

Praktikumsbericht zum Unterrichtspraktikum
am Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen
vom 24.02. bis 21.03.2014



Betreuende Lehrperson: Peter Süchting

Abgabe: 16. 05. 2014

Verfasser: Christian Geike
Matrikel- Nr. : 534285
Bruno-Wille Straße 95
12587 Berlin

Kontakt: 0178/ 5758930
christian_geike@gmx.net

Inhaltsverzeichnis

	<i>Seite</i>
<i>1. Einleitung</i>	<i>1</i>
<i>2. Institutionelle Bedingungen</i>	<i>2</i>
<i>3. Unterrichtseinstieg und Begründung der Unterrichtsplanung</i>	<i>5</i>
<i>4. Reflexion der Unterrichtsführung</i>	<i>13</i>
<i>5. Bewertung des Praktikums und Selbstreflexion</i>	<i>21</i>
<i>6. Literaturverzeichnis</i>	<i>22</i>
<i>7. Anhang</i>	<i>23</i>
<i>7.1 Hospitationsstunden/ eigene Unterrichts- einheiten und Anwesenheit</i>	<i>23</i>
<i>7.2 Unterrichtsentwurf</i>	<i>27</i>

1. Einleitung

Es freut mich außerordentlich, den hier vorliegenden Praktikumsbericht präsentieren zu können. Er stellt das Ergebnis meiner relativ intensiven Auseinandersetzung mit der Planung, Durchführung und Reflexion einer meiner ersten Unterrichtseinheiten dar, die ich am 18. März 2014 im Rahmen des Unterrichtspraktikums am Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen gehalten habe. Zugleich bildet er den persönlichen Abschluss eines als sehr bereichernd und intensiv erlebten Unterrichtspraktikums. Der Praktikumsbericht ist – was den Schreibstil anbelangt – eher dialektisch und in Essayform geschrieben; auf weitere Untergliederungen neben den Hauptgliederungspunkten wurde verzichtet. Er gliedert sich wie folgt:

Im zweiten Gliederungspunkt gehe ich zunächst kurz auf einige institutionelle Bedingungen des Oberstufenzentrums Banken und Versicherung ein. Im dritten Gliederungspunkt setze ich mich dann theoretisch mit dem Thema Unterrichtseinstieg auseinander, das ich zunächst in ein Strukturmodell methodischen Handelns einordne, und erläutere anschließend die wesentlichen Entscheidungen meiner Unterrichtsplanung. Der dazugehörige Unterrichtsentswurf ist im Anhang zum Praktikumsbericht zu finden. Im vierten Gliederungspunkt reflektiere ich danach die gehaltene Unterrichtseinheit und gehe dabei auf zwei mögliche methodische Alternativen ein. Der fünfte Gliederungspunkt, in dem ich das gesamte Unterrichtspraktikum und meine eigene Person als angehender Lehrer insgesamt noch einmal kurz reflektiere, rundet schließlich den Praktikumsbericht ab.

2. Institutionelle Bedingungen

Das Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen ist eine öffentliche berufliche Schule im Land Berlin und dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung zugeordnet. Im Juli 2006 wurde das **Schulprogramm** des OSZ fertiggestellt.¹ Im dritten Kapitel des Schulprogramms wurde auf den Seiten 37 und 38 das Leitbild des Kollegiums, das als kreisförmiges Schaubild angeordnet ist, einschließlich einer kurzen Erläuterung hierzu fixiert. Demnach ist das

„Schulklima [...] durch gemeinsame Werte und Regeln geprägt. Hierzu zählen kooperativer und von gegenseitige[r] Achtung geprägter Umgang, Toleranz und Höflichkeit. Die[s] ist die Grundlage für ein leistungsförderliches Miteinander.“

Neben weiteren Soll-Formulierungen im Zentrum des Leitbildes sind im äußeren Bereich der Grafik die vier am Schulleben beteiligten Gruppen, also Schüler, Lehrer, Schulleitung und schulspezifische Partner, kreisförmig um das Zentrum herum angeordnet. Jeder dieser vier Gruppen wurden ebenfalls idealtypische Soll-Formulierungen entsprechend der schulspezifischen Anliegen und Überzeugungen zugeordnet. Alles in allem ist mit dem Leitbild des Kollegiums ein idealer gemeinsamer Handlungsrahmen für Schüler, Lehrer, Schulleitung und Schulpartner als Richtschnur für die tägliche Arbeit auch im Schulprogramm festgeschrieben.

Organisatorisch gliedert sich das OSZ Banken und Versicherungen in drei Abteilungen. Die **Abteilung I: Berufsvorbereitung/Weiterbildung** vereint die Bildungsgänge Berufsvorbereitung (BV), einjährige und dreijährige Berufsfachschule (OBF) und Europäische Wirtschaftsfachschule (EWF). Die dreijährige OBF, die die vollzeitschulische Ausbildung zum Kaufmann/frau für Bürokommunikation darstellt, ist dabei als Berufsausbildung ebenfalls der Abteilung 2 zugeordnet.² Die **Abteilung II: Berufsausbildung** umfasst darüber hinaus hauptsächlich die beruflichen Bildungsgänge Bankkaufmann/frau (Banken) und Kaufmann/frau für Versicherungen und Finanzen (Versicherung) sowie die Zusatzqualifikation Finanzdienstleistung (FIDI). In **Abteilung III: Studienbefähigung** befinden sich schließlich die studienbefähigenden Bildungsgänge Fach- und Berufsoberschule

¹ Zu finden auf der Webseite der Schule unter:

<http://www.osz-banken-versicherungen.de/index.php/schulprogramm.html> (letzter Stand: 14.5.2014)

² Siehe Interner Evaluationsbericht 2009, S. 9., zu finden unter:

<http://www.osz-banken-versicherungen.de/index.php/schulentwicklung.html> (letzter Stand: 14.5.2014)

(FOS/ BOS) und gymnasiale Oberstufe (OG). Neben den drei Abteilungen sind insgesamt 15 **Fachbereiche** im Organigramm des OSZ auf horizontaler Ebene auszumachen. Die Zahl der Schüler liegt gemäß des letzten auf der OSZ-Homepage zugänglichen Jahresberichts 2009/ 2010³ und eigener während des Schulpraktikums erhaltener Informationen seit 2005 mit geringen Schwankungen bei zirka 2600. Die einzelnen Bildungsgänge, Fachbereiche und die Anzahl und Verteilung der Schüler sind in folgendem Schaubild überblicksartig zusammengefasst:

Abteilung	Abteilung I: Berufsvorbereitung / Weiterbildung			Abteilung II: Berufsausbildung				Abteilung III: Studien- befähigung	
	BV	OBF (1- jährig)	EFW	Bank- en	FIDI	Versich- erung	Bürokom- munikation (3-jährig)	FOS/ BOS	OG
Anzahl der Schüler (Stand Nov. 2009)	81	220	242	875	30	637	68	192 (FOS) / 73 (BOS)	182
	2600								
Fachbe- reiche	Spezielle Betriebslehren: Bankbetriebslehre, Versicherungslehre, Finanzdienstleistungen, Europäische Finanzwirtschaft Allgemeine Wirtschaftslehre, Rechnungswesen, Fremdsprachen, Deutsch, Mathematik/Naturwissenschaften, Informationsverarbeitung, Betriebspraxis/ Datenverarbeitung/ Bürowirtschaft, Tastschreiben, PW/ Sozialkunde, Sport, Kunst								

Die Schülerzahlen sind - wie bereits erwähnt und dargestellt- aus dem November 2009. Zur Zeit des Schulpraktikums im Schuljahr 2013/14 gab es keine Berufsvorbereitung am OSZ. Ansonsten ist die Gesamtzahl der Schüler bzw. deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsgänge weitestgehend stabil bzw. identisch. Perspektivisch gesehen wird der schulische Teil der dreijährigen Berufsausbildung zum Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, die ab 1.8.2014 von der in Kraft tretenden Ausbildungsordnung zum Kaufmann/-frau für Büromanagement abgelöst wird, auf andere OSZ übertragen.

Ein Schwerpunkt meines Unterrichtspraktikums lag im Hospitieren und Unterrichten in Klassen der **Berufsausbildung zum Bankkaufmann/-frau**. Die aktuelle Ausbildungsverordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/-frau⁴ trat am 1. August 1998 in

³ Siehe <http://www.osz-banken-versicherungen.de/index.php/jahresberichte.html> (Stand: 14.5.2014)

⁴ BGBl I 1998/2 ,S.51 – 58.

Kraft. Der entsprechende aktuelle Rahmenlehrplan für den schulischen Teil des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/-frau wurde am 17. Oktober 1997 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen und auch von Berlin als Lehrplan übernommen. Der Rahmenlehrplan setzt sich aus fünf Teilen zusammen. Während „Teil I Vorbemerkung“, „Teil II Bildungsauftrag der Berufsschule“ und „Teil III Didaktische Grundsätze“ des Rahmenlehrplans mit allen anderen Rahmenlehrplänen identisch sind und unter anderem grundlegende Festlegungen über das Ziel der Entwicklung von Handlungskompetenz und deren Komponenten sowie das Konzept der Handlungsorientierung enthalten, sind die berufsbezogenen Vorbemerkung im Teil IV und die Übersicht über die Lernfelder im Teil V spezifische auf den Ausbildungsberuf des Bankkaufmann/-frau bezogene Darstellungen. Die Übersicht über die zwölf Lernfelder im Teil V einschließlich der daran anschließenden Zielformulierungen und Inhaltsangaben der jeweiligen Lernfelder bilden die Grundlage für die weitere fachorganisatorische und inhaltliche Konkretisierung auf Ebene des OSZ. Die Lernfelder 1, 6 und 12 sind dabei dem Unterrichtsfach Wirtschaftslehre, die Lernfelder 2, 7, 10 und 11 dem Unterrichtsfach Bankbetriebslehre I, die Lernfelder 4 und 5 dem Unterrichtsfach Bankbetriebslehre II, und die Lernfelder 3, 8 und 9 dem Unterrichtsfach Rechnungswesen zugeordnet. Die zur Verfügung stehenden Zeitkontingente sind in jedem Unterrichtsfach in einem schulinternen Lehrplan auf Lernfeldinhalte verteilt. Ein grober Lehrplan für die Fächer Bankbetriebslehre I und II ist auf der Internetseite des OSZ abrufbar.⁵ Für meine eigene Unterrichtsdurchführung im Fach Bankbetriebslehre II konnte ich auf die Detailversion der Zeitkontingentverteilung auf die Lernfeldinhalte zurückgreifen.

⁵ Zu finden auf der Webseite der Schule unter:
http://www.osz-banken-versicherungen.de/index.php/downloads_banken.html (Stand: 14.5.2014)

3. Unterrichtseinstieg und Begründung der Unterrichtsplanung

Als Bezugsmodell für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtseinstieg möchte ich das von Hilbert Meyer entwickelte **Strukturmodell methodischen Handelns**⁶ wählen und einleitend kurz darstellen. Das Modell, mit dem ich erst im Nachklang des Unterrichtspraktikums in Kontakt gekommen bin, erscheint mir als sehr nützlich, was die gedankliche Organisation der verschiedenen Dimensionen und Ebenen methodischen Handelns betrifft, und stellt meines Erachtens nach eine umfassendere und widerspruchsfreiere Alternative zum gebräuchlichen *Reichweiten-Modell*⁷ von Wolfgang Schulz dar, das historisch betrachtet als Konkretisierung des Methodenfeldes im „Berliner Modell“ der Lerntheoretischen Didaktik entstanden ist und die fünf hierarchischen Ebenen *1. Methodenkonzeptionen, 2. Artikulationsschemata des Unterrichts, 3. Sozialformen des Unterrichts, 4. Aktionsformen des Lehrens und 5. Urteilsformen des Lehrers* mit zunehmend geringerer „Reichweite“, d.h. höherer Situationsspezifität und häufigerem Methodenwechsel, analytisch unterscheidet.⁸

Das Strukturmodell methodischen Handelns unterscheidet die drei Ebenen **Mikromethodik, Mesomethodik und Makromethodik**. Während auf der Ebene der *Mikromethodik* Inszenierungstechniken der Lehrer und der Schüler das methodische Handeln sinnlich-anschaulich und für alle Beteiligten in unmittelbaren Handlungssituationen erfahrbar machen, werden auf der Ebene der *Makromethodik* methodische Großformen bzw. Grundformen des Unterrichts wie bspw. Freiarbeit, Lehrgang und Projektarbeit, deren Zustandekommen auf vielfältige Weise gesellschaftlich normiert ist, unterschieden.⁹ Auf der Ebene der **Mesomethodik** wird der Raum der drei Dimensionen methodischen Handelns, nämlich der Sozialdimension in Form von Sozialformen, der Handlungsdimension in Form von Handlungsmustern und der Zeitdimension in Form von Unterrichtsschritten, aufgespannt. **Sozialformen, Handlungsmuster und Unterrichtsschritte** beeinflussen sich gegenseitig und haben jeweils eine **äußere und eine innere Seite**¹⁰: bei den Sozialformen, die die Beziehungsstruktur des Unterrichts regeln, besteht die äußere Seite in der Raumstruktur und die innere Seite in der Kommunikationsstruktur des Unterricht (Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit); bei den Handlungsmustern, die die

⁶ Vgl. Meyer, H. (1988), S. 235-237 für eine gute Übersicht des Modells.

⁷ Vgl. Schulz, W. (1965), S. 30.

⁸ Eine Kritik des Reichweiten-Modells findet sich auch in Meyer, H. (1988), S. 220f. .

⁹ Vgl. Meyer, H. (2002), S. 113.

¹⁰ Die Unterscheidung ist von Lothar Klingberg inspiriert, vgl. Meyer, H. (1988), S. 230-234.

Handlungsstruktur des Unterrichts regeln, umfasst die äußere Seite die Inszenierung der Unterrichtsinhalte als symbolische Darstellung der Welt (z.B. Lehrervortrag, Schülerreferat, Tafelarbeit,...) und die innere Seite den Aufbau von Handlungskompetenz als Verinnerlichung der Handlungen; bei den Unterrichtsschritten schließlich, die die Prozessstruktur des Unterrichts regeln, kennzeichnet die äußere Seite den zeitlichen Ablauf des Unterrichts und die innere Seite die Folgerichtigkeit des methodischen Ganges (z.B. induktiv, deduktiv, systematisierend).¹¹ Alles in allem bietet das Strukturmodell methodischen Handelns eine in meinen Augen äußerst nützliche Orientierung zur ebenen-gerechten Einordnung und Bewusstmachung der vielfältigen äußeren und inneren methodischen Facetten.

Betrachtet man nun die **zeitliche Dimension** im Strukturmodell, also die **Unterrichtsschritte** auf der Ebene der Mesomethodik methodischen Handelns, so lässt sich der Unterrichtsaufbau entsprechend des „tief in die europäisch-abendländische Denktradition eingebunden[en] [...] [und] auch in vielen anderen Kultur- und Kunstbereichen vorkommen[den]“¹² Dreiklangs von **Einleitung, Hauptteil und Schluss** unterteilen. Dieser Grundrhythmus ist zunächst einmal weitestgehend ziel-, inhalts- und abgesehen von der Fixierung der äußeren Seite der zeitlichen Dimension der Unterrichtsschritte im obigen Sinne auch methodenneutral. In der Geschichte der Unterrichtsdidaktik wurden mehrere Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts entwickelt, sei es die Formalstufentheorie der Herbartianer, das problemorientierte Stufenkonzept von Heinrich Roth oder das erfahrungsbezogene Phasenschema von Ingo Scheller,¹³ die sich allesamt an der Dreiteilung von Einleitung, Hauptteil und Schluss orientieren. Die gewählten Begrifflichkeiten zur Beschreibung der einzelnen Phasen deuten jedoch auf eine mehr oder weniger stoffmechanistische, kognitiv orientierte bzw. erfahrungsbezogene Lerntheorie hin, die den verschiedenen Stufen- und Phasenschemata theoretisch auch zugrunde liegen. Da die verschiedenen Lerntheorien zum Teil stark voneinander differieren, gleichzeitig jedoch verständlich und auch Konsens ist, dass Schule Lernen bewirken soll, bietet sich eine das Lernen in die Begrifflichkeiten mit einbeziehende Modifizierung der Trias von Einleitung, Hauptteil und Schluss in die Dreiteilung **Unterrichtseinstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung** an, die in der unterrichtspraktischen Verlaufsplanung und Lehrerausbildung so üblicherweise auch verwendet wird.

¹¹ Vgl. Meyer, H. (1988), S. 235-237.

¹² Meyer, H. (1994), S. 105.

¹³ Vgl. Meyer, H. (1988), S.155-206 für einen historischen Überblick.

Welche Funktion erfüllt nun der **Unterrichtseinstieg** in dieser Dreiteilung? Mit Klafki könnte man feststellen, dass der Unterrichtseinstieg sowohl die Schüler für das Thema als auch das Thema für die Schüler erschließen soll.¹⁴ Dieser *Erschließungsprozess* wird von Klafki als *doppelte Annäherung* bezeichnet.¹⁵ Da die Erschließung für ein neues Thema in der unterrichtlichen Praxis meistens zunächst erst einmal darin besteht, die Schüler in „handfest-banalem Sinne [...] zu dirigieren, zu formieren und zu *disziplinieren*“¹⁶, ist die theoretische Erschließungsfunktion des Unterrichtseinstiegs um eine aus rein praktischen Erfahrungen herrührende Disziplinierungsfunktion zu ergänzen, sodass die „Formierung der Sinne und [...] Stillsetzung der Schüler-Körper“¹⁷ für die anschließende Unterrichtsarbeit hinreichend sichergestellt ist. Hilbert Meyer entwickelt aus diesen beiden Funktionen insgesamt fünf **didaktische Kriterien** für einen guten Unterrichtseinstieg, die ich im Folgenden kurz wiedergeben möchte. Demnach soll der Unterrichtseinstieg...

1. ... dem Schüler einen *Orientierungsrahmen* vermitteln
2. ... in *zentrale Aspekte* des neuen Themas einführen.
3. ... an das *Vorverständnis* der Schüler anknüpfen.
4. ... die Schüler *disziplinieren*.
5. ... dem Schüler möglichst oft einen *handelnden Umgang* mit dem neuen Thema erlauben.¹⁸

Die fünf Kriterien werden bei der didaktischen Begründung meines eigenen geplanten Unterrichtseinstiegs wieder aufgegriffen und an jener Stelle weiter erörtert. Zuvor möchte ich darauf hinweisen, dass die bisher durchgeführte Zielbestimmung von Unterrichtseinstiegen keinerlei Aussagen über die zu treffenden methodischen Entscheidungen zum Erreichen dieser Ziele trifft. Die gewählten methodischen Entscheidungen können dabei gleichwohl je nach Lehrertypus und methodischer Kompetenz die gesamte Bandbreite von lehrer- bis schülerorientiert, deduktiv bis induktiv und annähernd bis verfremdend abdecken und gleichzeitig zielführend sein. Einen guten Überblick über die Bandbreite möglicher **Methoden zum Unterrichtseinstieg** bieten meines Erachtens *Greving und Paradies (2012)*. Die Autoren unterscheiden im zweiten Kapitel zunächst „Stundeneröffnungen“ von

¹⁴ Vgl. Klafki, W. (1963), S.44, S.134.

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ Meyer, H. (1994), S. 128.

¹⁷ Ebenda.

¹⁸ Vgl. Meyer, H. (1994), S. 129- 134.

„Einstiegen in neue Unterrichtsthemen“¹⁹ und geben dem angehenden und praktizierenden Lehrer in den darauffolgenden Kapiteln eine Fülle verschiedenster Unterrichtseinstiege – von Stundeneröffnungsritualen, Übungen zum stofflichen Aufwärmen, Lernstanddiagnosen, Denkanstößen, informierenden Unterrichtseinstiegen, kooperativen Gesprächsformen, themenzentrierten Selbstdarstellungen, assoziativen Gesprächsformen und Feedback bis hin zu Lernspielen, Simulationsspielen, Erkundungen, offenen Spielformen, Sortier- und Strukturierungsübungen, szenischen Spielen und Schnupperstunden²⁰ – an die Hand, die sie jeweils eingehend didaktisch und methodisch erläutern und dabei dem Leser auch die jeweiligen Vor- und Nachteile aufzeigen.

Eine methodenbezogene **Klassifizierung von Unterrichtseinstiegen** entlang des Spektrum von **lehrerorientiert bis schülerorientiert** findet sich in Meyer (1988, 134-150). Eine Art von Unterrichtseinstiegen ist demnach der „*konventionelle, zumeist stark lehrerzentrierte und verkopfte*“²¹ Unterrichtseinstieg. Hierzu zählen bspw. die übende Wiederholung, bei der das in der vorherigen Stunde Behandelte mündlich wiederholt wird, die Hausaufgabenkontrolle, die als eine Variante der übenden Wiederholung betrachtet werden kann, und der informierende Unterrichtseinstieg²², bei dem der Lehrer die Schüler genau über Zeitplan, Themen und gesetzte Ziele informiert. Eine weitere Art von Unterrichtseinstiegen ist der „*sinnlich-anschauliche, aber immer noch vorrangig auf die kognitive Information über das neue Thema ausgerichtete*“²³ Unterrichtseinstieg. Diese Klasse von Unterrichtseinstiegen umfasst bspw. Comics, Cartoons und Karikaturen, bei denen ein Problem meist auf provokative und witzig-ironische Weise kompakt dargestellt wird, thematische Landkarten, kurze reale oder aufbereitete Zeitungs- oder Rundfunkreportagen, Interviews mit eingeladenen Experten und auch kurze Lehrfilme. Eine dritte Art von Unterrichtseinstiegen, bei denen der Lehrer „*Beispiele vor[führt], in denen die Schüler durch ihr Handeln in die Themenschließung eingebunden, allerdings stark vom Lehrer gelenkt werden*“²⁴, könnte kurz auch als aktivierender Unterrichtseinstieg bezeichnet werden. Hierzu zählen bspw. die Konstruktion eines Widerspruchs, das Stellen von Rätseln, das Verfremden vertrauter Sachverhalte, das Provozieren und im Extremfall auch gut geplantes und mit Fingerspitzengefühl durchgeführtes Bluffen und Täuschen. Eine letzte Art von Unterrichts-

¹⁹ Vgl. Greving, J. et al. (2012), S. 12.

²⁰ Vgl. Greving, J. et al. (2012), S. 9. Hier findet sich eine zusammenfassende Übersicht.

²¹ Meyer, H. (1994), S. 134.

²² Vgl. auch Grell, J. et al. (2010), S. 134- 171.

²³ Meyer, H. (1994), S. 134.

²⁴ Ebenda.

einstiegen ist das „*schüleraktive Einstiegsmuster, bei de[m] die inhaltliche Lenkung des Lehrers in den Hintergrund tritt*“²⁵. Mögliche Beispiele sind das Abfragen von Vorkenntnissen, bei dem die Vorkenntnisse als Stichworte an der Tafel festgehalten werden können, das Karteikarten-Spiel, bei dem jeder Schüler seine Meinung oder Kenntnisse zu einem Thema zunächst einzeln verdeckt auf eine Karteikarte schreibt, die themenzentrierte Selbstdarstellung, das Vergleichen und Kontrastieren von mitgebrachtem Material oder das Sortieren und Auswählen von Material, bei dem die Schüler eine Reihenfolge oder Ordnung herstellen sollen. Abschließend sei noch erwähnt, dass Programmvorschauen oder gelegentliche Vorwegnahmen und Verfrühungen zukünftiger Themen, in dem der Lehrer den Schülern bspw. einen knappen, informierenden Überblick über das kommende Thema mitteilt, den Unterricht lebendiger machen können und weniger systematisch erscheinen lassen. Insgesamt kann die dargestellte methodenbezogene Klassifizierung von Unterrichtseinstiegen gerade auch dem angehenden Lehrer einen **nützlichen Überblick zur Einordnung** und bewussten Auswahl **von lehrer- bzw. schülerorientierten Unterrichtseinstiegen** geben.

Die ebenen-gerechte Einordnung von mehr oder weniger lehrer- und schülerorientierten Sozialformen, Handlungsmustern und Inszenierungstechniken – ob nun wie hier dargestellt bezogen auf die erste Phase des Unterrichtseinstiegs oder aber auf die darauffolgenden Phasen der Erarbeitung und Ergebnissicherung- in das Strukturmodell methodischen Handelns mag dem Anwender einen nützlichen Rahmen bieten, um Unterrichtskomplexität gedanklich zu organisieren und zu reduzieren. Der Einsatz des Modells muss jedoch vom Anwender schrittweise praktisch eingeübt und die **Methodenentscheidungen** im Hinblick auf die **Ziel- und Inhaltsentscheidungen** und umgekehrt wechselseitig auf- und miteinander abgestimmt werden²⁶, um einen erfolgreichen Unterricht zu bewirken. Dies bringt mich zur Darstellung und Begründung der eigenen Unterrichtsplanung.

Bei der **Planung der Unterrichtseinheit** zu den Rechten der Aktionäre, wie sie im Unterrichtsentwurf im Anhang entsprechend der aktuellen Gliederung des schriftlichen Unterrichtsentwurfs des Berliner Senats mit dem Stand 08/12 relativ detailliert dargestellt und begründet ist, waren im Wesentlichen folgende Überlegungen leitend. Da die zu unterrichtenden Aktionärsrechte im schulinternen Lehrplan bereits klar definiert sind, bestand mein erster Schritt in der **didaktischen Analyse der Lerninhalte**. Dabei wandte ich die fünf Leitfragen, die Wolfgang Klafki im Rahmen seiner bildungstheoretischen Didaktik zur

²⁵ Meyer, H. (1994), S. 134.

²⁶ Blankertz, H. (1975), S. 94 bezeichnet dieses Wechselverhältnis als „Implikationszusammenhang“.

didaktischen Analyse und zur Bestimmung der Bildungsgehalte aus vorgegebenen Inhalten aufgestellt hat²⁷, auf die sechs zu unterrichtenden Aktionärsrechte an und fragte nach deren Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Inhaltsstruktur, exemplarische Bedeutung sowie Zugänglichkeit. Auf diese Weise wurde mir die Bedeutung und Struktur der einzelnen Mitwirkungs- und Vermögensrechte der Aktionäre gedanklich klarer und mein inhaltliches Wissen aufgefrischt. In einem zweiten Schritt diente mir dann die **Strukturanalyse des „Berliner Modells“**, das von Heimann/ Otto/ Schulz im Rahmen ihrer Lerntheoretischen Didaktik entwickelt worden ist²⁸, als Planungshilfe für die weitere Unterrichtsplanung. Bei den anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der zweijährigen Bankerklasse kam ich unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Klasse vergleichsweise leistungsstark ist und insbesondere vier Schüler eine rege Mitarbeit zeigen. Was die Entscheidungsfelder anbelangt, so fokussierte ich meine Aufmerksamkeit infolge der bereits analysierten Lerninhalte nicht mehr vorrangig auf die Inhaltsdimension, sondern bearbeitete erst einmal die noch zu analysierenden Entscheidungsfelder Intentionen, Methoden und Medien. Bei den Intentionen orientierte ich mich an den Aussagen, die in der Zielformulierung des 4. Lernfeldes im Rahmenlehrplan angegeben sind, und konkretisierte diese Grobziele dann zu den im Unterrichtsentwurf dargelegten Feinzielen. Hinsichtlich der Auswahl von geeigneten Methoden und Medien war mir grundsätzlich wichtig, dass die bewirkte Aktivierung und selbständige Tätigkeit der Schüler möglichst hoch ist. Das **Konzept der Handlungsorientierung**, das dem Erfahrungsbezug des Lernenden bei der Konstruktion neuen Wissens eine maßgebliche Bedeutung beimisst, war hierbei sowie während der gesamten Unterrichtsplanung leitend. Im Einzelnen ist der Verlauf der Unterrichtseinheit wie folgt geplant:

In der **Einstiegsphase**, die im Unterrichtsentwurf die erste und zweite Phase umfasst, stelle ich mich noch einmal kurz vor und ordne das Thema Aktionärsrechte in den systematischen Rahmen der verschiedenen Bedeutungen von „Aktie“ ein. Darüber hinaus zeige ich den Schülern einen Ausschnitt aus der Pressemitteilung von Siemens anlässlich ihrer diesjährigen Hauptversammlung sowie eine Karikatur über eine Hauptversammlung am Datenbeleuchter. An dieser Stelle im Text möchte ich die von Hilbert Meyer entwickelten und bereits weiter oben genannten didaktischen Kriterien für einen guten Unterrichtseinstieg wieder aufgreifen und kurz auf den geplanten Unterrichtseinstieg anwenden. Dem *Kriterium des*

²⁷ Vgl. Nickolaus, R. (2006), S. 36- 39 für eine komprimierte Darstellung der bildungstheoretischen Didaktik.

²⁸ Vgl. Euler, D. et al. (2004), S. 48- 50 für eine komprimierte Darstellung des Berliner Modells.

Orientierungsrahmens, den der Unterrichtseinstieg den Schülern vermitteln soll, wird auf persönlicher Ebene dadurch Rechnung getragen, dass ich mich zu Beginn der Stunde den Schülern noch einmal kurz vorstelle und den Rahmen dieser „Probestunde“ mitteile. Auf fachlicher Ebene besteht die Orientierung in der Abgrenzung des Themas Aktionärsrechte, also der Rechte, die aus der Bezeichnung der Aktie als Mitgliedschaft in einer AG herrühren, von den weiteren zwei Bedeutungen der „Aktie“, namentlich die Bezeichnung eines Grundkapitalanteils und die Verkörperung in Form eines Wertpapiers. Die fachsystematische Einordnung knüpft dabei an das inhaltliche Vorverständnis der Schüler, die die anderen beiden Bedeutungen bereits in den vorherigen Stunden mitbehandelt haben, an – ein weiteres didaktisches Kriterium -, während die Pressemitteilung und die Karikatur womöglich an das selbst erfahrene Vorverständnis einiger Schüler anknüpfen, die schon einmal auf einer Hauptversammlung waren oder von Angehörigen oder Bekannten davon berichtet bekamen. Was die Pressemitteilung und die Karikatur vor allem ermöglichen, ist eine Veranschaulichung des neuen Themas. Ob daraus ein handelnder Umgang mit dem neuen Thema erwächst – ein weiteres didaktisches Kriterium – wird sich dann im Unterricht zeigen müssen. Beide Medien lassen sich jedenfalls an dem didaktischen Kriterium, in zentrale Aspekte des neuen Themas einzuführen, messen, da sie den zentralen Ort zur Ausübung der Mitwirkungsrechte der Aktionäre, nämlich die Hauptversammlung, verbal und illustrativ veranschaulichen. Das didaktische Kriterium, dass der Unterrichtseinstieg die Schüler diszipliniert, ist meines Erachtens allein schon deshalb erfüllt, da das Unterrichten eines Schulpraktikanten auch für die Schüler eine besondere Situation darstellt und die Schüler annahmegemäß zumindest in den ersten Minuten neugierig und interessiert sind. Das Einhalten der fünf didaktischen Kriterien für einen „guten“ Unterrichtseinstieg von Hilbert Meyer kann also zumindest in der Planung weitestgehend bejaht werden. Das Vorlesen des Beratungsanliegens von Martin Maler leitet schließlich in die Erarbeitungsphase über.

In der **Erarbeitungsphase**, die im Unterrichtsentwurf die dritte und vierte Phase umfasst, bearbeiten die Schüler zunächst in zwei Gruppen jeweils drei Aktionärsrechte des Arbeitsblattes mithilfe der ausgeteilten Aktiengesetzauszüge in Einzelarbeit. Die arbeitsteilige Einzelarbeit dient der selbständigen Auseinandersetzung mit einzelnen Aktionärsrechten und der Vorbereitung auf die Partnerarbeit. Die anschließende Partnerarbeit, die als Beratungsgespräch mit dem Banknachbarn ausgestaltet ist, simuliert eine praxisnahe Beratungssituation, in der der Bankkunde „Martin Maler“ über Aktionärsrechte aufgeklärt werden möchte. Die Schüler, die abwechselnd die Rolle des Bankberaters einnehmen,

erklären sich gegenseitig die nicht bearbeiteten Aktionärsrechte und üben dabei gleichzeitig ihre Fähigkeit, ein strukturiertes Gespräch zu führen und einem Kunden etwas zu erklären, bzw. erleben das Gespräch aus der Perspektive eines Kunden, der zusätzlich bestimmte Inhalte – in diesem Fall die drei anderen Aktionärsrechte – tatsächlich verstehen möchte. Vor allem erlaubt das Partnergespräch die Aktivität aller Schüler, wenngleich die lehrerseitige Kontrolle, ob die Schüler den idealtypischen Beratungsablauf auch wirklich rollenverteilt so durchspielen, infolge der vielen womöglich auch privaten Gespräche im Klassenraum erschwert ist. Der Erarbeitungsphase schließt sich die Ergebnissicherungsphase, die im Unterrichtsentwurf die fünfte Phase darstellt, an. In der **Ergebnissicherungsphase** trage ich frontal am Datenbeleuchter die Eintragungen auf dem Arbeitsblatt zu den einzelnen Aktionärsrechten in Form der von mir vorbereiteten Lösung mit den Schülern zusammen. Dabei beantworte bzw. kläre ich eventuelle Fragen. Jeder Schüler soll am Ende dieser Phase ein für ihn brauchbares richtiges Ergebnis auf seinem Arbeitsblatt haben.

In der **Vertiefungs- und Anwendungsphase**, die im Unterrichtsentwurf als fünfte Phase geplant ist, wird das bisher zum Thema Aktien- und Aktiengesellschaft gelernte Wissen in Form eines Quiz vertieft und eingeübt. Dafür werden die Schüler in vier Gruppen eingeteilt, die nacheinander aus Aufgaben dreier Themengebiete und verschiedener Schwierigkeitsgrade auswählen und diese beantworten. Das bisher gelernte Wissen wird auf diese Weise angewendet und flexibilisiert, während die gruppeninternen Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse gleichzeitig die sozialen Fertigkeiten der Schüler fordern und fördern. Inwieweit die bislang dargestellten Planungsüberlegungen auch tatsächlich das Gelingen der Unterrichtseinheit bewirkt haben, soll nun unter anderem im nächsten Berichtsabschnitt reflektiert werden. Für eine in einigen Teilen detailliertere Darstellung und Begründung der einzelnen Planungsüberlegungen sei abschließend nochmals auf den Unterrichtsentwurf im Anhang verwiesen.

4. Reflexion der Unterrichtsführung

Die Unterrichtseinheit ist - nach dem Maßstab meiner subjektiven Erwartungen und Anforderungen an mich selbst - insgesamt **ganz gut verlaufen**. In Anbetracht dessen, dass die Unterrichtseinheit zu meinen ersten selbständig geplanten und gehaltenen 90-minütigen Unterrichtseinheiten zählt, ist es nicht verwunderlich, dass sich in der Reflexion der Unterrichtsführung unter Berücksichtigung der Unterrichtsplanung auch einige größere und kleinere Baustellen offenbaren (müssen), die ich jeweils auch dankend als gewünschtes Feedback für meine weitere Lehrerentwicklung und -professionalisierung zur Kenntnis nehme und im Rahmen dieser Unterrichtsreflexion auch offen benennen und darstellen möchte. Die in den folgenden Absätzen dargestellten auch kritisch-anregenden Selbstreflexionen stehen dabei – das soll an dieser einleitenden Stelle explizit kundgetan sein – im Kontext meiner grundlegenden Zufriedenheit über die gehaltene Unterrichtseinheit: die Planung einschließlich des Druckens der Arbeitsblätter und Karikaturen war durchdacht und rechtzeitig fertig geworden; der Verlauf der Unterrichtseinheit verlief relativ flüssig und ohne systematischen Bruch, der aus welchen Gründen auch immer eine Weiterführung des Unterrichts unmöglich gemacht und ein Lehreneingreifen erfordert hätte, und die Atmosphäre zwischen mir und den Schülern war nicht von völliger Langeweile und gegenseitiger Abweisung, sondern durchaus von Interesse und Kooperationswillen geprägt. Allein schon diese relativ bescheidenen Beobachtungen und Eindrücke veranlassen mich insgesamt dazu, ein **positives Resümee** aus der gehaltenen Unterrichtseinheit zu ziehen, das den folgenden phasengegliederten Detailreflexionen auch zugrunde liegt.

Die **Einstiegsphase** verlief zeitlich nach Plan. Der 3-minütigen Vorstellung und mündlichen Einordnung des Themas folgte eine 7-minütige schriftliche und illustrative Veranschaulichung am Datenbeleuchter. Die **Vorstellung und Einordnung** war höflich, wengleich etwas formal. Als Grund hierfür sehe ich die wörtliche Ausformulierung der Vorstellung und Einordnung am Vortag an, die ich dann anschließend auswendig lernte und auch auswendig vortrug, um in den wie ich finde wichtigen ersten Unterrichtsminuten in der neuen Klasse auch einen soliden ersten Eindruck zu bewirken. Ob mir dies gelungen ist, sei dahingestellt; jedenfalls ist mir einsichtig, dass das vorformulierte Vortragen der ersten drei Minuten auf die Schüler etwas formal-distanziert gewirkt haben könnte, ein Umstand, den ich angesichts der mir ungewohnten Drucksituation jedoch auch in Kauf nahm, solange er mir eine anfängliche Orientierung zuteil werden lässt und das Unterrichtsgeschehen ins Laufen

bringt. Lieber zu höflich als zu unhöflich, habe ich mir wohl dabei gedacht. Für den weiteren Unterrichtsverlauf als praktikabel erwies es sich, meinen Namen gleich zu Beginn der Vorstellung an die Tafel zu schreiben, sodass mich die Schüler jederzeit, wenn sie mir etwas mitteilen oder mich etwas fragen wollten, auch mit Namen ansprechen konnten. Die *Veranschaulichung am Datenbeleuchter* verlief zu meiner Zufriedenheit: die Pressemitteilung – sowie später auch die in die Erarbeitungsphase überleitende Situation des Bankkunden Martin Maler – ließ ich von einem Schüler laut vorlesen, wofür ich mich direkt nach dem Vorlesen auch bedankte, um sein Engagement und die Mitarbeit wertzuschätzen, und die Karikatur von der Hauptversammlung initiierte die ersten kurzen inhaltlichen Interaktionen mit der Klasse. Die kurzen Interaktionen mit der Klasse ließen mich zweierlei erfahren. Zum einen fiel es mir nicht so leicht, mich auf die Äußerungen der Schüler völlig einzulassen, insbesondere auf die eines Schülers, der kundtat, selber schon einmal auf einer Hauptversammlung gewesen zu sein, und daraufhin weitere Nachfragen zu stellen. Ein Teil meiner Aufmerksamkeit war nämlich ständig auf das Einhalten des zeitlichen Plans bedacht. Das dem Institut des Lehrens wohl innewohnende Dilemma zwischen Zeitplan und situativer Offenheit war für mich in diesem Moment jedenfalls spürbar. Zum anderen – und das mag vielleicht eine adäquatere Interpretation der eigenen Empfindungen sein – waren für mich in dieser Situation schlichtweg die entsprechenden Fragetechniken nicht abrufbar, um schnell und gezielt knackige Nachfragen zu formulieren. Das muss ich wohl noch üben.

Auch die **Erarbeitungsphase** verlief zeitlich nach Plan. Der 15-minütigen Einzelarbeit folgte ein 15-minütiges Partnergespräch. Bei der *Einzelarbeit* gefiel mir ganz gut, dass ich die geplante Erarbeitungszeit in Uhrzeitangaben an die Tafel schrieb und in den ersten sieben Minuten auch ruhig am Lehrertisch vorne sitzen blieb, sodass die erarbeitenden Schülern sich ungestört und ohne die Ablenkung eines herumgehenden Lehrers auf die Aufgabe konzentrieren konnten. Auch in den zweiten acht Minuten der Einzelarbeit blieb ich hingegen an meinem Platz vorne sitzen. Hier hätte ich durchaus einmal einen Rundgang durch die Klasse wagen können, um mir einen Eindruck über den Stand der Bearbeitung zu verschaffen und in ansprechbarer Nähe für entstandene Fragen der Schüler zu sein. Der Geräuschpegel stieg in den letzten Minuten der Einzelarbeit infolge einiger sich unterhaltender Schüler etwas an. Da ich einige Schüler noch arbeiten sah und auch selber die Einzelarbeit nicht vor Ablauf der an die Tafel geschriebenen Uhrzeit vorzeitig beenden wollte, sah ich mich erstmalig mit der wohl bestehenden Notwendigkeit konfrontiert, für mehr Ruhe in der Klasse zu sorgen. Die von mir gewählte Maßnahme, den ansteigenden Geräuschpegel als nur unwesentlich und

unbeachtlich zu qualifizieren und folglich zu ignorieren, ist mit Sicherheit auf lange Sicht unbrauchbar und verdeckt die eigentliche Ursache, nämlich meine nahezu völlige Ungeübtheit darin, vollends klare und überzeugende Direktiven auszusprechen. Dies betrifft das Herstellen einer ruhigen Arbeitsatmosphäre ebenso wie das Verteilen von Arbeitsanweisungen und muss wohl von mir in Zukunft weiter eingeübt werden. Die spontane Überleitung zum **Partnergespräch**, die ich durch ein Klopfen an der Tür verbunden mit der Aussage, dass dies wohl Herr Martin Maler sei, der jetzt zu dem Beratungsgespräch mit seinem Kundenberater erscheint, vornahm, machte die fiktive Beratungssituation subjektiv ein Stück weit realer und wurde von den Schülern und den anwesenden Lehrern sichtbar positiv aufgenommen. Auch als positiv bewerte ich die spontane Übernahme der Kundenrolle Martin Malers in einem ersten Beratungsgespräch, als sich zeigte, dass ein Schüler doch keinen Gesprächspartner hatte, da ich ihn bzw. seinen ursprünglich vorgesehenen Gesprächspartner am anderen Tisch nicht zum Tischwechsel bewegen konnte, was wiederum nicht so positiv ist. Im Umkehrschluss bedeutete das Involviertsein in ein Gespräch für mich, dass ich in der ersten Beratungsrunde nur in begrenztem Ausmaß und mit einem Ohr kontrollieren konnte, ob und wie die Beratungsgespräche in der Klasse ablaufen, und mein Gesprächspartner mich auf meine geteilte Aufmerksamkeit gegen Ende des Gesprächs auch ansprach. In der zweiten Beratungsrunde wurde mein Gesprächspartner in ein anliegendes Beratungsgespräch eingebunden, sodass ich den Ablauf der zweiten Beratungsgespräche besser überblicken und auch eine Gruppe, die das Gespräch eingestellt hatte, wieder etwas animieren konnte. Gegen Ende des zweiten Beratungsgesprächs wurden in einigen Partnergruppen vermehrt private Themen besprochen, was mich ein wenig irritierte, weil ich nicht genau wusste, wie ich auf die privaten Gespräche dieser offenbar bereits fertigen Gruppen eingehen sollte, zumal ich bis zur Einleitung der Ergebnissicherung noch ein paar Minuten warten wollte.

In Anbetracht der realisierten Erarbeitungsphase ließen sich **zwei alternative methodische Lehr-Lern-Arrangements** diskutieren. Anstelle der Einzelarbeit und des Partnergesprächs hätten sich die Schüler die Aktionärsrechte auch mittels einer kurzen **Fallstudie** erarbeiten können. Die Fallstudie, die unter anderem bei der Ausbildung der Juristen und etwas später auch der Ökonomen in Harvard um 1900 erstmalig didaktisch eingesetzt wurde, ermöglicht induktives Lernen anhand eines aus der Lebenswelt aufbereiteten Falles.²⁹ **Vier methodische Varianten** der Fallstudie können systematisch unterschieden werden.³⁰ Bei der Case-Study-

²⁹ Vgl. Kaiser, F et. al (2012), S. 110- 123 und Kaiser, F. (2011), S. 144-157 für einen Überblick.

³⁰ Vgl. Kaiser, F et. al (2012), S. 112f. und Kaiser, F. (2011), S. 146f. .

Method, die als klassische Harvard-Methode gilt, ist das dem Fall beigelegte Informationsmaterial meist relativ umfangreich und der Schwerpunkt liegt im Erkennen des Tatbestands und der Analyse verborgener Probleme. Mithilfe der gegebenen Informationen werden Lösungsalternativen des Problems entwickelt und Entscheidungen gefällt, die anschließend mit der Entscheidung in der Wirklichkeit verglichen werden.³¹ Der Unterschied zur Case-Problem-Method besteht darin, dass die Probleme bei der Case-Problem-Method nicht verborgen, sondern ausdrücklich genannt sind.³² Die Case-Problem-Method ist daher etwas leichter zu bearbeiten als die Case-Study-Method. Die Case-Incident-Method ist hingegen wiederum etwas schwerer zu bearbeiten als die Case-Study-Method, da der Fall bei dieser Methode nur lückenhaft dargestellt wird und weitere für die Lösung des Falls notwendigen Informationen selbständig beschafft werden müssen.³³ Im Gegenzug wird die Case-Incident-Method jedoch auch als praxisgerechter angesehen, da die Informationsbeschaffung im praktischen Leben ein wesentlicher Bestandteil des gesamten Entscheidungsprozesses ist.³⁴ Bei der Stated-Problem-Method sind schließlich sowohl die Probleme und Informationen als auch die fertigen Lösungen einschließlich der Begründungen vorgegeben und der Schwerpunkt liegt auf der Kritik der vorgegebenen Lösungen.³⁵ Der *Schwerpunkt* der skizzierten methodischen Fallstudienvarianten liegt also nacheinander bei dem *Erkennen von Problemen, dem Ermitteln alternativer Lösungsvarianten und einer Entscheidung, der Informationsgewinnung bzw. der Lösungskritik*. Die *Verlaufsstruktur* der Fallstudienarbeit gliedert sich typischerweise in sechs Phasen mit je eigenen Zielen: der Konfrontation mit dem Fall folgt die Information über das bereitgestellte Fallmaterial und selbständige Erschließen der Informationen; dem folgen die Exploration, in der alternative Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden, die Resolution, in der eine Entscheidung in Gruppen getroffen wird, die Disputation, in der die einzelnen Gruppen ihre Entscheidung verteidigen, und die Kollation, in der die Gruppenlösungen mit der in der Wirklichkeit getroffenen Entscheidung verglichen werden.³⁶ Für die *Unterrichtseinheit* wäre die Anwendung einer gemäß den Kriterien der Case-Study-Method gut aufbereiteten „Case Study“ in Betracht gekommen. Während der Unterrichtsplanung beschäftigte ich mich eine ganze Weile lang mit den Pressemitteilungen und Landgerichtsurteilen zu den Anfechtungsklagen zweier Hauptversammlungsbeschlüsse der Deutschen Bank AG in 2012 und 2013, die die Erben des 2002 in Insolvenz gegangenen

³¹ Vgl. Kaiser, F et. al (2012), S. 112f. und Kaiser, F. (2011), S. 146f. .

³² Ebenda.

³³ Ebenda.

³⁴ Vgl. Kaiser, F. (2011), S. 147.

³⁵ Vgl. Kaiser, F et. al (2012), S. 112f. und Kaiser, F. (2011), S. 146f. .

³⁶ Vgl. Kaiser, F et. al (2012), S. 111 und Kaiser, F. (2011), S. 149.

Medienunternehmers Leo Kirch im Kontext ihrer „Privatfehde“ mit der Deutschen Bank eingereicht und mit allen möglichen kleinsten Formvorschriftsverletzungen begründet haben wissen wollten. Die didaktische Aufbereitung des Falles war mir jedoch nach anfänglichen Versuchen in Anbetracht der noch zu erledigenden Unterrichtsvorbereitungen und zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit doch zu anspruchsvoll, sodass ich schließlich Abstand von dem Vorhaben einer Fallstudie nahm, wohlwissend, dass die Fachlehrerin in der an meine Unterrichtseinheit anschließenden Unterrichtseinheit die Einübung der Aktionärsrechte anhand mehrerer kleiner Fälle vorgesehen hatte. Für zukünftige Unterrichtseinheiten kann ich mir den Einsatz von Fallstudien jedoch gut vorstellen.

Ein zweites methodisches Lehr-Lern-Arrangement, das alternativ bzw. in Erweiterung der Einzelarbeit und des Partnergesprächs in der Erarbeitungsphase noch geplanter hätte eingesetzt werden können, ist das **Rollenspiel**.³⁷ Das Rollenspiel zählt - wie die Fallstudie auch- methodensystematisch zu den Simulationsspielen, unterscheidet sich jedoch von der Fallstudie, die zu den analysierenden Simulationsspielen zählt, vor allem durch ihren überwiegend handelnden Charakter.³⁸ Historisch betrachtet entspringt das Rollenspiel unter anderem dem Theater, wengleich im Unterschied zum Theater, bei dem der Schauspieler durch die Interpretation seiner Rolle ein Publikum überzeugen möchte, im pädagogischen Rollenspiel die „Rollenspieler [...]so fühlen und agieren sollen, wie sie selbst dies in einer bestimmten Situation, d.h. auch unter bestimmten Bedingungen, tatsächlich tun würden“³⁹. Dennoch lässt sich ein Bezug des Rollenspiels zum Theater herstellen, wenn man annimmt, dass der Rollenspieler seine Rollen in Übereinstimmung mit den von der Gesellschaft vorgeschriebenen Rollenvorstellungen, die der Rollenspieler im Laufe seiner eigenen Sozialisation verinnerlicht hat, darstellt.⁴⁰ Der Ablauf von Rollenspielen unterteilt sich grob in eine *Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase*; darüber hinaus bietet sich eine Unterscheidung der beiden Grundtechniken „*Fischteich-Technik*“ und *Multiple Verfahren* an.⁴¹ Die *Vorbereitungsphase* dient der thematischen, motivationalen und emotionalen Einstimmung der Teilnehmer sowie der Verteilung und Erarbeitung der Rollen.⁴² Auf die gehaltene Unterrichtseinheit angewendet könnten die Veranschaulichung der Aktionärsrechte am Datenbeleuchter und die Einzelarbeit, also die Zuordnungsübung der

³⁷ Vgl. Kaiser, F et. al (2012), S. 135- 146 und Fürstenau, B. (2011), S. 180- 195 für einen Überblick.

³⁸ Vgl. Fürstenau, B. (2011), S. 190.

³⁹ Van Ments, M. (1991), S.18, S. 74 .

⁴⁰ Vgl. Fürstenau, B. (2011), S. 190.

⁴¹ Vgl. Fürstenau, B. (2011), S. 181- 186.

⁴² Vgl. Fürstenau, B. (2011), S. 181ff. .

Aktionärsrechte mithilfe des Aktiengesetzauszuges auf die entsprechenden Felder des Arbeitsblattes, in etwa als Vorbereitungsphase angesehen werden. In dieser Anwendung würde das durchgeführte Beratungsgespräch mit dem Banknachbarn ein multiples Verfahren von zwei Personen im Rahmen der *Durchführungsphase* darstellen. Der Nachteil des *multiplen Verfahrens*, bei dem mehrere Kleingruppen von zwei bis vier Mitgliedern dasselbe Rollenspiel spielen, besteht in der Schwierigkeit der Kontrolle der einzelnen Interaktionen, sowie ich es in den Beratungsgesprächen im Unterricht auch selbst erfahren habe. Eine mögliche Lösung des Kontrollproblems könnte darin bestehen, für jede Gruppe einen Beobachter zu bestimmen, der dann in der Auswertungsphase zu Wort kommt und seine Beobachtungen über den Verlauf der Gespräche dem Plenum mitteilt. Eine weitere Lösung könnte dagegen in der Anwendung der „Fischteich-Technik“ bestehen, bei der eine oder zwei Gruppen das Rollenspiel nacheinander vor der Klasse durchspielen und die anderen Schüler in der Regel einen Beobachtungsauftrag zu bearbeiten bekommen und als Beobachter des Rollenspiels fungieren. Das ein- oder zweimalige Vorspielen des Beratungsgesprächs im Sinne der „Fischteich-Technik“ wäre im Nachhinein wohl die passendere Methodenwahl für das Partnergespräch gewesen, weil die Kontrollmöglichkeit des Gesprächs - anders als bei der Unterrichtsplanung gedacht - mir in der Reflexion nun doch gewichtiger erscheint als die Tatsache, dass alle Zweiergruppen ein Beratungsgespräch führen können. Dies hätte sich insbesondere im Übergang zur Auswertungsphase des Rollenspiels, die in der von mir gehaltenen Unterrichtseinheit so nicht existierte, gezeigt. Die *Auswertungsphase* bestünde eigentlich in der Regel aus einer dreifachen Distanzierung: in einem *ersten Schritt* werden die Protagonisten, Hilfskräfte und Beobachter in dieser Reihenfolge nach ihren Einstellungen und Gefühlen befragt; in einem *zweiten Schritt* treten die Teilnehmer dann endgültig aus ihren Rollen heraus und analysieren ihr Verhalten und die Gründe dafür; in einem *dritten Schritt* wird schließlich der Nutzen des Rollenspiels für zukünftige Situationen herausgearbeitet.⁴³ Sofern die Planung konsistenter und die Umsetzung weiter eingeübt wird, kann ich mir auch weiterhin den Einsatz von Rollenspielen für zukünftige Unterrichtseinheiten gut vorstellen.

Im Gegensatz zur Einstiegs- und Erarbeitungsphase verlief die **Ergebnissicherungsphase** zeitlich nicht nach Plan. Das 20-minütige Mehr an aufgebrauchter Zeit kann durch mehrere Faktoren erklärt werden, die gleichzeitig weitere eigene methodische und das situative Lehrerhandeln betreffende Ungeübtheiten offenbaren, an denen ich in Zukunft arbeiten möchte. Was die *methodische Entscheidung* zum handschriftlichen Ausfüllen des

⁴³ Vgl. Fürstenau, B. (2011), S. 184f.

Arbeitsblattes am Datenbeleuchter angeht, so hätte das Beleuchten eines vorausgefüllten Lösungsblattes wahrscheinlich ausgereicht, um den Schülern die Möglichkeit zum Korrigieren und Ergänzen ihrer Arbeitsblätter zu geben. Dies ergibt sich insbesondere aus den Beobachtungen, dass die Schüler als durchaus leistungsstark einzuschätzen sind und bereits in der Einzelarbeit und ergänzend auch in dem Partnergespräch relativ ausgiebig das meines Erachtens nach ziemlich übersichtlich gestaltete Arbeitsblatt bearbeitet hatten. Darüber hinaus hat sich meine Handschrift als wenig leserlich und daher ausbaufähig erwiesen. Als mindestens ebenso ausbaufähig wie diese methodische Ungeübtheit erachte ich die an mir selbst beobachteten Ungeübtheiten im situativen Lehrerhandeln. Was das *situative Lehrerhandeln* betrifft, so ist mir in Reflexion der Ergebnissicherungsphase unter anderem bewusst geworden, dass ich insbesondere bei falschen Schülerantworten eine stärkere inhaltliche Lenkung des Lehrer-Schüler-Gesprächs mittels zielgerichteter Fragen hätte vornehmen können. An manchen Stellen ist es mir nämlich nicht so leicht gefallen, auf die lediglich halbrichtigen bzw. halbfalschen Äußerungen der Schüler in der Schnelligkeit der Interaktion zu reagieren, da ich in Anbetracht der Handlungsalternativen – sei es nun, dass ich eine lenkende Frage an den Schüler bzw. die Klasse zurückstelle, einen der anderen sich meldenden Schüler herannehme oder selber die Unklarheiten der Schüleräußerung korrigiere, wofür ich wiederum schnell eine passende Formulierung finden müsste- manchmal ein wenig paralysiert gewirkt haben könnte und vielleicht auch war. Eine stärkere Zielgerichtetheit der Lehrerfragen und -äußerungen hätte womöglich darüber hinaus die schülerseitige Fokussierung auf „Nebenthemen“, sowie es während des Schülergesprächs zweimalig geschehen ist, frühzeitig wieder zum Hauptthema der Aktionärsrechte zurückgelenkt. Den von mir realisierten Lehrstil in dieser Phase sowie generell würde ich als „Laisser-faire“ bezeichnen, was tendenziell auch mit meinen Überzeugungen in Einklang steht und definitiv eher meiner Lehrerpersönlichkeit entspricht als bspw. ein autoritärer Lehrstil. Ein Teil der Zurückhaltung ist jedoch so nicht gewollt, sondern womöglich auch auf meine noch ausbaufähigen Lehr- und Interaktionskompetenzen zurückzuführen. Wenn ich bspw. vor der Klasse komplexe Sachverhalte erklären und auf den Punkt bringen möchte, dann finde ich manchmal in der kurzen Zeit keine passenden Formulierungen. Es ließen sich noch weitere Beispiele dafür aufzählen, dass das frontale Inszenieren von Unterricht noch neu und ungewohnt für mich ist; doch möchte ich lieber optimistisch sein und die reale Möglichkeit fokussieren, meine Lehr- und Interaktionskompetenzen in Zukunft noch weiter zu trainieren und zur Entfaltung zu bringen.⁴⁴

⁴⁴ In Gudjons, H. (2011), S. 151-214 habe ich bereits einige Techniken für mich entdeckt, die ich im

In Anbetracht der langen Ergebnissicherungsphase ist die **Vertiefungs- und Anwendungsphase** zeitlich zu kurz geraten. Das 15-minütige Quiz ist meines Erachtens gut bei den Schülern angekommen, die durchaus freudiges Interesse bei der Beantwortung der durchaus anspruchsvollen Fragen zeigten. Im Nachhinein hätte ich das Quiz eventuell bereits im Verlauf der Erarbeitungsphase bspw. in Form einer magischen Wand an der Tafel vorbereiten können, um dem Spiel auch für alle Schüler sichtbar eine Struktur zu verleihen. Gut gelungen ist mir hingegen wie ich finde das Zeitmanagement, dass jede der vier Schülergruppen noch genau eine Frage gestellt bekam und beantworten konnte; auch konnte ich die Stunde noch in zwei Sätzen kurz offiziell beenden, bevor das Klingelzeichen erklang.

Alles in allem bin ich mit mir und der gehaltenen Unterrichtseinheit relativ zufrieden. Ohne den Blick auf die hier aufgezeigten Entwicklungswege verstellen zu wollen, hätte die Unterrichtseinheit – wie einleitend zur Reflexion bereits angeführt- auch durchaus anders und weniger erfolgreich verlaufen können.

5. Bewertung des Praktikums und Selbstreflexion

Das Unterrichtspraktikum habe ich insgesamt als sehr bereichernd empfunden. Ausgehend von der freundlichen Inempfangnahme in der Schule durch den betreuenden Lehrer, den Schulleiter und die weiteren Lehrer im Kollegium am ersten Praktikumstag sowie deren Offenheit und Hilfsbereitschaft gelang es mir ziemlich schnell, mich im Oberstufenzentrum mit seinen vielen Bildungsgängen zu orientieren. Neben den Eindrücken, die ich in den vielen Hospitationen gewann, war für mich vor allem das selbständige Planen und Halten von Unterricht prägend. Und anstrengend! Mir war vorher nicht bewusst, wie anstrengend vor allem die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit sein kann, bevor das eigentliche Halten der Unterrichtseinheit überhaupt losgeht. Auch wenn ich sicherlich noch sehr ungeübt im Planen und Halten von Unterricht bin und mit zunehmender Erfahrung bestimmt auch routinierter werde, so empfinde ich die Anforderungen, die ein Lehrer so zu bewältigen hat, wenn er oder sie als Vollzeitangestellte/r oder -beamte/in jede Woche derzeitig 26 Unterrichtsstunden zu planen und zu unterrichten hat, doch schon beachtlich.

Auf der anderen Seite konnte ich in einigen Hospitationen erleben, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht sehr lustige, oftmals unvorhersehbare und daher wohl auch so einzigartige und erfüllende Momente hervorbringen kann. In Ansätzen habe ich solche Momente auch schon im eigenen Unterricht verspürt. Das stimmt mich optimistisch, wenngleich mir bewusst ist, dass ich noch viel unterrichten und hinzulernen muss, um die zahlreichen Nuancen und Feinheiten eines professionell handelnden Lehrers weiter einzuüben und zu verinnerlichen und womöglich irgendwann selber einmal einer zu sein. Die nächsten Schritte auf meinem ganz persönlichen Weg dorthin – gezieltere Fragen stellen und Impulse geben; den Unterricht aktiver lenken und inszenieren;... - ergeben sich aus der im vorherigen Gliederungspunkt dargestellten Reflexion der eigenen Unterrichtseinheit. Mal schauen, wohin der Weg mich tatsächlich führt. Das Praktikum am Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen hat mir jedenfalls sehr gut gefallen.

6. Literaturverzeichnis

- Blankertz, Herwig (1975).** *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Euler, Dieter/ Hahn, Angela (2004).** *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.
- Fürstenau, Bärbel (2011).** *Rollenspiel*. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 180-195.
- Grell, Jochen/ Grell, Monika (2010).** *Unterrichtsrezepte*. 12. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Greving, Johannes/Paradies, Liane (2012).** *Unterrichts-Einstiege*. 9. Aufl., Berlin: Cornelsen
- Gudjons, Herbert (2011).** *Frontalunterricht – neu entdeckt*. Integration in offene Unterrichtsformen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kaiser, Franz-Josef/ Brettschneider, Volker (2011).** *Fallstudie*. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, 144-157.
- Kaiser, Franz-Josef/ Kaminski, Hans (2012).** *Methodik des Ökonomieunterrichts*. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1963).** *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert (1988).** *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, Hilbert (1994).** *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2002).** *Unterrichtsmethoden*. In: Kieper, Hanna/ Meyer, Hilbert/ Topsch, Wilhelm (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 109 - 121.
- Nickolaus, Reinhold (2006).** *Didaktik-Modelle und Konzepte beruflicher Bildung*. Orientierungsleistungen für die Praxis. Bern: Haupt.
- Schulz, Wolfgang (1965).** *Unterricht – Analyse und Planung*. In: Heimann, Paul/ Otto, Gunter/ Schulz, Wolfgang (Hrsg.): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel, S. 13 - 47.
- Van Ments, Morry (1991).** *Rollenspiel: effektiv*. 2. Aufl., München: Ehrenwirth.

7. Anhang

7.1 Hospitationen/ eigene Unterrichtseinheiten und Anwesenheit

a) Tabellarische Übersicht der geleisteten Hospitationen sowie selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten und –teilen

Lfd. Nr.	Datum	Uhrzeit	Fach	Thema der Einheit
1	25.2.	3. Block	BBL 1	Zession, Sicherungsübereignung
2	25.2.	4. Block	BBL	Löschung von/ Vollstreckung in Grundpfandrechte
3	26.2.	1. Block	BBL 2	Kennenlernen/ Hypothekendarlehen
4	26.2.	2. Block	BPDV	Schülergruppenvortrag Kaufvertrag
5	26.2.	4. Block	WL	Geldschöpfung, Instrumente der Zentralbank
6	27.2.	1. Block	WL	Informationen Leistungskurse; Angebot und Nachfrage
7	27.2.	2. Block	WL	Allgemeine Geschäftsbedingungen (AGBs)
8	27.2.	3. Block	WL	Handlungsvollmacht, Prokura
9	28.2.	1. Block	WL	Geldpolitische Instrumente des EZB
10	28.2.	2. Block	BBL 1	Pfandrecht an beweglichen Sachen
11	28.2.	3. Block	WL	Anfechtbarkeit und Nichtigkeit
12	3.3.	1. Block	RW	Buchung von Periodenabgrenzungen
13	3.3.	2. Block	BPDV	Punktevergabe Gruppenarbeit; Bestellprozess
14	3.3.	3. Block	BPDV	Geschäftsbrief nach DIN 676/5008 erstellen
15	3.3.	4. Block	BBL 2	FIFO bei Bankdepots anwenden
16	5.3.	1. Block	BPDV	Anfertigen eines Mustergeschäftsbrief
17	5.3.	2. Block	BPDV	Test; Fortsetzung Mustergeschäftsbrief
18	6.3.	1. Block	Engl.	Cartoon Apartheid beschreiben: mdl. und schriftl.
19	6.3.	2. Block	WL	Standortfaktoren und –analyse in Gruppenarbeit
20	7.3.	2. Block	WL	Auswertung Gruppenarbeit; betriebliche Funktionen
21	10.3.	2. Block	BPDV	Wdh. Anfrage, Angebot, Bestellung, Lieferung und Zahlung

22	11.3.	2. Block	BBL 2	Auswertung Schülerarbeit Gründung und Organe der AG
23	12.3.	1. Block	BPDV	Schreiben einer Bestellung
24	12.3.	2. Block	WL	eigener Unterricht: Betrieb vs. Markt; betriebliche Produktionsfaktoren
25	12.3.	3. Block	BBL 2	Klausur über Anleihen/ Pfandbriefe
26	14.3.	2. Block	WL	eigener Unterricht: Beschaffungszyklus
27	17.3.	2. Block	BPDV	Fortsetzung Schreiben einer Bestellung
28	17.3.	3. Block	BPDV	Überweisung anhand Überweisungsträger
29	18.3.	2. Block	BBL 2	eigener Unterricht: Rechte der Aktionäre
30	19.3.	1. Block	BPDV	eigener Unterricht: berufliches Telefonieren
31	19.3	2. Block	BPDV	eigener Unterricht: berufliches Telefonieren
32	19.3.	abends	SBWL 4	5-Kräfte Modell von Porter

Legende: 1. Block: 7.50- 9.20 Uhr
2. Block 9.40- 11.10 Uhr
3. Block 11.35- 13.05 Uhr
4. Block 13.30 – 15.00 Uhr

BBL1: Bankbetriebslehre 1 (für Bankkaufleute)
BBL2: Bankbetriebslehre 2 (für Bankkaufleute)
BBL: Bankbetriebslehre(Versicherungskaufleute)
WL: Wirtschaftslehre
BPDV: Betriebspraxis/ Datenverarbeitung
RW: Rechnungswesen
Engl.: Englisch
SBWL 4: Spezielle BWL

Selbständig gehaltener Unterricht: 5 Blöcke à 90 Min.+ 2 Unterrichtsteile à 45 Min.
Hospitationen (ohne eigenen Unterricht) 25 Blöcke à 90 Min+ 2 Unterrichtsteile à 45 Min.

b) Verteilung der Unterrichtseinheiten auf die Bildungsgänge des OSZ

Bildungsgang	1. Jahr				2. Jahr		3. Jahr		
1- FOS 1- jährig 2- jährig									
2- OB Banken 3- jährig 2,5- jährig 2- jährig	BBL1	BBL2	WL	RW	BBL1	WL	BBL1	BBL2	WL
			7		1				
			8						
	10	3,15,22, 25,29		12		5			
3- OB Bürokaufleute 3- jährig									
4- OB Versicherungen 3- jährig	Zusatz BBL		WL		Zusatz BBL	WL	Zusatz BBL	WL	
					2			9	
5- EWF	SBWL 4								
	32								
6- OBF 1- jährig	BPDV		WL						
	3,13,14,16,17 21,23,27,28, 30,31		11						
7- OG gymnasiale Oberstufe 3- jährig	WL		Engl.		WL		WL		
	6		18		19,20,24,26				
8- BV berufsvorbereitende Lehrgänge 1- jährig	Momentan im OSZ nicht vorhanden								
9- BOS 1- jährig									

c) grafische Übersicht der Verteilung der Anwesenheitszeiten

Woche vom 24.2. – 28.2.2014 (~ 22 Zeitstunden)

Zeit	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.Block		BBL2 (1.LJ)	WL (OG 11.Kl.)	WL (3.LJ)
2.Block	Ankunft in der Schule	BPDV (OBF)	WL (1.LJ)	BBL1 (2.LJ)
3.Block	BBL1 (2.LJ)	Lehrerbereich	WL (1.LJ)	WL (OBF)
4.Block	BBL (2.LJ)	WL (2.LJ)		
gesamt	10.00- 15.00 (5h)	7.50-15.00 (~7h)	7.50-13.05(~5h)	7.50-13.05(~5h)

Woche vom 3.3. – 7.3.2014 (~ 14,5 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.Block	RW (1.LJ)	BPDV(OBF)	Engl. (OG 11.Kl.)	
2.Block	BPDV(OBF)	BPDV(OBF)	WL (OG 11.Kl.)	WL (OG 11.Kl.)
3.Block	BPDV(OBF)			
4.Block	BBL2 (1.LJ)			
gesamt	7.50- 15.00 (~7h)	7.50-11.10(~3h)	7.50-11.10(~3h)	9.40-11.10(1,5h)

Woche vom 10.3. – 14.3.2014 (~ 9,5 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Freitag
1.Block			BPDV (OBF)	
2.Block	BPDV (OBF)	BBL2 (1.LJ)	<u>WL (OG 11.Kl.)</u>	<u>WL (OG 11.Kl.)</u>
3.Block			BBL2 (1.LJ)	
4.Block				
gesamt	9.40-11.10(1,5h)	9.40-11.10(1,5h)	7.50-13.05(~5h)	9.40-11.10(1,5h)

Woche vom 17.3. – 21.3.2014 (~14,5 Zeitstunden)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Freitag
1.Block			<u>BPDV (OBF)</u>	
2.Block	BPDV (OBF)	<u>BBL2 (1.LJ)</u>	<u>BPDV (OBF)</u>	Verabschiedung
3.Block	BPDV (OBF)	Feedbackgespräch		
abends			SBWL 4 (EWF)	
gesamt	9.40-13.05 (~ 3,5h)	9.40-13.05 (~3,5h)	7.50-11.10(~3h) und 19.15-21.15 (2h)	9.40-11.10 (1,5h)

→ Anwesenheitszeit insgesamt: (mind.) 60,5 Zeitstunden

Anmerkung: Unterrichtseinheiten gleicher Farbe wurden von derselben Lehrperson gehalten.
Selbst gehaltene Einheiten sind schwarz markiert und unterstrichen

7.2 Unterrichtsentwurf

Christian Geike
Bruno-Wille Straße 95
12587 Berlin
Tel.: 0178/ 5758930
E-Mail: christian_geike@gmx.net

18.03.2014

UNTERRICHTSENTWURF

Seminardozent: Peter Süchting
Schulpraktikum: Wirtschaftspädagogik (Erstfach)

Unterrichtsfach: Bankbetriebslehre II
Lernabschnitt: Lernfeld 4 – Geld- und Vermögensanlage anbieten
Lerneinheit: Aktien

Thema der Stunde: Die Rechte der Aktionäre
--

Schule: OSZ Banken und Versicherungen
Alt-Moabit 10
10557 Berlin

Ausbildungsberuf: Bankkauffrau / Bankkaufmann
Klasse: 2321 W
Raum: 4.2.15
Datum: 18.03.2014
Zeit: 9:40 Uhr – 11.10 Uhr (90 min)

INHALTSVERZEICHNIS

0	Aspekte individueller Kompetenzentwicklung des Lehramtsstudenten	2
1	Planungsgrundlagen	2
2	Lerngruppe	3
3	Didaktische Entscheidungen	4
4	Medien und verwendete Literatur	11
5	Anhang	11

0 Aspekte individueller Kompetenzentwicklung des Lehramtsstudenten

Ich befinde mich im ersten Semester des Lehramtsmasterstudiums an der Humboldt Universität Berlin und absolviere das Schulpraktikum in meinem Erstfach Wirtschaftspädagogik am Oberstufenzentrum Banken und Versicherungen. Diese Unterrichtseinheit ist meine dritte selbstständig geplante und durchgeführte 90-minütige Unterrichtseinheit im Rahmen des Schulpraktikums. Vor dem Schulpraktikum hatte ich bislang weder einzelne Schüler noch Schülergruppen unterrichtet, sodass das praktische Planen und Durchführen ganzer Unterrichtseinheiten völliges Neuland für mich darstellt. Folglich bestehen die selbstgesetzten Ziele für diese Unterrichtseinheit zunächst erst einmal darin, die geplante Unterrichtseinheit vollständig und ohne größere Patzer zu absolvieren und dabei weitere erste Lehrerfahrungen für mich zu sammeln. Die Phase des Unterrichtseinstiegs soll dabei ganz besonders im Zentrum meiner Aufmerksamkeit stehen.

1 Planungsgrundlagen

1.1 Curriculare Vorgaben

Der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau ordnet die Behandlung des Themas „Aktien“ dem 4. Lernfeld „Geld- und Vermögensanlagen anbieten“ zu, das im 1. Ausbildungsjahr bei angenommener dreijähriger Ausbildung mit einem Zeitrichtwert von 100 Stunden unterrichtet werden soll. Da die Ausbildung zum Bankkaufmann/ Bankkauffrau sowohl in zweijähriger als auch in zweieinhalb- und dreijähriger Dauer durchgeführt wird, erfolgt in den schulinternen Stoffverteilungsplänen eine an die spezifische Ausbildungsdauer angepasste Verteilung der Zeitkontingente auf die Lernfeldinhalte. So sind bspw. für das Fach Bankbetriebslehre II im schulinternen Stoffverteilungsplan bei dem 4. Lernfeld für die zwei-, zweieinhalb- bzw. dreijährige Ausbildung insgesamt 87, 107 bzw. 127 Einzelstunden zuzüglich Klassenarbeiten und Tests angesetzt und verplant. Für das Thema „Aktien“, das nach den „Termin- und Spareinlagen“ und „Schuldverschreibungen“ die dritte Lerneinheit im Stoffverteilungsplan des Lernfelds 4 „Geld- und Vermögensanlagen anbieten“ darstellt, sind dabei insgesamt 12, 15 bzw. 18 Einzelstunden angesetzt.

1.2 Planungszusammenhang

Innerhalb der Lerneinheit „Aktien“ wurden am 5.3.14 im Rahmen einer schülerorientierten Lerneinheit die Gründungsphasen und Organe der Aktiengesellschaft sowie grundlegende Begriffe eingeführt. Die Ausarbeitungen der Schüler wurden in der darauffolgenden Einheit am 11.3.14 ausgewertet. Am 12.3.14 wurde eine Klausur zu den Themen Anleihen, Pfand-

briefe und Gründung der Aktiengesellschaft geschrieben. Thematisch anschließend folgt nun am 18.3.14 die Unterrichtseinheit zu den Rechten der Aktionäre. In der nächsten Einheit am 19.3.14 plant die Lehrerin die Bearbeitung mehrerer Fallbeispiele zu den Aktionärsrechten, bevor dann in den darauffolgenden Unterrichtseinheiten die weiteren Themen zur Gewinnverwendung und Dividende sowie Kapitalerhöhung im Rahmen der Lerneinheit „Aktien“ behandelt werden. Der Lerneinheit „Aktien“ folgt die Lerneinheit „Investmentzertifikate“. Die unmittelbare unterrichtliche Einbettung ist nochmals in der folgenden Tabelle überblicksartig dargestellt:

Datum	Stellung der Stunde
05.03.2014	Gründung der Aktiengesellschaft und Organe der AG (selbstgesteuertes Lernen der Schüler)
11.03.2014	Auswertung der Einheit vom 05.03.2014
12.03.2014	Klausur (Anleihen, Pfandbriefe, Gründung der AG)
<u>18.03.2014</u>	<u>Rechte der Aktionäre</u>
19.03.2014	Fallbeispiele zu Aktionärsrechten

Tabelle 2: Einbettung des Themas in den Unterrichtsverlauf

2 Lerngruppe

2.1 Statistische Angaben

In der Lerngruppe sind insgesamt 25 Auszubildende. Sie befinden sich im 2. Semester der zweijährigen Ausbildung zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann am OSZ Banken und Versicherungen. Angaben zur Geschlechts- und Altersverteilung sowie zum Schulabschluss und den Ausbildungsbetrieben sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Schülerzahl	25 Schülerinnen und Schüler (13 weiblich und 12 männlich)									
Altersverteilung	1985	1986	1987	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
	1	1	2	1	1	3	6	5	4	1
Schulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (bei 23 Schülerinnen und Schüler) und allgemeine Fachhochschulreife (bei 2 Schülern)									
Ausbildungsbetriebe	Deutsche Bank AG (bei 11 Schülerinnen und Schülern) Landesbank Berlin AG [„Berliner Sparkasse“] (bei 7 Schülerinnen und Schülern), Targobank AG & Co. KGaA (bei 7 Schülerinnen und Schülern) und									

2.2 Kompetenzstand/ -profil

Über den Lern-/Kompetenzstand ist es mir nicht möglich, genaue Angaben zu machen, da ich nur in der Einheit am 11.3.14 und zur Klausur am 12.3.14 im Unterricht anwesend war. Die hier gegebenen Ausführungen, die gleichsam meinen Unterrichtsplanungen als Erwartungen an den Lern-/Kompetenzstand zugrunde liegen, verstehen sich also lediglich als erste Eindrücke. Hinsichtlich der **Fachkompetenz** erscheint mir die Klasse als relativ leistungsstark. In der Hospitation am 11.3.14 sind mir vier Schüler aufgefallen, die ihre Fachkompetenz auch durch fundierte Beiträge und Fragen in das Unterrichtsgeschehen einbrachten. Was die **Methodenkompetenz** anbelangt, so vermute ich eine relativ gute Ausprägung. Diese Vermutung stützt sich vor allem auf die Ergebnisse der schülerorientierten Lerneinheit vom 5.3.14, in der die Schüler selbständig Unterlagen zur Gründung und den Organen der Aktiengesellschaft bearbeitet haben. Bezüglich der **Sozialkompetenz** ist mein Eindruck, dass die Schüler gut in der Lage sind, mit der Lehrerin sowie auch mit den Mitschülern in angemessener Art und Weise zu interagieren. Das Klassenklima würde ich als lernförderlich bezeichnen. Hinsichtlich der **Personalkompetenz** kann ich keine näheren Vermutungen anstellen.

2.3 Spezielle Voraussetzungen und Besonderheiten

Zwei Schüler¹ besuchen zusätzlich zur Ausbildung zum Bankkaufmann noch die Europäische Wirtschaftsfachschule (EWF) am OSZ Banken und Versicherung und absolvieren den Studiengang zum staatlich geprüften Betriebswirt. Aufgrund dieser Besonderheit in der Klasse 2321 W, deren Schüler anders als in anderen Banken-Klassen keine weiteren Zusatzqualifikationen im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben, ist der Klassenbezeichnung der Großbuchstabe „W“ hintangestellt.

3 Didaktische Entscheidungen

3.1 Relevanz der Lernsituation

Der Relevanz bzw. der Bildungsgehalt des Unterrichtsinhaltes „Aktionärsrechte“ für die Schüler ergibt sich unter anderem aus der Betrachtung seiner Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung.

Die Gegenwartsbedeutung, die der Inhalt Aktionärsrechte für die Lernenden hat, kann darin gesehen werden, dass die Auszubildenden im Fernsehen Berichte über Konflikte von Aktien-

¹ Die Kurzbezeichnung „Schüler“ kann im Folgenden selbstverständlich auch „Schülerinnen“ umfassen oder bedeuten und wird hier und im Folgenden lediglich verwendet, weil es schreibökonomischer ist und den Lesefluss fördert.

gesellschaften mit ihren Großaktionären oder einer Interessensvereinigung von Aktionären gesehen haben und sich über die Verbissenheit der Konfliktparteien gewundert und vielleicht auch amüsiert haben, ohne dabei die inhaltlichen und rechtlichen Hintergründe halbwegs einordnen zu können. Gerade auch in Zeitungen ist oft von Aktionären, Hauptversammlung und Aktionärsrechten zu lesen, vor allem in der Saison der Jahresabschlussveröffentlichungen. Als angehende Bankkaufleute kann den Azubis für solche Themen der Unternehmensanteilhabe eine gewisse Offenheit unterstellt werden, und womöglich sind sie auch bei ihrem Ausbildungsbetrieb bereits einmal Ohrenzeuge eines Gesprächs über Aktien und der praktischen Relevanz von Aktionärsrechten geworden.

Die Zukunftsbedeutung, die der Inhalt Aktionärsrechte für die Lernenden hat, ist sehr praxisnah, da sie als ausgebildete Bankkaufleute höchstwahrscheinlich, wenn nicht sogar fast ausschließlich, in der Kundenberatung tätig sein werden und als Kundenberater die einzelnen mit dem Wertpapier Aktie verbundenen Rechte bei der Anlageberatung auch erklären können müssen. Darüber hinaus werden sie in ihrem zukünftigen Privat- und Familienleben sicherlich auch einmal die finanzielle Anlage etwaigen angesparten Vermögens in Erwägung ziehen und bei der Entscheidung womöglich auch die Rechte, die mit einer Aktie verbunden sind, berücksichtigen wollen.

Die exemplarische Bedeutung, die der Inhalt Aktionärsrechte allgemein erschließt, kann zum einen darin gesehen werden, dass sie das Rechtsstaats- und Legalitätsprinzip in unserer Gesellschaft auf besondere Weise verdeutlichen, da Aktien zwar heutzutage überwiegend in Globalurkunden verbrieft sind und ihren Miteigentümer nur noch als digitale Zahl im Depot ihrer Bank sichtbar sind, jedoch gleichzeitig die volle Ausübung der Aktionärsrechte institutionell gewährleistet ist und notfalls ja auch gerichtlich erzwungen werden kann. Das generelle Funktionieren solch grundsätzlich anonymer Beziehungen kann anhand der Aktionärsrechte aufgezeigt werden. Eine weitere exemplarische Bedeutung der Aktionärsrechte besteht darin, dass sie die in der Aktiengesellschaft institutionalisierte Spannung zwischen den ausführenden Prinzipalen im Vorstand und den beauftragenden Agenten in Form der Aktionäre darstellen und somit die inhärente Dynamik unserer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft auch im Grundgefüge seiner „Kapitalgesellschaften“ aufzeigen können.

3.2 Didaktische Reduktion

In der durchzuführenden Unterrichtsstunde sollen die wesentlichen Mitwirkungs- und Vermögensrechte der Aktionäre erarbeitet und eingeübt werden. Die Schüler sollen laut Lehrplan

die folgenden Aktionärsrechte lernen: Teilnahme, Stimmrecht und eingeschränktes Auskunftsrecht in der Hauptversammlung (Mitwirkungsrechte) sowie anteiliges Recht auf beschlossene Dividende, Anteil am Liquidationserlös, Bezugsrecht bei Kapitalerhöhung und die Rechte aus Vorzugsaktien (Vermögensrechte).

Nach dem Grundsatz der abgestuften Eindringtiefe werden die Schüler die Aktionärsrechte ohne satzungsmäßige Besonderheiten erlernen. Die Berücksichtigung von satzungsmäßigen Besonderheiten innerhalb der gesetzlichen Zulässigkeit würde den Blick auf die grundlegenden gesetzlichen Aktionärsrechte verwirren. Solche Änderungen müssten durch das Studium von spezifischen Unternehmenssatzungen im Einzelfall eruiert werden und würden in der Regel auch kein Gesprächsinhalt in einem Beratungsgespräch darstellen.

Gemäß des Grundsatzes der Praxisnähe wird den Schülern im Unterrichtseinstieg ein Auszug aus der Pressemitteilung der Siemens AG anlässlich ihrer diesjährigen Hauptversammlung auf dem Datenbeleuchter gezeigt. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde sollen dann die Schüler ein Beratungsgespräch mit ihrem Banknachbarn simulieren, in dem sie sich gegenseitig die entsprechend erarbeiteten Aktionärsrechte erklären. Auch das Quizduell am Ende der Stunde fördert das flexible Abrufen von Wissen und ist in dieser Hinsicht durchaus praxisnah.

Der Grundsatz der Akzentuierung zeigt sich unter anderem in dem Fallbeispiel von Martin Maler, anhand dessen die im Lehrplan zu vermittelnden Aktionärsrechte zunächst in Einzelarbeit erarbeitet und dann in Partnerarbeit eingeübt werden sollen. Die Erarbeitung der wesentlichen Aktionärsrechte wird unterstützt durch die Übersichtlichkeit des Arbeitsblattes und das Weglassen nicht relevanter Paragraphen auf dem ausgeteilten A4-Blatt mit den Aktiengesetznormen. Darüber hinaus verzichte ich auf das Anschneiden weiterer naheliegender Themen wie das der Einstellung des Bilanzgewinns in die gesetzlichen oder anderen Rücklagen, unter anderem auch, weil dies in einer der folgenden Stunden im Rahmen der Gewinnentstehung und -verwendung thematisiert wird. Insgesamt bleibt jedoch zu bedenken, dass die relativ starke Akzentuierung zu einer Unterforderung der als ziemlich leistungsstark eingeschätzten Schüler führen könnte.

Vor dem Hintergrund des Grundsatzes der speziellen Förderung bietet das Partnergespräch den Schülern die Möglichkeit, ihre eigenen sozialen Kompetenzen im Rahmen des fiktiven Beratungsgesprächs anzuwenden und eventuell auch weiterzuentwickeln sowie gleichzeitig in

einer Form kooperativen Lernens die drei vom Partner erarbeiteten Aktionärsrechte erklärt zu bekommen. Schließlich bietet das Quizduell in der zweiten Unterrichtshälfte infolge der zum Teil relativ anspruchsvollen Fragen einen Anreiz, womöglich vorhandenes Expertenwissen unter Beweis zu stellen.

3.3 Didaktisches Konzept

Das Konzept der Handlungsorientierung ist das tragende didaktische Konzept. Die Schüler sollen die Aktionärsrechte nicht nacheinander frontal präsentiert bekommen, sondern sich dieses Wissen bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge selbstständig konstruieren. Auch das Quizduell in der zweiten Unterrichtshälfte, bei dem die spielerische Aktivität der Schüler angeregt werden soll, steht im Lichte der Handlungsorientierung.

3.4 Längerfristig angestrebter Kompetenzzuwachs

Gemäß Rahmenlehrplan beinhaltet die Zielformulierung des 4. Lernfeldes „Geld- und Vermögensanlagen anbieten“, dass die Schüler „Finanzprodukte kundenorientiert [präsentieren]“ können. Daher besteht das übergeordnete Kompetenzziel der Unterrichtseinheit zu den Rechten der Aktionäre darin, dass die Schüler das Anlageprodukt „Aktie“ ausführlicher beschreiben können.

3.5 Kompetenzentwicklung im aktuellen Lehrvorhaben

Die Schüler können...

1. die sechs Aktionärsrechte erklären
2. ihr bislang zu Aktien und zur Aktiengesellschaft, zu ihrer Gründung, ihren Organen und zu Aktionärsrechten erworbenes Wissen wiedergeben und anwenden

3.6 Handlungsentwurf

3.6.1 Handlungsentwurf: Übersicht zum Unterrichtsverlauf

Phase / Zeit	Inhalt / geplanter Verlauf	1. Methode 2. Aktionsform 3. Sozialform	Medien
(1) 3 Minuten 9 ^{:40} – 9 ^{:43}	Einleitung Aktionärsrechte mich noch einmal kurz vorstellen und zum Thema Aktionärsrechte systematisch hinleiten.	1. systematisch 2. darbietend 3. frontal	

<p>(2) 7 Minuten 9⁴³ - 9⁵⁰</p>	<p>Einführung Hauptversammlung Siemens Ein Schüler liest den Ausschnitt aus der Pressemitteilung von Siemens vor. Danach frage ich ob jemand schon einmal auf einer Hauptversammlung war. Dann zeige ich die Karikatur 1. Schließlich liest ein Schüler die Situation auf dem AB 1 (unten) vor.</p>	<p>1. induktiv 2. erarbeitend/ impulssetzend 3. frontal</p>	<p>Datenbeleuchter: OHF 1 (oben) Datenbeleuchter: OHF 2: Karikatur 1 Datenbeleuchter: OHF 1 (unten)</p>
<p>(3) 15 Minuten 9⁵⁰ - 10⁰⁵</p>	<p>Erarbeitung der Aktionärsrechte Es werden zwei Gruppen gebildet. Je nach Gruppe erarbeiten sich die Schüler selbständig drei Aktionärsrechte.</p>	<p>1. analytisch 2. selbsterarbeitend 3. Einzelarbeit</p>	<p>AB 1</p>
<p>(4) 15 Minuten 10⁰⁵ - 10²⁰</p>	<p>Beratungsgespräch In Zweiergruppen erklären sich die Schüler gegenseitig die fehlenden drei Aktionärsrechte im Rahmen von zwei kurzen Beratungsgesprächen von je 5 min. Die Schüler der Zweiergruppe übernehmen abwechselnd die Rolle des Kundenberaters und die von Hr. Maler. Weitere 5 min sind als Zeitpuffer eingeplant.</p>	<p>1. synthetisch 2. erarbeitend/ fragend-entwickelnd 3. Partnerarbeit</p>	
<p>(5) 15 Minuten 10²⁰ - 10³⁵</p>	<p>Auswertung/ Ergebnissicherung Die Lösungen werden zusammengetragen und ich trage sie in das AB 3 am Datenbeleuchter ein, sodass die Schüler ihre Lösungen überprüfen und ergänzen können. Dabei können auch auftretende Verständnisfragen geklärt werden.</p>	<p>1. systematisch 2. erarbeitend/ fragend- entwickelnd 3. frontal</p>	<p>Datenbeleuchter: AB 1</p>
<p>(6) 35 Minuten 10³⁵ - 11¹⁰</p>	<p>Quizduell Die Schüler werden anhand der Raumgeografie in vier Teams eingeteilt. Jedes Team kann nacheinander entweder eine mittlere oder eine schwere Frage aus der Kategorie A: Gründung der AG und Gesellschaft, der Kategorie B: Organe der AG und Rechte der Aktionäre oder der Kategorie C: Aktien wählen. Die Gruppen beraten sich kurz und geben ihre Antwort dann ab. Es werden Punkte vergeben. Die genauen Spielregeln und der Preis für den</p>	<p>1. synthetisch 2. erarbeitend/ impulssetzend 3. Plenum, Gruppenarbeit</p>	<p>Fragen der Lehrperson: AB 2a AB 2b AB 2c</p>

	ersten und/oder zweiten Platz werden noch konkretisiert.		
	<p>Eventualphase</p> <p>Die Schüler beschreiben und erklären in Hinführung auf das kommende Thema der Gewinnverwendung und Dividende die Karikatur</p> <p>2.</p> <p>Sollte dann noch weiterer zeitlicher Überhang da sein, können die Schüler das Kreuzworträtsel bearbeiten.</p>	<p>1. induktiv</p> <p>2. erarbeitend/impulssetzend</p> <p>3. frontal</p> <p>bzw.</p> <p>1. analytisch</p> <p>2. selbsterarbeitend</p> <p>3. Einzelarbeit</p>	<p>Datenbeleuchter:</p> <p>OHF 3 Karikatur 2</p> <p>AB 3 Kreuzworträtsel</p>

3.6.2 Prozessaufbau: Begründung zentraler methodisch-medialer Entscheidungen

Phase 1

In dieser Phase soll ein erster Kontakt zu den Schülern hergestellt werden. Die Schüler sollen sich einen ersten Eindruck von mir verschaffen können.

Phase 2

Die Pressemitteilung von Siemens zu ihrer Hauptversammlung vom 28.1.14 soll einen Aktualitätsbezug herstellen. Die Frage, ob schon einmal jemand auf einer Hauptversammlung war, soll mögliche eigene Erfahrungen hervorrufen, und die OHF 2: Karikatur 1 soll die Stimmung auflockern. Die Situationsbeschreibung anlässlich des Beratungsgesprächs soll einen realen Bezug des Themas Aktionärsrechte zur möglichen zukünftigen Tätigkeit der Schüler als Kundenberater herstellen und sie gleichzeitig auf die Beratungsgespräche in Phase 4 vorbereiten.

Phase 3

Die Schüler sollen selbständig anhand der Gesetzesauszüge die entsprechenden Aktionärsrechte beschreiben, da mir wichtig ist, dass die Schüler ihre Fähigkeit beim Umgang mit Gesetzestexten ausbauen und durch das erfolgreiche Bewältigen der Aufgabe etwaige bestehende Hemmschwellen bezüglich der Arbeit mit Gesetzen weiter abbauen können. Um diese Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und die Erarbeitung der Aktionärsrechte systematisch zu gestalten, sind auf dem AB 1 die entsprechenden Referenzparagrafen in den jeweiligen Blöcken angegeben sowie nur die relevanten Paragraphen und Absätze in dem Gesetzesmaterial mit angegeben.

Phase 4

Im Beratungsgespräch sollen die Schüler zwei kurze Beratungsinteraktion bestehend aus Begrüßung, Hauptteil und Verabschiedung durchlaufen und dabei so gut sie können die drei eigenen Aktionärsrechte erklären bzw. die drei anderen Aktionärsrechte verstehen. Das Beratungsgespräch ist handlungsorientiert und schult die kommunikative Kompetenz. Auch würdigt es individuell die eigenen Leistungen aus der Erarbeitung in Phase 3.

Phase 5

In dieser Phase sollen die Schüler ihre Ergebnisse zusammentragen und vervollständigen. Die Eintragung am Datenbeleuchter soll sicherstellen, dass die Schüler richtige Lösungen auf ihren Arbeitsblättern (AB 1) haben. Hier können die Schüler auch inhaltliche Fragen stellen, die dann im Plenum bzw. durch mich beantwortet werden können. Dadurch soll diese Phase den Schülern auch ein subjektives Gefühl der Klarheit vermitteln.

Phase 6

Das Quizduell soll das kreative Vernetzen der bisher zu Aktien und Aktiengesellschaft gelernten Inhalte auf spielerische Art und Weise fördern. Die Schüler haben sich zudem bei der Suche nach der Gruppenantwort miteinander abzusprechen und fördern somit ihre zwischenmenschlichen Kommunikationsfertigkeiten. Die Möglichkeit, dass jede Gruppe aus drei Kategorien mit jeweils zwei Schwierigkeitsgraden auswählen darf, fördert zudem das Autonomieerleben der Schüler. Herausfordernd wird es sicherlich sein, durch Leitung der Quizrunde auch innerhalb der einzelnen Gruppe z.B. durch Bestimmen der Person, die die Gruppenantwort mitteilt, für eine gleichmäßige Aktivität aller Gruppenmitglieder zu sorgen. Der Herausforderung, dass die Gruppen, die gerade keine Frage gestellt bekommen, ihre Aufmerksamkeit anderen Dingen als dem Quizduell zuwenden, versuche ich entgegenzutreten, indem ich die Antwortzeit rigoros auf eine noch festzulegende Maximalzeit begrenze.

Eventualphase

Die Schüler sollen ihren Umgang mit bildhaften Texten weiter einüben, indem sie die OHF 3: Karikatur 2 zunächst beschreiben und anschließend erklären. Zusätzlich zur Förderung der beschreibenden und erklärenden Gesprächsdiskurselemente würden die Schüler auf das kommende Unterrichtsthema „Gewinnverwendung und Dividende“ vorbereitet. Das Kreuzworträtsel würde hingegen überwiegend der Beschäftigung dienen.

4 Medien und verwendete Literatur

Literatur

Ettmann, Bernd/ Wolff, Karl/ Wurm, Gregor (2009): Kompaktwissen Bankbetriebslehre, , 17. Auflage, Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS (**Schulbuch in Schülerhand**)

Internetseiten

<http://dejure.org/gesetze/AktG> (letzte Einsicht 17.03.2014)

[http://www.siemens.com/press/de/events/2014/corporate/2014-hv.php?content\[\]=CC](http://www.siemens.com/press/de/events/2014/corporate/2014-hv.php?content[]=CC)
(Stand: 15.03.14)

Arbeitsblätter zur Vorlesung Unternehmens- und Gesellschaftsrecht vom WS 09/10 von Prof. Dr. iur. Dr. rer. pol. Dr. h.c. Christian Kirchner, abrufbar auf: <http://kirchner.rewi.hu-berlin.de/6Materialien/Archiv/0910/unternehmensr/unternehmensr.html> (Stand: 15.03.2014)

Vorlesungsbegleitendes Skript zur Veranstaltung Handels- und Gesellschaftsrecht (Unternehmensrecht) im WS 05/06 von Dr. Kaspar Krolop, insbesondere §12 Aktiengesellschaft, S. 93-107, Internetseite nicht wiederauffindbar

5 Anhang

OHF 1, 2

AB 1 mit Lösungen

AB 2a, 2b, 2c mit Lösungen

OHF 3

AB 3 mit Lösungen

Erklärung über die Eigenständigkeit der Anfertigung des Praktikumsberichts

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich den vorliegenden Praktikumsbericht selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Der Praktikumsbericht wurde bisher von mir nicht in gleicher oder ähnlicher Form an anderer Stelle schon einmal vorgelegt.

Ort, Datum

Unterschrift