Lernfelds anhand seiner curricularen Einordnung und Abgrenzung zu anderen Lernfeldern identifiziert. In dieser Funktion bietet die vorrangig lernfeldbezogene curriculare Analyse auch Hinweise für die lernfeldübergreifende Planung. Folglich werden im Rahmen der curricularen Analyse der Planungsvorlage entsprechend vom verantwortlichen Gestaltungsteam folgende Aspekte untersucht und bearbeitet:

- Welche angestrebten Kompetenzen wurden vom KMK-RLP definiert?
Diese Kompetenzen können dem jeweiligen RLP direkt entnommen werden.
- Welche curriculare Funktion besitzt das Lernfeld?
Dieser Aspekt fragt allgemein nach dem Stellenwert des Lernfeldes für den Entwicklungsprozess der Lernenden über die Lernfelder hinweg. Hierbei geht es sowohl um den besonderen fachlichen Schwerpunkt des Lernfeldes als auch um dessen Beitrag zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen. Außerdem ist die curriculare Einordnung des Lernfeldes zu beschreiben.

³² Die Planungsvorlage sowie die vollständige curriculare Analyse (exemplarisch für das Lernfeld 3) befinden sich in den Anhängen 3a und 4a dieser Arbeit.

³³ Die für das LF 3 relevanten Auszüge aus dem RLP befinden sich im Anhang 1 dieser Arbeit.

- Welche zentralen Prozesse, relevante Prozessvarianten, Prozessschritte und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis liegen dem Lernfeld zugrunde?

Hier geht es einerseits um die Identifikation und Auflistung von Arbeits- und Geschäftsprozesse in der betrieblichen Praxis, die dem Lernfeld zugrunde liegen und andererseits um die Identifikation der grundlegenden Lerngegenstände und fachlichen Problemstellungen des Lernfeldes, die über diese Prozesse erschlossen werden sollen. Auf diese Aspekte kann sowohl bei der Suche nach realitätsbezogenen Lernsituationen als auch bei der Kompetenzformulierung Bezug genommen werden.

- Welche Kompetenzdimensionen werden in diesem Lernfeld angesprochen?

Als unterstützendes Instrument bei der Bearbeitung dieses Aspekts dient die auf der lernfeldübergreifenden Planungsebene erstellte Kompetenzmatrix³⁴.

Mit anderen Worten kann der komplexe Klärungsprozess des „Was“ aus dem „Wozu“ als curriculare Analyse bezeichnet werden (vgl. TRAMM/KRILLE 2013, S. 5).

2.3.2.1.2 Strukturplanung

Die Strukturplanung³⁵ kann in eine langfristige Planung ganzer Unterrichtseinheiten und in eine kurzfristige Planung einzelner Stunden unterschieden werden. Im vorliegenden Kontext leistet die (langfristige) Strukturplanung eine Gliederung der Lernfeldinhalte in Teilsequenzen als eine Folge komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Konkret werden Aufgaben und Problemstellungen in einem Szenario, das dem Lernfeld zugrunde liegt, identifiziert und gegliedert. Des Weiteren werden die curricularen Funktionen der jeweiligen Teilsequenzen benannt, indem relevante Erkenntnis-schritte und Kompetenzschwerpunkte herausgearbeitet und benannt werden. Zusätzlich wird für jede Teilsequenz ein angestrebtes Zeitbudget festgelegt. Somit bilden auf der Makroebene erfolgende Sequenzierungsentscheidungen, die sich im Lernfeldunterricht spiralcurricular am Lernprozess der Schüler orientieren sollten, die Basis der Strukturplanung (vgl. TRAMM/KRILLE 2013, S 17).

³⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.1.1 und vertiefend TRAMM/NAEVE-STO 2015.

³⁵ Die Planungsvorlage als auch die Strukturplanung – ebenfalls exemplarisch für das Lernfeld 3 – befinden sich den Anhängen 3b und 4b dieser Arbeit.

2.3.2.1.3 Makroplanung

Die didaktische Gestaltung der Lernfelder, die Planung konkreter Lehr-Lern-Situationen und die Festlegung der adäquaten Reihenfolge der damit verbundenen Handlungsfolgen sind Elemente der Makroplanung³⁶ des Unterrichts. Dieser lernfeldbezogene Planungsprozess bezieht sich - im Gegenzug zur konkreten Unterrichtsvorbereitung - auf Unterrichtseinheiten und nicht auf explizite Unterrichtsstunden (vgl. TRAMM 1996, S. 286). Des Weiteren basiert die Makroplanung auf den Ergebnissen der Strukturplanung. Folglich greift sie für jede Teilsequenz zum einen die in der Strukturplanung identifizierte Situation und Problemstellung auf und gliedert diese weiter in (1) intendierte Lernschritte (was wird gelernt) und (2) Lernhandlungen (was tut der Lernende). Zum anderen werden in der Makroplanung die in der Strukturplanung identifizierten Erkenntnisschritte und Kompetenzschwerpunkte in (3) Lernaufgaben/-situationen (Impuls des Lehrenden) und (4) Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt) gegliedert (vgl. www.kabuenet.de). Hierbei fokussiert dieser Planungsprozess das lernende Subjekt, indem er von den intendierten Lernschritten der SuS und den damit verbundenen Lernhandlungen ausgeht und erst daraus geeignete Lehrimpulse, situative Arrangements und Lernaufgaben ableitet (vgl. TRAMM/KRILLE 2013, S. 19). Die Bestimmung der Erfolgsindikatoren konzentriert sich ebenfalls auf den Lernenden und dient zugleich als wichtige Orientierungsgröße für das Lehrerhandeln (vgl. ebd.). Außerdem wird eine detailliertere zeitliche Planung der jeweiligen Teilsequenzen in Unterrichtseinheiten mit einer bestimmten Anzahl von Unterrichtsstunden vorgenommen. Zusammenfassend bietet die Makroplanung also eine exemplarische Umsetzungsdarstellung der Strukturplanung (vgl. ebd.).

2.3.2.2 Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet

Als grundlegendes Planungs- und Orientierungsinstrument für die lernfeldbezogene, curriculare Entwicklung wurden kooperativ vom IBW und den am Projekt KaBueNet beteiligten Schulen Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet verabschiedet. Diese Kriterien wurden in Anlehnung an ein in der Vergangenheit erfolgreich vom IBW begleitetes Pro-

³⁶ Die Planungsvorlage und die Makroplanung – exemplarisch für das Lernfeld 3 – befinden sich in den Anhängen 3c und 4c dieser Arbeit.

jekt³⁷ gewählt und an die gegebenen Anforderungen des Projekts KaBueNet angepasst. Mit Bezug auf die Ausgangsfrage, wie die curriculare Planung zugunsten einer verbesserten Qualität der Lernhandlungen praktisch beeinflusst werden kann, besitzen diese Gestaltungskriterien eine besondere Praxisrelevanz für die curriculare Planungsarbeit, die im Zuge der Evaluation in Kapitel 4.4 näher thematisiert wird.

In Anlehnung an TRAMM/NAEVE-STOß (2014) werden im Folgenden die thematisch in sieben Themenblöcke gegliederten 32 Gestaltungskriterien tabellarisch kurz vorgestellt³⁸. Die Kriterien jedes Themenblocks werden dabei in einem ergänzten Fazit der jeweiligen Planungsperspektive zugeordnet. Im Anschluss erfolgt eine begründete Auswahl der Gestaltungskriterien, die aufgrund der Fokussierung dieser Arbeit auf die lernfeldbezogene Planungsebene relevant sind. Die anderen Gestaltungskriterien, die einen kompetenzorientierten, lernfeldübergreifenden Schwerpunkt besitzen, werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht mehr betrachtet.

Themenblock I) Zum Verständnis eines handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements
(1) Ausgangspunkt: Handlungs- und problemorientiertes Lernen <i>Unterricht sollte als aktiver Konstruktions- bzw. Rekonstruktionsprozess der Lernenden angelegt werden und praxisrelevante Handlungs- oder Orientierungsprobleme den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.</i>
(2) Situiertes Lernen <i>Lerngegenstände sollten in sinnvolle situative Kontexte integriert werden, um Lernende zum problemlösenden Lernen zu veranlassen.</i>
Fazit: Diese Kriterien befassen sich konkret mit dem handlungs- und problemorientierten Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements und beziehen sich folglich auf die lernfeldbezogene Planung und Entwicklung.
Themenkomplex II) Was soll gelernt werden? Welche Kompetenzen sollen erworben werden?
(3) Unterschiedliche Kompetenzbereiche und Dimensionen lernfeldübergreifend berücksichtigen <i>In Hinblick auf den angestrebten Kompetenzerwerb sollte zwischen operativen Kom-</i>

³⁷ Diese Gestaltungskriterien basieren auf Kriterien des früheren, durch das IBW durchgeführten Modellversuchs Culik: Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute.

³⁸ Der vollständige und kommentierte Kriterienkatalog befindet sich im Anhang 2 dieser Arbeit.

<i>petenzen und Orientierungskompetenzen unterschieden werden.</i>
<p>(4) Wissensbasis der Kompetenzen identifizieren</p> <p><i>Zur Förderung des Kompetenzerwerbs müssen Aspekte geklärt werden, die den jeweiligen Kompetenzen zugrunde liegen.</i></p>
<p>(5) Aufbau von Methodenkompetenz berücksichtigen</p> <p><i>Unterschiedliche methodische Kompetenzen sollten gezielt in Lernfelder integriert und ihr Erwerb gefördert werden.</i></p>
<p>(6) Kompetenz zur Projektarbeit fördern</p> <p><i>Projektartige Arbeitsformen und Projekte mit zunehmender Komplexität und Selbstständigkeit sollten in geeignete Lernfelder integriert werden.</i></p>
<p>Fazit: Diese Kriterien befassen sich vorrangig mit dem Kompetenzerwerb und der damit verbundenen Frage, was gelernt werden soll und sind daher für die vorliegende Untersuchung nicht relevant.</p>
<p>Themenkomplex III) Worum geht es? Womit sollen sich die Schüler gedanklich auseinandersetzen? Was sind die Lerngegenstände?</p>
<p>(7) Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren und die Mehrdimensionalität der Geschäftsprozesse erschließen</p> <p><i>Geschäftsprozesse, die sich auf den betrieblichen Gesamtzusammenhang beziehen, sollten als grundlegender konzeptueller Rahmen für die Modellierung von Lernsituationen dienen.</i></p>
<p>(8) Sequenz zunehmend anspruchsvoller Handlungssituationen</p> <p><i>In der Makrosequenzierung sollte zunächst von relativ störungsfreien Prozessverläufen ausgegangen werden und erst dann sukzessive taktische Anpassungen einbezogen werden.</i></p>
<p>(9) Die eigene Lebens- und Arbeitssituation, die eigene Ausbildung und eigenes Lernen reflektieren lassen</p> <p><i>Reflexive Lernprozesse die auf eine bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses und des individuellen Kompetenzprofils abzielen, sollten als Orientierungsunterstützung für den Auszubildenden ermöglicht werden.</i></p>
<p>(10) Volkswirtschaftliche Aspekte aus betrieblicher Perspektive und auch unabhängig davon thematisieren</p> <p>Volkswirtschaftliche Bezüge, vorrangig aus betrieblicher Perspektive zur Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen sollten in allen Lernfeldern hergestellt werden.</p>
<p>(11) Die Wertschöpfungsperspektive berücksichtigen</p> <p><i>Die Wertschöpfungsebene sollte bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und modelliert werden.</i></p>

<p>Fazit: Diese Kriterien beziehen sich auf die Lerngegenstände und die damit verbundene Frage, womit sich die SuS gedanklich auseinandersetzen sollen. In diesem Kontext befassen sich die Kriterien größtenteils mit der konkreten Modellierung von Lernsituationen aus der lernfeldbezogenen Planungsperspektive.</p>
<p>Themenkomplex IV) Wie werden die Lerngegenstände den Schülern zugänglich gemacht? (Komplexe Lehr-Lern-Arrangements)</p>
<p>(12) Komplexe Ausgangssituationen modellieren</p> <p><i>Komplexe Lehr-Lern-Situationen in Form von beruflichen Orientierungs- und Handlungsproblemen, ergänzt um gesamtwirtschaftliche Problemzusammenhänge, sollten den Ausgangspunkt situierter, problemlösender Lernens bilden.</i></p>
<p>(13) Arbeitsanaloge Lernumwelten schaffen – Lernen im Modell ermöglichen</p> <p><i>Modellunternehmen im Sinne didaktischer Konstruktionen zum Lernzweck und angestrebten Kompetenzerwerb sollten zur Förderung von situiertem Lernen genutzt werden.</i></p>
<p>(14) Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben herstellen</p> <p><i>Bezüge zu den Strukturen und Arbeitsprozessen in den Ausbildungsbetrieben in Form eines systematischen und kontinuierlichen Vergleichs von Modellunternehmen und Ausbildungsbetrieb sollten insbesondere in den Anwendungs- und Transferphasen hergestellt werden.</i></p>
<p>(15) Verschiedenen Modellunternehmen nutzen – Lernen am Modell fördern</p> <p><i>Es sollte eine begrenzte Anzahl verschiedener Modellunternehmen genutzt werden, die an die besonderen Anforderungen der einzelnen Lernfelder angepasst werden können.</i></p>
<p>(16) Weitere Fallbeispiele einbeziehen, um Transfer zu fördern</p> <p><i>Das Wechselspiel von Kontextualisierung, Dekontextualisierung (durch begrifflichen Reflexion und Systematisierung) und Rekontextualisierung (anhand ergänzender Modellunternehmen oder Fallbeispiele) ist für einen handlungsorientierten, situierter Unterricht von grundlegender Bedeutung.</i></p>
<p>(17) Konkrete Bezüge zur Alltagserfahrung herstellen (z.B. „echte Messe, Zeitungen)</p> <p><i>Konkrete Bezüge zu lebensweltlichen beruflichen oder privaten Situationen sollten bei der Gestaltung von Lernsituationen hergestellt und möglichst zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden.</i></p>
<p>Fazit: Diese Kriterien befassen sich mit der Zugänglichkeit der Lerngegenstände in komplexen Lehr-Lern-Situationen und beziehen sich somit vorrangig auf die lernfeldbezogene, horizontale Planungsebene.</p>
<p>Themenkomplex V) Wie soll gelernt werden? Merkmale des Lernhandelns</p>
<p>(18) Denken herausfordern – Aufgaben knapp oberhalb des aktuellen Könnens stellen</p> <p><i>Die Komplexität des Lerngegenstandes sollte zunächst reduziert und an den Lernen-</i></p>

<i>den angepasst werden, dass ein Fördern ohne zu überfordern ermöglicht wird. Die Komplexität sollte dann im Zuge des Lernprozesses sukzessive erhöht werden.</i>
(19) Vollständige Handlungen ermöglichen <i>Es sollten alle Phasen einer vollständigen Handlung im Unterricht abgebildet werden und SuS den vollständigen Prozess durchlaufen können.</i>
(20) Bedeutsame (Handlungs-)Produkte erstellen lassen <i>SuS sollten im Unterricht regelmäßig konkrete und bedeutsame Handlungsprodukte erstellen, da sie dabei bestimmte Lernprozesse durchlaufen die den Erwerb bestimmter Kompetenzen fördern.</i>
(21) Fehler zulassen und diese als Lerngelegenheiten nutzen <i>Fehler im Sinne von Denkfehlern bei der Handlungsplanung stellen keinen Störfaktor dar, sondern bieten wichtige Lernchancen, die im Unterricht genutzt werden sollten.</i>
(22) Begriffliche Reflexion und Systematisierung anregen <i>Um ein Lernen am Modell zu ermöglichen und so erworbenes Wissen und Können zu dekontextualisieren (verallgemeinern) und auf andere Zusammenhänge transferieren zu können, ist eine begriffliche Reflexion und Systematisierung der Lernerfahrungen im handlungsorientierten Unterricht besonders wichtig.</i>
(23) Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen <i>Es sollten weitere spezifische Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens, die der systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung der erworbenen Kenntnisse / Fähigkeiten dienen, geben, die ggf. an problemorientierte Erarbeitungsphasen anschließen.</i>
(24) Anwenden und Üben integrieren <i>Anwendungsphasen in strukturgleichen und strukturell variierenden Situationen zur Übung und zum Transfer, sollten in alle Lernarrangements integriert werden, damit die erworbenen Kompetenzen die notwendige Nachhaltigkeit und Flexibilität erhalten.</i>
(25) Prüfungsaufgaben einbeziehen <i>Programmierte Prüfungsaufgaben sollten insbesondere im Kontext der systematisch-ergänzenden Lernangebote und Anwendungsphasen in die einzelnen Lernfelder integriert werden, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten dieser Prüfungsform vertraut zu machen und das charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernfelder zu stellen.</i>
Fazit: Diese Kriterien befassen sich mit den Merkmalen des Lernhandelns und der Frage, wie gelernt werden soll. Dementsprechend beziehen sie sich direkt auf die Gestaltung des Lernfeldunterrichts und die Entwicklung konkreter Lernsituationen und Unterrichtsmaterialien und sind daher für die vorliegende Untersuchung relevant.
Themenkomplex VI) Zielklarheit und Orientierung im Lernen schaffen

<p>(26) Selbstverantwortung für das Lernen und den Lernerfolg fördern</p> <p><i>Die SuS sollten anhand der Lernsituationen die Möglichkeit erhalten, sukzessive die Kompetenzen zum selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernen zu erwerben.</i></p>
<p>(27) Reflexionen über eigene Kompetenzen anbahnen</p> <p><i>Die SuS sollten die Möglichkeit erhalten, mithilfe von Kompetenzrastern ihren eigenen Kompetenzentwicklungsprozess zu reflektieren.</i></p>
<p>(28) Orientierung im Lernprozess geben</p> <p><i>Den SuS sollte zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine Orientierung im Lernprozess ermöglicht werden.</i></p>
<p>(29) Kriterien der Leistungsmessung und –beurteilung transparent machen</p> <p><i>Die erwarteten, sowohl pragmatischen als auch prozessübergreifenden Kompetenzen müssen für jedes Lernfeld in operationalisierter Weise definiert werden.</i></p>
<p>Fazit: Diese Kriterien befassen sich mit der Zielklarheit und Orientierung im Lernen und beziehen sich somit auf den Erwerb und die Reflexion von Kompetenzen aus der lernfeldübergreifenden Planungsperspektive. Sie besitzen für die vorliegende Untersuchung daher nur eine periphere Bedeutung.</p>
<p>Themenkomplex VII) Individualisierung und innere Differenzierung ermöglichen</p>
<p>(30) Individualisierte und selbstorganisierte Lernphasen integrieren</p> <p><i>In den Lernsituationen sollten individuell an das Leistungsvermögen der SuS angepasste Freiräume für selbstständiges Problemlösen eingeplant werden, um ihre Selbstverantwortung für den Lernprozess und -erfolg zu fördern.</i></p>
<p>(31) Möglichkeiten der Binnendifferenzierung berücksichtigen und Heterogenität nutzen</p> <p><i>Bei der Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Gegenstände sollte die Heterogenität der SuS berücksichtigt werden, indem unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht werden.</i></p>
<p>(32) Kern- und Profilierungsbereiche unterscheiden</p> <p><i>Es sollte in den Lernfeldern zwischen verpflichteten Kernelementen und fakultativen Profilierungsangeboten zur Vertiefung oder Erweiterung unterschieden werden.</i></p>
<p>Fazit: Diese Kriterien befassen sich mit den Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten in komplexen Lehr-Lern-Arrangements, um der Heterogenität der SuS zu entsprechen. Die damit verbundene konkrete Gestaltung entsprechender komplexer Lehr-Lern-Arrangements und die Entwicklung adäquater Lernsituationen erfolgt aus der lernfeldbezogenen Planungsperspektive. Die Kriterien sind daher für die spätere Analyse relevant.</p>

Tabelle 1: Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituation im Projekt KaBu-eNet in Anlehnung an TRAMM/NAEVE-STOß 2014.

Die tabellarische Übersicht der Gestaltungskriterien und die jeweiligen Fazits zeigen, dass die Kriterien der Themenkomplexe zwei und sechs vorrangig einen kompetenzorientierten Bezug aufweisen. Aufgrund der Fokussierung der vorliegenden Arbeit auf die lernfeldbezogene Planungsebene, die den Aspekt des Kompetenzerwerbs weitestgehend ausblendet (siehe Kapitel 2.3), sind diese Gestaltungskriterien für die vorliegende Untersuchung nicht relevant. Die verbleibenden Themenkomplexe eins, drei, vier, fünf und sieben hingegen beziehen sich vorrangig auf Aspekte der lernfeldbezogenen Planungsebene. Sie weisen zudem Ähnlichkeiten oder Überschneidungen mit den Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM auf, die in Kapitel 3.2.3 beschrieben werden. Mit Blick auf die Ausgangsfrage, wie die Curriculumentwicklung praktisch zugunsten optimierter Lernhandlungen beeinflusst werden kann, werden diese Gestaltungskriterien im Zuge einer ergänzenden Analyse in Kapitel 4.3.2 hinsichtlich ihres Zusammenhangs zwischen diesen ausgewählten Gestaltungskriterien und den Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM untersucht. Die Erkenntnisse dieser ergänzenden Analyse sollen die Bewertung der Lernhandlungen im Rahmen der Hauptanalyse unterstützen, indem der Einfluss dieser Kriterien auf die Qualität der Lernhandlungen verdeutlicht wird und zusätzlich erste Rückschlüsse auf die Berücksichtigung dieser Gestaltungskriterien in der bisherigen curricularen Entwicklungsarbeit ermöglicht werden.

2.4 Zwischenfazit

Das zweite Kapitel ist der Frage nachgegangen, in welchen pragmatischen Kontext die vorliegende Untersuchung eingegliedert werden kann. Zur Beantwortung wurde das „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“ – das Projekt KaBueNet – vorgestellt. Dieses Curriculumnetzwerk dient der Organisation und Koordination der kooperativen, schulübergreifenden Curriculumarbeit für das neu geschaffene Berufsprofil und wird wissenschaftlich durch das IBW der Universität Hamburg begleitet. Da die vorliegende Arbeit sich im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitung explizit mit der Rekonstruktion und Analyse des in diesem Projekt entwickelten Lernfeld 3 befasst und so zur laufenden Reflexion und Evaluation der kooperativen Curriculumentwicklung beitragen soll, bildet das beschriebene Projekt KaBueNet folglich den pragmatischen Kontext dieser Untersuchung.

Im weiteren Verlauf wurden zur Klärung der zweiten, zu Beginn dieses Kapitels gestellten Frage, welche Herausforderungen sich für die curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet ergeben, die Anforderungen aus dem Rahmenlehrplan an die curriculare Arbeit kritisch dargelegt. In diesem Kontext wurde zum einen die mit der Einführung des Lernfeldkonzepts einhergehende zunehmende Verlagerung der Planungs- und Gestaltungsarbeiten an die Schulen genannt. Zum anderen wurde kritisch auf die oft vagen und teilweise sogar paradoxen Formulierungen im Rahmenlehrplan hingewiesen, die in der Folge umfassende Interpretations- und Konkretisierungsleistungen von den planenden Schulkollegien abverlangen. Hieraus resultiert ein großes Risiko sehr heterogener Planungs- und Umsetzungsstrategien in Bezug auf die curriculare Arbeit an den Schulen, die gegebenenfalls den Ansprüchen der Lernfeldorientierung nicht mehr genügen und den wesentlichen Kompetenzaspekt im Planungsprozess oft nur unzureichend berücksichtigen. Entsprechend wurde der steigende Bedarf an wissenschaftlicher Expertise zur Unterstützung der curricularen Entwicklungsarbeit an den Schulen aufgezeigt und so die wissenschaftliche Begleitung des Projekts KaBueNet durch das IBW der Universität Hamburg begründet. Darüber hinaus wurde in diesem Zusammenhang auch der Bedarf nach einer vertikalen lernfeldübergreifenden und einer horizontalen lernfeldbezogenen Planungsperspektive auf die curriculare Entwicklungsarbeit abgeleitet. Die im Projekt KaBueNet verfolgte und vom IBW entwickelte Strategie berücksichtigt diese beiden curricularen Planungsebenen und verknüpft sie über eine Kompetenzmatrix. Auf diesen beiden Planungsebenen wurde dementsprechend bei der Vorstellung der curricularen Produkte des Projekts KaBueNet auch Bezug genommen. Als ein lernfeldübergreifendes Produkt wurde das konstruierte Modellunternehmen Baerio GmbH, das im Sinne des Lernens im Modell³⁹ als komplexer Lerngegenstand für die angehenden Kaufleute für Büromanagement fungiert und den geforderten Praxisbezug des handlungs-, problem- und prozessorientierten Lernfeldunterrichts sichern soll, beschrieben. Des Weiteren wurden die zur Spezifizierung der Zieldefinitionen für die gesamte Ausbildung entwickelten Kompetenzdimensionen und die entsprechende Kompetenzmatrix als verbindendes Element vorgestellt. Diese lernfeldübergreifende Planungsperspektive und die daraus resultierende Kompetenzmatrix haben zur Klärung des Beitrages zur Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Kompetenzdimensionen jedes einzelnen Lernfelds

³⁹ Zur weiteren Vertiefung des *Lernens im Modell* siehe TRAMM 1996, S. 302-307.

beitragen und mit Bezug auf die curriculare Analyse, die zur Klärung des Begründungszusammenhangs zwischen den lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen und den beruflichen Handlungs- und Problemfeldern beitragen soll (siehe hierzu 2.3.2), die Zielvariablen der einzelnen Lernfelder in Form von strukturierten Kompetenzbeschreibungen und Hinweisen auf die dazugehörige Wissensbasis vereinbart. Diese Aspekte bilden die Basis für die curricularen Produkte der zweiten, lernfeldbezogenen Planungsebene, die sich auf die konkrete Lernfeldplanung und die damit verbundene Umsetzung jedes Lernfelds in Form einer Sequenz von komplexen Lehr-Lern-Arrangements bezieht. Zu den in diesem Kontext beschriebenen curricularen Produkten gehören einerseits die Planungsformate für die curriculare Analyse, die Struktur- und Makroplanung. Diese sollen der konkreten Entwicklung und Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements und handlungsorientierter Lernsituationen dienen und wurden von den jeweils verantwortlichen Planungsteams für den Kontext ihrer Schule aufbereitet und als modifizierbare, exemplarische Dokumente den weiteren Projektmitgliedern über das Netzwerk KaBueNet zur Verfügung gestellt. Andererseits zählen die lernfeldbezogenen Unterrichtsmaterialien und die von allen Projektbeteiligten diskursiv entwickelten und kooperativ verabschiedeten 32 Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen zu den lernfeldbezogenen Produkten der horizontalen Planungsebene. Im Zuge der Beschreibung der Gestaltungskriterien erfolgte eine begründete Auswahl der Kriterien, die für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung sind. Aufgrund ihrer Relevanz für die konkrete Lernfeldgestaltung wurden die Kriterien der Themenkomplexe eins, drei, vier, fünf und sieben ausgewählt. Diese Kriterien dienen später als Grundlage für eine ergänzende Analyse in Kapitel 4.3.2 die den inhaltlichen Zusammenhang zwischen diesen Kriterien und den in Kapitel 3.2.3 vorgestellten Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM untersucht, um zur Klärung der Frage, wie die curriculare Arbeit praktisch zugunsten optimierter Lernhandlungen beeinflusst werden kann, beizutragen.

In der Auseinandersetzung mit den curricularen Ergebnissen des Projekts ist deutlich geworden, dass die vertikale, lernfeldübergreifende Planungsperspektive, die als zentrales Produkt die erstellte Kompetenzmatrix hervorbringt, für den gesamten curricularen Planungsprozess von großer Bedeutung ist. Eine isolierte Betrachtung der Lernfeldebene bei der curricularen Arbeit würde dazu führen, dass der angestrebte und sehr zentrale Kompetenzentwicklungsprozess bei den SuS vernachlässigt wird.

Die Folgende in Anlehnung an TRAMM/KRILLE (2013, S. 14) erstellte Abbildung fasst nochmal den Umsetzungs- und Begründungszusammenhang lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne im Kontext curricularer Entwicklungsarbeit zusammen und verdeutlicht zugleich die Bedeutung der kompetenz- und lernfeldbezogenen Planungsebenen:

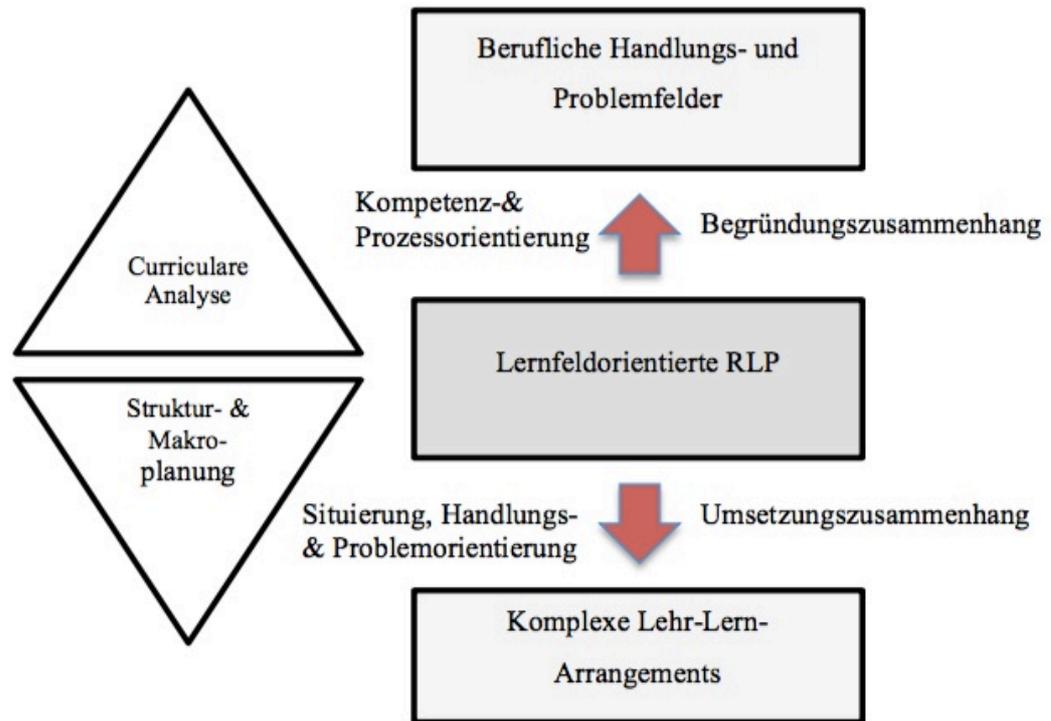


Abbildung 4: Umsetzungs- und Begründungszusammenhang lernfeldorientierter RLP im Kontext curricularer Entwicklungsarbeit nach TRAMM/KRILLE (2013).

Die vorliegende Arbeit fokussiert bei ihrer weiteren Vorgehensweise auf die lernfeldbezogene, horizontale Planungsebene. Hierbei konzentriert sich die Untersuchung explizit auf die curricularen Produkte des Lernfelds 3, die in Kapitel 4 näher betrachtet werden. Aus diesem Grund werden vor allem kompetenzbezogenen Aspekte der lernfeldübergreifenden Planungsebene im weiteren Verlauf der Arbeit nicht näher betrachtet (zur Vertiefung der Kompetenzorientierung im Rahmen dieses Projekts siehe z. B. TRAMM/NAEVE-STOß 2015).

Nachdem nun der pragmatische Kontext dieser Arbeit bestimmt wurde, widmet sich das folgende Kapitel 3 den theoretischen Grundlagen des Konzepts des Lernhandelns, das als Referenzrahmen für die erfolgreiche Lernfeldanalyse fungiert.

3 Theoretische Grundlagen zum Konzept des Lernhandelns

Das vorliegende dritte Kapitel befasst sich mit der Frage, auf welchen theoretischen Grundlagen das Konzept des Lernhandelns, das den Referenzrahmen dieser Untersuchung bildet, basiert. Zu diesem Zweck werden im Folgenden Theorien erläutert, die für das Verständnis des Konzepts des Lernhandelns relevant sind. Hierfür wird zunächst der didaktische Perspektivwechsel bei der curricularen Entwicklung, der als Voraussetzung für das zu beschreibende Konzept verstanden werden kann, thematisiert. Zur Verdeutlichung dieses Perspektivwechsels werden zum einen die antidualistische Grundhaltung und zum anderen das epistemologische Grundmodell herangezogen und vorgestellt. Darauf aufbauend erfolgt eine umfassende Erläuterung des Konzepts des Lernhandelns, das als Referenzrahmen für die spätere Lernfeldanalyse fungiert. Die Ausführungen zu diesem Konzept orientieren sich eng an TRAMM (1996). Die für das Grundverständnis dieses Konzepts bedeutende terminologische Auseinandersetzung mit relevanten Begriffen dient als Basis für die anschließende Beschreibung der fünf strukturellen Merkmale des Lernhandelns. Diese Struktur ist wiederum grundlegend für die darauffolgende Darstellung der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns, die als Analyse Kriterien der späteren Untersuchung dienen. Das dritte Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse.

3.1 Didaktischer Perspektivwechsel in der curricularen Entwicklung

Dem Konzept des Lernhandelns liegt ein didaktischer Perspektivwechsel in der curricularen Entwicklung zugrunde, der die Abkehr zur traditionellen Sichtweise auf den Unterricht postuliert. Mit diesem Perspektivwechsel verbinden sich zugleich eine zunehmende Auseinandersetzung mit der Frage „was tut der Lerner“ und die daraus resultierende Fokussierung auf die individuelle Schülerhandlung im Unterricht (TRAMM 1996, S. 174). TRAMM betont in diesem Zusammenhang die große „Chance, die traditionelle Sichtweise von Unterricht zu durchbrechen“, die bisher die „Lehrtätigkeit als zentrale Bestimmungsgröße für Lernerfolg“ gesehen hat und demzufolge den Schüler und die Relevanz seiner individuellen Handlungen in diesem Kontext stark vernachlässigte (ebd., S. 174, 176). Diese neue Sichtweise, weg vom „aktiv Lehrenden und passiv Lernenden“, öffnet somit auch den Weg für einen Wandel vom Fächer- zum Lernfeldunterricht, der den Erkenntnissen aus der neuen Perspektive, dass die aktive und individuelle Schülerhandlung als Voraussetzung für angestrebte Lernerfolge und die damit verbundene Kompetenzentwicklungen von es-

sentieller Bedeutung ist, Rechnung trägt (ebd.). Dass sich dieser neue Blick auf die Wirkungsweise von Unterricht auch in der Gesetzgebung wiederfindet, zeigt die in den neusten Handreichungen (1996/200/2007/2011/2013) „für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule (...)“ verankerte Forderung nach einer stärker kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung, die sich vorrangig an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert (KMK 2011, S. 21, 27; vgl. TRAMM/KRILLE 2013, S. 2). Im Kontext dieses didaktischen Perspektivwechsels postuliert TRAMM zusätzlich die „*konsequente Einbeziehung der Schülerpersönlichkeit und der individuellen Schüleraktivität in die forschungsleitende Modellvorstellung von Unterricht*“ (1996, S. 176; Hervorh. im Original). Diesem Anspruch folgt das Konzept des Lernhandelns, das in Kapitel 3.2 erläutert wird. Im Folgenden werden jedoch zunächst zur weiteren Verdeutlichung des didaktischen Perspektivwechsels die antidualistische Grundhaltung und das epistemologische Subjektmodell beschrieben.

3.1.1 Eine antidualistische Grundhaltung

Die im Folgenden beschriebene antidualistische Grundhaltung entspricht dem Grundverständnis der vorliegenden Arbeit und ist zudem eine wichtige Voraussetzung für den zuvor beschriebenen Perspektivwechsel. AEBLI, der als expliziter Vertreter dieser Grundhaltung gesehen werden kann, bezeichnet den Dualismus als „die Negation der strukturellen und funktionalen Verwandtschaft von Denken und Handeln“ (1980, S. 15). Diese Annahme der dualistischen Trennung von Denken und Handeln sieht er u.a. tief in gesellschaftlichen Institutionen wie z.B. dem Schulsystem westlicher und östlicher Kulturen verankert (vgl. ebd.). Dieser Dualismus steht jedoch im klaren Gegensatz zu AEBLIs Hypothese, die das Denken als kontinuierliches Ergebnis praktischen Handelns und Wahrnehmens sieht, das sich zudem in Handlungen bewähren muss (vgl. ebd., S. 13). Neben AEBLI finden sich weitere Vertreter⁴⁰ der antidualistischen Grundhaltung und der entsprechenden Abwendung vom Behaviorismus, der das menschliche Hirn lediglich als „black box“ versteht, in Bereichen der psychologischen Handlungs- und Handlungsregulationstheorie (vgl. ACHTENHAGEN/TRAMM et al. 1992, S. 31 & TRAMM/REBMANN 1997, S.11f.). In diesem Zusammenhang fordern MILLER/GALANTER/PRIBRAM eine

⁴⁰ Zu nennen sind hier z. B. HACKER, VOLPERT und LOMPSCHER, die ebenfalls einer Wechselwirkung von Denken und Handeln ausgehen (vgl. TRAMM/REBMANN 1997).

Überwindung des „theoretischen Vakuums zwischen Kognition und Handlung“ (1973, S. 13) durch Ablehnung des traditionellen Reiz-Reaktions-Schemas unter der „These, daß zwischen Reiz und Reaktion doch ein bißchen menschliche Weisheit am Wirken sei“ (ebd. & vgl. TRAMM/REBMANN 1997, S. 12).

3.1.2 Das epistemologische Subjektmodell

Das epistemologische Subjektmodell, das sich vorrangig mit der Ausarbeitung zukünftiger Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen befasst, wurde von den Psychologen GROEBEN/SCHEELE (1977, S. 20) geprägt und von TRAMM (1996, S. 172) als eine Menschenbildannahme beschrieben, die der interaktionistischen Grundkonzeption entspricht und demzufolge menschliches Verhalten als eine „Funktion der Wechselwirkung von Persönlichkeits- und Situationsvariablen“ versteht (ebd.)⁴¹. Diese Annahme impliziert zudem die Fähigkeit des menschlichen Individuums, sich rational, reflexiv und konstruktiv zu verhalten, womit die Möglichkeit gemeint ist, sich bewusst und zielgerichtet zu organisieren, auf subjektive Theorien basierende Erwartungen zu bilden, Handlungsergebnisse wahrnehmen und bewerten zu können und daraus folgende Erfahrungen zu verarbeiten (vgl. u.a. HÄRLE 1980, S. 31ff.). Der Mensch kann somit nach HURRELMANN (1983, S. 92ff.) als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ bezeichnet werden. Dies zeigt ebenfalls, dass die Eigenschaften dieses Subjektmodells „mit dualistischen Denkmustern unvereinbar“ sind (TRAMM 1996, S. 25). Aus der folgenden Abbildung geht die dem interaktionistischen und auch epistemologischen Subjektmodell zugrunde liegende Annahme der zirkulierenden Wechselwirkung zwischen dem handelnden Menschen (Lernenden) und seiner (Lern-) Umwelt deutlich hervor (TRAMM/NAEVE 2007, S. 8):

⁴¹ Dieses interaktionistische Modell ist in Bereichen der Psychologie, der Sozialphilosophie, der Handlungstheorie und der Soziologie auch unter folgenden Bezeichnungen bekannt: "interaktionistisches Persönlichkeitsmodell" (LANTERMANN 1980; ULICH 1976; HÄRLE 1980), "dialektische Person-Umwelt-Beziehung" (RUBINSTEIN 1971; LEONTJEW 1975), "epistemologisches Subjektmodell" (GROEBEN/SCHEELE 1977; oder "Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" (HURRELMANN 1983).

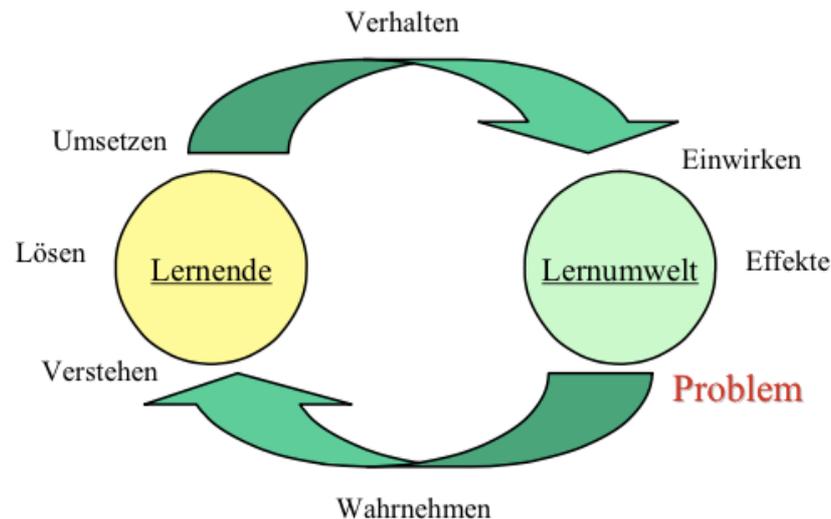


Abbildung 5: Person-Umwelt-Interaktion im Handeln (TRAMM/NAEVE 2007).

Die Abbildung verdeutlicht, dass sowohl das Verhalten des Lernenden auf seine Lernumwelt einwirkt, als auch die Effekte der Lernumwelt wiederum die Wahrnehmung des Lernenden beeinflussen. Zugleich verändern sie auch den Lernenden bzw. sein Wissen und seine Kompetenzen und folglich auch sein resultierendes Verhalten (vgl. ebd.).

Mit dieser Beschreibung des epistemologischen Subjektmodells und der antidualistischen Grundhaltung im Kontext des didaktischen Perspektivwechsels in der curricularen Entwicklung ist die Voraussetzung für das Verständnis des im Folgenden erläuterten Konzepts des Lernhandelns geschaffen worden.

3.2 Das Konzept des Lernhandelns als Referenzrahmen für die Lernfeldanalyse

Im Folgenden wird das für die vorliegende Arbeit grundlegend relevante Konzept des Lernhandelns betrachtet und erläutert. Hierfür erfolgt zur Klärung der Frage, wie sich das Lernhandeln von anderen Tätigkeitsformen abgrenzen lässt, zunächst eine terminologische Auseinandersetzung mit Begriffen, die für das Verständnis des Konzepts besonders relevant sind. Im Anschluss werden die fünf Strukturmerkmale des Lernhandelns beschrieben, die wiederum die Basis für die drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns bilden.

3.2.1 Terminologie

Die folgende terminologische Auseinandersetzung mit den Begriffen Handeln, Handlung und Handlungskompetenz, Lernen und Lernhandlung beruht auf einem – dieser

Arbeit zugrunde liegenden - Menschenbild im Sinne des epistemologischen Subjektmodells (siehe Kapitel 3.1.2) und ist für das Verständnis des Konzepts des Lernhandelns essenziell. Der interaktionistischen Grundkonzeption entsprechend ist dieses Menschenbild durch ein wechselseitiges Verhältnis von Individuum und Umwelt geprägt. Menschliches Handeln stellt hierbei den zentralen Prozess dieser „Person-Situation-Interaktion“ dar (vgl. TRAMM 1996, S. 172; HACKER 1978, S. 56ff.; LANTERMANN 1980, S. 120ff.; AEBLI 1981, S. 386ff.). Demnach bilden vom Individuum subjektiv wahrgenommene und bewertete Situationen den Ausgangspunkt seiner Tätigkeit bzw. seines Handelns⁴². LANTERMANN und VOLPERT stellen diesbezüglich den zirkulierenden Handlungsverlauf so dar, dass der Mensch durch sein Handeln sowohl modifizierend als auch gestaltend auf seine Umwelt einwirkt, folglich die Resultate seiner Tätigkeit wahrnimmt und bewertet und so Erfahrungen gewinnt, die wiederum als Ausgangspunkt neuer Handlungen dienen (vgl. LANTERMANN 1980, S. 132ff., VOLPERT 1979, S. 27ff.). Menschliches Handeln bezieht sich somit auf die Komponenten menschlichen Verhaltens, die durch Zielgerichtetheit, bewusste Zielorientierung, Erwartungssteuerung und kognitive Regulierung charakterisiert werden können. Handlungen hingegen sind eine auf ein konkret definiertes Ziel hin orientierte Einheit des Handelns (vgl. TRAMM 1996, S. 171ff.; VON CRANACH et al. 1980, S. 77; HACKER 1978, S. 60ff.; VOLPERT 1983a, S. 17ff.). Mit anderen Worten besteht Handeln aus einer Folge einzelner, komplex ineinander verschachtelter Handlungen (vgl. TRAMM / NAEVE 2007, S. 5). In Anlehnung an LANTERMANN (1980, S. 134f.) gliedert TRAMM den Handlungsablauf der vollständigen Handlung entsprechend in folgende Phasen: Orientierung, Zielbildung, antizipative Handlungsplanung, Entscheidung und Handlungsentschluss, Regulation der operativen Handlungsausführung, Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses (vgl. TRAMM 1996, S. 172-173). Diese Gliederung wird in der Abbildung der zyklischen Darstellung der Phasen einer vollständigen Handlung verdeutlicht (vgl. TRAMM/REBMANN 1997, S. 14, auch zur weiteren Vertiefung):

⁴² In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Tätigkeit* und *Handeln* synonym verwendet.



Abbildung 6: Zyklische Darstellung der Phasen einer vollständigen Handlung (TRAMM/REBMAN 1997).

Die obige Darstellung bestätigt den bereits beschriebenen Antidualismus von Denken und Handeln (siehe Kapitel 3.1.1) in dem es zeigt, dass Handlungen neben dem beschriebenen manifesten Verhalten auch immer spezifische psychische Strukturen beinhalten (vgl. u.a. LANTERMANN 1980, S. 117)⁴³. Folglich ist davon auszugehen, dass Handeln sowohl Wissen (insbesondere prozedurales und deklaratives Wissen⁴⁴) enthält, als auch Wissen voraussetzt (vgl. TRAMM 1996, S. 171ff.). Dieses begrenzte Elemente- und Regelsystem ermöglicht somit den Entwurf unendlich vieler verschiedener Handlungen (vgl. TRAMM 1996, S. 171-173). Die entsprechende Fähigkeit, immer wieder neuartige, situationsangepasste Handlungen zu generieren, wird als Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. TRAMM/NAEVE 2007, S. 7; VOLPERT 1979, S. 27; vgl. AEBLI 1980, 1981). Der Aufbau dieser Kompetenz erfolgt im Sinne des epistemologischen Subjektmodells „als kontinuierliche Entwicklung im Zuge

⁴³ BOESCH beschreibt diese Grundlage jeder Handlung als subjektive Repräsentation eines Handlungsfeldes, womit die geistige Antizipation des Handlungsverlaufs und der Handlungsergebnisse gemeint ist (vgl. 1976).

⁴⁴ D.h. zum einen Wissen, das sich auf Transformationsprozesse bzw. Handlungsschemata oder intellektuelle Operationen bezieht und zum anderen Wissen mit Bezug auf die Objekte der Transformation, die Handlungsgegenstände oder -teilnehmer.

der handelnden und wahrnehmenden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt“ (TRAMM/REBMANN 1997, S. 15)⁴⁵.

ULICH (1981, S. 37) definiert den allgemeinen Begriff des Lernens als „die beobachtende, nachvollziehende und zugleich konstruktive Organisation von Wahrnehmungen und Eindrücken zu Erfahrung und Wissen“, um sowohl Regeln in der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt besser erkennen, herstellen und bewerten zu können als auch um „generative Handlungsregulationssysteme“ aufzubauen (vgl. ebd.; TRAMM 1996, S. 173, RUBINSTEIN 1971, AEBLI 1987)⁴⁶. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass mit der aktiven Auseinandersetzung zum einen gemeint ist, dass (1) Lernen an bestehende Strukturen anknüpft, d.h. dem Lernenden muss es möglich sein, „sein Wissen und seine operative Fähigkeiten aktiv im Lehr-Lern-Prozess zu erproben“ und zum anderen, dass (2) der „Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen (...) ein konstruktiver Prozess“ ist. Dieses meint, dass Informationen aus der Umwelt aufgenommen, identifiziert, kategorisiert und in bestehende Strukturen integriert werden müssen und Lernen somit die aktive Informationsverarbeitung erfordert (vgl. AEBLI 1981, S. 128 und TRAMM 1996, S. 173).

Der Begriff Lernhandeln umfasst die beiden bereits beschriebenen Komponenten Lernen und Handeln. Allerdings zeichnet sich Lernhandeln durch seine primäre Ausrichtung auf den Wissens- und Kompetenzerwerb als erkennbaren Zweck seines Handelns zur Erweiterung künftiger Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten aus und grenzt sich so von anderen menschlichen Handlungsformen⁴⁷ ab (vgl. TRAMM 1996, S. 204f. & 231; FÜGLISTER 1983, S. 193). TRAMM fasst die Konsequenzen von individuellem Lernhandeln in folgenden drei Dimensionen zusammen (vgl. TRAMM 1996, S. 231): Lernhandeln führt (1) i.d.R. zu einem von außen wahr-

⁴⁵ Die Leistungen dieses Kompetenzaufbaus lassen sich mit BRAND/HOFMEISTER/TRAMM (2005, S. 7) analytisch in folgende zwei Aspekte differenzieren: (1) Die Fähigkeit zur Orientierung und (2) die implizierte, operative Kompetenz einen Ist-Zustand in einen Soll-Zustand zu transformieren, die sowohl im Problemlösen als auch in der Regulation der praktischen Handlung wirksam wird.

⁴⁶ TRAMM identifiziert in dieser Definition folgende *drei konstitutive Aspekte* (vgl. 1996, S. 202-203): (1) die *Kompetenzkomponente*, die besagt, dass aus Lernen „definierbare Dispositionen bzw. Potentiale“ hervorgehen, die das Repertoire des Lernenden im Zuge des Lernprozesses um neue Formen und Qualitäten des Handelns, Wahrnehmens oder Verstehens erweitern; (2) die *Inhalts- und Strukturkomponente*, d.h. das durch Lernen neue, umgestaltete, differenzierte oder stabilere Gedächtnis- und Wissensstrukturen geschaffen werden, die als strukturelle Basis der neu erlangten Kompetenzen dienen; (3) die *Interaktionskomponente*, die in Anlehnung an LANTERMANN (1980, S. 123) die „Transaktion“ des Lernenden mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt, die zugleich auch seine zielgerichtete Aktivität erfordert, als Voraussetzung für das Lernen benennt.

⁴⁷ Siehe vertiefend hierzu auch TRAMM 1996, S. 231.

nehmbaren Ergebnis, (2) stets zu einem intern-strukturellen Ergebnis, d.h. es verändert die Erfahrungs- und Wissensbestände des Individuums; modifiziert dessen kognitive, affektive und motivationale Ausstattung und (3) folglich zur Veränderung der Handlungsmöglichkeiten und Handlungstendenzen und bewirkt somit eine Veränderung der Handlungskompetenz und der Handlungsbereitschaft. Die zweite und dritte Dimension ergeben zusammen den inhaltlich-funktionalen Ergebnisaspekt des Lernhandelns (vgl. ebd.).

Des Weiteren umfasst die von TRAMM/NAEVE (2007, S. 9) beschriebene, idealtypische zweifache Ausrichtung der Zielorientierung von selbstständigem Lernhandeln zum einen eine Ausrichtung auf den Lerneffekt, der als „internes, dispositionales Ergebnis“ (ebd.) eine Veränderung der Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen und damit verbundenen Kompetenzerwerb über das Lernziel anstrebt. Zum anderen beinhaltet sie eine instrumentelle Ausrichtung auf das intendierte Handlungsziel in Form eines „externen materiellen Handlungsprodukts“ (ebd.). Es besteht also eine doppelte Orientierung des Lernhandelns an den Zielen und den Fragen „was“ soll gelernt werden und „wodurch“ soll es gelernt werden (vgl. ebd.). Diese Struktur und doppelte Zielausrichtung des Lernhandelns wird in der folgenden Abbildung verdeutlicht (ebd.):

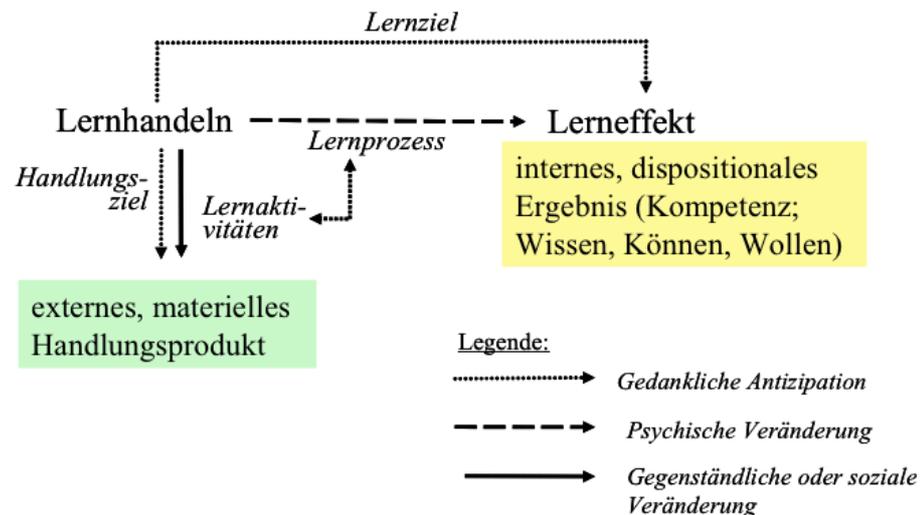


Abbildung 7: Die Struktur des Lernhandelns nach TRAMM/NAEVE (2007).

Um dieser doppelten Zielorientierung zu entsprechen, empfehlen TRAMM/NAEVE, dass ein idealtypischer Zusammenhang zwischen dem Handlungsziel und dem Lernziel erreicht werden kann, wenn „die Erbringung des materiellen Produkts Lernaktivitäten erfordert, die den intendierten Lernprozess und damit den angestrebten Lern-

effekt bewirken“ (ebd.)⁴⁸.

Eine weitere Auseinandersetzung mit der Struktur des Lernhandelns anhand der Beschreibung seiner fünf strukturellen Merkmale erfolgt im nächsten Abschnitt dieses Kapitels.

3.2.2 Strukturelle Charakteristika des Lernhandelns

Im vorliegenden Abschnitt soll die bereits zuvor kurz angedeutete Struktur des Lernhandelns näher erläutert werden. Hierbei wird der Systematisierung TRAMMs (1996, S. 206ff.) gefolgt, die folgende fünf strukturelle Merkmale differenziert:

(1) Lernhandelns als adaptiv-konstruktive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt, (2) Lernhandeln als gesellschaftlich, institutionell und sozial eingebundenes Handeln, (3) Lernhandeln als zielorientiertes Handeln, (4) Lernhandeln als gegenständliches Handeln, (5) Lernhandeln als hierarchisch-sequentiell organisiertes Handeln.

Die Struktur des Lernhandelns ist zudem die Voraussetzung für die im darauf folgenden Kapitel 3.2.3 beschriebenen Qualitätsdimensionen des Lernhandelns, die jene strukturellen Merkmale gruppieren, die vermutlich den Erfolg des Lernhandelns wesentlich beeinflussen können (vgl. ebd., S. 266).

3.2.2.1 Lernhandeln als adaptiv-konstruktive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt

Das erste identifizierte strukturelle Merkmal des Lernhandelns bezeichnet Lernhandeln als adaptiv-konstruktive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Es bezieht sich auf das in Abschnitt 3.1.2 beschriebene epistemologische Subjektmodell, das von einer aktiven Auseinandersetzung des handelnden Individuums mit seiner physikalischen und sozialen Umwelt ausgeht. Dieses Charakteristikum basiert somit auf einem kognitiv-interaktionistischem Menschenverständnis, d.h. „individuelles Handeln wird durch die zielorientierte Verschränkung von Umweltvariablen mit Per-

⁴⁸ Allerdings weist TRAMM in diesem Zusammenhang aus folgendes hin: „Lernhandeln ist auf Seiten des Schülers durch die Ausrichtung auf definierte ‚Endzustände‘, nicht jedoch notwendig durch die bewußte Orientierung an inhaltlich definierten ‚Zielzuständen‘ gekennzeichnet“ (TRAMM 1996, S. 205). Dieses würde nämlich von den Lernenden bzw. Schülern eine nicht zu erwartende, da selbst von den meisten Lehrkräften noch nicht mal erreichte, lernpsychologische und didaktische Kompetenz fordern und „zu unlösbaren Abgrenzungsschwierigkeiten führen“ (ebd.).

sonenvariablen bestimmt“ (TRAMM 1996, S. 206). Aus diesem Menschenbild lässt sich die strukturelle Eigenschaft des Lernhandelns als adaptiv-konstruktive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt ableiten. Dieser Eigenschaft zufolge passt sich der interagierende Lernende im Lernhandeln zum einen *adaptiv* an die gegebene Umwelt an und zum anderen gestaltet er diese Umwelt auch zu gleichen Teilen aktiv und *konstruktiv* mit (vgl. ebd., S. 210, Hervorh. d. Verf.). Den Aspekt der *Interaktion* differenziert TRAMM mit Anlehnung an LEMPERT im Kontext des Lernens wie folgt: (1) „sich auf die Eigenart des Gegenüber einzulassen (*Interaktion*)“ und (2) „eigene Intentionen in die Beziehung einzubringen (*Interaktion*)“ (ebd., Hervorh. im Original). Auch der *Erfahrungserwerb* nach DEWEY und der *Kompetenzbildungsprozess* nach PIAGET spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle. So beschreibt TRAMM, dass diese beiden Aspekte in „konstruktive und zugleich adaptive Handlungszusammenhänge zwischen Subjekt- und Umweltstrukturen eingebunden“ sind, die von DEWEY als „*aktive und passive Phase der Erfahrung*“ und von PIAGET als „*Akkommodation und Assimilation*“ bezeichnet werden (ebd., S. 211, Hervorh. im Original). Folglich beschreibt TRAMM die „*Dialektik von Adaption und Konstruktion*“ als ein „wesentliches Charakteristikum des Lernhandelns“ (ebd., S. 210, Hervorh. im Original). Die Herausforderung für die curriculare Planung und dem Initiieren erfolgreichen Lernhandelns liegt somit in der Gestaltung der entsprechenden Umwelt, mit der die Lernenden im Lernprozess in Wechselwirkung treten⁴⁹ (vgl. ebd.). Denn der angestrebte Lernerfolg hängt im Wesentlichen von den Erfah-

⁴⁹ TRAMM unterscheidet zwei *Konstrukte des Lernhandelns*, die für die Planung und Gestaltung von Unterricht und zur Förderung von Lernhandeln relevant sind: (1) die *Lernsituation* und (2) die *Lernumwelt* (vgl. TRAMM 1996, S. 210). Die Lernsituation bezieht sich auf Situationen, „deren Definition in Hinblick auf die Zielsetzung des Lernhandelns erfolgt“ (ebd.). Die Lernumwelt beschreibt „jene außerhalb des Subjekts selbst liegenden Gegebenheiten, die für das Lernhandeln von Belang sind“ (ebd.). Gemeint sind mit diesen Gegebenheiten u.a. Aufforderungen, Hemmungen, Hilfen, Barrieren für das Lernhandeln (vgl. ebd.). In diesem Kontext ist es sinnvoll auf das „Lernhandeln in der didaktisch gestalten Lernumwelt“ nach TRAMM, insbesondere dem „Lernen im Modell“ und „Lernen am Modell“ hinzuweisen. Das im Kontext des Projekts konstruierte Modellunternehmen Baerio GmbH (vgl. Kapitel 2.3.1.2) entspricht dem „Lernen im Modell“. Aufgrund der untergeordneten Relevanz für die vorliegende Arbeit wird auf die Komponenten der didaktisch gestalteten Lernumwelt jedoch nicht weitere eingegangen. Zur weiteren Vertiefung siehe daher TRAMM 1996, S. 297-309.

rungsoptionen⁵⁰ ab, die dem Lernenden durch die Lernumwelt ermöglicht werden (vgl. ebd.). In Hinblick auf Unterricht und seine Planung im Sinne des Lernhandelns lässt sich folglich ableiten, dass Lehren in diesem Sinne meint, Lernumwelten zu konstruieren, „die die Schüler in spezifischer Weise zur (je subjekten) Situationsdefinition und zum Handeln auffordern, die gegenständlichen, sozialen und normativen Rahmenbedingungen des Handelns darstellen und den Lernenden die Konsequenzen ihres Handelns zugänglich machen“ (ebd.).

3.2.2.2 Lernhandeln als gesellschaftlich, institutionell und sozial eingebundenes Handeln

Die bereits mehrfach beschriebene Interaktion des Individuums mit seiner materiellen und sozialen Umwelt spielt auch im Zusammenhang mit dem zweiten Strukturmerkmal des Lernhandelns eine bedeutende Rolle. Denn diese genannte Interaktion des Individuums besitzt immer eine soziale und historische Dimension, sodass Lernhandeln als gesellschaftlich, institutionell und sozial eingebundenes Handeln zu verstehen ist (vgl. TRAMM 1996, S. 215). Die damit implizierte Wechselwirkung von gegenständlicher, sozialer und historisch-gesellschaftlicher Seite im Prozess des Handelns und der Persönlichkeitsentwicklung wurde insbesondere in der sowjetischen Psychologie⁵¹ (siehe hierzu u.a. LEONTJEW 1975) analysiert (vgl. ebd.)⁵².

⁵⁰ Der *Erfahrungsbegriff* gemäß dem Erfahrungsmodell nach DEWEY ist in diesem Kontext relevant, da nach Dewey „die aktive Handlung und die sinnliche Rückmeldung“ zwei Phasen eines Erfahrungsprozesses darstellen und sich auf das von DEWEY postulierte aktive und passive Element der Erfahrung beziehen, die „in besonderer Weise miteinander verbunden sind“ (DEWEY 1915, deutsch 1964, S. 186; vgl. TRAMM 1996, S. 211). DEWEY erklärt folglich: „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen“ (DEWEY 1915, deutsch 1964, S. 187). Dieses zeigt, dass das Denken im Sinne einer gezielten Intention, die Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln und seinen Folgen aufzudecken, ein wesentlicher Bestandteil des Erfahrungsprozesses und zugleich eine zwingende Voraussetzung für die Bildung von Mündigkeit im Sinne ADORNOS sind (vgl. TRAMM 1996, S. 213). DEWEY betont die Wichtigkeit der Art der Erfahrung für den Lernprozess durch folgende zwei „*Kriterien der Erfahrung*“ (DEWEY 1974, S. 254): (1) Die „*Kontinuität der Erfahrung*“, die sich auf Erfahrungen bezieht, die „fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortleben“ (DEWEY 1974, S. 255). (2) Die *Qualität der erfahrungsbildenden Interaktion selbst*, die sich in die Trias (A) Qualität der Lernumwelt, (B) Qualität der geforderten und ermöglichten Lernhandlungen, (C) Qualität der verbindenden Denkleistungen unterteilen lässt. (siehe vertiefend hierzu DEWEY 1964, S. 193 ff.; 1974, S. 266 und TRAMM 1996, S. 214).

⁵¹ Hierbei waren die *Phylogenese* und *Ontogenese*, d.h. der Zusammenhang und die wechselseitige Beziehung von gattungsgeschichtlicher und individueller Entwicklung von besonderem Interesse.

Demzufolge wird die individuelle Aneignung sowohl als ein aktiver als auch ein sozialer Prozess beschrieben, der eine Interaktion mit anderen Menschen erfordert (vgl. TRAMM 1996, S. 216). Des Weiteren setzt sich der Mensch im Lernprozess ständig mit bereits vorhandenen und sozial definierten Gegenständen auseinander, die vom Lernenden stets fordern, sein Verhältnis zu den Dingen und den begleitenden Menschen zu definieren und so seine soziale Identität auszubilden (vgl. HÄRLE 1980, S. 343; TRAMM 1996, S. 216)⁵³. Auch die systematische Einordnung des Lernhandelns im vorherrschenden Schulsystem ist an dieser Stelle zu beachten und erfolgt hier in Anlehnung an die Konzeptualisierung menschlicher Handlungssysteme des Öko-Psychologen BRONFENBRENNER⁵⁴ (vgl. TRAMM 1996, S. 217). Diese Überlegung fokussiert auf die „Mikro-Systeme, also konkrete Einheiten der Person-Umwelt-Interaktion“ (ebd.), die durch (1) „kollektive, normierte Verhaltensmuster“ und (2) „physikalisches und soziales Milieu“ geprägt sind (ebd.). TRAMM bezeichnet den „*konkret stattfindenden Lehr-Lern-Prozess im Klassenzimmer als zentrales Setting schulischen Unterrichts*“ (ebd., Hervorh. im Original). Des Weiteren werden folgende drei Handlungsebenen differenziert, denen verschiedenen Sozial- und Normsysteme zugrunde liegen und die sich durch ihren unterschiedlichen Einfluss auf die „Rollendefinition und Handlungsorientierung des Schülers (...) auf den konkreten Lehr-Lern-Prozess auswirken“ (ebd.):

- (1) Das Handeln im sozial-normativen Rahmen des Klassenverbandes, d.h. in der Rolle des (Mit-)Schülers in der Ausführung konkreter Lernhandlungen,

⁵² Das in diesem Kontext relevante „*Aneignungskonzept*“ (LEONTJEW, 1975, S. 230ff.) beschreibt, „daß sich die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten und des Wissenssystems eines jeden Menschen als individuelle Reproduktion der in den Produkten vergangener Tätigkeit vergegenständlichten akkumulierten Erfahrungen (Fähigkeiten, Wissen) der Menschheit insgesamt vollzieht“ (TRAMM 1996, S. 215) und menschliche Kompetenz somit automatisch eine „historische und gesellschaftliche Dimension“ enthält, als deren Prototypen dieser historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen „Werkzeuge, Sprache und kulturelle Objektivationen“ gelten (vgl. VORWEG 1985, S. 77; MATTHÄUS 1988, S. 12; TRAMM 1996, S. 215).

⁵³ Bezieht man den sozialen Aspekt des Lernhandelns auf umfassendere soziale Systeme und versteht es im Sinne von Max WEBER als soziales Handeln, „welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (WEBER, 1921, S. 1 & 11), kann auch das Handeln des Lehrers als soziales Handeln bezeichnet werden (vgl. TRAMM 1996, S. 216). Ist dieses Handeln „unmittelbar auf die Förderung des Lernhandelns von Schülern ausgerichtet“, kann es als *Lehrhandeln* bezeichnet werden (vgl. ebd.).

⁵⁴ Bronfenbrenner konzeptualisiert menschliche Handlungssysteme folgendermaßen: (1) Mikro-Systeme = unmittelbarer Handlungsraum, (2) Meso-Systeme = Interaktion zwischen unmittelbaren Handlungsräumen, (3) Exo-Systeme = soziale Strukturen, zu denen der Organismus nicht zählt, die aber unmittelbare Handlungsräume beeinflussen, (4) Makro-Systeme = Kultur und volkswirtschaftliche Szene, in die alle Systeme eingebettet sind (vgl. GARBARINO 1979, S. 104).

wobei der Lehr-Lern-Prozess durch parallel verfolgte Handlungsziele auf Seiten der Beteiligten überlagert wird (vgl. ebd.).

(2) Das Handeln im sozial-normativen Rahmen der Schule, d.h. die im Mesosystem verbundenen einzelnen Unterrichtssettings und Handlungen außerhalb des Unterrichts, die dem Schüler Rollendefinitionen und Handlungsnormen vermitteln, auch unter dem wesentlichen Aspekt der „*institutionellen Eingebundenheit des Lernhandelns*“ (vgl. ebd., Hervorh. im Original).

(3) Das Handeln im sozial-normativen Rahmen des Schul- und Bildungssystems, d.h. unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Auftrags und der staatlichen Kontrolle von Schule und Unterricht und dem Einfluss des sozial-normativen Rahmens des Schul- und Bildungssystems auf das Schülerhandeln (vgl. ebd.).

3.2.2.3 Lernhandeln als zielorientiertes Handeln

Bereits bei der Erläuterung des Begriffs Lernhandeln in Kapitel 3.2.1 wurde menschliches Handeln im Sinne der handlungstheoretischen Ansätze als gegenständlich und bewusst zielgerichtet beschrieben. Auch die interaktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt inklusive der Antizipation möglicher Zukunfts- und Zielzustände wurde in diesem Zusammenhang thematisiert (siehe auch Kapitel 3.1). In diesem Sinne definiert TRAMM das dritte Strukturmerkmal des Lernhandelns als zielorientiertes Handeln (vgl. ebd. 1996, S. 219ff.)⁵⁵. In Bezug auf das von TRAMM untersuchte Verhältnis des äußeren und inneren Ziels im Prozess der Zielausrichtung des Lernhandelns spezifiziert LOMPSCHER Lernziele⁵⁶ sowohl als Antizipation der durch die Lerntätigkeit angestrebten Ergebnisse als auch die Orientierung der Tätig-

⁵⁵ TRAMM (1996, S. 219-220) differenziert folgende *drei Funktionen von Zielen im Handlungskontext*:

(1) Die *inhaltliche Orientierungsfunktion* von Zielen, „d. h. sie umfassen ein ‚inneres Modell des beabsichtigten Ergebnisses‘, auf das hin die Handlungsplanung bezogen ist und sie stellen für die Handlungsausführung ein Sollmodell bereit, mit dem die tatsächlich erzielten Handlungsergebnisse ‚rückgekoppelt‘ werden“ (TRAMM 1996, S. 219; vgl. HACKER 1983, S. 19).

(2) Die *energetische Funktion* von Zielen, d.h. die Vorwegnahme von Zielen werden kognitiv und emotional bewertet und der resultierende „Grad ihrer subjektiven Attraktivität“ entscheidet dann über die „Handlungstendenz des Subjekts“ (vgl. ebd.).

(3) Die *legitimatorische Funktion* von Zielen, die insbesondere im sozialen und kooperativen Handlungskontext, also wenn die Resultate des eigenen Handelns andere Menschen beeinflussen, zur Klärung „der rechtlichen bzw. moralischen Zulässigkeit des Handelns“ beiträgt (vgl. ebd.).

⁵⁶ Die Begriffe *Lernziele* und *Lernergebnisse* werden im Folgenden synonym verwendet.

keit darauf, sie zu erreichen (vgl. LOMPSCHER 1984, S. 40; vgl. TRAMM 1996, S. 220). Dies impliziert psychische Veränderungen des Lernenden im Sinne von Aneignungen neuer Handlungen, Verhaltensweisen, Bedeutungen, Werte, Normen, Begriffe, Gesetzmäßigkeiten usw. in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und anderen psychischen Eigenschaften (vgl. ebd.)⁵⁷.

Des Weiteren differenziert TRAMM mit Bezug auf das Lernhandeln unterschiedliche Zielebenen und weist darauf hin, dass sich in der konkreten Lernhandlung die zielgerichtete Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand vollzieht (vgl. TRAMM 1996, 222f.). Das auf einen Lerngegenstand bezogene, konkrete Lernziel⁵⁸ bildet somit den Kern der Lernhandlung. Diese Lernziele können sich weiter zu Lernaufgaben, die nicht zwingend von außen vorgegeben werden müssen, konkretisieren, wenn auch die Bedingungen unter denen die Lernhandlung realisiert werden soll, berücksichtigt werden. Zu diesen Bedingungen zählen z.B. die räumlichen, zeitlichen und sozialen Umstände, die Präsentation des Lerngegenstandes und die zur Zielerreichung einsetzbaren Mittel (vgl. ebd. & LOMPSCHER 1984, S. 36 & 47). Somit bleibt festzuhalten, dass sich Lernhandlungen nach ihren spezifischen Motiven⁵⁹ unterscheiden lassen. Jedoch weist TRAMM in diesem Kontext auch auf die doppelte Zielorientierung selbstständigen Lernhandelns – sowohl auf das Lernziel als auch auf das Handlungsziel - hin, wie sie bereits im Rahmen der Terminologie in Kapitel 3.2.1 erläutert wurde (siehe hierzu auch Abb. 7 und vgl. TRAMM 1996, S. 224). Außerdem haben die Tätigkeitseinbettung und das Handlungsmotiv „starke Auswirkungen auf die Zielfestlegung, die Motivation und die Ausführungsqualität der Handlung“ (ebd.). Folglich wird die sehr komplexe Beziehung zwischen (Handlungs-)Ziel und (Tätigkeits-)Motiv deutlich, die LEONTJEW beim Individuum

⁵⁷ LOMPSCHER betont in diesem Zusammenhang, dass die äußeren Tätigkeitsprodukte in Form von „Zeichnungen, schriftliche Arbeiten, Tabellen, Materialsammlungen, Werkstücke, mündliche Aussagen u.a.“ zwar eine „wichtige Rolle in der Lerntätigkeit“ spielen, diese aber von den tatsächlichen Lernzielen abgegrenzt zu betrachten und bewerten sind (1984, S. 40).

⁵⁸ *Lernziele* bezeichnen die handlungsleitenden Ziele des Lernhandelnden und können demzufolge als Handlungsziele der Lernenden verstanden werden (vgl. TRAMM 1996, S. 219). Für den vorliegenden Kontext lassen sich in Anlehnung an TRAMM (1996, S. 254ff.) folgende drei Arten von Lernzielen unterscheiden: (1) Lernziele, die sich auf den Aspekt der *Routinisierung* beziehen, da durch die „wiederholte Lösung relativ gleichförmiger Probleme ein fester Lösungsweg“ herausgearbeitet werden soll. (2) Lernziele zur *Verbesserung der Problemlösefähigkeit*, um die Kompetenz zur Generierung von Handlungsplänen zu fördern. (3) Lernziele zur Verbesserung der „Antizipationsweite der Planung“ durch Bildung komplexerer Problemraumrepräsentationen und Problemlösestrategien.

⁵⁹ *Motive* werden nach HACKER definiert als „Beweggründe des Handelns“ wie beispielsweise „Bedürfnisse, Interessen, Überzeugungen, Einstellungen oder Gefühle“ (1978, S. 110).

als Sinn bezeichnet (vgl. ebd., S. 225). Somit liegt eine doppelte Orientierung des Lernhandelns, zum einen an seinem Sinn und zum anderen an seinem expliziten Lernziel, vor (vgl. ebd.). Die Aufgabe von didaktisch kompetentem Lehrhandeln besteht also darin, diese beiden Aspekte aufeinander zu beziehen (vgl. ebd.). Folglich sollten „die Lernenden selbst an der sinnvollen Festlegung konkreter Lernziele beteiligt werden und in wachsendem Maße Freiräume erhalten, in denen sie ihr Lernhandeln selbst sinnvoll in Hinblick auf die angestrebten inneren Ergebnisse gestalten können“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Lernhandeln aus struktureller Perspektive sowohl *motiviert* als auch *zielgerichtet* ist (vgl. ebd.).

3.2.2.4 Lernhandeln als gegenständliches Handeln

Das im Folgenden beschriebene vierte Strukturmerkmal bezeichnet Lernhandeln als gegenständliches Handeln. Diese Eigenschaft des Lernhandelns verdeutlicht sich im Konzept des Lerngegenstandes⁶⁰, den TRAMM als „Handlungs- oder Erkenntnisobjekt, auf dessen Erfassung, Durchdringung, Aneignung und/oder Beherrschung sich das Lernhandeln intentional bezieht“ zusammenfasst (1996, S. 226). In Anlehnung an ACHTENHAGEN (1984, S. 145) wird die Einheit des Lerngegenstandes, die dem Lernenden zugänglich ist, als Lernobjekt bezeichnet. Der Lerngegenstand wird also „in der individuellen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lernobjekten im Zuge spezifischer Lernhandlungen“ (ebd.) erfasst und verarbeitet. Aus dieser Erkenntnis lässt sich das Finalziel des Lernhandelns als Aneignung des Lerngegenstandes ableiten (vgl. ebd.). Umgesetzt wird es schließlich durch die Realisierung einer strukturierten Abfolge zielgerichteter Lernhandlungen in Bezug auf konkrete Lernobjekte und die anschließende Repräsentation des Lerngegenstandes (vgl. ebd.). Neben der Umsetzung von Modalzielen, die als Teilziele der Lernhandlung nur ein „Mittel zum Zweck“ (ebd.) darstellen, ist auch die Prozessqualität⁶¹ des Lernhandelns, die zeigt in welcher Weise die Ziele erreicht werden, eine wesentliche Voraussetzung für die Erreichung des Finalziels (vgl. ebd.).

⁶⁰ Der Gegenstandsbegriff im vorliegenden Kontext wird in Anlehnung an BROMME/SEEGER im Sinne eines Gegenstands einer Diskussion, eines Gesprächs oder einer Verhandlung verstanden (vgl. BROMME/SEEGER 1979, S. 45; TRAMM 1996, S. 226).

⁶¹ Im Kontext der Prozessqualität kann die *inhaltliche* Dimension, d.h. welche Gegenstände werden mit welchen Merkmalen in den Prozess des Lernhandelns einbezogen, und die *formale* Dimension, d.h. welche Operationen werden an diesen Gegenständen – gedanklich, symbolisch, real – vollzogen, unterschieden werden (vgl. TRAMM 1996, S. 226 – 227).

3.2.2.5 Lernhandeln als hierarchisch-sequentiell organisiertes Handeln

Das fünfte Strukturmerkmal des Lernhandelns bezieht sich abweichend zu der vorherigen analytischen Perspektive auf eine prozessbezogene Gesamtsicht der strukturellen Eigenschaften des Lernhandelns. Lernhandeln wird somit als hierarchisch-sequentiell organisiertes Handeln betrachtet. Hierbei wird darauf fokussiert, wie der Lernende sein im Zeitverlauf lineares Verhalten kognitiv reguliert (vgl. TRAMM 1996, S. 227). Folglich soll gezeigt werden, dass „Lernhandeln eine vom Lernsubjekt organisierte Aktivität darstellt“ (ebd.). Das in diesem Zusammenhang betrachtete Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulation basiert auf den bereits genannten Aspekten des Lernhandelns: Lernhandeln lässt sich auf Lernhandlungen als kleinste bewusst gesteuerte Einheit untergliedern und setzt ein bestimmtes, auf einen Lerngegenstand bezogenes Lernziel unter bestimmten Konditionen um (vgl. ebd. und siehe Kapitel 3.2.1). Zur weiteren Präzisierung des Modells, dessen Basis-einheit die VVR-Einheit⁶² darstellt, kann auf eine sehr vereinfachte Darstellung VOLPERTs (1983b, S. 41) zurückgegriffen werden:

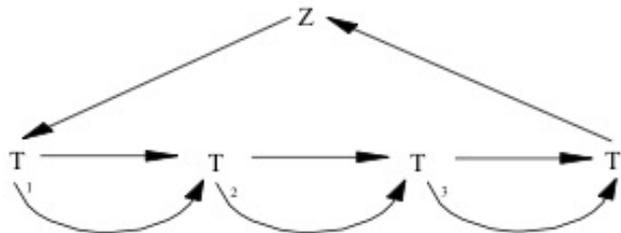


Abbildung 8: Zyklische Einheit nach VOLPERT (1983b).

Diese Abbildung verdeutlicht die zeitliche Abfolge der Handlung, in der zunächst das Ziel (Z) als Ausgangspunkt der Handlung bestimmt wird und darauffolgend die Transformationen (T) der Reihen nach vollzogen werden ($T1 \rightarrow T2 \rightarrow T3 \rightarrow T4$) bevor eine Rückmeldung zurück an (Z) gegeben wird (vgl. ebd.).

⁶² Die VVR-Einheit bezieht sich auf das Modell der Vergleichs-Veränderungs-Rückkopplungseinheit und stellt eine Modifikation des kybernetische Modell der Rückmeldung nach MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1973, S. 34), das die TOTE-EINHEIT (Test-Operate-Test-Exit) als Grundelement des Handelns beschreibt, dar (vgl. HACKER 1978, S. 92 ff.). Diese kybernetischen Regelkreise implizieren, dass „die menschliche Aktivität an Zielantizipationen ausgerichtet und durch Rückmeldeprozesse reguliert wird“ (TRAMM 1996, 172). Des Weiteren wird angenommen, dass die Einheiten menschlicher Handlung zu „Regelkreisen höherer Ordnung ‚vermascht‘ (sind), die sie auf gemeinsame, übergeordnete Ziele hin ausrichten“ (HACKER 1978, S. 92ff.; VOLPERT 1983b, S. 42ff.). Zur weiteren Vertiefung siehe u.a. auch VON CRANACH et al. 1980, S. 82.

Die Lernhandlung als kleinste Einheit des Lernhandelns kann somit in Hinblick auf seine psychische Binnenstruktur analog zu dieser „zyklischen Einheit“ verstanden werden (TRAMM 1996, S. 228). Demzufolge hat TRAMM vier idealtypische Phasen der Lernhandlung differenziert, die im Folgenden kurz erläutert werden (ebd., S. 228-230):

(1) Zielbildung und Orientierung:

Bei der Aufgabenübernahme bzw. Zieldefinition versteht sich der Lernende als „Subjekt der Transformation eines Ist-Zustandes in einen Soll-Zustand“ (ebd., S. 228). Wirksam gewordene Motive bilden hierbei beim Lernenden die Voraussetzung für den Schritt zur Selbstaufforderung (vgl. ebd.). Die Orientierung dient der Klärung von Zielvorstellungen, Handlungsbedingungen, Handlungswege und Möglichkeiten zur Erreichung des Handlungsziels. Außerdem werden hier im Sinne eines Motivationsprozesses mögliche Folgen der Zielerreichung und die „Kosten“ der Handlungsrealisation affektiv und kognitiv bewertet. Das Resultat dieser Phase ist eine entwickelte spezifische Handlungstendenz und ein differenziert herausgebildetes inneres Modell⁶³ des Anfangs- und Zielzustandes (vgl. ebd.).

(2) Generieren oder Abrufen des Aktionsprogramms:

Das Aktionsprogramm zeigt sich als eine Folge von Transformationen, die der Erreichung eines Zielzustandes bzw. Soll-Zustandes dienen. Hierbei werden die in diesem Transformationsprozess zu erreichenden Teilziele zunächst gedanklich-antizipativ entworfen bevor sie sequentiell handelnd umgesetzt werden. Die für die Produktion eines solchen Aktionsprogramms notwendige kognitive Leistung variiert stark je nach objektiver Komplexität der Handlung und dem Wissen und den operativen Kompetenzen des Handelnden. Am Ende dieser Phase der Lernhandlung steht der Entschluss für ein bestimmtes Aktionsprogramm und für dessen Realisierung, um zuvor gedanklich-antizipierte Teilziele umzusetzen (vgl. ebd. S 229).

(3) Ausführung des Aktionsprogramms – Realisation der Handlung:

⁶³ TRAMM (1996, S. 237) definiert *innere Modelle* als „dynamische Abbilder“, die es dem Verwender dieses Modells erlauben, „Prozesse vor dem geistigen Auge ablaufen zu lassen“ bevor diese „im Bezugssystem real ablaufen“. Unter Rückgriff auf TERGAN wird darauf verwiesen, dass diese „mentalen Simulationen“ dazu dienen sollen, „Schlussfolgerungen und Vorhersagen über das Verhalten eines Bezugssystems zu treffen und damit Probleme zu lösen, ohne daß das Bezugssystem real verfügbar sein muss“ (TERGAN 1986, S. 166).

In dieser dritten Phase wird die Handlung als „sequentielles Abarbeiten des Aktionsprogrammes“ (ebd. S. 230) realisiert. Hierbei liegt der Fokus auf dem Erreichen von Teilzielen durch die „Entschlüsselung von Aktionsprogrammen“ (ebd.).

(4) Rückmeldung:

Die Lernhandlung schließt mit einem „Soll- Ist- Vergleich“ (ebd.) und der entsprechenden Bewertung des nach der letzten Transformation vorherrschenden Zustands mit dem angestrebten und zuvor antizipierten Zielzustand inklusive der Nebenbedingungen der Lernhandlung, die sich u.a. aus den Motiven des Lernenden ergeben. Liegt eine Konformität beider Zustände vor, ist die Handlung abgeschlossen. Bei Abweichungen werden spezielle Prüfstrategien zur Identifizierung und Behebung der Fehler erforderlich (vgl. ebd.).

TRAMM weist auf den offensichtlich idealtypisch-vollständigen Charakter dieses Prozessmodells der Lernhandlung hin, der es ihm erlaubt, „als normatives Bezugsmodell zur Beurteilung der formalen Qualität des Lernhandelns (...) zu fungieren“ (ebd.). Entsprechend bildet dieses Strukturmerkmal die Basis für die zweite Qualitätsdimension, die sich mit der formalen Prozessqualität des Lernhandelns befasst und im folgenden Kapitel vorgestellt wird. Darüber hinaus wird es in dieser Funktion als argumentative Bezugsgröße im Rahmen der Analyse in Kapitel 4.3 verwendet.

3.2.3 Qualitätsdimensionen des Lernhandelns

Die vorherige Darstellung der Strukturmerkmale des Lernhandelns in Kapitel 3.2.2 dient als Grundlage für die folgende Beschreibung und Erläuterung der von TRAMM (1996, S. 266f.) identifizierten Qualitätsdimensionen des Lernhandelns. In diesen Qualitätsdimensionen werden jene strukturellen Merkmale gruppiert, die vermutlich wesentlichen Einfluss auf den Erfolg des Lernhandelns ausüben (vgl. ebd., S. 266). Sie können demnach als Spezifikationen entweder einzelnen oder sogar mehreren Strukturkomponenten des Lernhandelns zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 267). Als „argumentative Brücke zwischen formal-konstitutiven Strukturmerkmalen des Lernhandelns und seiner Ergebnisdimensionen“ (ebd.), zielen die Qualitätsdimensionen darauf ab, Analyse Kriterien zu entwickeln, mit denen die Qualität des Lernhandelns in Hinblick auf zu erwartende Lerneffekte in begründeter aber noch hypothetischer Weise beurteilt werden kann. Darüber hinaus sollen sie „Anhaltspunkte für die Ge-

staltung bzw. Revision von Lernumwelten und Lernaufgaben“ liefern (ebd.)⁶⁴. Grundlegend hierfür ist die zuvor bereits mehrfach beschriebene interaktionistische Menschenbildannahme, die von einer wechselseitigen Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ausgeht (vgl. ebd.). Dies lässt sich im vorliegenden Kontext auf den Schüler und seine Lernumwelt beziehen (siehe hierzu Kapitel 3.1). Bei der Systematisierung der Qualitätsdimensionen orientiert sich TRAMM nicht an den benannten Strukturmerkmalen, sondern folgt vorrangig dem Erfahrungskonzept von DEWEY⁶⁵, auf das bereits im Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen, insbesondere der Erläuterung des adaptiv-konstruktiven Charakters des Lernhandelns (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.1) kurz eingegangen wurde (vgl. ebd.). Dementsprechend ergeben sich in Hinblick auf die Beurteilungskriterien des Lernhandelns folgende drei Qualitätsdimensionen, deren analytische Unterscheidung auf DEWEYs Qualitätskriterien der erfahrungsbildenden Interaktion⁶⁶ (vgl. ebd.):

- (1) die inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns,
- (2) die formale Prozessqualität des Lernhandelns und
- (3) das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns.

In der folgenden Beschreibung dieser drei Qualitätsdimensionen sollen geklärt werden, was sind die zentralen Aspekte dieser drei Dimensionen sind, die als Analyse-kriterien in der Untersuchung der Qualität der Lernhandlungen fungieren sollen.

⁶⁴ Allerdings erkennt TRAMM in diesem Zusammenhang, dass „die Feststellung der Merkmale bzw. der Merkmalsausprägungen konkreten individuellen Lernhandelns tatsächlich nur spezifisch subjektbezogen möglich ist“ und weist dabei auf die „bekannten methodischen Probleme bzw. grundsätzliche Erkenntnisgrenzen“ bezüglich menschlicher mentaler Zustände oder Prozesse hin (vgl. ebd. S. 266-267). Nichtsdestotrotz konstatiert TRAMM, dass der Erfolg des Lernhandelns auch von überindividuellen Einflussgrößen abhängt (vgl. ebd. S. 267). Diese zeigen sich „im Zuge der Aufgabendefinition etwa im Bereich der Merkmale des Lerngegenstandes und des Modus seiner Repräsentation, im Bereich der materiellen und sozialen Randbedingungen des Handelns“ und wirken sich „in durchaus regelhafter Weise auf die Inhalts- und Prozeßmerkmale individuellen Lernhandelns“ aus (ebd.).

⁶⁵ zur Vertiefung von Deweys Erfahrungsbegriff siehe u.a. TRAMM 1996, S. 211 ff.

⁶⁶ Zu den *Qualitätskriterien der erfahrungsbildenden Interaktion* nach DEWEY gehören: (1) Die Qualität der Lernumwelt, (2) die Qualität der geforderten oder ermöglichten Lernhandlungen und (3) die Qualität der verbindenden Denkleistungen (vgl. DEWEY 1964 & 1974 und zur weiteren Vertiefung siehe auch TRAMM 1996, S. 214ff.).

3.2.3.1 Die inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns

Die erste von TRAMM identifizierte Dimension befasst sich mit der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns und fragt in diesem Zusammenhang nach den inhaltlichen Erfahrungen, die den Lernenden in einer bestimmten Lernumwelt ermöglicht werden (vgl. 1996, S. 267-275). Diese Qualitätsdimension fokussiert folglich den Lerngegenstand und untersucht, „welche Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe, Zusammenhänge, Normen etc. (*Lerngegenstände*) den Schülern in welcher Form und in welchem inhaltlich-strukturellen Zusammenhang (*Lernobjekt*) und unter welchen äußeren Umständen (*gegenständliche und soziale Lernumwelt*) zugänglich gemacht werden“ (ebd., S. 267, Hervorh. im Original).

Zur Klärung dieser Ausgangsfragestellungen dienen folgende drei Aspekte (vgl. ebd. S. 296):

(1) Die Art der Lerngegenstände

An dieser Stelle steht die Frage, mit welchen Lerngegenständen die SuS konfrontiert werden, welches qualifikatorische Potential in diesen Lerngegenständen steckt und durch welche inhaltsstrukturellen Merkmale sie gekennzeichnet sind (vgl. ebd. S. 268). Der Lerngegenstand kann dabei sowohl curricular als auch inhaltsstrukturell bewertet werden: Bei der curricularen Beurteilung können nach ROBINSOHN (1967, S. 47) folgende Bewertungskriterien angewendet werden: (a) die „Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“, (b) die „Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen“ und (c) die „Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (ebd.). Eine inhaltsstrukturelle Bewertung zielt auf inhärente Merkmale des Lerngegenstands wie z.B. Begründetheit, Informationshaltigkeit, Ideologiegehalt, Widerspruchsfreiheit, innere Kohärenz im Sinne von Integriertheit bzw. Vernetztheit etc. ab (vgl. TRAMM 1996, S. 268).

(2) Die Präsentation der Lerngegenstände

Dieser Aspekt bezieht sich auf die unmittelbare Umsetzung der Lerngegenstände im Unterricht und ermöglicht so einen direkten Bezug zum Lernhandeln (vgl. ebd. S. 269). An dieser Stelle ist relevant, wie Lerngegenstände im Unterricht objektiv re-

präsentiert und so den SuS zugänglich gemacht werden, oder durch welche Art der Lerngegenstandspräsentation im Unterricht den SuS größtmögliche bedeutsame Erfahrungen ermöglicht werden können (vgl. ebd.). TRAMM spezifiziert diese Fragestellung weiter, „wie über die Gestaltung von Lernobjekten, Lernaufgaben und/oder komplexen Lernumwelten die Prozesse der Herstellung und der Darstellung von Komplexionen auf der Ebene konkreter Lerntätigkeiten gefördert werden können“ (ebd.).

In diesem Kontext ist es sinnvoll zwischen folgenden zwei Repräsentationsformen zu differenzieren, die sowohl für die qualitative Beurteilung des Lernhandelns als auch für die Gestaltung von korrespondierendem Unterricht maßgeblich relevant sind (vgl. ebd.).

(A) Die mediale Repräsentation des Lerngegenstandes bezieht sich vorrangig auf das Abstraktionsniveau auf dem entweder einzelne Elemente oder der gesamte Lerngegenstand abgebildet werden und kann in Anlehnung an BRUNER (1974) in folgende drei Arten unterteilt werden (vgl. TRAMM 1996, S. 270):

(a1) Die real-gegenständliche Repräsentation, die sich dadurch auszeichnet, dass die den Lerngegenstand repräsentierenden Lernobjekte im Original oder als Modell direkt verfügbar sind, wobei der Lerngegenstand „in seiner konkreten Objektivation weitgehend offen ist für eigenständige, sinnliche Erfahrungen im praktischen Umgang, so daß seine Merkmale und Eigenschaften handelnd erschlossen werden können“ (ebd.).

(a2) Die ikonische Repräsentation erfolgt meist über Medien und kann daher lediglich über visuelle Handlungen erschlossen werden. Aufgrund der vielfältigen kognitiven und affektiven Informationen der verwendeten Medien, die den SuS Deutungen erlauben, sind Erfahrungsräume auch in dieser Präsentationsform gegeben (vgl. ebd.).

(a3) Die symbolische Repräsentation grenzt den möglichen Erfahrungsraum der SuS am stärksten ein, da sie sich auf Sprache, Zeichen oder Symbole bezieht, deren Informationsgehalt auf der semantisch-syntaktischen Ebene definiert ist und individuelle Deutungen, Ergänzungen und Interpretationen, mit nur wenigen Ausnahmen, kaum möglich sind (vgl. ebd.).

(B) Die strukturelle Repräsentation des Lerngegenstandes bezieht sich auf das Komplexionsniveau, welches die Beziehung zwischen einzelnen Elementen oder innerhalb des ganzen Lerngegenstandes abbildet und kann in folgende drei Stufen der Angleichung differenziert werden (ebd.):

(b1) Die isolierte Repräsentation bezieht sich auf elementarisierte Lerngegenstände, die kaum in Beziehung zu anderen Phänomenen erlebt werden können und folglich die Erfahrung der Komplexbildung für die SuS kaum ermöglichen (vgl. ebd.).

(b2) Die Abbildung von Lerngegenständen unter Einschluss ihrer Struktur, d.h. in Form eines gegenständlichen Modells⁶⁷ ermöglicht eine vielfältige Repräsentation der Elemente und ihrer Beziehungen, dessen Struktur sich der Lernende auf unterschiedlichem Wege erschließen kann und ggfs. sogar umstrukturiert und somit herstellend lerntätig wird (vgl. ebd.).

(b3) Die Präsentation dynamischer Lernobjekte als Sonderfall der Strukturabbildung präsentiert den Lerngegenstand in Form einer Simulation und bildet so eigendynamische und selbstständig ablaufende Teilprozesse mit ab (vgl. ebd.)⁶⁸.

Die Bewertung beider Repräsentationsformen des Lerngegenstands im Unterricht erfolgt anhand vier normativer Kriterien, die für die „Förderung signifikanter Lernerfahrungen im wirtschaftsberuflichen Lernfeld“ erforderlich sind (ebd., S. 271):

- Die Anschaulichkeit zeigt sich in der Zugänglichkeit und der Möglichkeit des Erschließens der Inhalte und Strukturen der Lerngegenstände durch aktive Lernhandlungen der SuS, z.B. durch praktische Handlung, Problemlösen, distanzierte Analyse oder durch deutende Betrachtung (vgl. ebd.).

⁶⁷ z. B. einem Skelett, einem Globus, einem Stadtpanorama oder einem Schaltplan.

⁶⁸ Besondere Bedeutung für die wirtschaftsberufliche Bildung besitzen folgende zwei Formen der Simulation: (1) „die *Simulation des strukturellen und prozessualen Gefüges von Unternehmungen* auf der Ebene konkret-gegenständlicher Verrichtungen“, also der „*arbeitsanalogen Lernumwelten*“ in Form von *Übungsfirmen* oder *Lernbüros*. (2) „die Simulation der valutativen Strukturen und Prozesse einer Unternehmung auf symbolischer Ebene im Zeitablauf“, wie sie in betriebswirtschaftlichen *Planspielen* umgesetzt werden (TRAMM 1996, S. 272, Hervorh. im Original).

- Das Maß der Erfahrungsoffenheit der – insbesondere medialen - Präsentation des Lerngegenstands beeinflusst wesentlich, inwiefern SuS „den Umfang und die Art der zu berücksichtigenden Informationen“ selbst bestimmen, selbstständig beschaffen, erzeugen, verarbeiten oder auswählen können (ebd.).
- Die Realitätsnähe bezieht sich auf die möglichste realistische, exemplarische Verkörperung von Lernobjekten z.B. Modellunternehmen und beeinflusst sowohl die Möglichkeit der SuS, strukturiertes Wissen in Form innerer Modelle über Funktion, Merkmale und Eigenschaften dieser Gegenstände aufzubauen und zu erlangen, als auch den Lernerfolg⁶⁹ (vgl. ebd.).
- Die Kontinuität verdeutlicht die Zweckmäßigkeit des fortlaufenden Unterrichtsbezugs auf ein konkretes Modellunternehmen, um den SuS zu ermöglichen, „sich schrittweise ein konkretes, bedeutungshaltiges Vorstellungsbild der Leistungs- und Strukturmerkmale dieser Modellunternehmung aufbauen zu können“ (ebd.)⁷⁰.

(3) Die Handlungsintegration der Lerngegenstände

In diesem Kontext ist zu klären, „welche Aktivitäten Schüler diesem Lerngegenstand gegenüber entfalten können“ und „in welcher Form der Lerngegenstand in das Lernhandeln (...) des Schülers einbezogen wird“ (TRAMM 1996, S. 272). Zur Klärung dieser Ausgangsfragen nennt TRAMM (1996, S. 272-275, Hervorh. im Original) mit Bezug auf AEBLI (1987, S. 22-26) folgende drei „Dimensionen der Tätigkeit im Unterricht“⁷¹:

⁶⁹ Hierbei ist aber zu beachten, dass didaktisch erforderliche Akzentuierung und Reduktion von Lerngegenständen diesen Grundsatz u.U. begrenzt.

⁷⁰ Dieses erlangte Vorstellungsbild und bereits aufgebaute Inhalte können auch auf andere Fächer und Themen, sowie weitere Modellunternehmen bezogen und transferiert werden. Neue Inhalte sollten jedoch grundsätzlich mit Bezug auf das bekannte Modellunternehmen erarbeitet werden.

⁷¹ AEBLI (1987, S. 25) leitet aus diesen drei Dimensionen „acht Tätigkeitsformen“ bzw. „acht Formen des Wissens und Könnens“ ab, zu denen u.a. folgenden zählen (vgl. TRAMM 1996, S. 274):

(1) Das Sachwissen und (2) das sachliche Können, das die SuS im Zusammenhang mit ihren sachbezogenen Tätigkeiten erwerben. (3) Das soziale, zwischenmenschliche und gesellschaftliche Wissen und Können, (4) das praktische Wissen und Können der SuS, das sie befähigt, produktiv herstellend tätig zu sein. (5) Das Wissen über Menschen und Dinge (das Weltwissen der jungen Menschen), (6) das im direkten Kontakt mit der Realität erworbene Wissen und Können und (7) das sprachlich und mit anderen symbolischen Mitteln erworbene Wissen und Können.

TRAMM weist aber deutlich darauf hin, dass diese Systematik lediglich dazu dient, zu identifizieren „welcher Art die Tätigkeiten und das Wissen sind, die schulisches Lernen prägen, und welcher Art diese sein sollten“ (ebd.).

- Die sachbezogene, auf beschriebene, konstruierte oder gebaute Gegenstände gerichtete Tätigkeit versus die personenbezogene, sich auf andere Menschen beziehende Tätigkeit (vgl. ebd., S. 22).
- Die herstellende, neue Wirklichkeiten und Tatbestände schaffende Tätigkeit versus die darstellende, nur das Realitätsbild im erkennenden Subjekt modifizierende Tätigkeit (vgl. ebd., S. 22-23).
- Die reale Tätigkeit versus die symbolische Tätigkeit, deren Realitätsbezug durch Zeichen oder Symbole in Form von Sprachen, Schemata, Grafiken, Zeichnungen, Bilder vermittelt wird (vgl. ebd., S. 24).

AEBLI postuliert in diesem Zusammenhang, dass ein Gleichgewicht zwischen diesen Erfahrungsbereichen als Ziel angestrebt werden sollte, um negative Einflüsse auf die Motivation und den Kompetenzerwerb der SuS zu verhindern (vgl. AEBLI 1987, S. 26 & TRAMM 1996, S. 275). Diese Forderung wird von TRAMM zusätzlich wie folgt verdeutlicht: „Ohne darstellende Tätigkeit ist praktisches Handeln ziel- und orientierungslos, ohne den Bezug zum praktischen herstellenden Handeln ist die darstellende Tätigkeit weitgehend funktions- und zwecklos“ (1996, S. 275). Diese drei Aspekte – Art, Präsentationsform und Handlungsintegration - des Lerngegenstands dienen im Zuge der Untersuchung der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen in Kapitel 4.3.1 als Analyse Kriterien und tragen außerdem zur Klärung der inhaltlichen Erfahrungen, die den SuS in einer bestimmten Lernumwelt im entsprechenden Lernfeldunterricht ermöglicht werden, bei.

3.2.3.2 Die formale Prozessqualität des Lernhandelns

Die zweite Qualitätsdimension des Lernhandelns befasst sich mit der formalen Prozessqualität des Lernhandelns und betrachtet in diesem Zusammenhang folgende Phasen des Handlungsprozesses: die Orientierungsphase, die Zieldefinition und Handlungsplanung, die Realisation und Verlaufskontrolle sowie die Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses (vgl. TRAMM 1996, S. 275ff.). Im Fokus dieser Qualitätsdimension steht die Klärung des „Niveaus der individuellen Leistung, die ein Lernender bei der Bewältigung der Lernaufgaben zu erbringen hat“ (ebd.)⁷². Die Ausführungen zu dieser Qualitätsdimension basieren normativ auf der „grundle-

⁷² Das hinterfragte Leistungsniveau bezieht sich sowohl auf kognitive Leistungen als auch auf affektiv-motivationale Prozesse (vgl. TRAMM 1996, S. 275).

genden bildungspolitischen Leitidee, der *Fähigkeit und Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lebenssituationen, die sich in reflektierendem Handeln in balancierender Identität verwirklicht*“ (TRAMM 1996, S. 275f., Hervorh. im Original), die idealtypisch den wünschenswerten Entwicklungsverlauf der formalen Prozessqualität des Lernhandelns verdeutlicht (vgl. ebd.). Als „höchste Niveaustufe des Lernhandelns“ kann somit ein dementsprechend „ganzheitliches, selbstgesteuertes und verantwortliches Handeln“ bezeichnet werden (ebd., S. 276; vgl. u.a. auch VOLPERT 1983a, S. 108 ff.).

Im Folgenden werden mit Bezug auf TRAMM (1996, S. 276-279) fünf operative Leistungsaspekte des Handlungsprozesses zur Identifizierung lernerfolgsrelevanter Eigenschaften und Bestimmung des Anspruchsniveaus der Lernhandlung näher erläutert:

(1) Die Orientierungsphase bzw. Situations-Definition

Die Orientierungsphase, häufig auch als Handlungs(vor)phase bezeichnet, dient in erster Linie der Strukturierung, Organisation und Durchgliederung der vom Individuum subjektiv wahrgenommenen Handlungssituation⁷³. Diese (Vor)Phase öffnet so „in logisch-analytischer Betrachtung den Funktionskreis des Handelns“ (ebd., S. 276). Die umfassendste Ausprägung der Orientierung enthält neben der kognitiven Analyse der in der Zukunft liegenden Handlungssituation auch die darauf aufbauende valutative Bewertung der Handlungssituation und die affektive Beurteilung⁷⁴, wobei diese Leistungen nicht trennscharf, sondern im Prozess einander überlagernd stattfinden (vgl. ebd.)⁷⁵. In Hinblick auf die Unterrichtsplanung besteht folglich die Herausforderung darin, dieser möglichen Komplexität der Orientierungsphase den notwendigen Raum zu gewähren, um inhaltlich ausgerichtete, sinnstiftende Situationsdefinitionen zu ermöglichen und auch valutative und affektive Leistungen und Beurteilungen durch den Lernenden zu erlauben, damit sinnvolles Lernhandeln erfolgen kann (vgl. ebd., S. 276f.).

⁷³ LANTERMANN spricht in diesem Kontext auch vom *Handlungsfeld* und beschreibt dieses als die „Gesamtheit der äußeren und inneren Determinanten, die auf das Handeln einer Person einwirken können“ (1980, S. 131, 139). Bei TRAMM (1996) und auch in der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet.

⁷⁴ Gemeint sind hiermit wertmäßige und emotionale, reflexartige Leistungen und Beurteilungen, die im Gegensatz zu kognitiven also auf Wissen, Denken oder Verstehen beruhenden Handlungen stehen.

⁷⁵ Zur weiteren Vertiefung siehe z. B. LANTERMANN 1980, S. 138; HECKHAUSEN 1977; 1989.

(2) Der Prozess der Zieldefinition

Da im Zuge der Zieldefinition das Handlungsergebnis antizipiert und der angestrebte Soll-Zustand präzisiert wird erfolgt in dieser Phase die Konkretisierung der Handlungstendenz (vgl. ebd., S. 277). Mit dieser Leistung geht außerdem die interne oder soziale Zielbegründung einher. Diese kann entweder zweckrational, d.h. auf die Verwirklichung von Oberzielen mittels des aktuellen Handlungsziels ausgerichtet erfolgen, oder wertrational, also zur direkten Verwirklichung subjektiv relevanter Handlungsnormen, vonstattengehen (vgl. ebd.). Außerdem werden für die Zielerreichung akzeptable Nebenbedingungen spezifiziert und ein erster Handlungsweg inklusive erforderlicher Teilziele antizipiert (vgl. ebd.).

Für die Zieldefinition wird folgende Differenzierung in drei Dimensionen empfohlen (vgl. ebd.): (a) Der Zielzustand sollte unterschieden werden in bekannt/transparent oder unbekannt/intransparent; (b) die Zieldefinition sollte in die Aspekte eigenverantwortlich oder fremdbestimmt gegliedert werden; (c) die Zielbegründung schließlich kann entweder diskursiv oder willkürlich erfolgen.

(3) Die Handlungsplanung

Der dritte operative Leistungsaspekt bezieht sich auf die Handlungsplanung. Hiermit ist der Entwurf einer Folge von Handlungsschritten gemeint, die höchstwahrscheinlich zur Realisierung des angestrebten Handlungsziels führen (vgl. ebd.). Dieser Entwurf wird mit Bezug auf die hierarchisch-sequentielle Struktur des Lernhandelns auch als Aktionsprogramm bezeichnet (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.5). Der Prozess der Handlungsplanung kann in folgende vier Phasen unterteilt werden (vgl. ebd., S. 277-278):

- Die Findung alternativer, u.U. bereits im Repertoire des Individuums verfügbarer, oder aus einem problemlösenden Konstruktionsprozess resultierende Handlungsfolgen (vgl. ebd.).
- Die auf mental-antizipativer Erprobung basierende Bewertung der unterschiedlichen Handlungsentwürfe, insbesondere nach den Kriterien der Zielerreichungswahrscheinlichkeit und der Erfüllung relevanter Nebenbedingungen (vgl. ebd.).
- Die Entscheidung für den auf der vorherigen Bewertung basierenden „subjektiv optimalen Handlungsplan“ (ebd.).
- Letztendlich der Handlungsentschluss, der ein subjektiv befriedigendes „Kosten-

Nutzen-Verhältnis“ (ebd.) voraussetzt, oder andernfalls die Entscheidung für eine erneute Findung, Bewertung oder gar Aufgabe der Handlungsabsicht (vgl. ebd.).

Außerdem identifiziert TRAMM in diesem Zusammenhang folgende vier Variablen der Lernhandlung (vgl. ebd., S. 278):

- Die Weite des Handlungswegs bezogen auf die Anzahl unterscheidbarer Teilhandlungen zwischen dem Ausgangs- und Zielzustand (vgl. ebd.).
- Die Komplexität der Handlungssituation, die u.a. durch die folgenden sechs Variablen determiniert wird: die Anzahl/Verschiedenartigkeit der Elemente und Beziehungen, die Eingriffsvariablen, die Kriteriumsvariablen, die Transparenz/Bekanntheit der Beziehungen innerhalb der Handlungssituation, die Anzahl und Art in den Handlungszusammenhang einbezogener technischer und sozialer Prozesse und die Anzahl eigendynamischer Aspekte (vgl. ebd.).
- Der Handlungsspielraum der sich aus der Menge der alternativen Handlungswege zwischen denen der Handelnde bei festgelegtem Ziel frei und eigenverantwortlich wählen kann ergibt (vgl. ebd.).
- Die Problemhaltigkeit der zu planenden Handlung, die über den vorliegenden, subjektiv beurteilten Barrieretyp⁷⁶, der wiederum stark vom Vertrautheits- bzw. Bekanntheitsgrad der Handlungsaufgabe abhängt, bestimmt wird (vgl. ebd.).

(4) Die Phase der Realisation und Verlaufskontrolle

Die Phase der Realisation und Verlaufskontrolle des zielgerichteten Lernhandelns

⁷⁶ In Anlehnung an DÖRNER (1983, 1987) und AEBLI (1981) können folgende drei Komponenten eines *Problems* identifiziert werden: (1) ein unerwünschter *Ist-Zustand* (I), (2) ein angestrebter *Soll-Zustand* (S), (3) eine *Barriere*, die die Transformation vom Ist-Zustand (I) zum Soll-Zustand (S) gegenwärtig verhindert (vgl. DÖRNER 1987, S. 10). Im Gegensatz dazu steht die *Aufgabe*, bei der die Barriere gänzlich fehlt und somit bekannt ist, wie der SOLL-Zustand erreicht werden kann. Eine Aufgabe erfordert folglich nur reproduktives Denken und verlangt keine produktive Leistung und steht somit im klaren Gegensatz zum Problem, da „beim Problemlösen (...) etwas Neues geschaffen werden [muss]“ (HESSE 1979, S. 14; vgl. TRAMM 1996, S. 253). DÖRNER (1987, S. 10-14) klassifiziert weiter *vier Problemtypen* nach der Art ihrer Barriere: Probleme mit (1) einer Interpolationsbarriere, (2) einer dialektischen Barriere, (3) einer Synthesebarriere und (4) einer dialektischen und Synthesebarriere. Das Problem mit der Interpolationsbarriere stellt bei dieser Klassifikation den einfachsten Problemtyp dar, der darauf abzielt, „zur Erreichung eines klar definierten Zieles eine neue Kombination aus bekannten Operatoren bzw. Transformatoren zu entwerfen“ (TRAMM 1996, S. 254). Die Überwindung der Kombination aus dialektischer und Synthesebarriere stellt im Gegenzug die höchsten Anforderungen, da hier simultan die offene Zielstellung hinreichend zu präzisieren und geeignete Operatoren zu finden sind, was regulär als iterativer Prozess erfolgt“ (vgl. DÖRNER 1987, S. 10ff.; TRAMM 1996, S. 254).

bezieht sich auf das zuvor entwickelte Aktionsprogramm (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2.5) in Form eines antizipativ entworfenen Handlungsplans⁷⁷, der iterativ und unter ständiger Berücksichtigung und Verarbeitung äußerer Informationen in „umweltbezogene Aktivitäten des Subjekts“ umgesetzt wird (ebd.). Wichtig in dieser Phase ist der Rückgriff auf vertraute, teils bereits automatisierte Schemata, die ein Handeln ohne bewusste Kontrolle ermöglichen und so intellektuelle Kapazitäten freigeben, die für weitere Planungen und Analysen, sowie taktische Anpassungen im Handlungsablauf notwendig und relevant sind (vgl. ebd., S. 278f.).

Zu beachten ist der qualitativ enge Zusammenhang der dritten und vierten Phase im Handlungsprozess, der Realisation und Handlungsplanung, da die Möglichkeiten der selbstständigen Umsetzung von Aktionsprogrammen und der eigenen Handlungsregulierung maßgeblich „durch die Weite des Handlungsweges bzw. die Antizipationsweite der Handlungsplanung bestimmt“ wird (ebd. S. 279).

(5) Die Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses

Diese Phase dient der Rückmeldung an die ersten beiden Handlungsphasen - Orientierung und Zielbildung – und verdeutlicht so den zirkulierenden Charakter des Handlungsprozesses (vgl. ebd.). TRAMM empfiehlt aus didaktischer Perspektive die Verwendung von Skalen als Umsetzungsunterstützung für die einzelnen Aspekte dieser Phase, die zwischen unterschiedlichen Polen differenzieren (vgl. ebd.). Demnach sollte sowohl zwischen Selbstkontrolle und Fremdkontrolle, als auch zwischen objektivierter Messung und subjektiver Einschätzung unterscheiden werden. Bei der Bewertung ist zum einen eine Differenzierung nach den Bezugsnormen – curriculare (kriterienorientierte), individuelle (individualnormierte) und soziale (sozialnormierte) Norm - empfehlenswert. Zum anderen sollten die Bewertungsverfahren nach Selbstbewertung, diskursive Bewertung und Fremdbewertung unterschieden werden (vgl. ebd.).

Diese erläuterten Aspekte und Kriterien der fünf Handlungsphasen basieren auf der hierarchisch-sequentiell organisierte Struktur des Lernhandelns (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.5) und bilden im weiteren Verlauf die Analyse Kriterien zur Untersuchung der formalen Prozessqualität des Lernhandelns in Kapitel 4.3.1. In diesem Kontext tra-

⁷⁷ Die Begriffe *Aktionsprogramm* und *Handlungsplan* werden im Folgenden synonym verwendet.

gen sie außerdem zur Klärung des individuell erlangten Leistungsniveaus der SuS bei der Bewältigung der Lernaufgaben im entsprechenden Lernfeldunterricht bei.

3.2.3.3 Das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns

Das dritte Qualitätskriterium bezieht sich auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns. Diese Dimension folgt der Frage, „in welchem Maße im Zuge des Lernhandelns ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung realisiert werden kann“ (TRAMM 1996, S. 267). Folglich ist für diese Qualitätsdimension und die Klärung der Ausgangsfrage die Möglichkeit der Reflexivität des Lernenden ausschlaggebend. Diese Fähigkeit ergibt sich im Zusammenhang mit der hier grundlegenden Annahme, dass Lernen auf Erfahrungen des Menschen beruht, die er interaktiv im Austausch mit seiner Umwelt erlangt (vgl. ebd. S. 279 und siehe Kapitel 3.2.1). In diesem Kontext pointiert TRAMM diese Aussage folgendermaßen: „Die wohl wichtigste Erfahrung, die der Lernende machen kann, ist die *mit sich selbst*, also die Erfahrung damit, ob eigenes Wissen und Können sich in der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt bewähren“ (ebd., Hervorh. im Original). Die damit verbundene intendierte Auswertung der eigenen Erfahrungen und das Bewusstmachen der eigenen Kompetenzen sind folglich die Voraussetzungen für das individuelle Reflexionspotential (vgl. ebd.). AEBLI definiert Reflexivität dementsprechend als Befähigung zur „Selbstbeobachtung des Handelns und Denkens im Lichte der erreichten Ergebnisse“ (1980, S. 22, 27). Diese Reflexionsfähigkeit dient dabei im Sinne einer „Metatätigkeit“ als „integrierender Bestandteil“ des Denkens und Handelns zur „Struktursicherung und –verbesserung“ (ebd.). In diesem Kontext wird die bereits in Kapitel 3.1.1 beschriebene antidualistische Grundhaltung deutlich, die ebenfalls Reflexivität und das damit verbundene Denken und Handeln als wechselwirkende, voneinander abhängige Verhaltensweisen sieht (vgl. TRAMM 1996, S. 280). Aus diesem Verständnis können folgende zwei Funktionen der Reflexion und des Denkens abgeleitet werden (ebd.):

(1) Die „*Informationsverarbeitung im Dienste des Handelns, des Wahrnehmens und auch des Denkens*“ (ebd., Hervorh. im Original), sowohl zur Struktursicherung als auch zum Ausbau und zur Elaboration neuer Strukturen (vgl. AEBLI 1980, S. 20).

(2) Der „Beitrag zur *Informationsspeicherung*“ (TRAMM 1996, S. 281, Hervorh. im Original), der sich zum einen darauf bezieht, dass alle kognitiven Prozesse durch vorherige Erfahrungen und dadurch erlangtes neues Wissen und Können geprägt sind (vgl. ebd.). Zum anderen werden alle neuen und aktuellen Erfahrungen im Gedächtnis gespeichert und so eine Erweiterung zukünftiger Orientierungs-, Handlungs- und folglich auch Erfahrungsmöglichkeiten bewirkt (vgl. ebd.).

Die Relevanz dieser Aspekte für die Qualität des Lernhandelns lässt sich aus dem „Zusammenhang zweier immanenter Entwicklungsdimensionen im Prozess der Erfahrungsbildung“ ableiten (ebd.):

„Der Beitrag der Reflexion zur Verarbeitung und Speicherung von Erfahrungen liegt offenbar darin, die herstellende oder darstellende **Strukturbildung** zu verbessern, und ihr Erfolg wird in hohem Maße davon beeinflusst, ob es gelingt, über **mediale Transformationen** das Abstraktionsniveau der mentalen Repräsentation zu variieren. Diese beiden Aspekte lassen sich als *miteinander verbundene Bewegungen in Komplexions- und Abstraktionshierarchien des Gedächtnisses* rekonstruieren“ (ebd., Hervorh. im Original)⁷⁸.

Aus dieser Aussage lässt sich die elementare curriculare Frage, nach der besten und sinnvollsten zeitlichen Organisation dieser Prozesse im Unterricht ableiten (vgl. ebd. S. 286). Die Planung der zeitlichen Abfolge der Prozesse der gegenständlich-handelnden Erfahrungsbildung, der begrifflich-abstrakten Reflexion und der Systematisierung lassen sich unter dem Stichwort der „Sequenzierung“ (EIGENMANN 1975, S. 204) zusammenfassen, deren Merkmale ebenfalls Kriterien dieser Qualitätsdimension des Lernhandelns darstellen (vgl. TRAMM 1996, S. 286). In Anlehnung an EIGENMANN kann sie als „eine vorbereitende Organisation des Unterrichtsprozesses in Form einer Strukturierung der Unterrichtsinhalte, des Verhaltens und des Unterrichtsprozesses zum Zwecke der Verbesserung des Lernens“ definiert werden

⁷⁸Als *Komplexionen* bezeichnet man aus Teilen zusammengesetzte Ganzheiten, zwischen deren Elementen bestimmte raum-zeitliche Relationen herrschen. Sie sind, wie Modelle, pragmatische Entitäten und somit das Ergebnis zweckbezogener menschlicher Konstruktionsleistungen, d.h. jede konstruktive menschliche Leistung findet ihren Ausdruck in einer Komplexion (Handlungen, Objekte, Prozesse, Wahrnehmungen, Denken). Folglich stehen Komplexionen bzw. die Bildung von Komplexionen im Mittelpunkt handlungsorientierten Lernens. Von pädagogischem Interesse ist in diesem Kontext außerdem, wie im Neuen und Unbekannten vertraute Schemata und Strukturen erkannt werden können (vgl. TRAMM 1996, S. 281-283). *Abstraktionen* können als reduzierendes, akzentuierendes *Modell* der durch sie repräsentierten Klasse von Phänomenen angesehen werden (vgl. ebd., S. 284-286). Zur weiteren Vertiefung hierzu und zur doppelten Einbindung von Gedächtnisinhalten in eine Komplexionshierarchie und eine Abstraktionshierarchie siehe auch DÖRNER 1987.

(1975, S. 204). Der Sequenzierungsprozess dient hierbei der Sicherstellung, dass Strukturen in den Lernbereichen erkannt, sinnvoll genutzt und folglich Lernbereiche nicht in sich isoliert unterrichtet werden (vgl. ebd. & TRAMM, 1996, S. 286). Je nach Planungstiefe kann zwischen der Mikrosequenzierung und der Makrosequenzierung unterschieden werden. Die Makrosequenzierung befasst sich mit der adäquaten zeitlichen Planung der Lerngegenstände und Handlungsfolgen, um den SuS das Erschließen komplexer Lerngegenstände zu ermöglichen (vgl. TRAMM, 1996, S. 286). Die konkretere Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf die Wahl der Repräsentationsform und Tätigkeitsart wird im Zuge der Mikrosequenzierung geplant (vgl. ebd.). In diesem Kontext ist es besonders wichtig, begriffliche Systematisierung und praxisrelevante Handlungen und Probleme, also die Bewegung in Abstraktionshierarchien und die Erzeugung von Komplexionen aufeinander zu beziehen, um ein Ungleichgewicht in den Tätigkeitsbereichen – z. B. eine Dominanz der darstellenden Tätigkeit – zu vermeiden (vgl. ebd. und siehe hierzu auch Kapitel 3.2.3.1). Komplexionen sollen einem induktiven Ansatz entsprechend auf einer konkret-abstrakten Ebene erzeugt, stabilisiert und flexibilisiert werden und stellen somit im Form von Handlungen und Problemen zugleich sowohl den Anfang als auch das Ende der Sequenz dar (vgl. ebd. S. 289f.). Dies wird ebenfalls in den vier Phasen des mikrosequentiellen Lernzyklus nach AEBLI – dem problemlösenden Aufbau von Handlungen, dem Durcharbeiten von Handlungsplänen, dem Üben und Wiederholen, sowie dem Anwenden - deutlich, die spiralzirkular durchlaufen werden und so immer höhere Komplexionsniveaus erreichen (vgl. AEBLI 1983, S. 381 & TRAMM 1996, S. 290). Die Makrosequenzierung im Sinne des problemlösenden Aufbauprozesses bewegt sich entsprechend in einer elementar-komplexen Dimension (vgl. TRAMM, S. 290). Zu betonen und beachten bleibt aber an dieser Stelle, dass beide Bewegungsdimensionen der jeweiligen Sequenzierung als insgesamt kontinuierliche und aufeinander zu beziehende Prozesse im Sinne einer Sequenzierungsformel „**konkret - abstrakt - rekonkret**“ (ebd. S. 294, Hervorh. im Original) darzustellen sind (vgl. ebd. S. 295). Denn das aufzubauende Wissen erhält seinen konkreten Handlungs- und Erfahrungsbezug durch seine Einbindung in Komplexionszusammenhänge und das Wissen wird durch die Einbettung in Abstraktionshierarchien flexibel anwendbar (vgl. ebd.). Zusammenfassend können somit folgende vier Aspekte genannt werden, die für diese Qualitätsdimension relevant sind (vgl. ebd., S. 297):

- (A) Das Abstraktions- und Reflexionsniveau hinsichtlich dem Lerngegenstand, der Lernhandlung (Metakognition) und dem Lehr-Lern-Prozess (Metaunterricht). Diese Aspekte können zum einen anhand des Ausmaßes der Verbalisierung und symbolischen Transformation und zum anderen mittels der Abstraktionstiefe bewertet werden.
- (B) Das Systematisierungsniveau, das sowohl über die Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien als auch über die Bezugnahme auf andere Erfahrungsbereiche oder die Erfahrungen anderer beurteilbar ist.
- (C) Die Dekontextualisierungs- bzw. Rekonkretisierungsintensität, die zeigt, inwiefern erworbenes Wissen und Können verallgemeinert werden kann, um dann auf neue Zusammenhänge transferiert zu werden und somit den angestrebten Kompetenzerwerb zu erlangen.
- (D) Die Sequenzierungsmerkmale, die anhand ihrer Strategie in der Komplexitätsdimension oder in der Abstraktionsdimension bewertbar sind.

3.3 Zusammenfassung

Das dritte Kapitel hat sich mit der Frage befasst, auf welchen theoretischen Grundlagen das Konzept des Lernhandelns, das den Referenzrahmen dieser Untersuchung bildet, basiert. In diesem Zusammenhang wurden zunächst in Kapitel 3.1 der didaktische Perspektivwechsel in der curricularen Entwicklung und die damit verbundene Abkehr zur traditionellen Sichtweise auf den Unterricht zugunsten einer zunehmenden Fokussierung auf die individuelle Schülerhandlung im Unterricht thematisiert. Diese neue Sichtweise fördert den Wandel vom Fächer- zum Lernfeldunterricht, der die aktive und individuelle Schülerhandlung als essenzielle Voraussetzung für angestrebte Lernerfolge und die damit verbundene Kompetenzentwicklungen erkennt und berücksichtigt. Im Kontext des Perspektivwechsels wurden auch die antidualistische Grundhaltung und das epistemologische Subjektmodell vorgestellt. Die antidualistische Grundhaltung ist eine wichtige Voraussetzung für den zuvor beschriebenen Perspektivwechsel und entspricht dem Grundverständnis der vorliegenden Arbeit. Sie bezieht sich auf AEBLIs Hypothese, die das Denken als kontinuierliches Ergebnis praktischen Handelns und Wahrnehmens sieht, das sich zudem in Handlungen bewähren muss und so im klaren Gegensatz zur dualistischen Trennung von Denken und Handeln steht (vgl. AEBLI 1980). Das daraufhin beschriebene epistemologische Subjektmodell basiert auf einer Menschenbildannahme, die der interaktionistischen

Grundkonzeption entspricht. Demzufolge versteht es menschliches Verhalten als eine „Funktion der Wechselwirkung von Persönlichkeits- und Situationsvariablen“ und bezeichnet den Menschen nach HURRELMANN als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (1983). Die Eigenschaften dieses Subjektmodells widersprechen somit ebenfalls dem Dualismus und sind mit seinen Denkmustern unvereinbar (vgl. TRAMM 1996). Mit der Erläuterung dieses Perspektivwechsels und dem damit verbundenen Menschenbild wurde eine essenzielle Grundlage für das Verständnis des Konzepts des Lernhandelns geschaffen. Dieses Konzept, das im folgenden Kapitel 3.2 als Referenzrahmen für die Lernfeldanalyse beschrieben wurde, versteht zum einen Denken und Handeln als wechselseitige und einander bedingende Verhaltensweisen (vgl. ebd.). Zum anderen geht es von einer interaktiven Auseinandersetzung des lernenden Subjekts mit seiner Umwelt aus (vgl. ebd.). Zur konkreten Klärung der Frage, wie sich das Lernhandeln von anderen Tätigkeitsformen abgrenzen lässt, erfolgte zunächst eine grundlegende terminologische Auseinandersetzung mit den Begriffen Handeln, Handlung und Handlungskompetenz, Lernen und Lernhandlung. In diesem Zusammenhang wurde in Anlehnung an TRAMM (1996) erläutert, dass sich menschliches Handeln auf die Komponenten menschlichen Verhaltens bezieht, die durch Zielgerichtetheit, bewusste Zielorientierung, Erwartungssteuerung und kognitive Regulierung charakterisiert werden können. Handlungen hingegen sind eine auf ein konkret definiertes Ziel hin orientierte Einheit des Handelns, so dass Handeln aus einer Folge einzelner, komplex ineinander verschachtelter Handlungen besteht (vgl. ebd.). Des Weiteren wurde der Handlungsablauf formal und dem Modell der vollständigen Handlung entsprechend, in die Teilprozesse Orientierung, Zielbildung, antizipative Handlungsplanung, Entscheidung und Handlungsentschluss, Regulation der operativen Handlungsausführung, Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses gegliedert (vgl. ebd.). In diesem Kontext wurde auch die Relevanz der Erfahrung mit Bezug auf DEWEY für das Verständnis des Lernhandelns thematisiert, da das Subjekt im Handlungsverlauf verändernd und gestaltend auf seine Umwelt einwirkt, das Resultat seiner Tätigkeit wahrnimmt, bewertet und so Erfahrungen gewinnt (vgl. LANTERMANN 1980, VOLPERT 1979). Darauf beziehend wurde das Erzeugen realisierbarer Handlungspläne oder die Fähigkeit immer wieder neue, situationsadäquate Handlungen zu generieren als Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. u.a. VOLPERT 1979; AEBLI 1980, 1981). Der Begriff des Lernens wurde dann in Anlehnung an ULICH (1981) und TRAMM (1996) als die „Ausweitung und Aus-

differenzierung der individuellen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten“ definiert, die hierfür ebenfalls die „aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt“ voraussetzt. Zuletzt wurde Lernhandeln nach TRAMM (1996) als Handeln bestimmt, dessen primärerer Sinn in der Entwicklung von eigenem Wissen und eigenen Kompetenzen zur Erweiterung künftiger Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten liegt und sich so von anderen menschlichen Handlungsformen abgrenzt. In diesem Kontext wurde auch auf die doppelt ausgerichtete Zielorientierung von selbstständigem Lernhandeln – zum einen auf den Lerneffekt und den damit verbundenen Kompetenzerwerb über das Lernziel und zum anderen auf das Handlungsziel in Form eines Handlungsprodukts – hingewiesen (vgl. TRAMM/NAEVE 2007). Dieser Doppelorientierung sollte im Idealfall durch eine Lernhandlung, die über die Handlungsprodukterstellung das Lernziel erreicht, entsprochen werden (vgl. ebd.).

Diese Begriffsklärung diente als Voraussetzung für die daran anschließende Erläuterung der Strukturmerkmale des Lernhandelns. Mit Bezug auf TRAMM (1996) wurde gezeigt, dass sich die Struktur des Lernhandelns in folgende fünf Charakteristika differenzieren lässt: (1) Lernhandeln als eine Form adaptiv-konstruktiver Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt, d.h. dass sich der interagierende Lernende im (Lern-) Handeln zum einen an die gegebene Umwelt anpasst und zum anderen diese Umwelt auch zu gleichen Teilen aktiv mitgestaltet. (2) Lernhandeln als gesellschaftlich und sozial eingebundenes Handeln, d.h. dass die Interaktion des Individuums immer eine soziale und historische Dimension besitzt und die individuelle Aneignung sowohl ein aktiver als auch ein sozialer Prozess ist der eine Interaktion mit anderen Menschen erfordert. (3) Lernhandeln ist zielorientiert, d. h. zielgerichtet und rückgemeldet in der Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand in der konkreten Lernhandlung. Das auf einen Lerngegenstand bezogene, konkrete Lernziel bildet somit den Kern der Lernhandlungen, die sich nach ihren spezifischen Motiven unterscheiden lassen und aus struktureller Perspektive sowohl motiviert als auch zielgerichtet sind. (4) Lernhandeln ist gegenständlich, d.h. bezieht sich auf den Lerngegenstand, der in der individuellen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Lernobjekten im Zuge spezifischer Lernhandlungen erfasst und verarbeitet wird, was zugleich dem Finalziel des Lernhandelns entspricht. (5) Lernhandeln ist hierarchisch-sequentiell organisiert, d.h. es bezieht sich auf die prozessbezogene Gesamtsicht der strukturellen Eigenschaften des Lernhandelns und fokussiert, wie der Ler-

nende sein im Zeitverlauf lineares Verhalten kognitiv reguliert. Dieses Merkmal basiert auf dem Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulation und den vier idealtypische Phasen der Lernhandlung: Zielbildung und Orientierung, Generieren oder Abrufen des Aktionsprogramms, Ausführung des Aktionsprogramms / Realisation der Handlung, Rückmeldung.

Die Beschreibung dieser fünf strukturellen Charakteristika bildete die Basis für die ebenfalls in der Anlehnung an TRAMM (1996) erfolgte Erläuterung der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns. Mittels dieser Qualitätsdimensionen werden jene strukturellen Merkmale gruppiert, die vermutlich wesentlichen Einfluss auf den Erfolg des Lernhandelns ausüben (vgl. ebd.). Sie zielen darauf ab Analysekriterien zu entwickeln, mit denen die Qualität des Lernhandelns in Hinblick auf zu erwartende Lerneffekte in begründeter aber noch hypothetischer Weise beurteilt werden kann (vgl. ebd.). Sowohl zur Klärung der Frage, was die zentralen Aspekt der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns sind, die als Analysekriterien in der Untersuchung der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 fungieren sollen, als auch als Referenzrahmen für die spätere Analyse dient die folgende, in Anlehnung an TRAMM (1996, S. 296-297) erstellte tabellarische Zusammenfassung der drei Qualitätsdimensionen:

Dimension A	Inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns
Ausgangsfrage	Welche Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe, Zusammenhänge, Normen etc. werden den SuS in welcher Form, in welchem inhaltlich-strukturellen Zusammenhang (Lernobjekt) und unter welchen äußeren Umständen (gegenständliche und soziale Lernumwelt) zugänglich gemacht?
Aspekt	Kriterien
A1 Art der Lerngegenstände (curriculare vs. inhaltsstrukturelle Bewertung)	A1a Qualifikatorisches Potential (curriculare Bewertung) <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft • Leistung für Weltverstehen (Orientierung) • Funktion in spezifischen Verwendungssituationen

	<p>A1b Inhaltsstrukturelle Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innere Kohärenz, Strukturiertheit • Begründetheit • Informationshaltigkeit • Ideologiegehalt • Widerspruchsfreiheit
<p>A2 Repräsentation der Lerngegenstände</p> <ul style="list-style-type: none"> - mediale Repräsentation (Abstraktionsniveau): (a) real-gegenständlich, (b) ikonisch, (c) symbolisch - strukturelle Repräsentation (Komplexionsniveau): (a) isolierte Repräsentation, (b) Abbildung unter Einschluss ihrer Struktur (Skelett, Globus etc.), (c) Präsentation dynamischer Lernobjekte (Simulation: Übungsfirma vs. Planspiel) 	<p>A2a Anschaulichkeit</p> <p>A2b Erfahrungsoffenheit</p> <p>A2c Realitätsbezug</p> <p>A2d Kontinuität</p>
<p>A3 Handlungsintegration der Lerngegenstände:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sachbezug vs. Personenbezug; - Herstellen vs. Darstellen; - reale vs. symbolische Tätigkeit 	<p>A3 Gleichgewicht zwischen diesen Erfahrungsbereichen, Vermeidung von Einseitigkeiten</p>

Dimension B	Formale Prozessqualität des Lernhandelns
Ausgangsfrage	Welches Niveau der individuellen Leistung hat ein Lernender bei der Bewältigung der Lernaufgaben mit Bezug auf kognitive Leistungen und auf affektiv-motivationale Prozesse zu erbringen?
Aspekt	Kriterien
B1 Orientierungsphase bzw. Situ-	B1 Komplexität der erforderlichen Orientie-

<p>ationsdefinition (Handlungs(vor)phase)</p> <p>→ dient der Strukturierung, Organisation, Durchgliederung der subjektiv ahrgenommenen Handlungssituation</p>	<p>rungsleistungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kognitive Leistungen / Analyse - valutative Leistungen / Bewertung - affektive Aspekte / Beurteilung
<p>B2 Zieldefinition</p> <p>→ konkretisiert die Handlungstendenz und präzisiert angestrebten Soll-Zustand</p>	<p>B2a Zieldefinition eigenverantwortlich vs. fremdbestimmt</p>
	<p>B2b Zielzustand bekannt vs. unbekannt</p>
<p>B3 Handlungsplanung</p> <p>→ 4 Phasen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Findung alternativer Handlungsfolgen - Bewertung unterschiedlicher Handlungsentwürfe - Entscheidung für „subjektiv optimalen Handlungsplan“ - Handlungsplan, der subjektiv befriedigendes „Kosten-Nutzen-Verhältnis“ voraussetzt 	<p>B3a Weite des Handlungsweges</p>
	<p>B3b Komplexität des Handlungsfeldes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl und Verschiedenartigkeit der Elemente und Beziehungen - Anzahl der Eingriffspunkte - Anzahl der Kriteriumsvariablen - Transparenz bzw. Bekanntheit der Beziehungen im Handlungsfeld - Anzahl und Art der einbezogenen technischen und sozialen Prozesse - Anzahl eigendynamischer Elemente
	<p>B3c Freiheitsgrade des Handelns bzw. Handlungsspielraum</p>
	<p>B3d Problemhaltigkeit der zu planenden Handlung</p>
<p>B4 Realisation und Verlaufskontrolle</p> <p>→ bezieht sich auf das zuvor entwickelte „Aktionsprogramm“ in Form eines antizipativ entworfenen Handlungsplans (qualitativ enger Zusammenhang zwischen 3. Und 4. Phase)</p>	<p>B4a Störpotentiale</p> <p>B4b Indikatorndichte / Effektevidenz</p> <p>B4c psychomotorische / technische Ausführungsschwierigkeit incl. PC-Handling</p>
<p>B5 Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses</p>	<p>B5a Kontrollverfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbst- vs. Fremdkontrolle - Objektivierte Messung vs. subjektive Ein-

→ dient der Rückmeldung an die ersten beiden Phasen	schätzung
	B5b Bewertungsmaßstab/Bezugsnorm <ul style="list-style-type: none"> - Kriterienorientiert - Sozialnormorientiert - Individualnormorientiert
	B5c Bewertungsverfahren <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbewertung - Diskursive Bewertung - Fremdbewertung

Dimension C	Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns
Ausgangsfrage:	Inwiefern kann im Lernhandeln „ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung realisiert werden“?
Aspekt	Kriterien
C1 Abstraktions- und Reflexionsniveau hinsichtlich <ul style="list-style-type: none"> - Lerngegenstand - Lernhandlung (Metakognition) - Lehr-Lern-Prozess (Metaunterricht) 	C1a Ausmaß der Verbalisierung und der symbolischen Transformation C1b Abstraktionstiefe
C2 Systematisierungsniveau	C2a Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien C2b Bezugnahme auf andere Erfahrungsbereiche oder die Erfahrungen anderer
C3 Dekontextualisierungs- bzw. Rekonkretisierungsintensität	C3 Möglichkeit, erworbenes Wissen und Können zu verallgemeinern, um es auf neue Zusammenhänge zu transferieren und somit den angestrebten Kompetenzerwerb zu erlangen
C4 Sequenzierungsmerkmale	C4a ... Strategie in der Komplexitätsdimension

	C4b ... Strategie in der Abstraktionsdimension
--	---

Tabelle 2: Übersicht der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM (1996).

Die erfolgte Zusammenfassung hat die theoretischen Grundlagen des Konzepts des Lernhandelns verdeutlicht und somit die Basis für die im nächsten Kapitel 4 erfolgende Untersuchung des Lernfelds vor dem Hintergrund dieses Konzepts geschaffen.

4 Untersuchung des Lernfelds 3 vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns

In vorliegenden vierten Kapitel soll zum einen verdeutlicht werden, wie die Untersuchung in Form der Rekonstruktion und Analyse des Lernfelds 3 im Projekt KaBueNet vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns konkret erfolgt und welches primäre Ziel sie dabei verfolgt. Zum anderen soll geklärt werden, welche Ergebnisse und Erkenntnisse diese Untersuchung liefert und was diese schließlich für die zukünftige curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet leisten können.

4.1 Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel dient der Vorstellung des Untersuchungsdesigns und erläutert in diesem Zusammenhang zunächst erneut das Ziel dieser Arbeit, bevor daraufhin die Methode beschrieben wird, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt. Des Weiteren wird der Untersuchungsgegenstand vorgestellt und die genannten Aspekte abschließend in einem Zwischenfazit zusammengefasst.

4.1.1 Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung erfolgt im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Curriculumentwicklung im Projekt KaBueNet durch das IBW der Universität Hamburg. Die Arbeit widmet sich der Rekonstruktion und Analyse des Lernfelds 3 im Projekt KaBueNet vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns und fokussiert dementsprechend bei ihrer Untersuchung auf das handelnde Subjekt. Ihr primäres Ziel ist die Analyse der Qualität der Lernhandlungen im Lernfeld 3 aus kritischer und objektiver Perspektive zur Identifikation von Schwachstellen bei der bisher erfolgten curricularen Planung dieses Lernfelds. Darüber hinaus sollen anhand der Analyseergebnisse Optimierungsempfehlungen formuliert werden, um die weitere Curriculumentwicklung im Projekt KaBueNet zu unterstützen. Im Untersuchungs-

kontext wird somit den Fragen nachgegangen, welche Lernhandlungen vermutlich aus dem erfolgten Lernfeldunterricht resultieren, wie anhand dieser Lernhandlungen Rückschlüsse auf eventuelle Schwachstellen in der bisherigen curricularen Lernfeldplanung gezogen werden können und wie eine praktische Beeinflussung der curricularen Arbeit zugunsten einer verbesserten Qualität der Lernhandlungen erfolgen kann. Die Vorgehensweise zur Klärung dieser Fragen zeigt die folgende Vorstellung der Unterrichtsmethode.

4.1.2 Untersuchungsmethode

Die vorliegende Untersuchung lässt sich dem Forschungsansatz nach der evaluativ-konstruktive Curriculumforschung zuordnen. Diese Forschungsmethode basiert auf einem „bewusst pragmatisch angelegten Curriculumansatz“, der „die Identifikation und Weiterentwicklung zukunftsweisender innovativer Konzepte der pädagogischen Praxis“ fokussiert (TRAMM 2009b, S. 4). Hierbei zeichnet sich die Weiterentwicklung durch eine schrittweise Annäherung evaluativer und konstruktiver Prozesse aus (vgl. ebd.). Das Hauptanliegen dieses theoriegeleiteten und normreflektierten Ansatzes besteht somit darin, (1) eine innovative curriculare Praxis zu identifizieren und darauf folgend für ihre Potenziale und Schwachstellen, die aus kritischer und objektiver Perspektive erkennbar sind, zu sensibilisieren (vgl. ebd.). Identifizierte Schwachstellen sollen dann (2) bezüglich ihrer Optimierungspotenziale als Entwicklungsaufgaben betrachtet werden, so dass gemeinsam mit Praktikern die vorhandenen Stärken dieser curricularen Praxis weiter ausgebildet und existierende Schwachstellen behoben werden können (vgl. ebd.). Diese neu entwickelten Ansätze sollen anschließend (3) sowohl praktisch erprobt als auch bezüglich ihrer Effekte bewertet und evaluiert werden, um so „in die nächste evaluativ-konstruktive Ebene eines kontinuierlichen evolutionären Entwicklungsprozesses zu gelangen“ (ebd.).

Dieser Entwicklungsprozess basiert auf den im Rahmen der theoretischen Grundlagen in Kapitel 3 geschilderten Annahmen und Voraussetzungen für menschliches Handeln und Lernen und korrespondiert mit dem Konzept des Lernhandelns, das als Referenzrahmen für die vorliegende Untersuchung dient. Der evaluativ-konstruktive Curriculumforschungsansatz kann also als eine „Weiterentwicklung der mittelfristig-fachdidaktischen Forschungsstrategie im Sinne einer handlungstheoretischen Orientierung“ verstanden werden, die auf „gemeinschaftlicher Reflexion und Aufklärung über die Bedingungen und Möglichkeiten innovativer Praxis“ im Sinne eines ge-

meinsamen Lernprozesses beruht (TRAMM 1996, S. 170 & TRAMM 2009b, S. 4). Die Notwendigkeit dieser Weiterentwicklung ergibt sich aus den Erkenntnissen über vorherrschende Divergenzen zwischen didaktischer und curricularer Forschungstheorie und schulischer Praxis. Diese fehlenden Übereinstimmungen resultieren sowohl aus einer mangelnden Berücksichtigung der existierenden subjektiven Theorien von Lehrkräften als auch aus einer groben Vernachlässigung des lernenden Subjekts bei der curricularen Forschung und dem „fehlenden Begründungszusammenhang von Lebenssituation, Qualifikation und Curriculumelementen“ (TRAMM 1996, S. 162-166). Aus diesen Erkenntnissen lässt sich deutlich das vorrangige Ziel dieser forschungsstrategischen Weiterentwicklung ableiten: Lehrer⁷⁹, Schüler⁸⁰ und Wissenschaftler sollen als gleichberechtigte Partner, insbesondere unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten in der curricularen Diskussion vertreten sein und somit auch gleichermaßen rational kritisiert werden dürfen (vgl. u.a. FÜGLISTER 1978, S. 119ff. & TRAMM 1996, S. 166). Somit verbindet sich mit diesem innovativen Konzept zugleich eine Abkehr vom starren Entwickler-Anwender-Konzept und die Annahme, dass reale, praxistaugliche Curriculumforschung nur im Sinne des evaluativ-konstruktiven Curriculumsansatzes mit dem Ziel einer „grundsätzlichen Ganzheitlichkeit von Bestandsevaluation, Konstruktion, Erprobung, Überprüfung und Bewertung“ möglich ist (TRAMM 1996, S. 170).

Die vorliegende Untersuchung mit dem übergeordneten Ziel der Analyse der Qualität der Lernhandlungen des Lernfelds 3 im Projekt KaBueNet zur Identifikation von Schwachstellen in der bisherigen Lernfeldplanung im Rahmen dieses Projekts (siehe hierzu 4.1) folgt – wie auch die kooperative Curriculararbeit im Projekt KaBueNet selbst - diesem evaluativ-konstruktiven Forschungsansatz. So erfolgt zunächst eine Rekonstruktion des Unterrichts im Lernfeld 3. In diesem Zusammenhang werden die Unterrichtseinheiten eins bis vier dieses Lernfelds anhand der vorliegenden und im Rahmen der curricularen Entwicklungsarbeit des Projekts KaBueNet erstellten Planungsunterlagen und Unterrichtsmaterialien in Form einer Dokumentenanalyse nachempfunden. Konkret erfolgt eine Rekonstruktion jeder einzelnen Unterrichtseinheit der jeweiligen Unterrichtssequenz, um den entsprechenden Lernfeldunterricht

⁷⁹ Im Folgenden mit *LuL* (für Lehrerinnen und Lehrer) abgekürzt.

⁸⁰ Im Folgenden mit *SuS* (für Schülerinnen und Schüler) abgekürzt.

möglichst genau nachvollziehen zu können. Die Dokumentenanalyse konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die vorliegende Makroplanung, da dieses Planungsformat das lernende Subjekt und die darauf bezogenen Lernhandlungen in den Fokus stellt und somit dem vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt - dem Lernhandeln - entspricht. Anschließend werden zur Beantwortung der Ausgangsfrage, welche Lernhandlungen vermutlich aus dem erfolgten Lernfeldunterricht resultieren, hypothetische Lernhandlungen anhand einer Interpretation der erfolgten Unterrichtsrekonstruktion und der verwendeten Unterrichtsmaterialien identifiziert. Diese Lernhandlungen werden ebenfalls für jede Unterrichtseinheit der vier Unterrichtssequenzen herausgearbeitet und aufgeführt. So soll eine möglichst umfassende Grundlage für die anschließende Analyse, die sich auf die Bewertung der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 konzentriert, geschaffen werden. Als Analyse-kriterien fungieren daher die drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM, die in Kapitel 3.2.3 vorgestellt wurden. Zur Bewertung ihrer Qualität werden die hypothetischen Lernhandlungen jeder Unterrichtssequenz des Lernfelds 3 anhand der Kriterien der einzelnen Qualitätsdimensionen untersucht. Eine ergänzende Analyse soll mit Bezug auf die Erkenntnisse der vorangegangenen Hauptanalyse zur Klärung beitragen, wie eine praktische Beeinflussung der Curriculumentwicklung zugunsten einer verbesserten Qualität der Lernhandlungen erfolgen kann (siehe Kapitel 4.3.2). Hierfür untersucht sie den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Gestaltungskriterien für die Planung lernfeldorientierter Lernsituationen im Projekt KaBueNet (siehe Kapitel 2.3.2.2) und den drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM, um den Einfluss dieser Kriterien auf die resultierende Qualität der Lernhandlungen zu verdeutlichen. Außerdem sollen so erste Rückschlüsse auf die Berücksichtigung dieser Kriterien und der korrespondierenden Qualitätsdimensionen bei der Lernfeldplanung ermöglicht werden. Die erlangten Untersuchungsergebnisse beider Analysen sollen schließlich dazu dienen, im Sinne des evaluativ-konstruktiven Curriculumansatzes Schwachstellen bei der bisherigen curricularen Planung des Lernfelds 3 aufzudecken und entsprechende Optimierungsempfehlungen daraus abzuleiten. Diese können dann im Sinne von Entwicklungsaufgaben im Rahmen eines gemeinsamen Lernprozesses dazu dienen, identifizierte Schwachstellen zu beheben und unterstützende Impulse für die weitere curriculare Arbeit im Rahmen des Projekts liefern.

4.1.3 Untersuchungsgegenstand: das Lernfeld 3 und seine lernfeldbezogenen curricularen Produkte

Das in diesem Kapitel vorgestellte Lernfeld 3 stellt den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit dar. Es befasst sich mit dem Thema „Aufträge bearbeiten“ und besitzt daher eine außerordentliche betriebswirtschaftliche Relevanz, da es sich mit dem Kern der Wertschöpfung eines Unternehmens auseinandersetzt. Denn das Verständnis dieses Wertschöpfungsprozesses ist für die angehenden Kaufleute, die sich in der Ausbildung zum Kaufmann für Büromanagement befinden, fundamental. Demzufolge handelt es sich bei diesem Lernfeld 3 auch curricular gesehen um ein zentrales Lernfeld, da es das Basiswissen für viele weitere Lernfelder, die inhaltlich und thematisch auf diesem Lernfeld aufbauen, vermittelt. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf dieses Lernfeld. Demzufolge wird im Zuge der Rekonstruktion in Kapitel 4.2 der Unterricht dieses Lernfelds 3 nachvollzogen, um dann die in diesem Lernfeld hypothetisch erfolgenden Lernhandlungen zu identifizieren. Die Lernfeldrekonstruktion erfolgt anhand einer Dokumentenanalyse der lernfeldbezogenen curricularen Produkte dieses Lernfelds und bezieht sich dabei insbesondere auf die Makroplanung, da dieser Planungsprozess - wie bereits zuvor beschrieben - auf das lernende Subjekt fokussiert. Die Qualität der Lernhandlungen im Lernfeld 3 wird anhand der Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM analysiert und evaluiert.

Zu den lernfeldbezogenen curricularen Ergebnissen des Lernfelds 3 gehören neben der Curricularen Analyse und der Struktur- und Makroplanung⁸¹ auch die erstellten Unterrichtsmaterialien. Sie wurden von den planungsverantwortlichen Gestaltungsteams der Louise-Schroeder-Schule erarbeitet und über die Projektplattform allen beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt. Die allgemeine Funktion dieser Planungsprozesse sowie die generellen Inhalte der entsprechenden Planungsformate wurden bereits in Kapitel 2.3.2.1 geschildert. Die folgende Beschreibung der lernfeldbezogenen curricularen Produkte beschränkt sich daher auf inhaltliche und explizit das Lernfeld 3 betreffende Aspekte. Die verwendeten Daten entstammen der Projekthomepage (siehe www.kabuenet.de) und sind im Anhang 4 dieser Arbeit hinterlegt.

⁸¹ Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Planungsformate, d.h. sowohl die Qualität der Formulierungen als auch die Abgrenzungen der erstellten Szenarien, benannten Problemstellungen und Erkenntnis-schritte sind nicht Gegenstand der vorliegenden Analyse (siehe auch Kapitel 5.2).

4.1.3.1 Curriculare Analyse

Bezogen auf das hier betrachtete Lernfeld 3 und das damit verbundene Hauptthema „Aufträge bearbeiten“ wurden im Rahmen der Curricularen Analyse vom verantwortlichen Gestaltungsteam der Louise-Schroeder-Schule die Anforderungen an dieses Lernfeld aus dem Rahmenlehrplan (vgl. KMK 2013a, S. 12) in Hinblick auf die Aspekte (1) Kompetenzdefinition nach KMK-RLP, (2) Curriculare Funktion, (3) zentrale Prozesse im Lernfeld und (4) im Lernfeld angesprochene Kompetenzdimensionen, wie folgt identifiziert und spezifiziert (vgl. www.kabuenet.de):

(1) Kompetenzdefinition nach KMK-RLP:

Laut dem Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz 2013 sollen im Zuge des Lernfelds 3 folgende Kompetenzen entwickelt werden: „Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Anfragen zu beantworten, Angebote zu erstellen und Aufträge anzunehmen sowie störungsfreie Prozesse fachgerecht auszuführen“ (KMK 2013a, S. 8).

(2) Curriculare Funktion des Lernfelds 3:

Das Lernfeld 3 ist zeitlich zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres verortet und wird mit einem Umfang von 80 Stunden unterrichtet. Es besitzt einen zentralen Stellenwert für die Gesamtausbildung bzw. das Gesamtcurriculum, da es sich mit dem wichtigen Auftragsbearbeitungsprozess befasst und so bürowirtschaftlichen Prozessen mit dem Leistungsprozess und mit weiteren markt- und gesamtwirtschaftlichen Prozessen verknüpft. Außerdem wird die Auftragsbearbeitung, die eine Kerntätigkeit des Kaufmanns für Büromanagement darstellt, als Grundlage für die betriebliche Leistungserstellung und für den Erfolg des Unternehmens verdeutlicht. In diesem Kontext werden auch Fragestellungen zur Wertschöpfung und zum Umgang mit Marktpartnern, z.B. im Sinne der Kundenbetreuung, aufgegriffen. Das Lernfeld 3 bietet den SuS somit einen Einblick in die Grundlagen kaufmännischen Handelns, indem ein einfacher, störungsfreier⁸² Geschäftsprozess dargestellt und durchgeführt

⁸² Störungen mit Blick auf den Kaufvertrag spielen in diesem Lernfeld keine Rolle, da das LF 3 ausdrücklich laut Rahmenlehrplan als störungsfreier Prozess angelegt ist. Störungen werden erst in Lernfeld 4 thematisiert. Allerdings wird im Zuge der curricularen Analyse für das LF 3 darauf hingewiesen, dass alle Leistungsstörungen, d. h. Lieferverzug, Annahmeverzug, Zahlungsverzug, in der Praxis eine Rolle spielen und auch relevante Störungen in der Kommunikation oder technische Probleme in der Abwicklung auftreten können. Daher sei zu überlegen, ob Störungen im Prozessablauf den Erkenntnisgewinn der SuS verbessern (vgl. www.kabuenet.de und Curriculare Analyse des LF 3).

wird. Sie entwickeln ein Verständnis für den Prozess der Auftragsbearbeitung und die damit verbundenen einzelnen Prozessschritte und erkennen Zusammenhänge. Auch die Notwendigkeit des Einsatzes von büroüblicher Software wird – auch im Rahmen der Spezifizierung der Kompetenzen und der damit verbundenen Wissensbasis - verdeutlicht. Die SuS erlangen die fachlichen Kompetenzen im Umgang mit Text- und Tabellenkalkulationsprogrammen, sodass die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten selbstständig auf alle gängigen betrieblichen Vorgänge transferiert werden können (vgl. www.kabuenet.de).

Konkret klären die SuS in diesem Kontext (vgl. ebd.):

- welcher Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten der kaufmännischen Verwaltung und dem Leistungsprozess im Unternehmen besteht und welchen Beitrag sie bei der Anbahnung, Unterstützung und Kontrolle sowie Begleitung des Leistungsprozesses leisten,
- ihre Aufgaben bei der Auftragsbearbeitung und die Auswirkungen der Aufträge auf die Liquidität des Unternehmens,
- die unterschiedlichen Interessen und Anforderungen der Beteiligten und verstehen, dass sie sich mit den Anforderungen und Wünschen der Kunden auseinandersetzen und adäquat darauf reagieren müssen,
- die zu berücksichtigenden rechtlichen Regelungen und betriebsinternen Vorgaben,
- die Gestaltung einer normgerechten, sprachlich angemessene Geschäftskorrespondenz unter Verwendung büroüblicher Hard- und Software,
- die Einhaltung von Büronormen (z. B. DIN 5008, 4991), um den Ablauf von Geschäftsprozesse effizienter, einheitlicher und übersichtlicher zu gestalten,
- die Optimierung kaufmännischer Rechenoperationen mithilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms.

Die Auftragsbearbeitung nach den vorgegebenen Grundsätzen (Tätigkeitsprofil im Unternehmen) sowie die Kommunikation mit den Kunden müssen selbstständig erfolgen. Nicht-Standard-Situationen sollen von den SuS als solche erkannt werden. Bei Bedarf sind auch Entscheidungen zu fällen, ist angemessene Unterstützung zu

fordern bzw. die Aufgabe an Vorgesetzte abzugeben (vgl. ebd.).

Die curriculare Einordnung, d.h. der Bezug zu parallel laufenden Lernfeldern, aber auch die Abgrenzung gegenüber anderen Lernfeldern, die ebenfalls zur Identifikation der curricularen Funktion des Lernfelds gehört, bezieht sich vorrangig auf die Kompetenzebene und wird daher in diesem Kontext nicht weiter thematisiert. Sie kann aber dem Anhang 4a entnommen werden.

(3) Zentrale Prozesse der betrieblichen Praxis im Lernfeld 3:

Das Lernfeld 3 fokussiert auf den wichtigen Prozess der Bearbeitung von Kundenaufträgen. Die SuS lernen im Verlauf des Lernfelds diesen gesamten Prozess kennen und identifizieren ihren Beitrag im Zuge der Auftragsbearbeitung. Der Prozess ist hierbei wie in Abbildung 10 (www.kabuenet.de) gezeigt, dialogisch angelegt. Dieses impliziert, dass die SuS in Kommunikation mit den Kunden stehen (rote Pfeile) und situationsadäquat agieren bzw. reagieren (blaue Pfeile). Demzufolge muss bei der Erstellung der Lern- und Arbeitsaufgaben die Rolle der Kunden in die Aufgabenstellung einbezogen werden (vgl. ebd.).



Abbildung 9: Zentrale Prozess der betrieblichen Praxis im LF 3 des Projekts KaBueNet (www.kabuenet.de).

Als praxisrelevante Prozessvarianten können beispielsweise die Aspekte Bestandskunde oder neuer Kunde betrachtet werden, wobei die Kundenakquise erst im Lernfeld 5 thematisiert wird (vgl. ebd.).

(4) Kompetenzdimensionen die im Lernfeld 3 angesprochen werden:

Da Kompetenzen bzw. der angestrebte Kompetenzerwerb in der vorliegenden Untersuchung nicht näher betrachtet werden, wird zur Beantwortung dieses Aspekts auf die Kompetenzmatrix oder die Projekthomepage verwiesen (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.1 und www.kabuenet.de).

Aus der Darstellung der in der Curricularen Analyse bearbeiteten Aspekte geht – wie bereits in Kapitel 2.3.1 beschrieben - hervor, dass dieser Planungsprozess primär auf die konkrete Lernfeldgestaltung abzielt. Allerdings sind einige Aspekte der Curricularen Analyse - insbesondere die curriculare Einordnung des Lernfelds im Rahmen der Identifikation seiner curricularen Funktion sowie die Aspekte der Kompetenzebene - auch für die lernfeldübergreifende Planungsperspektive von großer Bedeutung. Die gesamte curriculare Analyse für das Lernfeld 3 sowie die für diese Analyse grundlegenden Auszüge aus dem Rahmenlehrplan befinden sich in den Anhängen 1b und 4a der vorliegenden Arbeit.

4.1.3.2 Strukturplanung

Im Zuge der Strukturplanung wurde das Lernfeld 3 in vier Teilsequenzen gegliedert (www.kabuenet.de & siehe auch Anhang 4b). Des Weiteren wurden zu diesen jeweiligen Sequenzen folgende Aspekte festgelegt: (A) Zeitbudget bzw. Anzahl der Unterrichtsstunden, (B) Situation (bzw. Problemstellung), die aus der Ausgangssituation abgeleitet wird, (C) Aufgaben bzw. Problemstellungen, die aus der zuvor definierten Situation (B) abgeleitet werden, (D) Intendierte Erkenntnisschritte bei den Lernenden (erste curriculare Funktion), (E) angesprochene Kompetenzdimensionen (zweite curriculare Funktion). Darüber hinaus wurde als Basis für das Lernfeld 3 und die dafür entwickelte Unterrichtsplanung ein Lernfeldszenario konstruiert (vgl. ebd.). Dieses, sowie die gesamte Strukturplanung inklusive der geplanten Aspekte für die vier Teilsequenzen des Lernfeldes 3 befinden sich im Anhang 4b der vorliegenden Arbeit.

4.1.3.3 Makroplanung

Die Makroplanung greift die in der Strukturplanung erfolgte Unterteilung des Lernfelds 3 in vier Teilsequenzen auf und spezifiziert diese weiter, indem sie die Teilsequenzen in konkrete Unterrichtseinheiten mit einem bestimmten Zeitbudget gliedert. Die tabellarisch gestaltete Makroplanung bezieht sich dabei auf folgende fünf Aspekte (vgl. www.kabuenet.de & siehe Anhang 4c): (1) das Zeitbudget (Anzahl der Un-

terrichtsstunden⁸³), (2) die intendierten Lernschritte, (3) die Lernhandlungen, (4) die Lernaufgaben / -situationen und (5) die Erfolgsindikatoren.

Da die Daten der Makroplanung als Hauptbezugsaspekte der zur Rekonstruktion des Lernfeldunterrichts erfolgenden Dokumentenanalyse dienen, wird im Zuge der detaillierten Unterrichtsrekonstruktion in Kapitel 4.2 explizit Bezug auf die Aspekte dieser Makroplanung für das Lernfeld 3 genommen. Aus diesem Grund und zur Vermeidung von Doppelungen wird daher an dieser Stelle auf eine nähere Erläuterung der Inhalte der Makroplanung verzichtet. Die gesamte, tabellarische Makroplanung für das Lernfeld 3 kann jedoch dem Anhang 4c dieser Arbeit entnommen werden.

4.1.3.4 Exemplarische Materialien

Im Zuge der Lernfeldentwicklung wurden von den jeweils verantwortlichen Gestaltungsteams der am Projekt beteiligten Schulen vielfältige Materialien für den Lernfeldunterricht entwickelt⁸⁴. Diese Unterrichtsmaterialien beziehen sich zum Großteil auf das im Rahmen des Projekts KaBueNet entwickelten und in Kapitel 2.3.1.2 vorgestellte Modellunternehmen Baerio GmbH. So wurde für jede Unterrichtseinheit der insgesamt vier Unterrichtssequenzen eine Lernsituation mit Bezug auf die Baerio GmbH konstruiert. Zusätzlich wurden unterschiedliche, exemplarische Arbeitsblätter (z.B. Lückentexte, Rechercheaufträge zur Begriffsklärung etc.) mit entsprechenden Musterlösungen entwickelt und über die Projekthomepage allen Projektbeteiligten zur Verfügung gestellt (siehe auch www.kabuenet.de). Diese erstellten Unterrichtsmaterialien bilden – wie die Struktur- und Makroplanung – die Grundlage für die Dokumentenanalyse zur Rekonstruktion des Lernfeldunterrichts. Des Weiteren werden sie bei der Interpretation der aus der Unterrichtsrekonstruktion abgeleiteten Lernhandlungen berücksichtigt. Daher sind sowohl eine nach Teilsequenzen gegliederte kurze Auflistung der für das Lernfeld 3 erstellten Unterrichtsmaterialien als

⁸³ Im Kontext der Unterrichtsplanung beziehen sich Zeitangaben in Stunden (Std.) auf eine Unterrichtsstunde mit 45 Minuten.

⁸⁴ Des Weiteren wurde für jede Teilsequenz des Lernfeldes ein Dokument als *Verlaufsevaluationshilfe* für die anschließende, eigenverantwortliche Reflexion des Unterrichtsverlaufs durch die Lehrkraft gestaltet, auf die der Vollständigkeit halber hingewiesen werden soll. Da diese Verlaufsevaluationsdokumente für den vorliegenden Kontext jedoch nicht relevant sind, wird auf eine nähere Auseinandersetzung mit diesen Dokumenten verzichtet.

auch die Lernsituationen und Arbeitsblätter selbst im Anhang 5 dieser Arbeit hinterlegt.

4.1.4 Zwischenfazit

Das Kapitel 4.1 befasste sich im Kontext des Untersuchungsdesigns mit den Fragen nach der konkreten Vorgehensweise und dem Ziel der vorliegenden Untersuchung. Zur Klärung wurde zunächst erneut dargelegt, dass diese Arbeit auf die Analyse der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 aus kritischer und objektiver Perspektive zur Identifikation von Schwachstellen in der entsprechenden bisherigen curricularen Planungsarbeit im Projekt KaBueNet abzielt. Dieses übergeordnete Ziel soll anhand der vorgestellten Untersuchungsmethode, die sich dem Forschungsansatz nach der evaluativ-konstruktive Curriculumforschung zuordnen lässt, erreicht werden. Dieser theoriegeleitete und normreflektierte Ansatz dient nach TRAMM (2009b) im Sinne eines kontinuierlichen evolutionären Entwicklungsprozesses der Identifikation innovativer curricularer Praxis und der Sensibilisierung ihre Potenziale und Schwachstellen aus kritischer und objektiver Perspektive. Diese sollen dann bezüglich ihrer Optimierungspotenziale als Entwicklungsaufgaben betrachtet werden, um vorhandene Stärken weiter auszubilden und existierende Schwachstellen zu beheben (vgl. ebd.). Die entsprechend neu entwickelten Ansätze sollen anschließend sowohl praktisch erprobt als auch bezüglich ihrer Effekte bewertet und evaluiert werden (vgl. ebd.). Hierbei sollen alle Planungsbeteiligten, also LuL, SuS und Wissenschaftler als gleichberechtigte Partner, insbesondere unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten in der curricularen Diskussion vertreten sein und somit auch gleichermaßen rational kritisiert werden dürfen (vgl. ebd.). Diesen Ansprüchen des dargelegten Forschungsansatzes entspricht auch die kooperative Curriculararbeit im Projekt KaBueNet, bei der kontinuierliche Reflexions- und Evaluationsprozesse feste Bestandteile der gemeinsamen Curriculumentwicklung sein sollen. Die Ergebnisse der vorliegende Arbeit, die im Zuge der vorgestellten Vorgehensweise - Rekonstruktion des Lernfeldunterrichts und das Ableiten hypothetischer Lernhandlungen im Lernfeld 3 als Grundlage und Gegenstand der anschließenden Analyse zur Identifikation von Schwachstellen in der Qualität der Lernhandlungen und dem Herausarbeiten entsprechender Optimierungsempfehlungen für die weitere curriculare Lernfeldplanung – erlangt werden, dienen der Unterstützung dieses fortlaufenden Curriculumentwicklungspro-

zesses. Das anschließend vorgestellte Lernfeld 3 mit dem Thema „Aufträge bearbeiten“ bildet hierbei den konkreten Untersuchungsgegenstand. Folglich sollen die im Zuge der Rekonstruktion des entsprechenden Lernfeldunterrichts herausgearbeiteten Lernhandlungen anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM auf ihre Qualität hin untersucht werden. Als Basis für die hierfür erforderliche Dokumentenanalyse dienen die lernfeldbezogenen curricularen Produkte des Lernfelds 3 in Form der Curricularen Analyse, der Strukturplanung und Makroplanung, sowie der erstellten Unterrichtsmaterialien. Hierbei wurde begründet, dass sich die Dokumentenanalyse insbesondere auf die Makroplanung bezieht, da dieser Planungsprozess das lernende Subjekt fokussiert und somit dem Konzept des Lernhandelns als Referenzrahmen für die vorliegende Untersuchung entspricht.

Der geschilderten Vorgehensweise entsprechend erfolgt die konkrete empirische Untersuchung in Form der Lernfeldrekonstruktion, Analyse und Evaluation in den nächsten Kapiteln.

4.2 Rekonstruktion des Lernfelds 3 aus der Perspektive des Lernhandelns

Die folgende Rekonstruktion des Unterrichts im Lernfeld 3 wird zum einen auf Basis der zuvor beschriebenen Makroplanung und zum anderen mit Berücksichtigung der erstellten Unterrichtsmaterialien umgesetzt (siehe hierzu die Anhänge 4c & 5). Die Unterrichtsrekonstruktion erfolgt somit in Form einer Dokumentenanalyse und dient der Identifikation der im Lernfeldunterricht hypothetisch resultierenden Lernhandlungen der SuS als Basis für die anschließende Analyse.

4.2.1 Rekonstruktion des Lernfeldunterrichts

Wie bereits im Rahmen der Struktur- und Makroplanung vorgestellt, erstreckt sich das Lernfeld 3 über 80 Unterrichtsstunden, die in vier Unterrichtssequenzen⁸⁵ gegliedert sind. Als Ausgangssituation für die Bearbeitung des Lernfeld-Themas „Aufträge bearbeiten“ dient das folgende, für dieses Lernfeld konstruierte Lernfeld-Szenario:

„Zunächst verschaffen sich die SuS anhand von Geschäftsbelegen einen Überblick über den gesamten Geschäftsprozess und erarbeiten sich betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundlagen. Die SuS werden dann als Mitarbeiter(innen) des Modellun-

⁸⁵ Die Begriffe *Teilsequenz* und *Unterrichtssequenz* werden im Folgenden synonym verwendet.

ternehmens Aufträge bearbeiten. Dabei müssen Sie sowohl die Absicht der Kunden erfassen als auch in ihrer Rolle als Mitarbeiter(innen) agieren.“

Im Folgenden wird zunächst jede Unterrichtssequenz und dazugehörige Unterrichtseinheit dieses Lernfeldunterrichts anhand der vorliegenden Planungsdokumente rekonstruiert. Da die Unterrichtsrekonstruktion auf einer Dokumentenanalyse basiert, erfolgt die Darstellung aus einer sachlich objektiven Perspektive. Eventuelle Hindernisse oder Schwierigkeiten im Unterrichtsverlauf werden daher nicht an dieser Stelle, sondern im Zuge der späteren Analyse der Lernhandlungen in Kapitel 4.3 thematisiert. Laut der vorliegenden Planungsunterlagen ist für die jeweils letzte Unterrichtseinheit jeder Teilsequenz eine Klassenarbeit vorgesehen. Die unter Umständen darüber hinaus verbleibende Zeit der geplanten Unterrichtsstunden dient als sogenannter Puffer. Da weder die Rekonstruktion noch die Analyse der Klassenarbeiten im Lernfeld 3 Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, werden die entsprechend letzten Unterrichtseinheiten in der folgenden Unterrichtsrekonstruktion nicht berücksichtigt.

4.2.1.1 Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 1

Die erste Unterrichtssequenz des Lernfeldes 3 umfasst laut Makroplanung insgesamt 20 Unterrichtsstunden, die auf vier Unterrichtseinheiten verteilt sind und von denen im Folgenden drei rekonstruiert werden⁸⁶. Die gesamten Unterrichtsmaterialien für die Unterrichtssequenzen 1.1 bis 1.3 befinden sich im Anhang 5b dieser Arbeit.

4.2.1.1.1 Unterrichtssequenz 1.1:

Die erste Unterrichtseinheit dieser ersten Teilsequenz dient der Einführung in das Lernfeld 3 mit dem Thema „Aufträge bearbeiten“. In diesem Kontext befassen sich die SuS in den kommenden vier Unterrichtsstunden mit folgender Lernsituation, die ihnen einleitend von der Lehrkraft vorgestellt wird:

Frau Risse arbeitet in der Verkaufsabteilung der Baerio GmbH und befindet sich zurzeit im Urlaub. Vor dem Urlaub befasste sie sich noch mit dem Auftrag des Bürofachgeschäftes Beskow GmbH. Die Geschäftsführerin Angelika Ohlsen ist besorgt, ob der Geschäftsvorgang ordnungsgemäß abgeschlossen worden ist. Angelika Ohlsen beauftragt Sie deshalb, den Geschäftsvorgang zu prüfen.

⁸⁶ Da in der Sequenz 1.4 eine Klassenarbeit geplant ist, wird sie bei der Rekonstruktion nicht berücksichtigt.

Kontrollieren Sie mit Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen (Partnerarbeit) anhand der beiliegenden Ausgangsrechnung und dem Kontoauszug, ob der Geschäftsvorgang als abgeschlossen zu betrachten ist und somit abgelegt werden kann. Teilen Sie Ihr Ergebnis der Geschäftsführerin Frau Ohlsen mit.

Zur Bearbeitung des in der Ausgangssituation enthaltenen Arbeitsauftrages, die beide auf einem Arbeitsblatt mit weiteren Teilaufträgen enthalten sind und den SuS ausgeteilt werden, erhalten die SuS außerdem eine exemplarische Rechnung eines Kunden der Baerio GmbH und einen Kontoauszug der Baerio GmbH. Nach dem Austeilen der Arbeitsmaterialien erläutert die Lehrkraft kurz den intendierten Ablauf der Unterrichtseinheit.

Die SuS bearbeiten nun in Partnerarbeit den in der Lernsituation enthaltenen Arbeitsauftrag. Anschließend bearbeiten sie - weiterhin im Tandem - folgenden ersten Teilauftrag⁸⁷ zur obigen Lernsituation:

a) Führen Sie daher zunächst eine Internet- oder Buchrecherche durch und machen Sie sich mit den Begrifflichkeiten Umsatzsteuer, Netto- und Bruttobeträge, Rabatt sowie Skonto vertraut und fassen Sie Ihre Ergebnisse in Form einer Tabelle zusammen.

Anschließend setzen sich die SuS paarweise mit folgendem zweiten Teilauftrag auseinander für dessen Bearbeitung sie sowohl einen Informationstext zum § 14 UStG als auch eine Vorlage für die zu erstellende Checkliste erhalten:

b) Prüfen Sie anschließend, ob nach § 14 Umsatzsteuergesetz (UStG) die Formvorschriften bei der Erstellung der Ausgangsrechnung eingehalten worden sind. Nutzen Sie hierfür das beiliegende Informationsmaterial und erstellen Sie eine Checkliste über die formale Richtigkeit von Rechnungen.

Die SuS präsentieren anschließend die zuvor recherchierten und erarbeiteten Ergebnisse in Form einer tabellarisch aufbereiteten Begriffserklärungen und einer ausgefüllten Checkliste über die formale Richtigkeit von Rechnungen. Nachdem die Lehrkraft im Rahmen der Schülerpräsentationen nochmals die Bedeutung des Skontos mit kurzem Rückgriff auf das Thema Prozentrechnung herausgestellt hat, klären die SuS

⁸⁷ Durch das Verteilen unterschiedlicher Arbeitsblätter und Arbeitsaufträge (in diesem Fall unterschiedlich ausgefüllte Tabellen als Vorlage) ist eine Binnendifferenzierung möglich.

im Plenum gemäß folgendem dritten Arbeitsauftrag ob eine Lösung der einleitend ausgeteilten Handlungssituation an dieser Stelle bereits möglich ist:

c) Klären Sie abschließend, ob die Ausgangsrechnung der Baerio GmbH und der Zahlungseingang der Beskow GmbH korrekt oder zu beanstanden sind.

Anschließend sollen die SuS ihre Unterlagen entsprechend ergänzen und vervollständigen und die Ergebnisse in ihr persönliches Handbuch übernehmen. Die Teilsequenz endet mit der Einzelbearbeitung eines Lückentextes zu Mindestinhalten einer Rechnung und dem Ergebnisvergleich im Lehrer-Schüler-Gespräch⁸⁸.

4.2.1.1.2 Unterrichtssequenz 1.2:

Die zweite Unterrichtseinheit dieser Teilsequenz befasst sich mit dem störungsfreien Ablauf eines Geschäftsvorganges und beginnt mit einer kurzen Wiederholung der Aspekte Rechnung und Kontoauszug der vorherigen, ersten Unterrichtseinheit im LSG. Zur Überleitung in die nun beginnende sechsstündige Unterrichtseinheit präsentiert die Lehrkraft folgende Lernsituation:

In der vergangenen Woche haben Sie die Rechnung und den Kontoauszug aus dem Geschäftsvorgang des Kunden Bürofachgeschäft Beskow GmbH von Frau Risse überprüft. Sie stellten fest, dass durch die Ausnutzung von Skonto ein schneller Zahlungseingang auf unserem Geschäftsbankkonto erfolgte.

Herr Sørensen, der Abteilungsleiter Verkauf überreicht Ihnen heute den gesamten Geschäftsvorgang. Mit Ihren Kollegen sollen Sie sich arbeitsteilig mit den einzelnen Belegen vertraut machen und den störungsfreien Ablauf eines Geschäftsvorganges von A – wie Anfrage bis Z – wie Zahlungseingang - kennenlernen.

Zu dieser Ausgangssituation gehören gemäß dem entsprechend ausgeteilten Arbeitsblatt zwei Arbeitsaufträge. Als nächstes erfolgt die Bearbeitung der folgenden drei Teilaufträge (a-c) des Arbeitsauftrages 1 in Gruppenarbeit:

Arbeitsauftrag 1

Stellen Sie fest, um was für Belege es sich handelt und informieren Sie sich mit Hilfe des Lehrbuches und des Internets über die kaufmännischen Inhalte sowie die rechtli-

⁸⁸ Im Folgenden mit *LSG* abgekürzt.

che Bedeutung des Ihnen vorliegenden Beleges/der Ihnen vorliegenden Belege.

- a) Halten Sie Ihre Arbeitsergebnisse auf dem vorstrukturierten Arbeitsblatt (1-3) fest.
- b) Prüfen Sie im Anschluss mit Hilfe Ihres Arbeitsblattes, ob die jeweiligen Belege den notwendigen Anforderungen entsprechen.
- c) Bereiten Sie Ihre Arbeitsergebnisse in einer kurzen Präsentation (z. B. mit Power-Point) so auf, dass Sie diese anschließend im Plenum vorstellen können. Schreiben Sie während der Präsentationen der anderen Gruppen mit.

Zur Bearbeitung dieses Arbeitsauftrages erhalten die SuS sowohl eine Anfrage, ein Angebot, eine Bestellung, eine Auftragsbestätigung und einen Lieferschein mit Bezug auf die Baerio GmbH, als auch drei vorstrukturierte Arbeitsblätter, auf denen die Ergebnisse festgehalten werden sollen. Anschließend präsentieren die SuS ihre Arbeitsergebnisse dem Plenum. Darauf folgend erarbeiten die SuS in Einzelarbeit die letzten beiden Teilaufträge (d und e) zum Arbeitsauftrag 1 und präsentieren ihr Ergebnis abschließend wieder im Plenum:

d) Erstellen Sie anhand Ihrer Notizen eine zusammenfassende Mindmap zu allen vorgestellten Belegen.

Nutzen Sie dazu das Programm „MindManager Smart“, welches Sie auf Ihrem PC finden. (Variante ohne PC = Erstellen Sie die Mindmap auf der ausgeteilten Folie) Präsentieren Sie Ihre Mindmap im Plenum.

e) Erfassen Sie Ihr persönliches Mindmap in Ihrem Handbuch zur Dokumentation.

Die verbleibende Doppelstunde dieser Unterrichtseinheit beginnt mit einer kurzen Wiederholung und Ergänzung aller im Kontext des ersten Arbeitsauftrages kennengelernten Belege im LSG. Aufbauend auf diesen Einstieg erfolgt die Bearbeitung des folgenden zweiten Arbeitsauftrages in Gruppenarbeit:

Arbeitsauftrag 2

- a) Bringen Sie alle bearbeiteten Belege in eine sinnvolle zeitliche Reihenfolge und stellen Sie diese grafisch, mit Hilfe des PC, dar.

- b) Präsentieren Sie Ihre Darstellungen im Plenum, vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und diskutieren Sie über eventuelle Abweichungen.
- c) Die Endfassung legen Sie in Ihrem "persönlichen Handbuch" ab.

Im Anschluss an die Bearbeitung präsentieren die SuS ihre Ergebnisse im Plenum. Eine von den SuS ausgewählte Darstellung des Geschäftsprozesses wird ihnen dann als Kopie von der Lehrkraft für die Dokumentation in ihrem persönlichen Handbuch zur Verfügung gestellt. Außerdem erhalten sie zur Vervollständigung ihrer Unterlagen alle ihnen noch fehlenden Belege zur Lernsituation 2.

Die Bearbeitung dieses zweiten Arbeitsauftrages endet mit einer Zusammenfassung aller Inhalte aus der Lernsituation 2 im Plenum⁸⁹.

4.2.1.1.3 Unterrichtssequenz 1.3:

Die dritte Unterrichtseinheit der ersten Teilsequenz behandelt den Kaufvertrag. Im Zuge eines situationsbezogenen Einstiegs präsentiert die Lehrkraft den SuS folgende Lernsituation:

Ihre Darstellung und Überprüfung der Belege zum Auftrag Bürofachgeschäft Beskow GmbH hat ergeben, dass der Geschäftsfall vollständig abgeschlossen ist und der Kaufpreis vom Kunden ordnungsgemäß bezahlt wurde.

Die Geschäftsführerin Frau Ohlsen bittet Sie nun anhand der vorliegenden Belege zu prüfen, zu welchem Zeitpunkt ein Kaufvertrag zwischen der Beskow GmbH und der Baerio GmbH zustande gekommen ist und welche Rechte und Pflichten sich daraus für beide Vertragsparteien ergeben.

Für eine interne Azubischulung soll eine Übersicht zum Zustandekommen von Kaufverträgen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten entstehen. Darüber hinaus soll eine Checkliste über die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages erarbeitet und allen Auszubildenden des Unternehmens zur Verfügung gestellt werden.

Zu dieser Lernsituation gehören drei Arbeitsaufträge, wobei der erste Arbeitsauftrag sechs Teilaufträge beinhaltet, die in der ersten Doppelstunde dieser Unterrichtsein-

⁸⁹ Als didaktische Reserve ist die Bearbeitung vertiefender Aufgaben (z.B. Lückentext, Zuordnung von Belegarten und Erläuterungen in Tabellenform - siehe Anhang 5b) in Einzelarbeit geplant.

heit bearbeitet werden. Zunächst klären die SuS im Tandem folgenden ersten Teilauftrag:

a) Stellen Sie eine Vermutung an, welche Belege aus dem vorliegenden Geschäftsfall für das Zustandekommen eines Kaufvertrages nötig sind.

Anschließend erhalten die SuS zunächst den Informationstext 1 über das Zustandekommen eines Kaufvertrages durch Angebot und Bestellung und bearbeiten anhand dieses Textes wahlweise in Einzel- oder Partnerarbeit den folgenden zweiten Teilauftrag:

1b) Informieren Sie sich anhand des Infotextes 1, wie ein Kaufvertrag zustande kommt. Prüfen Sie Ihre Vermutung aus Aufgabe a) und bestimmen Sie, was in dem vorliegenden Geschäftsfall Antrag und Annahme ist und ob diese inhaltlich übereinstimmen.

Anschließend bearbeiten die SuS im Tandem folgenden dritten und vierten Teilauftrag:

1c) Veranschaulichen Sie die Situation zum Zustandekommen eines Kaufvertrages in einer geeigneten Grafik. Erstellen Sie diese mit Word oder PowerPoint.

1d) Diskutieren Sie weitere Möglichkeiten, wie ein Kaufvertrag zustande kommen könnte. Nutzen Sie dabei Ihre eigenen Erfahrungen. Bearbeiten Sie anschließend den Infotext 2 und ergänzen Sie die Übersicht aus Aufgabe c).

Daraufhin erfolgen die Schülerpräsentationen der Ergebnisse und erstellten Grafiken vor dem Plenum. Im Anschluss an die Präsentationen erhalten die SuS von der Lehrkraft entweder das BGB⁹⁰ oder den § 433 als Auszug aus dem BGB⁹¹, um diesem Paragraphen in Einzelarbeit die Rechte und Pflichten von Käufern und Verkäufern zu entnehmen und folgende Teilaufträge zu bearbeiten:

1e) Welche Rechte und Pflichten ergeben sich für den Käufer und den Verkäufer aus einem Kaufvertrag? Lesen Sie hierzu § 433 BGB. Ergänzen Sie die Rechte und Pflichten auf dem Arbeitsblatt.

⁹⁰ Bürgerliches Gesetzbuch.

⁹¹ Diese Variation dient der Möglichkeit der Binnendifferenzierung.

1f) Ordnen Sie Bilder den entsprechenden Rechten und Pflichten auf dem Arbeitsblatt zu.

Mit einer Schülerpräsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum endet die Bearbeitung des ersten Arbeitsauftrages.

Die nächste Doppelstunde dieser Unterrichtseinheit beginnt mit einer kurzen Wiederholung der Voraussetzungen des Zustandekommens eines Kaufvertrages in Form einer „Richtig oder Falsch“ Wiederholungsübung.

Im Anschluss daran bearbeiten die SuS folgenden Arbeitsauftrag 2 in Partnerarbeit:

2a) Erarbeiten Sie arbeitsteilig die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages. Konzentrieren Sie sich dabei auf die Aspekte: Lieferzeit, Zahlungsbedingungen, Kosten der Beförderung und Beförderungsbedingungen. Gestalten Sie eine Übersicht darüber, welche Inhalte in einem Kaufvertrag geregelt sein sollten. Erstellen Sie darüber hinaus ein Glossar zu den Fachbegriffen, die Ihnen im Informationsmaterial begegnet sind (Lehrbuch/Internet).

2b) Bestimmen Sie, in welchen Belegen des vorliegenden Geschäftsfalles die Vertragsinhalte zu finden sind. Überprüfen Sie anschließend mit Hilfe der Übersicht der Kaufvertragsinhalte, ob alle wichtigen Inhalte vorhanden sind.

Die Lehrkraft verteilt zum Abschluss der Bearbeitung des zweiten Arbeitsauftrages Präsentationen und Grafiken zu den Beförderungsbedingungen, die dann im Plenum besprochen werden. Anschließend werden die SuS aufgefordert, in den ausgeteilten Belegen nach den zuvor behandelten einzelnen Inhalten des Kaufvertrages zu suchen bevor die Ergebnisse im Plenum festgehalten werden.

Die abschließende Doppelstunde dieser dritten Unterrichtssequenz beginnt mit einem Quiz zu Fachbegriffen zur Wiederholung und Einübung der zuvor behandelten Inhalte. Anschließend hält die Lehrkraft einen interaktiv oder frontal gestalteten Vortrag zum Thema „Erfüllungs- und Verpflichtungsgeschäft“ bevor sich die SuS in Einzelarbeit mit folgendem Arbeitsauftrag 3 auseinander setzen:

3) Markieren Sie in der Grafik zu den Rechten und Pflichten aus dem Arbeitsauftrag 1, was zum Erfüllungsgeschäft und was zum Verpflichtungsgeschäft gehört.

Die bearbeitete Grafik wird anschließend im Plenum verglichen und besprochen.

Abschließend wird zunächst im LSG die nun vollständige Grafik, die in den vergangenen Stunden dieser Unterrichtssequenz erstellt wurde, umfassend besprochen und Fragen der SuS geklärt⁹². Daraufhin erhalten die SuS die Gelegenheit, allein oder zu zweit Lernkarteien zum Thema dieser Unterrichtseinheit zu erstellen.

4.2.1.2 Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 2

Die zweite Teilsequenz des Lernfelds 3 umfasst laut Makroplanung insgesamt 30 Unterrichtsstunden, die auf sieben Unterrichtseinheiten verteilt sind und von denen sechs im Folgenden rekonstruiert werden. Die entsprechenden Unterrichtsmaterialien für die Sequenzen 2.1 bis 2.5⁹³ befinden sich im Anhang 5c dieser Arbeit.

4.2.1.2.1 Unterrichtssequenz 2.1:

Der Lernfeldunterricht für die Sequenz 2.1, die sich über sechs Unterrichtsstunden erstreckt, befasst sich mit der Bearbeitung einer Kundenanfrage und lässt sich anhand der vorliegenden Unterrichtsmaterialien wie folgt rekonstruieren:

Einleitend für die nun beginnende Teilsequenz stellt die Lehrkraft den SuS zunächst folgende Lernsituation vor, die als Basis für die weiteren Bearbeitungsschritte innerhalb dieser Unterrichtseinheit dient:

Unser Verkaufsleiter, Lars Sørensen, findet im heutigen Maileingang die beigefügte Anfrage vor und leitet diese zur Bearbeitung an Sie weiter.

Bearbeiten Sie das Anliegen der Westfalica Kliniken GmbH und beachten Sie dabei folgende Hinweise (siehe folgende Arbeitsaufträge).

Daraufhin teilt die Lehrkraft den SuS die in der Lernsituation angekündigte Anfrage aus und gibt folgenden Arbeitsauftrag, der von den SuS zur Wiederholung bereits behandelte Inhalte der vorherigen Sequenz in Partnerarbeit bearbeitet werden soll:

Vergegenwärtigen Sie sich noch einmal die Grundlagen und Inhalte zu Anfrage und Angebot anhand Ihrer Aufzeichnungen aus dem ersten Lernabschnitt.

⁹² In diesem Kontext kann die Lehrkraft bei Bedarf auch auf den § 929 BGB (Einigung und Übergabe) eingehen.

⁹³ Für die Sequenz 2.6 liegen keine Unterrichtsmaterialien vor.

Daraufhin erhalten die SuS von der Lehrkraft einen Informationstext, um sich mit der E-Mail als Kommunikationsmedium auseinanderzusetzen. Dann bearbeiten sie paarweise folgenden Arbeitsauftrag und halten ihre Ergebnisse schriftlich fest:

Analysieren Sie anhand der eingegangenen E-Mail den Aufbau und den Inhalt der Mailsignatur. Wie Sie erkennen können, gibt es unterschiedliche E-Mail-Signaturen. Recherchieren Sie dazu im CI, in der DIN 5008 sowie bei der IHK und im Handelsgesetzbuch (HGB).

Im nächsten Schritt geht es um die konkrete Bearbeitung und Beantwortung der eingegangenen Kundenanfrage. Die SuS erhalten zunächst drei Informationsbroschüren zu unterschiedlichen Scannertypen, um dann in Partnerarbeit folgenden Arbeitsauftrag zu bearbeiten:

Informieren Sie sich über das Scannersortiment der Baerio GmbH und tragen Sie eine für das Angebot benötigte Artikelbeschreibung zusammen.

Anschließend sollen sie sich mit Bezug auf den Kundenstamm der Baerio GmbH – Zentrale und der darin enthaltenen Kundenkonditionen der Angebotserstellung gemäß folgendem Arbeitsauftrag widmen:

Formulieren Sie Ihr Angebot zunächst handschriftlich unter Berücksichtigung der Tipps, die allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Datei zur Corporate Identity (CI) gegeben werden. → Corporate Identity (CI) der Baerio GmbH.

Beantworten Sie die Anfrage per E-Mail und verwenden Sie hierzu die Dokumentvorlage "baerio_Mail-HTML".

Speichern Sie Ihr Angebot unter der Kundennummer, ergänzt um einen Bindestrich und einer fortlaufenden dreistelligen Nummer, z. B. xxxxx-023

Die erste Unterrichtseinheit endet mit folgendem Arbeitsauftrag, der von den SuS im Tandem bearbeitet wird:

Bitten Sie vor dem "Absenden" (Ausdrucken) Ihres Angebots Ihre Kollegin bzw. Ihren Kollegen, das Schreiben im 4-Augen-Prinzip zu prüfen!

4.2.1.2.2 Unterrichtssequenz 2.2:

Der Lernfeldunterricht der Sequenz 2.2, die sich über vier Unterrichtsstunden erstreckt, befasst sich mit der Erstellung eines verbindlichen Angebotes und lässt sich anhand der vorliegenden Unterrichtsmaterialien wie folgt rekonstruieren:

Die SuS erhalten die Anfrage eines Stammkunden der Baerio GmbH“ die als E-Mail-Anhang bei dem Modellunternehmen eingegangen ist. Daraufhin stellt die Lehrkraft den SuS folgendes, auf diese Anfrage bezogenes Gesamtziel dieser Unterrichtseinheit vor:

Erstellen Sie auf die jetzt per Mail eingehende Anfrage der Westfalica Kliniken GmbH ein rechtlich verbindliches Angebot.

Dieses soll als Geschäftsbrief verfasst und als PDF-Anhang als Antwortmail verschickt werden.

Zur Erfüllung dieser Aufgabe sollen die SuS zunächst paarweise folgenden fünfteiligen Arbeitsauftrag bearbeiten:

Angebote werden in der Regel in Briefform verfasst, auch wenn man sie häufig als Anhang einer Mail verschickt.

a) Informieren Sie sich anhand der DIN 5008 über den grundsätzlichen Aufbau von Geschäftsbriefen und gleichen Sie diesen mit den ergänzenden Angaben aus der "CI"-Datei ab.

b) Ihre Kollegin, Frau Risse, gibt Ihnen ein Muster "IB_Briefmuster_baerio" mit allen relevanten Angaben für den Aufbau von Briefen. Gleichen Sie diesen Musterbrief mit DIN 5008 und CI ab und nehmen Sie diesen in Ihr Handbuch auf.

c) Kennzeichnen Sie die formalen Unterschiede zwischen einem Geschäftsbrief und einer E-Mail auf dem beigelegten Arbeitsblatt und nehmen Sie dieses in Ihr persönliches Handbuch auf.

d) Formulieren Sie Ihr verbindliches Angebot mit einer 14-tägigen Bindungsfrist zunächst handschriftlich mit allen relevanten Bestandteilen.

e) Lösen Sie zur Vertiefung Ihres Wissens über Bindungsfristen die Fallabwandlungen auf dem beigelegten Arbeitsblatt "IB_Faelle_Bindungsfristen". Nehmen Sie das AB in Ihr persönliches Handbuch auf.

Die SuS erhalten zur Bearbeitung dieses umfassenden Arbeitsauftrages ergänzende und vertiefende Dokumente in Form von zwei Arbeitsblättern und eines Musterbriefs der Baerio GmbH. Daraufhin sollen die SuS in Einzelarbeit das Angebot wie folgt erstellen:

Erstellen Sie das vorformulierte Angebot auf unserer Briefvorlage. Wandeln Sie das kontrollierte Worddokument in eine PDF-Datei um.

Formulieren Sie nun Ihre Antwortmail an die Westfalica Kliniken GmbH und fügen Sie PDF-Datei als Anhang bei.

Auch diese Unterrichtseinheit schließt mit folgender Partnerarbeit zur gemeinsamen Überprüfung des erstellten Angebotes:

Bitten Sie vor dem "Absenden" (Ausdrucken) Ihres Angebots Ihre Kollegin bzw. Ihren Kollegen, das Schreiben im 4-Augen-Prinzip zu prüfen!

4.2.1.2.3 Unterrichtssequenz 2.3:

Die zweistündige Sequenz 2.3 befasst sich mit dem Prozessschritt der Bestellbestätigung. Hierfür stellt die Lehrkraft den SuS zunächst folgende Gesamtaufgabe vor und teilt die dazugehörige Bestellung aus:

Bestätigen Sie die per Fax eingegangene Bestellung in Form eines Geschäftsbriefes, den Sie per E-Mail verschicken. Setzen Sie Herrn Sørensen über den erfolgreichen Abschluss in Kenntnis.

Die SuS sollen sich im ersten Erarbeitungsschritt folgendem zweiteiligen Auftrag in Einzelarbeit widmen:

Wandeln Sie Ihr Angebot in eine Bestellbestätigung um und speichern Sie diese unter dem neuen Dateinamen 2014-0-1578-B nach folgendem Aufbau:

4-stellige Jahreszahl – Zentrale/Filiale – fortlfd. 4-stellige Nummer – B(estellbestätigung)/L(ieferschein)/R(echnung)

Verschicken Sie die Bestellbestätigung per Mail und setzen Sie mit derselben Mail Herrn Sørensen darüber in Kenntnis.

Abschließend sollen sich die SuS dann in Partnerarbeit mit folgenden Arbeitsaufträgen auseinandersetzen:

Welche Bedeutung haben in diesem Zusammenhang die Begriffe CC und BCC? Halten Sie die Unterschiede in Ihrem Handbuch fest.

Diskutieren Sie, durch welche zwei Willenserklärungen dieser Kaufvertrag zustande gekommen ist.

Die Unterrichtssequenz endet mit dem Zusammentragen der Diskussionsergebnisse im Plenum.

4.2.1.2.4 Unterrichtssequenz 2.4:

Die vierstündige Unterrichtssequenz 2.4 befasst sich mit der Organisation der Auftragsabwicklung und in diesem Kontext mit der Lieferschein- und Rechnungserstellung und lässt sich anhand des vorliegenden Arbeitsblattes wie folgt rekonstruieren:

Die Lehrkraft stellt den SuS einleitend folgende Ausgangssituation vor:

Nachdem Sie die Auftragsabwicklung vor einer Woche erfolgreich bewältigt haben, kommt Herr Sørensen nach dem Essen an Ihren Schreibtisch. Er lobt Sie für Ihre große Sorgfalt und Ihre schnelle Bearbeitung. Die Scanner können jetzt an die Westfalica Kliniken GmbH ausgeliefert werden.

In der Erarbeitungsphase führen die SuS in Einzelarbeit folgende zwei Arbeitsaufträge aus:

Informieren Sie mittels Lieferschein die Warenausgabe, Herrn Costa, über die vorzunehmende Auslieferung. Senden Sie den Lieferschein direkt an den Drucker der Warenausgabe.

Im Anschluss erstellen Sie die Ausgangsrechnung, drucken diese für den Kunden aus und informieren Frau Müller aus der Debitorenbuchhaltung.

Senden Sie Frau Müller hierfür eine Rechnungskopie (mit Wasserzeichen "Kopie") an den Drucker der Debitorenbuchhaltung.

Die SuS sollen jedes Arbeitsergebnis (Lieferschein, Ausgangsrechnung) vor dem „Absenden“ (ausdrucken) zunächst in Partnerarbeit von ihren Kollegen im 4-Augen-Prinzip auf Vollständigkeit aller notwendigen Bestandteile prüfen lassen.

Abschließend bearbeiten die SuS im Tandem folgenden letzten Arbeitsauftrag mit Bezug auf das Arbeitsblatt zum Thema „Unternehmensmodell“, das sie von der Lehrkraft erhalten:

Überlegen Sie gemeinsam mit Ihrer Kollegin bzw. Ihrem Kollegen, welche Wertströme sich im Vermögensbereich durch Zu- und Abgänge ergeben. Stellen Sie diese mit Pfeilen auf dem AB_Unternehmensmodell dar.

Nehmen Sie das Arbeitsblatt in Ihr persönliches Handbuch auf.

4.2.1.2.5 Unterrichtssequenz 2.5:

Die Unterrichtssequenz 2.5 befasst sich in vier Unterrichtsstunden mit der Überwachung des Zahlungseingangs. In diesem Kontext präsentiert die Lehrkraft den SuS folgende Ausgangssituation:

Sie erhalten von Frau Müller eine E-Mail mit der Offenen-Posten-Liste (OPL) sowie einem Link zur Einsicht in den Kontoauszug zur Prüfung. Frau Müller wünscht eine sofortige Prüfung und Rückmeldung, ob das Kundenkonto der Westfalica Kliniken GmbH ausgeglichen ist.

Abschließend informieren Sie noch Herrn Sørensen per E-Mail über den hoffentlich erfolgreichen Abschluss des gesamten Geschäftsvorgangs.

Zur Erfüllung der in der Lernsituation enthaltenen Aufgaben sollen die SuS zunächst im Tandem mit Rückgriff auf die zur Verfügung gestellten Materialien in Form einer Offenen-Posten-Liste und eines Kontoauszugs folgenden Arbeitsauftrag bearbeiten:

Gleichen Sie die Offene-Posten-Liste (OPL) mit dem Zahlungseingang ab und nehmen Sie entsprechende Ergänzungen vor.

Kennzeichnen Sie die Arbeitsmappe als "abgeschlossen".

Dann bearbeiten die SuS in Einzelarbeit mit Bezug auf die Ausgangssituation folgenden Arbeitsauftrag:

Verfassen Sie eine E-Mail an Frau Müller, in der Sie ausführlich den festgestellten Sachverhalt beschreiben. Fügen Sie die ergänzte OPL bei.

Abschließend informieren Sie noch Herrn Sørensen per Mail über den Abschluss des Geschäftsvorgangs.

Anschließend lassen die SuS wieder in Partnerarbeit ihre verfasste E-Mail vor dem „Absenden“ (ausdrucken) von ihrem Kollegen kontrollieren. Daraufhin sollen die SuS im Tandem folgende Ergänzung vornehmen:

Ergänzen Sie Ihr AB_Unternehmensmodell (persönliches Handbuch) um die abschließenden Wertströme dieses Geschäftsprozesses.

Der abschließende Arbeitsauftrag fordert die SuS zu folgender Gruppenarbeit auf:

Schließen Sie sich mit einem anderen Team zusammen und tauschen Sie kurz Ihre Erfahrungen über den Geschäftsvorgang aus: Was ist Ihnen leicht gefallen, was nicht so leicht? Wo sehen Sie Wiederholungsbedarf?

Die Unterrichtseinheit endet mit einer Besprechung der Ergebnisse im Plenum.

4.2.1.2.6 Unterrichtssequenz 2.6:

Die Unterrichtseinheit 2.6 dient der Wiederholung und somit dem Einüben und Verfestigen der in der gesamten zweiten Unterrichtssequenz behandelten Inhalte. Hierfür sind 6 Unterrichtsstunden geplant, in denen die SuS selbstständig einen verkürzten Geschäftsprozess zur Vertiefung der erlangten Kenntnisse bearbeiten. Hierfür wird den SuS folgende Ausgangssituation von der Lehrkraft vorgestellt:

Als Reaktion auf Ihre gute Arbeit leitet Ihnen Herr Sørensen drei eingegangene Bestellungen zur selbstständigen Bearbeitung weiter. Lassen Sie Ihre Arbeitsergebnisse von einer Kollegin bzw. einem Kollegen prüfen (4-Augen-Prinzip).

Da die in der Lernsituation genannten drei Bestellungen nicht als Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen, ist eine ausführlichere Rekonstruktion dieser Sequenz nicht möglich.

4.2.1.3 Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 3

Die dritte Teilsequenz des Lernfelds 3 umfasst laut Makroplanung insgesamt 20 Unterrichtsstunden, die auf fünf Unterrichtseinheiten verteilt sind. Im Folgenden werden die Sequenzen 3.1 bis 3.4 anhand der vorliegenden Materialien, die sich im Anhang 5d dieser Arbeit befinden, rekonstruiert⁹⁴.

4.2.1.3.1 Unterrichtssequenz 3.1:

In der ersten Unterrichtseinheit der dritten Teilsequenz erfolgt in vier Unterrichtsstunden die Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm Excel. Hierbei geht es insbesondere um die Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema. Einleitend wird den SuS hierfür folgende Lernsituation von der Lehrkraft präsentiert:

Die Westfalica Kliniken GmbH hat telefonisch nach dem Listenverkaufspreis für 5 000 Pakete Kopierpapier "Navigator Presentation", Art.-Nr. 2107, angefragt. Um Frau Münzer diese Frage beantworten zu können, kalkulieren Sie mithilfe einer Excel-Tabelle den Listenverkaufspreis.

Für die Bearbeitung und Beantwortung der Anfrage aus der Ausgangssituation erhalten die SuS außerdem folgende Hinweise:

Für die Bearbeitung müssen Sie die Konditionen für den Artikel, des Lieferanten und des Kunden berücksichtigen.

Für die Berechnung nutzen Sie die Datei "LF3_Seq_3_1_Kalkulationsschema.xlsx" sowie aus dem Ordner Stammdaten Baerio GmbH die Dateien: § Kundenstamm-Zentrale § Artikel Tabellen-Zentrale

Die Werte von 11,5 Prozent für die Handlungskosten und 33,3 Prozent für den Gewinnzuschlag gibt unsere Controlling Abteilung vor.

Die SuS bearbeiten nun in Partnerarbeit folgende erste Aufgabe:

⁹⁴ Für die letzte vierstündige Unterrichtseinheit (3.5) ist die Klassenarbeit geplant. Da diese für die vorliegende Arbeit keine Relevanz besitzt, wird diese letzte Unterrichtseinheit bei der Rekonstruktion nicht berücksichtigt.

Aufgabe 1:

Ergänzen Sie die fehlenden Werte im Kalkulationsschema und berechnen Sie mithilfe von Excel den Listenverkaufspreis.

Hierfür erhalten die SuS sehr detaillierte und teilweise durch Grafiken und Tabellenausschnitte zusätzlich verdeutlichte Arbeitsanweisungen und Hinweise zu folgenden vier Arbeitsschritten: (1) Öffnen und Speichern der Datei, (2) Eingabe von Daten – Zelladressen (Zeilen, Spalten), (3) Heraussuchen der Daten und Eingabe in bereits formatierte Zellen, (4) Kalkulationsergebnis: Der Listenverkaufspreis. Die vollständigen Anweisungen zu diesen Arbeitsschritten können dem Arbeitsblatt (siehe Anhang 5d) entnommen werden.

Im Anschluss bearbeiten die SuS weiterhin im Tandem folgende zweite Aufgabe zur Kalkulation mit Formeln und Zellenverknüpfungen unter Berücksichtigung der gegebenen Hinweise:

Aufgabe 2:

Benutzen Sie die mittlere Spalte des Kalkulationsschemas (Spalte C) und geben Sie dort Rechenoperationen ein, mit denen Sie die gleichen Ergebnisse wie in der rechten Spalte erhalten. Nutzen Sie dazu aktive Rechenzellen (siehe Kasten rechts → Erläuterung auf AB).

Die Rechenoperatoren in Excel (die Division wird hier noch nicht benötigt)

Addition	+	Eine Besonderheit erwartet Sie bei der Prozentrechnung! Diese hängt mit der Prozent-Formatierung (%) mancher Zellen zusammen.
Subtraktion	-	
Multiplikation	*	
Division	/	

Die Tabelle enthält bereits Daten und einige Berechnungen, an denen Sie sich orientieren können. Wenn Sie alles richtig gemacht haben, wird am Ende der Kalkulation der Listenverkaufspreis ausgewiesen.

Dann folgen die SuS dem dritten Arbeitsauftrag zum Drucken:

Aufgabe 3:

Um eine Aktennotiz zu erstellen, soll das Arbeitsergebnis gedruckt werden. Vorher muss die Seitenansicht geprüft werden.

Die Seitenansicht erhalten Sie über die *Datei* im Bereich *Drucken*.

Auch für diese Bearbeitung erhalten die SuS zusätzliche Hinweise, die auf dem Arbeitsauftrag aufgeführt sind. Des Weiteren erhalten sie erneut detaillierte, teilweise grafisch verdeutlichte Anweisungen zu folgenden fünf Arbeitsschritten: (1) Druck auf einer Seite, (2) Festlegung der Seitenränder, (3) Benutzerdefinierte Eingaben in der Fußzeile, (4) Ausschalten der Gitternetzlinien, (5) Speichern der Endfassung und Drucken der Tabelle.

Dem abschließenden vierten Arbeitsauftrag dieser Unterrichtseinheit entsprechend erstellen und drucken die SuS eine Formelansicht (mit Gitternetzlinien sowie Zeilen- und Spaltenbeschriftung). Für die Bearbeitung erfüllen die SuS aufbauend auf die bereits geleistete Vorarbeit (Berechnung der Tabelle, Formatieren des Drucklayouts, Umbenennen des Tabellenblattes) folgende sechs Arbeitsschritte, die auf dem Arbeitsblatt detailliert beschrieben werden: (1) Erstellen einer 1:1 Kopie des umbenannten Tabellenblattes, (2) Benennen der Kopie, (3) Umwandeln des Blattes in eine Formelansicht, (4) Anpassen der Spaltenbreite, (5) Aktivieren der Gitternetzlinien, (6) Drucken der gesamten Arbeitsmappe.

4.2.1.3.2 Unterrichtssequenz 3.2:

Die zweite Unterrichtseinheit dieser dritten Teilsequenz befasst sich mit der DIN-gerechten Tabellenerstellung. In diesem Kontext bearbeiten die SuS in vier Unterrichtsstunden insgesamt sechs Arbeitsaufträge, die auf folgender Lernsituation beruhen:

Herr Bender – Leiter des Controlling – wünscht von der Verkaufsabteilung einen tabellarischen Vergleich zu den je nach Kundengruppe unterschiedlich hohen Listenverkaufspreisen des Artikels 2609 Hochleistungsscanner "Fujitsu fi-5950".

Herr Sørensen übersendet Ihnen eine Exceldatei zur Anpassung und weiteren Bearbeitung.

Öffnen Sie die Datei "LF3_Seq_3_2_LVP_Tabelle"! Sie finden eine unübersichtliche bzw. nicht lesbare Tabellenmaske vor, die sie normgerecht gestalten sollen.

Speichern Sie die Datei in Ihrem Homeverzeichnis im Ordner zum Lernfeld 3 als "Seq_3_2_Tabelle".

Zunächst setzen sich die SuS mit folgenden sechs Arbeitsaufträgen auseinander: (1) Anpassen der Spalten und Zeilen, (2) Ermittlung der Eingabewerte, (3) Tabellenbezeichnung mit einer DIN-gerechten erklärenden Überschrift, (4) Formatierung der Zellen und einer DIN-gerechten Rahmung um die Tabelle, (5) Durchführung der Kalkulation (Kopieren von Formeln mit relativen und absoluten Adressierungen in angrenzende Bereiche), (6) Seitenanpassung und Ausdruck.

Bei der Bearbeitung befolgen die SuS die sehr ausführlichen Hinweise zu jedem Arbeitsauftrag auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt.

4.2.1.3.3 Unterrichtssequenz 3.3:

Die dritte Unterrichtseinheit der dritten Sequenz widmet sich in vier Unterrichtsstunden der Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise unter Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen. Hierfür wird den SuS folgende Ausgangssituation von der Lehrkraft vorgestellt:

Der Controller Bender erbittet von Herrn Sørensen ergänzende Angaben und Berechnungen zu der in der letzten Woche erstellten Übersicht zu den unterschiedlichen Listenverkaufspreisen des Artikels 2609 Hochleistungsscanner "Fujitsu fi-5950".

Herr Sørensen übersendet Ihnen die Datei "LF3_Seq_3_3_LVP_Auswertung" zur weiteren Bearbeitung!

Speichern Sie die Datei in Ihrem Homeverzeichnis im Ordner Lernfeld 3 als "Seq_3_3_Auswertung".

Diese Lernsituation und die folgenden weiteren Ausführungen dienen als Grundlage für die Bearbeitung der anschließenden sechs Arbeitsaufträge:

Die Datei enthält die Werte, die Sie letzte Woche in der Datei "Seq_3_2_Tabelle" im Auftrag von Herrn Sørensen für die Abteilung Controlling berechnet hatten. Allerdings stellen Sie im Vergleich zur letzten Woche vier wesentliche Veränderungen in

der Datei fest:

- a) In den Spaltenköpfen wurden die Überschriften aus den Zeilen 8 und 9 in einer Zeile zusammengefasst.
- b) Die Einheiten "in Prozent", "in EUR" wurden aus den Spaltenköpfen entfernt. Die Einheiten erscheinen in den Zellen nun als Dimensionen/Symbole (% , €). Die benutzerdefinierten Formatierungen im Zellbereich B11:G19 unterscheiden sich erheblich von der vorherigen Datei.
- c) Die Berechnungen/Formeln sind entfernt. In den Zellen sind nur noch die Zahlenwerte vorhanden.
- d) Der Eingabebereich (die Zeilen 3 bis 7) aus der Datei "Seq_3_2_Tabelle" ist nun in einen Auswertungsbereich umgewandelt.

Nachdem sich die SuS mit dieser Situation und den dazugehörigen Hinweisen vertraut gemacht haben, bearbeiten sie im Tandem folgende drei Arbeitsaufträge des ausgeteilten Arbeitsblattes anhand der zur Verfügung gestellten Excel-Datei: (1) Zeilenumbruch/Textumbruch in einer Zeile erzwingen, (2) Unterschiede bei den Zellformatierungen nachvollziehen, (3) Formelbildung → Prozentrechnung ohne Prozentformatierung und die veränderte Berechnung mit Prozentformat in den Zellen.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheiten bearbeiten die SuS weitere drei Arbeitsaufträge (4-6) in Einzelarbeit: (4) Auswertungsberechnungen unter Verwendung der Funktion in Excel, (5) Berechnung der absoluten und relativen Abweichungen der Listenverkaufspreise vom Durchschnittswert, (6) Seitenanpassung und Ausdruck.

Wie schon in den vorherigen Unterrichtseinheiten dieser dritten Teilsequenz folgen die SuS auch hier bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge den umfassenden und grafisch verdeutlichten Ausführungen und Hinweisen auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt.

4.2.1.3.4 Unterrichtssequenz 3.4:

Die vierte und letzte rekonstruierte Unterrichtseinheit dieser Sequenz dient der Tabellenerstellung unter Verwendung von Funktionen mit Bezug auf die Absatz- und Umsatzzahlenauswertung. In den folgenden vier Unterrichtsstunden bearbeiten die SuS Arbeitsaufträge, die sich auf folgende, von der Lehrkraft präsentierte Lernsituation beziehen:

Die kaufmännische Leiterin Frau Dr. Rösler benötigt für die nächste Sitzung mit der Geschäftsleitung eine Absatz- und Umsatzzahlenübersicht zum Artikel "2601" nach den verschiedenen Regionen für die bisherigen Monate des Geschäftsjahres.

Herr Sørensen übergibt Ihnen das Zahlenmaterial für die weitere Bearbeitung.

Bezugnehmend auf diese Ausgangssituation bearbeiten die SuS zunächst folgenden Arbeitsauftrag:

Übernehmen Sie die Zahlenwerte positionsgerecht in eine normgerechte Tabelle nach der abgebildeten Grundstruktur einschließlich der (benutzerdefinierten) Formatierungen. (Achten Sie darauf, dass die Werte im Bereich B5:D8 als Rechenzellen nutzbar sind).

Speichern Sie die Datei als "Seq_3_4 Tabellenerstellung".

Benennen Sie das Tabellenblatt als "Praesentation".

Das entsprechend ausgeteilte Arbeitsblatt enthält ausführliche Hinweise zur Formelbildung und Formatierung, welche die SuS bei der Bearbeitung berücksichtigen. Daraufaufgehend sollen die SuS gemäß dem Arbeitsauftrag 2 einen normgerechten Formelausdruck erstellen. Abschließend sollen sie dem folgenden dritten Arbeitsauftrag entsprechend ein Kreisdiagramm zur grafischen Auswertung erstellen:

Um einen schnellen Überblick über die präsentierten Werte zu erhalten, bittet Sie die Geschäftsleitung, die Anteile der Regionen am Gesamtumsatz unterhalb der Tabelle zusätzlich in einem Kreisdiagrammen darzustellen.

Auch bei der Bearbeitung dieser letzten Aufgabe orientieren sich die SuS an den detaillierten Hinweisen auf dem Arbeitsblatt. Das Endergebnis (Tabelle und Diagramm) sollen sie anschließend auf einer Seite ausdrucken.

4.2.1.4 Rekonstruktion der Unterrichtssequenz 4

Die vierte und letzte Teilsequenz des Lernfelds 3 umfasst laut Makroplanung insgesamt 10 Unterrichtsstunden, die auf drei Unterrichtseinheiten verteilt sind. Im Folgenden werden die Sequenzen 4.1 und 4.2 anhand der erfolgten Dokumentenanalyse auf Basis der Makroplanung und der Unterrichtsmaterialien, die sich im Anhang 5e dieser Arbeit befinden, rekonstruiert.

4.2.1.4.1 Unterrichtssequenz 4.1:

Die erste Unterrichtseinheit der letzten Teilsequenz des Lernfeldes 3 bezieht sich auf den internationalen Schriftverkehr. Hierfür befassen sich die SuS in den folgenden vier Unterrichtsstunden mit einer fremdsprachigen Anfrage⁹⁵, die sie der folgenden Ausgangssituation entsprechend erhalten:

Frau Risse, die zuständige Mitarbeiterin im Verkauf, übergibt Ihnen die Anfrage eines europäischen Kunden, der sich für ökologische Büromöbel interessiert, zur Bearbeitung.

Die SuS bearbeiten nun in Partnerarbeit die ausgeteilte fremdsprachige Kundenanfrage gemäß dem folgenden Arbeitsauftrag mit Rückgriff auf die entsprechend genannten Hilfsmittel und dem ausgehändigten Informationsblatt zum Thema „Incoterms“:

Finden Sie mindestens 5 Abweichungen des internationalen Schriftverkehrs anhand der eingegangenen Anfrage (Hilfsmittel: DIN 5008, CI).

Informieren Sie sich über die Lieferkosten und Zahlungsbedingungen unseres Kundenstamms (Tabellenblatt Konditionen).

Markieren Sie auf dem Infoblatt "IB_Incoterms_Terms-of-Payment" unsere entsprechenden Konditionen für Auslandsgeschäfte.

Anschließend sollen sich die SuS weiterhin im Tandem mit dem Auszug zum Angebot aus dem Texthandbuch auseinandersetzen und den ausgeteilten Schreibauftrag durch geeignete Textbausteine für das Angebot ergänzen. Daraufhin sollen sie in Einzelarbeit das formgerechte Angebot auf Basis ihres Schreibauftrages anfertigen. Abschließend, aber bevor das erstellte Angebot von Frau Risse (siehe Lernsituation) gegengezeichnet, d.h. mit doppelter Unterschrift versehen wird, sollen die SuS ihr erstelltes Schriftstück in Partnerarbeit mit ihrem Kollegen abgleichen.

4.2.1.4.2 Unterrichtssequenz 4.2:

Für die hier abschließend betrachtete und rekonstruierte Unterrichtssequenz 4.2 des Lernfeldes 3 ist die Gestaltung eines mehrsprachigen Flyers vorgesehen. Hierfür prä-

⁹⁵ Wahlweise steht die Anfrage in Englisch oder Spanisch zur Verfügung.

sentiert die Lehrkraft den SuS folgende Lernsituation, die als Grundlage für die nächsten vier Unterrichtsstunden dient:

Frau Risse bedankt sich für die schnelle Bearbeitung der Auslandsanfrage und bittet Sie, dem Angebot einen 3-spaltigen Flyer mit Auszügen aus unserem Sortiment für Bürostühle beizufügen.

Zunächst sollen die SuS im Tandem folgenden ersten Arbeitsauftrag unter Berücksichtigung der ihnen zur Verfügung gestellten Hilfsmaterialien (Textbausteine) bearbeiten:

Skizzieren Sie zunächst handschriftlich Ihren Entwurf Ihres 3-spaltigen Flyers. Die kurzen Artikelbeschreibungen sollen in mehreren Sprachen abgedruckt werden. Die Produktbeschreibungen entnehmen Sie der Textbausteindatei. Wählen Sie die geeigneten Textbausteine der jeweiligen Produkte.

Der in Einzelarbeit von den SuS gefertigte Entwurf soll abschließend mit Word in eine druckreife Endfassung umgesetzt werden.

Als didaktische Reserve und sogenannten „Aufgabe für Schnelle“ ist folgender ergänzender Arbeitsauftrag geplant, der gegebenenfalls von den SuS entsprechend und abschließend bearbeitet wird:

Bei Ihrer Arbeit ist Ihnen aufgefallen, dass die Artikelbeschreibungen auf der Webseite bislang nur auf Deutsch vorhanden sind.

Daher unterbreiten Sie der Organisationsabteilung per Mail einen entsprechenden Verbesserungsvorschlag.

4.2.2 Hypothetische Lernhandlungen im Unterricht des Lernfelds 3

Dieses Kapitel geht der Frage nach, welche Handlungen die SuS in dem zuvor rekonstruierten Lernfeldunterricht voraussichtlich tätigen. Hierfür werden aus der er-

folgten Unterrichtsrekonstruktion für das Lernfeld 3 hypothetische⁹⁶ Lernhandlungen abgeleitet und im Folgenden für jede Unterrichtseinheit der insgesamt vier Teilsequenzen dieses Lernfelds aufgeführt⁹⁷. Diese hypothetischen Lernhandlungen sollen erste Aufschlüsse über die Qualität des Unterrichts und die resultierenden Lerneffekte geben und rückbeziehend auch Hinweise auf die zugrunde liegende curriculare Planung liefern. Sie bilden daher die Basis für die in Kapitel 4.3 erfolgende Analyse der Qualität dieser Lernhandlungen anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM.

4.2.2.1 Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 1 des Lernfelds 3

4.2.2.1.1 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 1.1: Einführung in das Lernfeld 3 „Aufträge bearbeiten“

Die SuS hören die Lernsituation und vollziehen sie nach. Hierfür klären sie mit ihrem Partner unklare bzw. unbekannte Begriffe und legen eine arbeitsteilige Vorgehensweise bei der Prüfung der Materialien fest. Dann vergleichen sie in Partnerarbeit den ausgeteilten Kontoauszug mit der dazugehörigen Rechnung und erkennen eine Differenz zwischen den Beträgen beider Dokumente. Sie tauschen sich über die unterschiedlichen Beträge auf den Dokumenten aus und besprechen miteinander, welche Ursache diese Differenz haben könnte. Zur Klärung des Sachverhalts führen sie die Buch-/Internetrecherche gemäß Arbeitsauftrag (1a) eigenständig durch und klären so die genannten Begriffe und erstellen eine tabellarische Übersicht ihrer Rechercheergebnisse. Im Zuge ihrer Recherche und Bearbeitung des Arbeitsauftrages erkennen die SuS, dass der Kontoauszug dem tatsächlichen Zahlungseingang entspricht der durch die Ausnutzung von Skonto von der Rechnung abweichen kann. Anhand der Klärung des Begriffs „Skonto“ im Zuge ihrer Recherche erkennen sie u.U. die Gründe für die Gewährung von Skonto (z. B. ein beschleunigter Zahlungseingang und so-

⁹⁶ Die Lernhandlungen werden als *hypothetische Lernhandlungen* bezeichnet, da sie aus der Lernfeldrekonstruktion und den zugrunde liegenden Planungs- und Unterrichtsdokumenten abgeleitet werden. Sie basieren nicht auf direkten Unterrichtsbeobachtungen oder SuS-Befragungen. Ihre Darstellung besitzt daher einen sachlichen, teilweise idealtypischen Charakter, der keine Schwierigkeiten, Rückfragen o.ä. der SuS wiedergibt.

⁹⁷ Die im Zuge der Darstellung der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 benannten Lernsituationen und Arbeitsaufträge befinden sich nach Unterrichtssequenzen gegliedert im Anhang 5 dieser Arbeit.

mit eine bessere Liquidität für das Unternehmen). Die SuS prüfen den nächsten Arbeitsauftrag (1b) und lesen die dazugehörigen ausgeteilten Gesetzestexte (AO, HGB) und den Informationstext zum § 14 UStG. Anhand dieser Texte identifizieren sie die Formvorschriften, die bei der Erstellung der Ausgangsrechnung eingehalten werden müssen, und prüfen, ob die vorliegende Ausgangsrechnung mit diesen Vorschriften korrespondiert. Dann erstellen sie anhand der ausgeteilten Vorlage und mit Rückgriff auf den Gesetzestext eine Checkliste über die formale Richtigkeit von Rechnungen. Anschließend präsentieren die SuS ihre Ergebnisse (tabellarische Rechercheergebnisse und Checkliste) dem Plenum und vergleichen die Ergebnisse untereinander. Daraufhin klären die SuS im Austausch mit den anderen SuS und der Lehrkraft, ob die Ausgangsrechnung und der Zahlungseingang korrekt zusammenpassen oder zu beanstanden sind und begründen die vorliegende Differenz. Hierbei diskutieren die SuS die betrieblichen Auswirkungen bezahlter bzw. nicht beglichener Rechnungen. Nachdem die SuS den Präsentationen der anderen SuS und dem Austausch im Plenum gefolgt sind, ergänzen und vervollständigen sie ihre Unterlagen entsprechend ihrer erlangten Erkenntnisse und übernehmen alle Ergebnisse in ihr persönliches Handbuch zur Ergebnissicherung. Abschließend bearbeiten sie in Einzelarbeit einen ausgeteilten Lückentext zum Thema „Mindestinhalte einer Rechnung“ und wenden so die zuvor behandelten Begriffe zur Wiederholung und Einübung an. Die Lösung des Lückentextes wird im LSG besprochen und die SuS klären hierbei Abweichungen oder Unstimmigkeiten ihrer Ergebnisse.

4.2.2.1.2 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 1.2: „Störungsfreier Ablauf eines Geschäftsvorganges“

Die SuS wiederholen Aspekte zum Thema „Rechnung und Kontoauszug“ und rufen sich so Inhalte der vorherigen Unterrichtseinheit ins Gedächtnis. Hierfür prüfen sie die Belegnamen auf den von der Lehrkraft ausgeteilten Karten, gleichen diese mit ihrem vorhandenen Wissen zu den jeweiligen Belegen ab und ordnen sie den von der Lehrkraft an der Tafel ungeordnet fixierten Belegarten zu. Dann hören bzw. lesen die SuS die neue Lernsituation, prüfen die dazugehörigen ausgeteilten Belege und Arbeitsblätter, vollziehen diese nach und klären paarweise unbekannte Begriffe. Sie bearbeiten in Gruppen den ersten Arbeitsauftrag, indem sie die ausgeteilten fünf Belege prüfen und sich anhand des Lehrbuchs oder Internets arbeitsteilig über die kaufmännischen Inhalte und rechtlichen Bedeutungen der Belege informieren. Abschließend

tauschen sich die SuS untereinander über die jeweils erarbeiteten Ergebnisse aus und halten ihre gesamten Arbeitsergebnisse auf den drei vorstrukturierten Arbeitsblättern fest. Dann prüfen die SuS in der Gruppe mit Bezug auf das Arbeitsblatt, ob die Belege den notwendigen Anforderungen entsprechen, identifizieren gegebenenfalls Abweichungen und fassen ihre Ergebnisse z.B. in einer PowerPoint-Präsentation zusammen. Ein SuS als Vertreter der Arbeitsgruppe präsentiert die Arbeitsergebnisse in Form eines Kurzvortrages dem Plenum während alle anderen SuS sich dabei wichtige Aspekte aus der Präsentation notieren. Die eigenen ergänzten und vervollständigten Ergebnisse hält dann jeder SuS im persönlichen Handbuch fest. Daraufhin erstellt jeder SuS in Einzelarbeit am PC eine zusammenfassende Mindmap zu allen Belegen anhand der eigenen Notizen. Diese präsentieren die SuS anschließend dem Plenum und übernehmen ihre persönliche Mindmap in ihr Handbuch. Im Kontext des zweiten Arbeitsauftrages setzen sich die SuS wieder in Gruppen mit den vorliegenden Belegen auseinander und bringen diese in eine sinnvolle zeitliche Reihenfolge. Hierfür tauschen sich die SuS untereinander aus, erstellen dann gemeinsam eine grafische Darstellung des Geschäftsprozesses und präsentieren diese im Plenum. Dann vergleichen sie ihre präsentierten Ergebnisse und diskutieren Abweichungen. Anschließend erfasst jeder SuS sein Arbeitsergebnis in seinem persönlichen Handbuch.

4.2.2.1.3 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 1.3: „Kaufvertrag“

Die SuS folgen der präsentierten Lernsituation und vollziehen den darin enthaltenen Arbeitsauftrag nach. Dann bearbeiten sie paarweise den ersten Teilauftrag (1a), tauschen sich hierfür unter Berücksichtigung der erarbeiteten Materialien (Lernsituation 2) aus und prüfen die Belege. Konkret tauschen sich die SuS im Tandem darüber aus, welche Belege aus dem Geschäftsfall in der vorliegenden Lernsituation für das Zustandekommen eines Kaufvertrages nötig sind. Sie greifen hierfür zum einen auf vorhandenes (Alltags-)Wissen und zum anderen auf die Erkenntnisse zum Thema „Belege“ zurück, die sie in den vorherigen Unterrichtseinheiten erlangt haben und notieren ihre Ergebnisse. Die SuS lesen dann den ausgeteilten Informationstext 1 „Zustandekommen eines Kaufvertrages durch Angebot und Bestellung“ und klären unbekannte Begriffe mit ihrem Tandempartner oder der Lehrkraft. Dann bearbeiten sie entweder allein oder im Tandem den zweiten Teilauftrag (1b). Dafür identifizieren sie aus dem Informationstext Voraussetzungen für das Zustandekommen eines Kaufvertrages und

gleichen diese Ergebnisse (Expertenwissen) mit ihren eigenen, vorherigen Vermutungen ab, identifizieren Übereinstimmungen und Abweichungen und korrigieren bzw. ergänzen ihr Ergebnis entsprechend. Die SuS erkennen, dass dem Kaufvertrag zwei übereinstimmende Willenserklärungen zugrunde liegen und sich daraus rechtliche Konsequenzen ergeben. Daraufhin identifizieren sie allein oder im Tandem in der vorliegenden Lernsituationen Aspekte, die dem Antrag und der Annahme eines Kaufvertrages zugeordnet werden können und prüfen, ob diese inhaltlich übereinstimmen. Die SuS vollziehen im Austausch mit ihrem Partner die Situation zum Zustandekommen eines Kaufvertrages nach und erstellen dann im Tandem eine entsprechende Grafik unter Verwendung von Word oder PowerPoint. Dann diskutieren sie mit ihrem Partner weitere Möglichkeiten des Zustandekommens eines Kaufvertrages mit Rückgriff auf ihre eigenen Erfahrungen. Im Anschluss lesen die SuS einen zweiten Informationstext zu diesem Thema, identifizieren darin neue Aspekte und ergänzen ihre zuvor erstellte Grafik entsprechend. Dann präsentieren sie ihre erstellten Grafiken dem Plenum und klären Abweichungen und Unstimmigkeiten. Als nächstes lesen die SuS den § 433 des BGB und analysieren diesen entweder allein oder zu zweit hinsichtlich der Rechten und Pflichten von Käufern und Verkäufern. Entsprechend dem Teilauftrag 1e) ergänzen sie die zuvor identifizierten Rechte und Pflichten auf einem ausgeteilten Arbeitsblatt. Dann ordnen die SuS ausgeteilte Bilder den entsprechenden Rechten und Pflichten auf dem Arbeitsblatt zu und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse im Plenum. Im weiteren Verlauf wiederholen die SuS die zuvor bearbeiteten Aspekte anhand einer „Richtig oder Falsch“-Übung. Dann erarbeiten sie sich zunächst in Einzelarbeit eigenständig gemäß Arbeitsauftrag 2a) die Inhalte, eines Kaufvertrages mit Fokus auf die genannten Aspekte. Anschließend tauschen sie sich mit ihrem Partner aus und erstellen die Übersicht der Inhalte, die in einem Kaufvertrag geregelt sein sollten. Als nächstes erstellen die SuS ein Glossar zu den wichtigsten Fachbegriffen aus dem Informationsmaterial. Dann prüfen sie die ausgeteilten Materialien und suchen in diesen Belegen nach den zuvor behandelten Inhalten des Kaufvertrages (2b). Die Gruppen präsentieren die erstellten Materialien und korrigieren gegebenenfalls die eigenen Unterlagen. Dann wiederholen die SuS in einem Quiz die zuvor kennengelernten und behandelten Fachbegriffe. Anschließend folgen die SuS dem Lehrervortrag zum Thema „Erfüllungs- und Verpflichtungsgeschäft“ und bearbeiten dann in Einzelarbeit den Arbeitsauftrag 3. Hierfür prüfen sie ihre zuvor im Rahmen des Arbeitsauftrages 1 erstellte Grafik und ordnen dieser in Einzelarbeit mit-

tels der im Lehrervortrag erlangten Informationen die jeweiligen Bestandteile des Verpflichtungs- oder Erfüllungsgeschäfts zu. Die SuS besprechen und vergleichen die Zuordnung anschließend im Plenum und erkennen so – idealerweise - den Zusammenhang zwischen Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft. Abschließend erstellen die SuS allein oder im Tandem Lernkarteien zum Thema dieser Unterrichtseinheit und setzen sich in diesem Kontext nochmals wiederholend und vertiefend mit den bisher behandelten Inhalten dieser Sequenz als Übung auseinander.

4.2.2.2 Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2 des Lernfelds 3

4.2.2.2.1 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2.1: „Kundenanfrage“

Die SuS folgen der Lernsituation und lesen die dazugehörige, ausgeteilte Anfrage. Dann lesen sie den ersten Arbeitsauftrag und bearbeiten diesen entsprechend, indem sie im Tandem zunächst ihre Aufzeichnungen aus der ersten Teilsequenz hinsichtlich der Grundlagen und Inhalte zu Anfrage und Angebot prüfen und sich diesbezüglich austauschen. Anschließend lesen die SuS zunächst den ausgeteilten Informationstext zum Thema „E-Mail als Kommunikationsmedium“ und dann erneut die E-Mail-Anfrage. Gemäß dem nächsten Arbeitsauftrag prüfen sie diese dann in Partnerarbeit hinsichtlich ihres Aufbaus, des Inhalts der Mailsignatur und in diesem Zusammenhang auch der enthaltenen gesellschaftsrechtlichen Angaben. Sie notieren alle Aspekte, die sie gemeinsam als wesentlich und wichtig für den Aufbau einer E-Mail identifizieren und recherchieren zusätzlich in den angegebenen Quellen (CI, DIN 5008, IHK, HGB) zu den unterschiedlichen E-Mail-Signaturen. Anschließend informieren sich die SuS anhand der drei ausgeteilten Informationsbroschüren über das Scanner-Sortiment der Baerio GmbH. Dann erstellen sie in Partnerarbeit eine für das Angebot passende Artikelbeschreibung. Außerdem bringen die SuS - weiterhin im Tandem - anhand des Kundenstamms der Baerio GmbH die Konditionen dieses Stammkunden in Erfahrung. Die SuS verfassen die Antwortmail und formulieren dann zunächst handschriftlich das Angebot. Die E-Mail beantworten die SuS dann in Einzelarbeit mit Verwendung der im Arbeitsauftrag genannten Dokumentenvorlage und speichern diese den Vorgaben im Arbeitsauftrag entsprechend ab. Abschließend lassen die SuS ihr E-Mail-Angebot vor dem Senden/Ausdrucken von ihrem Partner überprüfen und korrigieren ihr Schreiben gegebenenfalls.

4.2.2.2 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2.2: „Erstellung eines verbindlichen Angebotes“

Die SuS bereiten inhaltlich das Angebot vor und erstellen den Geschäftsbrief als rechtlich bindenden Antrag. Der Geschäftsbrief wird im PDF-Format gespeichert und im Anhang der Antwortmail verschickt. Zur Erfüllung dieses Gesamtziels gemäß Ausgangssituation bearbeiten die SuS fünf Teilaufträge (a bis e): (a) Zunächst informieren sie sich anhand der DIN 5008 über den grundsätzlichen Aufbau von Geschäftsbriefen und gleichen diesen mit den ergänzenden Angaben aus der "CI"-Datei ab. (b) Dann gleichen die SuS den erhaltenen Musterbrief mit DIN 5008 und CI ab und kennzeichnen die formalen Unterschiede zwischen einem Geschäftsbrief und einer E-Mail auf dem beigefügten Arbeitsblatt. Alle erarbeiteten Ergebnisse nehmen sie in ihr persönliches Handbuch auf und formulieren anschließend ihr verbindliches Angebot mit einer 14-tägigen Bindungsfrist zunächst handschriftlich mit allen relevanten Bestandteilen. (c) Als nächstes lösen die SuS zur Vertiefung Ihres Wissens über Bindungsfristen die Fallabwandlungen auf dem beigefügten Arbeitsblatt "IB_Faelle_Bindungsfristen" und nehmen die Ergebnisse des ABs in Ihr persönliches Handbuch auf. (d) Daraufhin erstellen sie in Einzelarbeit das vorformulierte Angebot auf der Briefvorlage, wandeln das kontrollierte Worddokument in eine PDF-Datei um, formulieren ihre Antwortmail und fügen dieser das Angebot als angehängte PDF-Datei bei. (e) Abschließend lassen die SuS ihr E-Mail-Angebot vor dem Senden/Ausdrucken von ihrem Partner überprüfen und korrigieren ihr Schreiben gegebenenfalls.

4.2.2.3 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2.3: „Bestellbestätigung“

Die SuS wandeln ihr vorheriges Angebot in eine Bestellbestätigung um und speichern diese der Vorgabe entsprechend unter einem neuen Dateinamen. Dann verschicken sie diese Bestellbestätigung in Form eines Geschäftsbriefs im PDF-Format als Anhang ihrer E-Mail und setzen Herr Sorensen in (B)CC, um ihn - wie im Arbeitsauftrag erwartet - in Kenntnis zu setzen. Im Anschluss setzen sich die SuS im Tandem mit den Begriffen und der Bedeutung von CC und BCC auseinander und notieren die festgestellten Unterschiede in ihrem Handbuch. Abschließend diskutieren sie mit ihrem Partner zur Wiederholung und Vertiefung durch welche zwei Willenserklä-

rungen der vorliegende Kaufvertrag zustande gekommen ist.

4.2.2.2.4 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2.4: „Organisation der Auftragsabwicklung“ (Lieferschein- und Rechnungserstellung)

Die SuS erstellen in Einzelarbeit in Word und mit der zur Verfügung gestellten Vorlage einen Lieferschein für die eingegangene Bestellung. Dann lassen sie diesen von ihrem Tandempartner auf Vollständigkeit überprüfen und senden ihn direkt an den Drucker der Warenausgabe. Daraufhin erstellen die SuS ebenfalls mithilfe einer Word-Vorlage die entsprechende Ausgangsrechnung, lassen diesen ebenfalls von ihrem Partner auf Vollständigkeit überprüfen und drucken diese zur Versendung an den Kunden aus. Außerdem versehen sie eine Ausgangsrechnung mit dem Wasserzeichen „Kopie“ und leiten diese zusätzlich an den Drucker der Debitorenbuchhaltung weiter. Abschließend bearbeiten die SuS im Tandem das ausgeteilte Arbeitsblatt zum Thema „Unternehmensmodell“ indem sie zunächst gemeinsam überlegen, welche Wertströme sich im Vermögensbereich durch Zu- und Abgänge ergeben und stellen diese dann auf dem Arbeitsblatt mit Pfeilen grafisch dar. Das ausgefüllte Arbeitsblatt sichern die SuS in ihrem persönlichen Handbuch.

4.2.2.2.5 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2.5: „Überwachung des Zahlungseingangs“

Die SuS gleichen in Partnerarbeit die Positionen der Offenen-Posten-Liste (OPL) mit dem Kontoauszug ab. Hierfür kontrollieren sie die Beträge der Zahlungseingänge, nehmen entsprechende Ergänzungen vor, indem sie die OPL den vorhandenen Formularfeldern entsprechend bearbeiten, und kennzeichnen die Arbeitsmappe dann als „abgeschlossen“. Anschließend verfassen sie in Einzelarbeit ein E-Mail für die Kollegin aus der Buchhaltung. In dieser beschreiben sie ausführlich den festgestellten Sachverhalt und fügen die ergänzte OPL bei. Dann formulieren die SuS noch eine E-Mail für den Geschäftsführer, um diesen über den Abschluss des Geschäftsvorgangs zu informieren. Beide E-Mails lassen sie vor dem Absenden / Ausdrucken von ihrem Tandempartner überprüfen. Daraufhin ergänzen die SuS das Arbeitsblatt „Unternehmensmodell“, das ihnen bereits in der vorherigen Unterrichtseinheit für ihr persönliches Handbuch ausgeteilt wurde und welches sie bereits bearbeitet haben, um abschließende Wertströme dieses Geschäftsprozesses. Abschließend tauschen sich die SuS in Gruppen über ihre Erfahrungen mit diesem Geschäftsvorgang aus und identi-

fizieren hierbei, wo es jeweils Schwierigkeiten gab und Wiederholungsbedarf besteht.

4.2.2.2.6 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 2.6: „Wiederholung“

Die SuS bearbeiten selbstständig einen verkürzten Geschäftsprozess, um die zuvor bearbeiteten Inhalte und erlangten Kenntnisse zu vertiefen und zu wiederholen. In diesem Kontext bearbeiten die SuS eigenständig drei Bestellungen und lassen ihre Arbeitsergebnisse gegenseitig von ihrem Tandempartner kontrollieren.

4.2.2.3 Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 3 des Lernfelds 3

4.2.2.3.1 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 3.1: „Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm Excel“ (Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema)

Die SuS analysieren die Ausgangssituation, die darin enthaltene Aufgabenstellung und die dazugehörigen Bearbeitungshinweise. Entsprechend informieren sie sich zunächst über die Konditionen des angefragten Artikels, des Lieferanten und des Kunden anhand der im Arbeitsauftrag benannten Dateien (Kundenstamm und Artikelstamm). Um den angefragten Listenverkaufspreis zu berechnen, nutzen die SuS die vorgeschlagene Datei und berücksichtigen die vorgegebenen Prozentsätze für die Handlungskosten- und Gewinnzuschläge. In Partnerarbeit bearbeiten sie nun das Excel-Kalkulationsschema indem sie zunächst den sehr detaillierten Arbeitsanweisungen auf dem Arbeitsblatt folgen, dann die fehlenden Werte ergänzen und abschließend mithilfe der Excel-Datei den gesuchten Listenverkaufspreis berechnen. Daraufhin bearbeiten die SuS im Tandem mit Berücksichtigung der gegebenen Hinweise das Kalkulationsschema mit Formeln und Zellenverknüpfungen. Auch hier folgen sie den sehr detaillierten Hinweisen. Dann prüfen die SuS gegenseitig ihr Arbeitsergebnis, korrigieren dies gegebenenfalls, speichern die Excel-Datei und drucken sie den kleinschrittigen Arbeitsvorgaben entsprechend als Aktennotiz aus. Abschließend befolgen sie weitere explizit beschriebene Anweisungen, um eine Formelansicht der Excel-Datei für ihre Arbeitsmappe zu drucken.

4.2.2.3.2 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 3.2: „DIN-gerechte Tabellenerstellung“

Die SuS vollziehen die präsentierte Lernsituation nach und bearbeiten, ergänzen, formatieren und drucken die zur Verfügung gestellte Excel-Datei entsprechend der sehr ausführlichen und teilweise grafisch verdeutlichten sechs Arbeitsschritte:

(1) Anpassen der Spalten und Zeilen, (2) Ermittlung der Eingabewerte, (3) Tabellenbezeichnung mit einer DIN-gerechten erklärenden Überschrift, (4) Formatierung der Zellen und einer DIN-gerechten Rahmung um die Tabelle, (5) Durchführung der Kalkulation (Kopieren von Formeln mit relativen und absoluten Adressierungen in angrenzende Bereiche), (6) Seitenanpassung und Ausdruck.

4.2.2.3.3 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 3.3: „Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise unter Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen“

Die SuS folgen der vorgestellten Lernsituation und bearbeiten und formatieren die zur Verfügung gestellte Excel-Datei entsprechend der umfassenden und grafisch unterstützten sechs Arbeitsaufträge sowohl in Partner- als auch in Einzelarbeit. Hierfür berechnen sie die Auswertungs- und Abweichungswerte in der vorgegebenen Tabelle, passen die Auswertungstabelle zusammen mit der vorherigen Tabelle der Listenverkaufspreise an und drucken diese dann auf einer A4- Seite aus.

4.2.2.3.4 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 3.4: „Tabellenerstellung unter Verwendung von Funktionen mit Bezug auf die Absatz- und Umsatzzahlenauswertung“

Die SuS hören bzw. lesen die Ausgangssituation. Dann gestalten sie mittels des zur Verfügung gestellten Zahlenmaterials eine normgerechte Tabelle und berechnen die geforderten Werte. Hierbei folgen sie den sehr detaillierten Arbeitshinweisen zur Formelbildung und Formatierung. Anschließend wird die Datei gemäß den Vorgaben gespeichert. Dann erstellen die SuS unter Rückgriff auf den ausgeteilten Leittext einen normgerechten Formelausdruck. Aus den ermittelten Werten erstellen sie als nächstes ein einfaches Kreisdiagramm zur grafischen Auswertung, indem sie den entsprechenden Arbeitshinweisen folgen. Abschließend drucken die SuS das Endergeb-

nis auf einer Seite aus.

4.2.2.4 Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 4 des Lernfelds 3

4.2.2.4.1 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 4.1: „Internationaler Schriftverkehr“

Die SuS bearbeiten im Tandem die fremdsprachige Kundenanfrage mit Rückgriff auf die genannten Hilfsmittel und dem ausgeteilten Informationsblatt. Hierbei folgen sie den ausführlichen Arbeitsaufträgen und identifizieren und erfassen der Lernsituation entsprechend die Abweichungen in der Anfrage. Dann analysieren sie den Aufbau der vorhandenen Textbausteindatei, erkennen die Notwendigkeit von Schreibaufträgen und lernen ausgewählte INCO- Terms kennen. Die SuS entwerfen den Schreibauftrag und fertigen das formgerechte Angebot mithilfe von Textbausteinen an. Abschließend vergleichen sie ihre Ergebnisse und legen den Schreibauftrag und die ausländischen Briefe in Ihrem "Handbuch" ab.

4.2.2.4.2 Hypothetische Lernhandlungen in der Unterrichtssequenz 4.2: „Gestaltung eines mehrsprachigen Flyers“

Die SuS erstellen im Tandem und mit Rückgriff auf die zur Verfügung gestellten Hilfsmaterialien (Textbausteine) einen Produkt-Flyer. Dieser wird zunächst von den SuS handschriftlich entworfen und dann anhand der vorhandenen Textbausteine, die die SuS richtig auswählen, in die entsprechende Fremdsprache übersetzt. Die Produktbeschreibung für den Flyer wird dann mit Word in eine druckreife Endfassung umgesetzt.

4.3 Analyse des Lernfelds 3 aus der Perspektive des Lernhandelns

Dieses Kapitel widmet sich in Kapitel 4.3.1 zunächst der Analyse der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 anhand der drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM. Die Verwendung dieser Qualitätsdimensionen als Analyse Kriterien soll eine vorsichtige Beurteilung der Qualität der Lernhandlungen ermöglichen, die erste Rückschlüsse auf eventuelle Schwachstellen der bisherigen curricularen Arbeit zulässt. Zum anderen soll die anschließende, ergänzende Analyse mit Bezug auf die Erkenntnisse der vorangegangenen Hauptanalyse zur Klärung beitragen, wie eine

praktische Beeinflussung der Curriculumentwicklung zugunsten einer verbesserten Qualität der Lernhandlungen erfolgen kann (siehe Kapitel 4.3.2). Zu diesem Zweck fokussiert die ergänzende Analyse auf die im Rahmen des Projekts KaBueNet kooperativ verabschiedeten Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen (siehe Kapitel 2.3.2.2) und arbeitet Zusammenhänge zwischen diesen Kriterien und den drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM heraus, um eine erste Beurteilung der Berücksichtigung dieser Gestaltungskriterien bei der Planung und Entwicklung des Lernfeldunterrichts zu unterstützen. Die Darstellung der Analysen erfolgt aus einer sachlich objektiven Perspektive. Die erlangten Untersuchungsergebnisse werden im Anschluss in Kapitel 4.4 evaluiert. Hierbei sollen insbesondere eventuelle Schwachstellen der bisherigen curricularen Planung identifiziert werden, die im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung als Entwicklungsaufgaben herausgearbeitet und in Form von Optimierungsempfehlungen formuliert werden.

4.3.1 Analyse der Lernhandlungen anhand der Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM

Die in diesem Kapitel erfolgende Untersuchung der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 folgt in ihrer Vorgehensweise der methodischen Gliederung der Unterrichtsrekonstruktion in Kapitel 4.2. Dementsprechend werden die Lernhandlungen jeder Unterrichtssequenz des Lernfelds 3 anhand der Kriterien der einzelnen Qualitätsdimension nach TRAMM (1996) analysiert. Folgendes Erkenntnisinteresse steht dabei im Zentrum der Untersuchung:

Die Untersuchung der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen bezieht sich vorrangig auf den Lerngegenstand und folgt dabei der Frage, welche inhaltlichen Erfahrungen den Lernenden in einer bestimmten Lernumwelt ermöglicht werden (siehe Kapitel 3.2.3.1). Zur Klärung werden im Zuge der Analyse (1) die Art, (2) die Repräsentationsform und (3) die Handlungsintegration des Lerngegenstands untersucht.

Bei der Analyse der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen geht es um die Frage, welches Niveau der individuellen Leistungen die SuS bei der Bewältigung der Lernaufgaben zu erbringen haben. Hierbei spielt das Modell der vollständigen Hand-

lung⁹⁸ eine wesentliche Rolle, da den SuS möglichst alle Phasen einer Handlung im Unterricht ermöglicht werden sollten, um das höchste Handlungsniveau zu erzielen.

Die Untersuchung des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen folgt der Frage, inwiefern im Lernhandeln ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung realisiert werden kann. Hierbei spielen sowohl die Aspekte der Abstraktion als auch der Dekontextualisierung und Rekonkretisierung eine wesentliche Rolle, da sie für den angestrebten Wissenstransfer und Kompetenzerwerb unabdingbar sind.

Die verwendeten Analyse Kriterien dieser drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM entsprechen der tabellarischen Übersicht in Kapitel 3.3 (siehe Tabelle 2).

4.3.1.1 Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 1 im Lernfeld 3

4.3.1.1.1 Analyse der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen in der Sequenz 1:

Bezogen auf das einleitend genannte Erkenntnisinteresse der ersten Qualitätsdimension zeigt sich für die Lernhandlungen der ersten Teilsequenz und den dazugehörigen drei Unterrichtseinheiten des Lernfelds 3 zur Einführung in das neue Lernfeldthema „Aufträge bearbeiten“ folgendes:

Den SuS wird der Einstieg in das neue Lernfeld zunächst anhand eines allgemeinen Lernfeld-Szenarios präsentiert. Dieses schildert in Form einer Lernsituation mit Bezug auf das kontinuierlich verwendete Modellunternehmen Baerio GmbH das Gesamtziel des Lernfelds 3. Auch alle weiteren Lernsituationen dieser ersten Teilsequenz, die zugleich den Lerngegenstand darstellen, beziehen sich kontinuierlich auf das Modellunternehmen Baerio GmbH, wobei jede Lernsituation das Thema der entsprechenden Unterrichtseinheit beschreibt. Des Weiteren liefern die Lernsituationen den SuS die einleitenden Informationen für die folgende Bearbeitung und befassen sich fortlaufend mit den einzelnen Aspekten der gesamten betrieblichen Prozesskette.

Zur Veranschaulichung soll an dieser Stelle kurz die Lernsituation der Sequenz 1.2 erneut vorgestellt werden (siehe auch Kapitel 4.2.1.1 oder Anhang 5b):

⁹⁸ Siehe hierzu Kapitel 3.2.2.5 und 3.2.3.2.

„In der vergangenen Woche haben Sie die Rechnung und den Kontoauszug aus dem Geschäftsvorgang des Kunden Bürofachgeschäft Beskow GmbH von Frau Risse überprüft. Sie stellten fest, dass durch die Ausnutzung von Skonto ein schneller Zahlungseingang auf unserem Geschäftsbankkonto erfolgte.

Herr Sørensen, der Abteilungsleiter Verkauf überreicht Ihnen heute den gesamten Geschäftsvorgang. Mit Ihren Kollegen sollen Sie sich arbeitsteilig mit den einzelnen Belegen vertraut machen und den störungsfreien Ablauf eines Geschäftsvorganges von A – wie Anfrage bis Z – wie Zahlungseingang - kennenlernen.“

Die Repräsentation des Lerngegenstandes erfolgt strukturell als Übungsfirma und somit in Form eines dynamischen Lernobjekts. Konkret beziehen sich alle im Zuge dieser ersten Teilsequenz präsentierten Lernsituationen auf dieses Modellunternehmen und bilden die für die entsprechende Unterrichtseinheit relevanten Themen bzw. zu behandelnden Teilprozesse der gesamten betrieblichen Prozesskette ab. In der Sequenz 1.1 sollen die SuS im Sinne einer erfahrungsoffenen Präsentation des Lerngegenstands eigenständig eine Recherche durchführen. Die für die Bearbeitung eines störungsfreien Ablaufs eines Geschäftsvorganges in der Sequenz 1.2 und der Auseinandersetzung mit dem Kaufvertrag in der Sequenz 1.3 ausgeteilten Arbeitsblätter und Dokumente in Form von fiktiven Rechnungen und Lieferscheinen der Baerio GmbH sollen zum einen als modellhaftes Lernobjekt fungieren und zum anderen einer medialen, konkret real-gegenständlichen Repräsentation entsprechen. Außerdem besitzen diese Materialien im Sinne einer realistischen und kontinuierlichen Präsentation des Lernobjekts einen fortlaufenden Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH, deren Merkmale und Eigenschaften sich die SuS im Bearbeitungsverlauf im Sinne einer anschaulichen Repräsentation handelnd erschließen sollen.

Hinsichtlich der Handlungsintegration des Lerngegenstands sind die SuS, z. B. bei der Recherche und dem Erstellen der Checkliste, vorwiegend sachbezogen und herstellend tätig. Der Vergleich der Belege (Kontoauszug mit Rechnung) erfolgt auf einer darstellenden, symbolischen und sachbezogenen Ebene. Im Austausch mit dem Tandempartner und dem Plenum finden auch personenbezogene Tätigkeiten statt. Die grafische Übersicht zum Thema „Kaufvertrag“ wird von den SuS symbolisch hergestellt. Folglich findet im Verlauf der Sequenz 1 ein Wechsel zwischen unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen statt.

4.3.1.1.2 Analyse der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen in der Sequenz 1:

Die Untersuchung der hypothetischen Lernhandlungen in den drei Unterrichtseinheiten der ersten Teilsequenz hat bezüglich des einleitend formulierten Erkenntnisinteresses der zweiten Qualitätsdimension folgendes gezeigt:

In der betreffenden Teilsequenz wird den SuS zu Beginn jeder neuen Erarbeitungsphase Zeit zur Verfügung gestellt, um sich im Sinne der Orientierung mit der präsentierten Lernsituation und den darin enthaltenen Arbeitsaufträgen auseinander zu setzen. Die Zieldefinition zur Konkretisierung der Handlungstendenz wird sowohl in der Lernsituation als auch in den dazugehörigen Arbeitsaufträgen vorgegeben und somit fremdbestimmt. Exemplarisch gibt die Lernsituation der Sequenz 1.3 wie folgt vor, was getan bzw. erzielt werden soll:

„(...) Die Geschäftsführerin Frau Ohlsen bittet Sie nun anhand der vorliegenden Belege zu prüfen, zu welchem Zeitpunkt ein Kaufvertrag zwischen der Beskow GmbH und der Baerio GmbH zustande gekommen ist und welche Rechte und Pflichten sich daraus für beide Vertragsparteien ergeben. Für eine interne Azubischulung soll eine Übersicht zum Zustandekommen von Kaufverträgen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten entstehen. Darüber hinaus soll eine Checkliste über die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages erarbeitet und allen Auszubildenden des Unternehmens zur Verfügung gestellt werden“ (Lernsituation der Sequenz 1.3 im Lernfeld 3, siehe Anhang 5b).

Die präzisierten Soll-Zustände, die aus den einzelnen Arbeitsaufträgen hervorgehen, zielen auf die Verwirklichung des in der Lernsituation genannten Oberziels (in diesem Fall die Erstellung der Übersicht zum Zustandekommen von Kaufverträgen) ab. Die Zielbegründung erfolgt daher zweckrational, der konkrete Zielzustand ist für die SuS jedoch zunächst unbekannt. Folglich orientiert sich die Antizipation des Zielzustandes in Form der Handlungsplanung in der Unterrichtssequenz 1 an den Vorgaben in den Arbeits- bzw. Teilaufträge, die jeder Lernsituation zugeordnet und auf das Erreichen des Oberziels ausgerichtet sind. Die Phase der Realisation und Verlaufskontrolle erfolgt in dieser ersten Teilsequenz vorrangig in Partnerarbeit. Sie bezieht sich auf das, ebenfalls meist im Tandem entwickelte Aktionsprogramm und arbeitet die darin entworfenen Handlungsschritte zur Zielerreichung ab. Des Weiteren sind in jeder Unterrichtseinheit der ersten Teilsequenz Phasen zur Wiederholung und zum

Einüben der bearbeiteten Inhalte enthalten. Die abschließende Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses erfolgt in dieser Sequenz vorrangig auf drei Wegen: Erstens werden die in Einzelarbeit erstellten Ergebnisse meist vom Tandempartner im Vier-Augen-Prinzip in Form einer Fremdkontrolle und durch subjektive Einschätzung des Tandempartners vorgenommen. Zweitens werden Gruppenarbeiten häufig in Form einer Präsentation vor dem Plenum durch die anderen SuS und die Lehrkraft ebenfalls fremd bewertet. Im Diskussionsverlauf werden die erarbeiteten Leistungen einerseits anhand subjektiver Einschätzungen und andererseits mit vorhandenen Musterlösungen verglichen. Drittens kontrollieren die SuS ihre individuellen Leistungen mit Hilfe des persönlichen Handbuchs, das eigenverantwortlich von jedem SuS geführt, ergänzt und korrigiert werden soll, selbst.

4.3.1.1.3 Analyse des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen in der Sequenz 1:

Die Untersuchung der rekonstruierten Lernhandlung der Teilsequenz 1 haben in Hinblick auf das einleitend genannte Erkenntnisinteresse der dritten Qualitätsdimension folgendes gezeigt:

In der Sequenz 1 wechseln sich Erarbeitungsphasen, die sich auf praxisbezogene Lernsituationen beziehen mit Diskussions- und Austauschphasen, z.B. die im Austausch mit dem Tandempartner stattfindende Orientierung zu Beginn der Bearbeitung der Arbeitsaufträge, als auch die im Plenum stattfindenden Diskussionen und individuell erfolgende Ergänzung und Führung des persönlichen Handbuchs, zur Reflexion ab. In der Unterrichtssequenz 1.2 mit dem Thema „Störungsfreier Ablauf eines Geschäftsvorganges“ sollen die SuS ihre Arbeitsergebnisse mehrfach systematisch strukturieren, diese dann in Form von Präsentationen und Mindmaps - meist mittels PowerPoint oder ähnlicher Computerprogramme - aufarbeiten und dem Plenum vorstellen. Die mit Bezug auf einen bestimmten Fall erarbeiteten Ergebnisse sollen dabei in die gesamte betriebliche Prozesskette eingeordnet werden. In der Sequenz 1.3 findet in der Auseinandersetzung mit dem „Kaufvertrag“ ein integrierter Lehrvortrag zum Thema „Erfüllungs- und Verpflichtungsgeschäft“ statt. Die durch diesen Vortrag erlangten Erkenntnisse sollen die SuS dann in der darauffolgenden problem- und handlungsorientierten Bearbeitungsphase berücksichtigen und umsetzen.

4.3.1.2 Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 2 im Lernfeld 3

In diesem Abschnitt erfolgt die Analyse der Qualität der rekonstruierten Lernhandlungen der Teilsequenz 2 und der dazugehörigen sechs Unterrichtseinheiten anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM.

4.3.1.2.1 Analyse der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen in der Sequenz 2:

Die Lernhandlungen der zweiten Unterrichtssequenz des Lernfelds 3 lassen sich hinsichtlich ihrer inhaltlich-gegenständlichen Qualität wie folgt analysieren:

Auch in dieser Sequenz wird den SuS der Lerngegenstand in Form von kurzen Lernsituationen als Einstieg in jede Unterrichtseinheit medial, anschaulich und realgegenständlich repräsentiert. Diese Lernsituationen nehmen, wie auch die anderen real-gegenständlichen Lerngegenstände in Form von Beispieldokumenten (Muster-E-Mail, Kundenstammdaten, Kontoauszug, Offene-Posten-Liste, Produktinformationen), kontinuierlich Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH, das als dynamisches Lernobjekt fungiert. In der sechsten Unterrichtseinheit (2.6) wird den SuS als Lerngegenstand ein verkürzter Geschäftsprozess, der drei Bestellungen enthält, zur selbstständigen Bearbeitung präsentiert.

Die SuS prüfen sachbezogen und auf darstellender, symbolischer Ebene die zur Verfügung gestellten Dokumente. Das Erstellen von Präsentationen und Mindmaps zur Ergebnissicherung erfolgt als sachbezogen herstellende und symbolische Tätigkeit. Die Bearbeitung und Abstimmung im Tandem und die Ergebnispräsentationen im Plenum erfolgen auf personenbezogener Ebene. Somit fordert die Integration des Lerngegenstands wechselnde Tätigkeiten von den SuS.

4.3.1.2.2 Analyse der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen in der Sequenz 2:

Die zweite Teilsequenz befasst sich in ihren sechs Unterrichtseinheiten wie folgt mit den einzelnen Prozessschritten des gesamten Geschäftsvorgangs der Auftragsabwicklung inklusive der Aspekte Anfrage und Angebot: Kundenanfrage (2.1), Erstellung eines verbindlichen Angebots (2.2), Bestellbestätigung (2.3), Organisation der Auftragsabwicklung (Lieferschein- und Rechnungserstellung) (2.4) und Überwachung des Zahlungseingangs (2.5). Die letzte rekonstruierte Unterrichtseinheit dient der

Wiederholung (2.6). Die formale Prozessqualität der Lernhandlungen in diesem Unterricht lässt sich somit wie folgt analysieren:

Den SuS wird nach den eingangs in jeder Unterrichtseinheit präsentierten Lernsituationen und den damit verbundenen Arbeitsaufträgen Zeit zur Auseinandersetzung und Orientierung im Tandem gegeben. Die darauf folgende Zieldefinition erfolgt fremdbestimmt, da sie sich eng an den vorgegebenen Arbeitsaufträgen und dem in der jeweiligen Ausgangs-Lernsituation formulierten Hauptziel – im Folgenden exemplarisch für die Sequenz 2.1 aufgeführt - orientiert:

„Unser Verkaufsleiter, Lars Sørensen, findet im heutigen Maileingang die beigelegte Anfrage vor und leitet diese zur Bearbeitung an Sie weiter. Bearbeiten Sie das Anliegen der Westfalica Kliniken GmbH und beachten Sie dabei folgende Hinweise (siehe folgende Arbeitsaufträge)“ (Arbeitsblatt der Sequenz 2.1 im Lernfeld 3, siehe Anhang 5c).

Der konkrete Zielzustand (z.B. das in der Sequenz 2.1 zu erstellende Angebot) ist unbekannt und soll von den SuS erarbeitet werden. Die Zielbegründung erfolgt, wie bereits in der Sequenz 1, diskursiv, zweckrational, d.h. mit Bezug auf das vorgegebene Hauptziel. Die darauf folgende Handlungsplanung orientiert sich eng an den detaillierten Arbeitsaufträgen und Bearbeitungshinweisen (siehe Arbeitsblatt zur Sequenz 2 im Anhang 5c). Die Realisation und damit einhergehende Verlaufskontrolle der Handlung wird hauptsächlich in Partnerarbeit vollzogen. Die abschließende Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses werden vorrangig als Fremdkontrolle durch den Tandempartner, teilweise aber auch im Plenum durchgeführt. Die Bearbeitung eines verkürzten Geschäftsprozesses in der Sequenz 2.6 wird von den SuS selbstständig und ohne weitere Hinweise durchgeführt.

4.3.1.2.3 Analyse des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen in der Sequenz 2:

Die in diesem Abschnitt erfolgende Analyse der rekonstruierten Lernhandlung der Teilsequenz 2 hinsichtlich ihres Reflexions- und Systematisierungsniveaus hat folgendes ergeben:

In dieser zweiten Teilsequenz sind in allen Unterrichtseinheiten Austauschphasen im Schülertandem vorgesehen, die den SuS die gemeinsame, reflektierte Auseinandersetzung mit den zuvor behandelten Inhalten ermöglichen sollen. Des Weiteren sollen

die SuS, beispielsweise durch die Bearbeitung von Fallabwandlungen in der Sequenz 2.2, erlangte Kenntnisse vertiefen, abstrahieren und transferieren. In der Sequenz 2.5 erhalten die SuS die Gelegenheit für einen reflexiven Erfahrungsaustausch über die bisherige Bearbeitung. Die letzte Unterrichtseinheit 2.6 fordert im Rahmen der dort vorgesehenen eigenständigen Bearbeitung der verkürzten Geschäftsprozesse zuvor erworbenes Wissen auf neue Zusammenhänge zu transferieren.

4.3.1.3 Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 3 im Lernfeld 3

In diesem Abschnitt werden die rekonstruierten Lernhandlungen der Teilsequenz 3 und der dazugehörigen vier Unterrichtseinheiten anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM wie folgt analysiert.

4.3.1.3.1 Analyse der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen in der Sequenz 3:

In der dritten Sequenz des Lernfelds 3 geht es um die Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm Excel, das zugleich den Lerngegenstand in dieser Unterrichtssequenz darstellt. Es wird in jeder Teilsequenz anhand kurzer einleitender Lernsituationen mit dazugehörigen Arbeitsaufträgen medial, real-gegenständlich und anschaulich repräsentiert. Die SuS sollen sich so den Lerngegenstand Excel und seine Struktur durch praktische Handlungen erschließen. Zur Bearbeitung der sehr umfassenden Arbeitsaufträge werden den SuS außerdem weitere Dateien (Kundenstamm, Artikelstamm) zur Verfügung gestellt, die alle – wie auch die Lernsituation selbst - den kontinuierlichen Bezug zum dynamischen Lernobjekt, dem Modellunternehmen Baerio GmbH, aufweisen. Die Handlungsintegration des Lerngegenstandes zeigt sich in der aktiven Tabellenbearbeitung der SuS im Tabellenkalkulationsprogramm Excel. Die Tabellenkalkulation und Ermittlung von Listenpreisen, sowie die Anpassung und Formatierung von Tabellen erfolgt durch symbolische und darstellende Tätigkeiten auf sachbezogener Ebene. Personenbezogene Tätigkeiten zeigen sich im Rahmen der in den Lernsituationen formulierten Arbeitsaufträge mit Bezug auf (fiktive) Kollegen bzw. Vorgesetzte der Baerio GmbH und die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner.

4.3.1.3.2 Analyse der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen in der Sequenz 3:

Diese dritte Teilsequenz widmet sich in ihren vier Unterrichtseinheiten der Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm Excel, der anschließenden Tabellenbearbeitung und Tabellenkalkulation. In diesem Zusammenhang ergibt sich aus der Analyse des Niveaus der individuellen Leistungen, die von den SuS bei der Bewältigung der Lernaufgaben zu erbringen sind, für die formale Prozessqualität des Lernhandelns folgendes:

Den SuS wird nach der Vorstellung der einleitenden Lernsituation und der damit verbundenen Arbeitsaufträge Zeit gegeben, um sich sowohl mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen als auch mit ihren Tandempartnern auszutauschen. Die darauf folgende Zieldefinition und damit verbundene Zielbegründung erfolgt fremdbestimmt und zweckrational, da sie dem Erreichen des in der Lernsituation formulierten Hauptziels, das exemplarisch für die Sequenz 3.1 wiedergegeben wird – dient:

„Die Westfalica Kliniken GmbH hat telefonisch nach dem Listenverkaufspreis für 5 000 Pakete Kopierpapier "Navigator Presentation", Art.-Nr. 2107, angefragt. Um Frau Münzer diese Frage beantworten zu können, kalkulieren Sie mithilfe einer Excel-Tabelle den Listenverkaufspreis“ (Arbeitsblatt zur Sequenz 3.1 im Lernfeld 3, siehe Anhang 5d).

Die Handlungsplanung erfolgt eng angelehnt an die kleinschrittigen Bearbeitungshinweise und Vorgaben für die einzelnen Arbeitsaufträge. Die anschließende Handlungsrealisation im Sinne des Umsetzens der antizipativ entworfenen Handlungsschritte zur Zielerreichung in Form eines Aktionsprogramms erfolgt vorrangig im Schülertandem. Auch die Verlaufskontrolle der Handlungen wird gegenseitig im Tandem durchgeführt und orientiert sich eng an den umfassenden Bearbeitungsvorgaben. Die Handlungsergebnisse (z.B. ermittelte Listenpreise, formatierte Tabellen) der jeweiligen Unterrichtseinheiten werden abschließend durch den Tandempartner fremd bewertet. Diese Kontrolle orientiert sich dabei an vorhandenen Musterlösungen.

4.3.1.3.3 Analyse des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen in der Sequenz 3:

Das Reflexions- und Systematisierungsniveau der Lernhandlungen in der dritten Unterrichtssequenz zeigt sich in der Analyse wie folgt:

Die SuS erarbeiten sich das Tabellenkalkulationsprogramm Excel praktisch anhand der vorgegebenen Arbeitsaufträge und der darin enthaltenen sehr kleinschrittigen und detailliert formulierten Hinweise und Arbeitsschritte. In dieser Teilsequenz 3 sind keine Übungs- oder Wiederholungsphasen vorgesehen, die eine Abstraktion, Dekontextualisierung oder einen Transfer der erlangten Datenverarbeitungskennnisse auf modifizierte Arbeitsaufträge erfordern würden. Des Weiteren sind auch keine konkreten Reflexionsmöglichkeiten für die SuS in dieser Unterrichtssequenz erkennbar.

4.3.1.4 Analyse der Lernhandlungen der Unterrichtssequenz 4 im Lernfeld 3

Die Lernhandlungen in den zwei Unterrichtseinheiten der vierten Sequenz werden im Folgenden anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM analysiert.

4.3.1.4.1 Analyse der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen in der Sequenz 4:

Die vierte Teilsequenz des Lernfelds 3 widmet sich thematisch dem internationalen Schriftverkehr. Die inhaltlich-gegenständliche Qualität der dabei resultierenden Lernhandlungen zeigt sich in der Analyse wie folgt:

Der Lerngegenstand dieser Teilsequenz wird den SuS in Form einer fremdsprachigen Anfrage und dazugehörigen Lernsituationen medial und real-gegenständlich präsentiert. Diese Lerngegenstände beziehen sich kontinuierlich auf das Modellunternehmen Baerio GmbH, das als dynamisches Lernobjekt fungiert. Der Lerngegenstand wird in Form der Anfrage anschaulich präsentiert, da sich die SuS in der Bearbeitung praktisch handelnd mit ihrem Inhalt und der Struktur auseinandersetzen. Die Handlungsprodukte (Angebot, Produkt-Flyer) sollen mithilfe vorgegebener fremdsprachiger Textbausteine erstellt werden. Die Handlungsintegration des Lerngegenstands zeigt sich in der Bearbeitung der Anfrage, dem Erstellen des korrespondierenden Angebots und der Gestaltung des Produktflyers. Diese Bearbeitungen erfolgen zum einen sachbezogen herstellend und real in Hinblick auf die zu erstellenden Handlungsprodukte. Zum anderen werden das Angebot und der Flyer mithilfe von Text-

bausteinen symbolisch darstellend in Partnerarbeit und im Auftrag der fiktiven Kollegin Frau Risse der Baerio GmbH (siehe Lernsituation) personenbezogen gefertigt.

4.3.1.4.2 Analyse der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen in der Sequenz 4:

Bei der Untersuchung der vermuteten Lernhandlungen der vierten Teilsequenz hat sich für die formale Prozessqualität und somit für das Niveau der individuellen Leistungen, die von den SuS bei der Bewältigung der Lernaufgaben in dieser Teilsequenz zu erbringen sind, folgendes gezeigt:

Die SuS erhalten in beiden Unterrichtseinheiten nach der Vorstellung der einleitenden Lernsituationen und damit verbundenen Arbeitsaufträge die Möglichkeit, sich mit ihrem Tandempartner auszutauschen und zu orientieren. Die anschließende Zieldefinition erfolgt in beiden Unterrichtseinheiten fremdbestimmt mit einer zweckrationalen Zielbegründung die auf das Erreichen des in der Lernsituation formulierten Hauptziels ausgerichtet ist (in diesem Fall die Bearbeitung der fremdsprachigen Kundenanfrage). Die antizipative Handlungsplanung und das entsprechend entwickelte Aktionsprogramm orientieren sich an den Teilaufträgen im Arbeitsauftrag (siehe Arbeitsblatt zur Sequenz 4 in Anhang 5e). Die Realisation und Verlaufskontrolle der Handlung erfolgt in Umsetzung des zuvor entwickelten Aktionsprogramms und als gegenseitige Kontrolle im Schülertandem. Die abschließende Bewertung und Kontrolle der Handlungsprodukte (Angebot und Produktflyer) erfolgt zunächst als Selbsteinschätzung und wird zusätzlich mit vorhandenen Musterlösungen verglichen und fremd bewertet.

4.3.1.4.3 Analyse des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen in der Sequenz 4:

Das Reflexions- und Systematisierungsniveau der Lernhandlungen im Unterricht der vierten Teilsequenz des Lernfelds 3 hat sich in der Analyse wie folgt gezeigt:

Die Auseinandersetzung der SuS mit dem fremdsprachigen Schriftverkehr und der damit verbundenen Erstellung eines fremdsprachigen Angebots und Produktflyers erfolgt praktisch handelnd mit Berücksichtigung der zur Verfügung gestellten Arbeitsaufträge, Bearbeitungshinweise und Hilfsmaterialien. Des Weiteren greifen die SuS bei der Bearbeitung und Beantwortung der fremdsprachigen Kundenanfrage auf Erkenntnisse und Wissen zurück, die sie bei der analogen Bearbeitung von deutschsprachigen Kundenanfragen in der Sequenz 2 dieses Lernfelds erlangt haben und

transferieren diese auf den neuen Kontext. Die abschließende Bewertung der Handlungsprodukte berücksichtigt reflexiv die zur Zielerreichung antizipierte Handlungsplanung der SuS.

4.3.2 Ergänzende Analyse

Die vorliegende ergänzende Analyse befasst sich mit den Gestaltungskriterien für die Planung und Entwicklung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet. Diese Kriterien wurden als Grundlage für die curriculare Planungsarbeit im Rahmen des Projekts KaBueNet kooperativ von den beteiligten Parteien - den Beruflichen Schulen und der wissenschaftlichen Begleitung durch das IBW der Universität Hamburg - beschlossen. Die Auswahl der für diese ergänzende Untersuchung relevanten Kriterien wurde bereits in Kapitel 2.3.2.2 im Rahmen der Vorstellung des gesamten Kriterienkataloges begründet.

Diese Analyse ergänzt die in Kapitel 4.3.1 erfolgte Untersuchung der Qualität der Lernhandlungen im Lernfeld 3 anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM. Sie basiert auf der Annahme, dass diese Gestaltungskriterien, die als wesentliches Planungsinstrument für Lernsituationen im Zuge der Lernfeldentwicklung im Projekt KaBueNet beschlossen wurden, bei der curricularen Arbeit entsprechend berücksichtigt wurden. Des Weiteren verfolgt die ergänzende Analyse das Ziel, den Zusammenhang der ausgewählten Gestaltungskriterien mit den drei Qualitätsdimensionen herauszuarbeiten und zu verdeutlichen, indem sie Ähnlichkeiten und Überschneidungen identifiziert. Die Erkenntnisse dieser ergänzenden Untersuchung werden in Kapitel 4.4.1.2 evaluiert und sollen mit Bezug auf die Ergebnisse der Hauptanalyse zum einen Rückschlüsse auf die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der erfolgten Lernfeldplanung ermöglichen und zum anderen Hinweise zum Einfluss dieser Kriterien auf die resultierende Qualität der Lernhandlungen liefern.

Im Folgenden werden die ausgewählten Themenkomplexe eins, drei, vier, fünf und sieben der Gestaltungskriterien tabellarisch der korrespondierenden Qualitätsdimension gegenübergestellt, um den Zusammenhang zwischen diesen Kriterien anhand von Ähnlichkeiten oder Überschneidungen zu verdeutlichen. Die folgende Darstellung orientiert sich an der in Anlehnung an TRAMM/NAEVE-STOß (2014) erstellten Übersicht der Gestaltungskriterien in Kapitel 2.3.2.2⁹⁹ und nimmt außerdem Be-

⁹⁹ Der gesamte und kommentierte Kriterienkatalog befindet sich im Anhang 2 dieser Arbeit.

zug auf die tabellarische Zusammenfassung der Qualitätsdimensionen nach TRAMM (1996) in Kapitel 3.3 (siehe Tabelle 2):

Themenblock I: Zum Verständnis eines handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements	
Gestaltungskriterium	Korrespondierende Qualitätsdimension
<p>(1) Ausgangspunkt: Handlungs- und problemorientiertes Lernen</p> <p><i>(Unterricht sollte als aktiver Konstruktions- bzw. Rekonstruktionsprozess der Lernenden angelegt werden und praxisrelevante Handlungs- oder Orientierungsprobleme den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (1) bezieht sich sowohl auf den Aspekt der vollständigen Handlung der formalen Prozessqualität des Lernhandelns als auch auf folgende Aspekte der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen: Art, Repräsentation und Handlungsintegration der Lerngegenstände.</p>
<p>(2) Situiertes Lernen</p> <p><i>(Lerngegenstände sollten in sinnvolle situative Kontexte integriert werden, um Lernende zum problemlösenden Lernen zu veranlassen.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (2) bezieht sich auf die Aspekte der Repräsentation und Handlungsintegration der Lerngegenstände der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns.</p>
<p>Themenblock III: Worum geht es? Womit sollen sich die Schüler gedanklich auseinandersetzen? Was sind die Lerngegenstände?</p>	
Gestaltungskriterium	Korrespondierende Qualitätsdimension
<p>(7) Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren und die Mehrdimensionalität der Geschäftsprozesse erschließen</p> <p><i>(Geschäftsprozesse, die sich auf den betrieblichen Gesamtzusammenhang beziehen, sollten als grundlegender konzeptueller Rahmen für die Modellierung von Lernsituationen dienen.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (7) bezieht sich auf den Aspekt der Art des Lerngegenstands im Kontext der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns. Insbesondere der inhaltsstrukturelle Aspekt der Informationshaltigkeit und das qualifikatorische Potenzial in Hinblick auf seine Orientierungsleistung sind hierbei relevant.</p>
<p>(8) Sequenz zunehmend anspruchsvoller Handlungssituationen</p> <p><i>(In der Makrosequenzierung sollte zunächst von relativ störungsfreien Prozessverläufen ausgegangen werden und erst dann sukzessive taktische Anpassungen einbezogen werden.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (8) bezieht sich sowohl auf den Aspekt der Handlungsplanung und die damit verbundene Komplexität der Handlungssituation als eine der vier Variablen der Lernhandlung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns als auch auf folgende Aspekte der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen: Art, Repräsentation und Handlungsintegration der Lerngegenstände.</p> <p>Anzumerken ist an dieser Stelle, dass das LF 3 laut RLP ausdrücklich als störungsfreier</p>

	Prozess geplant ist (siehe hierzu auch die Curriculare Analyse des LF 3 in Anhang 4a)
<p>(9) Die eigene Lebens- und Arbeitssituation, die eigene Ausbildung und eigenes Lernen reflektieren lassen</p> <p><i>(Reflexive Lernprozesse die auf eine bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses und des individuellen Kompetenzprofils abzielen, sollten als Orientierungsunterstützung für den Auszubildenden ermöglicht werden.)</i></p>	Dieses Kriterium (9) bezieht sich auf den Aspekt der Abstraktion und Reflexion des Lerngegenstands, der Lernhandlung und den Lehr-Lern-Prozess im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveaus des Lernhandelns.
<p>(10) Volkswirtschaftliche Aspekte aus betrieblicher Perspektive und auch unabhängig davon thematisieren</p> <p><i>(Volkswirtschaftliche Bezüge, vorrangig aus betrieblicher Perspektive zur Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen sollten in allen Lernfeldern hergestellt werden.)</i></p>	Dieses Kriterium (10) bezieht sich zum einen auf die Art des Lerngegenstandes im Sinne seines qualifikatorischen Potenzials in Hinblick auf die Orientierung und das Weltverständnis im Kontext der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns. Zum anderen bezieht es sich auf die Aspekte der Abstraktion und Dekontextualisierung des Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns, die den Transfer des Gelernten ermöglichen.
<p>(11) Die Wertschöpfungsperspektive berücksichtigen</p> <p><i>(Die Wertschöpfungsebene sollte bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und modelliert werden.)</i></p>	Dieses Kriterium (11) bezieht sich einerseits auf den Aspekt der Handlungsplanung und die damit verbundene Komplexität der Handlungssituation als eine der vier Variablen der Lernhandlung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns. Zum anderen dient es der Abstraktion, Dekontextualisierung und Rekonkretisierung im Rahmen des Reflexions- und Systematisierungsniveaus des Lernhandelns.
Themenblock IV: Wie werden die Lerngegenstände den Schülern zugänglich gemacht? (Komplexe Lehr-Lern-Arrangements)	
Gestaltungskriterium	Korrespondierende Qualitätsdimension
<p>(12) Komplexe Ausgangssituationen modellieren</p> <p><i>(komplexe Lehr-Lern-Situationen in Form von beruflichen Orientierungs- und Handlungsproblemen, ergänzt um gesamtwirtschaftliche Problemzusammenhänge, sollten den Ausgangspunkt situierter, problemlösenden Lernens bilden)</i></p>	Dieses Kriterium (12) bezieht sich sowohl auf die Art des Lerngegenstandes im Sinne seines qualifikatorischen Potenzials in Hinblick auf die Orientierung und das Weltverständnis als auch auf die Aspekte der Repräsentationsform und der Handlungsintegration des Lerngegenstandes im Kontext der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des

	<p>Lernhandelns.</p> <p>Außerdem bezieht es sich auf den Aspekt der Handlungsplanung und die damit verbundene Komplexität der Handlungssituation als eine der vier Variablen der Lernhandlung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns.</p> <p>Des Weiteren besteht ein Bezug zu den Aspekten der Abstraktion und Dekontextualisierung des Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns, die den Transfer des Gelernten ermöglichen.</p>
<p>(13) Arbeitsanaloge Lernumwelten schaffen – Lernen im Modell ermöglichen</p> <p><i>(Modellunternehmen im Sinne didaktischer Konstruktionen zum Lernzweck und angestrebten Kompetenzerwerb sollten zur Förderung von situiertem Lernen genutzt werden.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (13) bezieht sich auf den Aspekt der strukturellen Repräsentationsform des Lerngegenstands im Sinne eines dynamischen Lernobjekts zur Simulation der arbeitsanalogen Lernumwelt in Form eines Modellunternehmens im Kontext der inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns</p>
<p>(14) Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben herstellen</p> <p><i>(Bezüge zu den Strukturen und Arbeitsprozessen in den Ausbildungsbetrieben in Form eines systematischen und kontinuierlichen Vergleichs von Modellunternehmen und Ausbildungsbetrieb sollten insbesondere in den Anwendungs- und Transferphasen hergestellt werden.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (14) befasst sich insbesondere mit den Anwendungs- und Transferphasen und bezieht sich somit sowohl auf den Aspekt der Abstraktion und Reflexion des Lerngegenstands als auch auf die Dekontextualisierung und Rekonkretisierung im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns.</p>
<p>(15) Verschiedenen Modellunternehmen nutzen – Lernen am Modell fördern</p> <p><i>(Es sollte eine begrenzte Anzahl verschiedener Modellunternehmen genutzt werden, die an die besonderen Anforderungen der einzelnen Lernfelder angepasst werden können.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (15) bezieht sich erneut sowohl auf den Aspekt der strukturellen Repräsentationsform des Lerngegenstands im Sinne eines dynamischen Lernobjekts zur Simulation der arbeitsanalogen Lernumwelt in Form eines Modellunternehmens im Kontext der inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns, als auch auf die Aspekte der Abstraktion und Reflexion des Lerngegenstands und auf die Dekontextualisierung und Rekonkretisierung im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns um den Transfer des erlangten Wissens zu ermöglichen.</p>

<p>(16) Weitere Fallbeispiele einbeziehen, um Transfer zu fördern</p> <p><i>(Das Wechselspiel von Kontextualisierung, Dekontextualisierung (durch begrifflichen Reflexion und Systematisierung) und Rekontextualisierung (anhand ergänzender Modellunternehmen oder Fallbeispiele) ist für einen handlungsorientierten, situiernten Unterricht von grundlegender Bedeutung.)</i></p>	<p>Auch dieses Kriterium (16) befasst sich mit der Förderung des Transfers von erlangtem Wissen und bezieht sich somit explizit auf die Aspekte der Dekontextualisierung und Rekonkretisierung und auf die Abstraktion und Reflexion im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns. Des Weiteren werden auch die Aspekte der strukturellen Repräsentation und Handlungsintegration des Lerngegenstands im Kontext der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen angesprochen.</p>
<p>(17) Konkrete Bezüge zur Alltagserfahrung herstellen (z.B. „echte Messe, Zeitungen)</p> <p><i>(Konkrete Bezüge zu lebensweltlichen beruflichen oder privaten Situationen sollten bei der Gestaltung von Lernsituationen hergestellt und möglichst zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (17) bezieht sich sowohl auf die Repräsentationsform des Lerngegenstands im Kontext der inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns, die möglichst real-gegenständlich, anschaulich und erfahrungsoffen sein sollten, als auch auf die Dekontextualisierungs- bzw. Rekonkretisierungsintensität und die Abstraktion und Reflexion des Lerngegenstands im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns.</p>
<p>Themenblock V: Wie soll gelernt werden? Merkmale des Lernhandelns</p>	
<p>Gestaltungskriterium</p>	<p>Korrespondierende Qualitätsdimension</p>
<p>(18) Denken herausfordern – Aufgaben knapp oberhalb des aktuellen Könnens stellen</p> <p><i>(Die Komplexität des Lerngegenstandes sollte zunächst reduziert und an den Lernenden angepasst werden, dass ein Fördern ohne zu überfordern ermöglicht wird. Die Komplexität sollte dann im Zuge des Lernprozesses sukzessive erhöht werden.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (18) bezieht sich auf den Aspekt der Handlungsplanung im Kontext der formalen Prozessqualität der Lernhandlung und die damit verbundenen folgenden Variablen einer Lernhandlung: Problemhaltigkeit der zu planenden Handlung und Komplexität der Handlungssituation.</p>
<p>(19) Vollständige Handlungen ermöglichen</p> <p><i>(Es sollten alle Phasen einer vollständigen Handlung im Unterricht abgebildet werden und SuS den vollständigen Prozess durchlaufen können.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (19) überschneidet sich explizit mit dem Anspruch der formalen Prozessqualität des Lernhandelns, den SuS alle fünf Phasen einer vollständigen Handlung im Unterricht zu ermöglichen, um idealerweise die höchste Niveaustufe des Lernhandelns in Form eines ganzheitliches, selbstgesteuertes und verantwortliches Handeln zu erzielen.</p>

<p>(20) Bedeutsame (Handlungs-)Produkte erstellen lassen</p> <p><i>(SuS sollten im Unterricht regelmäßig konkrete und bedeutsame Handlungsprodukte erstellen, da sie dabei bestimmte Lernprozesse durchlaufen, die den Erwerb bestimmter Kompetenzen fördern.)</i></p>	<p>Auch dieses Kriterium (20) bezieht sich auf die formale Prozessqualität des Lernhandelns, insbesondere auf den Aspekt der vollständigen Handlung, die eine Handlungsprodukterstellung einschließt. Diese vollständige Handlung ist wichtig und voraussetzend dafür, dass eine abschließende Kontrolle und Bewertung des Handlungsprodukts erfolgen und eine entsprechende Rückmeldung an die ersten beiden Handlungsphasen (Orientierung und Zieldefinition) gegeben werden kann. Nur durch diese Rückmeldungen im Zuge einer vollständigen Handlung können ggf. Denkfehler bei der Handlungsplanung erkannt und als Lernchance genutzt werden. Diese Chance ist wiederum für den Kompetenzerwerb von großer Bedeutung.</p>
<p>(21) Fehler zulassen und diese als Lerngelegenheiten nutzen</p> <p><i>(Fehler im Sinne von Denkfehlern bei der Handlungsplanung stellen keinen Störfaktor dar, sondern bieten wichtige Lernchancen, die im Unterricht genutzt werden sollten.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (21) bezieht sich – wie das vorherige – auf den Aspekt der vollständigen Handlung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns. Besonders wichtig ist hierbei die eigene Handlungsplanung, damit die im Zuge der abschließenden Kontrolle und Bewertung des Handlungsproduktes ggf. identifizierten (Denk-)Fehler auf das selbst entwickelte Aktionsprogrammbezogen werden und entsprechende Rückmeldungen an die ersten beiden Handlungsphasen als Lernchance genutzt werden können.</p>
<p>(22) Begriffliche Reflexion und Systematisierung anregen</p> <p><i>(Um ein Lernen am Modell zu ermöglichen und so erworbenes Wissen und Können zu dekontextualisieren (verallgemeinern) und auf andere Zusammenhänge transferieren zu können, ist eine begriffliche Reflexion und Systematisierung der Lernerfahrungen im handlungsorientierten Unterricht besonders wichtig.)</i></p>	<p>Dieses Kriterium (22) bezieht sich einerseits auf die mediale Repräsentation des Lerngegenstands in real-gegenständlicher Form. Andererseits und in erster Linie bezieht es sich aber sowohl auf die Aspekte der Abstraktion, Reflexion und Systematisierung der Lernhandlungen, des Lerngegenstands und des Lehr-Lern-prozesses, als auch auf die Dekontextualisierungs- bzw. Rekonkretisierungsintensität im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveaus des Lernhan-</p>

	delns, um den Transfer des erworbenen Wissens zu ermöglichen.
<p>(23) Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen</p> <p><i>(Es sollten weitere spezifische Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens, die der systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung der erworbenen Kenntnisse / Fähigkeiten dienen, geben, die ggf. an problemorientierte Erarbeitungsphasen anschließen.)</i></p>	Dieses Kriterium (23) bezieht sich auf den Aspekt der Systematisierung im Kontext des Reflexions- und Systematisierungsniveaus des Lernhandelns, das ebenfalls ergänzende Phase zur Systematisierung und Vertiefung der Inhalte vorsieht.
<p>(24) Anwenden und Üben integrieren</p> <p><i>(Anwendungsphasen in strukturgleichen und strukturell variierenden Situationen zur Übung und zum Transfer, sollten in alle Lernarrangements integriert werden, damit die erworbenen Kompetenzen die notwendige Nachhaltigkeit und Flexibilität erhalten.)</i></p>	Dieses Kriterium (24) bezieht sich ebenfalls auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns und in diesem Kontext mit den Aspekten der Abstraktion, Dekontextualisierung und Rekonkretisierung, um den Transfer des Erlernten zu ermöglichen, das erlangte Wissen zu automatisieren und den erworbenen Kompetenzen durch Anwendung und Übung die notwendige Nachhaltigkeit und Flexibilität zu geben.
<p>(25) Prüfungsaufgaben einbeziehen</p> <p><i>(Programmierte Prüfungsaufgaben sollten insbesondere im Kontext der systematisch-ergänzenden Lernangebote und Anwendungsphasen in die einzelnen Lernfelder integriert werden, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten dieser Prüfungsform vertraut zu machen und das charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernfelder zu stellen.)</i></p>	Auch dieses Kriterium (25) bezieht sich auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns und die damit verbundenen Aspekte der Abstraktion, Dekontextualisierung und Rekonkretisierung und Systematisierung, um – wie auch das vorherige Kriterium - das erlangte Wissen auf andere und neue Zusammenhänge transferieren zu können.
Themenblock VII: Individualisierung und innere Differenzierung ermöglichen	
Gestaltungskriterium	Korrespondierende Qualitätsdimension
<p>(30) Individualisierte und selbstorganisierte Lernphasen integrieren</p> <p><i>(In den Lernsituationen sollten individuell an das Leistungsvermögen der SuS angepasste Freiräume für selbstständiges Problemlösen eingeplant werden, um ihre Selbstverantwortung für den Lernprozess und -erfolg zu fördern.)</i></p>	Dieses Kriterium (30) bezieht sich auf den Aspekt der Handlungsplanung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns. Konkret sollen die vier Variablen der Lernhandlung – Weite des Handlungswegs, Komplexität der Handlungssituation, Handlungsspielraum und Problemhaltigkeit der zu planenden Handlung – individuell an die Leistungen der SuS angepasst werden.
31) Möglichkeiten der Binnendifferenzie-	Dieses Kriterium (31) befasst sich mit dem

<p>rung berücksichtigen und Heterogenität nutzen</p> <p><i>(Bei der Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Gegenstände sollte die Heterogenität der SuS berücksichtigt werden, indem unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht werden.)</i></p>	<p>Zugang zum Lerngegenstand und bezieht sich somit auf den Aspekt der Repräsentationsform des Lerngegenstands im Kontext der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lerngegenstands. Hierbei sollten die vier normativen Kriterien zur Präsentation von Lerngegenständen – Anschaulichkeit, Erfahrungsoffenheit, Realität und Kontinuität - insofern berücksichtigt werden, als dass sie Möglichkeiten zur Differenzierung geben.</p>
<p>(32) Kern- und Profilierungsbereiche unterscheiden</p> <p><i>(Es sollte in den Lernfeldern zwischen verpflichteten Kernelementen und fakultativen Profilierungsangeboten zur Vertiefung oder Erweiterung unterschieden werden.)</i></p>	<p>Bei diesem letzten Kriterium (32) geht es um die Vertiefung und Erweiterung des Gelernten. Es bezieht sich somit auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns und in diesem Kontext insbesondere auf die Aspekte der Reflexion, Systematisierung und Sequenzierung.</p>

Tabelle 3: Ergänzende Analyse: Der Zusammenhang zwischen den Gestaltungskriterien für die Entwicklung von Lernsituationen und den Qualitätsdimensionen des Lernhandelns.

Die Erkenntnisse aus diesen beiden Analysen werden im folgenden Kapitel 4.4 zusammenfassend dargestellt und bewertet.

4.4 Evaluation der Untersuchung

Die Evaluation der vorherigen Analysen geht den Fragen nach, welche Erkenntnisse die Untersuchungen liefern und was diese für die zukünftige curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet leisten können. In diesem Zusammenhang werden zunächst die Ergebnisse der Analyse der Lernhandlungen im Lernfeld 3 anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM bewertet und dann in einem jeweiligen Fazit zusammengefasst. Im Anschluss werden die Erkenntnisse der ergänzenden Analyse, die den Zusammenhang zwischen den Gestaltungskriterien für die Planung von Lernsituationen im Projekt KaBueNet und den drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns untersucht hat, in Bezug zu den Ergebnissen der Hauptanalyse gesetzt. Das zusammengefasste Ergebnis dieser ergänzenden Analyse wird dann in einem Gesamtfazit vorgestellt. Darüber hinaus werden aus den Analyseergebnissen Optimierungsempfehlungen für die weitere curriculare Planung und Entwicklung des Lernfeldunterrichts im Projekt KaBueNet abgeleitet.

4.4.1 Analysebewertung und Untersuchungsergebnisse

Die erfolgte (Haupt-)Analyse der Qualität der Lernhandlungen anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM zielt zum einen auf eine (vorsichtige) Bewertung der Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 ab und soll zum anderen eine grobe Einschätzung der Berücksichtigung dieser Qualitätskriterien bei der Planung und Entwicklung des Lernfeldunterrichts ermöglichen. Die angestrebte Überprüfung der Beachtung dieser Qualitätskriterien im curricularen Planungs- und Entwicklungsprozess wird durch eine ergänzende Analyse unterstützt. Diese verfolgt das Ziel, den Zusammenhang der ausgewählten Gestaltungskriterien mit den drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns herauszuarbeiten und zu verdeutlichen, indem sie Ähnlichkeiten und Überschneidungen identifiziert. Die Erkenntnisse dieser ergänzenden Untersuchung sollen unterstützend sowohl eine vorsichtige Einschätzung der Berücksichtigung der Qualitätsdimensionen bei der Lernfeldplanung als auch erste Rückschlüsse auf den Einfluss dieser Kriterien auf die resultierende Qualität der Lernhandlungen ermöglichen.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Hauptanalyse aufgeführt. Hierfür werden die Erkenntnisse aus der Untersuchung der Lernhandlungen jeder Sequenz des Lernfelds 3 anhand der Qualitätsdimensionen einzeln bewertet und die Ergebnisse anschließend zusammengefasst. Daraufhin erfolgt eine Evaluation der Ergebnisse der ergänzenden Analyse, die zunächst als Zwischenfazit zu jedem Themenkomplex aufgeführt und abschließend in einem Gesamtfazit zusammengefasst werden.

4.4.1.1 Bewertung und Ergebnisse der Hauptanalyse

4.4.1.1.1 Bewertung der Lernhandlungen im Lernfeld 3 in Hinblick auf die inhaltlich-gegenständliche Qualität

Die Evaluation der Analyseergebnisse hinsichtlich der inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen im Lernfeld 3 orientiert sich an folgenden drei Bewertungskriterien: (a) Art des Lerngegenstands, (b) Repräsentationsform des Lerngegenstands (realistisch, anschaulich, erfahrungsoffen, kontinuierlich), (c) Handlungsintegration des Lerngegenstands.

Sequenz 1:

Die Repräsentation des Lerngegenstandes in Form von Lernsituationen erfolgt mit kontinuierlichem Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH. Dadurch wird konstant ein (fiktiver) Praxisbezug hergestellt. Die in der Sequenz 1.1 eigenständig zu erfüllende Recherche entspricht einer erfahrungsoffenen Präsentation des Lerngegenstands, da Art und Umfang der zu berücksichtigenden Informationen von den SuS selbstständig bestimmt, beschafft, erzeugt, verarbeitet und ausgewählt werden sollen. Die Arbeitsblätter und Dokumente (z.B. fiktive Rechnungen und Lieferscheine der Baerio GmbH als modellhaftes Lernobjekte) der Sequenzen 1.2 und 1.3, deren Merkmale und Eigenschaften sich die SuS im Unterrichts- bzw. Bearbeitungsverlauf im Sinne einer anschaulichen Repräsentation handelnd erschließen, werden medial real-gegenständlich präsentiert. Da sich auch diese Materialien fortlaufend auf das Modellunternehmen Baerio GmbH beziehen, entspricht ihre Darstellung einer realistischen und kontinuierlichen Präsentation des Lernobjekts. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wechseln die SuS sowohl zwischen herstellenden und darstellenden als auch zwischen sachbezogenen und personenbezogenen Tätigkeiten, die jedoch vorrangig auf der symbolischen Ebene erfolgen. Somit findet ein Wechsel zwischen unterschiedlichen Handlungsarten und Erfahrungsbereichen statt. Um das angestrebte, motivierende Gleichgewicht zu erzielen, sollten den SuS jedoch neben den symbolischen Handlungen auch reale Tätigkeiten ermöglicht werden.

Sequenz 2:

Auch in dieser Sequenz wird der Lerngegenstand in Form von Lernsituationen repräsentiert. Allerdings wird die Erfahrungsoffenheit dieser Lerngegenstände dadurch eingeschränkt, dass alle benötigten Informationsmaterialien und die zu bearbeitenden Aspekte in detaillierten Arbeitsschritten vorgegeben werden. Diese Einschränkung wird lediglich in der sechsten Unterrichtseinheit aufgehoben. Der in der Sequenz 2.6 zu bearbeitende verkürzte Geschäftsprozess mit Bezug auf die Baerio GmbH bietet (vermutlich) eine größere Erfahrungsoffenheit, da die Bearbeitung durch die SuS selbstständig erfolgen soll und keine weiteren Informationsmaterialien vorgegeben werden. Der Lerngegenstand wird somit real-gegenständlich, anschaulich, erfah-

rungsoffen und kontinuierlich repräsentiert¹⁰⁰. Die SuS agieren in dieser Sequenz vorrangig auf sachbezogener, symbolischer und darstellender Ebene. Es sind zwar auch personenbezogene und herstellende Tätigkeiten gefordert. Diese, sowie reale Handlungen, sollten aber zum Erzielen eines motivierenden Gleichgewichts zwischen den Erfahrungsbereichen weiter ausgebaut werden.

Sequenz 3:

Den Lerngegenstand bildet in dieser dritten Sequenz das Tabellenkalkulationsprogramm Excel. Es wird ebenfalls in Form von Lernsituationen mit kontinuierlichem Bezug auf das Modellunternehmen und dazugehörigen Arbeitsaufträgen medial, realgegenständlich und anschaulich repräsentiert. Durch die sehr umfassenden und kleinschrittigen Arbeitsaufträge und zusätzlichen Informationsmaterialien wird die Erfahrungsoffenheit der Lerngegenstände jedoch stark begrenzt. Die SuS bestimmen nämlich weder Art und Umfang der für die Bearbeitung benötigten Informationen selbst noch beschaffen oder wählen diese selbst aus (siehe Anhang 5d). Bei der Bearbeitung des Lerngegenstands handeln die SuS hauptsächlich darstellend, sachbezogen und auf symbolischer Ebene. Es sind zwar auch personenbezogene Handlungen gefordert, trotzdem liegt eine starke Einseitigkeit der Handlungsintegration des Lerngegenstands vor, die vermutlich einen negativen Effekt auf Motivation der SuS ausübt. Daher sollte auch herstellende und reale Handlungen integriert werden, damit die Schüleraktivitäten stärker zwischen den Tätigkeitsarten wechseln, und so ein motivierendes Gleichgewicht zwischen den Erfahrungsbereichen erreicht werden kann.

Sequenz 4:

Das Problemlösungspotential und die Erfahrungsoffenheit des Lerngegenstands, der in der vierten Sequenz in Form einer fremdsprachigen Anfrage und entsprechenden Lernsituationen präsentiert wird, werden durch die umfangreichen Arbeitsaufträge und dazugehörigen Hilfsmittel (Informationstexte und Textbausteine) eingegrenzt. So wird in einem Arbeitsauftrag bereits auf Abweichungen in der Anfrage hingewiesen, welche die SuS identifizieren sollen. Außerdem sollen die Handlungsprodukte (Angebot, Produkt-Flyer) mithilfe vorgegebener fremdsprachiger Textbausteine erstellt werden. Im Zuge der Bearbeitung der Anfrage, der Erstellung des korrespon-

¹⁰⁰ Die genannte Schlussfolgerung leitet sich aus der Tatsache ab, dass für die Unterrichtseinheit 2.6 keine detaillierten Unterrichtsmaterialien vorliegen, die bei der Analyse berücksichtigt werden können.

dierenden Angebots und der Gestaltung des Produktflyers wechseln die SuS zwischen herstellender und darstellender, sowie realer und symbolischer Tätigkeit. Darüber hinaus weisen die Aktivitäten der SuS sowohl einen Sach- als auch einen Personenbezug auf. Die Schülerhandlungen wechseln somit zwischen den Tätigkeitsarten und unterschiedlichen Erfahrungsbereichen. Dieses annähernde Gleichgewicht wirkt sich voraussichtlich positiv auf die Motivation der SuS in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand aus.

Analyseergebnisse zur inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns im Lernfeld 3

Alle Lerngegenstände werden in Form von Lernsituationen und entsprechenden Arbeitsaufträgen real-gegenständlich und anschaulich repräsentiert. Des Weiteren weisen alle Lernsituationen einen kontinuierlichen Bezug auf das dynamische Lernobjekt, das Modellunternehmen Baerio GmbH. auf. Durch die Verwendung anschaulicher, realistischer Lerngegenstände in Form von Beispieldokumenten wird der Praxisbezug im Unterricht unterstützt. Allerdings wird in allen Sequenzen die Erfahrungsoffenheit der Lerngegenstände durch (teilweise sehr) umfassende Hinweise, Vorgaben und Zusatzmaterialien eingeschränkt und somit die Problemorientierung begrenzt. Diese ausführlichen Zusatzmaterialien bauen Barrieren in den Arbeitsaufträgen, die SuS im Zuge einer problemlösungsorientierten Auseinandersetzung und zugunsten eines Kompetenzaufbaus überwinden und bewältigen sollten, vorzeitig ab. In Hinblick auf die Handlungsintegration des Lerngegenstands wird das angestrebte, motivierende Gleichgewicht zwischen den Erfahrungsbereichen zumindest ansatzweise in der ersten und vierten Sequenz erreicht. Insbesondere die dritte Sequenz weist jedoch eine starke Einseitigkeit der Handlung auf, die sich durch fehlende herstellende und reale Tätigkeiten auszeichnet und sich voraussichtlich negativ auf die Motivation der SuS auswirkt.

4.4.1.1.2 Bewertung der Lernhandlungen im Lernfeld 3 in Hinblick auf die formale Prozessqualität

Die zweite Qualitätsdimension empfiehlt, den SuS im Unterrichtsverlauf und Erarbeitungsprozess vollständige Handlungen, d.h. eine Orientierungsphase, Zieldefinition, Handlungsplanung, Realisation und Verlaufskontrolle sowie die Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses zu ermöglichen. Denn ganzheitliches, selbstgesteuertes und verantwortliches Handeln gilt als höchste Niveaustufe des Lernhan-

delns. Folglich dienen die Aspekte der vollständigen Handlung als Beurteilungskriterien für die Bewertung der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen im Lernfeld 3.

Sequenz 1:

In dieser ersten Sequenz wird den SuS zu Beginn jeder neuen Erarbeitungsphase Zeit eingeräumt, um sich im Sinne der Orientierungsphase im Kontext der vollständigen Handlung mit der präsentierten Lernsituation und den damit verbundenen Arbeitsaufträgen auseinander zu setzen und die subjektiv wahrgenommenen Handlungssituation zu strukturieren. Die Zieldefinition und Zielbegründung erfolgt den Vorgaben in den Arbeitsaufträgen entsprechend fremdbestimmt und zweckrational, da die präzisierten Soll-Zustände auf die Verwirklichung von Oberzielen, welche die SuS aus den Lernsituationen entnehmen, ausgerichtet sind. Die Handlungsplanung und die damit verbundenen Variablen der Lernhandlung werden in dieser Unterrichtssequenz wie folgt eingeschränkt: Die Weite des Handlungsweges im Sinne der Anzahl der Teilhandlungen, die zwischen dem Ausgangs- und dem Zielzustand liegen, variiert in dieser ersten Teilsequenz individuell, orientiert sich jedoch an der Anzahl der Arbeits- bzw. Teilaufträge, die jeder Lernsituation zugeordnet und auf das Erreichen des in der Lernsituation genannten Oberziels ausgerichtet sind. Entsprechend variiert auch die Komplexität der Handlungssituation und somit die Anzahl der damit verbundenen Aspekte. Der Handlungsspielraum, der durch die Menge alternativer und eigenverantwortlich wählbarer Handlungswege bei festgelegtem Ziel bestimmt wird, ist in diesem Fall durch die zu bearbeitenden Teilaufträge mit Rückgriff auf die zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien und –texte sehr begrenzt. Lediglich in der Sequenz 1.1 ist ein größerer Handlungsspielraum im Zuge der vorzunehmenden Recherche erkennbar, da dieser Rechercheauftrag zu Klärung und Definition vorgegebener Begriffe relativ offen formuliert ist. Der Wichtigkeit des Rückgriffs auf vertraute, teils automatisierte Schemata in der Phase der Realisation und Verlaufskontrolle ist durch integrierte Wiederholungsphasen zum Einüben der bearbeiteten Inhalte und somit zur Förderung des Aufbaus automatisierter Schemata nur ansatzweise entsprochen worden. Die starke Einschränkung der Handlungsplanung beeinflusst auch die im Zuge der abschließenden Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses erfolgenden Rückmeldungen an die Orientierungs- und Zielbildungsphasen. Da in dieser Sequenz von den SuS kein eigenständiges Aktionsprogramm entwickelt wurde, ist die Lernchance aus in dieser Phase gegebenenfalls identifizierten

Denkfehlern bei der antizipativen Handlungsplanung, die wiederholte und korrigierte Handlungsabläufe nach sich ziehen sollen, stark begrenzt.

Sequenz 2:

Aufgrund der umfassenden Auseinandersetzung mit den einzelnen Prozessschritten der Auftragsbearbeitung in der Sequenz 2 entsteht zunächst der Eindruck, dass den SuS vollständige Handlungen bei der Erarbeitung ermöglicht werden. Jedoch wird die Handlungsplanung in den Unterrichtseinheiten 2.1 bis 2.5 stark durch sehr detaillierte Arbeitsaufträge mit teilweise explizit beschriebenen Arbeitsschritten eingeschränkt. In der Sequenz 2.1 folgt z. B. auf die offen formulierte Ausgangssituation mit dem Kernauftrag, die eingegangene Anfrage zu bearbeiten, sofort der Arbeitsauftrag zur Angebotserstellung. Die SuS sind also nicht gefordert, selbst die notwendigen Schritte zur Bearbeitung der Anfrage zu identifizieren und somit ein eigenes Aktionsprogramm zu entwickeln. Stattdessen sind sie lediglich aufgefordert, den konkreten Arbeitsanweisungen zu folgen, um zum (Handlungs-)Ziel – dem Angebot als Handlungsprodukt - zu gelangen. Somit werden sowohl die Weite des Handlungsweges, die Komplexität der Handlungssituation als auch der Handlungsspielraum der SuS sehr begrenzt. Dieser Umstand beeinflusst das Niveau der individuellen Leistungen, die die SuS bei der Bewältigung der Lernaufgaben erbringen müssen, maßgeblich und negativ. Denn individuelle Bearbeitungsvariationen, die aus unterschiedlich entwickelten Handlungsplanungen resultieren würden, sind in diesem Fall nur in geringem Ausmaß möglich. Ausschließlich die Unterrichtssequenz 2.6 ermöglicht den SuS im Rahmen der Wiederholung und im Zuge der dazu geforderten eigenständigen Bearbeitung verkürzter Geschäftsprozesse vollständige Handlungen, die auch eine selbstständig erarbeitete, antizipative Handlungsplanung und somit die Entwicklung eines selbst entworfenen Aktionsprogramms umfasst.

Sequenz 3:

Die SuS erhalten in jeder Unterrichtseinheit dieser Sequenz einleitend die Gelegenheit, sich im Sinne der Handlungs(vor)phase zu orientieren. Hierfür setzen sie sich mit den Lerngegenständen auseinander und tauschen sich mit ihren Tandempartnern aus. Die Zieldefinition und Zielbegründung werden allerdings durch die in den Lernsituationen formulierten Hauptziele vorweg genommen. Die Handlungsplanung erfolgt eng angelehnt an die kleinschrittigen Bearbeitungshinweise und Vorgaben für die einzelnen Arbeitsaufträge. Somit ist auch in dieser Sequenz die Entwicklung ei-

nes eigenen Aktionsprogramms durch die SuS nicht notwendig. Dieser „vorgeschriebene“ Handlungsplan schränkt zudem die Weite des Handlungsweges und den Handlungsspielraum der SuS bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge stark ein. Die daraus resultierende fehlende Problemorientierung übt einen negativen Einfluss auf die kognitiven Leistungen der SuS aus. Die anschließende Handlungsrealisation folgt als strikte Umsetzung des durch die detaillierten Teilaufträge vorgegebenen Aktionsprogramms. Entsprechend orientiert sich auch die im Tandem erfolgende Verlaufskontrolle der Handlungen eng an den genauen und umfangreichen Vorgaben und bewirkt ein simples „Abarbeiten“ der Arbeitsaufträge durch die SuS. Darüber hinaus ist aufgrund der mangelnden Forderung eigener kognitiver Leistungen bei den SuS ein negativer Einfluss auf ihre Motivation zu erwarten.

Sequenz 4:

Auch in der letzten Sequenz des Lernfelds 3 wird die eigene Handlungsplanung der SuS durch die Vorgabe explizit ausformulierter Teilaufträge begrenzt. Diese Hinweise zur Bearbeitung schränken die Weite des Handlungsweges zwar deutlich ein, sie lassen aber noch etwas Handlungsspielraum und erlauben den SuS somit, in Anlehnung an die gegebenen Hinweise, zumindest in Ansätzen ein eigenes Aktionsprogramm zu entwickeln.

Analyseergebnisse zur formalen Prozessqualität des Lernhandelns im Lernfeld 3

Die SuS erhalten in allen Sequenzen Möglichkeiten, sich im Sinne der Handlungs(vor)phase zu orientieren. Jedoch wird diese komplexe Phase nur ansatzweise und nicht in dem eigentlich notwendigen Umfang berücksichtigt. Dieses könnte mit der starken Einschränkung der antizipativen Handlungsplanung zusammenhängen, die durch sehr detaillierte und zum Teil kleinschrittig beschriebene Arbeitsaufträge vorgegeben wird. Die SuS werden nicht aufgefordert, eine eigene antizipative Handlungsplanung zu entwickeln, sondern erhalten mit den Arbeitsaufträgen ein fertiges Aktionsprogramm. Dies muss schließlich nur „abgearbeitet“ werden, um das angestrebte Handlungsziel in Form des Handlungsprodukts zu erreichen. Diese Vorgehensweise, die in der Sequenz 3 am stärksten ausgeprägt ist, führt voraussichtlich dazu, dass zumindest die meisten SuS das gewünschte Handlungsprodukt relativ problemlos anfertigen. Sie vernachlässigt jedoch die doppelte Zielorientierung selbstständigen Lernhandelns, das sowohl auf das Handlungs- als auch auf das Lernziel ausgerichtet ist (siehe hierzu auch Kapitel 3.2.1 und Abb. 7). Außerdem geht mit dieser

einseitigen Fokussierung auf das Handlungsprodukt und der fehlenden Aufforderung und Möglichkeit zur Entwicklung eines antizipativen Aktionsprogramms das Problem einher, dass den SuS eine große Lernchance durch identifizierte Denkfehler in der eigenen Handlungsplanung genommen wird. Denn die Bewertung des Handlungsprodukts in der abschließenden Kontrollphase besitzt so kaum Lern- und Erfahrungspotenzial, da ihr kein eigenständig entwickeltes Aktionsprogramm voraus geht. Darüber hinaus lässt die Einschränkung der Handlungsplanung auch auf eine begrenzte Problemhaltigkeit der zu planenden Handlungen schließen. Da diese über einen subjektiv beurteilten Barrieretyp bestimmt wird und stark vom Vertrautheits- bzw. Bekanntheitsgrad der Handlungsaufgabe abhängt, spielen für diesen Aspekt sowohl individuell variierendes Vorwissen der SuS als auch die in der Unterrichtsplanung berücksichtigten Individualisierungsmöglichkeiten eine Rolle, die mittels der erfolgten Dokumentenanalyse nicht beurteilt werden können. Es ist aber zu vermuten, dass – wie bereits im Fazit zur inhaltlich-gegenständlichen Qualität der Lernhandlungen erwähnt - die Arbeitsaufträge aufgrund fehlender Barrieren eher einen Aufgabencharakter statt einer angemessenen Problemhaltigkeit besitzen. Die Einschränkung des Handlungsspielraums der SuS in der Phase der Handlungsplanung und die damit verbundene mangelnde Forderung nach kognitiver Eigenleistung beeinflusst den Erfahrungserwerb negativ. Außerdem widerspricht sie den Grundsätzen zur Förderung der Handlungskompetenz, die sich durch die Fähigkeit, immer wieder neuartige und situationsangepasste Handlungen zu generieren, auszeichnet. Somit kann nun der Bogen zur eingangs erwähnten Orientierungsphase und ihrer unzureichenden Berücksichtigung geschlagen werden. Denn es lässt sich vermuten, dass aufgrund der vorgegebenen Handlungsplanungen im Unterricht die Notwendigkeit für die Einplanung einer intensiven und komplexen Orientierungsphase bei der Lernfeldgestaltung nicht gesehen wird. Den SuS werden somit im Lernfeld 3 keine vollständigen Handlungen ermöglicht und demzufolge das Niveau der individuell zu erbringenden Leistungen durch die SuS negativ beeinträchtigt.

4.4.1.1.3 Bewertung der Lernhandlungen im Lernfeld 3 in Hinblick auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau

Die Beurteilung des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen im Lernfeld 3 geht der Frage nach, inwiefern im Lernhandeln ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung realisiert werden. Die Bewertung der Lernhandlungen

orientiert sich dabei an (1) dem Reflexions- und Abstraktionsniveau, (2) dem Systematisierungsniveau, (3) der Dekontextualisierungs- bzw. Rekonkretisierungsintensität und (4) den Sequenzierungsmerkmalen.

Sequenz 1:

In dieser Sequenz wechseln sich Bearbeitungsphasen, die der Auseinandersetzung mit praxisbezogenen Lernsituationen dienen, mit Diskussions- und Austauschphasen ab. Den SuS werden somit Möglichkeiten geboten, ihren Bearbeitungsprozess und die erlangten Handlungsprodukte reflexiv zu betrachten. Die Erstellung von Präsentationen und Mindmaps auf Basis vorheriger Strukturierung der Arbeitsergebnisse in Sequenz 1.2 soll diesen Reflexionsprozess der SuS unterstützen. Die geforderte Einordnung der erarbeiteten Ergebnisse in die gesamte betriebliche Prozesskette dient ebenfalls der Systematisierung und soll den Sinn und Zusammenhang der bearbeiteten Inhalte zum übergeordneten Lernfeldthema „Aufträge bearbeiten“ verdeutlichen. Die Anwendung der Inhalte des Lehrervortrags in Sequenz 1.3 auf modifizierte Kontexte fordert von den SuS eine Abstraktion der erlangten Erkenntnisse, um das erlangte Wissen auf neue Zusammenhänge zu transferieren. Außerdem dienen sowohl die Bearbeitung des Lückentextes als auch das Erstellen der Lernkarteien der eigenständigen und reflexiven Identifikation von Lücken und Denkfehler. Darüber hinaus werden so Wiederholungsbedarfe verdeutlicht und behandelte Inhalte vertieft. Die erste Sequenz des Lernfelds 3 weist demzufolge ansatzweise ein ausbaufähiges Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung auf.

Sequenz 2:

Die Austauschphasen im Schülertandem in allen Unterrichtseinheiten dieser Sequenz dienen der gemeinsamen und reflektierten Auseinandersetzung mit den zuvor behandelten Inhalten. Darüber hinaus bietet der abschließende Erfahrungsaustausch in der Sequenz 2.5 den SuS die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu reflektieren und bestehende Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufträgen und damit verbundene Wiederholungsbedarf zu identifizieren. Die in der Sequenz 2.2 zu bearbeitende Fallabwandlung fordert von den SuS die Abstraktion und Dekontextualisierung zuvor erlangter Kenntnisse, um sie auf den neuen Zusammenhang zu transferieren. Aufgrund der begrenzten Problemhaltigkeit und die beschränkte Möglichkeit der eigenen Handlungsplanung durch detailliert beschriebene

ne Arbeitsschritte (siehe hierzu die Evaluationen der ersten und zweiten Qualitätsdimensionen), wird jedoch die Erzeugung von Komplexionen behindert. Problemlösendes, vollständiges Handeln wird durch die fehlenden Barrieren in den explizit formulierten Arbeitsaufträgen unterbunden und somit eine Bewegung in den Komplexionshierarchien verhindert. Die von den SuS behandelten Inhalte können so nur bedingt in Bezug zum übergeordneten Lernfeldthema gesetzt werden. Dies spiegelt sich einerseits in dem fehlenden Gleichgewicht der Tätigkeitsbereiche in dieser Sequenz, in der – wie im Zuge der Bewertung der inhaltlich-gegenständlichen Qualität beschrieben wurde - sachbezogene, symbolische und darstellende Handlungen dominieren, wider. Andererseits wird so die Abstraktionsmöglichkeit, die das Wissen flexibel und übertragbar macht, erschwert. Dieses wird aber im Rahmen der eigenständigen Bearbeitung der verkürzten Geschäftsprozesse in der letzten Sequenz 2.6 gefordert und verdeutlicht daher die Notwendigkeit einer vorherige Systematisierung und Dekontextualisierung des erworbenen Wissens.

Sequenz 3:

Der Unterricht in den vier Einheiten der Sequenz 3 ist handlungsorientiert ausgerichtet, da sich die SuS das Tabellenkalkulationsprogramm Excel praktisch erarbeiten. Die umfassenden und explizit formulierten Hinweise und Arbeitsschritte unterbinden jedoch eine problemorientierte Auseinandersetzung der SuS mit dem Lerngegenstand, da sowohl das Ziel, als auch die zur Zielerreichung notwendigen Schritte sehr genau vorgeschrieben werden. Es können folglich keine Komplexionen erzeugt werden. Des Weiteren sind in dieser Sequenz keine Übungs- oder Wiederholungsphasen zur Abstraktion und Dekontextualisierung der erlangten Datenverarbeitungskenntnisse vorgesehen, die außerdem den Aufbau automatisierter Schemata fördern würden. Darüber hinaus sind in dieser Unterrichtssequenz weder Phasen zur eigenständigen reflexiven Auseinandersetzung und Bewertung sowohl des durchgeführten Bearbeitungsprozesses als auch der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen vorgesehen noch gibt es Gelegenheiten für die SuS, die bearbeiteten Inhalte zu strukturieren und zu systematisieren. Die vorherrschende Dominanz symbolischer und sachbezogener Tätigkeiten in dieser Sequenz verdeutlichen zusätzlich das Fehlen von problemlösendem Handeln und die Einseitigkeit der angesprochenen Erfahrungsbereiche. Durch die fehlenden Abstraktionsmöglichkeiten und den verhinderten Komplexionsaufbau bleibt den SuS der Sinn und Bezug ihrer Handlungen zum Lernfeldthema „Aufträge bearbeiten“ verschlossen. Auch die abschließende Kontrolle und Bewertung der

Handlungsprodukte aus Excel, die eigentlich eine kritische Reflexion des idealerweise zuvor selbst erstellten Aktionsprogramms erfordern, um eventuelle Denkfehler in der Handlungsplanung zu identifizieren und diese als Lernchance zu nutzen, bietet aufgrund des Fehlens einer von den SuS selbstständig entwickelten Handlungsplanung in diesem Kontext keine kompetenzfördernde Reflexions- und Systemisierungsmöglichkeit. Somit wird das angestrebte, dieser Qualitätsdimension zugrunde liegende Wechselspiel handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung in dieser Sequenz verfehlt.

Sequenz 4:

Die praktisch handelnde Auseinandersetzung der SuS mit dem fremdsprachigen Schriftverkehr ermöglicht eine handlungsbezogene Erfahrungsbildung. Die problembezogene Erfahrungsbildung wird allerdings auch in dieser Sequenz durch die vorgegebenen Arbeitsschritten, Bearbeitungshinweisen und Hilfsmaterialien eingeschränkt. Die nur begrenzt selbstständig erfolgende Handlungsplanung durch die SuS beeinträchtigt zum einen die Problemhaltigkeit der zu planenden Handlungen und zum anderen das Reflexionspotenzial der abschließenden Bewertung der Handlungsprodukte und den damit einhergehenden Wert für den Kompetenzaufbau. Da die Bearbeitung der fremdsprachigen Kundenanfrage jedoch von den SuS analoge Handlungen zur deutschsprachigen Auftragsbearbeitung in der Sequenz 2 erfordert, sind sie zumindest auf dieser Ebene aufgefordert, das in diesem Kontext erlangte Wissen im Sinne einer Dekontextualisierung und Rekonkretisierung zu abstrahieren, um es auf den abgewandelten (fremdsprachigen) Fall übertragen zu können. Dies setzt jedoch voraus, dass entweder bereits in der Sequenz 2 eine ausreichende Einbettung der dort behandelten Inhalte zum Auftragsbearbeitungsprozess in Abstraktionshierarchien erfolgt ist, um den SuS den späteren – in dieser Sequenz erfolgenden - Wissenstransfer zu ermöglichen, oder zu Beginn dieser Sequenz ein deutlicher und für die SuS nachvollziehbarer Bezug des relevanten Wissens zum Gesamtthema hergestellt wird. Das Reflexions- und Systemisierungsniveau stellt sich in dieser Sequenz also als noch ungenügend, aber ausbaufähig dar.

Analyseergebnisse zum Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns im Lernfeld 3

In den meisten Sequenzen des Lernfelds 3 sind sowohl Austausch- als auch Diskussionsphasen im Tandem oder Plenum vorgesehen. Diese sollen den SuS Möglichkeiten zur Reflexion sowohl der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen als auch der Auseinandersetzung im Bearbeitungsprozess bieten. Zusätzlich sind in fast allen Sequenzen Phasen zur Wiederholung, zum Einüben oder zum Vertiefen der behandelten Inhalte vorgesehen. Diese sollen den Aufbau automatisierter Schemata fördern und gleichzeitig kognitive Kapazitäten freisetzen, die für neue Handlungsplanungen genutzt werden können. Darüber hinaus sind die SuS – meist in Gruppen- oder Partnerarbeit – in einigen Sequenzen dazu aufgefordert, ihre erarbeiteten Resultate in Form von Präsentationen oder Mindmaps systematisch zu strukturieren. Jedoch sind diese benannten Phasen nicht durchgängig und oft nur ansatzweise vorhanden. Darüber hinaus sind zwar in der Regel handlungsbezogenen Erfahrungen möglich, die Problemhaltigkeit ist jedoch in allen Sequenzen stark eingeschränkt. Durch die sehr umfassenden und explizit beschriebenen Hinweise, Vorgaben und Materialien, die die problem- und praxisorientierten Lernsituationen ergänzen, werden Barrieren, die durch problemlösendes Handeln der SuS überwunden werden sollten, zulasten der eigentlich geforderten Problemorientierung im Lernfeldunterricht vorzeitig beseitigt. Neben dem Konterkarieren der Entwicklung eigenständiger Handlungsplanungen durch die SuS, wird durch diesen Umstand auch das Reflexionspotenzial der abschließenden Bewertung des Handlungsproduktes beeinträchtigt. Die angestrebte Handlungskompetenz, die sich durch die Fähigkeit, immer wieder neue und situationsangemessene Handlungspläne erstellen zu können zeigt, wird so nicht gefördert, sondern sogar unterbunden. Des Weiteren wird dadurch auch das Erzeugen von Komplexionen erschwert, was sich auch in den dominierenden Einseitigkeiten der Tätigkeitsarten in den Sequenzen zeigt, in denen beispielsweise reale und herstellende Tätigkeiten unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus bewirken die Begrenzung der eigenen Handlungsplanung und die unzureichenden Reflexionsmöglichkeiten, dass die Schülerhandlungen meist auf der linear-sequentiellen Ebene ohne Bezug zum übergeordneten Thema der Auftragsbearbeitung verbleiben (vgl. Kapitel 3.2.2.5). Ein reines „Abarbeiten“ des vorgegebenen Aktionsprogramms in Form der kleinschrittigen Arbeitsaufträge führt auf den ersten Blick bereits zum Ziel - jedoch nur zum Handlungsziel in Form des Handlungsprodukts. Das Lernziel und der damit verbun-

dene Kompetenzerwerb werden auf diesem Weg nicht gefördert. Denn die nachvollziehbare Einordnung der behandelten Inhalte in Abstraktionshierarchien zur Verdeutlichung ihres Bezugs zum Lernfeldthema und der damit verbundenen Sinngebung der auszuführenden Handlungen wird in den meisten Sequenzen vernachlässigt¹⁰¹. Die Verallgemeinerung der erlangten Erkenntnisse im Sinne einer Dekontextualisierung und anschließenden Rekonkretisierung ist aber sowohl für einen möglichen, flexiblen Transfer dieses neu erlangten Wissens auf neue oder modifizierte Zusammenhänge als auch für den entsprechenden Kompetenzaufbau voraussetzend. Stattdessen bleiben vermutlich - insbesondere in den Sequenzen 2 und 3 - die Fragen nach dem „warum“ und „wofür“ der geforderten Aktivitäten im Unterricht bei den SuS unbeantwortet. Hieraus wird deutlich, dass das eingangs formulierte und dieser Qualitätsdimension zugrunde liegende Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung im betrachteten Lernfeld 3 nicht realisiert werden kann.

4.4.1.2 Bewertung und Ergebnisse der ergänzenden Analyse

Die ergänzende Analyse hat im Kontext der Frage, wie die Curriculumentwicklung zugunsten verbesserter Lernhandlungen praktisch beeinflusst werden kann, den Zusammenhang zwischen den untersuchten Gestaltungskriterien für die Entwicklung von Lernsituationen im Projekt KaBueNet und den drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM untersucht, um eine erste Bewertung der Berücksichtigung dieser Gestaltungskriterien in der bisherigen Lernfeldplanung zu ermöglichen. Mit Bezug auf die Ergebnisse der Hauptanalyse liefert die ergänzende Analyse folgende Erkenntnisse:

4.4.1.2.1 Zwischenfazit zum Themenblock I: Zum Verständnis eines handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements

Diese Gestaltungskriterien zum Themenblock I befassen sich konkret mit dem handlungs- und problemorientierten Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements und beziehen sich folglich auf die lernfeldbezogene Planung und Entwicklung. Beide Kriterien (1 und 2) weisen große Ähnlichkeiten und zum Teil sogar Überschneidun-

¹⁰¹ Die einzige Ausnahme stellt die Sequenz 1.2 dar, in der die SuS ihre Ergebnisse in die gesamte betriebliche Prozesskette einordnen sollen, und somit zumindest ansatzweise ein Bezug zum übergeordneten Lernfeldthema hergestellt wird.

gen mit Kriterien der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns, insbesondere mit den Aspekten der Repräsentationsform und der Handlungsintegration des Lerngegenstands auf. Außerdem bezieht sich das Gestaltungskriterium (2) auch auf den Aspekt der vollständigen Handlung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns.

4.4.1.2.2 Zwischenfazit zum Themenblock III: Worum geht es? Womit sollen sich die Schüler gedanklich auseinandersetzen? Was sind die Lerngegenstände?

Diese Kriterien beziehen sich auf die Lerngegenstände und die damit verbundenen Frage, womit sich die SuS gedanklich auseinandersetzen sollen. In diesem Kontext befassen sich die Kriterien größtenteils mit der konkreten Modellierung von Lernsituationen und der lernfeldbezogenen Planungsperspektive. Die Gestaltungskriterien 7, 8 und 10 beziehen sich vorrangig auf die inhaltlich-gegenständliche Qualität der Lernhandlungen und besitzen Ähnlichkeiten mit Aspekten der Art und Repräsentationsform des Lerngegenstandes. Die Kriterien 9, 10 und 11 beziehen sich außerdem auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns. Die Kriterien 8 und 11 weisen außerdem einen direkten Bezug zum Aspekt der Handlungsplanung im Kontext der formalen Prozessqualität der Lernhandlungen auf. Es bestehen somit konkrete Bezüge zu allen drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns.

4.4.1.2.3 Zwischenfazit zum Themenblock IV: Wie werden die Lerngegenstände den Schülern zugänglich gemacht? (Komplexe Lehr-Lern-Arrangements)

Die sechs Kriterien dieses Themenblocks befassen sich mit der Zugänglichkeit der Lerngegenstände in komplexen Lehr-Lern-Situationen und beziehen sich somit vorrangig auf die lernfeldbezogene, horizontale Planungsebene. Das Kriterium 12 weist konkrete Bezüge zu allen drei Qualitätsdimensionen auf. Das Gestaltungskriterium 13 besitzt Ähnlichkeiten mit dem Aspekt der strukturellen Repräsentationsform im Kontext der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns. Das Kriterium 14 bezieht sich auf Transferphasen und somit auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns. Die übrigen Kriterien 15, 16 und 17 beziehen sich sowohl auf die inhaltlich-gegenständliche Qualität als auch auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns.

4.4.1.2.4 Zwischenfazit zum Themenkomplex V: Wie soll gelernt werden? Merkmale des Lernhandelns

Diese acht Kriterien befassen sich mit den Merkmalen des Lernhandelns und der Frage, wie gelernt werden soll. Dementsprechend beziehen sie sich auch direkt auf die Gestaltung des Lernfeldunterrichts, der Entwicklung konkreter Lernsituationen und Unterrichtsmaterialien aus der lernfeldbezogenen Planungsperspektive. Die ersten vier Kriterien (18 bis 21) dieses Themenblocks überschneiden sich mit der Forderung nach einer vollständigen Handlung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns. Die verbleibenden vier Kriterien (22 bis 25) beziehen sich auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns.

4.4.1.2.5 Zwischenfazit zum Themenkomplex VII: Individualisierung und innere Differenzierung ermöglichen

Diese drei Gestaltungskriterien befassen sich mit den Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten in komplexen Lehr-Lern-Arrangements, um der Heterogenität der SuS zu entsprechen. Mit Blick auf die konkrete Gestaltung entsprechender komplexer Lehr-Lern-Arrangements und die Entwicklung adäquater Lernsituationen beziehen sie sich auf die lernfeldbezogene Planungsebene. Die Kriterien weisen zusammen Bezüge zu allen drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns auf. Konkret bezieht sich das Kriterium 30 auf den Aspekt der Handlungsplanung im Kontext der formalen Prozessqualität des Lernhandelns. Das Kriterium 31 widmet sich dem Zugang zum Lerngegenstand und besitzt somit Ähnlichkeiten zum Aspekt der Repräsentationsform des Lerngegenstands in Hinblick auf die inhaltlich-gegenständliche Qualität des Lernhandelns. Bei dem letzten Kriterium (32) geht es um die Vertiefung und Erweiterung des Gelernten. Es bezieht sich somit auf das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns.

4.4.1.2.6 Gesamtfazit der ergänzenden Analyse

Die ergänzende Analyse hat den Zusammenhang zwischen den ausgewählten Gestaltungskriterien und den drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM verdeutlicht, indem Ähnlichkeiten und zum Teil sogar Überschneidungen der Kriterien herausgearbeitet

wurden. In Hinblick auf die formulierte Ausgangsannahme¹⁰² der ergänzenden Analyse, kann somit davon ausgegangen werden, dass eine umfassende Berücksichtigung der hier untersuchten Gestaltungskriterien bei der curricularen Arbeit im Projekt KaBueNet mit der Einhaltung der entsprechenden Qualitätsdimensionen des Lernhandelns einhergeht und somit die Qualität der aus der erfolgten Lernfeldplanung resultierenden Lernhandlungen maßgeblich beeinflusst. Allerdings lassen im Umkehrschluss die im Zuge der Hauptanalyse aufgezeigten Schwachstellen hinsichtlich der Qualität der Lernhandlungen eine bisher unzureichende Berücksichtigung der Gestaltungskriterien bei der curricularen Arbeit vermuten. Denn wie bereits aus der (Haupt-)Analyse hervorgeht, bestehen die gravierendsten Schwachstellen sowohl in der formalen Prozessqualität als auch in dem Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns im Lernfeld 3. Im Kontext der Forderung, den SuS vollständige Handlungen zu ermöglichen, um so ganzheitliches, selbstgesteuertes und verantwortliches Handeln zu fördern, zeigt insbesondere der Aspekt der Handlungsplanung große Defizite. In den Unterrichtssequenzen des Lernfelds 3 erhalten die SuS kaum Möglichkeiten, eigene Handlungsplanungen vorzunehmen und somit eigene Aktionsprogramme zu erstellen. Außerdem sind die Möglichkeiten der Reflexion und Abstraktion deutlich begrenzt, was einen Wissenstransfer und Kompetenzaufbau behindert. Diese identifizierten Schwachstelle führen folglich zu der Annahme, dass die Gestaltungskriterien, die einen besonderen Zusammenhang zu diesen Aspekten der genannten Qualitätsdimensionen aufweisen, bei der curricularen Entwicklung des Lernfelds 3 nicht ausreichend respektiert wurden. Welche Kriterien konkret betroffen sind wird im Kontext der Optimierungsempfehlungen im folgenden Kapitel 4.4.2 aufgeführt.

4.4.2 Optimierungsempfehlungen

Im Zuge der Analyse der Lernhandlungen im Lernfeld 3 wurden Defizite in der Qualität der Lernhandlungen herausgearbeitet die auf Schwachstellen der curricularen Planung dieses Lernfelds hinweisen. Im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung werden diese als Entwicklungsaufgaben verstanden und entsprechende Optimierungsempfehlungen zur Behebung dieser Schwächen und zur Unterstützung der weiteren Lernfeldplanung benannt. Da in der Analyse deutlich geworden ist, dass

¹⁰² Die ergänzenden Analyse basiert auf der Annahme, dass diese Gestaltungskriterien, die als wesentliches Planungsinstrument für Lernsituationen im Zuge der Lernfeldentwicklung im Projekt KaBueNet beschlossen wurden, bei der curricularen Arbeit entsprechend berücksichtigt wurden.

die Erkenntnisse der jeweiligen Qualitätsdimensionen nicht trennscharf betrachtet werden können, sondern sich gegenseitig aufeinander beziehen, werden die folgenden Optimierungsempfehlungen dimensionsübergreifend formuliert.

Ein grundlegender Optimierungsbedarf besteht in dem generellen Ausbau der Problemorientierung. Dies betrifft in erster Linie die analysierten Arbeitsmaterialien, die sich vorrangig als Aufgaben statt als tatsächliche Probleme enttarnen. Um problemlösendes Handeln herauszufordern, müssen SuS jedoch mit Barrieren konfrontiert werden, deren Überwindung kognitive Leistungen von ihnen erfordert. Daher sollte auf eine zu umfangreiche Ergänzung der Arbeitsaufträge durch sehr detaillierte und präzise Bearbeitungshinweise und Vorgaben verzichtet werden. Denn diese begrenzen zum einen die Erfahrungsoffenheit der Lerngegenstände und konterkarieren zum anderen die eigenständige Entwicklung antizipativer Handlungspläne durch die SuS. Da Problemlösen mit dem Schaffen von etwas Neuem einhergeht und im klaren Gegensatz zur – bisher meist erfolgten – Reproduktion steht, sollten die SuS aufgefordert werden, neue und für sie bedeutsame Handlungsprodukte herzustellen. Mit dieser Empfehlung gehen zwei weitere Optimierungsaspekte einher. Zum einen sollte in Hinblick auf die Integration der Lerngegenstände ein motivierendes Gleichgewicht zwischen den unterschiedlichen Tätigkeitformen angestrebt werden. Da bisher vorwiegend sachbezogene, symbolische und darstellende Tätigkeiten im Unterricht des Lernfelds 3 dominieren, könnten so zunehmend auch herstellende und auch reale Tätigkeiten der SuS gefördert werden. Zum anderen berücksichtigt diese Empfehlung die doppelte Zielorientierung selbständigen Lernhandelns, das sowohl auf das Handlungsziel in Form eines externen, materiellen Handlungsprodukts als auch auf das Lernziel, das durch den internen, dispositionalen Lerneffekt dem Kompetenzausbau dient, ausgerichtet ist. Die bisherige, einseitige Fokussierung auf das Handlungsziel sollte einem Verständnis weichen, das die Erstellung des Handlungsprodukts als „Mittel zum Zweck“ des Kompetenzerwerbs sieht und die Fragen, „was soll wodurch gelernt werden“ als untrennbar und einander bedingend betrachtet. Folglich sollte der Prozess der materiellen Produkterstellung so geplant und ausgelegt werden, dass er von den SuS Handlungen fordert, die den intendierten Lerneffekt bewirken und so den angestrebten Kompetenzaufbau fördern. Ein wesentliches Lernziel ist der Aufbau von Handlungskompetenz, die sich in der Fähigkeit, immer wieder neue und situationsangepasste Handlungspläne generieren zu können zeigt. Daher sollte den SuS im Sinne der formalen Prozessqualität die Möglichkeit gegeben werden, vollständige

Handlungen durchzuführen. Auch diese Forderung geht – wie bereits erwähnt - mit dem Aspekt einer verbesserten Problemorientierung einher. Statt des reinen Abarbeitens eines vorgegebenen Aktionsprogramms in Form detaillierter, kleinschrittiger Arbeitsaufträge, sollte es den SuS möglich sein, eigene Handlungsschritte, die vermutlich zur Zielerreichung führen, zu planen und zu entwickeln. Zusätzlich müssen die SuS diesen Handlungsplan entsprechend umzusetzen und abschließend mit Blick auf das erstellte Handlungsprodukt reflexiv evaluieren können. Unter Umständen erkannte Denkfehler in dieser Planung sollten als Lernchancen genutzt werden. Dementsprechend benötigen die SuS zusätzlich die Möglichkeit, ihren bisherigen Handlungsplan bei Bedarf zu revidieren und ihr korrigiertes Aktionsprogramm erneut umzusetzen. Die damit verbundene Erweiterung des Handlungsspielraums der SuS wirkt sich zudem höchstwahrscheinlich positiv auf ihre Motivation aus. Darüber hinaus sollte in diesem Zusammenhang auch die handlungseinleitende Phase der Orientierung in ihrer notwendigen Komplexität berücksichtigt werden, um eine adäquate Planung effektiver Handlungsschritte zu ermöglichen. Dieses handlungs- und problemorientierte „Learning by Doing“ fördert neben der Selbstständigkeit und Motivation den Aufbau der intendierten Handlungskompetenz der SuS. Wie bereits kurz angesprochen sollte außerdem das Reflexionspotential im Lernfeldunterricht ausgeweitet werden. Den SuS sollten umfassende Gelegenheiten geboten werden, sowohl ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, als auch ihre durchgeführten Handlungsprozesse und erstellten Produkte zu reflektieren, um ebenfalls den angestrebten Kompetenzaufbau angemessen zu fördern. Da bisher aufgrund unzureichender Reflexion und Problemhaltigkeit die Schülerhandlungen im Lernfeld 3 zumeist auf der linearen, sequentiellen Ebene verbleiben, fehlt den SuS vermutlich oft der Bezug ihrer Handlungen und erstellten Produkte zum übergeordneten Lernfeldthema „Aufträge bearbeiten“. Darüber hinaus erschwert die mangelnde Problemhaltigkeit das Erzeugen von Komplexionen. Für das Verdeutlichen des konkreten Handlungs- und Erfahrungsbezugs des aufzubauenden Wissens ist aber seine Integration in Komplexionszusammenhänge zwingend erforderlich. Daher besteht eine weitere dringende Empfehlung darin, neben der Reflexion auch den Komplexionsaufbau und die Abstraktion der behandelten Inhalte im Lernfeld stärker zu fokussieren. Erst durch die Einordnung der Unterrichtsthemen, -inhalte und erfolgten Schülerhandlungen in Abstraktionshierarchien, also ihre Verallgemeinerung, z. B. durch eine Dekontextualisierung und anschließende Rekonkretisierung, wird den SuS ein Transfer des aufgebauten

Wissens auf neue, modifizierte Zusammenhänge möglich. Im Sinne des intendierten Kompetenzerwerbs soll das Wissen nicht starr, sondern flexibel anwendbar, zugänglich und nachvollziehbar sein, was im Endeffekt nur durch eine verstärkte Reflexion, Abstraktion und Systematisierung im Lernfeldunterricht erzielt werden kann. Zum weiteren Festigen des Wissens und dem damit verbundenen Aufbau automatisierter Schemata, die folglich kognitive Kapazitäten freisetzen, sollten außerdem ausreichende Wiederholungs- und Übungsphasen in allen Lernfeldsequenzen eingeplant werden.

Zur weiteren Konkretisierung dieser Optimierungsempfehlungen werden im Folgenden die Erkenntnisse der ergänzenden Analyse verwendet. Denn die Hauptanalyse hat die prägnantesten Schwachstellen sowohl in der formalen Prozessqualität als auch im Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns im Lernfeld 3 identifiziert. Diese Erkenntnis führt zu dem Rückschluss, dass die entsprechenden Gestaltungskriterien bei der curricularen Lernfeldplanung nur unzureichend berücksichtigt wurden. Dementsprechend leitet sich als explizite Empfehlung zur Optimierung der Qualität der Lernhandlungen und der damit verbundenen Beseitigung der identifizierten Schwachstellen eine stärkere Berücksichtigung und Umsetzung der folgenden elf Gestaltungskriterien in der zukünftigen curricularen Lernfeldplanung im Projekt KaBueNet ab¹⁰³:

- Die Kriterien (10) und (11) aus dem Themenblock III (Worum geht es? Womit sollen sich die Schüler gedanklich auseinandersetzen? Was sind die Lerngegenstände?):
(10) Volkswirtschaftliche Aspekte aus betrieblicher Perspektive und auch unabhängig davon thematisieren und (11) die Wertschöpfungsperspektive berücksichtigen.
- Die Kriterien (12), (14), (16) und (17) aus dem Themenblock IV (Wie werden die Lerngegenstände den Schülern zugänglich gemacht?):
(12) Komplexe Ausgangssituationen modellieren, (14) Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben herstellen, (16) weitere Fallbeispiele einbeziehen, um Transfer zu fördern und (17) konkrete Bezüge zur Alltagserfahrung herstellen.
- Die Kriterien (19), (21) bis (24) aus dem Themenblock V (Wie soll gelernt wer-

¹⁰³ Die gesamten Inhalte dieser Kriterien können dem Anhang 2 dieser Arbeit entnommen werden.

den? Merkmale des Lernhandelns):

(19) Vollständige Handlungen ermöglichen, (21) Fehler zulassen und diese als Lerngelegenheiten nutzen, (22) begriffliche Reflexion und Systematisierung anregen, (23) systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen und (24) Anwenden und Üben integrieren.

Bei einer konsequenten Berücksichtigung und Umsetzung dieser Gestaltungskriterien ist – unter den gegebenen Voraussetzungen - davon auszugehen, dass ein Großteil der identifizierten Schwachstellen in der bisherigen Qualität der Lernhandlungen im Lernfeld 3 vermindert und sogar behoben werden können. Zur entsprechenden Evaluation bedarf es jedoch weiterer, wissenschaftlicher Expertise im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung.

4.5 Zusammenfassung der Untersuchung

Die in diesem Kapitel erfolgte Analyse hat die Qualität der hypothetischen Lernhandlungen im Lernfeld 3 anhand der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns nach TRAMM untersucht. Hierfür wurden die Lernhandlungen jeder Teilsequenz des Lernfelds 3 mit wesentlichen Kriterien der einzelnen Qualitätsdimensionen abgeglichen. Konkret wurden die Lernhandlungen zunächst auf ihre inhaltlich-gegenständliche Qualität hin untersucht, wobei insbesondere die Art des Lerngegenstandes, die Repräsentationsform und die Handlungsintegration untersucht wurden. Bei der Analyse der formalen Prozessqualität der jeweiligen Lernhandlungen wurde hinterfragt, ob und in welchem Umfang den SuS im Lernfeld 3 vollständige Handlungen, d.h. eine Orientierungsphase, Zieldefinition, Handlungsplanung, Realisation und Verlaufskontrolle und Bewertung und Kontrolle des Handlungsproduktes ermöglicht wurden und ob entsprechend ganzheitliches, selbstgesteuertes und verantwortliches Handeln erfolgt ist, das als höchste Niveaustufe des Lernhandelns eingestuft wird. Die abschließende Untersuchung des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen ist der Frage gefolgt, ob im Lernfeld 3 ein Wechselspiel handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung realisiert werden konnte. Die Analyse hat schließlich gezeigt, dass sich in Hinblick auf die inhaltlich-gegenständliche Qualität der Lernhandlungen eine gravierende Schwachstelle in der begrenzten Erfahrungsoffenheit der Lerngegenstände besteht, die durch umfassende und sehr konkrete Bearbeitungshinweise bedingt ist. Darüber hinaus ist eine unzureichende Problemhaltigkeit der

Arbeitsaufträge aufgrund fehlender Barrieren deutlich geworden. Das Lernhandeln besteht folglich nicht aus problemlösenden Tätigkeiten, sondern vorrangig aus einer Aufgabenbearbeitung. Des Weiteren dominieren meist sachbezogene, symbolische und darstellende Handlungen. Reale und herstellende Tätigkeiten bleiben hingegen oft unterrepräsentiert, sodass kein motivierendes Gleichgewicht zwischen den Tätigkeitsarten und Erfahrungsbereichen erzielt wird. Bei der Untersuchung der formalen Prozessqualität hat sich ebenfalls gezeigt, dass die detaillierten und kleinschrittigen Bearbeitungshinweise den Handlungsprozess negativ beeinflussen. Da die strikte Befolgung dieser Hinweise zum Erstellen des materiellen Handlungsproduktes und somit zum Erreichen des Handlungsziels ausreichen, besitzen sie den Charakter eines vorgegeben Aktionsprogramms, das die Entwicklung eines eigenen antizipativen Handlungsplans konterkariert. Zugleich werden die Weite des Handlungsweges und der Handlungsspielraum mit einem negativen Effekt auf den angestrebten Aufbau der Handlungskompetenz begrenzt. Die Handlungsrealisation entspricht lediglich dem „Abarbeiten“ der Arbeitsaufträge im Sinne einer Reproduktion, die vermutlich jeden SuS problemlos das Handlungsprodukt erstellen lässt. Die damit einhergehende Vernachlässigung der Problemorientierung und der doppelten Zielausrichtung des selbstständigen Lernhandelns sind offensichtlich. Darüber hinaus werden so jegliche Lernchancen in Folge einer abschließenden Bewertung des Handlungsprodukts und dabei möglicherweise identifizierter Denkfehler bei der eigenen Handlungsplanung verhindert. Abschließend lassen sich daraus Gründe für die zwar ansatzweise, aber in unzureichender Komplexität vorhandenen Orientierungsmöglichkeiten ableiten. Denn eine umfassende Orientierung ist für den gesamten Handlungsverlauf, insbesondere die antizipative Handlungsplanung, von großer Bedeutung. Folglich werden den SuS im Lernfeld 3 keine vollständigen Handlungen ermöglicht und somit das Niveau der individuell zu erbringenden Leistungen durch die SuS negativ beeinträchtigt. Die beschriebenen Schwachstellen werden zusätzlich in der Bewertung des Reflexions- und Systematisierungsniveaus der Lernhandlungen bestätigt. Möglichkeiten zur Reflexion sowohl der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen als auch des erfolgten Bearbeitungsprozesses und der erarbeiteten Resultate sind im Lernfeld 3 bisher nur ansatzweise vorhanden. Dies und die eingeschränkte Problemhaltigkeit bewirken, dass die Handlungen auf einer linearen, sequentiellen Ebene verbleiben, da kein Bezug zum übergeordneten Thema hergestellt wird und so der Handlungssinn verschlossen bleibt. Die für den Transfer des Wissens auf neue Zusammenhänge und

den angestrebten Kompetenzaufbau erforderlichen Einordnungen der Inhalte in Abstraktionshierarchien sowie eine Verallgemeinerung im Sinne einer Dekontextualisierung und anschließenden Rekonkretisierung finden nicht statt. Somit ist im betrachteten Lernfeld 3 kein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrungsbildung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung realisiert worden. Mit Bezug auf die Ausgangsfrage, was diese Untersuchungsergebnisse für die zukünftige curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet leisten können, wurden umfassende Optimierungsempfehlungen für die weitere curriculare Lernfeldplanung abgeleitet. Diese raten zusammengefasst dazu, die Unterrichtsmaterialien problemorientierter zu gestalten und in diesem Zusammenhang auch auf zu umfassende Bearbeitungshinweise zu verzichten. Den SuS sollten problemlösende und vollständige Handlungen ermöglicht werden, die auch die Generierung eigener antizipativer Handlungsplanungen erlauben. Diesbezüglich sollte auch der Reflexion sowohl der eigenen Fähigkeiten als auch des erfolgten Handlungsprozesses mehr Raum gegeben und die Phase der Orientierung in einem komplexeren Umfang berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollte mit Blick auf die zweifache Zielausrichtung selbstständigen Lernhandelns auf das Handlungs- und Lernziel das zu erstellende materielle Handlungsprodukt als „Mittel zum Zweck“ des Kompetenzerwerbs verstanden werden. Sowohl zur Förderung des Wissenstransfers und des angestrebten Kompetenzaufbaus als auch zur Verdeutlichung des Handlungssinns und zur Steigerung der Schülermotivation sollten zum einen das erlangte Wissen in Komplexionszusammenhänge eingefügt und zum anderen die behandelten Inhalte kontinuierlich in Abstraktionshierarchien werden, um so ihren Bezug zu wesentlichen, für die SuS relevante Kontexte herzustellen.

Die im Anschluss erfolgte ergänzende Analyse sollte unterstützend klären, wie die curriculare Arbeit schließlich zugunsten qualitativ optimierter Lernhandlungen praktisch beeinflusst werden kann. Hierfür wurde der Zusammenhang zwischen den drei Qualitätsdimensionen und den Gestaltungskriterien für die Planung von Lernsituationen untersucht. Sowohl anhand der herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den Gestaltungskriterien und Qualitätsdimensionen als auch mittels der im Zuge der Hauptanalyse identifizierten Schwachstellen in der Qualität der Lernhandlungen konnte auf eine vermutlich allgemein ungenügende Berücksichtigung der Gestaltungskriterien bei der curricularen Arbeit für das Lernfeld 3 hingewiesen werden. Die aus der Hauptanalyse hervorgehenden Defizite in der formalen

Prozessqualität – insbesondere hinsichtlich der antizipativen Handlungsplanung - und dem Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns im Lernfeld 3 verdeutlichen darüber hinaus, dass die Gestaltungskriterien, die einen besonderen Zusammenhang zu diesen genannten Qualitätsdimensionen besitzen, bei der curricularen Entwicklung des Lernfelds 3 nicht ausreichend respektiert wurden. Demzufolge wurde eine stärkere Berücksichtigung und Umsetzung elf expliziter Gestaltungskriterien, die einen direkten Bezug zur formalen Prozessqualität oder dem Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns aufweisen und im Kontext der Optimierungsempfehlungen genannt wurden, in der zukünftigen Lernfeldplanung empfohlen.

Abschließend ist die Untersuchung zu dem Schluss gekommen, dass eine fortlaufende, wissenschaftlich begleitete Reflexion und Evaluation der curricularen Arbeit im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung, die alle beteiligten Parteien - LuL, SuS, und Wissenschaftler – als gleichberechtigte Partner versteht und bei der Bewältigung und Umsetzung identifizierter Entwicklungsaufgaben integriert, für einen umfassenden Optimierungserfolg dieses Curriculumentwicklungsprozesses unabdingbar ist.

5 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit hat sich der Rekonstruktion und Analyse des Lernfelds 3 "Aufträge bearbeiten" des Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau für Büromanagement im Projekt KaBueNet vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns gewidmet. In diesem Kontext wurden einleitend in Kapitel 1 zunächst die Problemstellung erläutert und dazu folgende Ausgangsfragen formuliert:

- (1) Inwiefern entsprechen die im Lernfeld 3 hypothetisch erfolgenden Lernhandlungen den Aspekten der drei Qualitätsdimensionen des Lernhandelns?
- (2) Welche Rückschlüsse lassen sich anhand der analysierten Qualität der Lernhandlungen auf die bisherige curriculare Planungsarbeit dieses Lernfelds ziehen?
- (3) Was können die Untersuchungsergebnisse für die zukünftige curriculare Planungsarbeit leisten? Und wie kann die curriculare Planung zugunsten einer verbesserten Qualität der Lernhandlungen praktisch beeinflusst werden?

Anschließend wurde in Kapitel 2 durch eine umfassende Beschreibung des Projekts KaBueNet die Frage beantwortet, in welchen pragmatischen Kontext sich die vorliegende Untersuchung eingliedern lässt. Die expliziten Herausforderungen, die sich für die curriculare Arbeit im Projekt KaBueNet ergeben, wurden anhand einer kritischen Betrachtung der Anforderungen aus dem Rahmenlehrplan an die curriculare Entwicklungsarbeit verdeutlicht. Hierbei wurde insbesondere auf die gravierenden Mängel in Form von paradoxen, vagen und nur unzureichenden Formulierungen in diesem Ordnungsmittel und die daraus resultierenden Schwierigkeiten und Probleme für die entsprechende Curriculumentwicklung hingewiesen. Als nächstes wurden die allgemeinen curricularen Produkte dieses Projekts mit Berücksichtigung der horizontalen und vertikalen Planungsebenen erläutert. In diesem Zusammenhang wurden auch die vorab kooperativ verabschiedeten Gestaltungskriterien zur Planung und Entwicklung von Lernsituationen dargestellt und die Kriterienauswahl für die ergänzende Analyse begründet.

Darauffolgend wurde in Kapitel 3 verdeutlicht, auf welchen theoretischen Grundlagen das Konzept des Lernhandelns, das den Referenzrahmen dieser Untersuchung bildet, basiert. Hierfür wurde zunächst der didaktische Perspektivwechsel in der curricularen Entwicklung als Voraussetzung für das Konzept vorgestellt wurde. Dieser Perspektivwechsel zeichnet sich in erster Linie durch eine Abkehr zur traditionellen Sichtweise auf den Unterricht zugunsten einer Fokussierung auf die individuellen Schülerhandlungen aus. Zur weiteren Vertiefung wurde dann zum einen die antidualistische Grundhaltung, die eine gegenseitig bedingende Wechselwirkung zwischen Denken und Handeln erkennt, erläutert. Zum anderen wurde das epistemologische Subjektmodell, das den handelnden Menschen im ständigen, zirkulierenden Austausch mit seiner Umwelt sieht, thematisiert. Im weiteren Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des Lernhandelns wurde im Zuge der terminologischen Klärung relevanter Begriffe definiert, dass sich Lernhandeln durch seine primäre Ausrichtung auf den Wissens- und Kompetenzerwerb als erkennbaren Zweck seines Handelns zur Erweiterung künftiger Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten von anderen menschlichen Handlungsformen abgrenzt. Zur weiteren Erläuterung des Konzepts wurden als Basis zunächst die fünf Strukturmerkmale des Lernhandelns beschrieben. Daraufhin erfolgte eine umfassende Darstellung der drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM, die jene strukturellen Eigenschaften des Lernhandelns, die vermutlich wesentlichen Einfluss auf den Erfolg des Lernhandelns aus-

üben, zusammenfassen. Zur Verdeutlichung ihrer Funktion als Analyse Kriterien in der Untersuchung der Qualität der Lernhandlungen wurden so ihre zentralen Aspekte geklärt und verdeutlicht.

Nach Festlegung des pragmatischen Kontextes und Erläuterung der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit wurde in Kapitel 4 das Lernfeld 3 als Hauptgegenstand der Untersuchung vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns betrachtet. In diesem Zusammenhang wurde zunächst im Rahmen des Untersuchungsdesigns beschrieben, wie die Rekonstruktion und Analyse des Lernfelds 3 im Projekt KaBueNet vor dem Hintergrund des Lernhandelns erfolgt sind. Darüber hinaus wurde die evaluativ-konstruktive Curriculumforschung als methodischer Bezugsrahmen dieser Untersuchung vorgestellt. Dieser Forschungsansatz zielt auf eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation der curricularen Arbeit aus kritischer und objektiver Perspektive zur Identifikation und Beseitigung von Schwachstellen in Form eines gemeinsamen Lernprozesses aller beteiligten und gleichberechtigten Partner (SuS, LuL und Wissenschaftler) ab. Des Weiteren wurde das Ziel der Untersuchung erneut präsentiert und der Untersuchungsgegenstand in Form des Lernfelds 3 mit Fokus auf seine lernfeldbezogenen curricularen Produkte vertiefend erläutert. Vorbereitend für die anschließende Rekonstruktion des Lernfelds 3 wurde die Makroplanung als lernfeldbezogenes curriculares Produkt aufgrund seiner Fokussierung auf das lernende Subjekt als Hauptreferenzdokument für die Unterrichtsrekonstruktion begründet. Aus der erfolgten Nachbildung der einzelnen Sequenzen des Lernfelds 3 wurden schließlich hypothetische Lernhandlungen der SuS abgeleitet, die wiederum die Basis für die Analyse der Qualität dieser Lernhandlungen anhand der drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM darstellten. Des Weiteren wurde eine ergänzende Analyse vorgenommen. Diese hat zur Klärung der praktischen Beeinflussbarkeit der curricularen Arbeit zugunsten optimierter Lernhandlungen den Zusammenhang zwischen diesen drei Qualitätsdimensionen und den Gestaltungskriterien für die Entwicklung von Lernsituationen im Projekt KaBueNet verdeutlicht und so Rückschlüsse auf die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der curricularen Arbeit ermöglicht hat.

Dementsprechend konnten anhand der erlangten Untersuchungserkenntnisse die einleitend formulierten Ausgangsfragen wie folgt beantwortet werden:

- (1) Die hypothetischen Lernhandlungen weisen erhebliche Schwachstellen in Hinblick auf ihre formale Prozessqualität und das Reflexions- und Systematisie-

rungsniveau auf. Insbesondere die Aspekte der Reflexion und Abstraktion zur Förderung des Wissenstransfers und des intendierten Kompetenzaufbaus, sowie die Möglichkeiten für die SuS im Unterricht vollständige Handlungen inklusive eigener antizipativer Handlungsplanungen zu vollziehen, sollten dringend ausgebaut werden.

- (2) Die identifizierten qualitativen Mängel der hypothetischen Lernhandlungen lassen mit Bezug auf die Ergebnisse der ergänzenden Analyse den Rückschluss zu, dass entsprechende Gestaltungskriterien zur Planung und Gestaltung von Lernsituationen, die sich insbesondere auf die beiden zuvor genannten Qualitätsdimensionen beziehen, nur unzureichend im curricularen Planungsprozess des Lernfelds 3 respektiert wurden.
- (3) Aus den Analyseresultaten konnten Optimierungsempfehlungen abgeleitet werden, um die Beseitigung der aufgedeckten Schwachstellen im Sinne des evaluativ-konstruktiven Curriculumansatzes zu unterstützen. Diese Empfehlungen beziehen sich zum einen auf generell formulierte Hinweise zur Optimierung der Qualität der Lernhandlungen mit Bezug auf die ermittelten Erkenntnisse anhand der drei Qualitätsdimensionen. Zum anderen benennen sie konkrete Gestaltungskriterien, die zur praktischen und positiven Beeinflussung der zukünftigen Lernfeldarbeit im Projekt KaBueNet intensiver berücksichtigt und umgesetzt werden sollten.

Somit kann als abschließendes Fazit festgestellt werden, dass die erfolgte Untersuchung im Sinne des evaluativ-konstruktiven Curriculumansatzes mit Berücksichtigung der gegebenen Umstände und Einschränkungen (siehe Kapitel 5.1) klare Hinweise auf erforderlichen Optimierungsbedarfe im Lernfeld 3 herausarbeiten konnte. Die Implementierung des Lernfeldkonzepts zeigt sich – wie erwartet – als schwieriger, langfristiger Prozess, der ein klares Umdenken in Hinsicht auf den Unterricht und die entsprechende Planung von den LuL verlangt. Die geforderte Fokussierung auf die Handlungen der SuS, die in allen Planungsschritten berücksichtigt werden sollte, um den Ansprüchen der Kompetenz-, Problem-, Handlungs- und Prozessorientierung zu entsprechen, erfordert von den LuL „Mut“, Unterricht aus diesem „neuen Blickwinkel“ zu betrachten und umzusetzen. Die im Kontext des Projekts KaBueNet erfolgte wissenschaftliche Expertise erweist sich hier als äußerst hilfreich. Denn eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation, Rekonstruktion, praktische Erprobung und erneute Bewertung als spiralzirkulierender Prozess zur ständigen Überprü-

fung der curricularen Arbeit in Hinblick auf die zugrunde liegenden Anspruchshaltungen und die resultierenden Lerneffekte ist für eine zielführende und praxistaugliche Umsetzung des Lernfeldkonzepts und dem Erreichen des intendierten Kompetenzaufbaus unabdinglich. Zur weiteren Förderung und Motivation dieses komplexen konzeptionellen Umstellungsprozesses ist außerdem sowohl die gleichberechtigte Respektierung aller betroffenen Parteien, d.h. der LuL, der SuS und der Wissenschaftler, unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten als auch das Verstehen der Vorgehensweise als gemeinsamen Lernprozess wichtig. Nur so kann der didaktische Perspektivwechsel auch langfristig und nachhaltig in der Schulpraxis Einzug finden und tatsächlichen handlungs-, problem-, prozess- und kompetenzorientierten Unterricht bewirken.

Final wird im folgenden Kapitel 5.1 noch ein abschließender Ausblick auf die Verwendbarkeit und Grenzen der Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit geboten und daraus identifizierte Forschungsdesiderate in Kapitel 5.2 benannt.

5.1 Ausblick

Die in Kapitel 4.4 vorgestellten und evaluierten Untersuchungsergebnisse resultieren aus der erfolgten Rekonstruktion und Evaluation des Lernfelds 3 vor dem Hintergrund des Konzepts des Lernhandelns als Teil der wissenschaftlichen Expertise des Projekts KaBueNet durch das IBW der Universität Hamburg. Im Sinne der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung sollen die Erkenntnisse aus dieser Arbeit der kontinuierlichen Reflexion und Evaluation dieses Curriculumentwicklungsprozesses dienen. Die identifizierten Optimierungspotenziale sollen als Entwicklungsaufgaben zur Beseitigung der aufgedeckten Schwachstellen sowohl in der Qualität der (hypothetischen) Lernhandlungen als folglich auch in der bisherigen curricularen Planung des Lernfelds 3 verstanden werden. Ihre Umsetzung und praktische Erprobung erfordert jedoch erneute, wissenschaftlich begleitete Bewertung und Evaluation der resultierenden Effekte, um das nächste Niveau eines kontinuierlichen evolutionären Entwicklungsprozesses zu erreichen und im Endeffekt bestmögliche und innovative Schulpraxis, die den Ansprüchen des Lernfeldkonzepts und damit verbunden der geforderten Problem-, Handlungs-, Prozess- und Kompetenzorientierung des Unterrichts genügt.

Hierbei sind allerdings auch die im Zuge der Bearbeitung deutlich gewordenen Grenzen der erfolgten Analysen zu beachten, da sie die Verwendbarkeit der erlang-

ten Ergebnisse maßgeblich beeinflussen. Denn die Analyse der Lernhandlungen basiert zwar auf begründeten, aber hypothetischen Lernhandlungen. Dies bedeutet, dass sie aus der - anhand einer Dokumentenanalyse erfolgten - Lernfeldrekonstruktion, aber nicht aus direkten Unterrichtsbeobachtungen oder SuS-Befragungen abgeleitet wurden. Demzufolge sind die untersuchten Lernhandlungen das Ergebnis subjektiver Interpretation im Zuge der erfolgten Dokumentenanalyse. Auf explizite Verständnis- oder Bearbeitungsschwierigkeiten der SuS im Verlauf des betrachteten Lernfeldunterrichts konnte daher in der Untersuchung nicht Bezug genommen werden. Folglich erlauben die Analyseergebnisse nur eine erste (vorsichtige) Bewertung der Qualität der Lernhandlungen. Dies sollte bei den gezogenen Rückschlüssen auf die curriculare Planung berücksichtigt werden. Darüber hinaus weckt dieser Umstand auch ein Forschungsdesiderat auf das in Kapitel 5.2 eingegangen wird.

Die Verwendung der drei Qualitätsdimensionen nach TRAMM als Analyse Kriterien zur Untersuchung der Qualität der Lernhandlungen hat ermöglicht, Lernhandeln in Hinblick auf zu erwartende Lerneffekte in begründeter aber noch hypothetischer Weise zu beurteilen und entsprechende Hinweise für die verbundene konkrete curriculare Planungsarbeit zu liefern. Hierbei konnte außerdem berücksichtigt werden, dass der Erfolg des Lernhandelns auch von überindividuellen Einflussgrößen abhängt, die durch die Schwerpunkte der drei Qualitätsdimensionen – die inhaltlich-gegenständliche und formale Prozess-Qualität, sowie das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns – betrachtet wurden und sich in den erlangten Untersuchungsergebnissen widerspiegeln. Jedoch sind auch hier Grenzen hinsichtlich der Verwendbarkeit dieser drei Qualitätsdimensionen als Analyse Kriterien zur Untersuchung der Qualität der Lernhandlungen bestätigt worden. Denn TRAMM (1996) hat bereits im Zuge der Gestaltung dieser Dimensionen auf methodische Schwierigkeiten und Grenzen in diesem Zusammenhang hingewiesen. Denn die tatsächliche und umfassende Bewertung expliziter individueller Lernhandlungen ist nur mit direktem Bezug auf das entsprechende Subjekt möglich. Dieser begrenzende Aspekt muss ebenfalls bei der Beachtung und Verwendung der Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit berücksichtigt werden und stellt außerdem ein weiteres, im folgenden Kapitel 5.2 beschriebenes Forschungsdesiderat dar.

5.2 Forschungsdesiderate

Wie bereits zuvor angesprochen wurden im Zuge der Evaluation der vorliegenden Untersuchungsergebnisse Grenzen der erfolgten Analysen identifiziert aus denen sich Forschungsdesiderate ableiten lassen. So folgt aus der Tatsache, dass die vorgenommene Analyse auf hypothetischen Lernhandlungen beruht, der Wunsch nach einer ergänzenden Untersuchung zur Re-Evaluation der hier erlangten Ergebnisse. Konkret wäre es wünschenswert, die tatsächlichen Lernhandlungen durch eine weitere empirische Arbeit z.B. anhand einer Unterrichtsbeobachtung des Lernfelds 3 und einer ergänzenden, direkten Befragung der SuS zu ihren Handlungen im entsprechenden Lernfeldunterricht zu erfassen. Diese realen Lernhandlungen sollten dann ebenfalls auf ihre Qualität und resultierenden Lerneffekte untersucht werden, um weitere Aufschlüsse über mögliche Schwachstellen der curricularen Arbeit im Lernfeld 3 zu erlangen und gegebenenfalls weitere, unterstützende Optimierungsempfehlungen ableiten zu können. Außerdem ist anhand der zuvor genannten Grenze der Qualitätsdimensionen als Analyseinstrument das Desiderat nach der Entwicklung eines umfassenden Untersuchungsinstruments, das die genannten Erkenntnisgrenzen in Hinblick auf die Untersuchung individueller Lernhandlungen zur Gewinnung allgemein verwendbarer Ergebnisse überwindet, deutlich geworden.

Darüber hinaus sind im Zuge der Bearbeitung der vorliegenden Untersuchung Themen und Aspekte aufgefallen die für den vorliegenden Kontext ein forschungsrelevantes Interesse besitzen diesen Untersuchungsrahmen aber überschreiten und somit ein Forschungsdesiderat darstellen. So besteht ein weiteres Anliegen in der Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung der Struktur- und Makroplanung für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet. Denn insbesondere die Qualität der Formulierungen, die erfolgten Abgrenzungen der erstellten Szenarien, sowie die Güte der formulierten Problemstellungen und Erkenntnisschritte in diesen Planungsdokumenten haben im Zuge der erfolgten Dokumentenanalyse Optimierungsbedarf vermuten lassen. Darüber hinaus stellt ein weiteres, bereits bestehendes Forschungsdesiderat die Beseitigung der mehrfach kritisierten Schwachstellen in den Rahmenlehrplänen in Form von Paradoxien und unzureichend spezifizierten Zieldefinitionen dar. Dem damit verbundenen Wunsch nach einer Untersuchung der kompetenzorientierte Planungsebene – insbesondere im Projekt KaBueNet - gehen Tramm/Naeve-Stoß (2015) bereits im Zuge ihrer Analyse der vertikalen, lernfeldübergreifenden Planungsebene mit Fokus auf die Kompetenzmatrix im Projekt KaBueNet nach. In diesem Zusammenhang ist eine

fortführende Untersuchung sowohl der Berücksichtigung und Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Unterrichtsplanung als auch der Wahrscheinlichkeit des intendierten Kompetenzaufbaus durch den geplanten Lernfeldunterricht im Rahmen dieses Projekts wünschenswert. Abschließend wäre eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Modellunternehmens im Sinne des Lernens im Modell und in Form der im Projekt KaBueNet konstruierten Baerio GmbH ebenfalls von forschungsrelevantem Interesse. Konkret stellt in diesem Kontext die analytische Betrachtung und Evaluation der Bedeutung dieses Modellunternehmens sowohl für die Gestaltung der Lernfelder in Projekt KaBueNet als auch für das Erreichen intendierter Lernziele ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen (Leske, UTB).

ACHTENHAGEN, F./TRAMM, T./PREIß, P. et al. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen: Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).

AEBLI, H. (1980): Denken. Das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett.

AEBLI, H. (1981): Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd. 2: Denkprozesse. Stuttgart: Klett.

AEBLI, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart (Klett Cotta).

BOESCH, E. E. (1976): Psychopathologie des Alltags. Bern et al. (Huber).

BRAND, W./HOFMEISTER, W./TRMM, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Heft 8/2005. Publikation im Internet: URL <http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.shtml>. Letzter Zugriff: 12.09.2015.

BROMME, R./SEEGER, F. (1979): Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Königstein (Scriptor).

BRUNER, J. S. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf (Schwann).

DEWEY, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig (Westermann).

DEWEY, J. (1974): Psychologische Grundfragen der Erziehung. Eingeleitet und herausgegeben von W. Correll. München, Basel (Reinhardt, UTB).

DÖRNER, D. (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Auflage, Stuttgart (Kohlhammer).

DULISCH, F. (1986): Lernen als Form menschlichen Handelns. Bergisch Gladbach (Hobein).

EIGENMANN, J. (1975): Sequenzen im Curriculum. Weinheim, Basel (Beltz).

ELSNER, M. (2002): Büroberufe auf dem Weg zur Neuordnung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 2, 45 ff.

ELSNER, M./KAISER, F. (2013): Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – „Kauffrau/-mann für Büromanagement“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, S. 1-16. Online: URL <http://www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf>. Letzter Zugriff: 06.06.2015.

FÜGLISTER, P. (1978): Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. München (Kösel).

FÜGLISTER, P. (1983): Unterricht als "Didaktische Handlungssituation": Zur Genese und Funktion eines Arbeitsbegriffs. In: Montada, L./ Reusser, K./ Steiner, G. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 193.

GARBARINO, J. (1979): Bronfenbrenners experimentelle Ökologie der menschlichen Entwicklung. In: Walter, H./ Oerter, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth (Auer), S. 102-109.

GROEBEN, N./SCHEELE, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt (Steinkopff). S. 20.

HACKER, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Auflage, Bern et al. (Huber).

HACKER, W. (1983): Zur aufgabenabhängigen Struktur handlungsregulierender mentaler Repräsentationen. In: Hacker, W./ Volpert, W./ von Cranach, M. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern et al. (Huber) S. 152-174.

HÄRLE, H. (1980): Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Studien zu einer pädagogischen Lern- und Persönlichkeitstheorie. Meisenheim (Hain).

HECKHAUSEN, H. (1977): Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. In: Psychologische Rundschau 28.Jg. (1977) H.**; S. 175- 189.

HECKHAUSEN, H. (1989): Motivation und Handeln. 2. Auflage, Berlin et al. (Springer).

HURRELMANN, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, S. 91-103.

KABUENET - Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement:

URL: <<http://www.kabuenet.de>>. Letzter Zugriff: 19.09.2015.

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: URL <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf>. Letzter Zugriff: 12.09.2015.

KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013a): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013. Online: URL <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KaufmannBüromanagement13-09-27-E_01.pdf>. Letzter Zugriff: 12.09.2015.

KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013b): Curriculare Analyse zum Rahmenlehrplan Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement.

KOSSAKOWSKI, A./LOMPSCHER, J. (1985): Teilfunktionen und Komponenten der psychischen Regulation der Tätigkeit. In: Kossakowski, A./ Kühn, H./ Lompscher, J./ Rosenfeld, G. et al. : Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Berlin (Volk und Wissen), S. 107- 148.

LANTERMANN, E. D. (1980): Interaktionen. Person, Situation und Handlung. München (Urban & Schwarzenberg).

LEONTJEW, A. N. (1975): Probleme der Entwicklung des Psychischen. 5. Auflage, Berlin (Volk und Wissen).

LOMPSCHER, J. (1984): Die Lerntätigkeit als dominierende Tätigkeit des jüngeren Schulkindes. In: Lompscher, J. et al.: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin (Volk und Wissen), S. 23-52.

MANDL, H./HUBER, G. L. (Hrsg.) (1978): Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Göttingen et al. (Hogrefe).

MATTHÄUS, W. (1988): Sowjetische Denkpsychologie. Göttingen et al. (Hogrefe).

MILLER, G. A./GALANTER, E. & PRIBRAM, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Stuttgart (Klett).

ROBINSOHN, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 1967, zitiert nach der 5. Auflage 1975.

RUBINSTEIN, S. L. (1971): Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (Volk und Wissen).

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4 (2003), S. 1-23. Publikation im Internet: URL <http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf>. Letzter Zugriff: 10.08.2015.

TERGAN, S.-O. (1986): Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik. Opladen (Westdeutscher Verlag).

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4 (2003), S. 1-28. Publikation im Internet: URL <http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf>. Letzter Zugriff: 10.03.2015.

TRAMM, T. (2005): Strategie der curricularen Entwicklungsarbeiten. In: CULIK. Projektbericht.

TRAMM, T. (2009a): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: BRÖTZ, R./ SCHAPFEL-KAISER, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn, 65-88.

TRAMM, T. (2009b): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2 (2009). Publikation im Internet: URL <http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.shtml>. Letzter Zugriff: 19.09.2015.

TRAMM, T./KRILLE, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24 (2013), S. 1-24. Publikation im Internet: URL

<http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf>. Letzter Zugriff: 09.06.2015.

TRAMM, T./NAEVE, N. (2007): Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen - Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. bwp@t Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 13: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Publikation im Internet: URL <http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf>. Letzter Zugriff: 18.09.2015.

TRAMM, T./NAEVE-STO, N. (2014): Kommentierte Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet – Version 2, März 2014. Online: URL <<http://kabuenet.de/index.php/curriculare-ergebnisse/1f/202-kriterien-fuer-die-gestaltung-von-lernsituationen>>. Letzter Zugriff: 15.09.2015.

TRAMM T./NAEVE-STO, N. (2015): Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung. im Druck.

TRAMM, T./REBMANN, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen. - Die Modellierungsperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftsdidaktik. In: Lübke, Günter/ Riesebieter, Bernd (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Werkstattberichte - Unternehmensbeschreibung Designermöbel GmbH. Markhausen (M. Lübke), S. 1-39.

TRAMM, T./REETZ, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: NICKOLAUS, R./PÄTZOLD, G./REINISCH, H./TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 220-226.

ULICH, D. (1981): Soziales Lernen - Prozesse auf der Subjektseite. In: Hausser, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München et al. (Urban & Schwarzenberg), S. 31- 49.

VOLPERT, W . (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Reinbek (Rowohlt), S. 21-46.

VOLPERT, W. (1983a): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Auflage, Köln. (Pahl-Rugenstein).

VOLPERT, W. (1983b): Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: Hacker, Winfried/ Volpert, Walter/ von Cranach, Mario (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern et al. (Huber), S. 38-58.

von CRANACH, M./KALBERMATTEN, U./INDERMÜHLE, K./GUGLER, B. (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern et al. (Huber).

VORWEG, M. (1985): Tätigkeitspsychologie. In: Herrmann, T ./ Lantermann E.-D.: Persönlichkeitspsychologie. München et al. (Urban & Schwarzenberg), S. 76-84.

WEBER, M. (1921): Grundriß der Sozialökonomik, III Abteilung - Wirtschaft und Gesellschaft, I: Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Tübingen (Mohr).

WILBERS, K. (2012): Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Berlin: epubli. © Karl Wilbers, Nürnberg, 2012. Creative Commons BY-NC-ND 3.0.

Anhang

Anhangverzeichnis

ANHANG 1: AUSZÜGE AUS DEM KMK-RLP 2013 FÜR DAS BERUFSPROFIL „KFBM“	XIV
ANHANG 1A: ÜBERSICHT ÜBER DIE LF FÜR DAS BERUFSPROFIL „KFBM“.....	XIV
ANHANG 1B: ANFORDERUNGEN AN DAS LF 3 AUS DEM KMK-RLP 2013	XV
ANHANG 2: KOMMENTIERTE KRITERIEN FÜR DIE GESTALTUNG VON LERNSITUATIONEN IM RAHMEN DES PROJEKTS KABUENET	XVI
ANHANG 3: VORLAGEN FÜR DIE LERNFELDPLANUNG.....	XXII
ANHANG 3A: VORLAGEN FÜR DIE CURRICULARE ANALYSE.....	XXII
ANHANG 3B: VORLAGEN FÜR DIE STRUKTURPLANUNG.....	XXIII
ANHANG 3C: VORLAGEN FÜR DIE MAKROPLANUNG.....	XXIV
ANHANG 4: PLANUNGSUNTERLAGEN FÜR DAS LERNFELD 3.....	XXVI
ANHANG 4A: DIE CURRICULARE ANALYSE DAS FÜR LF 3	XXVI
ANHANG 4B: DIE STRUKTURPLANUNG DAS FÜR LF 3	XXX
ANHANG 4C: DIE MAKROPLANUNG FÜR DAS LF 3.....	XXXVI
ANHANG 5: UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DAS LERNFELD 3.....	XLVIII
ANHANG 5A: ÜBERSICHT ERSTELLTER UNTERRICHTSMATERIALIEN FÜR DAS LERNFELD 3	XLVIII
ANHANG 5B: UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DIE UNTERRICHTSSEQUENZEN 1.1 BIS 1.3	L
ANHANG 5C: UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DIE UNTERRICHTSSEQUENZEN 2.1 BIS 2.5 ...	LVIII
ANHANG 5D: UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DIE UNTERRICHTSSEQUENZEN 3.1 BIS 3.4...	LXIII
ANHANG 5E: UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DIE UNTERRICHTSSEQUENZEN 4.1 BIS 4.2	LXXV

Anhang 1: Auszüge aus dem KMK-RLP 2013 für das Berufsprofil „KfBm“

Anhang 1a: Übersicht über die LF für das Berufsprofil „KfBm“

Teil V Lernfelder

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement				
Lernfelder		Zeitrichtwerte in Unterrichtsstunden		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Nr.				
1	Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren	40		
2	Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren	80		
3	Aufträge bearbeiten	80		
4	Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen und Verträge schließen	120		
5	Kunden akquirieren und binden		80	
6	Werteströme erfassen und beurteilen		80	
7	Gesprächssituationen gestalten		40	
8	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen		80	
9	Liquidität sichern und Finanzierung vorbereiten			80
10	Wertschöpfungsprozesse erfolgsorientiert steuern			80
11	Geschäftsprozesse darstellen und optimieren			40
12	Veranstaltungen und Geschäftsreisen organisieren			40
13	Ein Projekt planen und durchführen			40
Summen: insgesamt 880 Stunden		320	280	280

Anhang 1b: Anforderungen an das LF 3 aus dem KMK-RLP 2013

Lernfeld 3: Aufträge bearbeiten	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden
<p>Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Anfragen zu beantworten, Angebote zu erstellen und Aufträge anzunehmen sowie störungsfreie Prozesse fachgerecht auszuführen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren den Geschäftsprozess der Auftragsbearbeitung und ihren Verantwortungsbereich sowie ihre Befugnisse in diesem Prozess. Sie sind bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten und nehmen Kunden als wichtige Partner wahr. Sie erschließen sich die Struktur von büroüblichen Applikationen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler sondieren die betrieblichen Rahmenbedingungen für die Erstellung von Angeboten. Sie informieren sich über die Formulierung und normgerechte Gestaltung von Texten des internen und externen Schriftverkehrs.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler organisieren eine fachgerechte und kundenorientierte Abwicklung von Aufträgen. Sie berücksichtigen dabei die Interessen des Betriebes, unterschiedliche Bedürfnisse der Kunden und Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler führen mit Hilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms (<i>Aufbau und Formatierung von Tabellen, Einsatz einfacher Funktionen und Formeln sowie geeignete Zelladressierungen</i>) einfache Preisberechnungen durch. Dabei wenden sie kaufmännische Rechenarten (<i>Dreisatz, Prozentrechnen</i>) sicher an. Sie formulieren verlangte und unverlangte Angebote. Sie reagieren sachgerecht auch auf fremdsprachliche Anfragen und Aufträge und organisieren und überwachen die Auftragsabwicklung, erstellen alle nötigen Dokumente (<i>Auftragsbestätigung, Lieferschein, Rechnung</i>). Dabei berücksichtigen sie relevante rechtliche Normen sowie die Gestaltungsaspekte des kaufmännischen Schriftverkehrs (<i>Formatierung, Normen</i>) und das Corporate-Design des Betriebes. Bei der Kommunikation mit Kunden setzen sie die Leistungskomponenten von Textverarbeitungsprogrammen zum bedarfsgerechten und rationellen Entwickeln und Gestalten von Formularen, Verwenden von Textbausteinen und Einbinden von Objekten ein.</p> <p>Sie vervielfältigen Schriftstücke (<i>Kopieren, Drucken, Scannen</i>) und nutzen geeignete Dateiformate auch unter Beachtung nachhaltiger Gesichtspunkte.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren ziel- und kundenorientiert, bei Bedarf auch in einer fremden Sprache und berücksichtigen interkulturelle Unterschiede. Dabei nutzen sie Kommunikationssysteme (<i>Intranet, Internet, E-Mail, Fax und Telefon</i>) situationsgerecht.</p> <p>Sie kontrollieren den Erfolg ihrer betrieblichen Tätigkeit in Hinblick auf Effizienz, Qualität und Kundenzufriedenheit.</p> <p>Sie reflektieren ihre Arbeitsweise und sind sich stets ihrer Verantwortung bewusst. Ausgehend von Diskrepanzerfahrungen beim Vergleich von tatsächlichem und erwartetem Verhalten im Umgang mit Kunden überprüfen die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als Dienstleister. Sie überdenken dabei, inwiefern sie ihrer Rolle gerecht werden und Regeln und Normen einhalten.</p>	

Anhang 2: Kommentierte Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet

Kommentierte Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des Projekts KaBueNet – Version 2, März 2014

I. Zum Verständnis eines handlungs- und problemorientierten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements

1. Ausgangspunkt: Handlungs- und problemorientiertes Lernen (01)

Mit dem Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts verbindet sich grundsätzlich die Anforderung, den Unterricht als einen aktiven Konstruktions- bzw. –Rekonstruktionsprozess der Lernenden anzulegen. In diesem Verständnis sind Begriffe, Theorien, Modelle, Normen, berufliche Handlungsstrategien oder Techniken als Lösungen oder Instrumente spezifischer Handlungs- oder Orientierungsprobleme einzuführen.

Das Verständnis dieser Lerninhalte kann nur erreicht werden, wenn sie aus dem Verständnis der jeweils korrespondierenden Problemstellungen heraus erarbeitet werden. In diesem Sinne sollten praxisrelevante Handlungs- oder Orientierungsprobleme den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen.

2. Situiertes Lernen (02)

Die zentrale didaktisch-curriculare Herausforderung besteht darin, Lerngegenstände nicht isoliert oder in ihrer fachsystematischen Ordnung und damit losgelöst von ihrem jeweiligen pragmatischen Sinnzusammenhang zu präsentieren, sondern sie umgekehrt so in sinnvolle situative Kontexte zu integrieren, dass sie den Lernenden Anlässe zum problemlösenden Lernen bieten und dass sie im Zuge dieses problemlösenden Handelns als orientierungs- und handlungsrelevant erlebt werden können.

II. Was soll gelernt werden? Welche Kompetenzen sollen erworben werden?

3. Unterschiedliche Kompetenzbereiche und Dimensionen lernfeldübergreifend berücksichtigen (05)

In Bezug auf den Kompetenzerwerb ist es sinnvoll, zwischen operativen Kompetenzen („Können“) einerseits und Orientierungskompetenzen („Verstehen“) andererseits zu unterscheiden. Hinzu treten Aspekte der Motivation, des Wertens und der Einstellungen („Wollen“). Während sich Verstehen und Wollen grundsätzlich eher lernfeldübergreifend entwickeln dürften, lassen sich im Hinblick auf das „Können“ prozessspezifische und prozessübergreifende Fähigkeiten unterscheiden. Bezogen auf prozessübergreifende Kompetenzen muss eine Zielbestimmung lernfeldübergreifend erfolgen und bezogen auf einzelne Lernfelder muss der jeweils spezifische Entwicklungsbeitrag bestimmt werden.

4. Wissensbasis der Kompetenzen identifizieren (07)

Um den Kompetenzerwerb fördern zu können, muss geklärt werden, welche Fakten, Konzepte (Begriffe, Modelle), Prozeduren und Einstellungen den jeweiligen Kompetenzen zugrunde liegen. Es muss dabei auch geklärt werden, welche Elemente der Wissensbasis zentral und strukturbildend sind, weil diese für den Kompetenzaufbau von besonderer Bedeutung sind.

5. Aufbau von Methodenkompetenz berücksichtigen (20)

Methodische Kompetenzen unterschiedlicher Art (soziale Kompetenzen, Lern-, Arbeits- und Kreativitätstechniken, sprachliche Kompetenzen, DV-Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen) sollen in die Lernfelder integriert werden. Der Erwerb **dieser** Kompetenzen erfolgt jedoch nicht bei-läufig, sondern es ist erforderlich, dass diese Kompetenzen gezielt angebahnt, unterstützt und abgefordert werden. Auch ist zu klären, zu welchem Zeitpunkt welche Fähigkeiten in welcher Weise angebahnt werden sollen. Hier wird es sinnvoll sein, einzelnen Lernfeldern explizit diese Aufgabe zuzuordnen.

6. Kompetenz zur Projektarbeit fördern (21)

Als eine besondere methodische Kompetenz ist die der Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten zu betrachten. In geeignete Lernfelder sind projektartige Arbeitsformen und Projekte mit zunehmender Komplexität und Selbständigkeit zu integrieren.

III. Worum geht es? Womit sollen sich die Schüler gedanklich auseinandersetzen? Was sind die Lerngegenstände?

7. Zentrale Geschäftsprozesse identifizieren und analysieren und die Mehrdimensionalität der Geschäftsprozesse erschließen(08)

Als grundlegender konzeptueller Rahmen für die Modellierung von Lernsituationen sollen Geschäftsprozesse dienen. Geschäftsprozesse sind nicht identisch mit Arbeitsprozessen, sondern beziehen sich auf den betrieblichen Gesamtzusammenhang. Bezogen auf solche Geschäftsprozesse ist dann zu klären, welche Begriffe, Rechtsnormen oder kaufmännischen Verfahrensweisen zum Verständnis und zur Bewältigung dieser Prozesse zu erarbeiten sind und es ist zu klären, in welchen Geschäftsprozessen anhand welcher Probleme übergreifende Kernkonzepte kaufmännischen Handelns und ökonomischen Denkens am besten abzubilden sind.

8. Sequenz zunehmend anspruchsvoller Handlungssituationen (15)

Im kaufmännischen Bereich bietet es sich an, in der Makrosequenzierung von relativ störungsfreien Prozessverläufen auszugehen, dann taktische Anpassungsleistungen einzubeziehen (geringfügige Störungen im Ablauf), dann Anpassungen im Bereich des operativen Managements (Variation der Umweltbedingungen), strategische Entscheidungen in Abstimmung mit anderen Unternehmensbereichen bis hin zu normativen Entscheidungen, die nur aus der Perspektive des Gesamtunternehmens zu treffen sind.

9. Die eigene Lebens- und Arbeitssituation, die eigene Ausbildung und eigenes Lernen reflektieren lassen (04)

Eine besonders relevante Problemstellung verbindet sich in der Startphase der Berufsausbildung mit der Notwendigkeit für den Auszubildenden, sich in der beruflichen Ausbildungssituation, in den Lernmilieus Betrieb und Schule, im neuen Beruf und den damit verbundenen Erwartungen und Normen zu orientieren. Die Bearbeitung dieses Orientierungsproblems erfordert im Wesentlichen reflexive Lernprozesse, die auf eine bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses und des individuellen Kompetenzprofils zielen sollten.

10. Volkswirtschaftliche Aspekte aus betrieblicher Perspektive und auch unabhängig davon thematisieren (10)

In allen Lernfeldern sollen auch volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt werden. Dies sollte überwiegend aus einer betrieblichen Perspektive im Sinne einer Abklärung gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen erfolgen. Darüber hinaus wird es jedoch erforderlich sein, aus einer dezidiert gesamtwirtschaftlichen Fragestellung in die Perspektive, die Fragestellung und Methodologie der VWL einzuführen und in einem abschließenden Schritt die disparaten volkswirtschaftlichen Bezüge zu einer einheitlichen Systematik zusammenzuführen.

11. Die Wertschöpfungsperspektive berücksichtigen (09)

Alle betrieblichen Geschäftsprozesse betreffen immer auch den Wertschöpfungsprozess einer Unternehmung und können nicht optimiert werden, ohne dabei den Bezug zur Wertschöpfungsebene herzustellen. Vor diesem Hintergrund sollte die Wertschöpfungsebene bei allen Geschäftsprozessen explizit thematisiert und modelliert werden. Dies schließt auch die Frage der buchhalterischen Erfassung und Auswirkungen der jeweiligen Transaktionen mit ein, erschöpft sich jedoch nicht mit diesem Aspekt.

IV. Wie werden die Lerngegenstände den Schülern zugänglich gemacht? (Komplexe Lehr-Lern-Arrangements)

12. Komplexe Ausgangssituationen modellieren (03)

Den Ausgangspunkt situierten, problemlösenden Lernens sollen komplexe Lehr-Lern-Situationen bilden. Hierbei wird es sich im Kern um berufliche Orientierungs- oder Handlungsprobleme handeln. Zu ergänzen wären diese um gesamtwirtschaftliche Problemzusammenhänge, um Probleme aus der Konsumenten und- der Arbeitnehmerperspektive.

13. Arbeitsanaloge Lernumwelten schaffen – Lernen im Modell ermöglichen (06)

Für situiertes Lernen spielt die Gestaltung simulativer Lernumwelten eine herausragende Rolle, in denen betriebliche Strukturen und Prozesse modellhaft abgebildet und arbeitsanaloges Lernhandeln ermöglicht werden kann. Solche Modellunternehmen sind keine naturalistischen Abbilder von Unternehmen, sondern didaktische Konstruktionen zum Zwecke des Lernens. Ihre Qualität erweist sich also nicht darin, reale Strukturen und Abläufe möglichst detailgenau nachzubilden, sondern vielmehr darin, ob sie es erlauben, solche Strukturen, Prozesse, Phänomene und Probleme abzubilden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen und über die sie die angestrebten Kompetenzen erwerben können.

14. Bezüge zu den Ausbildungsbetrieben herstellen (18)

Bezüge zu den Strukturen und Arbeitsprozessen in den Ausbildungsbetrieben sowie zum spezifischen Erfahrungshintergrund der Berufsschüler sollen insbesondere in den Anwendungs- bzw. Transferphasen hergestellt werden. Dem systematischen und kontinuierlich betriebenen Vergleich von Modellunternehmen und Ausbildungsbetrieb kommt große Bedeutung zu.

15. Verschiedene Modellunternehmen nutzen - Lernen am Modell fördern (11)

Es muss nicht durchgängig in allen Lernfeldern mit demselben Modellunternehmen gearbeitet werden. Anzustreben ist allerdings eine begrenzte Anzahl von Modellunternehmen, die sich nach Branche, Betriebsgröße, Rechtsform und anderen Merkmalen unterscheiden und den besonderen Anforderungen der einzelnen Lernfelder angepasst werden können.

16. Weitere Fallbeispiele einbeziehen, um Transfer zu fördern (17)

Unter dem Aspekt des Transfers ist es wichtig, über das oder die Modellunternehmen hinaus auch weitere konkrete Beispiele einzuführen, auf welche die neu erworbenen Kompetenzen übertragen werden können. Für einen handlungsorientierten, situierten Unterricht, ist das Wechselspiel von Kontextualisierung, Dekontextualisierung (durch begrifflichen Reflexion und Systematisierung) und Rekontextualisierung (anhand ergänzender Modellunternehmen oder Fallbeispiele) von grundlegender Bedeutung.

17. Konkrete Bezüge zur Alltagserfahrung herstellen (z. B. „echte“ Messe, Zeitungen) (24)

Bei der Gestaltung von Lernsituationen sollen konkrete Bezüge zu lebensweltlichen beruflichen oder privaten Situationen hergestellt und diese sollen - wo möglich und sinnvoll - zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden.

V. Wie soll gelernt werden? Merkmale des Lernhandelns

18. Denken herausfordern – Aufgaben knapp oberhalb des aktuellen Könnens stellen (14)

Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten gilt ein Schwierigkeitsgrad der Lernhandlungen als erstrebenswert, der knapp oberhalb des aktuellen Leistungsstandes der Lernenden liegt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch das Komplexitätsniveau der Lernsituationen so an die Lernenden anzupassen, dass einerseits die Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes erhalten bleibt und andererseits die Lernenden nicht überfordert werden. Dies verlangt einerseits eine Reduktion von Komplexität (vor allem im Hinblick auf Kompliziertheit, d. h. Differenziertheit und Varietät der Situation) und es bedingt andererseits Lehrstrategien und Lernhilfen, die es den Lernenden selbst ermöglichen, die Komplexität der Situation zu schrittweise zu erschließen.

Im Zuge des Lernprozesses sollte die Komplexität des Lerngegenstandes sukzessive erhöht werden. Dies kann dadurch erfolgen, dass zusätzliche Entscheidungsvariablen und Parameter einbezogen werden oder dadurch, dass die Komplexität der Problemstellungen und Lernaufgaben so erhöht wird, dass die Lernenden zunehmend mehr Aspekte beachten und miteinander verknüpfen müssen.

19. Vollständige Handlungen ermöglichen (25)

Es sollen keine unrealistisch vereinfachten, kognitiv anspruchslosen Lernsituationen entwickelt werden, sondern es sollen alle Phasen einer vollständigen Handlung auch im Unterricht abgebildet werden, so dass die Schülerinnen und Schüler alle Phasen von der Problemidentifikation und Zielbildung über die Orientierung und Informationsbeschaffung bis hin zur Planung, Entscheidung, Durchführung und Evaluation durchlaufen können.

20. Bedeutsame (Handlungs-)produkte erstellen lassen (26)

Im Unterricht sollte regelmäßig angestrebt werden, dass die Schülerinnen und Schüler konkrete und für sie bedeutsame (Handlungs-)produkte erstellen. Über die Erstellung dieser Produkte sollen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernprozesse durchlaufen, die dazu führen, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben.

21. Fehler zulassen und diese als Lerngelegenheiten nutzen (32)

Fehler machen heißt, Denkfehlern bei der Handlungsplanung auf die Spur zu kommen. Fehler von Schülerinnen und Schülern stellen nach diesem Verständnis keinen Störfaktor dar, sondern bieten wichtige Lernchancen. Diese können nur genutzt werden, wenn die Schüler sich trauen Fehler zugeben und wenn es Zeit und Gelegenheit gibt, die Ursachen solcher Fehler zu ergründen.

22. Begriffliche Reflexion und Systematisierung anregen(12)

Im handlungsorientierten Unterricht kommt der *begrifflichen Reflexion und Systematisierung* der Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung zu, um ein Lernen am Modell zu ermöglichen und damit das erworbene Wissen und Können zu verallgemeinern (zu dekontextualisieren) und für andere Zusammenhänge nutzbar zu machen.

23. Systematische Ergänzungen und Erweiterungen ermöglichen (13)

Neben der begrifflichen Reflexion und Systematisierung konkreter, situativer Lernerfahrungen wird es auch weitere Phasen vorwiegend begrifflich strukturierten Lernens geben, die der *systematischen Ergänzung, Vervollständigung, Vertiefung oder Ausweitung* der erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten dienen. In diesen Phasen wird es weder möglich noch notwendig sein, jeden Inhalt aus seinem konkreten Handlungs- oder Problembezug heraus aufzubauen. Systematische Ergänzungen und Vertiefungen sollen den Zusammenhang der problemorientierten Erarbeitung grundlegender Strukturen nicht zerreißen, sondern ggf. im Anschluss hieran in spezifischen Lernphasen erfolgen.

24. Anwenden und Üben integrieren (16)

Phasen der Übung (Anwendung in strukturgleichen Situationen) und des Transfers (Anwendung in strukturell variierenden Situationen) sind in alle Lernarrangements zu integrieren. Erst durch Übung und Transfer erhalten die erworbenen Kompetenzen die notwendige Nachhaltigkeit und Flexibilität.

25. Prüfungsaufgaben einbeziehen (19)

Im Zusammenhang der systematisch-ergänzenden Lernangebote und der Anwendungsaufgaben erscheint es sinnvoll, im Kontext der einzelnen Lernfelder programmierte Prüfungsaufgaben mit

einzu beziehen, um die Auszubildenden frühzeitig mit den Besonderheiten dieser Prüfungsform vertraut zu machen und das hierfür charakteristische Definitions- und Merkmalswissen in den Sinnzusammenhang der Lernfelder zu stellen.

VI. Zielklarheit und Orientierung im Lernen schaffen

26. Selbstverantwortung für das Lernen und den Lernerfolg fördern (31)

Die Lernsituationen sollten so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler sukzessive die Kompetenz entwickeln, selbstständig zu lernen und Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen.

27. Reflexionen über eigene Kompetenzen anbahnen (30)

Mit Blick auf den Kompetenzerwerb ist es sinnvoll, Schülerinnen und Schüler z. B. mithilfe von Kompetenzrastern dazu zu veranlassen, über ihren Kompetenzentwicklungsprozess zu reflektieren und sich mit den Lehrenden auf nächste Ziel im Entwicklungsprozess zu verständigen.

28. Orientierung im Lernprozess geben (28)

Unter dem Aspekt der Transparenz ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine Orientierung im Lernprozess zu geben. Zu Beginn einer komplexen Lernsituation könnte dies bspw. in Form eines Advanced Organizers erfolgen, am Ende einer Lernsituation sollte eine Zusammenfassung und Überprüfung des Lernerfolgs stattfinden.

29. Kriterien der Leistungsmessung und -beurteilung transparent machen (23)

Für jedes Lernfeld müssen die erwarteten Kompetenzen auch in operationalisierter Weise definiert werden, d. h. es muss angegeben werden, welche Leistungen die Auszubildenden nach Abschluss des Lernfeldes zu erbringen in der Lage sein sollen. Dies sollte sich in der Regel sowohl auf pragmatische Kompetenzen beziehen als auch auf das Verständnis und die Fähigkeit zur Anwendung theoretischer Konzepte oder methodischer Fähigkeiten. Darüber hinaus muss eine solche Operationalisierung der Lernziele auch für prozessübergreifende Kompetenzen erfolgen.

VII. Individualisierung und innere Differenzierung ermöglichen

30. Individualisierte und selbstorganisierte Lernphasen integrieren (29)

Zur Förderung der Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess und -erfolg ist es notwendig, in den Lernsituationen Freiräume für selbstständiges Problemlösen vorzusehen, diese Freiräume aber, wenn sie nicht zu Überforderung und Orientierungslosigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen sollen, mit Blick auf das aktuelle Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler in ihrer Komplexität zu variieren.

31. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung berücksichtigen und Heterogenität nutzen (27)

Soweit möglich sollen komplexe Lehr-Lernarrangements unterschiedliche Zugänge zum Gegenstandsbereich für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Es geht also darum, bei der Planung und Gestaltung von komplexen Lehr-Lernsituationen die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

32. Kern- und Profilierungsbereiche unterscheiden (22)

In den einzelnen Lernfeldern sollte zwischen verpflichtenden Elementen und fakultativen Angeboten zur Vertiefung oder Erweiterung unterschieden werden.

Anhang 3: Vorlagen für die Lernfeldplanung

Anhang 3a: Vorlagen für die Curriculare Analyse

Lernfeld X:	Bezeichnung des Lernfeldes:	Ausbildungsjahr: Zeitrichtwert: xx Stunden
Verantwortlich: (Planungsteam Schule XY)	Ansprechpartner:	Version: Datum:
<u>I Curriculare Analyse</u>		
Kompetenzdefinition nach KMK-RLP: <i>Text aus RLP</i>		
<p>Curriculare Funktion: <i>Stellenwert des Lernfeldes für den Entwicklungsprozess der Lernenden über die Lernfelder hinweg. Was ist der besondere Schwerpunkt und Beitrag dieses Lernfeldes? Inwiefern schließt er an vorherige LF an oder bereitet auf nachfolgende vor bzw. wird durch nachfolgende LF weitergeführt. Wo liegt der besondere fachliche Schwerpunkt oder der Beitrag zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen? Auf welchen Aspekt beruflicher oder betrieblicher Praxis wird die Aufmerksamkeit der Schüler in diesem Lernfeld gerichtet?</i></p>		
<p>Zentrale Prozesse, relevante Prozessvarianten, Prozessschritte und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis:</p> <p><i>Identifikation und Auflistung der dem Lernfeld zugrunde liegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse in der betrieblichen Praxis (keine didaktische Aufbereitung); Identifikation der grundlegenden Lerngegenstände und fachlichen Problemstellungen des Lernfeldes, die über diese Prozesse erschlossen werden sollen.</i></p> <p><i>Beschreibung des Kernprozesses in Form einer Vorgangskette;</i></p> <p><i>Darstellung der fachlichen Schwerpunkte des Lernfeldes in Form einer</i></p>		

<p><i>Mindmap.</i></p> <p><i>Auflistung von Prozessvarianten, die besonders praxisrelevant oder von hoher systematischer Bedeutsamkeit sind (z. B. Verzweigungen im Prozessablauf in Form von Störungen, Verfahrensalternativen, Zielkonflikten). Darauf wird bei der Kompetenzformulierung Bezug zu nehmen sein und sie können (später) Grundlage bei der Suche nach realitätsbezogenen Lernsituationen sein.</i></p>														
<p>Überblick über die im Lernfeld angesprochenen Kompetenzdimensionen <i>(die für das Lernfeld relevanten Kompetenzdimensionen sind angekreuzt)</i></p>														
LF	X		X			X	X		X				X	X
<p>Kompetenzen: <i>Zu erwerbende Fähigkeiten, Erkenntnisse, Kenntnisse und Einstellungen sowie Hinweis auf das angestrebte Kompetenzniveau.</i></p>							<p>Wissensbasis: <i>Faktenwissen, Konzeptuelles Wissen und prozedurales Wissen mit Bezug auf die Kompetenzen; keine Stoffkataloge, sondern Strukturwissen und Schlüsselkonzepte.</i></p>							

Anhang 3b: Vorlagen für die Strukturplanung

<p>II Strukturplanung</p>	
<p>Szenario des Lernfeldes, also situativer Rahmen, in dem die Schüler agieren oder in den sie sich hineinversetzen sollen</p>	

Teilsequenzen	Curriculare Funktion	Zeitbudget/ Verantwortlich
(Aufgabe/ Problemstellung im Szenario) 1. Teilsequenz: <i>Benennung der Ausgangsproblematik oder der komplexen Lernaufgabe</i>	(Erkenntnisschritte/ Kompetenzschwerpunkte) 1. <i>was soll erreicht werden, was ist der intentionale Schwerpunkt, wo liegt der inhaltliche Akzent</i>	x Stunden
2. Teilsequenz: <i>Variation der Ausgangsproblematik, neue oder ergänzende Aufgabenstellung.</i>	2. s.o.	x Stunden
3. Teilsequenz: <i>Variation der Ausgangsproblematik, neue oder ergänzende Aufgabenstellung.</i>	3. s.o.	x Stunden

Anhang 3c: Vorlagen für die Makroplanung

III Makroplanung			
Teilsequenz 1:			
Situation und Problemstellung aus Strukturplanung		Erkenntnisschritt / Kompetenzschwerpunkt	
Intendierter Lernschritt	Lernhandlungen <i>Was tut der Lernen-</i>	Lernaufgaben/-situation	Erfolgsindikatoren <i>Wie zeigt sich der</i>

<i>Was wird ge- lernt?</i>	<i>de?</i>	<i>Impuls des Leh- renden</i>	<i>Lerneffekt?</i>
Teilsequenz 2 bis			
Situation und Problemstellung aus Strukturplanung		Erkenntnisschritt/ Kompetenzschwerpunkt	
Intendierter Lernschritt <i>Was wird ge- lernt?</i>	Lernhandlungen <i>Was tut der Lernen- de?</i>	Lernaufgaben/- situation <i>Impuls des Leh- renden</i>	Erfolgsindikatoren <i>Wie zeigt sich der Lerneffekt?</i>

Anhang4: Planungsunterlagen für das Lernfeld 3

Anhang 4a: Die Curriculare Analyse das für LF 3



I Curriculare Analyse

Lernfeld 03	1. Ausbildungsjahr	Zeitrichtwert: 80 Stunden
Redaktion: A. Griesbaum - B. Raasch M. Schurig - E. Rüßing griesbaum@osz-louise-schroeder.de degriesbaum@osz-louise-schroeder.de raasch@osz-louise-schroeder.de deraasch@osz-louise-schroeder.de schurig@osz-louise-schroeder.de deschurig@osz-louise-schroeder.de ruessing@osz-louise-schroeder.de deruessing@osz-louise-schroeder.de	Ansprechpartner: Louise-Schroeder-Schule Amfried Griesbaum, Björn Raasch, Marion Schurig, Eberhard Rüßing	Version: 6.6 Datum: 2015-03-02 (JH)
Aufträge bearbeiten		
Kompetenzdefinition nach KMK-RLP Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Anfragen zu beantworten, Angebote zu erstellen und Aufträge anzunehmen sowie störungsfreie Prozesse fachgerecht auszuführen.		
Curriculare Funktion LF 3 wird in der augenblicklichen Planung zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres parallel zu den LF 1 und 2 unterrichtet. Curricular knüpft das Lernfeld 3 an die Lernfelder 1 und 2 an. Das Lernfeld 3 hat einen zentralen Stellenwert im Gesamtcurriculum, da in diesem der wichtige Auftragsbearbeitungsprozess eingeführt wird und damit die Verknüpfung von bürowirtschaftlichen Prozessen mit dem Leistungsprozess und mit weiteren markt-/gesamtwirtschaftlichen Prozessen (Güterströme, Zahlungsströme, Datenströme, logistische Prozesse, usw.) erfolgt. In diesem Lernfeld wird auf die Bearbeitung von Kundenaufträgen als ein wichtiger Prozess fokussiert, der die Grundlage bildet für die betriebliche Leistungserstellung und für den Erfolg des Unternehmens. Die Auftragsbearbeitung stellt eine Kernfähigkeit des Berufs K/BM für Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen dar. Es werden mit diesem Schwerpunkt Fragestellungen zur Wertschöpfung und zum Umgang mit Marktpartnern (Kundenbetreuung) aufgegriffen (In diesem Kontext wird deutlich, dass geklärt werden muss, wie eine sinnvolle Verzahnung mit den parallel laufenden Lernfeldern 1 und 2 erreicht werden kann.) Die Schülerinnen und Schüler lernen den gesamten Prozess der Bearbeitung von Kundenaufträgen kennen und erfahren, welches ihr Beitrag im Zuge der Auftragsbearbeitung ist. Mit LF3 erhalten sie somit eine Einsicht in die Grundlagen kaufmännischen Handelns, indem ein einfacher Geschäftsprozess dargestellt, durchgeführt wird und die		

Zusammenhänge ersichtlich werden. Zudem wird ihnen verdeutlicht, inwieweit der Einsatz von büroüblicher Software (s. Wissensbasis) notwendig und hilfreich ist. Die Schülerinnen und Schüler erwerben anhand der störungsfreien Abwicklung von Geschäftsprozessen die fachlichen Kompetenzen im Umgang mit Text- und Tabellenkalkulationsprogrammen, sodass die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten selbstständig auf alle gängigen betrieblichen Vorgänge angewendet werden können.

Störungen mit Blick auf den Kaufvertrag spielen in diesem Lernfeld keine Rolle, sondern werden in Lernfeld 4 thematisiert.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Verständnis für den Prozess der Auftragsbearbeitung und die einzelnen Prozessschritte entwickeln. Sie klären im Zuge dessen,

- den Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten der kaufmännischen Verwaltung und dem Leistungsprozess im Unternehmen und ihren Beitrag bei der Anbahnung, Unterstützung und Kontrolle sowie Begleitung des Leistungsprozesses,
- was ihre Aufgaben bei der Auftragsbearbeitung sind und welche Auswirkungen die Aufträge auf die Liquidität des Unternehmens haben,
- welche unterschiedlichen Interessen und Anforderungen der Beteiligten bestehen (sie analysieren Rollenbilder [Kunde - Lieferant - Sachbearbeiter - Unternehmen]), Sie verstehen, dass sie sich mit den Anforderungen und Wünschen der Kunden auseinandersetzen und adäquat darauf reagieren müssen,
- welche rechtlichen Regelungen und betriebsinternen Vorgaben berücksichtigt werden müssen,
- wie eine normgerechte, sprachlich angemessene Geschäftskorrespondenz unter Verwendung büroüblicher Hard- und Software zu gestalten ist,
- dass durch die Einhaltung von Büronormen (z. B. DIN 5008, 4991) Geschäftsprozesse effizienter, einheitlicher und übersichtlicher ablaufen,
- dass kaufmännische Rechenoperationen mithilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms optimiert werden (Fehlerquote, Wiederverwendung, Import in andere Programme).

Die Auftragsbearbeitung nach den vorgegebenen Grundsätzen (Tätigkeitsprofil im Unternehmen) muss selbstständig erfolgen. Dabei sind durchaus auch Entscheidungen zu fällen. Zum Beispiel, wenn in Lernfeld 4 aufgrund eines Angebotes eine Bestellung erfolgt, die nicht deckungsgleich ist mit dem erstellten Angebot.

Die Kommunikation mit den Kunden erfolgt in der Regel selbstständig. Nicht-Standard-Situationen sollen die Schülerinnen und Schüler als solche erkennen und angemessene Unterstützung fordern bzw. die Aufgabe an Vorgesetzte abgeben.

Bezug zu parallel laufenden Lernfeldern:

Da die augenblickliche Stundentafel parallelen Unterricht der LF 1 bis 3 im ersten Semester vorsieht, werden die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, ausgebaut. Auf Kompetenzen aus anderen Lernfeldern (LF 1 und 2) kann nur eingeschränkt aufgebaut werden. Hier muss noch eine Abstimmung über die Kompetenzmatrix erfolgen. Im LF 3 werden Kompetenzen in der Anwendung der Office-Software, Kenntnisse im Vertragsrecht, Kenntnisse der DIN 5008, Kenntnisse des Modellunternehmens aufgebaut.

Es gibt eine Verbindung zum LF 2, in dem Büroprozesse Gegenstand sind. Die dort erlangten Kompetenzen können angewandt werden.

Bezug zu nachfolgenden Lernfeldern:

Die Abgrenzung gegenüber den anderen Lernfeldern ist dahin gehend zu sehen, dass "Aufträge bearbeiten" nicht mehr Gegenstand in anderen Lernfeldern ist.

LF 4: Enge Verknüpfung. Aufträge können nur abgewickelt werden, wenn vorher ein Beschaffungsprozess erfolgte. Da LF 3 zeitlich vor LF 4 unterrichtet wird, gehen wir von der Annahme eines hohen Lagerbestandes aus.

LF 6: Die erstellten Rechnungen dienen als Buchungsbelege, die prozessbegleitend erfasst werden.

LF 11: Öko-Zertifizierung nach DIN 14001 (Umweltmanagementsystem); in LF 3 wird ein erster Bezug hergestellt. Reproduktion und Vervielfältigung von Belegen wird auch unter dem Gesichtspunkt Ökologie thematisiert.

Zentrale Prozesse, relevante Prozessvarianten, Prozessschritte und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis



Der Prozess ist dialogisch angelegt, d. h., die Schülerinnen und Schüler stehen in Kommunikation mit den Kunden (rote Pfeile) und agieren bzw. reagieren situationsgerecht (blaue Pfeile). Daraus folgt für die Erstellung der Lern- und Arbeitsaufgaben die Notwendigkeit, die Rolle der Kunden in die Aufgabenstellung einzubeziehen.

Welche Prozessvarianten spielen in der Praxis eine besondere Rolle (z. B. Bestandskunde, neuer Kunde)?

Kundenakquise ist nicht Bestandteil des LF 3, dies ist im LF 5 angelegt.

Welche Veränderungen des idealtypischen Prozesses ergeben sich bei Störungen und Problemen?

Es ist zu überlegen, ob Störungen im Prozessablauf den Erkenntnisgewinn der Schülerinnen und Schüler verbessern, denn LF3 ist ausdrücklich (Rahmenlehrplan) als störungsfreier Prozess angelegt. Alle Leistungsstörungen spielen in der Praxis eine Rolle, d. h. Lieferverzug, Annahmeverzug, Zahlungsverzug. Außerdem gibt es immer auch Störungen in der Kommunikation, die von Bedeutung sein können. Auch technische Probleme in der Abwicklung treten auf.

Überblick über die im Lernfeld angesprochenen Kompetenzdimensionen

(Akzent einer Subdimension in diesem Lernfeld = )

<p>Die SuS identifizieren sich mit ihrem Ausbildungsbetrieb und streben an, ihre Rolle zur eigenen Zufriedenheit und zur Zufriedenheit ihres Ausbildungsbetriebes zu gestalten und für die Ziele des Unternehmens einzustehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmodelle (z. B. Schulz v. Thun, Watzlawik) • Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungs-/Arbeitsvertrag
<p>2 Berufsethos</p> <p>Die SuS entwickeln ein Bewusstsein für die weitreichenden Konsequenzen ihres kaufmännischen Handelns für den Leistungsprozess des Unternehmens und übernehmen Verantwortung für ihr Handeln.</p>	
<p> SIK</p>	
<p>1 Gestaltung beruflicher Gesprächssituationen /3 Interkulturelle Kompetenz</p> <p>Die SuS können situationsangemessen mündlich und schriftlich mit Kunden kommunizieren.</p> <p>(Sie können bei der Kommunikation mit ausländischen Kunden unter Berücksichtigung kultureller Aspekte adäquat reagieren.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Gepflogenheiten
<p>3 Interkulturelle Kompetenz / 4 Schriftliche berufliche Kommunikation (Die SuS können fremdsprachliche Geschäftskorrespondenz als Geschäftsbrief, E-Mail erstellen. Sie können Textbausteine nutzen, ergänzen und aktualisieren.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zielsetzungen sollten im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden
<p>4 Schriftliche berufliche Kommunikation</p> <p>Die SuS können situationsangemessen mündlich und schriftlich mit Kunden kommunizieren.</p> <p>Die SuS können normgerechte Geschäftsbriefe und E-Mails (Angebot, Auftragsbestätigung, Rechnung) in einem Textverarbeitungsprogramm erstellen. Sie verstehen, dass eine normgerechte Kommunikation zu einer positiven Außenwirkung des Unternehmens beiträgt.</p> <p>Sie können das betriebliche Informationssystem (z. B. öffentlicher Kalender, Listen, Karteien, Dateien) nutzen, um sich notwendige Informationen zu beschaffen und eigene Informationen aus ihrem Bereich zur Verfügung zu stellen (aufbauend auf dem Niveau vom LF 2).</p> <p>(Die SuS können situationsangemessen mündlich und schriftlich mit fremdsprachlichen Kunden kommunizieren.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufvertragsrecht (Bindungsfrist je nach Kommunikationsweg) • DIN 5008 • Textverarbeitungsprogramm (MS Word) • Mailprogramme • Netiquette • Elektronische Signatur • Elektronischer Kalender • Intranet • Textbausteine • DIN 5008 • Telefonregeln
<p> PLA</p>	
<p>2 Informationen erschließen, aufbereiten und nutzen</p>	

Anhang 4b: Die Strukturplanung des für LF 3

II Strukturplanung

Version: 6.8

Datum: 2014-05-16

Zuletzt bearbeitet von: Griesbaum, Schurig, Raasch, Rüssing

Szenario des Lernfeldes

Zunächst verschaffen sich die SuS anhand von Geschäftsbelegen einen Überblick über den gesamten Geschäftsprozess und erarbeiten sich betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundlagen. Die SuS werden dann als Mitarbeiter(innen) des Modellunternehmens Aufträge bearbeiten. Dabei müssen Sie sowohl die Absicht der Kunden erfassen als auch in ihrer Rolle als Mitarbeiter(innen) agieren.

Teilsequenzen (Aufgabe, Problemstellung im Szenario)	Curriculare Funktion (Erkenntnisschritte, Kompetenz- schwerpunkte)	Zeitbudget/ Verantwortlich
<p>1. Teilsequenz</p> <p>Die SuS erhalten eine Sammlung von Geschäftsbelegen, die den Geschäftsprozess abbilden. Sie sortieren die Belege chronologisch von der Kundenanfrage bis zum Zahlungseingang und erarbeiten sich betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundlagen. Sie erfassen dabei die kaufmännischen und rechtlichen Dimensionen ihres Handelns.</p>	<p>Anhand der verschiedenen Belege erschließen sich die SuS die damit in Zusammenhang stehenden rechtlichen Sachverhalte und erhalten einen Einblick in den gesamten Geschäftsprozess.</p> <p>Angesprochene Kompetenzdimensionen IBB: Identität und Berufsrolle SIK: Rolle im Team, Mdl. Kommunikation PLA: Informationen erschließen IuK: -- BwP: Organisation WuC: KLR ReN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht SyV: Wirtschaftliches Denken</p>	20 Stunden
<p>2. Teilsequenz</p> <p>Die Baerio GmbH erhält eine Kundenanfrage per E-Mail (Anfrage z. B. zu Scannern). Die SuS beantworten die Anfrage per E-Mail und erstellen mit vorhandenen Dokumentvorlagen ein Angebot. Sie greifen dabei auf die vorhandene Preisliste der Baerio GmbH zurück. Nach der Bestellung nehmen sie den Versand vor, erstellen, verschicken die Rechnung und überwachen den Zahlungseingang.</p>	<p>Grundoperationen in Word (Leittexte) Regeln nach DIN 5008</p> <p>E-Mail Gestaltung von E-Mails, Netiquette Nachrichtenformat (HTML vs. NurText) Signatur einschl. gesellschaftsrechtlicher Angaben</p> <p>Geschäftsbrief Anschrittfeld, Korrespondenzangaben, Betreff, Anrede, Absatzgestaltung, Formatierungen, Hervorhebungen, Briefabschluss (Vollmachten, Anlagevermerk), gesellschaftsrechtliche Angaben</p>	30 Stunden

	<p>Angesprochene Kompetenzdimensionen IBB: Identität und Berufsrolle SIK: Schriftliche Kommunikation PLA: Selbstständiges Lernen IuK: Textverarbeitung CompArbPlatz/KommSysteme BwP: "Büromanagement" WuC: KLR ReN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht SyV: Wirtschaftliches Denken</p>	
<p>3. Teilsequenz</p> <p>Die Baerio GmbH erhält Kundenanfragen per Mail (Anfrage z. B. nach Kopierer). Die SuS kalkulieren selbstständig mit einem Tabellenkalkulationsprogramm den Preis. Außerdem wünscht Herr Bender, Controlling, von der Abteilung Verkauf, einen Vergleich der unterschiedlichen Listenverkaufspreise eines Kopierers für unterschiedliche Kundengruppen.</p>	<p>Tabellenkalkulation Gestaltung von Tabellen, Text-/Rechenzelle, relative/absolute Adressierung, Grundrechenarten, Prozentrechnung, einfache Funktionen (SUMME, MIN, MAX ...)</p> <p>Angesprochene Kompetenzdimensionen IBB: Identität und Berufsrolle SIK: Schriftliche Kommunikation PLA: Selbstständiges Lernen Kaufmännisches Rechnen IuK: Textverarbeitung Tabellenkalkulation CompArbPlatz/KommSysteme BwP: "Büromanagement" WuC: KLR ReN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht SyV: Wirtschaftliches Denken</p>	<p>20 Stunden</p> <p>10 Stunden</p> <p>Noch offen: Vordrucke</p>
<p>4. Teilsequenz</p> <p>Die Baerio GmbH erhält eine fremdsprachige Anfrage (vorzugsweise Englisch) per E-Mail. Die SuS erstellen ein Angebot mit beizufügendem Infoblatt (Flyer) mit Auszügen aus dem Sortiment. [Texte liegen übersetzt vor!]</p>	<p>Die SuS erstellen kaufmännische Schriftstücke in Englisch und nutzen dabei die bekannten Kommunikationsmittel. Sie kommunizieren sachbezogen am Telefon und berücksichtigen die kulturellen Unterschiede.</p> <p>Layout-Gestaltung, Formularfelder, Text-/Schnellbausteine in unterschiedlichen Sprachen</p> <p>Angesprochene Kompetenzdimensionen IBB: Identität und Berufsrolle SIK: Mdl./Schr. Kommunikation Interkulturalität PLA: Selbstständiges Lernen IuK: Textverarbeitung CompArbPlatz/KommSysteme BwP: "Büromanagement" WuC: -/ ReN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht</p>	
	SyV: Wirtschaftliches Denken	

1. Teilsequenz:

(A) das für diese Teilsequenz geplante **Zeitbudget** beträgt *20 Unterrichtsstunden*, die wiederum in vier Unterrichtseinheiten unterteilt sind. (weitere Details hierzu werden in der folgenden Makroplanung beschrieben).

(B) Folgende **Situation** (bzw. Problemstellung) wurde für diese Teilsequenz aus dem Lernfeld-Szenario abgeleitet:

„Frau Risse, Mitarbeiterin im Verkauf, befindet sich im Urlaub. Zuvor bearbeitete sie den Auftrag der Beskow GmbH. Die Geschäftsführerin Ohlsen ist besorgt, ob der Vorgang ordnungsgemäß abgewickelt wurde. Sie werden beauftragt, den Vorgang zu prüfen.“

(C) Aus der zuvor geschilderten Situation lassen sich folgende **Aufgaben bzw. Problemstellungen** ableiten:

- Die Schüler erhalten eine Sammlung von Geschäftsbelegen, die den Geschäftsprozess abbilden und *sortieren die Belege chronologisch* von der Kundenanfrage bis zum Zahlungseingang.
- Die Schüler *erarbeiten sich so betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundlagen*.
- Die Schüler *erfassen dabei die kaufmännischen und rechtlichen Dimensionen ihres Handelns*.

(D) Folgende **Erkenntnisschritte** (als erste curriculare Funktion) werden so bei den Lernenden intendiert:

- Die Schüler *erschließen sich* mittels der unterschiedlichen Belege die damit zusammenhängenden *rechtlichen Sachverhalte*.
- Die Schüler *erlangen* so einen *Einblick in den gesamten Geschäftsprozess*.

E) Abschließend sollen folgende **Kompetenzdimensionen** (als zweite curriculare Funktion) im Zuge dieser Teilsequenz angesprochen werden:

IBB: Identität und Berufsrolle, SIK: Rolle im Team, mündliche Kommunikation, PLA: Informationen erschließen, BWP: Organisation, WUC: KLAR, REN: Rechtsverständnis und Vertragsrecht, SYV: Wirtschaftliches Denken

2. Teilsequenz:

(A) das für diese zweite Teilsequenz geplante **Zeitbudget** beträgt *30 Stunden*, die wiederum in sieben Unterrichtseinheiten unterteilt sind. (weitere Details hierzu werden in der folgenden Makroplanung beschrieben).

(B) Folgende **Situation** (bzw. Problemstellung) wurde für diese Teilsequenz aus dem Lernfeld-Szenario abgeleitet:

„Die Westfalica Kliniken GmbH schickt der Baerio GmbH eine E-Mail, in der er uns bittet, Informationen über das Sortiment an Scannern zu senden. Der Leiter des Verkaufs, Herr Sörensen, beauftragt Sie, die Korrespondenz sowie die Abwicklung des sich daraus ergebenden Geschäftsvorgangs vorzunehmen.“

(C) Aus der zuvor geschilderten Situation mit dem Hauptkontext „Die Baerio GmbH erhält eine Kundenanfrage per E-Mail (Anfrage z. B. zu Scannern)“ lassen sich folgende **Aufgaben bzw. Problemstellungen** ableiten:

- Die Schüler *beantworten die Anfrage* per E-Mail und *erstellen* mit vorhandenen Dokumentvorlagen *ein Angebot*.
- Die Schüler greifen dabei auf die vorhandene Preisliste der Baerio GmbH zurück.
- Nach der Bestellung *nehmen* die Schüler den *Versand vor*, *erstellen und verschicken die Rechnung* und *überwachen den Zahlungseingang*.

(D) Folgende **Erkenntnisschritte** (als erste curriculare Funktion) werden so bei den Lernenden intendiert:

- Grundoperationen in Word (Leittexte)
- Regeln nach DIN 5008
- Gestaltung von E-Mails unter Berücksichtigung der Netiquette, dem Nachrichtenformat (HTML oder nur Text) und der Signatur einschließlich gesellschaftsrechtlicher Angaben
- Gestaltung von Geschäftsbriefen inklusive Netiquette, Layout-Aspekte, Briefabschluss (Vollmachten, Anlagevermerk) und gesellschaftsrechtliche Angaben

E) Abschließend sollen folgende **Kompetenzdimensionen** (als zweite curriculare Funktion) im Zuge dieser Teilsequenz angesprochen werden:

IBB: Identität und Berufsrolle, SIK: Schriftliche Kommunikation,
PLA: Selbstständiges Lernen, IUK: Textverarbeitung, CompArb-

Platz/KommSysteme, BWP: "Büromanagement", WUC: KLAR, REN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht, SYV: Wirtschaftliches Denken

3. Teilsequenz

(A) Das für diese Teilsequenz geplante **Zeitbudget** beträgt *20 Stunden*, die wiederum in fünf Unterrichtseinheiten unterteilt sind. (weitere Details hierzu werden in der folgenden Makroplanung beschrieben).

(B) Folgende **Situation** (bzw. Problemstellung) wurde für diese Teilsequenz aus dem Lernfeld-Szenario abgeleitet:

„Die Baerio GmbH erhält Kundenanfragen per Mail (Anfrage z. B. nach Kopierern). Die SuS kalkulieren selbstständig mit einem Tabellenkalkulationsprogramm den Preis. Außerdem wünscht Herr Bender, Controlling, von der Abteilung Verkauf, einen Vergleich der unterschiedlichen Listenverkaufspreise eines Kopierers für unterschiedliche Kundengruppen.“

(C) Aus der zuvor geschilderten Situation lassen sich folgende **Aufgaben bzw. Problemstellungen** ableiten:

- Die Schüler *kalkulieren* selbstständig mit einem Tabellenkalkulationsprogramm den *Preis*
- Die Schüler *vergleichen unterschiedliche Listenpreise* eines Kopierers *für unterschiedliche Kundengruppen*

(D) Folgende **Erkenntnisschritte** (als erste curriculare Funktion) werden so bei den Lernenden intendiert:

- Gestaltung von Tabellen
- Text- / Rechenzelle
- relative / absolute Adressierung
- Grundrechenarten und Prozentrechnung
- Einfache Funktionen (SUMME, MIN, MAX, etc.)

E) Abschließend sollen folgende **Kompetenzdimensionen** (als zweite curriculare Funktion) im Zuge dieser Teilsequenz angesprochen werden:

IBB: Identität und Berufsrolle, SIK: Schriftliche Kommunikation, PLA: Selbstständiges Lernen, Kaufmännisches Rechnen, IUK: Textverarbeitung,

Tabellenkalkulation, CompArbPlatz/KommSysteme, BWP: "Büromanagement", WUC: KLR, REN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht, SYV: Wirtschaftliches Denken

4. Teilsequenz:

(A) das für diese letzte Teilsequenz geplante **Zeitbudget** beträgt *10 Unterrichtsstunden*, die wiederum in drei Unterrichtseinheiten unterteilt sind. (weitere Details hierzu werden in der folgenden Makroplanung beschrieben).

(B) Folgende **Situation** (bzw. Problemstellung) wurde für diese Teilsequenz aus dem Lernfeld-Szenario abgeleitet:

„Die Baerio GmbH erhält eine fremdsprachige Anfrage (vorzugsweise Englisch) per E-Mail. Die SuS erstellen ein Angebot mit beizufügendem Infoblatt (Flyer) mit Auszügen aus dem Sortiment. *[Texte liegen übersetzt vor!]*“

(C) Aus der zuvor geschilderten Situation lassen sich folgende **Aufgaben bzw. Problemstellungen** ableiten:

- Die Schüler *erstellen ein Angebot* mit beizufügendem Infoblatt (Flyer) für eine fremdsprachige Anfrage

(D) Folgende **Erkenntnisschritte** (als erste curriculare Funktion) werden so bei den Lernenden intendiert:

- Die Schüler erstellen kaufmännische Schriftstücke in Englisch unter Verwendung der bekannten Kommunikationsmittel
- Die Schüler kommunizieren sachbezogen am Telefon und berücksichtigen die kulturellen Unterschiede
- Die Schüler beherrschen die Layout-Gestaltung und kennen die Formularfelder, Text- und Schnellbausteine in unterschiedlichen Sprachen

E) Abschließend sollen folgende **Kompetenzdimensionen** (als zweite curriculare Funktion) im Zuge dieser Teilsequenz angesprochen werden:

IBB: Identität und Berufsrolle, SIK: Mündliche / Schriftliche Kommunikation, Interkulturalität, PLA: Selbstständiges Lernen, IUK: Textverarbeitung, CompArbPlatz/KommSysteme, BWP: "Büromanagement", REN: Rechtsverständnis, Vertragsrecht, SYV: Wirtschaftliches Denken

Anhang 4c: Die Makroplanung für das LF 3

Teilsequenz 1 mit 4 Unterrichtseinheiten (insgesamt ca. 20 Unterrichtsstunden):

Situation und Problemstellung aus Strukturplanung:
Frau Risse, Mitarbeiterin im Verkauf, befindet sich im Urlaub. Zuvor bearbeitete sie den Auftrag der xxx. Die Geschäftsführerin Ohlsen ist besorgt, ob der Vorgang ordnungsgemäß abgewickelt wurde. Sie werden beauftragt, den Vorgang zu prüfen.
Erkenntnisschritt – Kompetenzschwerpunkt:
Anhand der verschiedenen Belege erschließen sich die SuS die damit in Zusammenhang stehenden rechtlichen Sachverhalte und erhalten einen Einblick in den gesamten Geschäftsprozess.

1. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Die SuS erkennen, dass der Kontoauszug dem tatsächlichen Zahlungseingang entspricht, der durch die Ausnutzung von Skonto von der Rechnung abweichen kann.		Situationsbezogener Einstieg anhand der Lernsituation 1, der Rechnung des Kunden und dem Kontoauszug. <i>Die Lehrkraft schildert kurz den Sachverhalt und teilt die entsprechenden Unterlagen aus.</i>	
	Sie verstehen, dass diese Abweichung jedoch einen schnelleren Zahlungseingang für das Unternehmen bedeutet und es dadurch zu einer besseren Liquidität führt.	Die SuS vergleichen in Partnerarbeit den Kontoauszug mit der Rechnung und tauschen sich über die unterschiedlichen Beträge aus.	Prüfen Sie in Partnerarbeit, ob der Vorgang ordnungsgemäß abgeschlossen wurde, indem Sie den aktuellen Kontoauszug und die Rechnung vergleichen.	
	Die SuS können in Auszügen mit Gesetzestexten arbeiten. Sie kennen die ge-	Sie erarbeiten mit Hilfe der Gesetzestexte (HGB, AO) die Mindestanforderungen an eine Rechnung und die	Erläutern Sie folgende Begriffe – Netto- und Bruttobeträge, Umsatzsteuer, Skonto unter Nutzung der Geset-	Präsentationen der Ergebnisse (Mindestanforderungen, Begrifflichkeiten)

	setzlichen Mindestanforderungen und sind in der Lage Rechnungen zu prüfen.	entsprechenden Begrifflichkeiten. Die SuS präsentieren und vergleichen ihre Ergebnisse.	zestexte (sowie des Internets) und erarbeiten Sie die Mindestanforderungen an eine Rechnung aus handels- und steuerrechtlicher Sicht. <i>Die Lehrkraft greift unterstützend ein.</i> Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.	
	Sie erlangen einen Überblick über das Lernfeld.	Sie diskutieren die betrieblichen Auswirkungen bezahlter bzw. nicht beglichener Rechnungen. Die SuS erstellen ihr "persönliches Handbuch" und übernehmen die gewonnenen Erkenntnisse. Sie folgen den Ausführungen der Lehrkraft.	L-S-Gespräch: Die Bedeutung der beiden Belege, Rechnung und Kontoauszug, für einen erfolgreichen Geschäftsabschluss. Übernehmen Sie die Zusammenfassung der Erkenntnisse [Lehrkraft] in Ihr "Handbuch". Die Lehrkraft stellt den Advance Organizer vor.	"Persönliches Handbuch" Erfassung lernfeldübergreifender Inhalte (z. B. Lf 6 Mindestanforderungen an eine Rechnung Begriffe – Netto- und Bruttobeträge, Umsatzsteuer, Skonto).

2. Unterrichtseinheit (6 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
6	Allgemeine Inhalte der Belege Anfrage Arten, rechtliche Bedeutung Angebot Arten, allgemeine Inhalte (z. B. Menge, Preis, LB, ZB), Bindung, Freizeichnungsklauseln	Mithilfe entsprechender Infomaterialien erschließen sich die SuS in Arbeitsgruppen die zugewiesenen Belege. Jeweils ein Vertreter der Arbeitsgruppen stellt die Arbeitsergebnisse in	Lehrkraft händigt den SuS die Lernsituation 2 und weitere Belege aus. Erarbeiten Sie in arbeitsteiligen Gruppen Inhalt und rechtliche Bedeutung folgender Belege: Anfrage, Angebot, Bestellung, Auftragsbestätigung und Lieferschein	Präsentationen der Ergebnisse
	Bestellung, Auftragsbestätigung, Lieferschein		Präsentieren Sie anschließend Ihre Ergebnisse vor dem Plenum.	Persönliches Handbuch (Erfassung lernfeldübergreifender

Anhang 4: Planungsunterlagen für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

	Wesen und rechtliche Aspekte	Form eines Kurzvortrages (PC - Nutzung) unter Einbindung der gesamten Arbeitsgruppe vor. Die Ergebnisse werden im Handbuch erfasst.		der Inhalte (z. B. Lf 4)
	Zeitlicher Ablauf eines Geschäftsprozesses	Gemeinsame Erarbeitung einer grafischen Darstellung des Geschäftsprozesses.	Bringen Sie die Belege in die zeitlich sinnvolle Reihenfolge.	Grafische Darstellung des Geschäftsprozesses
		Bearbeitung und Auswertung	Bearbeiten Sie die vertiefenden Arbeitsaufgaben.	

3. und 4. Unterrichtseinheit (6 Stunden und 4 Stunden)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
6	Die SuS wissen, dass dem Kaufvertrag zwei übereinstimmende Willenserklärungen zugrunde liegen und sich daraus rechtliche Konsequenzen ergeben.	Die SuS tauschen sich unter Berücksichtigung der erarbeiteten Materialien (Lernsituation 2) aus und prüfen die Belege.	L-S-Gespräch: Situationsbezogener Einstieg (Teilsequenz 1) Prüfen Sie in Partnerarbeit, durch welche Belege der Kaufvertrag zustande gekommen ist. Gemeinsame Erarbeitung weiterer Möglichkeiten des Zustandekommens und Zusammenfassung Lehrkraft teilt Lernsituation 3 aus Erfassen Sie die Ergebnisse in der Lernsituation 3.	Grafische Darstellungen (z. B. Plakat, Übersicht für das Handbuch) Möglichkeiten des Zustandekommens eines Kaufvertrages.
	Die SuS kennen die Bedeutung der Lieferzeit, Zahlungsbedingungen, Kosten der Beförderung und Beförderungsbedingun-	Die SuS erarbeiten sich in Einzelarbeit die Inhalte, tauschen sich mit ihrem Partner aus und erstellen die Übersicht und die Gra-	Erarbeiten Sie mit Hilfe des Informationsmaterials die Inhalte eines Kaufvertrages. Erstellen Sie in Partnerarbeit eine	Grafische Darstellungen (z. B. Plakate, Handbuch) Inhalte eines Kaufvertrages, Beförderungs-

	gen, Eigentumsvorbehalt SuS wissen, dass jeder Kaufvertrag analytisch aus einem Verpflichtungs- und Er- füllungsgeschäft besteht.	fik. Die Gruppen prä- sentieren die erstell- ten Materialien und korrigieren gegeb- enenfalls die eigenen Unterlagen. Die SuS erarbeiten sich selbstständig mithilfe von Infor- mationsmaterialien den Zusammenhang zwischen Ver- pflichtungs- und Er- füllungsgeschäft. Bearbeitung und Auswertung.	Übersicht zu den Inhalten und eine Grafik zu den Be- förderungsbedin- gungen. Präsentieren Sie diese im Plenum. Erarbeiten Sie in Einzelarbeit den Zusammenhang zwischen Ver- pflichtungs- und Er- füllungsgeschäft. (Lernsituation 3) Bearbeiten Sie die vertiefenden Ar- beitsaufgaben.	bedingungen Grafische Dar- stellung (z. B. Plakat, Hand- buch).
4	Puffer und Klassen- arbeit			

Teilsequenz 2 mit sieben Unterrichtseinheiten (insgesamt ca. 30 U-Stunden):

Situation und Problemstellung aus Strukturplanung:
Der Stammkunde xxx schickt der Baerio GmbH eine E-Mail, in der er uns bittet, Informationen über das Sortiment an Scannern zu senden. Der Leiter des Verkaufs, Herr Sørensen, beauftragt Sie, die Korrespondenz sowie die Abwicklung des sich daraus ergebenden Geschäftsvorgangs vorzunehmen.
Erkenntnisschritt – Kompetenzschwerpunkt:
Grundoperationen in Word (Leittexte) Regeln nach DIN 5008 E-Mail Gestaltung von E-Mails, Netiquette, Nachrichtenformat (HTML vs. Nur-Text) Signatur einschl. gesellschaftsrechtlicher Angaben Geschäftsbrief Anschriftfeld, Korrespondenzangaben, Betreff, Anrede, Absatzgestaltung, Formatierungen, Hervorhebungen, Briefabschluss (Vollmachten, Anlagevermerk), gesellschaftsrechtliche Angaben

1. Unterrichtseinheit (6 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
6	Gestaltung von geschäftlichen E-Mails, Signatur einschl. gesellschaftsrechtlicher Angaben Sortimentstiefe Vertiefung zu Liefer- und Zahlungsbedingungen (s. Teilseq. 1) Nutzung von Dokumentvorlagen Einfügen von Autotexten.	Die SuS lesen die E-Mail und befassen sich mit dem Aufbau und den gesellschaftsrechtlichen Angaben. Sie informieren sich über das Scanner-Sortiment der Baerio GmbH und die Konditionen dieses Stammkunden. Die SuS verfassen die Antwortmail.	Beantworten Sie die eingegangene E-Mail. Berücksichtigen Sie dabei die CD-Vorgaben und gleichen Sie diese mit der DIN 5008 und den gesetzlichen Vorgaben ab.	Die SuS können eine geschäftliche E-Mail verfassen und nutzen dabei die vorhandene Dokumentvorlage korrekt. In der Geschäftsmail sind sämtliche im Sortiment enthaltenen Scanner und die Konditionen des Kunden aufgeführt.

2. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Vertiefung zur inhaltlichen Bestimmung eines Antrags sowie Bindungsfrist Nutzung von Dokumentvorlagen Aufbau des Geschäftsbriefes Vergleich Brief/E-Mail Gegenüberstellung der Dateiformate doc(x) und pdf Betreff mit AW: und Anhang mit pdf-Datei.	Die SuS bereiten inhaltlich das Angebot vor und erstellen den Geschäftsbrief als rechtlich bindenden Antrag. Der Geschäftsbrief wird im pdf-Format gespeichert und im "Anhang" zur Antwortmail verschickt.	Erstellen Sie auf die jetzt per Mail eingehende Anfrage des Stammkunden xxx ein rechtlich verbindliches Angebot. Dieses soll als Geschäftsbrief verfasst und als pdf-Anhang als Antwortmail verschickt werden.	Die SuS können einen Geschäftsbrief verfassen und nutzen dabei die vorhandene Dokumentvorlage korrekt. In diesem Geschäftsbrief sind alle Angaben eines bindenden Angebotes enthalten. Die SuS wandeln die Eingangsmail in eine Antwortmail einschl. des pdf-Anhangs um.

3. Unterrichtseinheit (2 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
2	Vertiefung Annahme (Zustandekommen des Kaufvertrages durch Eintreffen des Faxes) Anpassen der Bezugsdaten im Geschäftsbrief Versand der E-Mail mit (B)CC.	Die SuS formulieren den vorherigen Geschäftsbrief zur Bestellbestätigung um und "speichern unter" neuem Dateinamen. Der Geschäftsbrief wird im "Anhang" (pdf) verschickt und Herr Sorensen in (B)CC gesetzt.	Bestätigen Sie die per Fax eingegangene Bestellung in Form eines Geschäftsbriefes, den Sie per E-Mail verschicken. Setzen Sie Herrn Sørensen über den erfolgreichen Abschluss in Kenntnis.	Die SuS können einen Geschäftsbrief abändern und unter neuem Dateinamen speichern. Sie erkennen die Bedeutung der Bezugsdaten. Die SuS wissen um die Bedeutung des Verteilvermerks CC bzw. BCC.

4. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Vertiefung der Bedeutung und Bestandteile eines Lieferscheins und einer Ausgangsrechnung Nutzung von Dokumentvorlagen mit eingebundener selbstrechnender Exceltabelle Druckbefehle [virtuellen Drucker ansteuern], Wasserzeichen [Kopie].	Die SuS erstellen den Lieferschein und senden diesen direkt an die Warenausgabe [bzw. den Drucker der Warenausgabe]. Die SuS erstellen die Rechnung, drucken diese zur Versendung an den Kunden aus und leiten eine Kopie zusätzlich an die Debitorenbuchhaltung [bzw. den Drucker] weiter.	Informieren Sie mittels Lieferschein die Warenausgabe, Herrn Costa, über die vorzunehmende Auslieferung. Im Anschluss erstellen Sie die Ausgangsrechnung und informieren Sie Frau Müller aus der Debitorenbuchhaltung.	Die SuS sind in der Lage einen Lieferschein und eine Ausgangsrechnung zu erstellen. Sie können die Zuständigkeiten der genannten Mitarbeiter im Organigramm nachvollziehen. Sie können Wasserzeichen einfügen und zielgerichtete Druckbefehle absetzen.

5. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Bedeutung und Abgleich einer Offenen-Posten-Liste Abgleich des Gesamtbetrages mit den einzelnen Positionen der offenen Posten unter Berücksichtigung des Skontoabzugs Nutzung einer Dokumentvorlage (Weitergabe an LF 4?).	Die SuS gleichen die Positionen der Offenen-Posten-Liste mit dem Kontoauszug ab und kontrollieren die Zahlungsbeiträge. Sie bearbeiten die Offene-Posten-Liste gemäß der vorhandenen Formularfelder und geben Frau Müller eine Rückmeldung per E-Mail.	Sie erhalten von Frau Müller eine E-Mail mit der Offenen-Posten-Liste sowie einem Link zur Einsicht in den Kontoauszug zur Prüfung. Frau Müller wünscht eine sofortige Prüfung und Rückmeldung, ob das Kundenkonto ausgeglichen ist. Abschließend informieren Sie noch Herr Sørensen per E-Mail über den erfolgreichen Abschluss des gesamten Geschäftsvorgangs.	Sie können selbstständig einzelne Zahlungseingänge - unter anderem auch mit gezogenem Skonto - der Offenen-Posten-Liste zuordnen.

6. und 7. Unterrichtseinheit (6 und 4 Stunden)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
6	Verkürzter Geschäftsprozess zur Vertiefung der Kenntnisse und des Handlings [Auftragsbestätigung] Lieferschein und Rechnung.	Die drei Bestellungen werden von den SuS arbeitsteilig bearbeitet. Die SuS kontrollieren ihre Arbeitsergebnisse gegenseitig.	Als Reaktion auf Ihre gute Arbeit leitet Ihnen Herr Sørensen drei eingegangene Bestellungen zur selbstständigen Bearbeitung weiter. Lassen Sie Ihre Arbeitsergebnisse von einer Kollegin bzw. einem Kollegen prüfen (4-Augen-Prinzip).	Die SuS erkennen die beiden Varianten des Zustandekommens eines Kaufvertrages. Sie können den Teilprozess selbstständig und ohne Rückfragen bearbeiten und gegenseitig kontrollieren.
4	Puffer und 45 Minuten Klassenarbeit			

Teilsequenz 3 mit fünf Unterrichtseinheiten (insgesamt ca. 20 U-Stunden):

Situation und Problemstellung aus Strukturplanung:
Die Baerio GmbH erhält Kundenanfragen per Mail (Anfrage z. B. nach Kopierer). Die SuS kalkulieren selbstständig mit einem Tabellenkalkulationsprogramm den Preis. Außerdem wünscht Herr Bender, Controlling, von der Abteilung Verkauf, einen Vergleich der unterschiedlichen Listenverkaufspreise eines Kopierers für unterschiedliche Kundengruppen.
Erkenntnissschritt – Kompetenzschwerpunkt:
Tabellenkalkulation Gestaltung von Tabellen, Text-/Rechenzelle, relative/absolute Adressierung, Grundrechenarten, Prozentrechnung, einfache Funktionen (SUMME, MIN, MAX ...)

1. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Aufbau des gesamten Kalkulationsschemas, im Besonderen die Begriffe HKZ, Liefer- und Kundenrabatt, Liefer- und Kundenkonto Nachbildung von einfachen Excel-Formeln Grundrechenarten und Dreisatz Die SuS erkennen, dass ein Formelausdruck zur Kontrolle der vorgenommenen Berechnungen dient.	Die SuS analysieren die Ausgangssituation mit folgenden Unterlagen: - Handelskalkulationsschema - Kundendatei - Artikelliste Sie nutzen das Kalkulationsschema und überprüfen die Berechnung.	Bearbeiten Sie in Partnerarbeit die telefonische Anfrage des Kunden nach Kopierpapier unter Berücksichtigung der für diesen Artikel und den Kunden entsprechenden Konditionen. Nutzen Sie zur Umsetzung in Excel den Leittext 1.1. Kontrollieren Sie Ihre Formelbildung durch die Erstellung eines Formelausdrucks. Nutzen Sie hierfür den Leittext 1.2.	Sie können Listen-, Bar- und Zielpreise unterscheiden. Sie können anhand bestimmter Parameter den Angebotspreis mithilfe einer vorhandenen Exceltabelle ermitteln und drucken dieses als Aktennotiz aus. Die SuS erkennen, die allgemeine gültige Bedeutung der in den Zellen enthaltenen Syntax gegenüber fest eingegebenen Werten.

2. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Wiederholung und Vertiefung des Kalkulationsschemas, insbesondere Rabattarten Anwendung in Excel: Überschrift, Formatierung (Spalte, Zeile, Zelle, Ausrichtung, Seitenanpassung), Schattierung, Rahmen, aktive Verknüpfung, Kopieren mit absoluter Adressierung, Reserve: bedingte Formatierung.	Die SuS setzen die Aufgabe anhand der Arbeitsanleitungen von Leittext 2.1 um.	Herr Bender vom Controlling wünscht von der Abteilung Verkauf einen Vergleich der unterschiedlichen Listenverkaufspreise eines Kopierers für unterschiedliche Kundengruppen. Herr Sørensen beauftragt Sie, hierfür eine passende Tabelle zu erstellen. Nutzen Sie hierzu Leittext 2.1.	Die SuS stellen die unterschiedlichen Listenverkaufspreise in einer normgerechten Tabelle gegenüber und drucken die an die Blattgröße angepasste Tabelle im Format A4L (Querformat) aus.

3. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Anwendung in Excel: MIN, MAX, Mittelwert, absolute/relative Abweichung.	Die SuS setzen die Aufgabe anhand der Arbeitsanleitungen von Leittext 2.2 um. Die SuS berechnen die Auswertungs- und Abweichungswerte in der vorgegebenen Tabelle. Die Auswertungstabelle wird zusammen mit der vorherigen Tabelle der Listenverkaufspreise angepasst auf einer A4- Seite ausgedruckt.	Der Controller Bender erbittet von Herrn Sørensen ergänzende Angaben und Berechnungen zur erstellten Übersicht zu den Listenverkaufspreisen. Herr Sørensen übergibt Ihnen die weitere Bearbeitung. Nutzen Sie hierzu Leittext 2.2.	Die Tabelle enthält die Höchst- und Mindestlistenverkaufspreise, den Mittelwert sowie die geforderten Abweichungen in absoluten und relativen Werten. Der Ausdruck zeigt die Tabelle der Listenverkaufspreise und die Auswertungstabelle angepasst auf einer A4- Seite.

4. und 5. Unterrichtseinheit (je 4 Stunden)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Wiederholung und Vertiefung in Excel: Summe, Mittelwert, MIN, MAX, Prozentrechnung (prozentuale Anteile), absolute Adressierung Erstellung eines einfachen Kreisdiagramms unter Verwendung einer geeigneten Formatvorlage B. Nr. 11 mit Prozentwertangabe) Als Reserve: Erstellung eines einfachen Liniendiagramms unter Verwendung einer geeigneten Formatvorlage.	Die SuS gestalten eine normgerechte Tabelle und berechnen die geforderten Werte unter Rückgriff auf die bisherigen Leittexte. Sie erstellen aus den Werten ein einfaches Kreisdiagramm. Die SuS erstellen unter Rückgriff auf Leittext 1.2 einen Formelausdruck.	Die kaufmännische Leiterin Frau Dr. Rösler benötigt für die nächste Sitzung mit der Geschäftsleitung eine Absatz- und Umsatzzahlenübersicht der verschiedenen Regionen für die bisherigen Monate des Geschäftsjahres. Herr Sørensen übergibt Ihnen das zugrundeliegende Zahlenmaterial für die weitere Bearbeitung. Nutzen Sie den vorliegenden Arbeitsauftrag. Als Reserve: Absatzzahlen nach den Filialen in gleicher Weise auswerten (für das Vorjahr).	Frau Rösler erhält das aufbereitete Zahlenmaterial bezüglich der Umsätze in den einzelnen Regionen. Der Ausdruck zeigt die Tabelle sowie das dazugehörige Kreisdiagramm. Der Formelausdruck zeigt nur die Berechnungen ohne das Diagramm.
4	Puffer und Klassenarbeit.			

Teilsequenz 4 mit drei Unterrichtseinheiten (insgesamt ca. 10 U-Stunden):

Situation und Problemstellung aus Strukturplanung:
Die Baerio GmbH erhält eine fremdsprachige Anfrage (vorzugsweise Englisch) per E-Mail. Die SuS erstellen ein Angebot mit beizufügendem Infoblatt (Flyer) mit Auszügen aus dem Sortiment. [Texte liegen übersetzt vor!]
Erkenntnissschritt – Kompetenzschwerpunkt:
Die SuS erstellen kaufmännische Schriftstücke in Englisch und nutzen dabei die bekannten Kommunikationsmittel. Sie kommunizieren sachbezogen am Telefon und berücksichtigen die kulturellen Unterschiede.

1. Unterrichtseinheit (4 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Der Aufbau und die Gestaltung von Geschäftskorrespondenz im internationalen Kontext.	Die SuS erarbeiten mit Hilfe entsprechender Informationsmaterialien die Gestaltung von Angeboten in der jeweiligen Fremdsprache und tauschen sich untereinander aus. Sie erfassen die Abweichungen in der Lernsituation.	Frau Risse, die zuständige Mitarbeiterin im Verkauf, übergibt Ihnen die Anfrage eines Kunden aus Großbritannien [und/oder Spanien, Frankreich, Polen, ...], der sich für ökologische Büromöbel interessiert, und beauftragt Sie, das entsprechende Angebot zu erstellen. Informieren Sie sich über Abweichungen des internationalen im Verhältnis zum deutschen Schriftverkehr, d. h., über das Layout von Geschäftsbriefen im Allgemeinen und über die Struktur von Angeboten im Besonderen. Ihre Ergebnisse vermerken Sie in der Lernsituation 4.	
	Textbausteindatei sowie Schreibauftrag Systematische Verkettung von Textbausteinen und Ergänzung durch Variable Internationale Lieferungs- und Zahlungsbedingungen (INCO-Terms).	Die SuS analysieren den Aufbau der vorhandenen Textbausteindatei, erkennen die Notwendigkeit von Schreibaufträgen und lernen ausgewählte INCO-Terms kennen. Sie entwerfen den Schreibauftrag und fertigen das formgerechte Angebot mithilfe von Textbausteinen. Sie vergleichen Ihre Ergebnisse und legen den Schreibauftrag und die ausländischen	Erkunden Sie die für das Schreiben von Angeboten vorhandene Textbausteindatei und die damit verbundenen internationalen Lieferungs- und Zahlungsbedingungen. Füllen Sie anschließend in Partnerarbeit handschriftlich den Schreibauftrag für das fremdsprachige Angebot aus. Rufen Sie in Einzelarbeit die von Ihnen festgelegten Bausteine zunächst	Ausgefüllter Erkundungsauftrag Schreibauftrag sowie formgerechtes, fremdsprachiges Angebot.

Anhang 4: Planungsunterlagen für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

		dischen Briefe in Ihrem "Handbuch" ab.	in Deutsch und anschließend in der Empfängersprache ab und erstellen Sie daraus das Angebot. Gleichen Sie mit Ihrem Kollegen Ihr Angebot ab. Sie entwerfen den Schreibauftrag und fertigen das formgerechte Angebot mithilfe von Textbausteinen. Sie vergleichen Ihre Ergebnisse und legen den Schreibauftrag und die ausländischen Briefe in Ihrem "Handbuch" ab.	
--	--	--	---	--

2. und 3. Unterrichtseinheit (4 und 2 Std.)

U-Std. (Zeitbudget)	Intendierter Lernschritt (was wird gelernt?)	Lernhandlung (was tut der Lernende?)	Lernaufgaben / -situationen (Impuls des Lehrenden)	Erfolgsindikatoren (wie zeigt sich der Lerneffekt?)
4	Übertragen handschriftlich verfasster fremdsprachiger Texte in Word Organisieren und Einfügen von Textbausteinen Formatierung eines mehrspaltigen Flyers unter Einbindung von Grafiken.	Die SuS erstellen einen Flyer in Word, fügen Textbausteine und Grafiken ein und übertragen die fremdsprachigen Sortimentsbeschreibungen.	Frau Risse bittet Sie, dem Angebot einen Flyer mit Auszügen aus unserem Sortiment für Bürostühle beizufügen.	Mehrsprachiger Flyer.
2	Puffer.			

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3

Anhang 5a: Übersicht erstellter Unterrichtsmaterialien für das Lernfeld 3

Teilsequenz (Zeitbudget)	Lernsituation / Unterrichtsmaterial
1.1 (4 Std.)	<p>Eine Lernsituation mit Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH</p> <p>Ein Arbeitsauftrag mit 3 dazugehörigen Arbeitsblätter mit korrespondierenden Musterlösungen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Rechercheauftrag zu „Begriffe“- Arbeitsauftrag zum Thema „Elemente einer Rechnung“- Lückentext zum Thema „Vollständigkeit und Richtigkeit einer Rechnung“ <p>2 Beispieldokumente der Baerio GmbH (Kontoauszug und Rechnung)</p> <p>2 Infotexte: (Auszug aus dem UStG, Angaben die auf einer Rechnung stehen müssen)</p>
1.2 (6 Std.)	<p>Eine Lernsituation mit Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH</p> <p>Zwei Arbeitsaufträge:</p> <ol style="list-style-type: none">1) drei Arbeitsblätter mit korrespondierenden Musterlösungen, eine Mindmap zum Thema „Kaufmännische Belege“, sechs Beispieldokumente der Baerio GmbH (Anfrage, Angebot, Bestellung, Auftragsbestätigung, Lieferschein, AGB)2) zwei Arbeitsblätter mit vertiefenden Aufgaben, zwei Übersichtsfolien und ein Infoblatt
1.3 (6 Std.)	<p>Eine Lernsituation mit Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH</p> <p>Drei Arbeitsaufträge:</p> <p>Arbeitsauftrag 1: ein Arbeitsblatt mit korrespondierender Musterlösung zum Thema „Rechte und Pflichten“, eine Folie und ein Infoblatt zum Thema „Zustandekommen eines Kaufvertrags“</p>

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

	Arbeitsauftrag 2 und 3: eine vertiefende Aufgabe, Musterlösung und drei Übersichtsfolien
2.1 (6 Std.)	Eine Lernsituation mit Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH inklusive Arbeitsauftrag Lösungsvorschläge zum Arbeitsauftrag Drei Infoblätter
2.2 (4 Std.)	Drei Arbeitsblätter (davon eine Vertiefungsaufgabe) Lösungsvorschläge zu den Arbeitsaufträgen Zwei Infoblätter
2.3 (2 Std.)	Ein Arbeitsblatt mit Arbeitsauftrag Lösungsvorschläge zum Arbeitsauftrag
2.4 (4 Std.)	Ein Arbeitsblatt mit Arbeitsauftrag Lösungsvorschläge zum Arbeitsauftrag
2.5 (4 Std.)	Eine Lernsituation mit Bezug auf das Modellunternehmen Baerio GmbH inklusive Arbeitsauftrag Lösungsvorschläge zum Arbeitsauftrag Eine Word-Vorlage Zwei Excel-Dateien mit Bezug zur Baerio GmbH (offene-Postenliste / Debitoren, Kontoauszug)
3.1 (4 Std.)	Ein Arbeitsblatt zur Einführung in Excel Excel-Dokument
3.2 (4 Std.)	Arbeitsblatt mit Lernsituation und Arbeitsaufträgen Excel-Dokument
3.3 (4 Std.)	Arbeitsblatt mit Lernsituation und Arbeitsaufträgen Excel-Dokument
3.4 (4 Std.)	Arbeitsblatt mit Lernsituation und Arbeitsaufträgen Excel-Dokument
4.1 (4 Std.)	Eine Lernsituation und drei Arbeitsblätter mit Arbeitsaufträgen Ein Infoblatt zum Thema „Incoterms“
4.2 (4 Std.)	Eine Lernsituation mit Arbeitsauftrag

Anhang 5b: Unterrichtsmaterial für die Unterrichtssequenzen 1.1 bis 1.3



Lf 3/LS 1

Frau Risse arbeitet in der Verkaufsabteilung der baerio GmbH und befindet sich zurzeit im Urlaub. Vor dem Urlaub befasste sie sich noch mit dem Auftrag des Bürofachgeschäftes Beskow GmbH. Die Geschäftsführerin Angelika Ohlsen ist besorgt, ob der Geschäftsvorgang ordnungsgemäß abgeschlossen worden ist. Angelika Ohlsen beauftragt Sie deshalb, den Geschäftsvorgang zu prüfen.

Kontrollieren Sie mit Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen (Partnerarbeit) anhand der beiliegenden Ausgangsrechnung und dem Kontoauszug, ob der Geschäftsvorgang als abgeschlossen zu betrachten ist und somit abgelegt werden kann. Teilen Sie Ihr Ergebnis der Geschäftsführerin Frau Ohlsen mit.



Arbeitsauftrag

- a) Führen Sie daher zunächst eine Internet- oder Buchrecherche durch und machen Sie sich mit den Begrifflichkeiten Umsatzsteuer, Netto- und Bruttobeträge, Rabatt sowie Skonto vertraut und fassen Sie Ihre Ergebnisse in Form einer Tabelle zusammen.  
- b) Prüfen Sie anschließend, ob nach § 14 Umsatzsteuergesetz (UStG) die Formvorschriften bei der Erstellung der Ausgangsrechnung eingehalten worden sind. Nutzen Sie hierfür das beiliegende Informationsmaterial und erstellen Sie eine Checkliste über die formale Richtigkeit von Rechnungen. 
- c) Klären Sie abschließend, ob die Ausgangsrechnung der baerio GmbH und der Zahlungseingang der Beskow GmbH korrekt oder zu beanstanden sind. 

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3

Internet (alternativ Buch-Recherche) zu den folgenden Begriffen (Lösung)



Sequenz 1.1
[4 UStd.]

Arbeitsauftrag:

Informieren Sie sich über die folgenden Begriffe, die für die Beurteilung der Situation eine Rolle spielen. Füllen Sie die folgende Tabelle aus:

Begriff	Erklärung	Beispiel
Brutto	Das Wort „brutto“ stammt aus dem lateinischen „brutus“, was „unrein“ oder „schwerfällig“ bedeutet. Brutto bedeutet immer: mehr. Das Bruttogehalt ist höher als das, was der Arbeitnehmer ausgezahlt bekommt. Der Bruttorechnungsbetrag ist „mehr“ als der Warenwert.	Wert einer Hose im Einzelhandel: Verkaufspreis 50,00 Euro - 19 % USt. 7,98 Euro Nettowarenwert 42,02 Euro
Quelle:	http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/netto , alternativ Fachbuch	
Netto (allgemein)	Das Wort „netto“ stammt aus dem Italienischen und bedeutet „ohne Verpackung“ oder „ohne hinzugerechnete Steuer“, „klar“ oder „rein“ Dieser Begriff kommt i. d. R. in drei Zusammenhängen vor: - Bruttogehalt abzüglich Steuern und Sozialabgaben ergibt das Nettogehalt (dies ist der Auszahlungsbetrag) - Bruttogewicht abzüglich Verpackung = Nettogewicht - Bruttopreis abzüglich der Umsatzsteuer (Mehrwertsteuer) = Nettopreis	Bruttogehalt 1.800,00 Euro - Steuer und Sozialvers. 650,00 Euro Nettogehalt 1.150,00 Euro
Quelle:	www.vibelle.de/deine-rechte/vertraege-und-finanzen/4348-brutto-und-netto-nie-wieder-verwechseln http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/netto , alternativ Fachbuch	
Netto (In Bezug auf Rechnungen)	Spricht man im Zusammenhang mit einer Rechnung von netto, so ist damit der Nettopreis (auch Warenwert oder Nettoverkaufspreis) ohne Umsatzsteuer (Mehrwertsteuer) gemeint.	Warenwert eines Druckers: netto 130,00 Euro 19 % USt. 24,70 Euro brutto 154,70 Euro
Quelle:	www.vibelle.de/deine-rechte/vertraege-und-finanzen/4348-brutto-und-netto-nie-wieder-verwechseln , alternativ Fachbuch	
Rabatt	Rabatt ist ein Nachlass vom Waren-/Nettowert . Er kann aufgrund größerer Mengen (Mengenrabatt) gewährt werden. Weitere Möglichkeiten sind Rabatte an Händler (Groß-	Warenwert eines Druckers: netto 130,00 Euro 5 % Kd.-Rabatt - 6,50 Euro

Lernfeld 3

Internet (alternativ Buch-Recherche) zu den folgenden Begriffen (Lösung)



Sequenz 1.1
[4 UStd.]

	und Einzelhändler) in Form des Wiederverkäuferrabatts oder der Treuerabatt/Kundenrabatt an langjährigen Kunden. Die Höhe des Rabattes ist frei wählbar .	+ 19 % USt. 123,50 Euro
Quelle:	www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20462/rabatt , alternativ Fachbuch	
Skonto	Preisnachlass für (vorzeitige) Zahlung innerhalb einer bestimmten Frist. Die Kunden sollen zu einer schnelleren Zahlung bewegt werden (z. B. nach 10 anstatt nach 30 Tagen). Dadurch erhält das Unternehmen, das die Rechnung stellt, schneller sein Geld. Der Kunde zahlt im Endeffekt weniger als den ausgewiesenen Rechnungsbetrag. Als Grundlage für die Berechnung gilt der Bruttorechnungsbetrag. Wenn Skonto als Prozentsatz angegeben ist, spricht man vom Skontosatz. Die Höhe des Skontosatzes kann unterschiedlich sein.	Zahlung: 30 Tage netto, 14 Tage 2 % Skonto Oder 30 Tage netto, 8 Tage 3 % Skonto
Quelle:	www.welt-der-bwl.de/Skonto , alternativ Fachbuch	

Internetquellen:

- <http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/netto> (Abruf 09.06.2014)
- www.vibelle.de/deine-rechte/vertraege-und-finanzen/4348-brutto-und-netto-nie-wieder-verwechseln (15.06.2014)
- www.welt-der-bwl.de/Skonto (15.06.2014)
- <http://www.e-conomic.de/buchhaltungsprogramm/lexikon/skonto> (Abruf 09.06.2014)
- www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20462/rabatt (Abruf 24.06.2014)

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3

Internet (alternativ Buch-Recherche) zu den folgenden
Begriffen (Lösung)



Sequenz **1.1**
[4 UStd.]

Anmerkungen:

Internet und Buchrecherche, da einige Schule nicht immer im PC-Raum sind

Wenn wir die Tabelle als Produkt betrachten, können wir (im Sinne von Binnendifferenzierung) diese ganz blank nur mit Begriffen reingeben. Ebenso können wir einige Felder ausgefüllt vorgeben, mal eine Definition, mal ein Beispiel.

Für die Schüler, die im Hinblick auf die Prüfungs- und KA-Vorbereitung mit Karteikarten lernen, ist die Tabelle gut geeignet, sie durch Zerschneiden zu Karteikarten zu machen.

Die fett gedruckten Teile sind die Minimal-Lösung, die alle Schüler erreichen sollen.

Lf 3/Ls 2

In der vergangenen Woche haben Sie die Rechnung und den Kontoauszug aus dem Geschäftsvorgang des Kunden Bürofachgeschäft Beskow GmbH von Frau Risse überprüft. Sie stellten fest, dass durch die Ausnutzung von Skonto ein schneller Zahlungseingang auf unserem Geschäftsbankkonto erfolgte.

Herr Sørensen, der Abteilungsleiter Verkauf überreicht Ihnen heute den gesamten Geschäftsvorgang. Mit Ihren Kollegen sollen Sie sich arbeitsteilig mit den einzelnen Belegen vertraut machen und den störungsfreien Ablauf eines Geschäftsvorganges von A – wie Anfrage bis Z – wie Zahlungseingang - kennenlernen.



Arbeitsauftrag 1

Stellen Sie fest, um was für Belege es sich handelt und informieren Sie sich mit Hilfe des Lehrbuches und des Internets über die kaufmännische Inhalte sowie die rechtliche Bedeutung des Ihnen vorliegenden Beleges/der Ihnen vorliegenden Belege.

- Halten Sie Ihre Arbeitsergebnisse auf dem vorstrukturierten Arbeitsblatt (1-3) fest.
- Prüfen Sie im Anschluss mit Hilfe Ihres Arbeitsblattes, ob die jeweiligen Belege den notwendigen Anforderungen entsprechen.
- Bereiten Sie Ihre Arbeitsergebnisse in einer kurzen Präsentation (z. B. mit Power-Point) so auf, dass Sie diese anschließend im Plenum vorstellen können. Schreiben Sie während der Präsentationen der anderen Gruppen mit.
- Erstellen Sie anhand Ihrer Notizen eine zusammenfassende Mindmap zu allen vorgestellten Belegen. Nutzen Sie dazu das Programm „MindManager Smart“, welches Sie auf Ihrem PC finden. (Variante ohne PC = Erstellen Sie die Mindmap auf der ausgeteilten Folie) Präsentieren Sie Ihre Mindmap im Plenum.
- Erfassen Sie Ihr persönliches Mindmap in Ihrem Handbuch zur Dokumentation.



Arbeitsauftrag 2

- Bringen Sie alle bearbeiteten Belege in eine sinnvolle zeitliche Reihenfolge und stellen Sie diese grafisch, mit Hilfe des PC, dar.
- Präsentieren Sie Ihre Darstellungen im Plenum, vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und diskutieren Sie über eventuelle Abweichungen.
- Die Endfassung legen Sie in Ihrem "persönlichen Handbuch" ab.



Redaktionelle Bearbeitung: lf3@kabuenet.de

Lernfeld 3

Lernsituation 3



Sequenz 1.3

Ihre Darstellung und Überprüfung der Belege zum Auftrag Bürofachgeschäft Beskow GmbH hat ergeben, dass der Geschäftsfall vollständig abgeschlossen ist und der Kaufpreis vom Kunden ordnungsgemäß bezahlt wurde.

Die Geschäftsführerin Frau Ohlsen bittet Sie nun anhand der vorliegenden Belege zu prüfen, zu welchem Zeitpunkt ein Kaufvertrag zwischen der Beskow GmbH und der baerio GmbH zustande gekommen ist und welche Rechte und Pflichten sich daraus für beide Vertragsparteien ergeben.

Für eine interne Azubischulung soll eine Übersicht zum Zustandekommen von Kaufverträgen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten entstehen. Darüber hinaus soll eine Checkliste über die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages erarbeitet und allen Auszubildenden des Unternehmens zur Verfügung gestellt werden.



Arbeitsauftrag 1

- Stellen Sie eine Vermutung an, welche Belege aus dem vorliegenden Geschäftsfall für das Zustandekommen eines Kaufvertrages nötig sind. 
- Informieren Sie sich anhand **des Infotextes 1**, wie ein Kaufvertrag zustande kommt. Prüfen Sie Ihre Vermutung aus Aufgabe a) und bestimmen Sie, was in dem vorliegenden Geschäftsfall Antrag und Annahme ist und ob diese inhaltlich übereinstimmen.  
- Veranschaulichen Sie die Situation zum Zustandekommen eines Kaufvertrages in einer geeigneten Grafik. Erstellen Sie diese mit Word oder PowerPoint. 
- Diskutieren Sie weitere Möglichkeiten, wie ein Kaufvertrag zustande kommen könnte. Nutzen Sie dabei Ihre eigenen Erfahrungen. Bearbeiten Sie anschließend den **Infotext 2** und ergänzen Sie die Übersicht aus Aufgabe c). 
- Welche Rechte und Pflichten ergeben sich für den Käufer und den Verkäufer aus einem Kaufvertrag? Lesen Sie hierzu **§ 433 BGB**. Ergänzen Sie die Rechte und Pflichten auf dem Arbeitsblatt. 
- Ordnen Sie Bilder den entsprechenden Rechten und Pflichten auf dem Arbeitsblatt zu. 

Lernfeld 3

Lernsituation 3



Sequenz 1.3

Ihre Darstellung und Überprüfung der Belege zum Auftrag Bürofachgeschäft Beskow GmbH hat ergeben, dass der Geschäftsfall vollständig abgeschlossen ist und der Kaufpreis vom Kunden ordnungsgemäß bezahlt wurde.

Die Geschäftsführerin Frau Ohlsen bittet Sie nun anhand der vorliegenden Belege zu prüfen, zu welchem Zeitpunkt ein Kaufvertrag zwischen der Beskow GmbH und der baerio GmbH zustande gekommen ist und welche Rechte und Pflichten sich daraus für beide Vertragsparteien ergeben.

Für eine interne Azubischulung soll eine Übersicht zum Zustandekommen von Kaufverträgen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten entstehen. Darüber hinaus soll eine Checkliste über die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages erarbeitet und allen Auszubildenden des Unternehmens zur Verfügung gestellt werden.



Arbeitsauftrag 1

- Stellen Sie eine Vermutung an, welche Belege aus dem vorliegenden Geschäftsfall für das Zustandekommen eines Kaufvertrages nötig sind. 
- Informieren Sie sich anhand **des Infotextes 1**, wie ein Kaufvertrag zustande kommt. Prüfen Sie Ihre Vermutung aus Aufgabe a) und bestimmen Sie, was in dem vorliegenden Geschäftsfall Antrag und Annahme ist und ob diese inhaltlich übereinstimmen.  
- Veranschaulichen Sie die Situation zum Zustandekommen eines Kaufvertrages in einer geeigneten Grafik. Erstellen Sie diese mit Word oder PowerPoint. 
- Diskutieren Sie weitere Möglichkeiten, wie ein Kaufvertrag zustande kommen könnte. Nutzen Sie dabei Ihre eigenen Erfahrungen. Bearbeiten Sie anschließend den **Infotext 2** und ergänzen Sie die Übersicht aus Aufgabe c). 
- Welche Rechte und Pflichten ergeben sich für den Käufer und den Verkäufer aus einem Kaufvertrag? Lesen Sie hierzu **§ 433 BGB**. Ergänzen Sie die Rechte und Pflichten auf dem Arbeitsblatt. 
- Ordnen Sie Bilder den entsprechenden Rechten und Pflichten auf dem Arbeitsblatt zu. 

Lernfeld 3

Lernsituation 3



Sequenz 1.3

Ihre Darstellung und Überprüfung der Belege zum Auftrag Bürofachgeschäft Beskow GmbH hat ergeben, dass der Geschäftsfall vollständig abgeschlossen ist und der Kaufpreis vom Kunden ordnungsgemäß bezahlt wurde.

Die Geschäftsführerin Frau Ohlsen bittet Sie nun anhand der vorliegenden Belege zu prüfen, zu welchem Zeitpunkt ein Kaufvertrag zwischen der Beskow GmbH und der baerio GmbH zustande gekommen ist und welche Rechte und Pflichten sich daraus für beide Vertragsparteien ergeben.

Für eine interne Azubischulung soll eine Übersicht zum Zustandekommen von Kaufverträgen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten entstehen. Darüber hinaus soll eine Checkliste über die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages erarbeitet und allen Auszubildenden des Unternehmens zur Verfügung gestellt werden.



Arbeitsauftrag 1

- Stellen Sie eine Vermutung an, welche Belege aus dem vorliegenden Geschäftsfall für das Zustandekommen eines Kaufvertrages nötig sind. 
- Informieren Sie sich anhand **des Infotextes 1**, wie ein Kaufvertrag zustande kommt. Prüfen Sie Ihre Vermutung aus Aufgabe a) und bestimmen Sie, was in dem vorliegenden Geschäftsfall Antrag und Annahme ist und ob diese inhaltlich übereinstimmen.  
- Veranschaulichen Sie die Situation zum Zustandekommen eines Kaufvertrages in einer geeigneten Grafik. Erstellen Sie diese mit Word oder PowerPoint. 
- Diskutieren Sie weitere Möglichkeiten, wie ein Kaufvertrag zustande kommen könnte. Nutzen Sie dabei Ihre eigenen Erfahrungen. Bearbeiten Sie anschließend den **Infotext 2** und ergänzen Sie die Übersicht aus Aufgabe c). 
- Welche Rechte und Pflichten ergeben sich für den Käufer und den Verkäufer aus einem Kaufvertrag? Lesen Sie hierzu **§ 433 BGB**. Ergänzen Sie die Rechte und Pflichten auf dem Arbeitsblatt. 
- Ordnen Sie Bilder den entsprechenden Rechten und Pflichten auf dem Arbeitsblatt zu. 

Lernfeld 3

Lernsituation 3



Sequenz 1.3

Arbeitsauftrag 2

- a) Erarbeiten Sie arbeitsteilig die wichtigsten Inhalte eines Kaufvertrages. Konzentrieren Sie sich dabei auf die Aspekte: Lieferzeit, Zahlungsbedingungen, Kosten der Beförderung und Beförderungsbedingungen. Gestalten Sie eine Übersicht darüber, welche Inhalte in einem Kaufvertrag geregelt sein sollten. Erstellen Sie darüber hinaus ein Glossar zu den Fachbegriffen, die Ihnen im Informationsmaterial begegnet sind. (*Lehrbuch/Internet*)
- b) Bestimmen Sie, in welchen Belegen des vorliegenden Geschäftsfalles die Vertragsinhalte zu finden sind. Überprüfen Sie anschließend mit Hilfe der Übersicht der Kaufvertragsinhalte, ob alle wichtigen Inhalte vorhanden sind.



Arbeitsauftrag 3

Markieren Sie in der Grafik zu den Rechten und Pflichten aus dem Arbeitsauftrag 1, was zum Erfüllungsgeschäft und was zum Verpflichtungsgeschäft gehört.



Anhang 5c: Unterrichtsmaterial für die Unterrichtssequenzen 2.1 bis 2.5

Lernfeld 3

Sequenz **2.1**
[6 UStd.]

**Anfrage zu unserem
Scannersortiment**

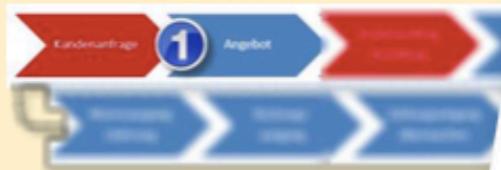


Unser Verkaufsleiter, Lars Sørensen, findet im heutigen Malleingang die beigefügte Anfrage vor und leitet diese zur Bearbeitung an Sie weiter.

Bearbeiten Sie das Anliegen der **Westfalica Kliniken GmbH** und beachten Sie dabei folgende Hinweise:



Vergegenwärtigen Sie noch einmal die Grundlagen und Inhalte zu Anfrage und Angebot anhand Ihrer Aufzeichnungen aus dem ersten Lernabschnitt:



Informieren Sie sich über das **Scannersortiment** der baerio GmbH und tragen Sie eine für das Angebot benötigte Artikelbeschreibung zusammen.

Vergewissern Sie sich, welche Konditionen wir diesem Kunden gewähren.
→ Kundenstamm der Zentrale

Formulieren Sie Ihr Angebot zunächst handschriftlich unter Berücksichtigung der Tipps, die allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Datei zur Corporate Identity (CI) gegeben werden. → Corporate Identity (CI) der baerio GmbH

Analysieren Sie anhand der eingegangenen E-Mail den Aufbau und den Inhalt der Mailsignatur. Wie Sie erkennen können, gibt es unterschiedliche E-Mail-signaturen. Recherchieren Sie im CI, in der DIN 5008 sowie bei der IHK und im Handelsgesetzbuch (HGB).



Beantworten Sie die Anfrage per E-Mail und verwenden Sie hierzu die Dokumentvorlage "baerio_Mail-HTML".

Speichern Sie Ihr Angebot unter der Kundennummer, ergänzt um einen Bindestrich und einer fortlaufenden dreistelligen Nummer, z. B. xxxxx-023



Bitte Sie vor dem "Absenden" (Ausdrucken) Ihres Angebots Ihre Kollegin bzw. Ihren Kollegen, das Schreiben im 4-Augen-Prinzip zu prüfen!

Lernfeld 3

Sequenz **2.2**
[4 UStd.]

Erstellen eines verbindlichen Angebots



Erstellen Sie auf die jetzt per Mail eingehende Anfrage der **Westfalica Kliniken GmbH** ein rechtlich verbindliches Angebot.

Dieses soll als Geschäftsbrief verfasst und als PDF-Anhang als Antwortmail verschickt werden.

Angebote werden in der Regel in Briefform verfasst, auch wenn man sie häufig als Anhang einer Mail verschickt.

Informieren Sie sich anhand der DIN 5008 über den grundsätzlichen Aufbau von Geschäftsbriefen und gleichen Sie diesen mit den ergänzenden Angaben aus der "CI"-Datei ab.

Ihr Kollegin, Frau Risse, gibt Ihnen ein Muster "IB_Briefmuster_baerio" mit allen relevanten Angaben für den Aufbau von Briefen. Gleichen Sie diesen Musterbrief mit DIN 5008 und CI ab und nehmen Sie diesen in Ihr Handbuch auf.

Kennzeichnen Sie die formalen Unterschiede zwischen einem Geschäftsbrief und einer E-Mail auf dem beigefügten Arbeitsblatt und nehmen Sie dieses in Ihr persönliches Handbuch auf.

Informieren Sie sich mithilfe des Informationsblattes "**Vergleich Word- mit PDF-Dokumenten**" über die Verwendung von PDF-Dateien. Notieren Sie in Ihrem persönlichen Handbuch 3 bis 5 Vorteile.

Formulieren Sie Ihr verbindliches Angebot mit einer 14-tägigen Bindungsfrist zunächst handschriftlich mit allen relevanten Bestandteilen.

Lösen Sie zur Vertiefung Ihres Wissens über Bindungsfristen die Fallabwandlungen auf dem beigefügten Arbeitsblatt "IB_Faelle_Bindungsfristen". Nehmen Sie das AB in Ihr persönliches Handbuch auf.



Erstellen Sie das vorformulierte Angebot auf unserer Briefvorlage. Wandeln Sie das kontrollierte Worddokument in eine PDF-Datei um. Formulieren Sie nun Ihre Antwortmail an die Westfalica Kliniken GmbH und fügen Sie PDF-Datei als Anhang bei.



Bitte Sie vor dem "Absenden" (Ausdrucken) Ihres Angebots Ihre Kollegin bzw. Ihren Kollegen, das Schreiben im 4-Augen-Prinzip zu prüfen!

Lernfeld 3

Sequenz **2.3**
[2 UStd.]

Bestellbestätigung



Bestätigen Sie die per Fax eingegangene Bestellung in Form eines Geschäftsbriefes, den Sie per E-Mail verschicken. Setzen Sie Herrn Sørensen über den erfolgreichen Abschluss in Kenntnis.

	<p>Wandeln Sie Ihr Angebot in eine Bestellbestätigung um und speichern Sie diese unter dem neuen Dateinamen 2014-0-1578-B nach folgendem Aufbau:</p> <p>4-stellige Jahreszahl – Zentrale/Filiale – fortlfd. 4-stellige Nummer – B(estellbestätigung)/L(ieferschein)/R(echnung)</p> <p>Verschicken Sie die Bestellbestätigung per Mail und setzen Sie mit derselben Mail Herrn Sørensen darüber in Kenntnis.</p>
	<p>Welche Bedeutung haben in diesem Zusammenhang die Begriffe CC und BCC? Halten Sie die Unterschiede in Ihrem Handbuch fest.</p> <p>Diskutieren Sie, durch welche zwei Willenserklärungen dieser Kaufvertrag zustande gekommen ist.</p>

Lernfeld 3

Sequenz **2.4**
[4 UStd.]

Organisation der Auftragsabwicklung Lieferschein- und Rechnungserstellung



Nachdem Sie die Auftragsabwicklung vor einer Woche erfolgreich bewältigt haben, kommt Herr Sørensen nach dem Essen an Ihren Schreibtisch. Er lobt Sie für Ihre große Sorgfalt und Ihre schnelle Bearbeitung. Die Scanner können jetzt an die **Westfalica Kliniken GmbH** ausgeliefert werden.



Informieren Sie mittels **Lieferschein** die Warenausgabe, Herrn Costa, über die vorzunehmende Auslieferung. Senden Sie den Lieferschein direkt an den Drucker der Warenausgabe.



Bitte Sie jeweils vor dem "Absenden" (*Ausdrucken*) des Lieferscheins bzw. der noch zu erstellenden Rechnung Ihre Kollegin bzw. Ihren Kollegen, das Dokument im **4-Augen-Prinzip** auf alle notwendigen Bestandteile hin zu prüfen!



Im Anschluss erstellen Sie die **Ausgangsrechnung**, drucken diese für den Kunden aus und informieren Frau Müller aus der Debitorenbuchhaltung.



Senden Sie Frau Müller hierfür eine **Rechnungskopie** (mit Wasserzeichen "Kopie") an den Drucker der Debitorenbuchhaltung.



Überlegen Sie gemeinsam mit Ihrer Kollegin bzw. Ihrem Kollegen, welche Wertströme sich im Vermögensbereich durch Zu- und Abgänge ergeben. Stellen Sie diese mit Pfeilen auf dem AB_Unternehmensmodell dar.

Nehmen Sie das Arbeitsblatt in Ihr persönliches Handbuch auf.



Lernfeld 3

Sequenz **2.5**
[4 UStd.]

Überwachen des Zahlungseingangs



Sie erhalten von Frau Müller eine E-Mail mit der Offenen-Posten-Liste sowie einem Link zur Einsicht in den Kontoauszug zur Prüfung. Frau Müller wünscht eine sofortige Prüfung und Rückmeldung, ob **das Kundenkonto der Westfalica Kliniken GmbH** ausgeglichen ist.



Abschließend informieren Sie noch Herr Sørensen per E-Mail über den hoffentlich erfolgreichen Abschluss des gesamten Geschäftsvorgangs.

Gleichen Sie die Offene-Posten-Liste (OPL) mit dem Zahlungseingang ab und nehmen Sie entsprechende Ergänzungen vor.

Kennzeichnen Sie die Arbeitsmappe als "abgeschlossen".

- Verfassen Sie eine E-Mail an Frau Müller, in der Sie ausführlich den festgestellten Sachverhalt beschreiben. Fügen Sie die ergänzte OPL bei.
Abschließend informieren Sie noch Herr Sørensen per Mail über den Abschluss des Geschäftsvorgangs.
- Lassen Sie bitte beide Mails wieder vor dem "Absenden" (Drucken) von Ihrer Kollegin bzw. Ihrem Kollegen kontrollieren.
Ergänzen Sie Ihr AB_Unternehmensmodell (persönliches Handbuch) um die abschließenden Wertströme dieses Geschäftsprozesses.
- Schließen Sie sich mit einem anderen Team zusammen und tauschen Sie kurz Ihre Erfahrungen über den Geschäftsvorgang aus: Was ist Ihnen leicht gefallen, was nicht so leicht? Wo sehen Sie Wiederholungsbedarf?

Anhang 5d: Unterrichtsmaterial für die Unterrichtssequenzen 3.1 bis 3.4

Lernfeld 3
Sequenz 3.1
 4 UStd.
 Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL
Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema



Die Westfalia Kliniken GmbH hat telefonisch nach dem Listenverkaufspreis für 5 000 Pakete Kopierpapier "Navigator Presentation", Art.-Nr. 2107, angefragt. Um Frau Münzer diese Frage beantworten zu können, kalkulieren Sie mithilfe einer Excel-Tabelle den Listenverkaufspreis.

Für die Bearbeitung müssen Sie die Konditionen für den Artikel, des Lieferanten und des Kunden berücksichtigen.

DATEI Für die Berechnung nutzen Sie die Datei **"LF3_Seq_3_1_Kalkulationsschema.xlsx"** sowie aus dem Ordner Stammdaten baerio GmbH die Dateien:

- Kundenstamm-Zentrale
- Artikel Tabellen-Zentrale

Die Werte von 11,5 Prozent für die Handlungskosten und 33,3 Prozent für den Gewinnzuschlag gibt unsere Controlling Abteilung vor.

Aufgabe 1
 Ergänzen Sie die fehlenden Werte im Kalkulationsschema (s. Abb.) und berechnen Sie mithilfe von Excel den Listenverkaufspreis.

1. Öffnen und Speichern der Datei

Nachdem Sie die Datei aus dem Aufgabenordner (*l:*) geöffnet haben, speichern Sie als Erstes die Datei unter einem kurzen, aber inhaltsbezogenen Dateinamen. In diesem Fall gibt es bereits einen Namen, den Sie übernehmen können (Kalkulationsschema.xlsx). Gehen Sie über die Registerkarte DATEI auf den Befehl „Speichern unter“ und wählen Sie als Speicherort in Ihrem Homeverzeichnis (*H:*) – **Lernfeld 3 – Seq_03** aus.

2. Eingabe von Daten – Zelladressen (Zeilen, Spalten)

Die Zelle, in die Sie Daten eingeben wollen, wird z. B. durch Mausklick darauf aktiviert. Zellen, die nicht verändert werden sollen, sind davor geschützt. Die Spalten werden durch Buchstaben und die Zeilen durch Ziffern benannt. Dadurch ist es möglich, jede Zelle genau mit einer „Adresse“ zu benennen, z. B. „B4“ – hier ist die Kundennummer einzutragen – oder in „B14“ muss der Gewinnzuschlag vermerkt werden.

Lernfeld 3
Sequenz 3.1
 4 UStd.
 Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL
Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema



3. Herausuchen der Daten und Eingabe in bereits formatierte Zellen

Die Konditionen für Kunden und Lieferanten, mit denen die baerio GmbH bereits Geschäfte getätigt hat, werden in Datenbanken gespeichert und immer wieder verwendet. Auch die Artikelinformationen werden dort gespeichert. Die Datenbankdateien finden Sie im Ordner baerio GmbH Datensammlung. Machen Sie sich mit diesen Dateien vertraut und finden Sie die fehlenden Werte für die hellblau formatierten Eingabebereiche.

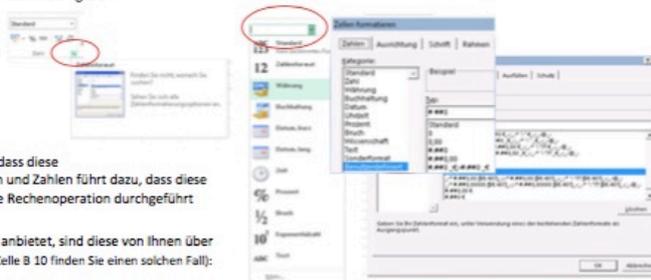
Bei der Eingabe werden Sie feststellen, dass die Zellen unterschiedlich formatiert sind. Manche Zellen sind auf „Standard“ eingestellt, andere auf „Währung“ oder auch „Benutzerdefiniert“. Dies hat Auswirkungen auf Ihre Eingaben.

Diese Unterschiede sind auch durch die Verwendung als Textzelle sowie aktive oder passive Rechenzelle zu begründen (siehe auch Infokasten nächste Seite).

Die eingegebenen Zeichen legen automatisch den Charakter der Zelle fest:

Die Eingabe von Buchstaben und ggf. Ziffern (alphabetisch oder alphanumerisch) führt dazu, dass diese Zelle zur **TEXTZELLE** wird. Die Eingabe von Ziffern und Zahlen führt dazu, dass diese Zelle als **RECHENZELLE** erkannt wird, mit der eine Rechenoperation durchgeführt werden kann.

Wenn Excel keine DIN-gerechten Zahlenformate anbietet, sind diese von Ihnen über benutzerdefinierte Formate einzugeben. (In der Zelle B 10 finden Sie einen solchen Fall):





Zahlen mit mehr als drei Stellen sollten durch je ein Leerzeichen in dreistellige Gruppen gegliedert werden ...

Aus Sicherheitsgründen sollten Geldbeträge mit dem Punkt gegliedert werden.

Felder werden mit einem Mindestabstand von 1 mm zur senkrechten Linie beschriftet.

Da – außer bei Geldbeträgen – der Gliederungspunkt untersagt ist, müssen Sie ein benutzerdefiniertes Format verwenden: # ##0

Der Mindestabstand von 1 mm zur senkrechten Linie kann "Zellen formatieren" → Ausrichtung "Horizontal" → Einzugs rechts → 1 realisiert werden.

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.1
4 UStd.
Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema



4. Kalkulationsergebnis: Der Listenverkaufspreis

Wenn Sie die benötigten Daten gefunden und eingetragen haben, erhalten Sie in der rechten Spalte den Zielverkaufspreis des Artikels für den Kunden Westfalica Kliniken GmbH. Ist er plausibel, d. h., entspricht er in etwa dem erwarteten Ergebnis? Sollte er Ihnen zu niedrig oder zu hoch erscheinen, dann prüfen Sie Ihre Eingaben.

Bevor Sie das Kalkulationsergebnis drucken, sollen Sie versuchen, mithilfe eigener Berechnungen auf die gleichen Ergebnisse zu kommen.

Aufgabe 2

Kalkulation mit Formeln und Zellverknüpfungen

Benutzen Sie die mittlere Spalte des Kalkulationsschemas (Spalte C) und geben Sie dort Rechenoperationen ein, mit denen Sie die gleichen Ergebnisse wie in der rechten Spalte erhalten. **Nutzen Sie dazu aktive Rechenzellen (siehe Kasten rechts).**

Die Rechenoperatoren in Excel (die Division wird hier noch nicht benötigt)

Addition	+	Eine Besonderheit erwartet Sie bei der Prozentrechnung! Diese hängt mit der Prozent-Formatierung (%) mancher Zellen zusammen.
Subtraktion	-	
Multiplikation	*	
Division	/	

Die Tabelle enthält bereits Daten und einige Berechnungen, an denen Sie sich orientieren können. Wenn Sie alles richtig gemacht haben, wird am Ende der Kalkulation der Listenverkaufspreis ausgewiesen.

Auf den Faktor Hundert wird hier - ähnlich wie beim Taschenrechner - verzichtet, da Excel bei einer Prozentformatierung automatisch x 100 rechnet.

B	C
18	Prozentsatz
19	Zahlenwert
20	3.500,00 €
	11,5 %
	=C19*B20

Aktive Rechenzelle

Zelle mit einer Rechenoperation, z. B.

=G15+G16
=SUMME(G15:G16)

Passive Rechenzelle

Zelle, mit der gerechnet werden kann, z. B.

3,50

Textzelle

Zelle enthält Inhalte, die nicht zum Rechnen geeignet sind, z. B.

Kalkulationsschema

© kabuenet.de – 2014-10
Redaktionelle Bearbeitung: if3@kabuenet.de

Seite 3 von 7

EXCEL-Wissen: Spalten und Zeilen, Zelladressen, Textzelle sowie passive und aktive Rechenzelle, (Zahlen-)Formate, Rechenoperatoren

Lernfeld 3
Sequenz 3.1
4 UStd.
Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema



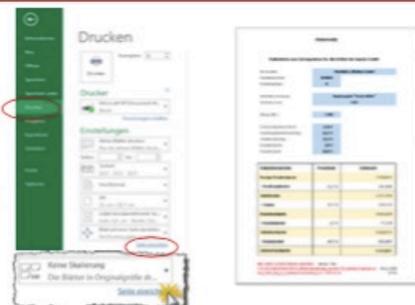
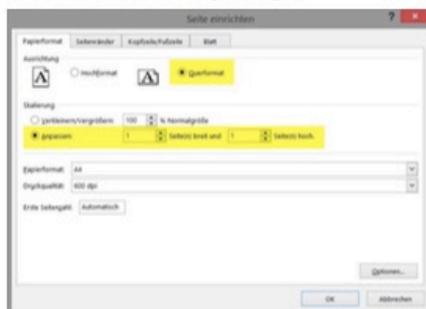
Aufgabe 3

Drucken

Um eine Aktennotiz zu erstellen, soll das Arbeitsergebnis gedruckt werden. Vorher muss die Seitenansicht geprüft werden.

Die Seitenansicht erhalten Sie über die **DATEI** im Bereich **Drucken**

In der Seitenansicht sehen Sie, wie Ihr Excel-Arbeitsblatt im Druck auf einer (oder mehreren) A4-Seite(n) aussehen würde. Außerdem können Sie z. B. über den Befehl *Seite einrichten* verschiedene Druckformatierungen festlegen.



Gestalten Sie jetzt das Drucklayout für dieses Dateiblatt:

Nehmen Sie in den vier Registerkarten der *Seitenansicht* die folgenden Einstellungen vor!

1. Druck auf einer Seite

Unten links auf dem Bildschirm wird angegeben, ob Ihr Arbeitsergebnis beim Druck auf eine A4-Seite passt (Seite 1 von 1). Ist dies nicht der Fall (z. B. Seite 1 von 2), müssen Sie Anpassungen vornehmen, indem Sie zum Beispiel

- in den meisten Fällen reicht es die Schaltfläche Anpassen auszuwählen (dann passt Excel automatisch den Blattinhalt an eine Seite an)
- unter dem Register "Seite" von Hochformat zu Querformat wechseln oder
- prüfen, ob die eine oder die andere Spalte ein wenig schmaler sein könnte oder
- die Seitenränder verkleinert werden können.

© kabuenet.de – 2014-10
Redaktionelle Bearbeitung: if3@kabuenet.de

Seite 4 von 7

EXCEL-Wissen: Spalten und Zeilen, Zelladressen, Textzelle sowie passive und aktive Rechenzelle, (Zahlen-)Formate, Rechenoperatoren

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.1
4 UStd.
Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema

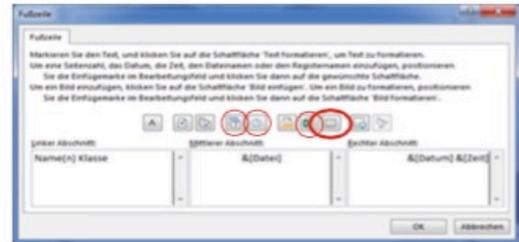


2. Festlegung der Seitenränder links und rechts = 2,5 cm oben und unten = 2,5 cm Kopf- und Fußzeile = 1 cm

Excel gibt bestimmte Seitenrandmaße vor. Sollen diese Einstellungen verändert werden, wählt man das Register "Seitenränder" und legt die gewünschten Maße fest.

3. Benutzerdefinierte Eingaben in der Fußzeile

Klicken Sie in das Feld **Benutzerdefinierte Fußzeile**. Sie sehen nun drei Eingabefelder für den linken, mittleren und rechten Abschnitt.
Klicken Sie auf das jeweilige Feld und geben Sie die gewünschten Daten ein (s. Abb.). Benutzen Sie die Schaltflächen für Dateiname, Datum und Uhrzeit.
Fügen Sie in den mittleren Abschnitt auch noch den Blattnamen ein. Wundern Sie sich nicht weiter, dass &[Register] erscheint, hierbei handelt es sich in EXCEL um Synonyme.
Das Tabellenblatt hat den Namen "Aufgabe 1. Wo", diesen Namen ändern Sie später in "Präsentation" (siehe S. 6).



4. Ausschalten der Gitternetzlinien

Wählen Sie die Registerkarte "Blatt" und schalten Sie ggf. die Gitternetzlinien ab (kein Häkchen). Sie beenden die Seitenansicht mit dem Befehl Schließen (oder ESC-Taste).

5. Speichern Sie die Endfassung und drucken Sie die Tabelle aus!

Wählen Sie den (Raum)Drucker aus und stellen Sie die Anzahl der Exemplare ein!



© kabuenet.de – 2014-10
Redaktionelle Bearbeitung: if3@kabuenet.de

EXCEL-Wissen: Spalten und Zeilen, Zelladressen, Textzelle sowie passive und aktive Rechenzelle, (Zahlen-)Formate, Rechenoperatoren

Seite 5 von 7

Lernfeld 3
Sequenz 3.1
4 UStd.
Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema

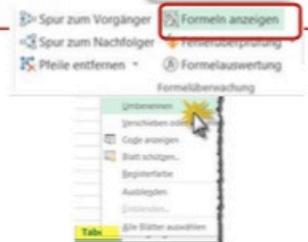


Aufgabe 4

Erstellen und drucken Sie eine Formelansicht (mit Gitternetzlinien sowie Zeilen- und Spaltenbeschriftungen)

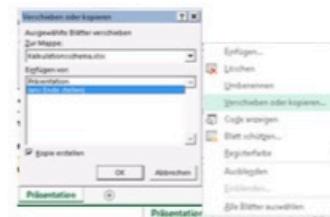
Vorarbeit (haben Sie bereits erledigt)

- Führen Sie die Berechnungen in der Tabelle aus und geben dieser eine aussagekräftige Überschrift.
- Formatieren Sie das Drucklayout in bekannter Weise: **Papierformat, Seitenränder, Kopf-/Fußzeile.**
- Geben Sie dem Tabellenblatt den Namen "**Präsentation**", indem Sie an der sog. **Tabe** des Tabellenblattes mit der rechten Maustaste klicken und den Befehl **Umbenennen** auswählen.



Schritt 1

- Erstellen Sie nun eine 1 : 1-Kopie des umbenannten Tabellenblattes. Halten Sie die **Strg**-Taste fest und klicken nun mit der linken Maustaste auf die Tab. Das erscheinende Minibild mit Pluszeichen ziehen Sie ein Stück nach rechts und lassen die Tasten los.
Oder Sie klicken mit der rechten Maustaste und folgen dem Befehl „**Verschieben oder kopieren**“
- Entfernen Sie über denselben Weg evtl. leere Tabellenblätter aus der Datei (**Arbeitsmappe**).



Schritt 2

- Benennen Sie die Kopie in der Tab mit der Bezeichnung **Formelansicht**.

Schritt 3

- Jetzt kommt der entscheidende Moment: Wandeln Sie das Blatt in eine Formelansicht um. Zum Ein- und Ausschalten der Formelansicht können Sie entweder über die Tastenkombination **Alt + M + F** oder über die Registerkarte **Formeln** gehen:



© kabuenet.de – 2014-10
Redaktionelle Bearbeitung: if3@kabuenet.de

EXCEL-Wissen: Spalten und Zeilen, Zelladressen, Textzelle sowie passive und aktive Rechenzelle, (Zahlen-)Formate, Rechenoperatoren

Seite 6 von 7

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
 Sequenz 3.1
 4 UStd.
 Datum

Einführung in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL Ermittlung von Listenverkaufspreisen mit dem Kalkulationsschema

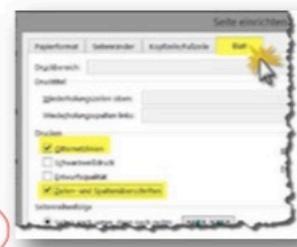


Schritt 4

- Passen Sie nun alle Spaltenbreiten so an, dass die Formeln **vollständig** lesbar sind.

Schritt 5

- Anders als beim Präsentationsdruck sind beim Formelausdruck die Spalten- und Zeilenköpfe sowie die Gitternetzlinien wichtig, um die Formeln kontrollieren zu können. Schalten Sie diese entweder über *Seite einrichten* in der letzten Registerkarte **Blatt** ein oder aktivieren Sie über den **Ribbon Seitenlayout** → **Blattoptionen** die Gitternetzlinien sowie die Überschriften für den Druck



Schritt 6

- Drucken Sie nun die gesamte Arbeitsmappe aus: (Es sollten sich nur die Blätter „Präsentation“ und „Formeln“ in der Mappe befinden).

DATEI

Drucken



Ein Hinweis für die "Zukunft":

Auf einem Formelausdruck werden nur die eingegebenen Berechnungen kontrolliert. Alles andere wird vom Blatt entfernt.



Diagramme werden in der Formelansicht nicht benötigt. Sie sind eher störend und können entfernt werden.

© kabuenet.de – 2014-10
 Redaktionelle Bearbeitung: if3@kabuenet.de

Seite 7 von 7

EXCEL-Wissen: Spalten und Zeilen, Zelladressen, Textzelle sowie passive und aktive Rechenzelle, (Zahlen-)Formate, Rechenoperatoren

Lernfeld 3
 Sequenz 3.2
 4 UStd.
 Datum

DIN-gerechte Tabellenerstellung



Herr Bender – Leiter des Controlling – wünscht von der Verkaufsabteilung einen **tabellarischen Vergleich** zu den je nach Kundengruppe unterschiedlich hohen **Listenverkaufspreisen des Artikels 2609** Hochleistungsscanner "Fujitsu fi-5950".



Herr Sørensen übersendet Ihnen eine Exceldatei zur Anpassung und weiteren Bearbeitung.

Öffnen Sie die Datei **"LF3_Seq_3_2_LVP_Tabelle"**

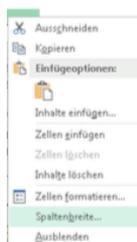
Sie finden eine unübersichtliche bzw. nicht lesbare Tabellenmaske vor, die sie normgerecht gestalten sollen.

Speichern Sie die Datei in Ihrem Homeverzeichnis im Ordner zum Lernfeld 3 als **"Seq_3_2_Tabelle"**



Aufgabe 1 Anpassen der Spalten und Zeilen

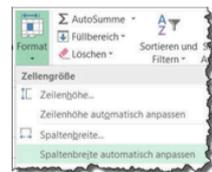
Passen Sie die Spaltenbreiten an, damit die eingegebenen Texte lesbar werden. Dazu führen Sie die Maus auf die vertikal verlaufende Linie zwischen den Spaltenbuchstaben A und B. Der Mauspeil verändert sich zum horizontalen Erweiterungssymbol **+**. Führen Sie einen Doppelklick mit der linken Maustaste aus! Die Spalte A erweitert Ihre Breite auf das Maß, welches erforderlich ist, um die Inhalte darzustellen. Markieren Sie nun mit der linken Maustaste die Spalten A bis G (hier verändert sich das Mauspeil zu einem Markierungssymbol). Führen Sie nun erneut den Doppelklick zwischen zwei der Spalten aus! Nun sollten sich die markierten Spalten auf die nötigen Breiten angepasst haben.



Falls nicht: Um die Breite einer Spalte auf ein genaues Maß einzustellen, müssen Sie die linke Maustaste („Erweiterungspeil“) gedrückt halten und auf die gewünschte Breite ziehen (Erweitern oder auch Verringern). Der Wert wird dabei angezeigt, doch es erfordert Finger-spitzengefühl um einen Wert genau anzugeben. Ein anderer Weg führt über die rechte Maustaste. Markieren Sie eine oder auch mehrere Spalten und führen einen „Rechtsklick“ aus. Im sich öffnenden Menü (siehe links) wählen Sie Spaltenbreite aus und geben den gewünschten Wert ein. Ein dritter Weg führt über den Ribbon Start und das Menü "Format".

Bei den Zeilenhöhen **+** funktioniert dies in gleicher Weise.

Passen Sie alle Zeilen auf die Höhe "40" an. Die Breite der Spalten A, C, E, G sollen den Wert "36" und der dazwischen liegenden Spalten den Wert "18" erhalten! Beim Markieren mehrerer Spalten – die nicht nebeneinander liegen – ist das Halten der **Strg**-Taste hilfreich.



© kabuenet.de – 2014-09-21
 Redaktionelle Bearbeitung: if3@kabuenet.de

Seite 1 von 6

Lernfeld 3
Sequenz 3.2
4 UStd.
Datum

DIN-gerechte Tabellenerstellung



Aufgabe 2 Ermittlung der Eingabewerte

In der vorherigen Übung haben Sie den Listenverkaufspreis für den Artikel 2107 kalkuliert. Jetzt sollen Sie diese Berechnungen für den Artikel 2609 durchführen. Dieser wird je nach Kundengruppe mit unterschiedlichen Konditionen angeboten, so dass die Eingabewerte teilweise differieren.

Während der Einstandspreis und der Handlungskostenzuschlag von 11,5 Prozent in allen Fällen gleich bleiben, betragen die Gewinnzuschläge für die Kundengruppe A nur 7,5 Prozent, für die Kundengruppe B 15,0 Prozent für und die Kundengruppe C stattdliche 33,3 Prozent.

DATEI Für die Ermittlung der weiteren fehlenden Werte (*Rabatt- und Skontosätze*) nutzen Sie die Stammdatendateien aus dem Ordner baerio GmbH.

Aufgabe 3 Geben Sie der Tabelle in Zeile 1 eine DIN-gerechte erklärende Überschrift!

Geben Sie die Überschrift in die Zeile A 1 ein, auch wenn sie über diese Zeile hinausragt.

Heben Sie die Überschrift hervor und zentrieren Sie die Überschrift über die gesamte Breite der Tabelle.

Um die Überschrift über alle Spalten hinweg zu zentrieren, müssen Sie die Zellen A1:G1 markieren und die Schaltfläche "Verbinden und zentrieren" verwenden!

Markieren Sie die Zeile, in die Sie die Überschrift eingegeben haben. Nun können Sie durch Anklicken der Symbolschaltflächen das Format wählen. Auch die Schriftart und Schriftgröße sowie die Ausrichtung bestimmen Sie durch die Auswahl aus den angebotenen Möglichkeiten.



<p>DIN 5008</p> <p>In der Regel hat jede Tabelle eine Überschrift, die ggf. auch in den Tabellenkopf integriert werden kann.</p> <p>Nach dem in der Norm abgebildeten Muster ist die Überschrift von der Tabelle durch eine Leerzeile abzusetzen, zu zentrieren und hervorzuheben.</p> <p>DIN 55301</p> <p>Verbindliche Reihenfolge der Bestandteile der Überschrift: sachliche, räumliche, zeitliche Bestimmung ...</p>	<p>Zur Erleichterung ...</p> <p>Was? Um was geht es bzw. auf was beziehen sich die Daten?</p> <p>Wer? oder Wo? Auf welches Unternehmen beziehen sich die dargestellten Zahlen?</p> <p>Wann? Welcher Zeitraum wird dargestellt bzw. welchem Stand entspricht das Datenmaterial?</p> <p>Tipp Heben Sie sich doch die drei vorgeschriebenen Inhalte jeweils farblich hervor ...</p>
--	---

Lernfeld 3
Sequenz 3.2
4 UStd.
Datum

DIN-gerechte Tabellenerstellung



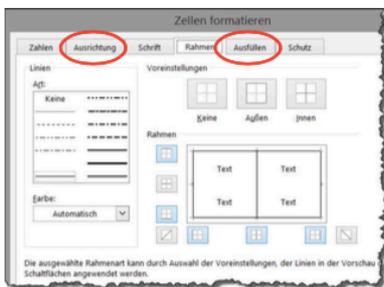
Aufgabe 4 Formatierung der Zellen und einer DIN-gerechten Rahmung um die Tabelle

Geben Sie dem Tabellenblatt - Tabelle einschließlich Eingabebereich - eine DIN-gerechte Rahmung. Lesen Sie den Auszug zur DIN 5008 und orientieren Sie sich an den Abbildungen auf Seite 4 - 6.

Sie müssen stets die zu rahmenden Zellen oder Zellbereiche markieren. Dann arbeiten Sie entweder über die "Zellformatierung" oder mit der "Rahmen Palette", wenn Sie "Standardlinierungen" benutzen wollen.



Die Ausrichtung der Zellen hängt davon ab, ob diese als Text- oder Rechenzellen verwendet werden.



<p>DIN 5008</p> <p>Texte in Feldern sollten linksbündig, Zahlen in Feldern rechtsbündig ausgerichtet werden.</p> <p>Die Vorspalte sollte linksbündig, die Spaltenbeschriftungen im Tabellenkopf sollten zentriert werden.</p> <p>Tabellenköpfe sind durch waagerechte und senkrechte Trennungslinien übersichtlich zu gliedern.</p> <p>Tabellen sind durch waagerechte und senkrechte Linien übersichtlich zu gliedern; dabei sollten waagerechte Linien nur über Summenzeilen und zur Gruppierung verwendet werden.</p> <p>Zur besseren Lesbarkeit (auch zur optischen Trennung von Zellen) dürfen andere Formatierungsmöglichkeiten, z. B. Hintergrundschattierungen, eingesetzt werden.</p>	<p>vertikale bzw. horizontale Zellausrichtung</p> <p>Da die DIN-gerechte Rahmung und Linierung nicht dem Excel-Standard entspricht, ist es meist ratsamer, über die Zellformatierung zu gehen, anstatt die Rahmen Palette zu benutzen.</p> <p>Wenn Sie Hintergrundschattierungen einsetzen wollen oder müssen, wählen Sie dafür keinen kräftigen bzw. dunklen Farbton, da Sie ansonsten riskieren, dass die Tabelle beim Ausdruck schlecht lesbar ist.</p>
---	---

Textzellen werden linksbündig formatiert, während Rechenzellen rechtsbündig formatiert werden in der Tab "Ausrichtung" können Sie dies für die jeweils markierten Bereiche einstellen.

Der **Einzug** – sowohl bei rechtsbündig wie bei linksbündig - sollte jeweils "1" betragen.

Die Schattierung von Zellen wird in der Tab "Ausfüllen" ausgewählt – auch hier daran denken, die jeweiligen Zellen zuvor zu markieren.

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.2
 4 UStd.
 Datum

DIN-gerechte Tabellenerstellung



Aufgabe 5 Durchführen der Kalkulation (Kopieren von Formeln mit relativen Adressierungen in angrenzende Bereiche)

Obwohl die Kalkulation für den Artikel 2609 je nach Kundengruppe mit unterschiedlichen Konditionen durchgeführt wird, so bleiben die Berechnungen (Formeln) in den Spalten C, E und G identisch. Nur die Eingabewerte differieren teilweise.

Kalkulieren Sie zunächst bis zu den Selbstkosten für die Kundengruppe A (Zelle C13). Dieser Bereich der Kalkulation ist für die Kundengruppen B und C identisch. Es bietet sich an, die Formel aus dem Bereich B11:C13 in die nebenliegenden Spalten zu kopieren – anstatt alle Berechnungen erneut einzugeben.

Beim **relativen Kopieren** passt Excel die Zellbezüge automatisch an. Solch ein Kopiervorgang kann mit der Tastenkombinationen **Strg** + **C** sowie **Strg** + **V** ausgeführt werden.

Oder mit Hilfe der linken Maustaste, indem Sie diese an die rechte untere Ecke des markierten Bereichs führen, gedrückt halten und dann nach rechts bewegen.

Markieren Sie den Bereich **B11:C13**. Zeigen Sie mit dem Mauszeiger auf die markierte Ecke.

Der Mauszeiger verändert sich dabei zu einem Symbol. Halten Sie die linke Maustaste gedrückt und markieren Sie durch Ziehen nach rechts den Bereich bis einschließlich der Spalte G. Nun müssten für alle Kundengruppen die Selbstkosten berechnet sein.

Sollte dies nicht funktioniert haben, dann könnte dies daran liegen, dass Sie in den Formeln bereits versucht haben mit den Bezugszellen zu arbeiten. Mit Bezugszellen sind hier die Zellen B5 und B6 gemeint, in denen der Einstandspreis und der Handlungskostenzuschlag vermerkt sind.

Die Bezugszellen sollen sogar in den Formeln verwendet werden, damit sich die Kalkulationen besser aktualisieren lassen. Wenn sich ein Bezugswert ändert wollen Sie sicherlich nicht bei allen Kundengruppen den Bezugswert neu eingeben, sondern nur einmal im Eingabebereich.

Kundengruppe A		
z. B. Westfalca Kliniken GmbH		
	in Prozent	in EUR
Bezugs-Einstandspreis		11.590,71
+ Handlungskosten	11,5	1.332,93
Selbstkosten		12.923,64
+ Gewinn		

Durchführen der Kalkulation (Kopieren von Formeln mit absoluten Adressierungen in angrenzende Bereiche)

Geben Sie – falls Sie es nicht so berechnet hatten – nun in die Zelle B12 den Bezug **"=B6"** ein und drücken . In die Zelle C11 geben Sie **"=B5"** ein! Die Selbstkosten in der Zelle C13 müssten unverändert 12.923,64 € betragen. Nun aber enthalten die Zellen B12 und C11 Bezüge und keine Zahlenwerte. Markieren Sie den Bereich B11:C13 erneut und kopieren ihn in die nebenliegenden Spalten

Als Ergebnis müssten sich überall **"0,00 €"** ergeben.

Diesen Fehler wollen Sie sicherlich verstehen und beheben.

Lernfeld 3
Sequenz 3.2
 4 UStd.
 Datum

DIN-gerechte Tabellenerstellung



- Führen Sie einen Doppelklick auf die Zelle E12 aus. Sie sehen die kopierte Formel **=E11*D12/100** und die Zellen farbig markiert. Diese Formel ist korrekt, der Fehler muss also in E11 und/oder D12 verborgen sein.

Um die Zelle wieder zu verlassen, drücken Sie ansonsten verändern Sie die Formel.

- Führen Sie nun einen Doppelklick auf die Zelle E11 aus. Sie sehen den Zellbezug D5 und dazu die farbig umrandete Zelle, die leer ist. *(Knapp daneben! Eigentlich wollten Sie den Wert aus der links danebenliegenden Zelle)*

Wenn Sie die Zellen D12, F12 oder G11 in gleicher Weise kontrollieren, werden Sie erkennen, dass die umrandeten Zellen immer weiter nach links "abgewichen" sind.

Bei den Berechnungen ohne Bezugszellen – wie in C12 oder G13 – ist die automatische Anpassung der Zellenbezüge gewollt und führt zu korrekten Formeln.

Verwendet man Bezugszellen, so sollen diese nicht "wandern", sondern an Ihrer Zelladresse fixiert bleiben. Dies erreicht man durch **absolute Adressierungen** mit Hilfe des **\$**-Symbols.

Das Dollarzeichen wird jeweils vor der Spalten- und Zeilenbezeichnung eingefügt. Klicken Sie doppelt in die Zelle C11 und setzen die Eingabe wie folgt fest **=C\$5** und drücken

Diese Anpassung/Fixierung ist auch über die Funktionstaste **F4** möglich.

Ebenso fixieren Sie Zelle B12 mit **=B\$6**.

Markieren Sie den Bereich B11:C13 erneut und kopieren ihn in die nebenliegenden Spalten. Nun sollten die Selbstkosten über alle Spalten korrekt berechnet sein und in den Zellen E11 und G11 müsste **=C\$5** sowie in D12 und F12 müsste **=B\$6** vermerkt sein.

Führen Sie nun den Rest der Kalkulation für die Kundengruppe A aus. Hier gibt es keine weiteren Zellen, die festgesetzt werden müssen. Als Listenverkaufspreis sollten sich hier 15.751,60 € ergeben.

Kopieren Sie anschließend die Formeln der Kundengruppe A wiederum in die Spalten der Kundengruppe B und C.

Sobald Sie die unterschiedlichen Gewinnzuschläge sowie Preisnachlässe in den Spalten D und F vermerken, werden sich die Listenpreise aktualisieren.

Kundengruppe B			Kundengruppe C		
z. B. Bürofachgeschäft Beckow GmbH			z. B. Bürofachgeschäft Beckow GmbH		
	in Prozent	in EUR		in Prozent	in EUR
Bezugs-Einstandspreis		11.590,71	Bezugs-Einstandspreis		11.590,71
+ Handlungskosten	11,5	1.332,93	+ Handlungskosten	11,5	1.332,93
Selbstkosten		12.923,64	Selbstkosten		12.923,64
+ Gewinn			+ Gewinn		

Lernfeld 3
Sequenz 3.2
4 UStd.
Datum

DIN-gerechte Tabellenerstellung



Aufgabe 6 Seitenanpassung und Ausdruck



Richten Sie das Blatt im Querformat (offiziell A4 Länge) aus, passen Sie es auf eine Seite an und setzen alle Seitenränder auf 2,5 cm fest!

Vermerken Sie in der Fußzeile Ihren Namen und Kennung.
Datum und Uhrzeit sowie den Datei- und Blattnamen sind bereits eingestellt!

Kontrollieren Sie die Seitenansicht, damit die Tabelle auf einer Seite ausgedruckt wird!

Teilansicht der Lösung:

Kalkulationsschema	Kundengruppe A		Kundengruppe B	
	z. B. Westfalca Kliniken GmbH		z. B. Bürofachgeschäft Bestow GmbH	
	in Prozent	in EUR	in Prozent	in EUR
Bezugs-/Einkaufspreis		11.590,71		11.590,71
+ Handlungskosten	11,5	1.332,93	11,5	1.332,93
Selbstkosten		12.923,64		12.923,64
+ Gewinn	7,5	969,27	15,0	1.938,55
Barverkaufspreis		13.892,91		14.862,19
+ Kundenkonto	2,0	283,53	2,0	303,31
Zielverkaufspreis		14.176,44		15.165,50
+ Kundenrabatt	10,0	1.575,16	5,0	798,18
Listverkaufspreis		15.751,60		15.963,68

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



Der Controller Bender erbittet von Herrn Sørensen ergänzende Angaben und Berechnungen zu der in der letzten Woche erstellten Übersicht zu den unterschiedlichen Listenverkaufspreisen des Artikels 2609 Hochleistungs-scanner "Fujitsu fi-5950".



Herr Sørensen übersendet Ihnen die Datei "LF3_Seq_3_3_LVP_Auswertung" zur weiteren Bearbeitung!
Speichern Sie die Datei in Ihrem Homeverzeichnis im Ordner Lernfeld 3 als "Seq_3_3_Auswertung"

Kalkulationsschema	Kundengruppe A		Kundengruppe B		Kundengruppe C	
	Prozentsatz	Zahlenwert	Prozentsatz	Zahlenwert	Prozentsatz	Zahlenwert
Bezugs-/Einkaufspreis		11.590,71 €		11.590,71 €		11.590,71 €
+ Handlungskosten	11,5 %	1.332,93 €	11,5 %	1.332,93 €	11,5 %	1.332,93 €
Selbstkosten		12.923,64 €		12.923,64 €		12.923,64 €
+ Gewinn	7,5 %	969,27 €	15,0 %	1.938,55 €	33,3 %	4.303,57 €
Barverkaufspreis		13.892,91 €		14.862,19 €		17.227,21 €
+ Kundenkonto	2,0 %	283,53 €	2,0 %	303,31 €	3,0 %	532,80 €
Zielverkaufspreis		14.176,44 €		15.165,50 €		17.760,01 €
+ Kundenrabatt	10,0 %	1.575,16 €	5,0 %	798,18 €	0,0 %	0,00 €
Listverkaufspreis		15.751,60 €		15.963,68 €		17.760,01 €

Die Datei enthält die Werte, die Sie letzte Woche in der Datei "Seq_3_2_Tabelle" im Auftrag von Herrn Sørensen für die Abteilung Controlling berechnet hatten.

Allerdings stellen Sie im Vergleich zur letzten Woche vier wesentliche Veränderungen in der Datei fest:

- In den Spaltenköpfen wurden die Überschriften aus den Zeilen 8 und 9 in einer Zeile zusammengefasst.
- Die Einheiten "in Prozent", "in EUR" wurden aus den Spaltenköpfen entfernt. Die Einheiten erscheinen in den Zellen nun als Dimensionen/Symbole (% , €). Die benutzerdefinierten Formatierungen im Zellbereich B11:G19 unterscheiden sich erheblich von der vorherigen Datei.
- Die Berechnungen/Formeln sind entfernt. In den Zellen sind nur noch die Zahlenwerte vorhanden.
- Der Eingabebereich (die Zeilen 3 bis 7) aus der Datei "Seq_3_2_Tabelle" ist nun in einen Auswertungsbereich umgewandelt.

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



Erlidigen Sie die folgenden Arbeitsaufträge in Partnerarbeit. Lassen Sie auf einem Monitor die Datei "Seq_3_3_Auswertung" sichtbar und öffnen Sie auf dem zweiten Monitor die Datei "Seq_3_2_Tabelle".

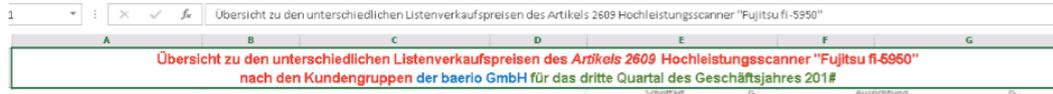
zu a) Aufgabe 1 Zeilenumbruch/Textumbruch in einer Zelle erzwingen

Betrachten Sie die Zelle B9 in beiden Tabellenblättern und vergleichen Sie diese.

In der Datei "Seq_3_3_Auswertung" ist der Textumbruch hinter "Kundengruppe A" durch die Tastenkombination **(Alt) + (↵)** erzwungen. Dies ist in der Bearbeitungszeile zu erkennen.

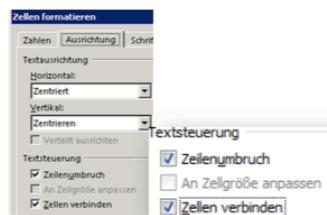
Passen Sie ggf. die Überschrift in der vorhergehenden Tabelle an und geben Sie der neuen Tabelle eine DIN-gerechte Überschrift!

Geben Sie die Überschrift in die Zelle A 1 ein, auch wenn sie über diese Zelle hinausragt. Orientieren Sie sich an der vorherigen Überschrift der Sequenz_3_2.



Grundsätzlich ist ein automatischer Zeilenumbruch bei größeren Beschriftungen sinnvoll, allerdings führt dies häufig in den Texten zu inhaltlich willkürlichen Umbrüchen.

Verwenden Sie - wo notwendig - zusätzlich den manuellen Zeilenumbruch.



Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



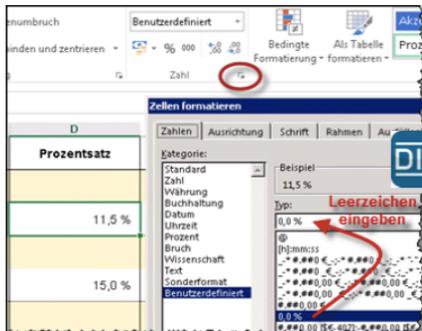
zu b) Aufgabe 2 Unterschiede bei den Zellformatierungen nachvollziehen

Untersuchen Sie die unterschiedlichen Formatierungen im Zellbereich B11:G19 der beiden Dateien "Seq_3_3_Auswertung" und "Seq_3_2_Tabelle".

Markieren Sie in beiden Dateien eine Zelle, welche einen Prozentsatz enthält und öffnen im Menü "Zellen formatieren" die Registerkarte "Zahlen".

Vermerken Sie in der folgenden Tabelle, welche Formatierungen für die Prozentsätze und EURO-Beträge verwendet werden:

	Seq_3_2_Tabelle	Seq_3_3_Auswertung
Prozentsätze	Als Zahl mit einer Dezimalstelle	Benutzerdefiniert mit einer Dezimalstelle, Leerzeichen und %-Symbol
EURO-Beträge	Als Zahl mit zwei Dezimalstellen und 000er Trennzeichen	Benutzerdefiniert als Währung mit zwei Dezimalstellen und €-Symbol



Ein Prozentzeichen dürfen Sie ebenso wie Währungssymbole nicht über die Tastatur in eine Zelle eingeben (sonst erfolgt eine automatische Erkennung als TEXT).

Die Zellen, in denen die Ergebnisse in Prozent angezeigt werden sollen, müssen so formatiert werden.

Häufig erfolgt dies - wie auch hier - als benutzerdefiniertes Format.

Schritt 1 Wählen Sie aus der Liste ein passendes Basisformat: **0,00%**

Schritt 2 Passen Sie das Format an DIN 5008 an: **0,00%**

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



zu c) Aufgabe 3 Formelbildung → Prozentrechnung ohne Prozentformatierung und die veränderte Berechnung mit Prozentformat in den Zellen

Am Beispiel der Berechnung der Handlungskosten in der Zelle C12 sollen Sie die Auswirkung der Zellenformatierung auf ein Prozentformat nachvollziehen.

In der Datei *Seq_3_2_Tabelle* haben Sie die Handlungskosten mit Hilfe eines Dreisatzes bzw. der Formel für den Prozentwert berechnet:

	A	B	C
		Kundengruppe A	
		z. B. Westfalia Kliniken GmbH	
		in Prozent	in EUR
8	Kalkulationsschema		
10	Bezugs-/Einstandspreis		11.590,71
11	+ Handlungskosten	11,5	=C11*B12/100

In der Datei *Seq_3_3_Auswertung* müssen Sie aufgrund der Formatierung der Zelle B12 diese Rechnung anpassen.

	A	B	C
		Kundengruppe A z. B. Westfalia Kliniken GmbH	
		Prozentsatz	Zahlenwert
9	Kalkulationsschema		
10	Bezugs-/Einstandspreis		11.590,71 €
11	+ Handlungskosten	11,5	= ??????????????????

Wenn Sie in EXCEL das Prozentformat ausgewählt haben, multipliziert das Programm automatisch mit 100, sodass Sie Ihre Formel um diesen Rechenschritt kürzen müssen.

Vermerken Sie die Berechnung/Formel in der Zelle C12.

	B	C
	Prozentsatz	Zahlenwert
10		11.590,71 €
11	11,5 %	=

Je nach verbleibender Unterrichtszeit ergänzen Sie alle Berechnungen in der Datei *Seq_3_3_Auswertung*.



Zunächst wenden Sie sich aber – nun in Einzelarbeit – den weiteren Arbeitsaufträgen zu!

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



zu d) Aufgabe 4 Auswertungsberechnungen → Verwendung der Funktionen in Excel

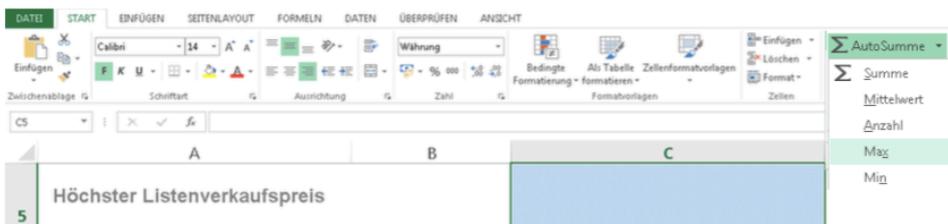


Der Controller Bender erwartet grundsätzlich zu allen Artikeln die Angabe des **höchsten** und des **niedrigsten** Listenverkaufspreises sowie den **Durchschnittswert** aller Listenverkaufspreise. Außerdem sollen die **Abweichungen** des höchsten bzw. niedrigsten Listenpreises von diesem Durchschnittswert berechnet werden, und zwar zum einen als **absoluter Wert in EUR** und zum anderen als **relativer Wert in Prozent**.

Sie sollen diese Berechnungen für den Artikel 2609 jetzt durchführen.

	A	B	C
3	Artikelbezeichnung	Hochleistungsscanner "Fujitsu fi-5950"	
4	Artikelnummer	2609	
5	Höchster Listenverkaufspreis		
6	Niedrigster Listenverkaufspreis		
7	Durchschnittlicher Listenverkaufspreis		

Dazu stehen Ihnen in Excel Funktionen zur Verfügung, die einen Großteil dieser Berechnungen ausführen.



Markieren Sie die Zelle, in welcher Sie den höchsten Listenpreis berechnen wollen und wählen mit dem linken Mauszeiger die Funktion "MAX" auf.

Die Formel "**=MAX()**" erscheint in der aktivierten Zelle. Markieren Sie nun die Zellen, in denen die Listenverkaufspreise stehen (in Zeile 19). Wenn Sie alle Zellen ausgewählt haben, drücken Sie **↵**.

Nun sollte der Listenpreis aus der Kundengruppe C in der Zelle C5 erscheinen.

	A	B	C	D	E	F
5	Höchster Listenverkaufspreis		=MAX(C3:C5)		Absolute Abweichung des niedrigsten LSP vom durchschnittlichen LSP	
19	Listenverkaufspreis		15.781,60 €		15.963,60 €	17.780,01 €

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



Berechnen Sie nun in der Zelle C6 den niedrigsten Listenverkaufspreis. Die passende Funktion werden Sie bestimmt herausfinden.



Als Nächstes sollen Sie den durchschnittlichen Listenverkaufspreis berechnen.

Die Berechnung des einfachen Durchschnitts (*Summe der Werte dividiert durch die Anzahl der Werte*) kann in Excel mithilfe der **Mittelwertfunktion** erfolgen.

Wählen Sie die Funktion **MITTELWERT** aus, markieren Sie die Listenverkaufspreise und bestätigen Sie mit

Aufgabe 5 Berechnung der absoluten und relativen Abweichungen der Listenverkaufspreise vom Durchschnittswert

Übernehmen Sie die Texte in die Zellen E5 sowie E6.
Evtl. kann Ihnen hier das Kopieren der Zellinhalte von Nutzen sein.

Eine absolute Zahl kann ein EURO-Betrag sein (*wie hier*) aber auch eine Stückzahl oder eine andere Maßeinheit (*Liter, Kilogramm, Stunden*).

Eine relative Zahl ist **immer** ein Prozentwert. Hier setzen Sie eine absolute Zahl in ein Verhältnis, um bewerten zu können, ob es sich um eine relativ hohe oder niedrige Abweichung handelt.

Bsp.: Sind 100,00 EUR für Sie relativ wenig oder relativ viel?
Sind 500,00 EUR für Bill Gates relativ wenig oder relativ viel?
Welcher Betrag ist absolut betrachtet der Höhere?

	E	F	G
4	Absolute Abweichung des höchsten LVP vom durchschnittlichen LVP		
5	Absolute Abweichung des niedrigsten LVP vom durchschnittlichen LVP		
6	Relative Abweichung des höchsten LVP vom durchschnittlichen LVP		
7	Relative Abweichung des niedrigsten LVP vom durchschnittlichen LVP		

Führen Sie die Subtraktionen zur Berechnung der absoluten Zahlen durch. Ihre Ergebnisse müssen mit dem €-Symbol formatiert sein und eine Zahl sollte rot sein. Bedenken Sie bei der Berechnung der relativen Zahlen zunächst, welche Werte Sie mit welchem Listenverkaufspreis ins Verhältnis setzen müssen. Beachten Sie außerdem die benutzerdefinierte Formatierung der Zellen G6 und G7. Die Ergebnisse müssen mit dem %-Symbol formatiert sein und eine Zahl sollte rot sein.

[Es ist auch möglich eine absolute Adressierung bei diesen Berechnungen zu verwenden – Prüfen Sie Ihre Formeln auf die Verwendung von \$-Zeichen

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 UStd.
Datum

Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen



Aufgabe 6 Seitenanpassung und Ausdruck

Richten Sie das Blatt im Querformat (offiziell A4 Längs) aus, passen Sie es auf eine Seite an und setzen alle Seitenränder auf 2,5 cm fest! Vermerken Sie in der Fußzeile Ihren Namen und Kennung. Datum und Uhrzeit sowie den Datei- und Blattnamen sind bereits eingestellt!

Diesmal soll nur der Auswertungsbereich (*bis Zeile 7*) gedruckt werden und nicht erneut die ganze Tabelle.

Zwei Möglichkeiten um dies zu erreichen wären über die **Einstellung "Auswahl drucken"** oder über die **Ansicht "Umbruchvorschau"** den gewünschten Druckbereich festzulegen.

Kontrollieren Sie grundsätzlich vor dem Druckbefehl die Seitenansicht, es darf nur der Auswertungsbereich – ohne die weitere Tabelle – auf der Seite sichtbar sein!



1. Variante Einstellung "Auswahl drucken"

Markieren Sie den Zellbereich mit der Maus.

Wählen Sie über **DATEI** → **Drucken** → Einstellung "Auswahl drucken" → **Drucken** bestätigen

Auswertungen zu den unterschiedlichen Listenverkaufspreisen des Artikels 2609 Hochleistungsscanner "Fujiho S-5502" nach den Kundengruppen der baerle GmbH für das dritte Quartal des Geschäftsjahres 2019					
Artikelbezeichnung	Hochleistungsscanner "Fujiho S-5502"				
Artikelnummer	2609			Absolute Abweichung des höchsten LVP vom durchschnittlichen LVP	1.268,25 €
Höchster Listenverkaufspreis	17.760,00 €			Absolute Abweichung des niedrigsten LVP vom durchschnittlichen LVP	-760,34 €
Niedrigster Listenverkaufspreis	15.715,60 €			Relative Abweichung des höchsten LVP vom durchschnittlichen LVP	7,7 %
Durchschnittlicher Listenverkaufspreis	16.491,76 €			Relative Abweichung des niedrigsten LVP vom durchschnittlichen LVP	-4,5 %
Kalkulationsschema	Kundengruppe A z. B. Westfalen-Höfen GmbH		Kundengruppe B z. B. Böhlinger-Greifhagen GmbH		Kundengruppe C z. B. Pöschel-Greifhagen GmbH
	Prozentsatz	Zahlenwert	Prozentsatz	Zahlenwert	Prozentsatz Zahlenwert

Lernfeld 3
Sequenz 3.3
4 USId.
Datum

**Auswertung der verschiedenen Listenverkaufspreise
Verwendung einfacher Funktionen und Abweichungsberechnungen**



Drucken

Drucken

Drucker: P1132 an F3194-Kosten-Bef., Offline

Einstellungen

- Aktive Blätter drucken (Umbruchvorschau)
- Aktive Blätter drucken (Nur die aktiven Blätter drucken)
- Gesamte Arbeitsmappe drucken (Die gesamte Arbeitsmappe drucken)
- Auswahl drucken (Nur die situelle Auswahl drucken)
- Druckbereich ignorieren

2. Variante Einstellung über die Ansicht "Umbruchvorschau"

Wählen Sie den Ribbon "ANSICHT" → Arbeitsmappenansicht "Umbruchvorschau" → Ein **blauer Rahmen** wird sichtbar. Diesen Rahmen können Sie mit gedrückter, linker Maustaste nach Höhe und Breite einstellen. Markieren Sie so den Zellbereich A1:G7.

Wählen Sie über **"DATEI"** → **"Drucken"** → Einstellung "Aktive Blätter drucken" → "Drucken" **bestätigen**

Excel interface showing the 'ANSICHT' ribbon and a table of sales data for 'Hochleistungsscanner Fujitsu fi-5950'.

Auswertungen zu den unterschiedlichen Listenverkaufspreisen des Artikels 2609 Hochleistungsscanner "Fujitsu fi-5950" nach den Kundengruppen der baerio GmbH für das dritte Quartal des Geschäftsjahres 2018					
Artikelbezeichnung	Hochleistungsscanner "Fujitsu fi-5950"		Absolute Abweichung des höchsten LVP vom durchschnittlichen LVP	1.268,25 €	
Artikelnummer	2609		Absolute Abweichung des niedrigsten LVP vom durchschnittlichen LVP	-740,16 €	
Höchster Listenverkaufspreis	17.760,01 €		Relative Abweichung des höchsten LVP vom durchschnittlichen LVP	7,7 %	
Niedrigster Listenverkaufspreis	15.751,60 €		Relative Abweichung des niedrigsten LVP vom durchschnittlichen LVP	-4,5 %	
Durchschnittlicher Listenverkaufspreis	16.491,76 €				

Lernfeld 3
Sequenz 3.4
4 USId.
Datum

**Tabellenerstellung unter Verwendung von Funktionen
Absatz- und Umsatzzahlenauswertung**



Die kaufmännische Leiterin Frau Dr. Rösler benötigt für die nächste Sitzung mit der Geschäftsleitung eine Absatz- und Umsatzzahlenübersicht zum Artikel "2601" nach den verschiedenen Regionen für die bisherigen Monate des Geschäftsjahres.



Herr Sørensen übergibt Ihnen das Zahlenmaterial für die weitere Bearbeitung.

Aufgabe 1 Tabellenerstellung

Übernehmen Sie die Zahlenwerte positionsgerecht in eine normgerechte Tabelle nach der abgebildeten Grundstruktur einschließlich der (benutzerdefinierten) Formatierungen. (Achten Sie darauf, dass die Werte im Bereich B5:D8 als Rechenzellen nutzbar sind).

Region	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	Gesamtabsatz
Nord	64	84	77	
Ost	118	132	120	
Süd	58	62	55	
West	81	75	82	

Speichern Sie die Datei als **"Seq_3_4 Tabellenerstellung"**
Benennen Sie das Tabellenblatt als **"Präsentation"**

Berechnungen/Formelbildung:

- Berechnen Sie in der Zeile 9 die gesamten Absatzmengen der vorliegenden Quartale mit Hilfe der Funktion Summe!
- Berechnen Sie in der Zeile 10 die durchschnittlichen Absatzmengen der vorliegenden Quartale mit Hilfe der Funktion Mittelwert!
- Berechnen Sie in der Zeile 11 die höchsten Absatzmengen der vorliegenden Quartale mit Hilfe der Funktion MAX!
- Berechnen Sie in der Zeile 12 die niedrigsten Absatzmengen der vorliegenden Quartale mit Hilfe der Funktion MIN!
- Berechnen Sie in der Spalte E die gesamten Absatzmengen der mit Hilfe der Funktion Summe!

Schreiben Sie in die Zelle F11 **Stückpreis in EUR** und geben Sie den Listenverkaufspreis des Artikels 2601 in die Zelle G11 ein! (siehe Stammdaten baerio GmbH - Datei „Artikeltabelle-Zentrale“)

- Berechnen Sie in der Spalte F die Nettoumsätze nach den Regionen unter Verwendung der Zelle G11 und einer absoluten Adressierung!
- Berechnen Sie in der Spalte G die Anteile der Regionen am Gesamtumsatz unter Verwendung einer absoluten Adressierung der Zelle F9!

Anhang 5: Unterrichtsmaterial für das Lernfeld 3 im Projekt KaBueNet

Lernfeld 3
Sequenz 3.4
4 UStd.
Datum

Tabellenerstellung unter Verwendung von Funktionen Absatz- und Umsatzzahlenauswertung



Formatierungen/Anpassung:

Die Breite der Spalten liegt bei „20“, die Zeilenhöhen bei „35“, die Schriftart ist 11 pt., „Arial“!

Geben Sie dem Tabellenblatt eine DIN-gerechte Überschrift (fett, 12 pt.) sowie ein DIN-gerechtes Gitternetz (orientieren Sie sich an den Abbildungen) und richten Sie den Zellbereich B5:G12 rechtsbündig mit Einzug „1“ aus!

Die Absatzzahlen sind „benutzerdefiniert“ mit Tausendertrennzeichen und die EURO-Beträge im Format "Währung" mit dem Symbol "keine" zu formatieren. Die Anteile am Gesamtumsatz sind mit einer Nachkommastelle zu formatieren (ausgenommen die Kontrollsumme in Zelle G9 – die zentriert werden muss).

Richten Sie das Blatt im Querformat aus, passen Sie es auf eine Seite an und setzen alle Seitenränder auf 2 cm fest!

Vermerken Sie in der Fußzeile Ihren Namen und Kennung, Datum und Uhrzeit sowie den Datei- und Blattnamen!

Aufgabe 2 Erstellen eines Formelausdruckes: Erstellen Sie einen normgerechten Formelausdruck!

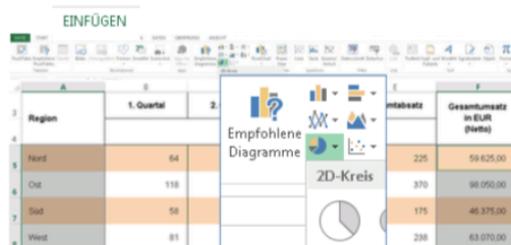
Aufgabe 3 Erstellen eines Kreisdiagrammes/ Grafische Auswertung:

Um einen schnellen Überblick über die präsentierten Werte zu erhalten, bittet Sie die Geschäftsleitung, die Anteile der Regionen am Gesamtumsatz unterhalb der Tabelle zusätzlich in einem Kreisdiagrammen darzustellen.

Markieren Sie Zellen F5:F8 (Zahlenwerte für das Diagramm) und A5:A8

(Textwerte für die Legende)! Dabei müssen Sie die Strg-Taste mitverwenden!

- Fügen Sie ein einfaches 2D-Kreisdiagramm ein!
- Wählen Sie die Formatvorlage Nr. 6 aus!
- Geben Sie dem Diagramm eine normgerechte Überschrift!
- Verschieben Sie das Diagramm unter die Tabelle und passen Sie es auf die Größe 26,5 cm breit und 7,5 cm hoch an!



Kontrollieren Sie die Seitenansicht und passen das Blatt ggfs. noch einmal an, damit die Tabelle und das Diagramm auf einer Seite ausgedruckt werden!

Sollten Sie in der Seitenansicht nur das Diagramm sehen, dann ist es in der Normalansicht noch markiert, markieren Sie eine beliebige Zelle in der Tabelle und gehen dann in die Seitenansicht!

Anhang 5e: Unterrichtsmaterial für die Unterrichtssequenzen 4.1 bis 4.2

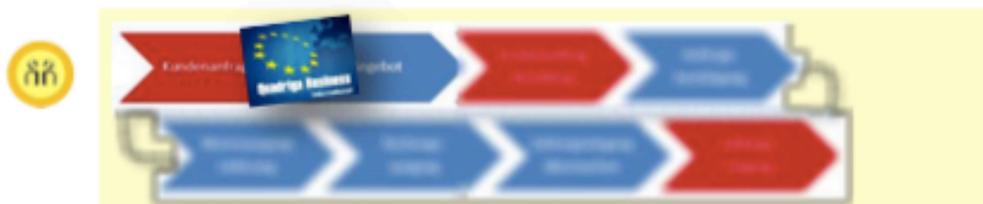
Lernfeld 3

Sequenz **4.1**
[4 UStd.]

Internationaler Schriftverkehr



Frau Risse, die zuständige Mitarbeiterin im Verkauf, übergibt Ihnen die Anfrage eines europäischen Kunden, der sich für ökologische Büromöbel interessiert, zur Bearbeitung.



Finden Sie mindestens 5 Abweichungen des internationalen Schriftverkehrs anhand der eingegangenen Anfrage (Hilfsmittel: DIN 5008, CI).

Informieren Sie sich über die Lieferkosten und Zahlungsbedingungen unseres Kundenstamms (Tabellenblatt Konditionen).

Markieren Sie auf dem Infoblatt "IB_Incoterms_Terms-of-Payment" unsere entsprechenden Konditionen für Auslandsgeschäfte.

-  Setzen Sie sich mit dem Auszug zum Angebot aus dem Texthandbuch¹ auseinander. Wählen Sie die geeigneten Textbausteine für das Angebot und ergänzen Sie den Schreibauftrag.
-  Fertigen Sie das formgerechte Angebot auf Basis Ihres Schreibauftrages.
-  Bevor Sie Ihr Angebot von Frau Risse **gegenzeichnen** (doppelte Unterschrift) lassen, gleichen Sie das Schriftstück mit Ihrer Kollegin bzw. Ihrem Kollegen ab.

¹ Die verwendeten Textbausteine wurden von Fremdsprachenkorrespondenten in die verschiedenen Sprachen unserer Kunden übersetzt. Es ist ausschließlich auf diese Textbausteine zurückzugreifen!

Lernfeld 3

Sequenz **4.2**
[4 UStd.]

Gestaltung eines mehrsprachigen Flyers



Frau Risse bedankt sich für die schnelle Bearbeitung der Auslandsanfrage und bittet Sie, dem Angebot ein 3-spaltigen Flyer mit Auszügen aus unserem Sortiment für Bürostühle beizufügen.



Skizzieren Sie zunächst handschriftlich Ihren Entwurf Ihres 3-spaltigen Flyers.

Die kurzen Artikelbeschreibungen sollen in mehreren Sprachen abgedruckt werden.

Die Produktbeschreibungen entnehmen Sie der Textbausteindatei¹. Wählen Sie die geeigneten Textbausteine der jeweiligen Produkte.



Setzen Sie Ihren Entwurf mit Word in eine druckreife Endfassung um.



Aufgabe für "Schnelle" ...

Bei Ihrer Arbeit ist Ihnen aufgefallen, dass die Artikelbeschreibungen auf der Website bislang nur auf Deutsch vorhanden sind.



Daher unterbreiten Sie der Organisationsabteilung per Mail einen entsprechenden Verbesserungsvorschlag.



¹ Die verwendeten Textbausteine wurden von Fremdsprachenkorrespondenten in die verschiedenen Sprachen unserer Kunden übersetzt. Es ist ausschließlich auf diese Textbausteine zurückzugreifen!

Ehrenwörtliche Erklärung

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Arbeit eigenständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Ich bin mit einer späteren Ausleihe der Arbeit einverstanden.

Berlin, 24. September 2015

Jessica Eisen