

Andreas Fischer, Eva Freund

Unter Mitarbeit von Binh Long Duong, Joyce Müller, Anna Schütte

Didaktische Hinweise für die Integration nachhaltiger Themen in die Ausbildungsberufe Verkäufer/-in und Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Inhalt

Rahmenbedingungen für das Thema Nachhaltigkeit im Einzelhandel	8
Fair Trade-Produkte – Nachhaltigkeit „zum Anfassen“	9
Orientierung für die Integration in den Unterrichtsalltag	11
Erfahrungen aus dem JOBSTARTER-Projekt „Zukunftsfähige Kompetenzen für die Märkte von morgen erwerben“	11
Die Module	12
Integration der Module in den Berufsschulunterricht	13
Didaktischer Rahmen	15
Modell der vollständigen Handlung	16
Rollenwechsel	16
Leistungsbeurteilung	17
Didaktische Leitgedanken	18
Problemorientierung	18
Exemplarisches Lernen	20
Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung	20
Selbstorganisation	20
Zukunftsorientierung	20
Gerechtigkeitsorientierung	21
Verantwortungsorientierung	21
Kompetenzen	21
Konkretisierung des Kompetenzbegriffes	21
Kompetenzen für ein nachhaltiges Wirtschaften	23
Praktische Empfehlungen zur Umsetzung der Lernarrangements	24
Rolle der Lehrperson/ der Lernenden	24
Zeitraumen	24
Methoden und Lerntechniken	25
Materialhinweise (Anlagen)	25
Medieneinsatz	25
Leistungsbewertung	25
Virtuelle Plattformen	25
Blended-Learning	25
Regionale Anbindung	26
Literaturverzeichnis	26

Didaktische Hinweise für die Integration nachhaltiger Themen in die Ausbildungsberufe Verkäufer/-in und Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Rahmenbedingungen für das Thema Nachhaltigkeit im Einzelhandel

Derzeit umfasst der deutsche Einzelhandel rund 400.000 selbstständige Unternehmen, beschäftigt insgesamt etwa 2,9 Millionen Menschen und erwirtschaftet jährlich einen Umsatz von circa 390 Milliarden Euro.¹ Damit ist er, nach dem produzierenden Gewerbe und dem Handwerk, der drittgrößte Wirtschaftszweig in Deutschland. Darüber hinaus zeichnet er sich nicht nur durch ein breites Spektrum von Teilbranchen, wie zum Beispiel der Textil-, Buch-, Elektronik-, Möbel- oder Baustoffeinzelhandel aus, sondern ist auch durch unterschiedliche Betriebsformen, wie beispielsweise Fachmärkte, Discounter und Supermärkte sowie vielfältige Sortimente gekennzeichnet. Hinzu kommt, dass der Einzelhandel sich ständig ändernden Rahmenbedingungen flexibel und konstruktiv gegenüberstellen muss, um sich in einem immer stärker werdenden Verdrängungswettbewerb zu behaupten. In diesem heterogenen und komplexen Umfeld ist es unabdingbar, sich durch eine individuelle Service- und Kundenorientierung auszuzeichnen und somit von der Konkurrenz abzuheben.

Bei der zunehmend nachhaltigen Ausrichtung der Wirtschaftsprozesse wurde der Handel zunächst eher vernachlässigt, da er als Verursacher ökologischer Probleme nur indirekt wahrgenommen wurde. Parallel zum Nachhaltigkeitsdiskurs wurden jedoch Konzepte entwickelt, die im Sinne einer Sustainable Consumption an den Konsumgewohnheiten von Verbraucherinnen und Verbrauchern ansetzen, so dass die Vermittlungsfunktion des Handels mit seinem Einfluss auf bestehende Waren-, Kommunikations- und Wertströme und die nachhaltige Entwicklung der Wirtschaft stärker in den Blick des Nachhaltigkeitsdiskurses gerückt ist.

Im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Wirtschaftsentwicklung hat der Handel aktuell eine große Bedeutung: Als so genannter Gatekeeper ist der Einzelhandel in der Lage, die zwischen Produzierenden und Konsumierenden bestehenden Waren-, Kommunikations- und Wertströme sowie die jeweiligen Wertvorstellungen und Handlungen der Wirtschaftsakteure zu beeinflussen. Er übt demnach eine gewisse Machtposition aus, da er darüber entscheiden kann, ob bestimmte Marktwegen „offen“ oder „geschlossen“ gehalten werden. Darüber hinaus verfügt er über das Aktionspotenzial, nachhaltigkeitsrelevanten Einfluss sowohl auf das Produktangebot („sustainable-pull-Strategien“) als auch auf die Produktnachfrage („sustainable-push-Strategien“) zu nehmen.

Die größte Teilbranche des Einzelhandels ist der Lebensmitteleinzelhandel; mehr als ein Drittel der Beschäftigten sind hier beschäftigt. Hinzu kommt, dass Lebensmittel eine große gesellschaftlich-politische Bedeutung zugemessen wird, da sie ein existenzielles Bedürfnis befriedigen. Skandale wie pestizidbelastetes Obst und Gemüse, dioxinverseuchtes Geflügel, schwermetalbelasteter Seefisch oder Gammelfleisch verunsichern die Konsumentinnen und Konsumenten. Dass der Lebensmitteleinzelhandel eine zunehmende Nachhaltigkeitsrelevanz hat, zeigt insbesondere auch die steigende Beliebtheit von Bio- und Fair-Trade-Produkten. Seit Ende 2003 verzeichnete der Bio-Lebensmittelmärkte in manchen Jahren zweistellige Zuwachsraten bei Öko-Produkten. Für die nächsten Jahre wird mit einem sich fortsetzenden Trend und aufgrund sich abzeichnender Angebotsengpässe auf dem Binnenmarkt sogar mit steigenden Bio-Importen gerechnet.² Auch bei den Fairtrade-Produkten sind seit Jahren Steigerungen bei Umsatz- und Absatzmenge im zweistelligen Prozentbereich zu verzeichnen. Allein 2011 konnte der Umsatz in Deutschland um 18 Prozent erhöht werden, was jedoch angesichts des im Vergleich zum übrigen Markt eher geringen Umsatzes von

¹ HDE (2010a): Über diese Broschüre. Unter: <http://www.einzelhandel.de/index.php/themeninhalte/europa/broschueren/umweltschutzleben-einbeitragdeshandels/item/117609-berdiesebroschuere.html> (abgefragt im Januar 2013).

² BÖLW (2008): Zahlen, Daten, Fakten: Die Bio-Branche 2008. Unter: http://www.boelw.de/uploads/media/pdf/Dokumentation/Zahlen_Daten_Fakten/ZDF2008.pdf (abgefragt im Oktober 2012). BÖLW (2011): Zahlen, Daten, Fakten: Die Bio-Branche 2011. Unter: http://www.boelw.de/uploads/media/pdf/Dokumentation/Zahlen_Daten_Fakten/ZDF2011.pdf (abgefragt im Oktober 2012)

400 Millionen Euro noch immer einen Tropfen auf den heißen Stein darstellt.³ Bei Kaffee und Bananen liegt der Marktanteil zurzeit bei etwa 2 Prozent, bei weiteren Produkten deutlich unter 1 Prozent.

Der Einzelhandel befindet sich seit längerem in einem tief greifenden Veränderungsprozess, der vor allem von starker Konkurrenz aus dem In- und Ausland, zunehmender IT-Technik in Geschäftsprozessen, Erweiterung traditioneller Vertriebs- und Beschaffungswege, Ausweitung des nicht-stationären Handels sowie Verknüpfung von Handel und Dienstleistung geprägt ist. Zunehmend überschreiten Handelsunternehmen die klassischen Branchengrenzen und setzen neue Sortimente als Frequenzbringer ein: So führen Drogeriemärkte Geschenkartikel und Kinderkleidung, Baumärkte Möbel und Grünpflanzen, Lebensmittel-Supermärkte und -Discounter Textilien oder Unterhaltungselektronik. Darüber hinaus stellen die Kundinnen und Kunden immer höhere Anforderungen an Angebotsqualität, Präsentation, Beratung und Service.

Der Lebensmitteleinzelhandel verfügt über das Potenzial, das Thema Nachhaltigkeit in die Gesellschaft zu tragen, indem er auf der einen Seite nachhaltigkeitsorientierte Produkte beschafft beziehungsweise vertreibt und so Einfluss auf die Lieferantinnen und Lieferanten nimmt und auf der anderen Seite durch geeignete Auszeichnung dieser Produkte die Aufmerksamkeit der Kundinnen und Kunden gewinnt. Die Gestaltungsspielräume sind jedoch unterschiedlich und hängen von der Marktmacht des jeweiligen Unternehmens ab. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Handel in Deutschland durch eine Discount-Landschaft geprägt ist, in der die Preise eine dominierende Rolle spielen. So ist es nicht verwunderlich, dass sich nachhaltige Aktivitäten der Unternehmen oft nur auf einzelne Sortimentsbereiche beschränken.

Momentan ist die nachhaltige Entwicklung im Lebensmitteleinzelhandel im Wesentlichen eher ein Thema einzelner engagierter Unternehmen. Branchenvereinbarungen – wie zum Beispiel bei der Unternehmensgemeinschaft Econsense – gibt es nicht. Allerdings hat der Hauptverband des deutschen Einzelhandels (HDE) im Sommer 2007 eine Broschüre⁴ zum Thema herausgegeben und eine Internetseite⁵ online gestellt. Neben dem verbandspolitischen Engagement lassen sich im Lebensmitteleinzelhandel einschlägige Label (Bio, FairTrade) finden, die von unabhängiger Seite vergeben und überprüft werden.

Nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen sind selten auf der unteren Hierarchieebene angesiedelt, sondern werden in der Regel erst auf den mittleren und höheren Managementebenen getroffen. Die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschränken sich meist auf jene Handlungsbereiche, für die sie zuständig sind (z. B. Obst und Gemüse, Frischetheke, Getränke). Hier agieren sie überwiegend selbstständig: Sie informieren und beraten die Kundinnen und Kunden über qualitätsrelevante Aspekte, wozu teilweise auch soziale und ökologische Faktoren zählen. Sie können auf Kundenwünsche eingehen und gegebenenfalls nicht vorhandene Produkte in Absprache mit den Vorgesetzten beziehungsweise Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern bestellen.

Fair Trade-Produkte – Nachhaltigkeit „zum Anfassen“

Ein spezielles nachhaltiges Segment im Einzelhandel stellt der Bereich der fair gehandelten Produkte dar. Der Faire Handel thematisiert ein verantwortungsorientiertes Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis, das gegenwärtig unter dem Begriff nachhaltiger Entwicklung zusammengefasst und erfahrbar gemacht wird: Abstrakte Ideen wie Gerechtigkeit und Verantwortung werden greifbar, da hinter Fairtrade-Produkten globale „Geschichten“ stehen und Verknüpfungen zwischen deren Herstellung, Anschaffung und Konsum erzeugt werden können. Zugleich sind Fairtrade-Produkte Symbol für eine bessere, gerechtere Welt. Die Beschäftigung mit und der Konsum von fair gehandelten Produkten sind attraktiver als die Aus-

³ Transfair (o.J.): Absatz Fairtrade-Produkte im Einzelnen. Unter: <http://www.fairtrade-deutschland.de/produkte/absatz-fairtrade-produkte/> (abgefragt im Oktober 2012).

⁴ HDE (2007): Verantwortlicher Handel. Unter: <http://www.einzelhandel.de/pb/site/hde/node/30933/Lde/index.html> (abgefragt im Oktober 2012).

⁵ HDE (2010b): Verantwortlich Handeln – CSR. Unter: http://www.einzelhandel.de/pb/site/hde/node/30861/Lde/verantwortlich_handeln_csr.html (abgefragt im Oktober 2012).

einandersetzung mit der abstrakten Idee einer nachhaltigen Entwicklung. Deshalb entwickelt sich der Konsum von Fairtrade-Produkten zunehmend zu einem Lifestyle-Trend. Emotionale Einstellungshürden müssen nicht überwunden werden, da die Mehrheit der deutschen Bevölkerung gegenüber dem fairen Handel zwischen wohlhabenden, politisch einflussreichen Ländern und wirtschaftlich und politisch benachteiligten Ländern, der Generationengerechtigkeit sowie dem Gedanken, dass nicht mehr Ressourcen verbraucht werden als nachwachsen können, positiv eingestellt ist.

Der Anteil fair gehandelter Produkte an der gesamten Produktpalette ist noch gering, wächst jedoch stetig. Im Mittelpunkt stehen landwirtschaftliche Erzeugnisse, insbesondere Kaffee, Tee, Obst, Kakao und Schokolade, aber auch (Rohr-)Zucker, Honig, Nüsse, pflanzliches Öl, Reis, Gewürze, Wein, Baumwollprodukte und Blumen. Zunehmend wächst auch der Markt an stärker verarbeiteten Produkten, wie Süßwaren, die jedoch teilweise Produktanteile enthalten, die nicht aus Fairem Handel stammen.

Seit Mitte der 1990er Jahre haben die großen Handelsketten die wachsende Bedeutung dieses Marktes erkannt. So finden sich mittlerweile einzelne Produkte oder Teilsortimente mit dem Transfair-Siegel in rund 36.000 Supermärkten oder Lebensmittelabteilungen der Konzerne Metro, REWE, Edeka, Spar, Kaiser's Tengelmann und Lidl, im Naturkost- sowie im Versandhandel.⁶ Die Palette an Fairtrade-Produkten wurde vergrößert, die Vertriebskanäle wurden erweitert. Neben den großen Ketten des Lebensmittelhandels erkennen zunehmend auch kleine und mittelständische Betriebe der Bekleidungsbranche und des Blumenhandels, dass fair gehandelte Produkte mit einem Imagegewinn verbunden sind und sich somit eignen, neue Kundengruppen zu erschließen.

Das Transfair-Siegel, welches sich als Qualitätsmaßstab etabliert hat, hat wesentlich zu dieser Entwicklung beigetragen; bereits drei Viertel der Deutschen kennen dieses Siegel.⁷ Ungeklärt bleibt jedoch, ob sie wissen, was genau sich dahinter verbirgt und welche Assoziationen damit verbunden werden.

Der Prozess der Globalisierung kann aber anhand von Fairtrade sehr gut veranschaulicht werden, da Fairtrade-Produkte in die Probleme und Herausforderungen, die mit globalen Verflechtungen verknüpft sind, eingebettet sind. So muss beispielsweise mit widersprüchlichen Standpunkten und Interessen umgegangen werden, wenn Fragen über die Herkunft der Waren oder dessen Beschaffung aufkommen. Somit können globale Strukturen und Entwicklungstendenzen exemplarisch illustriert und ein Einblick in die globalisierte Warenwelt sowie die Verflechtungsformen der ökonomischen, politischen, ökologischen und kulturellen Globalisierung ermöglicht werden. Fairtrade-Produkte schaffen soziologische, politische, ökonomische und ökologische Zugänge zur weltweiten Vernetzung und eröffnen in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis differenzierte Sichtweisen auf globale Probleme.

Fairtrade-Produkte spiegeln darüber hinaus die aktuelle Debatte über Verteilungsgerechtigkeit wider, in der zwischen einer auf die derzeit lebende Generation bezogene (intragenerationelle) Gerechtigkeit und einer generationenübergreifenden (intergenerationellen) Gerechtigkeit unterschieden wird. Die Forderung nach intragenerationeller Gerechtigkeit kann sich einerseits auf die Betrachtung eines einzelnen Landes beschränken oder andererseits international, ländervergleichend ausgerichtet sein. Im nationalen Kontext bestimmen in vielen westlichen Ländern derzeit Fragen zur Tragfähigkeit der sozialen Sicherungssysteme, vor dem Hintergrund des soziodemographischen Wandels, die Diskussion. Debattiert wird, wie sich zunehmend ungleich verteilte Einkommens- und Vermögensverhältnisse und Verwirklichungschancen ausgleichen und sich Bildung, individuelle Verwirklichungs- und Partizipationschancen sowie Karrieremöglichkeiten von den sozioökonomischen Bedingungen der Herkunft des Einzelnen entkoppeln lassen.

⁶ Transfair (o.J.): Fair einkaufen! Unter: <http://www.fairtrade-deutschland.de/produkte/fair-einkaufen/> (abgefragt im Oktober 2012).

⁷ Transfair (o.J.) 20 Jahre Transfair. Unter: http://www.fairtrade-deutschland.de/fileadmin/user_upload/materialien/download/2012_Sonderpublikation_20_Jahre_TransFair.pdf?PHPSESSID=e4da1986cb4012d848d4bb4b20e999d0 (abgefragt im Oktober 2012).

Auf internationaler Ebene werden vor allem die in Bezug auf die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse und die Verteilung von Wohlstand bestehenden Ungleichheiten thematisiert. Die sich zwischen den westlich orientierten Industrie- und Schwellenländern sowie den Ländern des globalen Südens öffnende Schere hinsichtlich der Pro-Kopf-Einkommen und der sozialen Absicherung widerspricht nicht nur dem Postulat der intragenerationellen Gerechtigkeit, sondern könnte zudem zu einer Gefährdung des Weltfriedens werden. Gefordert wird daher eine Verteilungsgerechtigkeit, die sich – gemessen an der Einwohnerzahl – als zwischenstaatliche Verteilungsgleichheit ausdrückt. Die in den ärmsten Nationen immer deutlicher zum Ausdruck kommenden Wechselwirkungen zwischen Armut und Umweltzerstörung machen die Forderung nach intragenerationeller Gerechtigkeit für viele bereits zu einer Grundvoraussetzung für intergenerationelle Gerechtigkeit.

Orientierung für die Integration in den Unterrichtsaltag

Für ökonomische und gesellschaftliche Krisen trägt die berufliche Bildung zwar keine Verantwortung – sehr wohl aber dafür, die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer umfassenden Bildung beim Aufbau eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zu unterstützen.

Die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen richtet sich gegen den Trend zur Polarisierung der öffentlichen Meinung und der politischen Konsequenzen und gegen die Tendenz, Sündenböcke zu suchen oder Patentrezepte zu präsentieren. Derartige Feindbilder und Musterlösungen sind aufgrund des vernetzten Wirtschaftens nicht nur ungeeignet, um aktuelle Herausforderungen zu meistern, sie gefährden zudem auch eine zukunftsorientierte demokratische Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft. Aufgrund der Komplexität der Materie sind auch Rezepte oder Regeln, die für ein verantwortliches Handeln aus Leitbildern wie der Nachhaltigkeit abgeleitet werden, mit Skepsis zu betrachten. Hilfreicher dürfte es sein, gemeinsam Perspektiven zu entwickeln, die dem Einzelnen ein zukunftsweisendes Verhalten im Beruf und im Unternehmen ermöglichen. Deswegen erscheint es zunächst einmal notwendig, bereits vorhandene und denkbare Aktivitäten zu erfassen, zu skizzieren und zu reflektieren.

Angesichts der Service- und Kundenorientierung ist es offensichtlich, dass der Handel die skizzierten Veränderungen und Herausforderungen nur mit gut ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bewältigen bzw. realisieren kann. Auch die besondere Kundengruppe, die an fair gehandelten Waren interessiert ist, verlangt weitere, zum Teil neue Ansprache- und Vermarktungsformen. An dieser Stelle setzen die didaktischen Hinweise an: Da nach wie vor hoher Aufklärungs- und Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf fair gehandelte Waren, ihre spezifischen Bezugswege und Produktionsbedingungen besteht, müssen neue Formen der Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf diesem Gebiet angeboten und erprobt werden.

Um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Einzelhandel nachhaltig auszubilden, wird bei den im folgenden skizzierten Lernmodulen exemplarisch vorgegangen, das heißt, dass die Möglichkeiten zur Förderung von nachhaltigem Wirtschaften beispielhaft entlang des Fairen Handels thematisiert werden.

Erfahrungen aus dem JOBSTARTER-Projekt „Zukunftsfähige Kompetenzen für die Märkte von morgen erwerben“

Die didaktischen Hinweise basieren auf Erfahrungen aus dem JOBSTARTER-Projekt ZUKKER (Zukunftsfähige Kompetenzen für die Märkte von morgen erwerben). In diesem Projekt können Auszubildende des Einzelhandels am Beispiel des Fairen Handels Zusatzqualifikationen erwerben, um ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern. Diese Zusatzqualifikationen können im Verlauf des berufsschulischen Teils der Ausbildung zur/ zum Verkäufer/in oder Kaufmann/frau im Einzelhandel⁸ erworben werden. Die Lernarrangements sind modular aufgebaut, handlungs- und problemorientiert ausgerichtet und orientieren sich an typischen Si-

⁸ Darüber hinaus können die hier vorgestellten Lernarrangements teilweise in abgewandelter Form auch im berufsschulischen Teil der Ausbildung zur/ zum Kauffrau/mann im Groß- und Außenhandel bzw. Florist/in eingesetzt werden.

tuationen aus dem Arbeitsalltag im Einzelhandel. Das grundsätzliche Ziel der Zusatzqualifikation ist es, die Handlungs-, Beratungs- und Marketingkompetenz der Auszubildenden in den Bereichen Fairtrade Produkte und nachhaltiges Handeln zu steigern. Neben dem Aufbau von Fachwissen können die Auszubildenden wichtige Zusammenhänge zwischen ethischem Konsum und nachhaltigem Wirtschaften nachvollziehen und bewerten sowie üben, ihre Fähigkeiten in entsprechenden Situationen in der Praxis adäquat einzusetzen. Im Verlauf der Module werden die Anforderungen komplexer, so dass beim Kompetenzerwerb eine Entwicklung von Verkaufskompetenzen hin zu Planungs- und Managementkompetenzen sichtbar wird. Die modular ausgerichteten Lernarrangements konnten in dem von 2010 bis 2012 vom BMBF-Ausbildungsstrukturprogramm „JOBSTARTER – für die Zukunft ausbilden“ geförderten Projekts konzipiert und erprobt werden. Gemeinsam mit der Projektagentur IMPULSE GmbH Dortmund, dem Einzelhandelsverband Westfalen-Münsterland sowie dem Karl-Schiller-Berufskolleg in Dortmund wurden die Module konzipiert, erprobt und unter fachlichen, didaktischen und methodischen Gesichtspunkten reflektiert.

Die Module

Im Projekt „ZUKKER“ wurden 14 Qualifizierungsmodule entwickelt. Die Module lassen sich dem Selbstverständnis und dem Anforderungsniveau nach in Basismodule, Verknüpfungsmodule und Erweiterungsmodule unterteilen (vgl. Abb. 1). Diese Unterteilung veranschaulicht zugleich die Relevanz für die spezifische Zielgruppe. Die Module sind in sich abgeschlossene thematische Einheiten, die einzeln bearbeitet werden können. Vorkenntnisse aus den Basismodulen sind für die Bearbeitung der weiteren Module jedoch wünschenswert.



Abbildung 1: Übersicht Module ZUKKER.

Basismodule: „Einsteigen in das Thema Fairer Handel“

Die Module thematisieren explizit zentrale Fragen des Fairen Handels sowie die Relevanz der nachhaltigen Entwicklung für den Handel und liefern das Basiswissen für eine fachkundige Betreuung dieses Segmentes. Die Basisbausteine können in erster Linie jene Zielgruppen nutzen, die in ihrem Arbeitsalltag einschlägige Hintergrundkenntnisse vorweisen müssen. Aufgrund des fachlich ausgerichteten Ansatzes sind sie jedoch darüber hinaus auch für die Auszubildenden geeignet, die ihre Arbeitsmarktchancen durch den Erwerb entsprechender Kompetenzen verbessern wollen. Folgende Themen kommen dafür in Betracht:

- Grundkenntnisse zum Fairer Handel
- Bedeutung von Gerechtigkeit
- Die Siegelung von Produkten des Fairen Handels
- Die Wertschöpfungskette: Herkunft und Entstehungsprozess fair gehandelter Produkte

Verknüpfungsmodule: „Anknüpfen an die Ausbildungsinhalte“

Diese Module knüpfen an Inhalte an, die bereits in den Curricula verankert sind und geben Hilfestellungen, wie die vorgeschriebenen Inhalte exemplarisch mit der Problematik des Fairen Handels verknüpft werden können. Gleichzeitig werden die Themen mit den realen Anforderungen der Arbeitspraxis verbunden. Die Verknüpfungsbausteine sind insgesamt für eine heterogene Zielgruppe geeignet, da die Module den Auszubildenden die Möglichkeit geben, ihre unterschiedlichen (Arbeitsplatz-)Erfahrungen einzubringen. Aufgrund des erfahrungsorientierten Ansatzes können die Module gleichzeitig im heterogen strukturierten Feld des Handels adäquat eingesetzt werden. Folgende Themen sind hierbei vorgesehen:

- Verkaufs- und Kundengespräche im Kontext fair gehandelter Produkte
- Warenpräsentation und Werbung für fair gehandelte Produkte
- Nationale und internationale Bezugsquellen fair gehandelter Produkte, Logistik
- Preispolitik fair gehandelter Produkte
- Nachhaltiges Marketing und Kundenbindung (Marktforschung, Ableitung von Marketing-Maßnahmen)
- Warenkunde Fairer Handel

Erweiterungsmodule: „Der Kontext des nachhaltigen Wirtschaftens“

Die Erweiterungsmodule gehen über die Verknüpfungs- und Basismodule und somit über das Segment des Fairen Handels im engeren Sinne hinaus. Sie sichern die Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens an Tätigkeiten oder Verantwortungsbereiche, mit denen der Auszubildende – je nach Teilbranche, Betrieb und künftiger Position – nach der Ausbildung konfrontiert werden könnte:

- LOHAS (spezielle Anforderungen an diese Kundengruppe)
- Fairer Handel und nachhaltige Betriebsführung im Einzelhandel
- Unternehmerische Verantwortung (CSR) und Öffentlichkeitsarbeit
- Bedeutung regionaler Wirtschaftskreisläufe und Produkte für den Einzelhandel

Integration der Module in den Berufsschulunterricht

Die folgende Verteilung der Module (13 Präsenzmodule, 1 Selbstlernmodul) auf die zwei bzw. drei Ausbildungsjahre ist als Empfehlung für die Integration im Berufsschulalltag für die Ausbildungsberufe Verkäufer/in und Kaufmann/-frau im Einzelhandel zu verstehen.

1. Lehrjahr	2. Lehrjahr	3. Lehrjahr
Grundkenntnisse Fairer Handel	Bezugsquellen und Logistik	Nachhaltige Unternehmensführung
Produkte und Siegel	Wertschöpfungskette	CSR & Öffentlichkeitsarbeit
Verkaufs- und Kundengespräche	Preispolitik	Marketing
Warenpräsentation und Werbung	Kundengruppe LOHAS	Regionales Wirtschaften
	Gerechtigkeit (variabel)	Gerechtigkeit (variabel)
Selbstlernangebot	Warenkunde Fairer Handel	

Abbildung 2: Verteilung der Module auf die Lehrjahre.

Als Basis für die Zuordnung dient der Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg Nordrhein-Westfalen (Verkäufer/innen bzw. Kauffrauen/männer im Einzelhandel)⁹.

Diese Verteilung der Module orientiert sich eng an den jeweiligen Lernfeldern in einem Lehrjahr (siehe ebenda).

Tabelle 1: Integration der Module im Lernfeldkonzept.

Modul	Lernfelder Kauffrau/mann Einzelhandel, Verkäufer/in	Empfehlung Lernfelder Kauffrau/mann Groß- und Außenhandel	Empfehlung Lernfelder Florist/in
Grundkenntnisse	LF 1 Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren (WSP)	LF 1 Den Ausbildungsbetrieb als Groß- und Außenhandelsunternehmen präsentieren	LF 1 betriebliche Abläufe organisieren
Produkte und Siegel	LF 2 Verkaufsgespräche kundenorientiert führen (KKS)	LF 2 Aufträge kundenorientiert bearbeiten	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Verkaufs- und Kundengespräche	LF 2 Verkaufsgespräche kundenorientiert führen (KKS)	LF 2 Aufträge kundenorientiert bearbeiten	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Warenpräsentation und Werbung	LF 5 Werben und den Verkauf fördern (WAP)	-	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Gerechtigkeit	LF 1 Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren/ LF 13 Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen/ Fach Religion/ Ethik (WSP/ Religion)	LF 1 Den Ausbildungsbetrieb als Groß- und Außenhandelsunternehmen Präsentieren/ Fach Religion	LF 1 betriebliche Abläufe organisieren
Bezugsquellen und Logistik	LF 6 Waren beschaffen (WAP)	LF 3 Beschaffungsprozesse planen, steuern, durchführen/ LF 6 Logist. Prozesse planen, steuern, kontrollieren	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Wertschöpfungskette	LF 6 Waren beschaffen (WAP)	LF 6 Logistische Prozesse planen, steuern und kontrollieren	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Preispolitik	LF 9 Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen (WSP)	LF 8 Preispolitische Maßnahmen erfolgsorientiert vorbereiten und steuern	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Kundengruppe LOHAS	LF 10 Besondere Verkaufssituationen bewältigen (KKS)	LF 2 Aufträge kundenorientiert bearbeiten	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Nachhaltige Unternehmensführung	LF 11 Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern (KSK)	LF 11 Unternehmensergebnisse aufbereiten, bewerten und nutzen	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Marketing	LF 12 Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden (KKS)	LF 9 Marketing planen, durchführen und kontrollieren	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
CSR & Öffentlichkeitsarbeit	LF 12 Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden (KKS)	LF 9 Marketing planen, durchführen und kontrollieren	LF 2 Einkaufen, Vermarkten, Betriebserfolg messen
Regionales Wirtschaften	LF 14 Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln (WSP)	LF 12 Berufsorientierte Projekte durchführen	LF 3 Pflanzen kennen, einordnen und pflegen
Warenkunde Fairer Handel (Selbstlernangebot)	LF 6 Waren beschaffen (WAP)	LF 3 Beschaffungsprozesse planen, steuern und durchführen	LF 3 Pflanzen kennen, einordnen und pflegen
Legende: LF: Lernfeld, WSP: Wirtschafts- und Sozialprozesse, KKS: Kundenkommunikation und Service, WAP: Warenbezogene Prozesse, KSK: Kaufmännische Steuerung und Kontrolle			

⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2004a): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in NRW. Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Verkäufer/in. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. unter: <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/duale-berufsausbildung/kaufleute-im-einzelhandel.html> (abgefragt im Dezember 2012).

Der Umfang der Module lehnt sich an die Gestaltung typischer Unterrichtseinheiten mit Lernfeldbezug in der Berufsschule an. Es bietet sich an, die einzelnen Module als größere zusammenhängende Einheiten einzusetzen, jedoch ist auch eine Stückelung über mehrere Wochen denkbar. Das Selbstlernmodul Warenkunde besteht aus 3 Untereinheiten (Baumwolle, Kaffee, Rosen), die unabhängig voneinander und von den weiteren Modulen bearbeitet werden können.

Tabelle 2: Umfang der Module.

Nr.	Modul	Unterrichtseinheiten
1	Grundkenntnisse Fairer Handel	10
2	Produkte und Siegel	6-8
3	Verkaufs- und Kundengespräche	6
4	Warenpräsentation und Werbung	6
5	Gerechtigkeit	6-10
6	Bezugsquellen und Logistik	12
7	Kundengruppe „LOHAS“	4
8	Wertschöpfungskette	8-12
9	Preispolitik	4-6
10	Nachhaltige Unternehmensführung	10
11	Marketing	8
12	CSR und Öffentlichkeitsarbeit	8-10
13	Regionales Wirtschaften	5-6
14	Warenkunde (Selbstlernangebot)	12
	Umfang Gesamt	120

Didaktischer Rahmen

Obwohl die einzelnen Module als in sich abgeschlossene Einheiten verstanden werden können, bieten sie gleichzeitig die Möglichkeit, erworbene Fähigkeiten aus einem Modul in den darauf folgenden erweitern bzw. vertiefen zu können. Jedes Modul besteht aus einer Lernsituation und umfasst einen mehrstündigen Bearbeitungs- und Reflexionsprozess. Die vorliegenden Materialien sind als Lernanregungen bzw. Lernaufgaben zu verstehen, die zu den jeweiligen Themen einzeln oder in Kombination eingesetzt werden können. Die Materialien lassen sich gut in die einschlägigen Lernfelder integrieren und sind gleichzeitig geeignet, Auszubildende durch die Konfrontation mit einem sozialen, ökologischen, ökonomischen und insbesondere ethischen Problem zu sensibilisieren. Da die Auszubildenden sich nicht nur auf betriebswirtschaftlich einseitig zu betrachtende Ablaufprozesse konzentrieren, sondern sich darüber hinaus auch mit Wertfragen auseinandersetzen sollen, ist ihnen die Möglichkeit anzubieten, ihre eigenen, oft ganz alltäglichen Erfahrungen einzubringen sowie die nachhaltigen Aktivitäten zu erfassen und sie im Kontext einer zukunftsorientierten Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft zu verstehen und zu reflektieren. Dabei sollten sie erkennen können, dass es nicht immer ein eindeutiges richtig oder falsch gibt.

Zum besseren Verständnis werden an dieser Stelle die zentralen didaktischen Gesichtspunkte, die für die Konzeption und Erprobung der modularen Organisation der Zusatzqualifikation von Bedeutung sind, kurz skizziert.

Ausgangspunkt und Grundlage der didaktischen Ausgestaltung der Module sind ein konstruktivistisches Verständnis von Lernprozessen sowie die Orientierung an Klafkis kritisch-konstruktivistischer Didaktik (vgl. Klafki 2007)¹⁰. Lernen wird demnach als individueller, aktiver, konstruktiver und selbst regulierter Prozess verstanden. Die Lernsituationen sind am Prinzip des selbstorganisierten und selbstregulierten Lernens orientiert. Daher sollen die Auszubildenden im Laufe ihres Lernprozesses die einzelnen Themeneinheiten zunehmend selbstständig bearbeiten und somit nach und nach Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Dadurch, dass sie neben dem Fachwissen wichtige Fähigkeiten in den

¹⁰ Um Missverständnisse zu vermeiden: Das konstruktive Vorgehen schließt ebenfalls instruktive Arrangements ein. Vgl. dazu grundsätzlich Rolf Dubs; 2013: Übergänge zwischen Instruktion und Konstruktion. In: Fischer, A. / Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung –Zwölf Ansichten. Hohengehren. Im Erscheinen.

Bereichen der Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz erwerben, wird der Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz gefördert.

Modell der vollständigen Handlung

Das Vorgehen in den einzelnen Lernsituationen basiert auf dem Modell der vollständigen Handlung, welches den Lernprozess sinnvoll strukturiert. Das Modell unterstützt dabei, Vorgänge aus der beruflichen Praxis abzubilden und nachzustellen. Dabei durchläuft die Lerngruppe folgende sechs Phasen: 1. Information über und Analyse eines Problems, 2. Planung des Vorgehens zur Problembearbeitung, 3. Bearbeitung der Problemstellung, 4. Bewertung der Arbeitsergebnisse, 5. Reflexion des Lernprozesses sowie 6. Vertiefung und Transfer in den Arbeitsalltag¹¹.

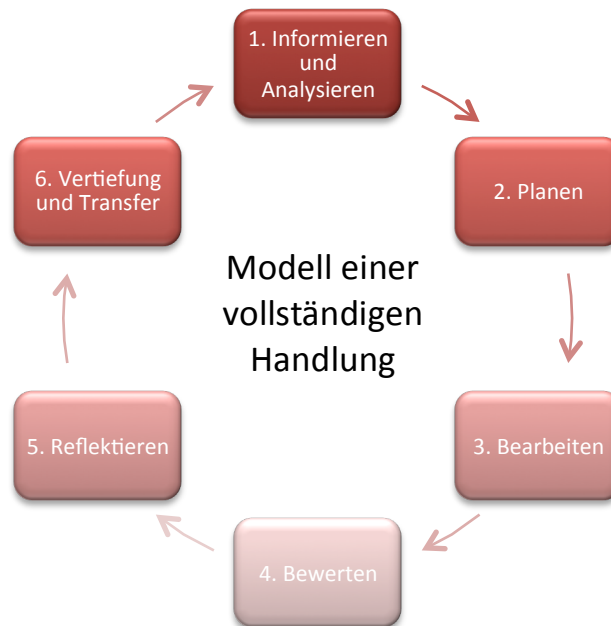


Abb. 3: Modell einer vollständigen Handlung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Krakau/ Rickes 2006; Ott 2000.

Wichtige Merkmale des Selbstorganisierten Lernens (SOL) sind das selbständige Arbeiten, das kooperative Arbeiten sowie die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden für ihren Lernprozess. Als grundlegende Fähigkeiten müssen die Auszubildenden die Arbeit mit Texten und das Arbeiten in Kleingruppen erlernen. Darüber hinaus eignen sie sich im Laufe ihres Lernprozesses unter anderem folgende Arbeitstechniken an: Arbeitsplanung, Zeitmanagement, Rechercheverfahren, Strukturierungs- und Reduktionsmethoden (Ordnen, Vernetzen, Zusammenfassen), Visualisierungs- und Präsentationsmethoden, Bewertungs- und Reflexionsverfahren. Um erfolgreich lernen zu können, ist es wichtig, die Auszubildenden schrittweise an die Herausforderungen des selbstorganisierten Lernens heranzuführen. Dazu können im Laufe der einzelnen Lernsituationen Arbeitstechniken eingeführt und solange trainiert werden, bis sie von den Auszubildenden in neuen Lernsituationen selbstständig angewandt werden können. Es bietet sich an, einzelne Methoden und Arbeitstechniken von leistungsstarken Auszubildenden vorbereiten und im Peer-Learning-Verfahren der Lerngruppe vorstellen zu lassen.

Rollenwechsel

Im Gegensatz zu klassischen Unterrichtsarrangements wird beim selbstorganisierten Lernen ein Rollenwechsel sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden vollzogen. Die Lehrenden ziehen sich zunehmend aus der Rolle der/ des aktiv Referierenden zurück und

¹¹ In der Literatur werden verschiedene Modelle der vollständigen Handlung beschrieben und teilweise alternative Stufen des Handlungsprozesses unterschieden. Zum Beispiel: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006).

übernehmen die Funktion von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern oder Lernberaterinnen und Lernberatern. Die Lehrenden sind in erster Linie für die Initiierung von Lernprozessen verantwortlich (sie geben Impulse) und wirken im weiteren Verlauf als Beobachterinnen und Beobachter, die bei Bedarf Unterstützung anbieten. Die Rahmenbedingungen sollten so gestaltet sein, dass die Lernenden eigene Handlungsspielräume zur Verfügung haben, ihren Sachverstand und weitere Fähigkeiten einbringen können und Anerkennung für ihre Leistungen erfahren können (vgl. Straka 1999: 6). Den Lernenden kommt im Lernprozess eine sehr aktive Rolle zu. Sie eignen sich zunehmend Kompetenzen und Fähigkeiten an, mit denen sie selbständig und selbstorganisiert Themenschwerpunkte und Problemstellungen (=Unterrichtsinhalte) bearbeiten können. Idealerweise organisieren die Lernenden ihren Lernprozess vollständig selbst, von der Beschreibung der Aufgabenstellung über die Planung des Vorgehens hin zur Erarbeitung, Präsentation sowie Reflexion der Inhalte und des eigenen Lernprozesses.

Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung ist als Lernentwicklungsbegleitung zu sehen. Neben dem Fachwissen sollten auch die erworbenen Fähigkeiten in den Bereichen der Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz in die Bewertung einbezogen werden, mithilfe von Bewertungskriterien, die für die Auszubildenden transparent sind. Die Definition von Kompetenzziele kann dabei sowohl grobschrittig (Ziele, die am Ende eines Schuljahres erreicht werden sollen) als auch kleinschrittig (Ziele, die am Ende einer Unterrichtseinheit erreicht werden sollen) erfolgen. Auch die Selbsteinschätzung der Lernenden beziehungsweise ihre selbstformulierten Lernziele und Entwicklungsschritte können eine wichtige Rolle in der Leistungsbeurteilung spielen. Dies kann zum Beispiel durch Lernvereinbarungen, Lerntagebücher oder Portfolioarbeit geschehen (siehe Tab. 3). Zu Beginn jeder Lerneinheit sind die Kompetenzen, die in dem jeweiligen Modul erworben werden können, aufgeführt. Im Verlauf des Lernprozesses muss es allerdings auch bewertungsfreie Räume geben, in denen sich die Lernenden ausprobieren und die neuen Arbeitstechniken erproben können. Mit einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit kann ein Klima geschaffen werden, in dem die Auszubildenden sich trauen, neues auszuprobieren und an Problemen und Hürden zu lernen. Die vermeintlichen Fehler sollten als Lernchancen begriffen werden.

Tab. 3: Unterstützung bei der Leistungsbeurteilung.

Form	Literaturangabe	Ggf. Internetquelle
Lernvereinbarung/ Lernverträge		
	Ludwig, Jennifer (2009): Lernvereinbarungen – eine Möglichkeit selbstgesteuert zu lernen. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Qualitätsentwicklung von Unterricht durch selbstgesteuertes Lernen. Band 4. Wiesbaden. S. 41-52.	http://selbstverantwortungplus.bildung.hessen.de/material/HF1_web_.pdf
	Hessisches Kultusministerium (2007): Vom Lernfeld zur Lernvereinbarung – ein Handbuch. Wiesbaden.	http://selbstverantwortungplus.bildung.hessen.de/pbtp1/material/SIQUA_Handbuch_gesamt.pdf
	Höhm, Katrin (2006): Lernverträge und Förderpläne. Instrumente für die Individualisierung von Förderprozessen. In: Pädagogik. Jg. 58. Nr. 1. 2006. S. 20-25.	http://waldorf-salzburg.info/hpr/klausur/individualisierung/04_lernvertr%C3%A4ge%20und%20f%C3%B6rderpl%C3%A4ne.pdf
Portfolio		
	Winter, Felix (2006a): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze. S. 165-170.	
	Häcker, Thomas (2011): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 3., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler.	
	Felix Winter: Textbeiträge zur Portfolioarbeit: Website.	http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?DA2E078E4C9F4FFAB6E9D8A52F09EB28

Lerntagebuch		
	Bett, Katja (2007): Das Lerntagebuch als Methode zur Unterstützung individuellen Lernens im virtuellen Raum. In: Online Tutoring Journal. Ausgabe 2 (5). April 2007.	http://www.online-tutoring-journal.de/ausgabeapril07/artikel_katja_bett_otj207.pdf
	Liebig, Sabine (2003): Ein anderer Blick auf Unterricht: das Lerntagebuch. Online publiziert bei Leanet (seit 2008 vom Netz).	http://saliebig.bw.lonet2.de/administrator/Lerntagebuch.pdf
Selbsteinschätzung		
	Müller, Andreas (2009): Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In: Pädagogik. 9/2004. S. 25-29.	http://sinus-sh.lernnetz.de/sinus/materialien/fachuebergreifend_allgemein/kr-Selbstdiagnose-beatenberg-mueller-paedagogik9-2004.pdf

Didaktische Leitgedanken

Durch das Bildungsangebot sollen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit der Lernenden gefördert werden. Dies wird durch eine strikte Handlungsorientierung unterstützt. Grundlage und Leitgedanken der didaktischen Umsetzung bildet die **Problemorientierung** der Lernaufgaben. Ferner können die Prinzipien des **exemplarischen Vorgehens**, der Orientierung an **Arbeits- und Geschäftsprozessen** und der **Selbstorganisation** von Lernprozessen als maßgeblich betrachtet werden. Die didaktischen Leitlinien für die Umsetzung der einzelnen Module knüpfen an mehrere Konzepte an.

Für die inhaltliche Perspektive bilden die Themenbereiche „**Zukunft**“, „**Gerechtigkeit**“ und „**Verantwortung**“ zentrale Bezugspunkte. Die Leitgedanken werden im Folgenden kurz skizziert.



Abb. 4. Didaktische und inhaltliche Leitgedanken der Module.

Problemorientierung

Einen Rahmen für die Lernsituationen bildet das Prinzip des „problemorientierten Lernens durch Erfahrung“, bei dem die Verzahnung von Reflexion und Aktion durch konkrete Erfahrungen im Mittelpunkt steht und welches zur Entwicklung von Handlungskompetenz führen soll (vgl. Euler 2007: 40-41). Alle Lernsituationen basieren auf komplexen Problemstellungen aus dem konkreten Arbeitsumfeld der Auszubildenden.

Zu Beginn jeder Lerneinheit wird den Auszubildenden ein Text mit einem Szenario vorgelegt, das eine typische Arbeitssituation im Einzelhandel beschreibt. Sie enthält vielfältige Informationen und in der Regel ein oder mehrere komplexe Probleme oder Aufgaben, die es zu lösen beziehungsweise zu bewältigen gilt. Konkrete Aufgabenstellungen oder Fragen sind meist nur angedeutet und müssen von der Lerngruppe selbst definiert werden.

Die Trias von **Erleben – Reflektieren – Erproben** bildet das Grundgerüst der Lernsituationen – alle drei Schritte sind integrale Bestandteile.

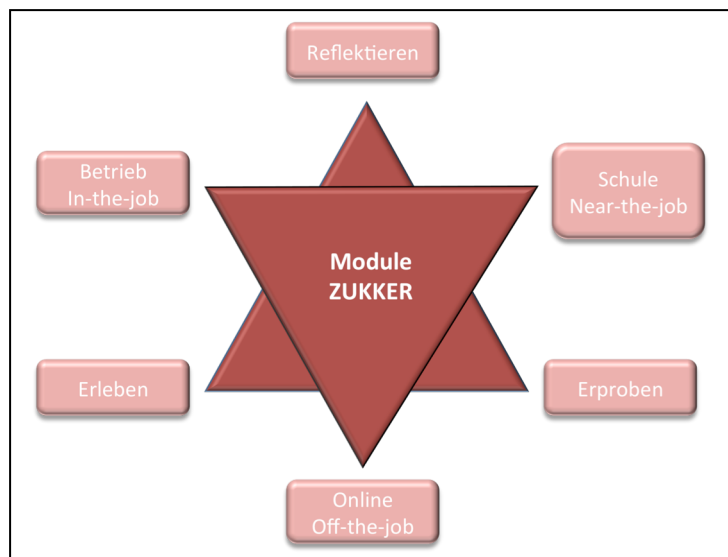


Abb. 5: Didaktische Leitlinien. Eigene Darstellung angelehnt an Euler 2007: 41.

Zentrale Ausgangssituation jedes Moduls ist also eine komplexe Szene aus dem Alltag im Einzelhandel. Aus der dargestellten Situation lassen sich Frage- oder Problemstellungen ableiten, die es zu bewältigen gilt. Um das konkrete Problem zu identifizieren, müssen teilweise verschiedene Perspektiven auf die Situation eingenommen und mehrere Teilprobleme zueinander in Bezug gesetzt werden. Durch diese Problemorientierung können realistische, komplexe Alltagssituationen abgebildet werden, die einen Transfer in ähnliche Situationen ermöglichen. Darüber hinaus kann die Lernmotivation und der Lernerfolg der Auszubildenden gefördert werden, da vielschichtige, mit Irritationen verbundene Problemstellungen die Lernenden herausfordern und zu aktiv Handelnden werden lassen.

Durch die Abbildung komplexer Probleme werden die Vielschichtigkeit von Alltagsproblemen und die vielfältigen Wege und Techniken zu deren Bewältigung aufgezeigt. Dies ermöglicht den Aufbau einer konkreten Handlungskompetenz und bereitet somit auf ein kompetentes Agieren in ähnlichen Situationen vor. Gleichzeitig stehen Sachfragen nicht isoliert und im Kontext ihrer jeweiligen fachlich-theoretischen Ordnung, sondern werden anwendungsrelevant und in Bezug zu weiteren Fachdisziplinen gesetzt. Damit wird die Möglichkeit geschaffen, sich in einem Wissensnetzwerk zurechtzufinden und bedarfsorientiert darauf zurückzugreifen.

Auf der Ebene der konkreten Ausgestaltung von Lerneinheiten wird auf das „Strukturschema der gestaltungsorientierten sozialwissenschaftlichen Bildung“ von Hippe (Hippe 2010: 94) zurückgegriffen. Zentrale Merkmale des Konzepts sind zum einen die Problemorientierung an aktuellen, gesellschaftlich bedeutsamen Aufgaben und Problemen sowie zum anderen die Gestaltungsorientierung, die auf eine eigenständige, fundierte und reflektierte Handlungsfähigkeit zur Ausgestaltung künftiger Lebenslagen abzielt. Die einzelnen Lerneinheiten sind an folgendem Grundschema angelehnt:

- Gegenwartsanalyse: **Was ist das Problem?**

Zunächst wird in den Lerneinheiten eine Problemsituation aufgeworfen oder ein Problemfeld umrissen und daraufhin die Ist-Situation dargestellt und analysiert.

- Optionsanalyse: **Was ist Möglich?**

Anschließend folgt mittels einer Optionsanalyse die Suche nach möglichen Vorgehensweisen und Lösungswegen. Dabei werden vor allem Sachinformationen zurate gezogen und der Problemsituation entsprechend aufbereitet.

- Entscheidungsanalyse: **Was soll sein?**

Im abschließenden Schritt wird auf der Grundlage persönlicher Einschätzung eine Entscheidung bezüglich eines als tragbar angesehenen Lösungsansatzes getroffen. Wenn möglich, wird die Lösung erprobt.

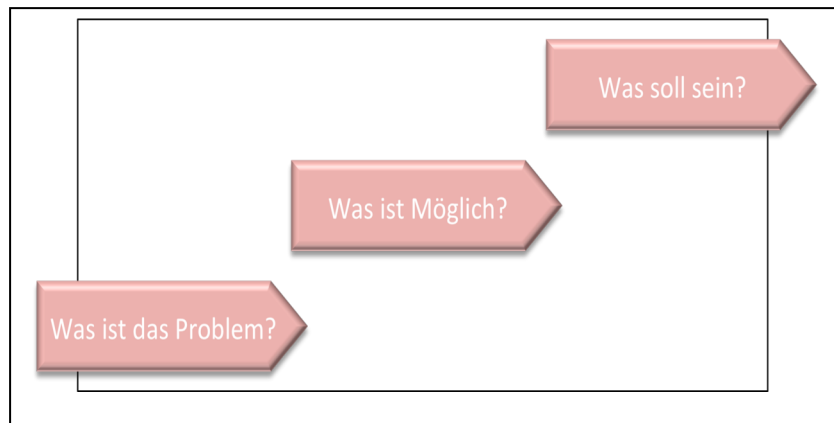


Abb. 6: Didaktische Leitfragen.

Exemplarisches Lernen

Alle Lernsituationen haben ihren Ausgangspunkt in konkreten Alltagssituationen des Geschäftslebens. Diese komplexen Einzelfälle zeigen exemplarisch, wie vielschichtig ein Sachverhalt gestaltet sein kann und welche unterschiedlichen Herangehensweisen und Lösungswege es gibt. Trotz der Einzigartigkeit jeder dargestellten Situation lassen sich bestimmte Strukturen und Gesetzmäßigkeiten herausarbeiten, die in ähnlichen Situationen zur Anwendung kommen können. Diese Abstraktion und die Übertragung auf ähnlich gelagerte Fälle hilft den Lernenden, im Berufsalltag besser auf unvorhergesehene Situationen reagieren zu können. Sie verfügen über ein Repertoire an Handlungsstrategien, die es ihnen erlauben, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu reagieren. Auch thematisch wird beispielhaft vorgegangen: Fairer Handel und Nachhaltiges Wirtschaften stehen für den Umgang mit zukünftigen sozialen, ökologischen und ökonomischen Herausforderungen der Gesellschaft. Sie illustrieren die Komplexität und Vernetztheit bislang häufig getrennt betrachteter Themenstränge.

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung

Alle Module beziehen die Themen Fairer Handel und Nachhaltiges Wirtschaften auf die konkreten Anforderungen im Einzelhandel. Dabei wird organisatorisch und inhaltlich an die Lernfelder der Lehrpläne für den berufsschulischen Teil der Ausbildung zur Verkäufer/in bzw. Kauffrau/mann im Einzelhandel angeknüpft. Zugrundegelegt werden exemplarische Situationen aus dem Arbeitsalltag des Personals im Handel, in denen typische Strukturen und Prozesse des Einzelhandels abgebildet werden. Konkrete Fragestellungen und Probleme, die beim Handel mit Fairtrade-Produkten beziehungsweise einer nachhaltigen Unternehmensführung auftreten, werden in den Mittelpunkt gestellt. Die Auszubildenden erproben die Arbeitsabläufe und Geschäftsprozesse im Einzelhandel anhand von Beispielen aus den Bereichen Fairer Handel und Nachhaltiges Wirtschaften.

Selbstorganisation

Wie oben bereits ausgeführt, eignen sich die Auszubildenden nach und nach Selbstlernkompetenzen an, mit Hilfe derer sie den Prozess der Aufgabenbearbeitung selbst organisieren und steuern können. Ein Element der Selbstorganisation stellt das Erlernen von Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung in der Kleingruppe dar. Dadurch können die Lernenden zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess sowie den der Gruppe übernehmen sowie interessengeleitet und in ihrem eigenen Tempo lernen. Dieses Vorgehen fördert die Selbstständigkeit der Lernenden und hilft ihnen, neue Situationen schnell und adäquat einzuschätzen und fördert ihre Fähigkeit, auf Veränderungen in ihren täglichen Arbeitsprozessen angemessen reagieren zu können.

Zukunftsorientierung

Thematisch werden in den Modulen die Schwerpunkte Fairer Handel und Nachhaltiges Wirtschaften gesetzt. Diese Bereiche können als bedeutsam für die zukünftigen Entwicklungen im Einzelhandel angesehen werden und erfordern somit eine Beachtung in der Aus- und Weiterbildung im Handel. Die Auseinandersetzung mit den Themen erfolgt in Hinblick auf

den künftigen persönlichen sowie beruflichen Umgang mit ethischen Dilemmasituationen. Fragen der konkreten Ausgestaltung von Arbeitssituationen kommen genauso zum Tragen wie solche nach der persönlichen und gesellschaftlichen Verantwortung für zukünftiges global gerechtes Handeln. Zentrale Zukunftsfragen, die dabei im Mittelpunkt stehen, sind: Wie wollen wir leben und konsumieren? Wie können wir die Welt nachhaltig gestalten? Die Lernsituationen konfrontieren die Auszubildenden mit künftig bedeutenden Situationen aus ihrem Arbeitsalltag und fordern sie dazu auf, situations-adäquate Lösungswege ausfindig zu machen, die sie im eigenen Arbeitsalltag anwenden können.

Gerechtigkeitsorientierung

Die Themen der Zusatzqualifikation haben einen starken ethisch-normativen Bezug. In allen Modulen stehen Fragen nach den Motiven bestimmter Handlungen und den damit verbundenen Folgen für das lokale, aber auch das globale Umfeld im Mittelpunkt. Die Auszubildenden setzen sich mit essenziellen Fragen des ethischen Handels, sowohl privat als auch im Beruf, auseinander, reflektieren ihr Handeln und entwickeln Handlungskompetenz in Bezug auf die Umsetzung des Fairtrade- und Nachhaltigkeitsgedankens im Einzelhandel. Darüber hinaus bieten die Module Anlässe zur Entwicklung neuer, kreativer Ansätze zur Förderung von Gerechtigkeit im alltäglichen Arbeitsumfeld sowie der Bewusstseinsbildung für globale Gerechtigkeit.

Verantwortungsorientierung

Eng mit der Gerechtigkeitsorientierung verwoben ist die Frage nach der Verantwortung für globale gesellschaftliche Prozesse. Handelsunternehmen stellen machtvollere gesellschaftliche Akteure dar. Aus ihren Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Einwirkung auf Lieferantinnen und Lieferanten sowie Kundinnen und Kunden erwächst eine Verantwortung, die teilweise gesetzlich geregelt ist, darüber hinaus jedoch Raum für eine gesellschaftlich ausgehandelte Verantwortungsübernahme lässt. Die Lerneinheiten greifen die Themen der unternehmerischen und persönlichen Verantwortung im Globalisierungsprozess auf und zeigen individuelle Handlungsspielräume auf. Die Auszubildenden können ihre persönlichen Möglichkeiten und Grenzen der Verantwortungsübernahme beim nachhaltigen Handeln kennenlernen und Strategien entwickeln, wie sie persönlich verantwortlich handeln können.

Kompetenzen

Oberstes Ziel der Zusatzqualifikation ist es, Auszubildenden im Einzelhandel den Erwerb oder Ausbau jener Kompetenzen zu ermöglichen, welche für die Bewältigung und Gestaltung beruflicher, aber auch privater und gesellschaftlicher Situationen benötigt werden. Die Anschlussfähigkeit und Flexibilität der Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt wird durch eine Steigerung der Handlungs-, Beratungs- und Marketingkompetenz der Auszubildenden gefördert. Gleichzeitig wird dem Erwerb von Selbstlernkompetenz eine wichtige Rolle zugeschrieben, da die Lernenden im Zuge beruflicher Weiterentwicklungen lebenslangen Lernprozessen ausgesetzt sind.

An dieser Stelle werden einige Gedanken zur Kompetenzdiskussion skizziert, um Hinweise auf jene Referenzkonzepte zu geben, die bei der Konzeption und Umsetzung der Module eine Rolle gespielt haben (vgl. dazu Müller 2012).

Konkretisierung des Kompetenzbegriffes

Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Forschung wird seit längerem über die Effektivität und Effizienz des deutschen Bildungssystems diskutiert. Es soll eine Abkehr der Inputorientierung, die eine lange Tradition in Deutschland vorweist, hin zu einer Outputorientierung stattfinden. In diesem Zusammenhang wird oft der Kompetenzbegriff verwendet, um zu beschreiben, wie Individuen den aktuellen und zukünftigen Arbeitsanforderungen erfolgreich begegnen können (vgl. Seeber/Nickolaus 2010: 248).

Der Kompetenzbegriff ist ein komplexes, abstraktes Konstrukt, zu dem eine Vielzahl von Definitionen vorliegt. So finden sich in unterschiedlichen Forschungsbereichen und wissen-

schaftlichen Disziplinen teilweise enorm voneinander abweichende Kompetenzbegriffe wieder. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beispielsweise ist geprägt durch das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz, die verstanden wird als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2011: 15f.). Bereits seit Mitte der 1990er Jahre ist die berufliche Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen enthalten. Die Handlungskompetenz wurde in verschiedene Teilkompetenzen differenziert. Die Kultusministerkonferenz (KMK) unterscheidet zwischen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz als Teildimensionen der Handlungskompetenz und zwischen Methoden-, Lern- und kommunikativer Kompetenz als Bestandteile dieser Teildimensionen (vgl. KMK 2011: 15f.).¹²

Für den allgemeinbildenden Bereich hat sich der Kompetenzbegriff von Weinert durchgesetzt. Der Erziehungswissenschaftler und Psychologe bezeichnet Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.). Demnach spiegeln Kompetenzen Handlungsanforderungen innerhalb eines bestimmten Kontexts wider und können als Dispositionen verstanden werden, die es Individuen ermöglichen, bestimmte Arten von Problemen zu bewältigen. Unter Kontext zu verstehen ist „eine Menge hinreichend ähnlicher realer Situationen [Hervorhebung im Original], in denen bestimmte, ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen.“ (Klieme/ Maag-Merki/ Hartig 2007: 8).

Das Kompetenzverständnis von Weinert bietet sich für eine nachhaltige Bildung an, da relevante Facetten angesprochen werden, die die individuelle Ausprägung von Kompetenzen bestimmen. Zu diesen Facetten gehören Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie äußern sich in der Performanz, das heißt in der Leistung, die tatsächlich erbracht wird. Nach dem zugrunde liegenden Verständnis kennzeichnen Kompetenzen die Fähigkeit einer Person, in offenen, komplexen und dynamischen Situationen selbstbestimmt zu denken und zu handeln. Im Kontext des beruflichen Handelns ist der Kompetenzbegriff damit als ganzheitliches Konzept zu verstehen, das sowohl die fachlichen, sozialen, motivationalen als auch affektiven Aspekte des beruflichen Handelns umfasst (Vgl. Sonntag/ Schmidt-Rathjens 2005: 55f).

Im Kompetenzbegriff kann auch eine Doppelbedeutung gesehen werden – eine Wechselwirkung zwischen Kompetenz als Merkmal von Personen und Kompetenz als gesellschaftlich zugeschriebene Tätigkeit (vgl. Straka/ Macke 2009: 15). Einerseits bedeutet Kompetenz als Person sachgerecht handeln zu können und zu wollen. Im Hinblick auf Kompetenz als Ziel und Ergebnis beruflicher Bildung wird die berufliche Kompetenz „als komplexes Personenmerkmal im Sinne einer Kombination aus Dispositionen zum Handeln (H1, ...) und zum Orientieren (O1, ...), Wissen und/oder Kenntnissen (K/W1, ...) und auf Wertvorstellungen begründeter moralischer Urteilsfähigkeit.“ (Straka/ Macke 2009: 15) verstanden. Diese Definition stützt sich auf die Konzepte der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz von Roth und Reetz. Neben der personenbezogenen Kompetenz kann Kompetenz andererseits auch als „gesellschaftlich bestimmte Zuständigkeit für Aufgaben und/oder Sachgebiete (handeln dürfen)“ (Straka/ Macke 2009: 14) angesehen werden. Diese Zuständigkeit stellt den Handlungskontext dar und wirkt sich beispielsweise auf die Ordnungsmittel der dualen Berufsausbildung aus, wie Ausbildungsordnungen und Lehrpläne. Diese Kompetenzbestimmung bietet Anknüpfungspunkte, um gesellschaftliche Werte und Normen in das Kompetenzkonzept einzubinden.

Kompetenz kann demnach als das Produkt einer Wechselwirkung begriffen werden – zum einen eine zugewiesene Kompetenz haben und zum anderen als Person der zugewiesenen Kompetenz nachkommen zu wollen und zu können. Schule und Betrieb sollten gleichermaßen ihren Bildungsauftrag dahingehend verstehen, dass Auszubildende nachhaltige psychi-

¹² Die Erläuterung zu den Teilkompetenzen der KMK findet sich in der aktuellen Handreichung, siehe hierzu KMK 2011; vgl. dazu auch Seeber/ Nickolaus 2010: 249; Straka/ Macke 2009: 15; für genauere Ausführungen sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Roth 1971 und Reetz 1999 verwiesen.

sche Personenmerkmale aufbauen können, damit sie den von der Gesellschaft auferlegten Zuständigkeiten gerecht werden können. An dieser Stelle wird der Bezug zur Notwendigkeit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich. Insofern nachhaltiges Handeln als gesellschaftlich bestimmte Zuständigkeit angesehen wird, ist es wichtig, dass die Auszubildenden dahingehend sensibilisiert werden, diesem Anspruch gerecht zu werden. Darauf zielen auch die hier vorgestellten Lernmodule zum Fairen Handel und nachhaltigen Wirtschaften ab.

Kompetenzen für ein nachhaltiges Wirtschaften

Der leicht modifizierte Leitspruch nachhaltigen Handelns „Vom Denken über das Wollen und Können zum Handeln“ (Rohn/ Bliesner 2008: 239) verdeutlicht, dass nachhaltiges Wirtschaften mehr ist als eine Handlungsausführung, denn zunächst ist ein Wahrnehmen von Spannungsverhältnissen notwendig, um überhaupt Handlungserfordernisse zu erkennen und individuelle Handlungsoptionen ausloten zu können, welche sich in einer konkreten Handlungsausführung äußern.

Ein gängiges Konzept der Allgemeinbildung ist das der Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung nach de Haan (2008). „Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung wirksam anwenden zu können.“ (de Haan et al 2008: 12). Unter Einbeziehung der Kompetenzkategorien der OECD wurden zwölf Teilkompetenzen entwickelt mit „[...] dem Anspruch, erstens für die Gestaltung der komplexen persönlichen, gemeinschaftlichen, lokalen, nationalen und globalen Herausforderungen einer (nicht) nachhaltigen Entwicklung notwendig zu sein und zweitens [...] einen Beitrag dazu [zu] leisten, ein gutes, an Gerechtigkeit orientiertes Leben führen zu können.“ (de Haan et al 2008:189). Einen Überblick über die einzelnen Kompetenzen gibt folgende Tabelle.

Tabelle 4: Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und Zuordnung zu Kompetenzkategorien der OECD (Quelle: de Haan et al. 2008: 188.)

Kategorie OECD	Interaktive Verwendung von Medien und Tools	Interagieren in heterogenen Gruppen	Eigenständiges Handeln
Zugehörige Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz	Kompetenz zur Perspektivübernahme Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	Kompetenz zur Kooperation Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
	Kompetenz zur Antizipation Vorrausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	Kompetenz zum moralischen Handeln Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
	Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	Kompetenz zur Partizipation An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können	Kompetenz zum eigenständigen Handeln Selbständig planen und handeln können
	Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können	Kompetenz zur Motivation Sich und andere Motivieren können, aktiv zu werden	Kompetenz zur Unterstützung anderer Empathie für andere zeigen können

Bei Betrachtung der Teilkompetenzen wird der Umfang der Gestaltungskompetenz deutlich, zumal die einzelnen Teilkompetenzen noch weiter ausdifferenziert werden (vgl. de Haan et al. 2008: 237ff.). Vor allem dieser Umfang und die damit einhergehende (scheinbare) Komplexität laden jedoch zu willkürlicher Umsetzung ein. Aufgrund des Kontextbezuges der be-

rufflichen Bildung und dem übergreifenden Ziel der beruflichen Handlungskompetenz erscheint das Gestaltungskompetenzkonzept lediglich eingeschränkt umsetzbar.

Fischer/ Gerdsmeyer (2007) kritisieren das abstrakte Konzept der Gestaltungskompetenz und schlagen alternativ folgende Kompetenzfelder vor, die in nachhaltigen Lernarrangements, wie den hier vorgestellten Lernmodulen, enthalten sein sollten (vgl. Fischer/ Gerdsmeyer 2007: 187):

- „[s]ystemisches, vernetztes Denken; (berufs-)übergreifendes Wissen und seine Anwendung in konkreten Situationen,
- Fähigkeit zum Umgang mit Komplexität, die durch das Zusammenwirken ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Komponenten gekennzeichnet ist,
- Verstehen kreislaufwirtschaftlicher Strukturen und Lebenszyklen,
- soziale Sensibilität, interkulturelle Kompetenz und Bereitschaft, die globalen Auswirkungen individuellen Handelns auszuloten und zu berücksichtigen,
- Kommunikations- und Beratungskompetenz zur Gestaltung von Netzwerken sowie Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten,
- Wertorientierungen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung wie Wirtschaftsethik, Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein.“ (Fischer/ Gerdsmeyer 2007: 187)

Bedeutsam ist dabei, dass aus ökonomischen, ökologischen und sozialen Problemen resultierende Widersprüche von jedem Menschen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden (vgl. Fischer/ Gerdsmeyer 2007: 186). Aus diesem Grunde ist ein konstruktiver Umgang mit Widersprüchen unerlässlich für nachhaltiges Wirtschaften. Ähnlich sehen es Müller-Christ und Weßling (2007); sie übernehmen die Begriffe Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz aus der Psychologie, welche beide zunächst für die Eigenschaft stehen, aus Widersprüchen resultierende Spannungen auszuhalten (vgl. Müller-Christ/ Weßling 2007: 180f.). Spannungsverhältnisse ergeben sich beinahe zwangsläufig im Rahmen nachhaltigen Wirtschaftens. Über ein Aushalten von Unsicherheiten hinaus – beispielsweise durch widersprüchliche Informationen – erstreckt sich Ambiguitätstoleranz darauf, die individuelle Handlungsfähigkeit auch bei widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu bewahren (vgl. Müller-Christ/ Weßling 2007: 187). Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz werden als Widerspruchstoleranz zusammengeführt, so dass die emotionalen Aspekte einer Ambivalenz mit kognitiven Aspekten von Ambiguität verbunden werden (vgl. Müller-Christ/ Weßling 2007: 194).

Praktische Empfehlungen zur Umsetzung der Lernarrangements

Im folgenden werden in Kürze wichtige Hinweise zum Einsatz der Lernsituationen im Unterricht zusammengefasst.

Rolle der Lehrperson/ der Lernenden

Das Ziel ist eine möglichst selbstgesteuerte Erarbeitung der Themen und Probleme durch die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson fungiert als konstruktiver Begleiter der Situation und gibt Impulse für die weitere Bearbeitung der Lernsituationen. Die Auszubildenden werden zunehmend dazu befähigt, die Lernsituationen selbstständig zu erarbeiten. Dazu werden sie an verschiedene Methoden zur Recherche, Strukturierung und Präsentation herangeführt beziehungsweise erarbeiten diese selbst in Einzel- oder Gruppenarbeit. Einzelne Schülerinnen oder Schüler bekommen immer wieder gesonderte Arbeitsaufträge, in denen sie sich einzelne neue Methoden aneignen und diese anschließend dem Plenum bzw. einer Kleingruppe verfügbar machen sollen. Dadurch erweitert sich das Methodenrepertoire der Schülerinnen und Schüler stetig. Mit ihrer Methodenkenntnis können sie zunehmend auch selbst bestimmen, welche Methode sie für bestimmte Arbeitsschritte der Lernaufgaben für geeignet erachten und diese nutzen.

Zeitraumen

Die Richtwerte zum Gesamtumfang der einzelnen Lernsituationen sind an lernfeldtypischen Unterrichtseinheiten orientiert. Der Umfang der einzelnen Untereinheiten ist frei und

individuell gestaltbar; sowohl Schwerpunktbildungen als auch Erweiterungen einzelner Komponenten sind möglich. Es empfiehlt sich, den Umfang der einzelnen Einheiten an die Leistungen der Auszubildenden bzw. die jeweiligen Lernschwerpunkten (z.B. Recherchetätigkeiten, Präsentationen) anzupassen. In einigen Lernsituationen werden optional Exkursionen zu externen Partnern vorgeschlagen. Diese müssen vorher individuell geplant und mit einem entsprechenden Zeitbudget veranschlagt werden.

Methoden und Lerntechniken

Die empfohlenen Methoden und Lerntechniken sind Vorschläge für die Arbeit in Kleingruppen und dem Plenum, die sich in der beschriebenen Situation als angemessen erwiesen haben. Sie dürfen gerne durch weitere Methoden oder Variationen der Methoden ersetzt bzw. ergänzt werden. Ein Ziel der Lerneinheiten ist es, den Auszubildenden ein nach und nach umfangreicheres Methodenrepertoire anzubieten, aus dem sie mit zunehmender Erfahrung auch selbst geeignete Methoden für die Bearbeitung ihrer Aufgaben wählen können. Es bietet sich auch an, neue Lerntechniken und -methoden durch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler vorbereiten und vorstellen zu lassen.

Materialhinweise (Anlagen)

Die mit den Lernsituationen zur Verfügung gestellten Anlagen sind als Anregungen zu verstehen, die mit weiteren (tagesaktuellen oder regional passenden) Materialien und Informationen ergänzt werden können (z.B. Zeitungsartikel, Informationen zu ansässigen Unternehmen). Teilweise sind die Anlagen nur als Informationsgrundlage oder Vorlage für die Lehrenden gedacht, teilweise können sie auch direkt im Unterricht eingesetzt werden.

Vertiefende Sachinformationen zu den einzelnen Themen können darüber hinaus der ebenfalls in diesem Projekt erstellten Publikation „Handel in Bewegung. Perspektiven für eine nachhaltige Entwicklung der Märkte von morgen“ entnommen werden. Die Autorin ist Eva Freund, das Buch ist im Schneider Verlag erschienen (ISBN-13: 9783834010339).

Medieneinsatz

Die Lernsituationen wurden an einem Berufskolleg erprobt, in der PC- und Beamerausstattung sowie die PC-Arbeit in einem schulinternen Netzwerk zum Standard gehören. Deshalb ist eine Vielzahl an Materialien und Arbeitsaufträgen auf die Nutzung von Beamer/ PC/ Internet/ Intranet ausgerichtet. Es besteht jedoch die Möglichkeit, alle Lernsituationen auch ohne PC durchzuführen. Hier kann auf andere geeignete Medien wie OHP, Tafel, Flipchart, Plakate, Arbeitsblätter, Texte etc. zurückgegriffen werden.

Leistungsbewertung

Die fachliche Leistung kann zum einen durch herkömmliche schriftliche Klausuren oder mündliche Präsentationen überprüft werden. Zum anderen bieten sich bei diesen handlungs- und prozessorientierten Lernarrangements jedoch weitere Formen der Leistungsbewertung an. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Beurteilung des Arbeits- und Lernprozesses gelegt werden, den die Lernenden weitgehend selbständig organisieren und in dem sie wichtige Fähigkeiten im Bereich Organisation, Teamarbeit und Problemlöseverhalten trainieren. Dies kann zum Beispiel durch den Einsatz von Lerntagebüchern, Portfolios oder Reflexionsverfahren mit Selbstbeurteilungsanteilen unterstützt werden.

Virtuelle Plattformen

Zur Dokumentation und Verwaltung der Lernergebnisse für die Lernenden bietet sich die Sammlung in einer für alle zugänglichen Plattform an (beispielsweise „Lo-Net“ und Klassenserver). Dadurch können die Lernenden im Laufe der Lerneinheiten immer wieder auf schon bearbeitete Themen und erstellte Materialien zurückgreifen. Die Sammlung kann dabei sowohl als inhaltliches Nachschlagewerk fungieren, als auch Ideen hinsichtlich der Darstellung und Präsentation von Materialien liefern.

Blended-Learning

Alle Lernsituationen können auch mit einem Blended-Learning-Ansatz gestaltet werden. Dabei werden die Potenziale des E-Learning bei der Gestaltung verschiedener Lernformen und

Methoden genutzt, um den Präsenzunterricht in der Berufsschule zu unterstützen bzw. zu ergänzen. Die Umsetzung erfolgt im technischen Rahmen der bekannten Open-Source-Lernplattform Moodle. Mit dem Einsatz von Blended-Learning wird eine multimediale Lernumgebung für die Auszubildenden entwickelt, die das selbstgesteuerte Lernen durch die Verzahnung von Präsenz- und Distanzlernen unterstützt. Darüber hinaus werden verschiedene Kompetenzen der Auszubildenden, zum Beispiel Medienkompetenz oder Selbstlernkompetenz besser und effektiver gefördert.

Da die Lernumgebung in Berufsschule sehr stark von Präsenzunterricht geprägt ist, spielt das Blended-Learning hier nur eine unterstützende Rolle. Es bedeutet, dass ein Teil der jeweiligen Lernsituation in Moodle umgesetzt werden kann. Dazu eignen sich besonders die Phasen der Kleingruppenarbeit, in denen die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und die Bearbeitung der Aufgabe von mehreren Gruppenmitgliedern durch Online-Verfahren unterstützt werden. Durch den Zugriff auf die Lernplattform Moodle können Lehrkräfte und Auszubildende zeit- und ortsunabhängig die Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung stellen, darauf zurückgreifen und diese bearbeiten. Mittels zahlreicher online- und offline-gestützter Aufgaben und Lernaktivitäten ermöglicht Moodle den Auszubildenden, ihren eigenen Lernprozess individuell, flexibel und selbst zu organisieren (vgl. Euler 2004).

Mit neuen entwickelten Zugangsmöglichkeiten auf verschiedenen Online-Diensten bietet sich die Möglichkeit, fast alle digitalen Medienarten in Moodle anzubinden. Dadurch steigert sich die didaktische Qualität der Wissensweitergabe, da hier unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden können (vgl. Mandl / Rothmeier-Reimann 2000).

Die vorliegenden 13 Lernsituationen der Präsenzmodule lassen sich in Moodle-Kurse integrieren. Die Kurse werden in der Regel im Wochenformat abgebildet, wobei der Umfang den Unterrichtseinheiten entspricht. Ein solcher Moodle-Kurs wird auch als Instrument für die Unterrichtsvorbereitung eingesetzt, in dem die jeweiligen Lernsituationen nach Themen- oder Wochenformat komplett in Moodle abgebildet bzw. dokumentiert werden. Einzelne Teile können für die Auszubildende zweckgemäß ein oder ausgeblendet werden. Die eingerichteten Kurse können durch das Duplizierungsverfahren mit entsprechenden Veränderung bzw. Aktualisierung für andere Zielgruppen und für andere Ausbildungsjahre eingesetzt werden (vgl. Kerres, 2001, S. 89 ff.). Ebenso kann die Bearbeitung der Aufgabe von mehreren Gruppenmitgliedern durch Online-Verfahren (z.B. Austausch über Foren, Erstellen von Wiki-Texten) unterstützt werden.

Regionale Anbindung

Die Lernsituationen sind weitgehend ohne regionale Besonderheiten (Orte, Unternehmen ect.) ausgestattet, können aber „lokalisiert“ werden. Sowohl die Einstiegsituationen als auch die im Laufe des Arbeitsprozesses benötigten Materialien können auf eine bestimmte Stadt oder Region bezogen werden. Teilweise sind in den Anlagen Informationen über die Anbindung an lokale Strukturen zu finden. Recherchieren Sie selbst, welche Möglichkeiten sich bei Ihnen vor Ort hinsichtlich des Fairen Handels und Nachhaltigen Wirtschaftens bieten. Auch die Auszubildenden selbst können Beispiele und Anregungen aus ihren Ausbildungsbetrieben einbringen.

Literaturverzeichnis

BÖLW (2008): Zahlen, Daten, Fakten: Die Bio-Branche 2008. Unter:

http://www.boelw.de/uploads/media/pdf/Dokumentation/Zahlen_Daten_Fakten/ZDF2008.pdf (abgefragt im Oktober 2012).

BÖLW (2011): Zahlen, Daten, Fakten: Die Bio-Branche 2011. Unter:

http://www.boelw.de/uploads/media/pdf/Dokumentation/Zahlen_Daten_Fakten/ZDF2011.pdf (abgefragt im Oktober 2012)

de Haan, Gerhard / Kamp, Georg / Lerch, Achim / Martignon, Laura / Müller-Christ, Georg / Nutzinger, Hans-G. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Berlin, Heidelberg.

Euler, D.(2004): Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Modellversuchsprogramm Selbst

- gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Euler, Dieter (2007): Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens. In: Euler, Dieter/ Pätzold, Günter/ Walzik, Sebastian (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart. S. 33-46.
- Fischer, Andreas / Gerdsmeyer, Gerhard (2007): Lernaufgaben nachhaltig gedacht. Wie sind Lernaufgaben für eine zukunftsorientierte wirtschaftsberufliche Bildung zu konzipieren? In: Fischer, Andreas / Hahne, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Forum 22 Nachhaltigkeit im Rahmen der 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Bielefeld, S. 184-191.
- Fischer, A. / Mertineit, K.-D. / Skrzypietz, F.; 2009: Vom Elfenbeinturm zum Ladentisch – Nachhaltige Potenziale im Handel. Theoretische Reflexionen und empirische Analysen. Hohengehren.
- Freund, Eva (2012): Handel in Bewegung. Perspektiven für eine nachhaltige Entwicklung der Märkte von morgen. Hohengehren.
- HDE (2007): Verantwortlicher Handel. Unter: <http://www.einzelhandel.de/pb/site/hde/node/30933/Lde/index.html> (abgefragt im Oktober 2012).
- HDE (2010a): Über diese Broschüre. Unter: <http://www.einzelhandel.de/index.php/themeninhalte/europa/broschueren/umweltschutz-leben-einbeitragdeshandels/item/117609-berdiesebroschuere.html> (abgefragt im Januar 2013).
- HDE (2010b): Verantwortlich Handeln – CSR. Unter: http://www.einzelhandel.de/pb/site/hde/node/30861/Lde/verantwortlich_handeln_csr.html (abgefragt im Oktober 2012).
- Herold, Cindy/ Herold, Martin (2011): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Weinheim [u.a.].
- Herold, Martin/ Landherr, Birgit (2003): Selbstorganisiertes Lernen (SOL). Einsystemischer Ansatz für den Unterricht. 2. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler.
- Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München [u.a.].
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim [u.a.].
- Klieme, Eckhard/ Maag-Merki, Katharina/ Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, Johannes/ Klieme, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn. S. 5-15. Unter: http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf (abgefragt im März 2012).
- KMK (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. Berlin. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (abgefragt im April 2012).
- Krakau, Uwe/ Rickes, Mabel (2006): Implizite Vermittlung von Lernstrategien und ihre Rahmenbedingungen in einer Modellversuchsschule. SKOLA am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund. In: Lang, M./ Pätzold, G. (Hrsg.): Wege zur Förderung selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum, 109-137.
- Landesakademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung an Schulen (o.J.): Das systemische Unterrichtskonzept SOL. Unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/> (abgefragt im November 2012).
- Mandl, H., Rothmeier-Reimann, G. (2000): Lernen mit neuen Medien.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2003): SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Unter: http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/08_download/sol.pdf (abgefragt im November 2012).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Verkäuferin/ Verkäufer. Kauffrau im Einzelhandel/ Kaufmann im Einzelhandel. Unter: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/kauf_einzelhandel.pdf (abgefragt im Dezember 2012).
- Müller-Christ, Georg / Weßling, Gudrun (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz: Eine modellhafte Verknüpfung. In: Müller-Christ, Georg / Hülsmann, Michael (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Management. Hamburg, S. 179-197.
- Müller, Joyce (2012): Anforderungen an Kompetenzmodellierungen für nachhaltiges Wirtschaften im betriebswirtschaftlich-kaufmännischem Handlungsfeld: Ein Werkstattbericht. In: Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg. Bd. 8 (2012). Unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band8_12/ mueller_Band8_12.pdf (abgefragt am 09.01.2013).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Ernährung und Betriebs- und Volkswirtschaft in den Fachgymnasien Gesundheit und Soziales und Technik.
- Ott, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Tade et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt. S. 32-51.
- Rohn, Holger / Bliesner, Anna (2008): Kompetenzentwicklung zum Nachhaltigen Wirtschaften. In: Umweltwirtschaftsforum. Jg. 16, Heft 4. Heidelberg, S. 237-243.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Hannover.
- Sonntag, Karlheinz/ Schmidt-Rathjens, Claudia (2005): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: Gonon, Philipp et al. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden. S. 55-66.
- Seeber, Susan/ Nickolaus, Reinhold (2010): Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Nickolaus, Reinhold et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn. S. 247-257.
- Sembill, Detlef/ Wuttke, Eveline/ Seifried, Jürgen/ Egloffstein, Marc/ Rausch, Andreas (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde, Konsequenzen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Bwpat. Nr. 13. Dezember 2007. Unter: http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.shtml (abgefragt im November 2012).
- Straka, Gerald A. (1999): Selbstorganisiertes Lernen. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule. Dezember 1999. 53. Jg. Heft 60. S.3-7.
- Straka, Gerald A./ Macke, Gerd (2009): Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. In: Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“. Heft 3/2009. S. 14-17.
- Transfair (o.J.): Absatz Fairtrade-Produkte im Einzelnen. Unter: <http://www.fairtrade-deutschland.de/produkte/absatz-fairtrade-produkte/> (abgefragt im Oktober 2012).
- Transfair (o.J.): Fair einkaufen! Unter: <http://www.fairtrade-deutschland.de/produkte/fair-einkaufen/> (abgefragt im Oktober 2012).
- Transfair (o.J.) 20 Jahre Transfair. Unter: http://www.fairtrade-deutschland.de/fileadmin/user_upload/materialien/download/2012_Sonderpublikation_20_Jahre_TransFair.pdf?PHPSESSID=e4da1986cb4012d848d4bb4b20e999d0 (abgefragt im Oktober 2012).
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel. S. 17-31.