



PRAXISHANDBUCH

Kompetenzorientierung

Theoretische Grundlagen und praktische
Methoden eines kompetenzorientierten
Trainings

IMPRESSUM

MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER:

Arbeitsmarktservice Österreich, Arbeitsmarktforschung und
Berufsinformation (ABI), Treustraße 35–43, 1200 Wien

AUFLAGE/STAND: 2. vollständig überarbeitete Auflage, August 2026

TEXT/REDAKTION:

prospect Unternehmensberatung GmbH, Siebensterngasse 21/6, 1070 Wien:
Mag.^a Frederike Weber, M.A., Lisa Hengl, M.Sc.
AMS: Mag.^a Petra Tamler

GESTALTUNG: Viqar Ali, Werbekunst, 3430 Tulln

BILDER: prospect Unternehmensberatung GmbH / Viqar Ali
/ www.pexels.com

HAFTUNGSAUSSCHLUSS:

Das Arbeitsmarktservice Österreich/Abteilung für Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation sowie alle Mitwirkenden an der Publikation haben deren Inhalte sorgfältig recherchiert und erstellt. Fehler können dennoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Die Genannten übernehmen daher keine Haftung für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte, insbesondere übernehmen sie keinerlei Haftung für eventuelle unmittelbare und mittelbare Schäden, die durch die direkte oder indirekte Nutzung der angebotenen Inhalte entstehen. Korrekturhinweise senden Sie bitte an die Redaktion. Es können aus der Broschüre keinerlei Rechtsansprüche abgeleitet werden. Das Arbeitsmarktservice Österreich übernimmt keine Haftung für Webseiten, die durch Verlinkung aufgerufen werden. Druck- und Satzfehler vorbehalten.

Ziel und Nutzen dieses Praxishandbuchs	7
1 Kompetenzorientierung: Warum?	8
1.1 Wandel der Arbeit	8
1.2 Europäische Impulse für Kompetenzorientierung	9
1.3 Das Wichtigste	12
2 Rund um den Kompetenzbegriff	14
2.1 Definitionen und begriffliche Abgrenzungen	14
2.2 Kompetenzen im AMS	17
2.3 Das Wichtigste	19
3 Kompetenzerfassung bzw. -bilanzierung	20
3.1 Begriffe und Ziele	20
3.2 Verfahren und Methoden	21
3.3 Das Wichtigste	23
4 Prinzipien kompetenzorientierter Methodik und Didaktik	25
4.1 Lernergebnisorientierung	25
4.2 Handlungsorientierung	28
4.3 Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit	29
Exkurs: Integriertes Fach- und Sprachenlernen	33
4.4 Lernorientierung	40
4.5 Teilnehmer_innenzentrierung	43
4.6 Auswirkungen des Trainings auf die Lernenden	46
4.7 Das Wichtigste	48
5 Planung und Umsetzung kompetenzorientierter Trainings	49
5.1 Konzept und Curriculum	50
5.2 Lernprozess bestmöglich unterstützen	57
5.3 Kompetenzorientierung in der Methodenwahl	60
5.4 Reflexion und Überprüfung	66
5.5 Rahmenbedingungen für kompetenzorientiertes Training	70
5.6 Das Wichtigste	71
6 Vorlagen und Checklisten	72
6.1 Checkliste: Kompetenzorientierung auf Konzept- und Planungsebene	72
6.2 Checkliste: Formulierung von Lernergebnissen	74
6.3 Vorlage: Planung Trainingseinheit	75
6.4 Checkliste: Kompetenzorientierung in einer Trainingseinheit	76
6.5 Selbstcheck Scaffold	77
6.6 S-P-A-S-S Kriterien	78
6.7 Praxistipps für kompetenzorientiertes Training	79
6.8 Praxistipps für sprachsensiblen Unterricht	81
6.9 Fragetypen und Lernniveaus	83

7	Kompetenzorientierte Methoden in der Praxis	84
7.1	Gruppenpuzzle	84
7.2	Stationenbetrieb	87
7.3	Projektarbeit	91
7.4	Worst-Case-Methode	96
7.5	Planspiel	99
7.6	Unterrichtsgespräch	103
7.7	Gamification	107
7.8	Advance Organizer	111
8	Literatur und Links zur Vertiefung	115
	Ausgewählte Literatur zur Vertiefung	115
	Ausgewählte Links zum Thema	116
	Ausgewählte Links zu Methoden	116
	Literaturverzeichnis	117
	Linkverzeichnis	121

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus III und IV des EQR/NQR.....	11
Tab. 2: Begriffe rund um Kompetenzerfassung und -bilanzierung	20
Tab. 3: Formative versus summative Verfahren der Kompetenzbilanzierung	21
Tab. 4: Drei Organisationsformen von IFSL.....	34
Tab. 5: Unterschiede Sprache	36
Tab. 6: Teilnehmer_innenzentrierung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Training	44
Tab. 7: Digitale Umsetzung von Lernformen.....	64
Tab. 8: Unterschied traditionelle und kompetenzorientierte Prüfung	66

Abbildungverzeichnis

Abb. 1: Veränderte Arbeitswelt – Veränderte Anforderungen.....	8
Abb. 2: Wissen – Qualifikation – Kompetenz	16
Abb. 3: Die fünf Prinzipien kompetenzorientierter Methodik und Didaktik.....	25
Abb. 4: Planung einer kompetenzorientierten Trainingsmaßnahme	26
Abb. 5: Vier Komponenten beruflicher Handlungskompetenz.....	30
Abb. 6: Kompetenzbereiche des DigComp 2.3 AT	32
Abb. 7: Gegenüberstellung Lehrorientierung und Lernorientierung.....	40
Abb. 8: Rollen der Lehrpersonen innerhalb des Lernprozesses	41
Abb. 9: Formen der Binnendifferenzierung	45
Abb. 10: Wechselwirkung Gestaltungsprinzipien und Gefühlsdimensionen	46
Abb. 11: Drei Ebenen der Didaktik.....	49
Abb. 12: Sechs Stufen der Bloom'schen Lernzieltaxonomie	53
Abb. 13: Lernzieltaxonomie für den psychomotorischen Bereich	54
Abb. 14: Ablauf Gruppenpuzzle	85

Ziel und Nutzen dieses Praxishandbuches

Die **Kompetenzorientierung** in der Bildung ist **kein neues Konzept**, sondern hat sich über mehrere Jahrzehnte entwickelt. Angesichts der historischen Spuren verwundert es nicht, dass sich unter dem Titel Kompetenzorientierung häufig vertraute Konzepte guter Erwachsenenbildung wiederfinden.

Es stellt sich die Frage: **Was ist wirklich anders** bei der Kompetenzorientierung, wie sie aktuell in der Aus- und Weiterbildung diskutiert wird?

Im Kern geht es um einen **Wandel weg vom klassischen Unterricht hin zu kompetenzorientiertem Training**. Und dieser Wandel ist nicht „nice to have“, sondern eine Notwendigkeit angesichts der aktuellen und zukünftigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt sowie angesichts möglichst individueller Lernwege.

Die **Orientierung an Lernergebnissen**, die Handlungskompetenzen beschreiben, ist ein wichtiges Kennzeichen kompetenzorientierten Trainings genauer gesagt das wesentlichste Unterscheidungskriterium zu anderen Konzepten. Aber es gilt viel mehr zu berücksichtigen. Letztendlich geht es um eine andere Lernkultur.

Dieses Praxishandbuch soll in übersichtlicher Art und Weise **Einblick in das Thema Kompetenzorientierung und konkrete Hilfestellungen für Trainer_innen**, insbesondere jene, die im beruflichen Training eingesetzt sind, bieten.

Zunächst wird in Kapitel 1 der Konnex der Kompetenzorientierung zu den **Entwicklungen der europäischen Bildungspolitik** hergestellt.

In Kapitel 2 geht es um den Kompetenzbegriff und darum, wie **Kompetenzorientierung im AMS-Kontext** zu verstehen ist, gefolgt von Methoden zur Kompetenzerfassung bzw. -bilanzierung in Kapitel 3.

In Kapitel 4 werden die fünf grundlegenden **Prinzipien kompetenzorientierten Trainings** erklärt, die auch in der AMS-Richtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen verankert sind.

Daran anschließend wird beschrieben, wie ein kompetenzorientiertes Training geplant und umgesetzt werden kann – dies findet sich in Kapitel 5 wieder.

Es folgen **unterstützende Checklisten, Vorlagen** sowie wichtige **Praxistipps** in Kapitel 6 und im letzten Abschnitt (Kapitel 7) die Beschreibung ausgewählter **Methoden anhand konkreter Beispiele**.

Zu diesem Handbuch haben abseits der Autorinnen weitere Personen beigetragen, nämlich Trude Hausegger, Anna Iby, Vincent Perle und Silvia Scherz von der prospect Unternehmensberatung sowie Christiana Rust-Schmalzmaier vom Schulungszentrum Fohnsdorf. Zuletzt auch noch Danke an Petra Tamler, Bettina Dorit Huber-Praetorius und Ina Freudenschuss vom AMS für die produktiven Hinweise und kritischen Rückmeldungen.

1 Kompetenzorientierung: Warum?

1.1 Wandel der Arbeit

Der **Wandel der Arbeitswelt** wird maßgeblich durch Digitalisierung, Automatisierung, Globalisierung sowie neue Formen der Arbeitsorganisation geprägt. Dadurch werden Veränderungszyklen immer kürzer und Arbeitsprozesse komplexer und dynamischer. Das verändert die Anforderungen an Arbeitskräfte grundlegend. Neben fachlichem Wissen **gewinnen** insbesondere **Kompetenzen an Bedeutung**, die es ermöglichen, sich kontinuierlich auf neue Situationen einzustellen, Probleme eigenständig zu lösen und Veränderungen aktiv mitzugestalten.¹

Arbeiten in einer veränderten Arbeitswelt erfordert auch, in unbestimmten, neuen und unstrukturierten Situationen handlungsfähig zu sein. Es gibt immer weniger konkrete Vorgaben, wie etwas genau auszuführen ist; die genaue Planung wird den Arbeitskräften selbst überlassen. Menschen sind gefordert, sich **in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen zurechtzufinden**. Arbeitgeber_innen erwarten verstärkt Beschäftigte, die flexibel lernen, sich vernetzen und neue Herausforderungen selbstständig bewältigen können.²

Abb. 1: Veränderte Arbeitswelt – Veränderte Anforderungen



Quelle: Eigene Darstellung prospect

¹ Münchhausen et al. (2021), OECD (2023)

² World Economic Forum (2023)

Eine **zukunftsfähige Aus- und Weiterbildung kommt** daher **an Kompetenzorientierung nicht vorbei**. Sie muss so gestaltet sein, dass die Teilnehmer_innen nicht nur Wissen erwerben, sondern Aufgabenstellungen im jeweiligen Fachbereich selbstständig und in unterschiedlichen Kontexten bewältigen können. Gleichzeitig eröffnen moderne Informations- und Kommunikationstechnologien sowie künstliche Intelligenz neue Möglichkeiten für kompetenzorientiertes Lernen.

1.2 Europäische Impulse für Kompetenzorientierung

Ein wesentlicher Treiber für Kompetenzorientierung, wie sie heute diskutiert wird, war der europäische **Bologna-Prozess**, der 1999 begann und die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums zum Ziel hatte. Studiengänge wurden zunehmend kompetenzorientiert gestaltet und Lernergebnisse als Grundlage für Curricula, Modulbeschreibungen und die Anerkennung von Studienleistungen definiert.

2002 wurde der sogenannte **Kopenhagen-Prozess** in Gang gesetzt. Dieser verfolgte vergleichbare Ziele für die berufliche Bildung und legte in diesem Bereich den Grundstein für eine stärkere europäische Zusammenarbeit.

Beide Prozesse trugen wesentlich dazu bei, **Kompetenzorientierung als gemeinsames Leitprinzip europäischer Bildungspolitik** zu etablieren.

Damit wurde eine Art **bildungs- und fachpolitischer Paradigmenwechsel** eingeleitet: Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen soll in den Hintergrund und die von Handlungskompetenzen in den Vordergrund treten. Dies sollte die internationale Vergleichbarkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse ermöglichen sowie lebenslanges Lernen und die Mobilität der Arbeitnehmer_innen fördern.³

Es geht demgemäß um eine **Orientierung weg vom Input** (Lehrinhalte) **hin zum Output**, d. h. dem, was Lernende nach einer Aus- oder Weiterbildung können sollten.

Diese Orientierung an den Handlungskompetenzen, die am Ende einer Aus- oder Weiterbildung erreicht werden sollen, ist mittlerweile State of the Art und manifestiert sich u. a.:

- ➔ im schulischen Bereich (z. B. Kompetenzorientierte Lehrpläne, Bildungsstandards)
- ➔ in der dualen Ausbildung (z. B. kompetenzorientierte Ausbildungsverordnungen, kompetenzorientierte Lehrabschlussprüfungen)
- ➔ in der europäischen und österreichischen Validierungsstrategie
- ➔ im Europäischen wie im Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR/NQR)
- ➔ im European Credit Transfer System (ECTS) und im European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET).

3 Diller (2014)

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)

Von besonderer Bedeutung in der europäischen Bildungspolitik ist der **Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)**. Es handelt sich dabei um ein Raster, das die Vielzahl nationaler und sektoraler **Qualifikationen europaweit gegenseitig vergleichbar und verstehbar** machen soll. Der EQR umfasst das gesamte Bildungs- und Qualifizierungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis hin zur hochschulischen Bildung und der nicht formalen und informellen Bildung. Der EQR und seine Gliederung in acht Referenzstufen sollen den Mitgliedsstaaten als **Referenzrahmen** für die Strukturierung und Zuordnung der nationalen Qualifikationen dienen.

DEFINITION

Formales Lernen

- ➔ Findet in einem organisierten und strukturierten Bildungssystem statt, z. B. in Schulen, Hochschulen oder der Berufsausbildung
- ➔ Folgt einem festgelegten Lehrplan und führt in der Regel zu einem anerkannten Abschluss oder Zertifikat
- ➔ Beispiele: Schulunterricht, Studium, duale Berufsausbildung

Non-formales Lernen

- ➔ Erfolgt außerhalb des formalen Bildungssystems, ist aber ebenfalls organisiert und zielgerichtet
- ➔ Muss nicht zu einem staatlich anerkannten Abschluss führen
- ➔ Beispiele: Seminare, betriebliche Weiterbildungen, Sprachkurse

Informelles Lernen

- ➔ Findet im Alltag statt und ist meist nicht organisiert oder strukturiert
- ➔ Entsteht häufig durch Erfahrungen, Beobachtung oder Ausprobieren und führt normalerweise nicht zu einer Zertifizierung
- ➔ Beispiele: Lernen am Arbeitsplatz, ehrenamtliche Tätigkeiten, Hobbys, Familienalltag

Quelle: Cedefop (2023), Bundeskanzleramt Österreich (2025)

Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)

Der **österreichische Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)** weist, wie der Europäische Qualifikationsrahmen, acht Niveaustufen auf, die jeweils durch Lernergebnisse beschrieben sind. Auf Stufe V befinden sich beispielsweise die berufsbildenden höheren Schulen, auf Stufe VIII Doktorat und PhD.

Die Zuordnung von Qualifikationen im österreichischen NQR hat **eine orientierende und keine regulierende Funktion**, entfaltet also keine Rechtswirkungen auf berufliche oder sonstige Berechtigungen. In anderen Ländern, wie England oder Frankreich ist das durchaus der Fall. Das bedeutet, die Zuordnung eines Abschlusses zu einem Niveau regelt dort Berechtigungen oder den Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten.

Im NQR werden **Lernergebnisse** (wie beim EQR) in den drei Dimensionen **Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen** beschrieben. Zur Illustration dient folgend die Beschreibung der Niveaus III und IV. Niveau III entspricht beispielsweise dem Abschluss der Polytechnischen Schule, Niveau IV dem Niveau eines Lehrabschlusses.

Tab. 1: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus III und IV des EQR/NQR

	KENNTNISSE	FERTIGKEITEN	KOMPETENZ
Definition laut EQR	Kenntnisse sind Theorie- und/oder Faktenwissen.	Es handelt sich um kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).	Kompetenz bedeutet die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit.
Niveau III Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen. Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau IV Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird

Quelle: <https://www.qualifikationsregister.at/der-nqr/deskriptoren/> (Zugriff: 24.06.2026)

In Österreich wurde ab 2017 schrittweise die **formalen Bildungsabschlüsse im Bereich der Hochschule sowie im Bereich der Berufsbildung** zugeordnet.

Seit dem Jahr 2020 ist es möglich, dass **auch nicht-formale Bildungsangebote dem NQR zugeordnet werden können**. Dadurch werden Kompetenzen, die außerhalb von Schule, Lehre oder Hochschule erworben wurden, sichtbarer und besser vergleichbar. Beispielsweise auf Niveau I eine Grundqualifikation im Einzelhandel oder auf Niveau VI eine Ausbildung zum/zur Diplomierten Bildungsmanager_in.

BEISPIEL**Absolvent_innen der Grundqualifikation Einzelhandel – Niveau I**

- ➔ Können einfache Arbeitstechniken wie Regalbetreuung, Putztechniken etc. mit entsprechender Hilfestellung durchführen.
- ➔ Können unter direkter Anleitung wichtige Tätigkeiten wie z. B. höflichen Umgang mit Kund_innen, sorgsamem Umgang mit Ware, Schlichten und Füllen von Regalen, Reinigungen, Listen Führung im Lager etc. ausführen.
- ➔ Wissen Bescheid über Hygienemaßnahmen, wichtige Verkaufsregeln, richtige Lagerhaltung und Warenkunde mit entsprechender Hilfestellung.
- ➔ Können mit entsprechender Unterstützung und unter vorgegebenen Rahmenbedingungen ihre Arbeit organisieren und Verantwortung für ihre Aufgaben übernehmen.
- ➔ Können Probleme bei der Arbeit erkennen, nach Lösungen suchen und unter direkter Hilfestellung eine passende Lösung anwenden.
- ➔ Usw.

Quelle: Auszug Grundqualifikation Einzelhandel (Niveau I), Qualifikationsanbieter: Chance B Holding, <https://www.qualifikationsregister.at/public/qualification/96/> (Zugriff: 14.04.2026)

Unterstützung bieten im Zuordnungsprozess bzw. bei der Erstellung der (für die Einreichung eines Zuordnungsersuchens) erforderlichen Unterlagen bei non-formalen Qualifikationen **durch das Bildungsministerium ermächtigte Servicestellen**.⁴ Die Entscheidung über ein Zuordnungsersuchen trifft die Nationale Koordinierungsstelle für den NQR (NKS).

Zugeordnete Qualifikationen scheinen in Folge im **Qualifikationsregister**⁵ auf und werden auch in einer europäischen Datenbank dargestellt, um eine bessere Vergleichbarkeit auf europäischer Ebene zu gewährleisten.

1.3 Das Wichtigste

Die **Arbeitswelt verändert sich** durch Digitalisierung, Automatisierung, Globalisierung und neue Formen der Arbeitsorganisation zunehmend schnell. Arbeitsprozesse werden komplexer, dynamischer und weniger vorhersehbar. Deshalb reicht es nicht mehr aus, nur über fachliches Wissen zu verfügen. Beschäftigte müssen auch **in neuen, unklaren oder wenig strukturierten Situationen selbstständig handeln können**. Gefragt sind vor allem die Fähigkeit, Probleme eigenständig zu lösen, flexibel zu lernen, sich mit anderen zu vernetzen, Verantwortung zu übernehmen und Veränderungen aktiv mitzugestalten. Eine zukunftsfähige Bildung soll daher nicht nur Wissen vermitteln, sondern Menschen dazu befähigen, ihr **Wissen in unterschiedlichen Situationen praktisch** anzuwenden.

Wichtige Impulse kamen aus der **europäischen Bildungspolitik**. Der Bologna-Prozess für Hochschulen und der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung stärkten die Ausrichtung auf Kompetenzen und Lernergebnisse. Dabei steht nicht mehr im Mittelpunkt, welche Inhalte unterrichtet werden, sondern vor allem, was Lernende nach einer Ausbildung oder Weiterbildung tatsächlich wissen und können. Dieser Wandel wird häufig als **Übergang von einer Input- zu einer Output-Orientierung** beschrieben.

⁴ <https://www.qualifikationsregister.at/der-nqr/nqr-servicestellen/> (Zugriff: 14.04.2026)

⁵ <https://www.qualifikationsregister.at/> (Zugriff: 14.04.2026)

Eine zentrale Rolle spielen dabei der **Europäische Qualifikationsrahmen** und der **österreichische Nationale Qualifikationsrahmen**. Dadurch sollen unterschiedliche Bildungsabschlüsse und Qualifikationen national und europaweit besser verständlich und vergleichbar werden.

In Österreich können seit 2020 nicht nur formale Abschlüsse, sondern auch non-formale Qualifikationen, etwa aus Kursen oder beruflichen Weiterbildungen, dem Nationalen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden. Auf diese Weise werden auch Kompetenzen sichtbar, die außerhalb des klassischen Bildungssystems erworben wurden. Insgesamt unterstützt die Kompetenzorientierung somit **lebenslanges Lernen, berufliche Mobilität und die Anerkennung unterschiedlicher Lernwege**.

2 Rund um den Kompetenzbegriff

2.1 Definitionen und begriffliche Abgrenzungen

Der **Begriff Kompetenz** hat in der Bildungs- und Arbeitswelt in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig wird er nicht immer einheitlich verwendet und nicht immer klar von verwandten Begriffen, wie z. B. Qualifikation, abgegrenzt. Das liegt unter anderem daran, dass verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und Praxisfelder – etwa schulischer Bereich, Erwachsenenbildung, Personalentwicklung – unterschiedliche Kompetenzverständnisse entwickelt haben. Daher gibt es **nicht** die **eine allgemein gültige Definition**.

Eine zukunftsfähige Aus- und Weiterbildung kommt daher an Kompetenzorientierung nicht vorbei. Sie muss so gestaltet sein, dass die Teilnehmer_innen nicht nur Wissen erwerben, sondern Aufgabenstellungen im jeweiligen Fachbereich selbstständig und in unterschiedlichen Kontexten bewältigen können. Gleichzeitig eröffnen moderne Informations- und Kommunikationstechnologien sowie künstliche Intelligenz neue Möglichkeiten für kompetenzorientiertes Lernen.

DEFINITION

Kompetenzen sind die, bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen (...) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

(Weinert, 2001)

„Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen, also Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen und fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen.“

(Erpenbeck et al., 2017a)

„Kompetenzen sind verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen, die vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickelt und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen verwendet werden können.“

(Rützel, 2010)¹

Obwohl sich die Definitionen unterscheiden, weisen sie wichtige Gemeinsamkeiten auf. Sie verstehen **Kompetenz** nicht als reines Wissen, sondern als die Fähigkeit, **in konkreten Situationen angemessen und verantwortungsvoll zu handeln**. Kompetenz zeigt sich also immer im Handeln und in der erfolgreichen **Bewältigung von Aufgaben oder Problemen**.²

Es geht somit um **Handlungsvermögen**. Dafür braucht es zunächst fachliches Wissen und praktische Fähigkeiten. Beides allein genügt jedoch nicht. Ebenso wichtig sind Motivation, Einstellungen und Werthaltungen. Menschen müssen bereit sein, ihr Wissen und Können einzusetzen, Verantwortung zu übernehmen und ihr Handeln an die jeweilige Situation anzupassen.

¹ Diese Kompetenzdefinition wird verwendet im Curriculum zum erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2013): Curriculum – Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung. Wien unter Verweis auf Rützel (2010), dazu kann aber keine eindeutige Urheberschaft von Rützel gefunden werden.

² Cedefop (2022); OECD (2023)

Kompetenz entsteht somit aus dem **Zusammenspiel von Wissen, Können, persönlichen Einstellungen sowie motivationalen und sozialen Voraussetzungen**. Erst wenn diese Elemente zusammenwirken und in einer konkreten Situation erfolgreich angewendet werden, kann von Kompetenz gesprochen werden.

BEISPIEL

Ein_e Trainer_in kann Methoden zielgruppengerecht einsetzen und Gruppen selbstständig leiten.

Diese Kompetenz setzt sich aus verschiedenen Bausteinen zusammen. Dazu gehören beispielsweise fachdidaktisches Wissen und Kenntnisse über Gruppendynamik. Ebenso wichtig sind die Fähigkeit, geeignete Methoden auszuwählen, Medien sinnvoll einzusetzen und Lernprozesse gut zu planen.

Überdies spielen personale und soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle: Trainerinnen und Trainer sollten verständlich kommunizieren, wertschätzend und gleichzeitig souverän auftreten, flexibel auf unterschiedliche Situationen reagieren und die Motivation mitbringen, Lernende aktiv zu unterstützen. Erst das Zusammenspiel dieser verschiedenen Aspekte ermöglicht professionelles Handeln.

In Curricula und Bildungsangebote werden Kompetenzen häufig durch **Lernergebnisse** (Learning Outcomes) beschrieben. Lernergebnisse machen sichtbar, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und anwenden können. Sie helfen dabei, Kompetenzen nachvollziehbar zu beschreiben und ihre Erreichung zu überprüfen.³ Näheres zu Lernergebnissen siehe auch [Kapitel 4.1](#).

BEISPIEL

Er_Sie kann nach dem Lesen dieses Handbuchs die Unterschiede zwischen den Begriffen Kompetenz, Wissen und Qualifikation erläutern.

Begriffliche Abgrenzung

Im Alltag werden die Begriffe **Wissen, Qualifikation und Kompetenz** häufig gleichbedeutend verwendet. Tatsächlich beschreiben sie jedoch unterschiedliche Aspekte.

- ➔ **WISSEN** bedeutet, über Kenntnisse und Informationen zu verfügen. Für Kompetenzentwicklung ist entscheidend, dieses Wissen in konkreten Situationen anwenden zu können.
- ➔ **QUALIFIKATION** umfasst Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlich sind. Sie wird häufig durch Ausbildung, Weiterbildung oder Prüfungen nachgewiesen.
- ➔ **KOMPETENZ** schließt Qualifikationen mit ein, geht aber darüber hinaus. Sie zeigt sich darin, dass Menschen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auch in neuen, komplexen oder unvorhergesehenen Situationen erfolgreich einsetzen können.

³ Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union (2008), Europäische Kommission (2023)

Abb. 2: Wissen – Qualifikation – Kompetenz



Quelle: Gnahs (2010), Bearbeitung prospect

BEISPIEL

- ➔ WISSEN: Verkehrsregeln kennen
- ➔ QUALIFIKATION: Führerschein haben
- ➔ KOMPETENZ: Bei dichtem Verkehr und Regen sicher durch die Stadt fahren können

Kompetenzen beziehen sich daher nicht nur auf bekannte Anforderungssituationen. Sie ermöglichen es, auch in neuen, unübersichtlichen oder sich schnell verändernden Situationen handlungsfähig zu bleiben. Dazu gehören insbesondere selbstständiges Lernen, eigenverantwortliches Handeln und die Fähigkeit, Lösungen flexibel an unterschiedliche Rahmenbedingungen anzupassen. Gerade das gewinnt in einer sich wandelnden Arbeitswelt an Bedeutung.⁴

4 OECD (2023), International Commission on the Futures of Education (2021), Cedefop (2022)

Kompetenz und Bildung – kein Gegensatz

Der **Kompetenzbegriff** wird in der Bildungsdiskussion **unterschiedlich bewertet**. Kritische Stimmen weisen darauf hin, dass Kompetenzorientierung zu einer einseitigen Ausrichtung auf berufliche Verwertbarkeit führen kann. Befürchtet wird beispielsweise,

- ➔ dass Lernen vor allem unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit betrachtet wird,
- ➔ dass wirtschaftliche Anforderungen wichtiger werden als die persönliche Entwicklung, oder
- ➔ dass Wissen nur noch als Mittel zum Zweck verstanden wird.

Diese Kritik ist nachvollziehbar, wenn Kompetenzorientierung ausschließlich auf ökonomische Verwertbarkeit und standardisierte Kompetenzmodelle reduziert wird. Kompetenz kann aber auch umfassender verstanden werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich **unterschiedliche Auffassungen zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz**. Manche sehen beide Begriffe weitgehend als deckungsgleich an. Andere verstehen Kompetenz als eine zeitgemäße Weiterentwicklung des Bildungsbegriffs oder betonen stärker ihre Bedeutung für die Bewältigung beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen. Wieder andere sehen die Gefahr einer zu starken Orientierung an ökonomischen Interessen.⁵

Für dieses Praxishandbuch wird ein **breites Kompetenzverständnis** zugrunde gelegt. Kompetenzentwicklung bedeutet mehr als den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Sie **schließt auch die persönliche Entwicklung ein**. Gerade in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist es wichtig, die Anforderungen der Arbeitswelt aufzugreifen. Gleichzeitig geht es darum, Menschen zu befähigen, mit Veränderungen umzugehen, neue Situationen zu bewältigen und ihr berufliches Handeln verantwortungsvoll zu gestalten. Genau darin liegt unserer Ansicht nach der eigentliche Kern von Kompetenzorientierung.

5 Arnold (2015), Erpenbeck/Sauter (2017)

Kompetenz benötigt Inhalte

Gelegentlich wird gefragt, ob bei einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten die Fachinhalte in den Hintergrund treten. Die Antwort lautet: Nein.

Kompetenzen entstehen nicht losgelöst von Inhalten, denn fachliches Wissen bildet die Grundlage für kompetentes Handeln. Erst durch die aktive Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten – beispielsweise beim Lösen von Problemen, Bearbeiten von Fallbeispielen oder Anwenden neuer Methoden – entwickeln sich Kompetenzen.⁶ Kompetenzorientiertes Lernen bedeutet deshalb nicht, auf Inhalte zu verzichten. Vielmehr werden Inhalte so ausgewählt und aufbereitet, dass Lernende sie nicht nur verstehen, sondern anwenden, reflektieren und auf neue Situationen übertragen können.

2.2 Kompetenzen im AMS

Seit einiger Zeit **setzt das AMS in der Arbeitsvermittlung gezielt auf Kompetenzen**. Berufsbezeichnungen spielen zwar nach wie vor eine wichtige Rolle, aber mit einer kompetenzbasierten Beschreibung von Personen- und Stellenprofilen und deren Abgleich sind bessere Vermittlungschancen verbunden.

Die Orientierung des AMS an Kompetenzen manifestiert sich:

1. **in der Arbeitsvermittlung.** Dabei werden die bei Arbeitssuchenden vorhandenen Kompetenzen mit den Anforderungen in Stellenprofilen gematcht. Grundlage für die Auswahl und Zuordnung ist das AMS-Berufsinformationssystem (BIS), das Berufe und Kompetenzen strukturiert darstellt.
2. **in der Beauftragung von Bildungsangeboten.** Kompetenzorientierte Methodik und Didaktik soll gewährleisten, dass Lernende am Ende eines Lernprozesses über Handlungskompetenz verfügen. In der AMS-Richtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen⁷ ist dazu Folgendes verankert:
„Um die Qualität der Maßnahmen zu steigern, sind die Prinzipien der kompetenzorientierten Methodik und Didaktik anzuwenden:
 1. Orientierung an Lernergebnissen
 2. Handlungsorientierung
 3. Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit
 4. Lernorientierung
 5. Teilnehmer_innenzentrierung“
 Diese Prinzipien werden näher in [Kapitel 4](#) erläutert.
3. Letztlich werden vom AMS auch **Kompetenzbilanzierungsangebote** und vereinzelt **Kompetenzvalidierungsangebote** beauftragt (dazu mehr in [Kapitel 3](#)).

Die Ziele, die mit einer differenzierten Auseinandersetzung mit vorhandenen oder zu entwickelten Kompetenzen verfolgt werden, sind somit unterschiedlich – ebenso die Kontexte, in denen diese Auseinandersetzung stattfindet, nämlich Vermittlung, (Berufs)Bildung oder Standortbestimmung.

Mitunter herausfordernd ist, dass auch das Verständnis dessen, was als Kompetenz zu fassen ist, divergiert. Diese **unterschiedliche Verwendung des Begriffs Kompetenz** wird leichter verständlich, wenn die jeweiligen Kontexte genauer betrachtet werden.

In der Berufsbildung und damit auch in der Kompetenzvalidierung geht es darum, Kompetenzen so genau zu beschreiben, dass sie überprüfbar sind. Kompetenzen müssen demnach eindeutig und kleinteilig definiert sein. Nur so sind sie nachvollziehbar.

⁶ Weinert (2001), Cedefop (2022)

⁷ AMS Österreich (2026)

Grundlegend anders sind die Anforderungen im Bereich der Arbeitsvermittlung. Unternehmensvertreter_innen definieren hier die Anforderungen an Bewerber_innen. Diese können beschreiben, was eine Person in etwa können muss, um eine Aufgabe zu erfüllen. Um etwas Spielraum in den Einsatzmöglichkeiten zu haben, werden die Anforderungen deswegen eher etwas großzügiger formuliert sein und – mit Blick auf den zeitlichen Aufwand für die Formulierung von Stellenbeschreibungen – auch nicht allzu kleinteilig.

Dieser zentrale Unterschied manifestiert sich auch darin, wie Kompetenzen in der Bildung, insbesondere der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung definiert sind (siehe Ausführungen in [Kapitel 2.1.](#)) und wie sie im **AMS-Berufsinformationssystem (BIS)** definiert sind.

Laut dem BIS sind berufliche Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die bei der Durchführung konkreter Arbeitsvollzüge unverzichtbar oder zumindest vorteilhaft sind, wie:

- ➔ Fehlerbehebung an elektronischen Anlagen
- ➔ Fachberatung
- ➔ Verkaufskennntnisse
- ➔ Unterstützung bei der Körperpflege

Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass BIS-Kompetenzen so gestaltet sind, dass sie in unterschiedlichen Kontexten anwendbar bleiben und gleichzeitig eine hinreichend präzise Beschreibung von Anforderungen und Fähigkeiten ermöglichen. Damit schaffen sie die Voraussetzung für eine kompetenzorientierte Arbeitsvermittlung. Es ist allerdings möglich, Kompetenzbeschreibungen von dem einen in den anderen Kontext zu transferieren. Dazu ein Beispiel:

LERNERGEBNISSE	ENTSPRECHENDE BIS-KOMPETENZEN
<p>Er_Sie kann entsprechend den Anforderungen unterschiedliche Objekte, Räumlichkeiten und Flächen fachgerecht reinigen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Innen- und Außenflächen von Gebäuden (z. B. Glasreinigung mit Stock und Rahmen, Metalloberflächen) fachgerecht reinigen und pflegen ➔ Bodenbeläge (z. B. elastische Böden, Kunst- und Natursteine, keramische Fliesen und Platten, Textil- und Holzböden) reinigen und pflegen <p>Er_Sie kann bei der Reinigung unterschiedlicher Objekte, Räumlichkeiten und Flächen mitarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ beim Reinigen und Desinfizieren von Heil-, Kur-, Pflege- und Krankenanstalten, von Küchen, lebensmittelverarbeitenden Betrieben, Tourismus- und Freizeiteinrichtungen mitarbeiten und einschlägige Hygienevorschriften beachten ➔ beim Reinigen von Werkstätten, Maschinen und Produktionsanlagen mitarbeiten ➔ beim Reinigen und Pflegen von Licht- und Wetterschutzanlagen (z. B. Abdeckungen) mitarbeiten und dabei die branchenspezifischen Rechtsvorschriften (inkl. Denkmalschutzvorschriften und der Denkmalpflege) und Ö-Normen berücksichtigen <p>Er_Sie kann zu reinigende Objekte und Räumlichkeiten richtig desinfizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ keimhemmende und keimtötende Mittel richtig einsetzen ➔ Fehler bei Desinfektionsmaßnahmen aufzeigen ➔ Anlagen der Schwachstromtechnik (z. B. Telefonanlagen) desinfizieren 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Glasreinigung ➔ Bodenbeläge reinigen ➔ Fliesenreinigung ➔ Fassadenreinigung ➔ Denkmalreinigung ➔ Kunst- und Natursteinreinigung ➔ Raum- und Flächendesinfektion ➔ Desinfektion von Arbeitsgeräten ➔ usw.

2.3 Das Wichtigste

Kompetenzen gehen über reine Qualifikationen oder Fachwissen hinaus und **ermöglichen selbstständiges, verantwortungsbewusstes und situationsgerechtes Handeln** – auch in neuen oder unvorhersehbaren Situationen.

Kompetenzorientierung ist **kein Gegensatz** zu Bildung. Im Gegenteil: Neben der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit umfasst sie auch die Förderung von persönlicher Entwicklung, Selbstständigkeit oder Reflexionsfähigkeit. Fachliches Wissen bleibt dabei unverzichtbar – Kompetenzen entstehen immer im aktiven Umgang mit Inhalten und können nicht losgelöst von ihnen erworben werden.

Für die Gestaltung von Bildungsangeboten bedeutet Kompetenzorientierung vor allem einen **Perspektivenwechsel**: Ausgangspunkt sind die Kompetenzen, über die Lernende nach einem Lernprozess verfügen sollen. Diese werden in Form von Lernergebnissen beschrieben und bilden die Grundlage für Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen. Kompetenzorientierte Trainings verbinden daher fachliche Inhalte mit praxisnahen Aufgaben, aktivem Handeln und Reflexion.

Das **AMS** verfolgt einen **kompetenzorientierten Ansatz** in **drei zentralen Bereichen**: in der **Arbeitsvermittlung** durch den Abgleich der Kompetenzen von Arbeitssuchenden mit den Anforderungen von Stellenprofilen auf Basis des Berufsinformationssystems (BIS), in der **Beauftragung von Bildungsmaßnahmen** mit kompetenzorientierter Methodik und Didaktik sowie **in Angeboten zur Kompetenzbilanzierung**.

Je nach Kontext unterscheidet sich jedoch die **Funktion von Kompetenzen**: In der Berufsbildung müssen sie möglichst eindeutig, kleinteilig und überprüfbar beschrieben werden. In der Arbeitsvermittlung stehen sie hingegen im Dienst des Matchings zwischen Bewerber_innenprofilen und Stellenanforderungen. Kompetenzen ergänzen dabei die berufliche Zuordnung und ermöglichen eine bedarfsgerechte Präzisierung von Anforderungen und Qualifikationen.

3 Kompetenzerfassung bzw. -bilanzierung

3.1 Begriffe und Ziele

Methoden und Verfahren der Kompetenzerfassung bzw. -bilanzierung haben das Ziel der Standortbestimmung einer Person, um Stärken zu erkennen und berufliche Ziele zu reflektieren.

Im Zusammenhang mit Kompetenzerfassung bzw. -bilanzierung werden **verschiedene Begriffe manchmal synonym** verwendet. Allerdings kann es hilfreich sein, diese voneinander zu unterscheiden.

Tab. 2: Begriffe rund um Kompetenzerfassung und -bilanzierung

BEGRIFFE	SCHWERPUNKT
Kompetenzerfassung	Informationen über vorhandene Kompetenzen sammeln
Kompetenzfeststellung	Kompetenzen systematisch identifizieren und dokumentieren
Kompetenzbilanzierung	Kompetenzen reflektieren, strukturieren und sichtbar machen
Validierung	Überprüfung und Bestätigung erworbener Lernergebnisse bzw. vorhandener Kompetenzen anhand definierter Standards
Kompetenzanerkennung	Formale oder gesellschaftliche Anerkennung vorhandener Kompetenzen

Im Folgenden wird der Begriff **Kompetenzbilanzierung** verwendet, weil er die reflexive Komponente stärker zum Ausdruck bringt.

Kompetenzbilanzierung kann dabei helfen

- ➔ in unterschiedlichen Kontexten entwickelte Kompetenzen bewusst wahrzunehmen,
- ➔ Lernerfahrungen sichtbar zu machen sowie den Lernprozess zu reflektieren,
- ➔ vorhandene Ressourcen und Stärken zu erkennen und Entwicklungspotenziale abzuleiten,
- ➔ individuelle Bildungswege zu planen sowie berufliche Perspektiven zu entwickeln
- ➔ Kompetenzen gegenüber Arbeitgeber_innen besser zu kommunizieren, sowohl in Bewerbungsunterlagen als auch im Vorstellungsgespräch.

Kompetenzbilanzierung trägt auch dazu bei, **Selbstbewusstsein aufzubauen** und **Lernmotivation zu stärken**. Die aktuelle Forschung zeigt, dass insbesondere ressourcenorientierte Kompetenzbilanzierungen das Gefühl der Selbstwirksamkeit fördern und die Bereitschaft erhöhen, sich auf neue Lern- und Entwicklungsprozesse einzulassen.¹

Trainer_innen können Kompetenzbilanzierungen vor allem auch nutzen, um

- ➔ den Lernstand besser einschätzen zu können,
- ➔ heterogene Gruppen differenziert zu begleiten,
- ➔ Lernangebote an vorhandene Kompetenzen anzupassen,
- ➔ individuelle Lernziele zu entwickeln,
- ➔ Lernfortschritte sichtbar zu machen,
- ➔ Teilnehmende gezielt zu fördern.

¹ OECD (2023), CEDEFOP (2023)

In **AMS-Angeboten** verfolgt die Kompetenzbilanzierung vor allem das Ziel, ein **Kompetenzprofil zu erarbeiten**, auf dessen Basis die Jobvermittlung erfolgen kann.

3.2 Verfahren und Methoden

Es gibt verschiedene Verfahren und Methoden der Kompetenzbilanzierung. Die Auswahl sollte sich am Ziel, den Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren.

Die Methoden und Verfahren lassen sich im Wesentlichen in formative oder summative unterscheiden:

- ➔ **Formative Verfahren** dienen in **erster Linie der Reflexion, Bewusstmachung und Dokumentation der individuellen Kompetenzen** einer Person. Sie bilden häufig die Grundlage für weitere Bildungs- oder Entwicklungsmaßnahmen und unterstützen die Teilnehmenden dabei, ihre vorhandenen Kompetenzen sichtbar zu machen. Als Ergebnisse entstehen individuelle Kompetenznachweise, beispielsweise in Form eines Kompetenzprofils oder eines Portfolios. Dabei kann zwischen allgemeinen Kompetenzerhebungen und spezifischen, auf bestimmte Kompetenzbereiche ausgerichteten Verfahren unterschieden werden. Formative Verfahren werden insbesondere **in der Berufsorientierung, in Bewerbungsprozessen** sowie bei der **Planung weiterer Qualifizierungsschritte** oder zur Vorbereitung auf summative Verfahren **eingesetzt**.
- ➔ **Summative Verfahren** verfolgen hingegen das Ziel, **Kompetenzen anhand festgelegter Anforderungen und Standards zu überprüfen**, zu bewerten und zu zertifizieren. Sie dienen der Standortbestimmung, insbesondere im Kontext der beruflichen Bildung, und ermöglichen die formale Anerkennung von Lernergebnissen oder den Erwerb von Teilqualifikationen. Die Durchführung erfolgt durch eine bewertende und zertifizierende Stelle oder Behörde. Im Mittelpunkt steht die Gewährleistung eines standardisiert überprüften Kompetenzniveaus, das durch eine entsprechende Zertifizierung nachgewiesen wird.

Tab. 3: Formative versus summative Verfahren der Kompetenzbilanzierung

ASPEKT	FORMATIVE VERFAHREN	SUMMATIVE VERFAHREN
Ziel	Informationen über vorhandene Kompetenzen sammeln	Überprüfung, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen
Orientierung	Kompetenzen systematisch identifizieren und dokumentieren	Anforderungen und definierte Standards
Ergebnis	Kompetenzen reflektieren, strukturieren und sichtbar machen	Zertifikat, Nachweis von Lernergebnissen oder Teilqualifikationen
Durchführung	Überprüfung und Bestätigung erworbener Lernergebnisse bzw. vorhandener Kompetenzen anhand definierter Standards	Durch zertifizierende bzw. bewertende Stellen oder Behörden
Einsatzbereich	Formale oder gesellschaftliche Anerkennung vorhandener Kompetenzen	Berufliche Bildung, Kompetenzfeststellung und formale Anerkennung
Schwerpunkt	Validierung	Nachweis eines standardisiert überprüften Kompetenzniveaus

Unterschieden werden können außerdem **qualitative** oder **quantitative Verfahren** sowie Methoden, die auf einer **Selbsteinschätzung** oder auf einer **Fremdeinschätzung** beruhen, wobei eine Kombination empfehlenswert ist, weil der Abgleich beider Perspektiven die Qualität der Kompetenzbilanzierung verbessert.

Verfahren und Methoden, die in Österreich relativ bekannt sind, sind beispielsweise:

BEISPIEL

Im Projekt „**Du kannst was**“² werden Arbeitnehmer_innen Schritt für Schritt beim Nachholen eines Lehrabschlusses begleitet. Diese Begleitung gibt es in mehreren Bundesländern. Ein wesentlicher Schritt ist hier die Kompetenzfeststellung durch Berufsexpert_innen. Dabei wird überprüft, welche Kenntnisse und Fertigkeiten für das Absolvieren einer außerordentlichen Lehrabschlussprüfung bereits vorhanden sind und welche noch fehlen. Auf der Grundlage dieser Kompetenzfeststellung wird ein individuelles Weiterbildungsprogramm empfohlen.

Die **wba Weiterbildungsakademie**³ ermöglicht mit dem wba-Zertifikat oder dem wba-Diplom einen **anerkannten Abschluss zum_zur Erwachsenenbildner_in**. Für die Zertifizierung bedarf es einer Standortbestimmung und die Teilnahme an einer Zertifizierungswerkstatt.

Andere Beispiele aus dem deutschen Sprachraum:

BEISPIEL

Das **Schweizer Kompetenz-Management Modell CH-Q**⁴ unterstützt Personen im Erfassen und Dokumentieren ihrer Kompetenzen für die Berufslaufbahn. Es handelt sich um ein mehrstufiges begleitetes Verfahren. Genutzt werden Methoden wie Biografiearbeit und strukturierte Selbstreflexion. Ergebnis ist ein individuelles Dossier, um informell erworbene Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt sichtbar zu machen.

Einen starken **Fokus auf berufliche Kompetenzen** legt das Projekt „**Meine Berufserfahrung**“⁵, bei dem für unterschiedliche Berufe selbst eingeschätzt werden kann, welche typischen Tätigkeiten nie, selten, oft oder sehr oft durchgeführt wurden. Dieses recht niederschwellige Online-Tool steht in mehreren Sprachen zur Verfügung.

Das **GRETA-Kompetenzmodell** stellt ein Referenzmodell für die Anerkennung von **Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung** dar. Mit dem PortfolioPlus und dem Reflexionsbogen stehen für Trainer_innen in der Erwachsenenbildung zwei Tools zur Kompetenzerfassung zur Verfügung.

2 z.B. Du kannst was Oberösterreich <https://ooe.arbeiterkammer.at/dukannstwas> (Zugriff: 15.05.2026)

3 <https://wba.or.at/de/> (Zugriff: 15.05.2026)

4 <https://ch-q.ch/> (Zugriff: 15.05.2026)

5 <https://www.meine-berufserfahrung.de/> (Zugriff: 15.05.2026)

Von Aktivitäten zu Kompetenzen

Da für viele Menschen der Kompetenzbegriff schwer fassbar und abstrakt ist, **gehen einige Kompetenzbilanzierungsverfahren und -methoden von Aktivitäten aus**, auf die dann in einem nächsten Schritt die Kompetenzen bezogen werden.

BEISPIEL

So arbeitet beispielsweise das **Beratungsformat „Kompetenz + Beratung“** mit einer Erinnerungslandkarte. Dabei geht es darum, **Aktivitäten zu erinnern**, die im bisherigen oder aktuellen Leben einen **besonderen persönlichen Stellenwert** hatten bzw. haben. Im Fokus stehen nicht nur Aktivitäten im Beruf bzw. der Arbeit, sondern auch Freizeit und Hobbys, Aktivitäten mit Freund_innen oder in der Familie, in Vereinen, der Freiwilligenarbeit oder in besonderen Lebensphasen. Dazu werden beispielsweise folgende Fragen gestellt:

- ➔ Was mache ich besonders gerne oder habe besonders gerne gemacht – egal wo: in der Freizeit, mit Freund_innen, in der Familie, in der Schule oder Ausbildung, in der Arbeit oder im Job, im Verein, in Engagements für andere usw.?

In einem nächsten Schritt werden dann jene Aktivitäten gewählt, mit denen weitergearbeitet werden soll. Entscheidende Kriterien für die Auswahl sind folgende Fragen:

- ➔ Welche Aktivitäten waren oder sind besonders wichtig für mich und sollen dies auch in Zukunft sein?
- ➔ An welche Aktivitäten, die vielleicht schon vergessen waren, möchte ich wieder anknüpfen?
- ➔ Welche Aktivitäten mache ich besonders gern und möchte sie ausbauen?

Aus einer genauen Beschreibung dieser Aktivitäten („Was ich mache“) werden dann Kompetenzen identifiziert und benannt („Was ich kann“).

Quelle: Brandstetter/Kellner (2014), Muckenhuber et al. (2022)

Die **Ergebnisse von Kompetenzbilanzierungsverfahren oder –methoden**, wie Kompetenz-Portfolios, Kompetenzprotokolle, Kompetenznachweise o.ä. lassen sich in BIS-Kompetenzen „übersetzen“, wenn diese für die Vermittlung genutzt werden sollen.

3.3 Das Wichtigste

Im Zusammenhang mit **Kompetenzerfassung bzw. –bilanzierung** werden verschiedene Begriffe unterschieden. Kompetenzerfassung bedeutet vor allem, Informationen über vorhandene Fähigkeiten zu sammeln, während Kompetenzfeststellung diese systematisch identifiziert und dokumentiert. Kompetenzbilanzierung geht darüber hinaus, da Kompetenzen reflektiert, geordnet und sichtbar gemacht werden. Validierung bezeichnet die Überprüfung anhand festgelegter Standards, und Kompetenzanerkennung meint die formale oder gesellschaftliche Anerkennung vorhandener Fähigkeiten.

Kompetenzbilanzierung unterstützt Menschen dabei, ihre **Erfahrungen aus Beruf, Ausbildung, Alltag, Freizeit oder ehrenamtlicher Tätigkeit bewusster wahrzunehmen**. Dadurch können Stärken, Ressourcen und Entwicklungspotenziale erkannt, Bildungswege geplant und berufliche Perspektiven entwickelt werden. Gleichzeitig erleichtert sie es, eigene Kompetenzen in Bewerbungsunterlagen oder Vorstellungsgesprächen überzeugend darzustellen. Sie kann außerdem das Selbstbewusstsein, die Lernmotivation und das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärken. Für Trainer_innen ermöglicht sie, den Lernstand besser einzuschätzen, Lernangebote an die Bedürfnisse unterschiedlicher Teilnehmer_innen anzupassen und individuelle Lernfortschritte sichtbar zu machen.

In AMS-Angeboten dient sie vor allem dazu, ein Kompetenzprofil für die weitere Jobvermittlung zu erstellen.

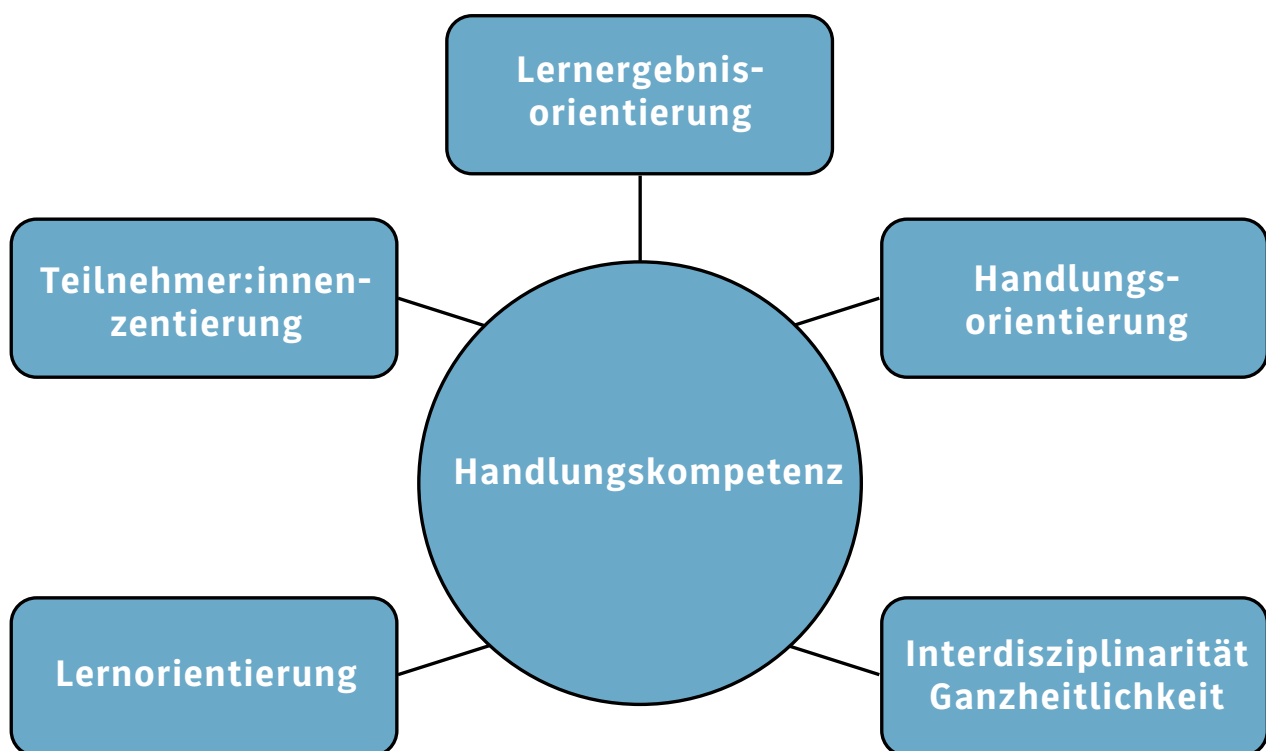
Grundsätzlich **wird zwischen formativen und summativen Verfahren unterschieden**. Formative Verfahren dienen der Reflexion und Dokumentation individueller Kompetenzen und führen beispielsweise zu einem Kompetenzportfolio. Sie werden häufig in der Berufsorientierung, in Bewerbungsprozessen oder zur Planung weiterer Qualifizierungen eingesetzt. Summative Verfahren überprüfen und bewerten Kompetenzen anhand festgelegter Standards. Ihr Ziel ist eine formale Bestätigung, etwa durch ein Zertifikat, eine Teilqualifikation oder die Anerkennung von Lernergebnissen. Häufig werden qualitative und quantitative Methoden sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen kombiniert, da der Vergleich verschiedener Perspektiven die Aussagekraft verbessert.

4 Prinzipien kompetenzorientierter Methodik und Didaktik

Wenn gewährleistet sein soll, dass die Teilnehmenden in einem Training nicht nur Wissen erwerben, sondern Handlungskompetenz entwickeln, sollten gewisse methodisch-didaktischen Prinzipien berücksichtigt werden. Im Wesentlichen geht es dabei um folgende **fünf Prinzipien**:

- ➔ Orientierung an Lernergebnissen
- ➔ Handlungsorientierung
- ➔ Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit
- ➔ Lernorientierung
- ➔ Teilnehmer_innenzentrierung

Abb. 3: Die fünf Prinzipien kompetenzorientierter Methodik und Didaktik



Quelle: Eigene Darstellung prospect

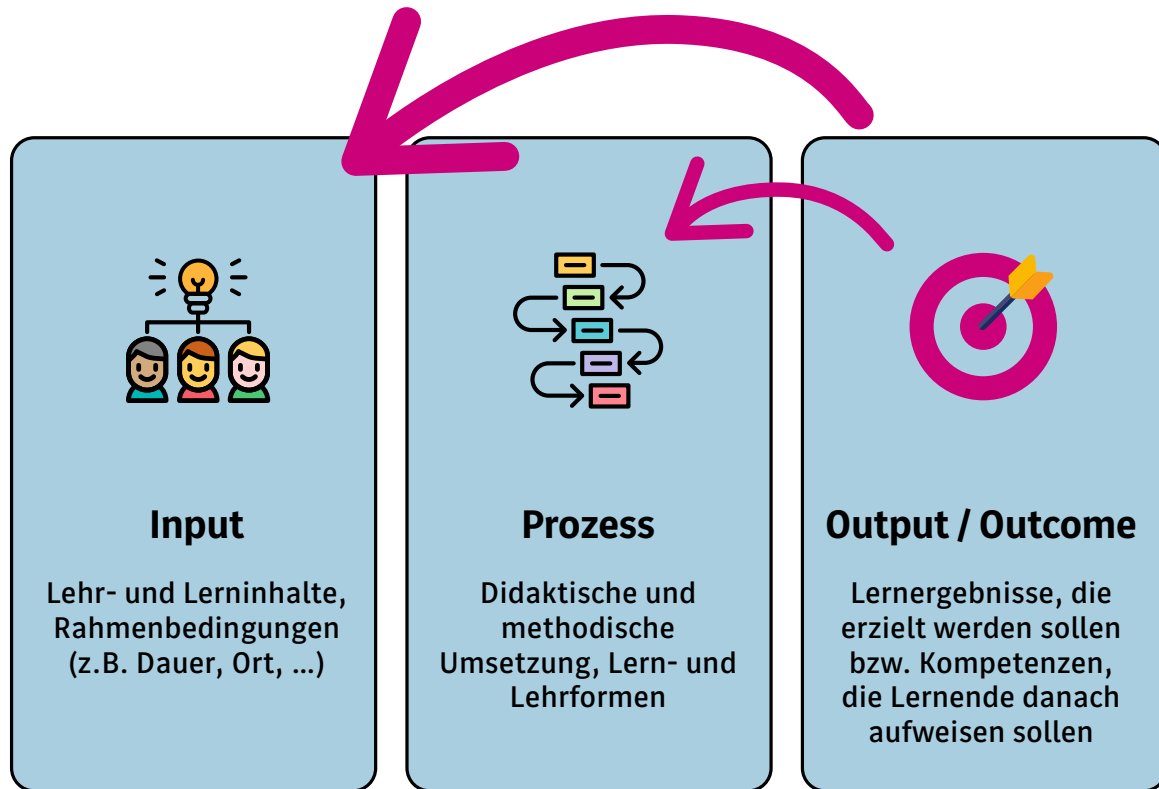
4.1 Lernergebnisorientierung

Output als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Trainings

Lernergebnisorientierung ist eines der zentralsten Kennzeichen kompetenzorientierten Trainings. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, was Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen oder können sollen und nicht, welche Inhalte vermittelt werden sollen. Kompetenzorientiertes Training

wird daher „rückwärts“ geplant, d. h. vom angestrebten Ergebnis (Output bzw. Outcome¹) ausgehend. Man spricht auch von einem **Paradigmenwechsel** von der traditionellen Orientierung am Lerninhalt (= Input) hin zu einer **Orientierung am Output bzw. Outcome** (= Lernergebnisse).²

Abb. 4: Planung einer kompetenzorientierten Trainingsmaßnahme



Quelle: Eigene Darstellung prospect

BEISPIEL

Lerninhalt (Input)

- ➔ Hygiene
- ➔ Rechtliche Bestimmungen: Lebensmittelgesetz, Codex alimentarius Austriacus

Lernergebnis (Output/Outcome)

Er_Sie kann anhand eines konkreten Beispiels die kritischen Kontrollpunkte laut HACCP im Betrieb unter Einbeziehung der persönlichen Hygiene analysieren, notwendige Vorschriften auflisten und danach handeln.

1 Output beschreibt das unmittelbare Lernergebnis am Ende des Lernprozesses – dies zeigt sich beispielsweise innerhalb einer Prüfungssituation; der Outcome bezieht die längerfristigen Wirkungen eines Lernprozesses mit ein.
2 Der Begriff „Lernergebnis“ wird oft synonym zum Begriff Lernziel verwendet. Genau genommen gibt es aber einen feinen Unterschied. Eine mögliche Abgrenzung: während „Lernergebnisse“ für ein Bildungsangebot formuliert werden, beschreiben „Lernziele“ die individuellen Schritte, die zum Erreichen dieser Lernergebnisse notwendig sind, sie beschreiben also, was erlernt werden soll. Davon zu unterscheiden sind „Lehrziele“, die festhalten, was Lehrpersonen in ihrem Training vermitteln möchten. Für die Praxis, die in diesem Handbuch im Fokus steht, ist diese Unterscheidung weniger zentral.

Lernergebnisse dienen im Training als **roter Faden für die Planung**. Sie helfen zu entscheiden, welche Inhalte notwendig sind und wie der Lernprozess gestaltet werden soll, damit die angestrebten Kompetenzen entwickelt werden können.³ Gleichzeitig bieten klar formulierte Lernergebnisse auch **Orientierung für die Lernenden**, denn sie:

- ➔ informieren Lernende, welche Kompetenzen in einer Lerneinheit erworben werden können.
- ➔ helfen Lernenden zu beurteilen, ob eine Lerneinheit für sie zu einem Kompetenzzuwachs führen kann.
- ➔ verdeutlichen den Lernenden, welchen konkreten Nutzen sie aus einer Lerneinheit ziehen können.
- ➔ helfen den Lernenden bei der Planung des eigenen Lernens und der Einteilung in einzelne bewältigbare Lernabschnitte oder Lernschritte.
- ➔ erleichtern Lernenden die Kontrolle ihres Lernfortschrittes,
- ➔ machen Prüfungskriterien für die Lernenden transparenter und nachvollziehbarer.

Lernergebnisse formulieren

Lernergebnisse beschreiben, „was ein Lernender **weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem** er einen **Lernprozess abgeschlossen** hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Verantwortung und Selbstständigkeit definiert“.⁴

Dabei soll es sich um eine **beobachtbare Handlung** handeln, sodass das Ergebnis nach außen hin sichtbar ist. Zu berücksichtigen ist, dass das angestrebte Lernergebnis einerseits einem festgelegten Mindeststandard entsprechen und andererseits im Rahmen des Trainings unter den gegebenen zeitlichen und organisatorischen Bedingungen realistisch erreichbar sein sollte.

Bei der Formulierung von Lernergebnissen helfen folgende Fragen:

- ➔ Was sollen Lernende am Ende des Lernprozesses wissen und woran ist das erkennbar?
- ➔ Was sollen sie können und woran zeigt sich das?
- ➔ Welche Aufgaben sollen sie selbstständig und eigenverantwortlich übernehmen können und woran kann man dies beobachten?

Grundsätzlich sollten Lernergebnisse möglichst **kurz und prägnant** formuliert werden und idealerweise aus einer Handlung (beschrieben durch ein Verb) sowie dem dazugehörigen Kontext bestehen.

Das Verb sollte dabei **aktiv und unmittelbar überprüfbar** sein, zum Beispiel „erklären“, „durchführen“ oder „darstellen“. Weniger geeignet sind hingegen Verben wie „verstehen“, „kennen“, oder „vertraut sein“, weil sie nicht direkt beobachtbar sind.

BEISPIEL		
	„Er_Sie kennt die in der Elektrotechnik gebräuchlichsten Werkstoffe und Eigenschaften.“	Lernergebnis nicht überprüfbar
	„Er_Sie kann einen allgemeinen Überblick über die in der Elektrotechnik gebräuchlichsten Werkstoffe und Eigenschaften geben.“	Lernergebnis überprüfbar

³ Gundermann (2024)

⁴ Rat der Europäischen Union (2017), S.6

Wichtig ist außerdem, Lernergebnisse ausreichend **konkret** zu beschreiben. Es sollte klar erkennbar sein, worauf sich das Wissen oder Können bezieht. Gleichzeitig sollten Lernergebnisse jedoch auch **nicht zu spezifisch** sein.

BEISPIEL		
	„Er_Sie kann über die Beschaffenheit von Reifen sprechen.“	Zu allgemein
	„Er_Sie kann beschreiben, dass Reifen eines PKW aus natürlichem und künstlichem Kautschuk, Chemikalien, Ölen, Harzen, Ruß, Silicia, Stahl, Nylon und Cord bestehen.“	Zu spezifisch
	„Er_Sie kann die Bestandteile von Reifen wiedergeben.“	Weder zu allgemein noch zu spezifisch

Je nach Kontext kann es sinnvoll sein, **zusätzliche Angaben** zu machen, etwa zu verwendeten Methoden, eingesetzten Mitteln oder relevanten Rahmenbedingungen. Auf diese Weise wird deutlicher, unter welchen Voraussetzungen die Kompetenz gezeigt werden soll.

BEISPIEL		
	„Er_Sie kann ein Forschungsdesign entwickeln.“	Keine Angabe der zu verwendeten Methode
	„Er_Sie kann unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden ein Forschungsdesign entwickeln.“	Zu verwendete Methode angegeben

4.2 Handlungsorientierung

„Learning by doing“

Ein zweites zentrales Prinzip eines kompetenzorientierten Trainings ist die **Handlungsorientierung**. Sie schließt direkt an die Lernergebnisorientierung an: Wenn Lernergebnisse beschreiben, was Lernende am Ende können sollen (im Sinne kompetenten Handelns), dann muss der Lernprozess so gestaltet sein, dass dieses **Können auch aufgebaut und erprobt** werden kann.

Dieser Ansatz folgt der bekannten Idee von „learning by doing“. Eine häufig genannte Veranschaulichung dafür ist, dass man sich eine Route eher merkt, wenn man sie selbst fährt, als wenn man als Beifahrer_in mitfährt.

Der Transfer des Gelernten in die berufliche Praxis ist damit kein zusätzlicher Schritt am Ende eines Trainings, sondern der Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses. Anstelle abstrakter Lerninhalte treten damit **praxisnahe Aufgabenstellungen**, d. h. typische Aufgaben und Problemstellungen, wie sie auch im beruflichen Alltag oder der eigenen Lebenswelt auftreten können. Lerninhalte werden im Verwertungskontext gelernt. Damit verändert sich auch die Rolle der Lernenden im Training – weg von einer passiven Konsumhaltung, hin zu einer Rolle, in der sie Lerninhalte aktiv, konstruktiv und zielorientiert bearbeiten („hands-on“).

Durch diese **Anbindung** von Lerninhalten **an reale berufliche oder lebensweltliche Situationen** kann das Lernen gerade **für lernungsgewohnte Teilnehmende leichter zugänglich** werden. Sie können den Nutzen des Erlernten besser nachvollziehen, was sich auch positiv auf die Motivation auswirken kann. Praktisches Erleben und Begreifen kann außerdem dazu beitragen, Lerninhalte besser zu behalten und später wieder abzurufen.⁵ Eine bekannte Weisheit, die Konfuzius zugeschrieben wird, bringt diesen Gedanken auf den Punkt:

*„Sage es mir, und ich vergesse es.
Zeige es mir, und ich erinnere mich.
Lass es mich tun, und ich behalte es.“
(Konfuzius, ca. 500 v. Chr.)*

Handlungsorientierung im Training

Für die konkrete Trainingsgestaltung bedeutet Handlungsorientierung, **praxisnahe Übungssituationen** zu schaffen. Diese sollen den Lernenden ermöglichen, Fertigkeiten und Fähigkeiten so weit einzuüben, dass sie diese später in realen Handlungssituationen sicher anwenden können. Geeignet sind beispielsweise praxisbezogene Arbeitsaufgaben, Fallbeispiele, Simulationen oder Rollenspiele.

Praktische Arbeitsaufgaben sollen dabei nicht nur isolierte Einzeltätigkeiten, sondern möglichst die **vollständige berufliche Handlung** abbilden.

BEISPIEL

Teilnehmende sollen sich in einer Trainingseinheit auf ein Bewerbungsgespräch vorbereiten. Wichtig ist hier auch, den Prozess vor und nach dem Bewerbungsgespräch zu thematisieren, also Suche einer offenen Stelle, Bewerbungsschreiben, Reaktion auf schriftliche oder telefonische Einladung zum Gespräch, gezielte Vorbereitung des Bewerbungsgesprächs, Führen eines Bewerbungsgesprächs, Reaktion auf Zu- oder Absage.

4.3 Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit

Interdisziplinarität: Jenseits des Fächerdenkens

Ein weiteres Prinzip kompetenzorientierten Trainings ist die **Interdisziplinarität**. Gemeint ist damit, dass Lernprozesse nicht nur entlang einzelner Fächer geplant werden sollten, denn **berufliche Handlungssituationen erfordern** Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen aus **unterschiedlichen Disziplinen**.

BEISPIEL

Ein Geschäftsbrief muss nicht nur inhaltlich korrekt und sprachlich verständlich sein, sondern sollte der aktuellen ÖNORM entsprechen und ein übersichtliches Layout aufweisen. Um einen Geschäftsbrief zu erstellen, braucht es dementsprechend nicht nur die Fachkenntnisse zum jeweiligen Geschäftsprozess und zur ÖNORM, sondern auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten und die entsprechenden EDV-Kenntnisse.

⁵ Freeman et al. (2014), Steffens et al. (2015)

In der Arbeitswelt von heute und vielmehr in jener von morgen überschreiten **berufliche Aufgaben immer häufiger klassische Fachgrenzen**. Bereiche greifen ineinander, neue Berufsbilder entstehen und in vielen Tätigkeiten ist zumindest ein Grundverständnis angrenzender Disziplinen notwendig. Für kompetenzorientiertes Training bedeutet das, dass Teilnehmer_innen lernen sollen, unterschiedliche „Fächer“ zu nutzen, indem ein möglichst fachübergreifendes Training stattfindet.

Ganzheitlichkeit: Zusammenspiel mehrerer Kompetenzbereiche

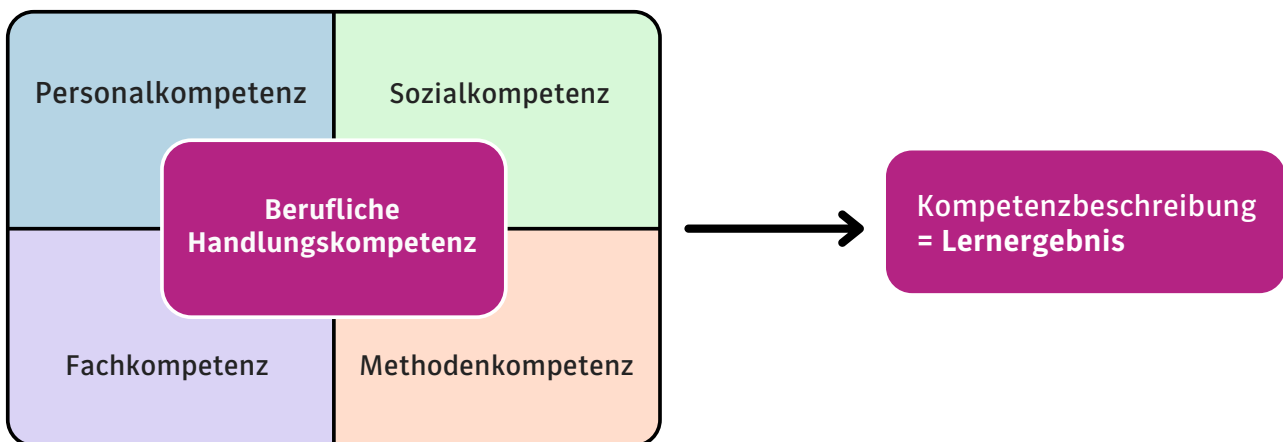
Fachwissen allein reicht nicht aus, um berufliche Handlungssituationen bewältigen zu können.

BEISPIEL

Ein_e Installateur_in sollte nicht nur über unterschiedliche Sanitärmodelle Bescheid wissen und die Badewanne fachgerecht montieren, sondern auch die Wünsche der Kund_innen ermitteln und ein, diesen entsprechendes, Badezimmer gestalten können.

Hierfür bedarf es zusätzlich der sogenannten **überfachlichen Schlüsselkompetenzen**: Methoden-, Sozial- sowie Personal(/Selbst-)kompetenz. Gemeinsam mit den Fachkompetenzen bilden sie die vier Komponenten beruflicher Handlungskompetenz.

Abb. 5: Vier Komponenten beruflicher Handlungskompetenz



Quelle: Pätzold (2006), eigene Darstellung prospect

Die Beschreibung von Lernergebnissen kann dabei spezifisch für jede Teilkompetenz erfolgen.

- ➔ **FACHKOMPETENZ** umfasst berufs- bzw. fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, die notwendig sind, um fachliche Aufgaben sachgerecht zu bearbeiten. Dazu gehört das Wissen über Fakten und Theorien in einem bestimmten Fachbereich oder Kenntnisse von relevanten Fachbegriffen.⁶

BEISPIEL

Ein_e Servicemitarbeiter_in im Gastronomiebereich kann die wichtigsten österreichischen Weine und Traubensorten nennen.

⁶ Gessler/Sebe-Opfermann (2022)

- ➔ **METHODENKOMPETENZ** beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft, bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen zielgerichtet, planmäßig und strukturiert vorzugehen. Dazu gehört, geeignete Methoden zur Bewältigung von Herausforderungen auszuwählen, flexibel einzusetzen und das eigene Vorgehen zu reflektieren.⁷ Dazu gehört beispielsweise, Zusammenhänge zu erkennen, systematische Annäherung an eine Problemstellung, kritische Nutzung von Medien oder selbständige Erschließung von Informationen. Methodenkompetenz trägt dazu bei, Fachkompetenz aufzubauen und erfolgreich anzuwenden, da sie auch die Entwicklung und Umsetzung geeigneter Lernstrategien umfasst.

BEISPIEL

Ein_e Sekretär_in kann während einer Sitzung wesentliche Inhalte und Ergebnisse erfassen und in einem nachvollziehbar strukturierten Protokoll festhalten.

- ➔ **SOZIALKOMPETENZ** beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen in Kontakt zu treten, sich auseinanderzusetzen und zu verständigen. Sie zeigt sich darin, soziale Situationen angemessen einzuschätzen, Beziehungen konstruktiv zu gestalten und im Interesse der eigenen Person sowie der Gruppe zu handeln.⁸ Dazu zählen beispielsweise Kommunikations- oder Konfliktfähigkeit.

BEISPIEL

Ein_e Verkäufer_in kann in einer Reklamationssituation ruhig und wertschätzend mit aufgebrachten Kund_innen kommunizieren.

- ➔ **PERSONALKOMPETENZ (ODER SELBSTKOMPETENZ)** ist der kompetente Umgang mit sich selbst. Dazu gehört die bewusste Reflexion eigener Fähigkeiten und die Bewertung der eigenen Handlungen. Gleichzeitig bezieht sich Personalkompetenz auch auf die Offenheit für Veränderungen, das Interesse und Eigeninitiative zur Gestaltung von passenden Situationen.⁹ Beispiele für Personalkompetenz sind etwa Kritikfähigkeit oder der Umgang mit Stress.

BEISPIEL

Ein_e Pflegehelfer_in nimmt die eigene Belastung wahr, erkennt Grenzen im Umgang mit Patient_innen und holt sich daraufhin durch Supervision Unterstützung.

Die **Unterscheidung der vier Kompetenzbereiche** ist in der Praxis vor allem für die Planung und Gestaltung von Lerneinheiten hilfreich, da sie sichtbar macht, aus welchen Teilkompetenzen sich entsprechende berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt. Damit kann sie auch **die Auswahl geeigneter Trainingsmethoden unterstützen**: Sind in einem Berufsfeld etwa Sozialkompetenzen besonders wichtig, sollten vermehrt Methoden gewählt werden, die kooperatives Lernen ermöglichen und die Zusammenarbeit gezielt reflektieren.

⁷ Gessler/Sebe-Opfermann (2022)

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

Digitale Kompetenzen als Querschnittskompetenz

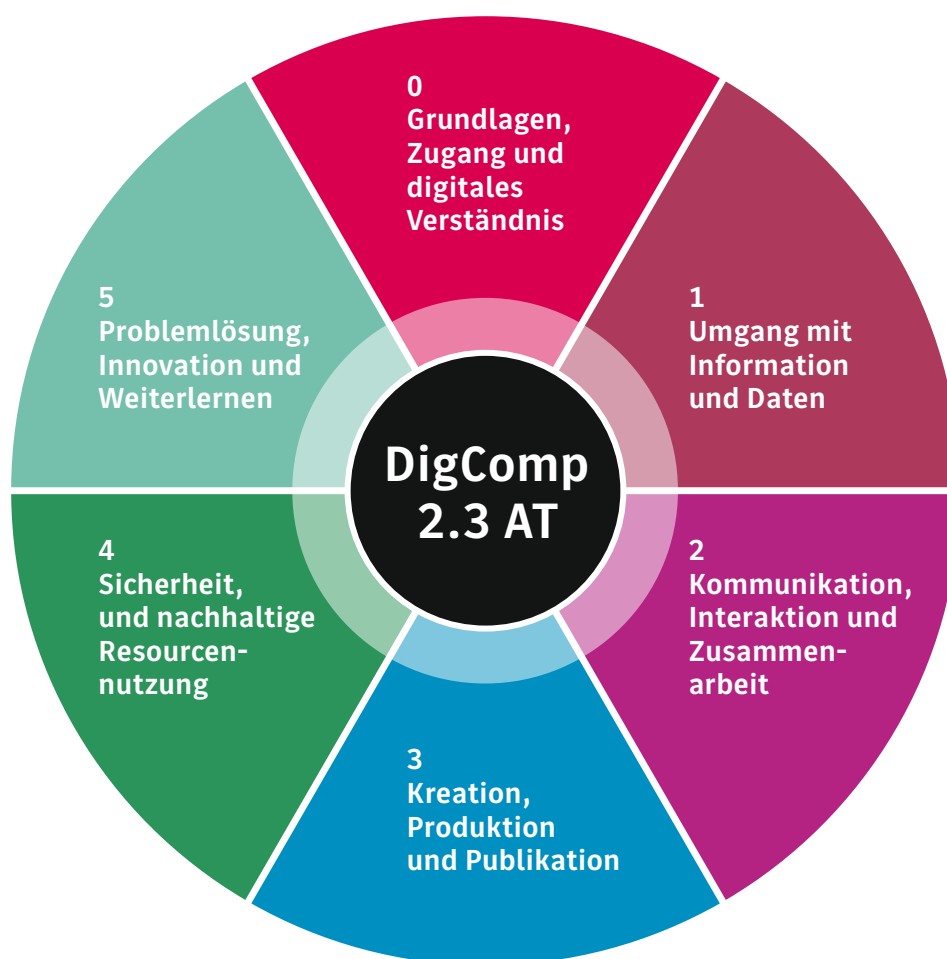
In unserer Arbeitswelt gewinnen **digitale Kompetenzen** in nahezu allen Berufsfeldern an Bedeutung. Sie umfassen den sicheren, kritischen und reflektierten Umgang mit digitalen Technologien, die für Information, Kommunikation und Problemlösungsstrategien in allen Lebensbereichen genutzt werden.

Digitale Kompetenz geht über reine Computeranwendungskenntnisse hinaus. Sie schließt auch ein, Informationen kritisch zu bewerten, digitale Medien reflektiert zu nutzen und sich in digitalen Netzwerken angemessen zu verhalten. Damit ist sie nicht nur für das Berufsleben, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe von zentraler Bedeutung.

Digitale Kompetenzen werden mittlerweile neben Lesen, Schreiben und Rechnen **häufig als vierte Grundkompetenz bezeichnet**. Sie sind daher nicht nur in der schulischen Bildung, sondern auch in der Erwachsenenbildung von hoher Relevanz. Als **Querschnittskompetenz** sollten sie möglichst in unterschiedliche Trainingsinhalte integriert und praxisnah vermittelt werden.

Zur Einordnung digitaler Kompetenzen dient in Österreich das „Digitale Kompetenzmodell für Österreich – DigComp 2.3 AT“, das sich vom Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen ableitet.¹⁰

Abb. 6: Kompetenzbereiche des DigComp 2.3 AT



Quelle: <https://www.digitalaustria.gv.at/kompetenzen/nrdk/kompetenzmodell.html> (Zugriff: 10.06 2026).

¹⁰ Digital Austria (2026)

Exkurs: Integriertes Fach- und Sprachenlernen

Unter **integriertem Fach- und Sprachenlernen (IFSL)** versteht man die **Kombination von Deutschlernen und beruflicher (Weiter-)Qualifizierung**.

In der herkömmlichen Erwachsenenbildung findet Deutscherwerb und berufliche Qualifizierung üblicherweise hintereinander bzw. seriell statt. Mithilfe von integriertem Fach- und Sprachlernen wird es möglich, dass berufliche Qualifizierungen auch mit niedrigeren Deutschniveaus begonnen werden können.

Unterschiede zwischen Deutschkurs und IFSL

Während in klassischen Deutschkursen häufig Alltagsthemen wie Einkaufen, Wegbeschreibungen oder Essen behandelt werden, anhand derer grammatikalische Strukturen erarbeitet werden, wird beim integrierten Fach- und Sprachlernen die **Sprache anhand von fachlichen Inhalten** erlernt.

Auch das Setting begrenzt sich bei diesem Ansatz nicht auf einen Seminarraum, sondern kann auch direkt in berufspraktischen Lernumgebungen erfolgen, z. B. in einer Werkstatt. Dadurch kann eine berufliche Qualifizierung auch mit niedrigeren Deutschniveaus begonnen werden.

Organisationsformen von IFSL

Grundsätzlich werden beim Integrierten Fach- und Sprachlernen **drei Organisationsformen** unterschieden. Sie stehen gleichwertig nebeneinander und können in Bildungsangeboten je nach Lernzielen und Rahmenbedingungen miteinander kombiniert werden:

1. **ADDITIVE FORMATE** ergänzen das fachliche Bildungsangebot durch einen eigenen berufsbezogenen Sprachkurs. Dieser kann der Qualifizierung vorgeschaltet oder parallel dazu angeboten werden. Damit die Teilnehmenden das Gelernte unmittelbar nutzen können, sollten Inhalte, Aufgaben und zeitliche Organisation möglichst eng auf das jeweilige Berufsfeld und die fachliche Qualifizierung abgestimmt sein.
2. **INTEGRIERTE FORMATE** verbinden die Sprachförderung unmittelbar mit dem individuellen Lern- oder Arbeitsprozess. Beim Sprachcoaching ermitteln Coach und Teilnehmer_in gemeinsam die vorhandenen Ressourcen, den konkreten Sprachlernbedarf und passende Lernziele. Darauf aufbauend werden Strategien entwickelt, mit denen die Teilnehmenden ihre berufliche Kommunikationsfähigkeit zunehmend selbstständig verbessern können. Sprachcoaching versteht sich daher vor allem als Hilfe zur Selbsthilfe.
3. **INKLUSIVE FORMATE** machen Sprachlernen zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Fachunterrichts. Im sprachsensiblen Fachunterricht berücksichtigen Trainer_innen beispielsweise die sprachlichen Anforderungen von Fachtexten, Arbeitsaufträgen und beruflichen Kommunikationssituationen. Um ihr Training sprachsensibel zu gestalten, braucht es zumeist eine entsprechende Fortbildung der Fachtrainer_innen. Zusätzlich sollten Team-Teaching Einheiten eingeplant werden, bei denen Fach- und Sprachlehrende den Unterricht gemeinsam gestalten und mit ihrer jeweiligen Expertise Verantwortung für die fachlichen und sprachlichen Lernziele tragen.¹

¹ Laxczkowiak/Scheerer-Papp (2018)

Tab. 4: Drei Organisationsformen von IFSL

ADDITIV	INTEGRIERT	INKLUSIV
Kursförmige vorgeschaltete oder flankierende Angebote.	Auf Basis von Ressourcen und Bedarfen Erarbeitung individueller Strategien, Umsetzung mit Hilfe von Sprachcoaching.	Sprachsensibler Fachunterricht im Sinne eines bewussten Umgangs mit Sprache.
Organisationsformen können kombiniert werden		

IFSL hat folgende Vorteile:

- ➔ Die Teilnehmenden erkennen unmittelbar, wofür sie Deutsch im beruflichen Kontext benötigen; dadurch wird der Nutzen des Deutschtrainings sichtbar und die Motivation gestärkt.
- ➔ Teilnehmende haben die Möglichkeit, fachliche Inhalte im Deutschtraining zu wiederholen.
- ➔ Teilnehmende können sich frühzeitig mit der Thematik des gewünschten Berufes auseinandersetzen.
- ➔ Die Fachsprache wird in den sprachlichen Alltag integriert und kann beispielsweise direkt in Bewerbungsgespräche oder Praktika eingebracht werden.

Damit Integriertes Fach- und Sprachlernen gelingen kann, benötigt es die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf dieses Modell einzulassen. Ein gegenseitiges Verständnis und eine intensive Abstimmung zwischen Fach- und Deutschtrainer_innen ist wichtig. Darüber hinaus ist eine Sensibilisierung für Fachtrainer_innen essenziell (siehe BEISPIEL Schulungszentrum Fohnsdorf), um die Teilnehmenden gut fördern zu können. In [Kapitel 6.8.](#) finden sich **Tipps für den sprachsensiblen Unterricht.**

BEISPIEL

Das **Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF)** hat zur Umsetzung des integrierten Fach- und Sprachlernens einen **Workshop zum Thema sensibler Sprachgebrauch** für Fachtrainer_innen umgesetzt. Inhalte waren die Auseinandersetzung mit den Deutschniveaus, die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs, die Leichte/Einfache Sprache und der Transfer in die eigene Trainingspraxis. **Um den Fachtrainer_innen ein gutes Rüstzeug mitzugeben,** wurde eine **Fortbildung** von den Deutschtrainer_innen erstellt und angeboten, in der mit Unterstützung Arbeitsmaterial (z. B. Skripten in Leichter bzw. Einfacher Sprache) erarbeitet und für jede Teilfertigkeit in Deutsch (Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören) ein Methodenkoffer bereitgestellt wurde. Die Fortbildung wurde über eine zeit- und ortsungebundene Lernplattform angeboten, welche von den Deutschtrainer_innen begleitet wurde. Das Angebot wurde durch zwei Präsenzteile für Fachtrainer_innen ergänzt, einmal als Zuhörer_innen im Deutschtraining, einmal als Co-Trainer_innen.

Gebrauch von Leichter bzw. Einfacher Sprache

In der Praxis gibt es **wenig bis kein passendes Lernmaterial für Fachqualifizierungen**, das für Teilnehmende mit geringen Deutschkenntnissen geeignet ist – vieles muss also **selbst erarbeitet werden**. Dabei empfiehlt es sich, Leichte bzw. Einfache Sprache zu verwenden. Im Internet gibt es unterstützende Übersetzungsprogramme, deren Ergebnis aber unbedingt noch einmal überprüft werden sollte.

Was Einfache und was Leichte Sprache ist, wird **in Folgenden unter Nutzung der jeweiligen Sprache erklärt.**

DEFINITION

Einfache Sprache² ist leichter zu verstehen. Sie hilft Menschen, die schwierige Texte nicht gut verstehen. Einfache Sprache ist besonders für Menschen geeignet, die schon etwas mehr Deutsch können.

- ➔ kurze und klare Sätze,
- ➔ bekannte Wörter,
- ➔ wenige Fremdwörter,
- ➔ einen übersichtlichen Aufbau.

Auch schwierigere Wörter können verwendet werden. Diese Wörter sollten aber erklärt werden.

In Einfacher Sprache sind auch Nebensätze möglich. Die Sätze sollen trotzdem gut verständlich bleiben.

Bilder können beim Verstehen helfen. Sie sind aber nicht unbedingt notwendig.

² Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.)

DEFINITION

Die wichtigsten Regeln für **Leichte Sprache**:³

- ➔ Benutzen Sie einfache und bekannte Wörter.
- ➔ Erklären Sie schwere Wörter.
- ➔ Benutzen Sie für eine Sache immer das gleiche Wort.
- ➔ Schreiben Sie kurze Sätze.
- ➔ In jedem Satz soll nur eine Aussage stehen. Ich gehe spazieren, obwohl es regnet.
- ➔ Benutzen Sie einen einfachen Satz-Bau.
- ➔ Teilen Sie Neben-Sätze.

Schwer:

Ich gehe spazieren, obwohl es regnet.

Leicht:

Es regnet

Ich gehe trotzdem spazieren.

- ➔ Schreiben Sie aktiv.

Schwer:

Die Rechnung wird von Anna bezahlt.

Leicht:

Anna bezahlt die Rechnung.

- ➔ Sprechen Sie die Leser und Leserinnen direkt an.
- ➔ Anna bezahlt die Rechnung.
- ➔ Benutzen Sie Überschriften und kurze Absätze.
- ➔ Beginnen Sie möglichst jeden neuen Satz in einer neuen Zeile.
- ➔ Schreiben Sie links-bündig.
- ➔ Benutzen Sie keinen Block-Satz.
- ➔ Benutzen Sie eine einfache und gut lesbare Schrift-Art.
- ➔ Die Schrift-Größe soll mindestens **14 Punkt** sein.
- ➔ Der Zeilen-Abstand soll mindestens **1,3** sein.
- ➔ Benutzen Sie dunkle Schrift auf hellem Hintergrund.
- ➔ Bilder sollen den Text erklären.
- ➔ Menschen mit Lern-Schwierigkeiten sollen den Text prüfen.

³ Netzwerk Leichte Sprache (2022),
Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2025)

Die Unterschiede zwischen Einfacher und Leichter Sprache noch einmal im Überblick:

Tab. 5: Unterschiede Sprache

EINFACHE SPRACHE	LEICHTE SPRACHE
→ Empfehlungen	→ festgelegtes Regelwerk
→ ungefähr Sprachstufe B1	→ ungefähr Sprachstufe A1-A2
→ einfachere Variante der Standardsprache	→ ursprünglich entwickelt für Menschen mit Lernschwierigkeiten
→ für eine breite Zielgruppe passend	→ für Menschen mit geringen Lese- und Verständnisfähigkeiten passend
→ oft wenig optischer Unterschied zu standardsprachlichen Texten (aber übersichtliche Gestaltung und gut lesbare Schrift)	→ deutlicher optischer Unterschied zu standardsprachlichen Texten
→ flüssig, einfach und angenehm zu lesen	→ deutlich vereinfacht
→ kurze, übersichtliche Sätze	→ sehr kurze Sätze, meist nur eine Aussage pro Satz
→ geläufige und konkrete Wörter, Fachbegriffe werden erklärt	→ sehr einfache, bekannte Wörter; Fremd- und Fachwörter werden möglichst vermieden
→ einfache grammatische Strukturen; Nebensätze sind möglich	→ möglichst einfache Hauptsätze; komplizierte Satzkonstruktionen werden vermieden
→ Prüfung durch Zielgruppe nicht vorgeschrieben (kann aber sinnvoll sein)	→ Prüfung durch Zielgruppe vorgeschrieben

Quelle: <https://www.capito.eu> (Zugriff: 20.07.2026), Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2025), Netzwerk Leichte Sprache (2022)

Im Folgenden eine Aufgabenstellung von KmS 1 Metalltechnik aus der Moodle-Lernplattform des Schulungszentrums Fohnsdorf, die für Teilnehmende mit geringen Deutschkenntnissen formuliert ist.

BEISPIEL

Bearbeiten Sie die Punkte 1 bis 5.

1.  Erstellen Sie eine **Kopie** von dem **Prüf-Protokoll**.
2.  Speichern Sie die **Kopie** auf **Google-Drive** in den Ordner **Schonbacke**.
3.  Überprüfen Sie ihr Bau-Teil.
4.  Ergänzen Sie im Prüf-Protokoll.
 - die **Toleranzen**,
 - das **Prüfmittel** und
 - die **Abmaße**.

 abmessen / das Abmaß = messen / das Maß

 Perfekt: haben + ab**gem**essen (Partizip II)

Nehmen Sie für die Abmaße das **Tabellen-Buch** zur Hilfe.

Das heißt: Nehmen Sie das Tabelle-Buch. Es hilft Ihnen bei den Abmaßen.

 etwas zur Hilfe nehmen / etwas zu Hilfe nehmen

 Perfekt: haben + **gen**ommen (Partizip II)

5. Tragen Sie die **Ergebnisse** in das **Prüf-Protokoll** ein.

 eintragen = bestimmte Informationen in ein Dokument schreiben
Das Dokument kann ein Protokoll, ein Formular oder zum Beispiel eine Tabelle sein.

 Perfekt: haben + ein**ge**tragen (= Partizip II)

Beispiele:

Ich **trage** die Abmaße in das Prüf-Protokoll **ein**.

Du **trägst** die Prüf-Mittel in die Tabelle **ein**.

Sie **trägt** die Toleranzen in das Protokoll **ein**.

Wir **haben** die Prüf-Ergebnisse in das Prüf-Protokoll **eing**etragen.

Ein weiteres Beispiel des Schulungszentrums Fohnsdorf zeigt die Unterschiede, wenn eine Aufgabenstellung aus dem Bereich Berufsorientierung für Menschen ohne oder solche mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache formuliert ist.

BEISPIEL

Um die Aufgabe 16 abschließen zu können, arbeiten Sie folgende Punkte die Reihe nach ab:

1. Finden Sie Partner_innen, welche später den gleichen Beruf ausüben möchten wie Sie.
2. Scannen Sie die QR-Codes zu Ihrem Wunschberuf und recherchieren Sie folgenden Fragen:
 - Welche Haupttätigkeiten werden Sie in Ihrem zukünftigen Beruf haben?
 - Wieviel werden Sie in etwa verdienen?
 - Welche freie Stellen gibt es derzeit in Ihrer Wohnumgebung?Sie können auch auf anderen Seiten als den angegebenen suchen.
3. Erstellen Sie eine kurze Präsentation auf Google Präsentation, Samsung Flip oder Flichart mit Ihren Kolleg_innen.
4. Bearbeiten Sie in der Präsentation alle Frage und stellen Sie ein Inserat Ihrer Wahl vor.
5. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse Ihren Kolleg_innen sowie ihren Trainer_innen.
6. Öffnen Sie Punkt 16.1 und bearbeiten Sie alle Punkte der Reihe nach.
7. Laden Sie das Formular hier hoch.

BEISPIEL

 recherchieren / die Recherche = Informationen suchen und finden

 **Bearbeiten Sie Punkte 1 bis 7:**

1. **Finden** Sie einen **Kollegen** oder eine **Kollegin**,
die den gleichen Beruf machen möchte wie Sie.
2. **Suchen** Sie in den Links nach **Informationen** zu Ihrem **Beruf** und:

finden Sie **Antworten** zu den Fragen:

- Welche Haupt-Tätigkeiten werden Aie in Ihrem Beruf machen?
- Wie viel werden Sie verdienen?
- Welche freien Stellen gibt es in der Nähe von Ihrem Wohn-Ort?

Links Berufs-Beschreibung

[Zerspannungs-Techniker / Zerspannungs-Technikerin \[AMS\]](#)

[Maschinen-Bau-Techniker / Maschinen-Bau-Technikerin \[AMS\]](#)

[Metall-Techniker mit Modulen / Metall-Technikerin mit Modulen \[AMS\]](#)

[Metall-Techniker mit Modulen / Metall-Technikerin mit Modulen \[BIC\]](#)

[Hilfskraft im Metall-Gewerbe \[AMS\]](#)

[Metallbearbeiter / Metallbearbeiterin \[AMS\]](#)

Links Stellen-Anzeigen:

[AMS alle jobs](#)

[AMS ejob-Room](#)

3. **Erstellen** (= machen) Sie mit Ihrem Kollegen oder Kollegin eine kurze **Präsentation** mit:

- Google Präsentation
- Samsung Flip oder
- einem Flipchart

 präsentieren / die Präsentation = vorstellen = einer oder mehreren Personen etwas zeigen

 sich präsentieren / sich vorstellen = über sich selbst sprechen oder schreiben

4. Bearbeiten Sie in der Präsentation alle Fragen.
Stellen Sie auch ein **Stellen-Anzeige** vor.

5. Zeigen Sie Ihre **Recherche-Ergebnisse** Ihren Kollegen und Ihren Kolleginnen und Ihrem Trainer oder Ihrer Trainerin.

6. Bearbeiten Sie zum Schluss den Punkt 16.1 Formular ausfüllen..

4.4 Lernorientierung

Vom Lehren zum Lernen

Mit der Kompetenzorientierung ist ein **Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen** verbunden. Dieser Wandel wird auch als Übergang von:

- ➔ der Belehrung zum selbstgesteuerten Lernen,
- ➔ der direkten zur indirekten Lehre,
- ➔ „Teaching“ zum „Learning“ oder
- ➔ der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik beschrieben.⁴

Der Grund dafür liegt im Kompetenzverständnis selbst: Kompetenzen entstehen – anders als reines Wissen – vor allem durch eigene Erfahrungen und deren Reflexion. **Lernen ist ein Prozess, der sich in den Lernenden vollzieht.** Er kann von außen angeregt, begleitet und unterstützt, jedoch nicht unmittelbar gesteuert werden. Kompetenzen lassen sich daher nicht direkt vermitteln, sondern müssen von den Lernenden selbst erworben werden.⁵

Im traditionellen Verständnis von Unterricht, stehen der Lehrstoff und die Lehrperson im Mittelpunkt: Lehrpersonen erklären, zeigen vor und geben Inhalte weiter; Lernende nehmen dieses Wissen auf, geben es wieder oder üben beobachtete Verhaltensweisen ein.

In einem lernorientierten Verständnis rücken die Trainer_innen aus dem Zentrum des Lerngeschehens; der Fokus liegt primär auf den Lernenden und ihren Lernprozessen.

Voraussetzung dafür: Trainer_innen nehmen die **Lernenden als selbstverantwortliche Subjekte** wahr und begegnen ihnen auf Augenhöhe. Lernende werden damit nicht als Objekte der Wissensvermittlung, sondern als aktiv mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortliche Akteur_innen des Lernprozesses betrachtet, womit auch ein größeres Maß an Selbstbestimmung und Selbststeuerung verbunden ist.

Trainer_innen organisieren und moderieren diesen Lernprozess, geben Orientierung durch Aufgabenstellungen und Zielvorgaben, regen Lernprozesse an, beobachten Fortschritte, lassen Fehler und Lernumwege zu und stellen Aufgaben, die unterschiedliche Lösungswege ermöglichen.

Abb. 7: Gegenüberstellung Lehrorientierung und Lernorientierung

Lehrorientierung	Lernorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Didaktik beschreibt einen Weg, wie ein Lehrstoff vermittelt werden kann • Lehrstoff wird abgearbeitet • Lehrkraft vermittelt diesen Lehrstoff, trägt vor, führt vor oder leitet ab • Teilnehmer_innen nehmen die Lehrinhalte auf, reproduzieren das vermittelte Wissen und üben die beobachteten Verhaltensweisen ein – sind Objekte der Vermittlungsaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktik beschreibt Lernergebnisse und einen Weg, wie Personen mit unterschiedlichen Ausgangssituationen diese erreichen sollen • Handlungskompetenz als Ergebnis • Lehrkraft unterstützt die Teilnehmer_innen dabei, die Zielkompetenzen zu entwickeln, sie werden angeregt und begleitet • Teilnehmer_innen beschäftigen sich aktiv, handeln und möglichst selbststeuernd mit Lerninhalten – sind selbstverantwortliche Subjekte

Quelle: Eigene Darstellung prospect

⁴ Arnold/Schön (2019)

⁵ Arnold (2012)

Neue Rollen im Lernprozess

Ob ein Training kompetenzorientiert gestaltet ist, zeigt sich wesentlich an der Rolle, die Lehrpersonen im Lernprozess einnehmen. Kompetenzorientierung bedeutet nicht nur den Einsatz bestimmter Methoden, sondern vor allem einen **veränderten Blick auf Lernen**. Lehrpersonen sind daher gefordert, das eigene Handeln zu reflektieren und sich ihrer Stellung im Lehr- und Lernprozess bewusst zu werden.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Begriffe „Lehrperson“ und „Trainer_in“ in der Praxis oft synonym verwendet werden. Im Folgenden werden die drei Formen „Wissensgeber_in“, „Trainer_in“ und „Lernbegleitung“ als unterschiedliche Rollen beschrieben, nicht als unterschiedliche Berufsbezeichnungen. Eine Lehrperson kann innerhalb des Trainings diese Rollen einnehmen und auch zwischen ihnen wechseln. Die folgende Grafik veranschaulicht diese drei möglichen Rollen, die zugehörigen Lernformen und die Lerntheorien, welche die jeweiligen Sichtweisen prägen. Von links nach rechts nimmt der Grad der Kompetenzorientierung, und damit auch die Selbststeuerung durch die Lernenden, zu.

Abb. 8: Rollen der Lehrpersonen innerhalb des Lernprozesses



Quelle: Keindorf et al. (2019), eigene Darstellung prospect

Auf der linken Seite steht die Rolle der Lehrperson als Wissensvermittler_innen. In diesem Verständnis stehen die Lehrenden im Zentrum des Lernprozesses. Sie legen Ziele, Inhalte sowie Methoden fest und steuern das Lernen weitgehend. Wissen wird überwiegend frontal vermittelt. Die Lernenden nehmen Inhalte auf, geben sie wieder und üben vorgegebene Verhaltensweisen ein. Dies entspricht einer eher behavioristischen Lernvorstellung, bei der klar definierte Lernziele, festgelegte Lernschritte und beobachtbare Verhaltensänderungen im Vordergrund stehen. Das Lernen ist damit überwiegend fremdgesteuert.

Ein Schritt in Richtung Kompetenzorientierung zeigt sich in der **Rolle als Trainer_in**. Ziele und Inhalte werden weiterhin festgelegt, das **Lernen** wird jedoch **stärker interaktiv gestaltet**. Die Lernenden erhalten Raum, um Inhalte anzuwenden, Handlungsweisen auszuprobieren und den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Das Lernen erfolgt innerhalb eines vorgegebenen Rahmens,

bietet aber mehr Möglichkeiten zur Selbststeuerung und aktiven Beteiligung. Dies entspricht einer eher kognitivistischen Lernvorstellung, bei der Lernen durch Handeln, Einsicht und Nachdenken erfolgt und Handlungsweisen dadurch trainiert werden.

Soweit es die Rahmenbedingungen ermöglichen, kann sich die Rolle der Trainer_innen weiter in Richtung Lernbegleitung entwickeln. Hier wird ein Ermöglichungsrahmen geschaffen, in dem die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Mittelpunkt steht. Lernen wird als aktiver, situativer und sozialer Prozess verstanden, bei dem Wissen und Kompetenzen durch eigene Erfahrungen, Austausch und Reflexion aufgebaut werden. Diese Rolle knüpft an konstruktivistische und konnektivistische Lernvorstellungen an: Lernende arbeiten kollaborativ, nutzen unterschiedliche Medien und Lernnetzwerke und organisieren ihre Lernprozesse stärker selbst.

Den richtigen Rahmen schaffen

Wenn **selbstorganisiertes Lernen** durch die Lernenden das Ziel ist, stellt sich die Frage, wie Trainer_innen diesen Prozess **professionell steuern** können. Kompetenzorientiertes Training bedeutet nicht, dass Teilnehmer_innen mit ihren Lernprozessen allein gelassen werden. Vielmehr geht es darum, **einen Rahmen zu schaffen**, der selbstorganisiertes Lernen ermöglicht und zugleich ausreichend Orientierung, Struktur und Unterstützung bietet.

Eine zentrale Aufgabe besteht darin, selbst gesteuerte **Lernprozesse mit einem hilfreichen Gerüst zu versehen**. Dafür wird in der amerikanischen Lernforschung auch der Begriff **Scaffolding** (Näheres dazu in [Kapitel 6.5.](#)) verwendet. Wie beim Hausbau stellen Trainer_innen Anleitungen und Hilfestellungen bereit; die Lernenden bauen darauf auf, verfolgen ihre individuellen Lernziele und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.

Nach dem Lehr-Lern-Modell von Leisen⁶ kann die professionelle Steuerung von Lernprozessen dabei auf zwei Arten erfolgen:

- ➔ **Materielle Steuerung** erfolgt durch geeignete Aufgabenstellungen, Lernmaterialien und Methoden.
- ➔ **Personale Steuerung** erfolgt insbesondere durch Moderation, Gesprächsführung, Beobachtung, Diagnose und Rückmeldung.

Beide Formen der Steuerung ergänzen einander und tragen dazu bei, Lernprozesse gezielt anzuregen und zu unterstützen.

Entscheidend ist dabei das **richtige Maß an Unterstützung**. Trainer_innen müssen aufmerksam beobachten, wie viel Input, Struktur und Begleitung notwendig sind, damit Teilnehmer_innen an den gestellten Aufgaben wachsen können, ohne überfordert zu werden. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Teilnehmer_innen unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und unterschiedlich viel Unterstützung benötigen. Das Prinzip lautet: **so viel wie nötig, so wenig wie möglich**. Da **selbstgesteuertes Lernen** für viele Teilnehmer_innen zunächst herausfordernd sein kann – insbesondere für lernungsgewohnte Teilnehmer_innen oder Personen, deren bisherige Bildungserfahrungen stark durch Anleitung und Wissensvermittlung geprägt waren – ist ein **schrittweises Heranführen** sinnvoll. Selbststeuerung sollte daher nicht vorausgesetzt, sondern systematisch aufgebaut werden. Hilfreich ist ein Methodenmix, der den Handlungsspielraum der Lernenden schrittweise erweitert.

Je nach Teilnehmer_innengruppe ist zu entscheiden, ob zunächst ein stärker direktes Vorgehen sinnvoll oder bereits ein indirektes Vorgehen möglich ist. Ziel sollte jedoch sein, zu einem indirekteren Vorgehen zu kommen, sobald die Lernenden dazu bereit und motiviert sind.⁷

⁶ Leisen (2011)

⁷ Städeli et al. (2013)

DEFINITION

Direktes Vorgehen: Trainer_in gibt vor, welche Ressourcen für das Bearbeiten einer gegebenen Situation benötigt werden, das Vor- und Nachmachen ist dabei ein wichtiger methodischer Zugang

Indirektes Vorgehen: Lernenden wird lediglich eine Situation vorgegeben und sie versuchen autonom, die Situation mit den vorhandenen Ressourcen zu analysieren und herauszufinden, wie ein Problem gelöst werden kann

Unter diesen Voraussetzungen stellt selbstgesteuertes Lernen auf jeden Fall eine Chance für Bildungsungewohnte und Benachteiligte am Arbeitsmarkt dar.⁸

4.5 Teilnehmer_innenzentrierung

Vom Anschlussfähigen zum Neuen

Neue Lerninhalte können sich die Teilnehmer_innen besser und insbesondere nachhaltiger aneignen, wenn sie in Bezug zu bereits **bestehendem Wissen und der eigenen Lebenswelt** gesetzt werden.⁹ Vor diesem Hintergrund wird das fünfte und damit letzte Prinzip einer kompetenzorientierten Methodik und Didaktik relevant: die Teilnehmer_innenzentrierung.¹⁰

Teilnehmer_innen müssen **zu den Lerninhalten einen persönlichen Bezug herstellen** können; ihnen aus Bezugspunkten ihrer Lebens- und Arbeitsbiografie Bedeutung zumessen. Eigene Erlebnisse, Gedanken und Deutungen zu neuen Lerninhalten sollen möglichst aktiv in den Lehr-Lern-Prozess eingebracht werden können.

Für die Planung und Gestaltung eines kompetenzorientierten Trainings ist es daher wesentlich, sich bereits im Vorfeld und laufend im Trainingsprozess mit der Lebenswelt der Teilnehmer_innen auseinanderzusetzen.

Oft ist es möglich, dass diese persönlichen Bezugspunkte den Ausgangspunkt für theoretische Lerninhalte geben, wie das folgende Beispiel zeigt:

BEISPIEL

In einem Training für den Einzelhandel beginnt die Auseinandersetzung mit dem Thema Kund_innenorientierung mit einer Sammlung von Erfahrungen der Teilnehmer_innen, wann sie sich selbst als Kund_in gut und wann sie sich nicht gut beraten gefühlt haben. Aus dieser geclusterten Sammlung heraus werden dann gemeinsam wesentliche Prinzipien (z. B. bedarfsgerechte Ansprache der Kund_innen) abgeleitet und durch den_die Trainer_in ergänzt.

⁸ Dietrich (2001)

⁹ Bönsch et al. (2010)

¹⁰ Ein Kernanspruch der Teilnehmer_innenorientierung ist Partizipation im Sinne der Einbeziehung in die Entscheidung über Inhalte, Ziele, Erarbeitungsformen und Methoden von Lehr-/Lernprozessen. Das ist in der beruflichen Bildung unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur eingeschränkt möglich. Hier geht es vor allem darum, das, was thematisch wichtig ist und von der Praxis gefordert wird mit der Teilnehmer_innenperspektive zu verknüpfen. Aus diesem Grund wird der Begriff Teilnehmer_innenzentrierung verwendet.

Laut dem Konzept des Anschlusslernens¹¹ werden im Wesentlichen vier Aspekte unterschieden, an denen Lernen anschließen kann:

- ➔ **Vorwissen:** erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen;
- ➔ **Erfahrung:** biografische Bezüge, Assoziationen und Verknüpfungen;
- ➔ **Interessen:** Interessen und Erwartungen;
- ➔ **Lebenswelt:** lebensweltlicher Kontext (konkrete Problem- und Alltagssituation).

BEISPIEL

In einem Deutschkurs zum Thema „Bewerbungsgespräch“ kann Anschlusslernen beispielsweise folgendermaßen umgesetzt werden:

Beim **Vorwissen** wird daran angeknüpft, welche deutschen Wörter und Redemittel die Teilnehmer_innen bereits kennen, etwa Begrüßungen, Angaben zur eigenen Person oder einfache Sätze zur Berufserfahrung. Bei der **Erfahrung** können die Teilnehmer_innen einbringen, welche Bewerbungsgespräche sie bereits erlebt haben und wie diese für sie verlaufen sind. Die **Interessen** werden berücksichtigt, indem die Übungen auf jene Berufe oder Branchen bezogen werden, in denen die Teilnehmer_innen arbeiten möchten. Der Bezug zur **Lebenswelt** entsteht, wenn eine reale Bewerbung bzw. ein tatsächlich bevorstehendes Bewerbungsgespräch der_des Teilnehmer_in als Ausgangspunkt genommen und gezielt dafür geübt wird.

Im Training selbst können zu unterschiedlichen Zeitpunkten Interventionen gesetzt werden, damit das Anknüpfen an die Lebenswelt und die Erfahrungen der Teilnehmer_innen gelingen kann:

Tab. 6: Teilnehmer_innenzentrierung zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Training

Beginn des Trainings	Während des Trainings	Nach dem Training
<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der zukünftigen Berufsrolle und den geforderten beruflichen Kompetenzen • Gemeinsame Reflexion der vorhandenen Kompetenzen mit unterschiedlichen Methoden der Kompetenzbilanzierung • Besprechen der intendierten Lernergebnisse und Erarbeitung individueller Lernziele, die die Teilnehmer_innen vor dem Hintergrund ihres beruflichen Ziels für sinnvoll bewerten können. • Verbinden der intendierten Lernergebnisse und individuellen Lernziele mit den vorhandenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten durch das Abschließen einer Lernzielvereinbarung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laufende Berücksichtigung von Anschlusslernen • Ausreichend Partizipationsmöglichkeiten • Laufender strukturierter Reflexionsprozess über den individuellen Lernfortschritt, z. B. durch das Führen eines Lerntagebuchs oder Lernportfolios. Dabei werden die individuellen Lernziele je nach Bedarf adaptiert oder auch neu formuliert. • Anwendung von Methoden zur Binnendifferenzierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion, ob die zu Beginn formulierten Lernziele erreicht wurden • Nochmalige gesamthafte Auseinandersetzung mit dem Gelernten: Was war für mich das Wichtigste? Was kann ich am meisten für meine berufliche Zukunft brauchen?

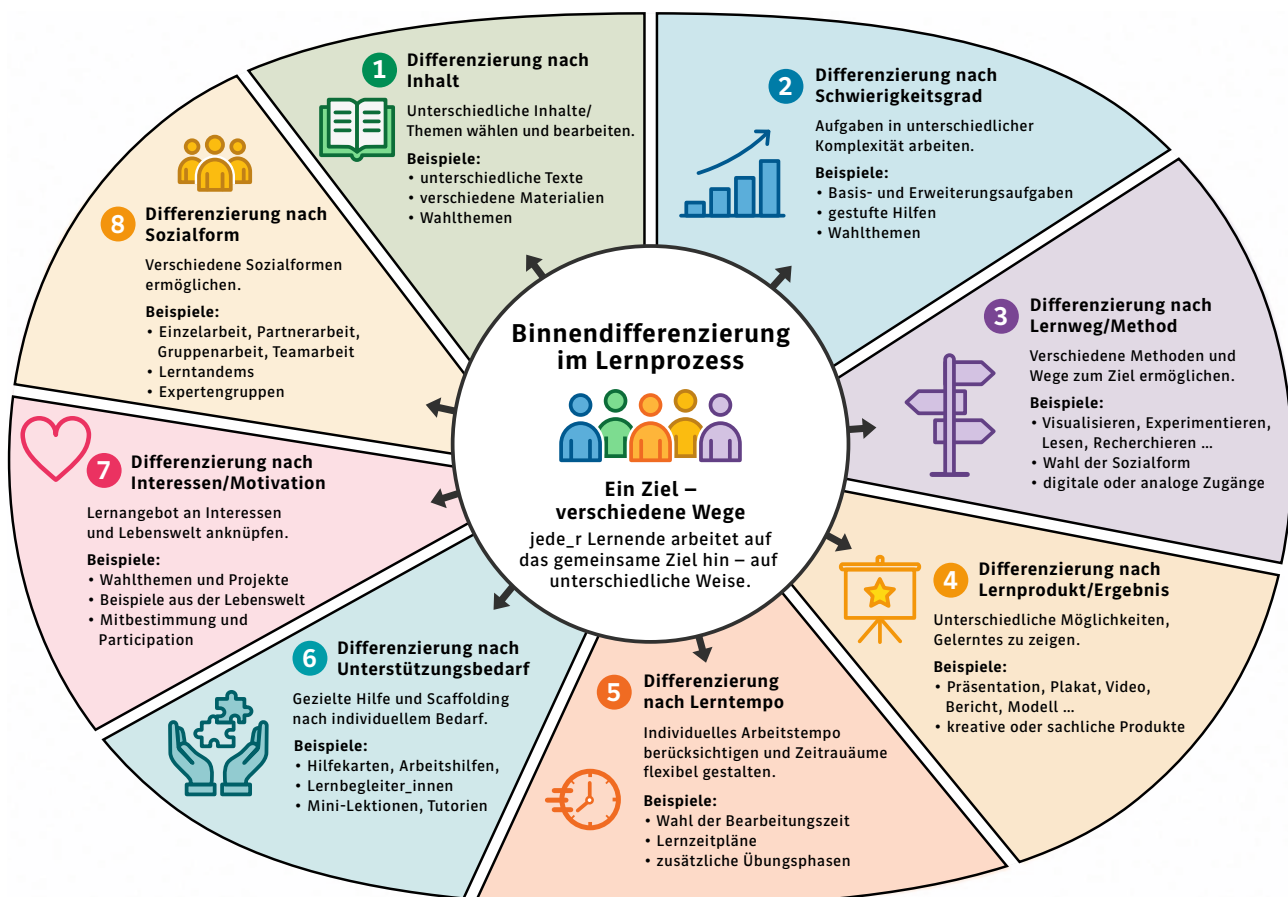
¹¹ Arnold et. al. (2023), Nuissl (2023)

Binnendifferenzierung

In den meisten Kursgruppen sind die **Teilnehmer_innen heterogen** – nicht nur in Bezug auf ihre Lebenssituationen, ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Ethnie, sondern auch im Vorwissen, in der Vorerfahrungen oder den Interessen und Motiven für die Teilnahme. Das macht es **notwendig zu differenzieren**.

„Binnendifferenzierung“ ist ein Sammelbegriff für didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen, mit denen unterschiedliche Lernende **innerhalb einer Lerngruppe individuell gefördert** werden können. Gerade in der Bildungsarbeit mit lernungsgewohnten Menschen oder geringqualifizierten Teilnehmer_innen werden Weiterbildungsbarrieren besonders deutlich. Binnendifferenzierung kann dazu beitragen, individuelle Unterschiede im Lehr-Lern-Prozess zu berücksichtigen und erfolgreiches Lernen zu unterstützen. In der Praxis kann dies auf unterschiedliche Weise erfolgen, etwa durch differenzierte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Unterstützungsangebote oder angepasste Schwierigkeitsgrade, wie die folgende Grafik zeigt:

Abb. 9: Formen der Binnendifferenzierung



Quelle: Eigene Darstellung prospect

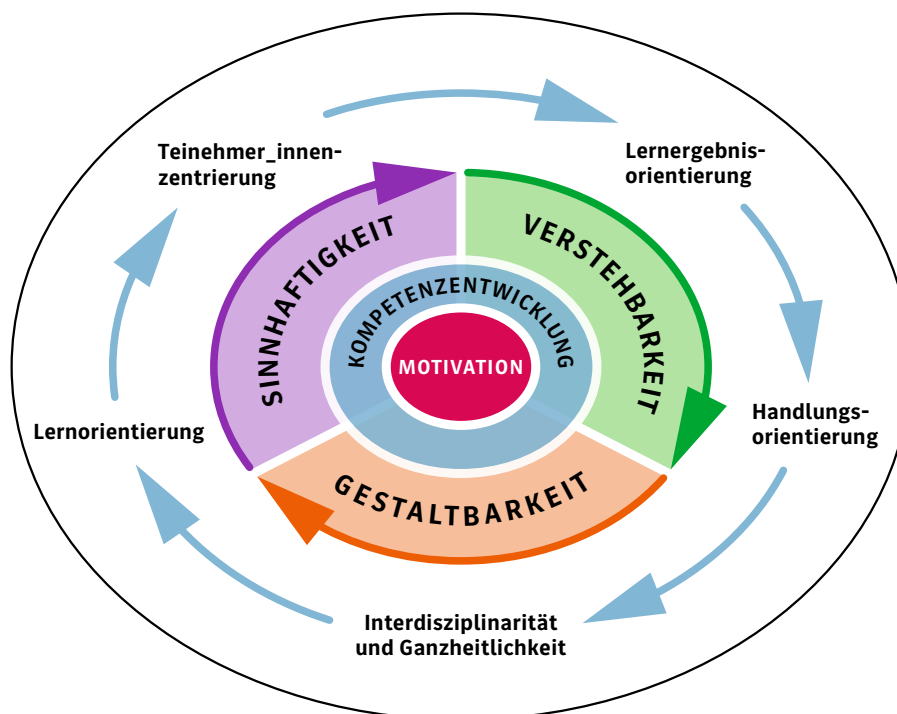
Binnendifferenzierung kann mit analogen Materialien erfolgen, aber auch **durch den Einsatz von digitalen Tools unterstützt werden**. Letztere bieten häufig den Vorteil, dass unterschiedliche Schwierigkeitsgrade eingestellt, Aufgaben individuell zugewiesen oder verschiedene Lernwege innerhalb einer Gruppe ermöglicht werden können – so kann sehr flexibel auf die unterschiedlichen Lernbedarfe eingegangen werden.

4.6 Auswirkungen des Trainings auf die Lernenden

Kompetenzorientierte Lernprozesse können bei den Lernenden das sogenannte **Kohärenzgefühl**¹² stärken. Dieses beschreibt ein Gefühl der Zuversicht und gilt als wichtige Grundlage für Motivation. Das Kohärenzgefühl beinhaltet drei Dimensionen: Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit (bzw. Gestaltbarkeit):

- ➔ **Sinnhaftigkeit** ist der Glaube, dass es Sinn ergibt, gewisse Herausforderungen auf sich zu nehmen. Ein Lernprozess ist für die Teilnehmenden dann sinnvoll, wenn das Bildungsangebot entsprechend der Teilnehmer_innenzentrierung möglichst individuell das Delta zwischen den in der gewünschten beruflichen Tätigkeit notwendigen und den bereits vorhandenen Kompetenzen fokussiert und davon ausgehend – der Lernergebnisorientierung folgend – individuelle Lernziele formuliert werden. Oder wenn im Sinne der Handlungsorientierung, die im Rahmen eines Bildungsangebotes behandelten Themen in Form von authentischen Arbeitsaufgaben aus dem Zielberuf bearbeitet werden. Dann hat das Lernen einen erkennbaren Sinn oder Nutzen für die Teilnehmer_innen.
- ➔ **Verstehbarkeit** ist dann gegeben, wenn Zusammenhänge eingeordnet werden können und Ereignisse im Leben als strukturiert erlebt werden. Dazu trägt etwa Interdisziplinarität bei, weil fachübergreifende Bezüge sichtbar gemacht werden. Ebenso unterstützt Teilnehmer_innenzentrierung die Verstehbarkeit, wenn an vorhandene Kompetenzen, Erfahrungen und die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft und Bekanntes mit Neuem verbunden wird. Aufgaben sollten dabei so gestaltet sein, dass sie weder über- noch unterfordern.
- ➔ **Handhabbarkeit** im Sinne von Gestaltbarkeit bezeichnet die Überzeugung, das eigene Leben gestalten zu können oder Aufgaben mit vorhandenen Ressourcen bewältigen zu können. Diese Überzeugung entwickelt sich, wenn Teilnehmer_innen den Lernprozess entsprechend dem Prinzip der Lernorientierung mitgestalten können und sich im Austausch mit Trainer_innen auf Augenhöhe erleben. Sie wird auch gestärkt, wenn Lernende Problemstellungen selbstständig bearbeiten und durch Erfolgserlebnisse mehr Sicherheit gewinnen – dies entspricht dem Prinzip der Handlungsorientierung.

Abb. 10: Wechselwirkung Gestaltungsprinzipien und Gefühlsdimensionen



Quelle: Eigene Darstellung prospect

¹² Das Kohärenzgefühl ist ein Schlüsselkonzept der Salutogenese nach Antonovsky (1979). Die Salutogenese versteht Gesundheit nicht als festen Zustand, sondern als individuellen Entwicklungs- und Erhaltungsprozess.

Ein dem Kohärenzgefühl verwandtes Konzept ist das der Selbstwirksamkeitserwartung¹³, welche eine wichtige Rolle beim Lernen spielt. Diese bezieht sich auf die Einschätzung eigener Kompetenzen, um Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen zahlreiche Aspekte menschlicher Tätigkeiten, wie z.B. angestrebte Ziele, Ausdauer, Strategienutzung und Umgang mit Misserfolg. So zeigen etwa Ergebnisse von Evaluierungen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung einer Person und den Erfolg von Kursmaßnahmen bzw. auf die Anstrengung einen Job zu suchen.¹⁴

Wie hoch die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person ist, kann nach Bandura durch vier Aspekte beeinflusst werden:

- ➔ **Eigene Erfolgserlebnisse:** Wenn es gelingt, eine Situation erfolgreich zu bewältigen, stärkt das den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Im Training kann dies durch positive Bewältigungserfahrungen, überschaubare Lernziele und realistische Lernstrategien unterstützt werden.
- ➔ **Stellvertretende Erfahrung:** Wenn andere Personen mit ähnlichen Voraussetzungen eine Aufgabe erfolgreich meistern, kann dies das Vertrauen in die eigene Bewältigung stärken. Im Training können daher Modellpersonen (Role Models) oder Beispiele gelungener Aufgabenbearbeitung durch andere hilfreich sein.
- ➔ **Verbale Ermutigung:** Menschen, denen etwas zugetraut wird und die ermutigendes Feedback erhalten, sind eher bereit, sich anzustrengen und Herausforderungen anzunehmen. Unterstützend wirken hier motivierende Gesprächsführung und bestärkende Rückmeldungen.
- ➔ **Interpretation physiologischer Zustände:** Körperliche Reaktionen auf neue oder herausfordernde Situationen, etwa Herzklopfen, Zittern oder Schwitzen, können positiv (z. B. als Enthusiasmus), oder negativ (als Zeichen von Überforderung oder Scheitern) gedeutet werden. Je nach Interpretation ergibt sich eine positive oder negative Wirkung auf die Selbstwirksamkeit. Im Training kann es daher hilfreich sein, solche körperlichen Reaktionen zu thematisieren.

¹³ Bandura (1977)

¹⁴ z.B. Quinz et al. (2023)

4.7 Das Wichtigste

Kompetenzorientiertes Training zielt darauf ab, dass Teilnehmende Wissen nicht nur aufnehmen, sondern in beruflichen und lebensnahen Situationen selbstständig anwenden können. Dafür sind fünf Prinzipien zentral:

1. LERNERGEBNISORIENTIERUNG

Trainings werden vom angestrebten Ergebnis her geplant. Im Mittelpunkt steht die Frage: Was sollen die Teilnehmenden am Ende konkret wissen oder können? Lernergebnisse sollten kurz, realistisch, beobachtbar und mit aktiven Verben formuliert sein.

2. HANDLUNGSORIENTIERUNG

Kompetenzen entstehen vor allem durch eigenes Tun. Deshalb sollten Trainings praxisnahe Aufgaben, Fallbeispiele, Simulationen und Rollenspiele enthalten. Übungen sollen möglichst vollständige berufliche Handlungen abbilden und den Transfer in die Praxis unterstützen.

3. INTERDISZIPLINARITÄT UND GANZHEITLICHKEIT

Berufliche Aufgaben sind zumeist disziplinübergreifend und erfordern meist mehrere Kompetenzbereiche gleichzeitig. Neben Fachkompetenz sind Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz wichtig. Auch digitale Kompetenzen sowie sprachliche Anforderungen sollten möglichst in fachliche Lernprozesse integriert werden. Integriertes Fach- und Sprachlernen verbindet berufliche Qualifizierung mit dem Erwerb berufsbezogener Deutschkenntnisse. Sprache wird dabei nicht losgelöst, sondern anhand konkreter fachlicher Inhalte und beruflicher Situationen gelernt. Dies kann in ergänzenden Sprachkursen, durch individuelles Sprachcoaching oder als sprachsensibler Fachunterricht erfolgen.

4. LERNORIENTIERUNG

Der Schwerpunkt verschiebt sich vom Lehren zum Lernen. Trainer_innen gestalten Lernräume, moderieren Prozesse, geben Orientierung und unterstützen die Selbststeuerung. Dabei gilt: so viel Unterstützung wie nötig, so wenig wie möglich.

5. TEILNEHMER_INNENZENTRIERUNG

Neue Inhalte sollten an Vorwissen, Erfahrungen, Interessen und Lebenswelt der Teilnehmenden anknüpfen. Unterschiedliche Voraussetzungen werden durch passende Aufgaben, verschiedene Schwierigkeitsgrade und individuelle Unterstützungsangebote berücksichtigt.

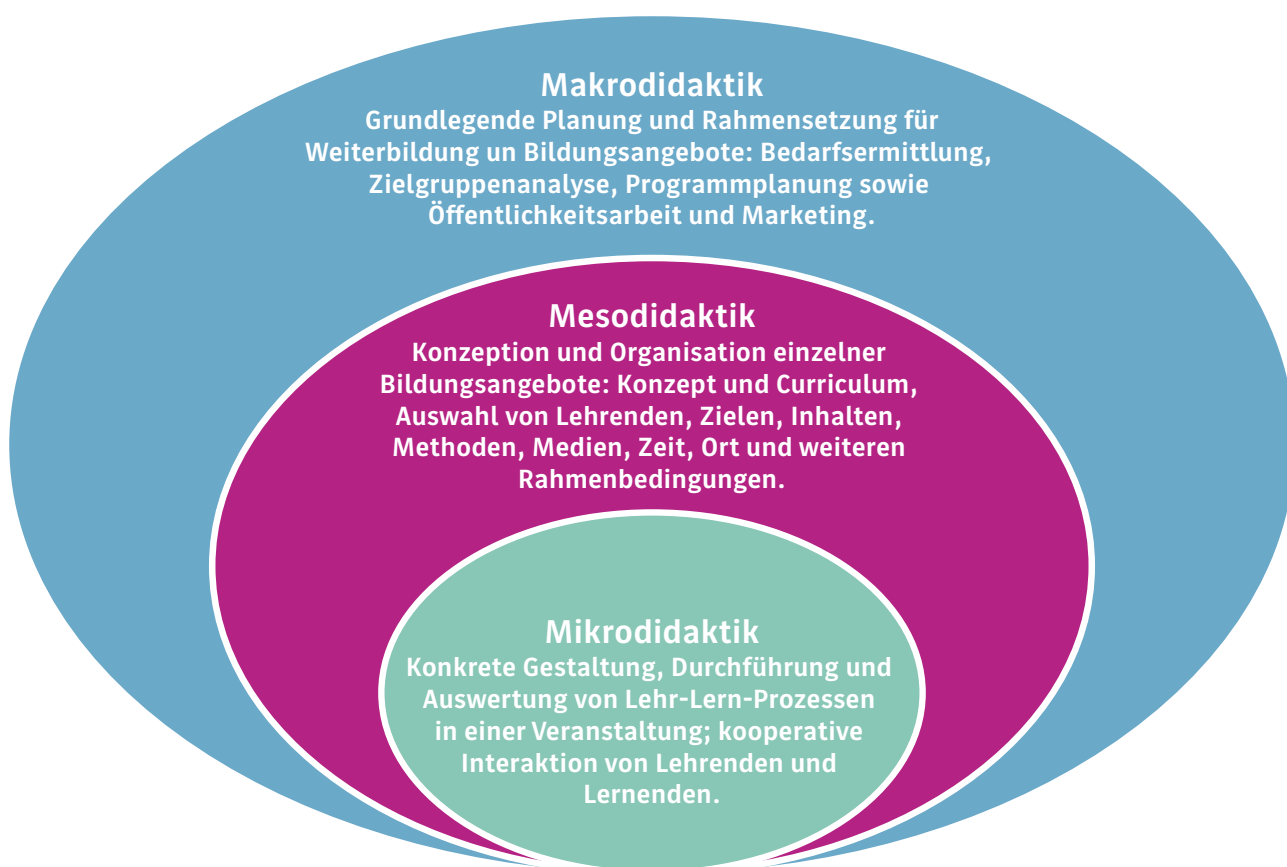
Kompetenzorientierte Trainings können das **Kohärenzgefühl** der Teilnehmenden stärken. Lernen wird als sinnvoll erlebt, wenn der praktische Nutzen erkennbar ist, als verstehbar, wenn Inhalte an Bekanntes anknüpfen und Zusammenhänge deutlich werden, und als handhabbar, wenn Aufgaben mit den vorhandenen Ressourcen bewältigt werden können.

Auch die **Selbstwirksamkeit** spielt eine wichtige Rolle. Sie beschreibt das Vertrauen einer Person, Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Trainer_innen können dieses Vertrauen durch erreichbare Lernziele, praktische Erfolgserlebnisse, geeignete Vorbilder, wertschätzende Ermutigung und konstruktives Feedback fördern.

5 Planung und Umsetzung kompetenzorientierter Trainings

Die Planung und Vorbereitung von Trainingsangeboten erfolgt grundsätzlich auf **mehreren Ebenen**. Es wird häufig unterschieden zwischen **Makrodidaktik**, **Mesodidaktik** und **Mikrodidaktik**. Während die Makrodidaktik die grundlegende Ausrichtung von Trainingsangeboten durch arbeitsmarkt- und bildungspolitische Entscheidungen beschreibt, bezieht sich die Mesodidaktik auf die Entwicklung von Bildungsprogrammen, Trainingskonzepten, Lehrplänen und Curricula. Die Mikrodidaktik umfasst schließlich die konkrete Gestaltung einzelner Lehr-/Lerneinheiten mit Fokus auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Abb. 11: Drei Ebenen der Didaktik



Quelle: Tippelt (2022), eigene Darstellung prospect

Für kompetenzorientiertes Training ist wichtig, dass **Trainer_innen möglichst alle Ebenen** im Blick haben. Sie planen nicht nur einzelne Trainingseinheiten, sondern müssen auch das zugrundeliegende Konzept, die Ziele des Curriculums sowie die arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Intentionen des Trainings kennen. Dadurch können sie die konkrete Umsetzung mit den übergeordneten Zielsetzungen verbinden.

5.1 Konzept und Curriculum

Das **Curriculum ist der zentrale Bestandteil eines Trainingskonzepts**. Ein Curriculum umfasst systematisch aufgebaute und gegliederte Lehr-/Lerneinheiten mit festgelegten Lernergebnissen bzw. Lernzielen, Lerninhalten und Dauer. Ein **Trainingskonzept** enthält neben dem Curriculum noch die genaue Beschreibung:

- ➔ der Zielgruppe,
- ➔ des übergeordneten Trainingsziels,
- ➔ des didaktischen und methodischen Ansatzes,
- ➔ Überlegungen zu den Rahmenbedingungen, z. B. Zeitrahmen, Ort, Ausstattung, Anzahl Teilnehmer_innen,
- ➔ die Beschreibung eventuell begleitender Angebote, z. B. Praktika, sozialpädagogische Begleitung oder Vermittlungsunterstützung,
- ➔ die Darstellung von organisatorischen Maßnahmen, z. B. Qualitätssicherung (Teilnehmer_innenfeedback, Qualifizierung der Trainer_innen).

Im Folgenden wird beschrieben, wie Kompetenzorientierung im Konzept und Curriculum berücksichtigt werden kann.

Analyse der Zielgruppe

Eine sorgfältige Zielgruppenanalyse ist eine wichtige Grundlage kompetenzorientierter Trainingsplanung. Teilnehmer_innen in arbeitsmarktpolitischen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bringen **unterschiedliche Ressourcen** mit. Dazu können z. B. berufliche Vorerfahrungen, im Ausland erworbene Qualifikationen, ehrenamtliches Engagement, Alltagserfahrungen, Sprachkenntnisse oder bereits vorhandene digitale Kompetenzen gehören.

Zu beachten ist, dass es sich im AMS-Kontext häufig um bildungsungewohnte Personen handelt, die sich unter Umständen in einer schwierigen Situation befinden: Neben der Arbeitslosigkeit liegen immer wieder andere Problemlagen vor, wie z. B. Schulden, familiäre Belastungen oder gesundheitliche Beschwerden.

Aus diesem Grund ist es notwendig, sich **im Vorfeld genau mit der Lebenswelt**, den Lernvoraussetzungen und Bildungsbedürfnissen **der Zielgruppe auseinanderzusetzen** und diese im Konzept zu beschreiben sowie vorläufige Annahmen über die bereits vorhandenen Kompetenzen zu treffen.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass es sich um eine heterogene Teilnehmer_innengruppe handelt, nicht nur was deren Lebenssituation betrifft, sondern auch in Bezug auf Vorwissen, Berufspraxis, Lernzugänge usw.

Entsprechend dem Prinzip der **Teilnehmer_innenzentrierung** gilt es nicht nur die Zielgruppe genau zu analysieren, sondern im Konzept auch **entsprechende Interventionen zu verankern** wie:

- ➔ Einstiegssequenz, in der
 - eine Auseinandersetzung mit der zukünftigen Berufsrolle und den im Beruf geforderten Kompetenzen erfolgt.
 - die vorhandenen Kompetenzen gemeinsam reflektiert werden (dazu gibt es unterschiedliche Methoden der Kompetenzbilanzierung sowie entsprechende Assessmentverfahren).
 - die anvisierten Lernergebnisse im Detail besprochen werden und die Teilnehmer_innen diese vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Ziele als sinnvoll bewerten können.
 - die Lernergebnisse mit den vorhandenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verbunden werden und daraus eine Art Lernzielvereinbarung geschlossen wird.

- ➔ Strukturierter Reflexionsprozess über den individuellen Lernfortschritt und den Kompetenzstand, idealerweise auch laufende Dokumentation.
- ➔ Binnendifferenzierung, das heißt Einsatz von Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen. Die konkrete methodische Umsetzung ist zwar erst Bestandteil der Feinplanung, im Konzept sollten dazu aber generelle Überlegungen getroffen werden.

Darüber hinaus ist es notwendig, sich Mindesteinstiegsriterien zu überlegen. Dafür ist vorab die genaue Definition eines Anforderungs- bzw. Kompetenzprofils erforderlich.

Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil beschreiben

Das übergeordnete Ziel beruflicher Aus- und Weiterbildung ist es, Teilnehmer_innen auf den **Einstieg in ein bestimmtes Tätigkeitsfeld oder Berufsfeld vorzubereiten**. Im Konzept verankerte Lernergebnisse sollten sich aus diesem Grund an den Kompetenzen orientieren, die erforderlich sind, um berufliche Tätigkeiten erfolgreich ausführen zu können.

Für die Planung eines kompetenzorientierten Trainings ist es zunächst notwendig, die **Anforderungen eines Berufsfeldes** möglichst konkret zu beschreiben. Dabei geht es um die Frage: Was müssen Personen in diesem Tätigkeitsfeld tatsächlich tun können?

Berufliche Anforderungen können aus unterschiedlichen Quellen abgeleitet werden. Für Lehrberufe finden sich **in den Ausbildungsordnungen Berufsprofile¹**, in denen beschrieben wird, welche Tätigkeiten im jeweiligen Beruf in der Praxis fachgerecht, selbstständig und eigenverantwortlich auszuführen und welche notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse dazu erforderlich sind.

BEISPIEL

Auszug Berufsprofil Maler_in und Beschichtungstechniker_in

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH

Jahrgang 2012	Ausgegeben am 30. Mai 2012	Teil II
181. Verordnung:	Maler/in und Beschichtungstechniker/in-Ausbildungsordnung	

Berufsprofil

§ 2. Durch die Berufsausbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule soll der ausgebildete Lehrling allgemeine Kenntnisse in allen Schwerpunkten des Lehrberufes erwerben und befähigt werden, die nachfolgenden Tätigkeiten fachgerecht, selbstständig und eigenverantwortlich auszuführen:

1. Maler/in und Beschichtungstechniker/in – Schwerpunkt Funktionsbeschichtungen:
 - a) Einrichten und Absichern von Baustellen sowie Aufstellen der erforderlichen Gerüste, Leitern, Aufstiegshilfen und Arbeitsbühnen,
 - b) Prüfen und Bewerten von Untergründen,
 - c) Vorbereiten von Untergründen für die weitere Bearbeitung zB durch Reinigung, Entfernung von alten Beschichtungen und Ausbessern von Schadstellen,
 - d) Abstimmen, Mischen und Nachmischen von Farbtönen,
 - e) Aufbringen von Beschichtungen und Beschichtungsstoffen auf Untergründen mit verschiedenen Arbeitstechniken,
 - f) Erkennen und Beseitigen von Beschichtungsmängeln,
 - g) Gestalten von Oberflächen mit Zier- und Schmucktechniken,
 - h) Anbringen von Beschichtungen zum Zwecke der Wärmeisolierung,
 - i) Beraten von Kunden.

Quelle: BGBlA_2012_II_181

¹ <https://www.bmwet.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/lexicon.html>

Wenn für ein Berufsfeld noch keine geeignete Beschreibung vorliegt, ist eine eigene Analyse notwendig. Dabei sollte das Handlungsfeld eingegrenzt und in Folge genau analysiert werden. Aus typischen beruflichen Situationen lassen sich anschließend die dafür notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ableiten².

Wichtige Fragen für die Analyse eines beruflichen Tätigkeitsfeldes sind beispielsweise:

- ➔ Welche **typischen Aufgabenstellungen** sind zu erledigen? Was müssen Arbeitskräfte in diesem Tätigkeitsbereich konkret tun?
- ➔ In welchem **Umfeld** findet die Tätigkeit statt? Welche anderen Akteur_innen sind beteiligt?
- ➔ Welche **fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten** sind vor Arbeitsbeginn eine Ausgangsvoraussetzung?
- ➔ Was ist notwendig, damit die Personen diese **Fachkenntnisse auch umsetzen können** (z. B. strukturierte Problemlösung)?
- ➔ Welche sozialen und persönlichen Kompetenzen erfordern die Aufgaben in diesem Tätigkeitsfeld in hohem Maß?

Diese **Analyse** sollte am besten **im Austausch mit Unternehmen**, die potenzielle Trainingsteilnehmer_innen beschäftigen könnten, **und Fachexpert_innen**, die das Berufsfeld in der Praxis kennen, erfolgen.

Handlungsorientierte Lernergebnisse

Nach der Beschreibung des Anforderungsprofils werden **Lernergebnisse abgeleitet**. Lernergebnisse beschreiben, was Teilnehmer_innen am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen und vor allem tun können. Was bei der Formulierung zu berücksichtigen ist, wurde bereits in [Kapitel 4.1](#) erläutert; darüber hinaus befindet sich dazu eine Checkliste in [Kapitel 6.2](#).

Bei der Entwicklung eines Curriculums ist es zumeist ausreichend, übergeordnete Lernergebnisse zu beschreiben. Die Notwendigkeit, diese herunterzubrechen, ist erst bei der konkreten Vorbereitung der einzelnen Lehr-/Lerneinheiten gegeben.

Lernergebnisse sollten einen angemessenen Mindeststandard beschreiben und gleichzeitig realistisch formuliert sein. Das bedeutet: Sie müssen im zeitlichen Rahmen des Trainings erreichbar sein. Was als realistisch gilt, hängt unter anderem davon ab, welches Anforderungsniveau mit einem Lernergebnis verbunden ist.

Um **unterschiedliche Anforderungsniveaus** darstellen zu können, ist die Verwendung sogenannter **Lernzieltaxonomien** hilfreich.³

Eine der bekanntesten ist die **Bloom'sche Lernzieltaxonomie**.⁴ Sie unterscheidet sechs Stufen von kognitiven Lernzielen, die vom einfacheren zum anspruchsvollen Anforderungsniveau führen:

² Schlögl (2012)

³ Taxonomien sind Modelle, mit denen Inhalte nach bestimmten Kriterien klassifiziert werden können. Lernzieltaxonomien dienen zur Kategorisierung von Lernzielen – durch eine Ordnung von Lerninhalten vom Leichten zum Schwierigen.

⁴ Bloom (1956)

Abb. 12: Sechs Stufen der Bloom'schen Lernzieltaxonomie



Quelle: Meyer/Stocker (2011), eigene Darstellung prospect

Jeder Stufe können typische Verben zugeordnet werden, über die sich ausdrücken lässt, auf welchem Niveau ein Lernergebnis angesiedelt ist. So verweist etwa „nennen“ eher auf die Stufe Wissen, während „anwenden“, „analysieren“, „entwickeln“ oder „beurteilen“ höhere Anforderungsniveaus beschreiben.

Folgendes Beispiel einer Lebenslaufferstellung soll die Zuordnung der Verben zu den unterschiedlichen Stufen verdeutlichen⁵:

BEISPIEL

1. **WISSEN** (z. B. „nennen“, „aufzählen“)
„Die Lernenden können jene Angaben nennen, die ein Lebenslauf enthalten sollte.“
2. **VERSTEHEN** (z. B. „erklären“, „erläutern“)
„Die Lernenden können erklären, warum bestimmte Angaben im Lebenslauf enthalten sein müssen.“
3. **ANWENDUNG** (z. B. „zusammenstellen“, „erstellen“)
„Die Lernenden können jene Angaben zusammenstellen, die für ihren eigenen Lebenslauf wichtig sind.“
4. **ANALYSE** (z. B. „herausfiltern“, „vergleichen“)
„Die Lernenden können aus einem Lebenslauf überflüssige Angaben herausfiltern.“
5. **SYNTHESE** (z. B. „schreiben“, „entwickeln“)
„Die Lernenden können ihren eigenen Lebenslauf schreiben.“
6. **EVALUATION** (z. B. „prüfen“, „beurteilen“)
„Die Lernenden können prüfen, ob ein vorgelegter Lebenslauf inhaltlich und formal korrekt ist.“

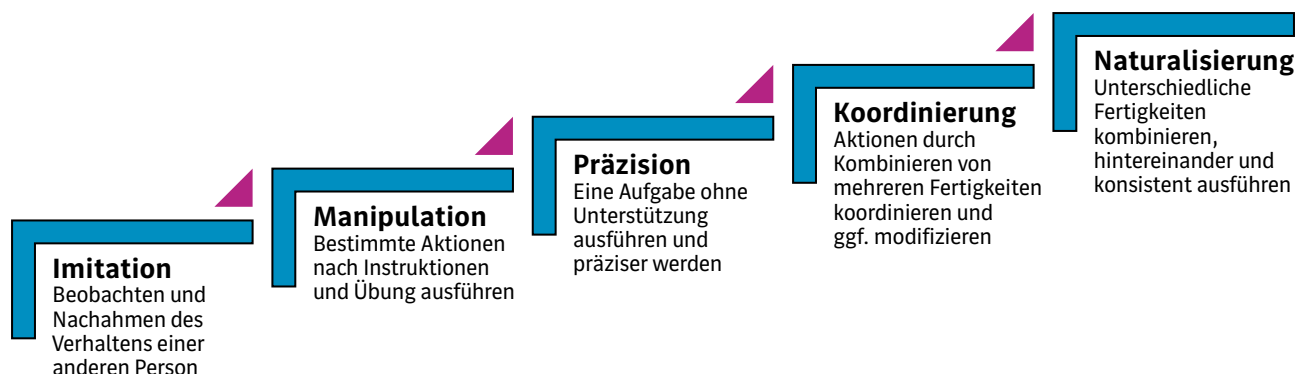
Da Kompetenzorientierung auf berufliche Handlungsfähigkeit abzielt, sollte bei vielen Lernergebnissen zumindest die Stufe 3 Anwendung erreicht werden. Die Stufen 1 Wissen und 2 Verständnis sind hierfür wichtige Grundlagen.

Doch nicht alle Lernergebnisse beziehen sich auf kognitive Anforderungen. Insbesondere für den Bereich der praktischen Fertigkeiten sind auch **psychomotorische Lernziele** relevant. Dafür gibt es beispielsweise folgende Taxonomie⁶:

⁵ Meyer/Stocker (2011)

⁶ Dave (1968)

Abb. 13: Lernzieltaxonomie für den psychomotorischen Bereich



Quelle: Meyer/Stocker (2011), eigene Darstellung prospect

Beispiele für definierte Lernergebnisse

Ausgehend von den gesetzlich verordneten Berufsprofilen wurden beispielsweise im Rahmen des modularen AMS-Ausbildungsangebots „**Kompetenz mit System**“⁷ für ausgewählte Lehrberufe Kompetenzmatrizen mit Lernergebnissen für 3 aufeinander aufbauende Bildungsbausteine beschrieben.⁸

BEISPIEL

Auszug aus der KmS Matrix Maler_in und Beschichtungstechniker_in (Stand Mai 2026)

KmS Kompetenzmatrix „Malerei und Beschichtungstechnik“

Ausgewähltes Lernergebnis Schulungsbaustein 1	Ausgewähltes Lernergebnis Schulungsbaustein 2	Ausgewähltes Lernergebnis Schulungsbaustein 3
Er/Sie kann die Grundlagen der Denkmalpflege erklären und berücksichtigen: <ul style="list-style-type: none"> – die Aufgabenbereiche der Denkmalpflege und bei einer restauratorischen Betreuung sowie die Zusammenarbeit bei Arbeiten an historischen Objekten erläutern – historische Rezepturen samt deren Herstellung (z. B. Vorbereiten von Bindemitteln, geeigneten Pigmenten, Farb- und Füllstoffen), Beschichtungsstoffe (z. B. Kalk-, Kasein- und Emulsionsfarben), historische Schriftformen und Arbeitstechniken erkennen und erklären 	Er/Sie kann die Grundlagen der Denkmalpflege erklären und berücksichtigen: <ul style="list-style-type: none"> – verschiedene Arbeitstechniken und -vorgänge sowie die nötigen Beschichtungsmaterialien, Handwerkzeuge und Maschinen zum Herstellen von dekorativer Malerei und Imitaten (z. B. Bruchimitationen) auf verschiedenen Untergründen erklären – verschiedene Arbeitstechniken und -vorgänge (z. B. Entwerfen und Gestalten von Zier- und Schmuckbeschichtungen, der Heraldik, von Ornamenten) sowie die dazu nötigen Beschichtungsmaterialien, Handwerkzeuge und Maschinen zum Aufbringen auf verschiedene Untergründe erklären 	Er/Sie kann dekorative Malerei und Imitate herstellen: <ul style="list-style-type: none"> – die notwendigen Arbeitstechniken und Arbeitsvorgänge für dekorative Malerei und Imitate kennen und anwenden – Arbeiten der dekorativen Malerei und Imitate auf verschiedenen Untergründen mit dafür geeigneten Handwerkzeugen anfertigen – organische und anorganische Zier- und Schmuckbeschichtungen, Heraldik, Ornamente, Schriften, Muster und Strukturen entwerfen und gestalten – organische und anorganische Zier- und Schmuckbeschichtungen etc. unter Anwendung der dazu notwendigen Arbeitstechniken und Arbeitsvorgänge mit dafür geeigneten Handwerkzeugen und Maschinen auf verschiedene Untergründe aufbringen und herstellen – historische Beschichtungstechniken (z. B. Pinsel-, Spritz- und Spachteltechniken) zur Herstellung von Fresco- und Seccomalerei, Imitationen, Illusionsmalerei und Schriftformen ausführen

⁷ „Kompetenz mit System“ (KmS) ist ein Angebot für arbeitslose Personen zum Nachholen ausgewählter, außerordentlicher Lehrabschlüsse.

⁸ <https://www.prospectgmbh.at/blog/2026/05/04/kms-bis-kompetenzen/>

Andere Beschreibungen führen die notwendigen **überfachlichen Kompetenzen**, also methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, explizit an.

BEISPIEL

Ausbildung Personalverrechnung

KOMPETENZBEREICH	LERNERGEBNISSE
Fachkompetenz	<p>Die Teilnehmer_innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die wichtigsten Begriffe und Aufgaben der PV erklären • können arbeits- und abgabenrechtliche Grundzüge, die für die PV wichtig sind, erklären. • können die Bestandteile und Besonderheiten der inner- und außerbetrieblichen Abrechnung von Mitarbeiter_innen anwenden • können abrechnungsspezifische Rechengänge und (rechtliche) Grundlagen/Rahmenbedingungen nachvollziehbar erklären • können computerunterstützte Personalverrechnungsprogramme anwenden
Methodenkompetenz	<p>Die Teilnehmer_innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • können nach aktuellen Informationen, Daten und Zahlen recherchieren • führen eigenständige Lohn- und Gehaltsabrechnungen unter der Berücksichtigung gesetzlicher Bestimmungen durch • können relevante Texte (Gesetze/Kollektivverträge etc.) richtig interpretieren und auf konkrete Abrechnungsfälle übertragen/anwenden • füllen selbstständig personalverrechnungsrelevante Formulare/Behelfe/Belege aus
Sozialkompetenz	<p>Die Teilnehmer_innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • können mit Kolleg_innen, Ämtern/Behörden und Vorgesetzten sachlich kommunizieren • arbeiten effizient und lösungsorientiert mit anderen zusammen • können einander unterstützen • können mit Meinungsverschiedenheiten professionell umgehen
Personalkompetenz	<p>Die Teilnehmer_innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • können mit ihrer Rolle im Team gut umgehen • arbeiten organisiert und termingerecht • können sich selbst kompetent und selbstbewusst präsentieren • können selbst gesteckte Ziele innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitraums realisieren

Quelle: Kompetenzblatt von ZIB Training

Bei der Formulierung von Lernergebnissen entlang der **vier Kompetenzbereiche** kann es vorkommen, dass die **Zuordnung nicht immer ganz eindeutig** ist, da die Bereiche ineinandergreifen. Es geht nicht darum, eine perfekte Einteilung zu treffen, sondern sich vor Augen zu führen, welche überfachlichen Kompetenzen bei der Handlungskompetenz, die die Teilnehmer_innen letztendlich entwickeln sollen, wichtig sind, um in Folge **passende Trainingsmethoden** zu wählen.

Erfordert eine Handlungskompetenz beispielsweise ein hohes Ausmaß an sozialer Kompetenz, eignen sich Methoden, bei denen im Team gearbeitet und kommuniziert werden muss.

Ein weiteres Beispiel ist das **Qualifikationsprofil für Basisbildner_innen**, das beschreibt, welche Kompetenzen Teilnehmer_innen von Lehrgängen für die Basisbildung am Ende aufweisen sollten.

BEISPIEL

Auszug Qualifikationsprofil Basisbildnerin und Basisbildner (Bereich Didaktisch-metho-
disch interagieren und intervenieren)

Basisbildnerinnen und Basisbildner

- ➔ können unterschiedliche didaktische Methoden zur Erreichung von Lernzielen zielgerichtet und teilnehmerinnen- und teilnehmergerecht einsetzen
- ➔ können verbal strukturiert, verständlich, nachvollziehbar sowie sozial angemessen anleiten und interagieren
- ➔ sind in der Lage, die Lernaktivitäten wahrzunehmen, zu analysieren und daraus (auch spontane) angemessene Schlussfolgerungen für weitere Lernschritte/Interventionen zu ziehen (Lerninput, Lernstrategie, mentale Unterstützung etc.)
- ➔ können unterschiedliche Sozialformen zielorientiert und orientiert an den Teilnehmenden einsetzen
- ➔ können Aufgaben so gestalten, dass unterschiedliche Zugänge und Lösungswege möglich sind
- ➔ kennen Verfahren für den Umgang mit Heterogenität in Lernprozessen und Methoden zur Differenzierung und Individualisierung
- ➔ können Lernprozesse nach lerntheoretischen Erkenntnissen gestalten und in unterschiedliche Lernphasen einteilen (z. B. Wiederholungs- und Übungsphase, Pause)
- ➔ sind in der Lage das Lerntempo, die Inhalte und die Art der Vermittlung anzupassen

Quelle: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024)

Der Prozess der Formulierung von Lernergebnissen benötigt Zeit, unterstützt aber die Trainingsplanung wesentlich.

Die Lernenden erhalten durch formulierte Lernergebnisse eine **bessere Orientierung** darüber, was sie von einer Aus- oder Weiterbildung erwarten können. Bereits vorhandene Kompetenzen können mit den Lernergebnissen gut in Verbindung gebracht werden und die Reflexion über den Stand des Lernprozesses wird erleichtert. Die Fokussierung auf Lernergebnisse kann darüber hinaus motivierend wirken.

Trainer_innen wird dabei geholfen, in der Planung des Lehr- und Lernprozesses **Prioritäten zu setzen** und eine **klarere Ausrichtung** auf anwendbares Wissen und Können zu erlangen.

Auf Basis formulierter Lernergebnisse lassen sich auch leichter **passende Methoden** auswählen, weil beispielsweise für ein Lernziel auf der Ebene „Wissen“ ein theoretischer Input durchaus ausreichen kann, ist das Zielniveau hingegen „Anwenden“, dann sind handlungsorientierte Methoden notwendig. Ebenso leiten die Lernergebnisse die Überprüfung und helfen bei der Wahl **geeigneter Überprüfungsstrategien**.

5.2 Lernprozess bestmöglich unterstützen

Ausgehend vom Curriculum und vom Trainingsplan geht es in der **konkreten Umsetzung** zunächst darum, Teilnehmer_innen in ihrem **individuellen Lernprozess** bestmöglich zu unterstützen. Kompetenzorientiertes Training bedeutet dabei nicht, jeden Lernschritt linear vorzugeben. Vielmehr werden **Rahmenbedingungen und Lernsituationen** so gestaltet, dass Teilnehmer_innen die angestrebten Lernergebnisse auf unterschiedlichen Wegen erreichen können. Im Mittelpunkt stehen **praxisnahe Lerngelegenheiten**.⁹

Statt vorgegebenes Wissen nur zu vermitteln oder einzelne Fertigkeiten isoliert vorzuzeigen und einzuüben, werden **berufliche Situationen** aufgegriffen oder initiiert, in denen Teilnehmer_innen handeln, Entscheidungen treffen, Erfahrungen einbringen und Lösungen entwickeln können. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass Teilnehmer_innen unterschiedliche Voraussetzungen und Erfahrungen mitbringen und somit unterschiedliche Unterstützungsbedarfe haben.

Auf der Ebene der konkreten Lehr-/Lernplanung geht es daher darum, einzelne **Trainingseinheiten sorgfältig vorzubereiten**. Dazu gehört:

- ➔ Lernergebnisse für einzelne Einheiten herunterzubrechen,
- ➔ Dauer und Ablauf festzulegen,
- ➔ geeignete Methoden auszuwählen,
- ➔ Materialien und Medien vorzubereiten,
- ➔ Sozialformen zu planen,
- ➔ Formen der Reflexion und Überprüfung vorzusehen.

Die Feinplanung orientiert sich an den Lernergebnissen, muss aber zugleich genügend Flexibilität ermöglichen, um auf die Gruppe und den Lernverlauf reagieren zu können.

Individuelle Lernpfade ermöglichen

Im Sinne der **Teilnehmer_innenzentrierung** ist es wichtig, sich im Vorfeld des Trainings die Situation der **Teilnehmer_innen** genau vor Augen zu führen, um **an ihrer Lebenswelt, ihren bisherigen Lernerfahrungen und Lernbedürfnissen anknüpfen** zu können.

Hilfreiche Fragen hierfür sind zum Beispiel:

- ➔ Wer ist mein Gegenüber, wer sind meine Teilnehmer_innen?
- ➔ Wie sieht ihre Lebenssituation aus?
- ➔ Welche Vorerfahrungen und Kompetenzen bringen sie mit?
- ➔ Welche subjektiven Lernbedürfnisse und Lernwünsche liegen vor?
- ➔ Was wollen meine Teilnehmer_innen mit der Teilnahme an diesem Training erreichen?

In der Trainingseinheit sollten dann **Sequenzen** eingeplant werden, **in denen die Teilnehmer_innen ihre vorhandenen Kompetenzen gut einbringen können** und ihr **Vorwissen aktiviert werden kann**.

⁹ Arnold (2012)

Im Fall eines Trainings im Einzelhandel, bei der es um die Gestaltung eines Schaufensters geht, könnte dies folgendermaßen erfolgen.

BEISPIEL

Ausbildung Personalverrechnung

TRADITIONELLES TRAINING	KOMPETENZORIENTIERTES TRAINING
Grundsätze der Schaufenstergestaltung werden präsentiert und anschließend diskutiert. Danach erfolgt ein Transfer in die Praxis.	Teilnehmer_innen werden als Kund_innen angesprochen. Sie werden danach gefragt, was ihnen selbst beim Einkaufen bei den Schaufenstern aufgefallen ist. Aus diesen persönlichen Erfahrungen können in Folge gemeinsam die theoretischen Grundlagen abgeleitet werden. Dadurch erfolgt ein direktes Anknüpfen an persönliche Erfahrungen, was förderlich für nachhaltiges Lernen und Motivation ist.

Dieses Beispiel zeigt, dass Teilnehmer_innen nicht nur als Lernende, sondern auch als Personen mit Alltagserfahrungen und vorhandenen Kompetenzen angesprochen werden. Diese Erfahrungen werden zum Ausgangspunkt für fachliches Lernen.

Auch **bei der Methodenwahl** sollte die **Unterschiedlichkeit** der Teilnehmer_innen **mitbedacht werden**. Ein Beispiel einer Methode ist der Stationenbetrieb, bei welchem unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt werden. Eine ausführliche Beschreibung der Methode findet sich in [Kapitel 7.2](#).

BEISPIEL

Beim **Stationenbetrieb** wird ein Thema in mehrere überschaubare Teilbereiche gegliedert, die an unterschiedlichen Lernstationen bearbeitet werden. Jede Station enthält die notwendigen Materialien und möglichst selbsterklärende Arbeitsanweisungen. Die Teilnehmer_innen durchlaufen die Stationen einzeln oder in Kleingruppen und bearbeiten die Aufgaben weitgehend selbstständig.

Durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sowie eine flexible Anzahl an Stationen können auch schnellere oder erfahrenere Teilnehmende gefordert werden. Für weniger erfahrene oder lernungsgewohnte Teilnehmende ist es wichtig, ein Mindestmaß an erfüllten Stationen festzulegen.

Selbstverantwortung fördern

Im Sinne des Prinzips der Lernorientierung geht mit einem kompetenzorientierten Training auch ein **Rollenwandel** einher.

Einerseits betrifft dies die Trainer_innen. Bevor ein_e Trainer_in in die Feinplanung der Lehr-/Lerneinheiten geht, sollte er_sie sich noch einmal die **Lernorientierung bewusst machen**. Das Lernen von Menschen erfolgt selbstreferenziell, eine Lehrperson kann nicht belehren oder unterweisen, sondern nur Lernen ermöglichen. Das bedarf einer Vorbereitung, die mehr von den Lernenden und ihren Möglichkeiten ausgeht, offen ist für Nachfragen, spontane Vertiefungen oder Suchbewegungen und weniger anleitend vorgeht.

Eine **kluge Lehre wendet sich zum indirekten Tun**. Das bedeutet nicht Nichtstun, sondern die Aktionsrichtung und die Intention zu wechseln. Es geht vor allem darum, vielfältige Möglichkeiten zu schaffen und zur Verfügung zu stellen. Trainer_innen sollten vor allem die Fähigkeit besitzen, die prinzipiell selbstgesteuerten Lernbewegungen der Lernenden „mit einem Gerüst zu versehen“ (es wird auch von *to scaffold* gesprochen)¹⁰. Als Unterstützung hierfür findet sich eine Checkliste in [Kapitel 6.5](#).

Auch aufseiten der Teilnehmer_innen gibt es einen Wandel, weg von einer passiven Konsumhaltung, hin zu einer aktiven, für den Lernprozess selbstverantwortlichen Haltung. Dieser Rollenwechsel ist, wie bereits beschrieben, insbesondere für lernungsgewohnte Personen oft schwierig. Die **Selbstverantwortung der Lernenden** kann jedoch mittels bestimmter Methoden unterstützt werden. Als Beispiel sei die Methode Jobkarten genannt.

BEISPIEL

Die **Methode Jobkarten** ist eine kreative Vorstellungsrunde, mit der Teilnehmer_innen von Beginn an Verantwortung im Seminar übernehmen. Dafür werden Moderationskarten mit unterschiedlichen Rollen gewählt: Beispielsweise achtet der_die Time-Manager_in auf Pausen, Zeitvereinbarungen und den geplanten Ablauf. Der_Die Feedbacksammler_in holt kurze Rückmeldungen aus der Gruppe ein und gibt sie an die Trainer_in weiter. Dadurch wird deutlich, dass nicht nur der_die Trainer_in für den Lernprozess verantwortlich ist, sondern alle Teilnehmer_innen aktiv zum Gelingen beitragen. Bei längeren Trainings können die Rollen gewechselt werden.

Quelle: WIFI (o. J.)

Eine weitere Methode, bei der Teilnehmer_innen selbstverantwortlich Lerninhalte erarbeiten müssen, ist beispielsweise das Gruppenpuzzle. Dazu befindet sich eine genauere Beschreibung in [Kapitel 7.1](#).

BEISPIEL

Das **Gruppenpuzzle** ist eine kooperative Lernmethode, bei der den Teilnehmer_innen unterschiedliche Themenbereiche zugeteilt werden, die sie zunächst selbstständig erarbeiten. Anschließend stellen sie ihr Thema in einer Gruppe vor und geben das erarbeitete Wissen an die anderen weiter. Im Mittelpunkt steht damit nicht die reine Wissensvermittlung durch Trainer_innen, sondern die aktive Auseinandersetzung der Teilnehmer_innen mit einem Teilthema. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass Lernende Inhalte intensiver bearbeiten, wenn sie diese so verstehen und strukturieren müssen, dass sie sie anderen erklären können.

Quelle: Kroker (2024), Reich (2014a), Universität Oldenburg/Universität Vechta (o. J. a)

¹⁰ Arnold (2024)

5.3 Kompetenzorientierung in der Methodenwahl

Die **Wahl** geeigneter **Methoden orientiert sich an den angestrebten Lernergebnissen**. Entscheidend ist, mit welchen Lernaktivitäten die angestrebten Handlungskompetenzen am besten entwickelt werden können.

Bei der Planung kann es hilfreich sein, mit einer Planungstabelle zu arbeiten. Diese macht sichtbar:

- ➔ welches Lernergebnis erreicht werden soll,
- ➔ welche Kompetenzbereiche angesprochen werden,
- ➔ welche Methoden eingesetzt werden,
- ➔ welche Materialien und Medien benötigt werden,
- ➔ wie Reflexion und Überprüfung erfolgen.

Folgendes Beispiel zur **Planung einer Trainingseinheit** dient zur Veranschaulichung (Eine Vorlage zur Planung von Trainingseinheiten befindet sich in [Kapitel 6.3](#)).

BEISPIEL

Trainingseinheit zum Thema Online-Bewerbung

INHALT	DIE ONLINE-BEWERBUNG	
Dauer	6 UE	
Kompetenz	Deskriptoren	Umsetzung
<p>Der_Die Teilnehmer_in kann digitale Möglichkeiten der Übermittlung von Bewerbungsunterlagen selbständig und gezielt nutzen.</p> <p>Konkretes Lernergebnis für diese Trainingseinheit</p> <p>Die Teilnehmer_innen können über E-Mail und Jobplattformen ihre selbst erstellten und vollständigen Bewerbungsunterlagen in einer passenden Form an für sie relevante Unternehmen übermitteln.</p>	<p>Fachkompetenz</p> <p>Der_Die Teilnehmer_in</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennt die zwei Möglichkeiten der digitalen Übermittlung von Bewerbungsunterlagen • weiß, welche Bewerbungsunterlagen zu einer Online-Bewerbung gehören • kann einen formal richtigen kurzen E-Mail-Text mit aussagekräftigem Betreff formulieren. <p>Methodenkompetenz</p> <p>Der_Die Teilnehmer_in kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • für sein Berufsfeld relevante Unternehmen gezielt im Internet recherchieren • sich mittels Anlegens eines Benutzernamens und Passwortes bei einem Bewerbungsportal registrieren. • eine Word-Datei in ein pdf umwandeln • die entsprechenden, gefragten Dokumente im Bewerbungsportal des Unternehmens hochladen 	<p>Einstieg: Brainstorming zur Aktivierung von Vorwissen & Erfahrung</p> <p>Dauer: 30 Min</p> <p>Welche Möglichkeiten gibt es, Bewerbungsunterlagen digital zu übermitteln und welche Erfahrungen wurden bisher damit gemacht?</p> <p>Sammlung auf Pinnwand</p> <p>Arbeitsauftrag Kleingruppe (2er-Team)</p> <p>Dauer: 50 Min</p> <p>Sie möchten sich für einen Job in dem Bereich, der Sie interessiert und für den Sie qualifiziert sind initiativ Online bewerben: Wie gehen Sie vor? Was ist dabei zu beachten?</p> <p>Bereiten Sie ihre Arbeitsergebnisse bitte auf Flipchart für eine kurze Präsentation vor</p>
Unterrichtsmittel		
<p>PC-Arbeitsplatz: PC, Notebook oder Tablet mit Internetzugang</p> <p>Beamer</p> <p>Pinnwand und Flipchart</p> <p>Lernunterlage „Bewerbungsmanagement“ (Skriptum/eContent)</p>		

INHALT	DIE ONLINE-BEWERBUNG	
Dauer	6 UE	
Kompetenz	Deskriptoren	Umsetzung
	<p>Sozialkompetenz Der_Die Teilnehmer_in kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • einen adressat_innengerechten E-Mail-Text formulieren • auf E-Mail-Nachfragen des/ der Personalverantwortlichen adäquat antworten <p>Personale Kompetenz Der_Die Teilnehmer_in</p> <ul style="list-style-type: none"> • kann einschätzen, welche Unternehmen und welche Stellenprofile zu dem eigenen Kompetenzprofil passen • reflektiert die für die Online-Bewerbung verfassten Texte selbstkritisch 	<p>Präsentation und Zusammenfassung Ergebnisse der Kleingruppe Dauer: 40 Min</p> <p>Präsentation pro Gruppe Reflexion der Ergebnisse Offene Fragen</p> <p>Zusammenfassung der besten Vorgangsweise und der zu beachtenden Punkte und Ergänzung Trainer_in</p> <p>Digitales Selbstlernen Dauer: 20 Min.</p> <p>Die TN beschäftigten sich mit den beiden Lernkapiteln „Die Online-Bewerbung“ und „Übermittlung der Unterlagen“ des eContents „Bewerbungsmanagement“ auf der bit Lernplattform.</p> <p>Stationenbetrieb Dauer: 150 min</p> <p>4 Stationen/ Fragen/ Aufgaben zum Thema E-Mail-Bewerbung</p> <p>Erarbeitung der Antworten mit Zuhilfenahme des Skriptums/ eContent „Bewerbungsmanagement“</p> <p>Zusammenfassung der Antworten am Flipchart</p> <p>Ergänzung durch Trainer_in</p> <p>Arbeitsauftrag Einzelarbeit Dauer: 40 Min</p> <p>Öffnen Sie ein Word Dokument und verfassen Sie einen kurzen E-Mail-Text für die Übermittlung ihrer Bewerbung an ein von ihnen ausgewähltes Unternehmen.</p> <p>Speichern Sie dieses Word-Dokument im Anschluss als pdf mit dem Dateinamen „Vorlage_Email“ ab</p> <p>1–2 TN lesen ihren Text der Gruppe vor</p> <p>Reflexion in der Gruppe Abschluss: Dauer: 30 Min</p> <p>Fragerunde</p> <p>Zusammenfassung und ggf. Ergänzung des Gelernten</p>

Quelle: bit Schulungcenter, Bearbeitung prospect

Kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben

Wichtig ist bei der Methodenwahl die Teilnehmer_innen **ins Handeln zu bringen**. Im **Idealfall** gelingt im Training eine **Simulation der Praxis** durch entsprechende Arbeitsaufgaben.

Die Arbeitsaufgaben sollte so gestaltet sein, dass die Teilnehmer_innen dazu angeregt werden, **selbständig zu denken und Arbeitsschritte selbst zu definieren**. Dabei passieren natürlich auch Fehler, wie unnötige Arbeitsschritte, aber darin liegt ein wichtiges Lernpotenzial.

Im folgenden drei Beispiele, wie Arbeitsaufgaben möglichst kompetenzorientiert gestaltet werden können, indem die Praxis simuliert wird:

BEISPIEL	
„Traditionelle“ Arbeitsaufgabe	Kompetenzorientierte Arbeitsaufgabe
Nennen Sie unterschiedliche Cocktails mit Gin sowie Speisen, zu denen diese Cocktails passen. Bereiten Sie einen Cocktail mit Gin zu.	Ein Gast möchte einen Cocktail mit Gin zu seiner Vorspeise. Wie gehen Sie vor?
<ul style="list-style-type: none"> • Recherchieren Sie nach Jobplattformen im Internet • Analysieren Sie die gefundenen Plattformen nach den Kriterien: gesuchte Stellen, Anzahl Stellen in Ihrer Region, Übersichtlichkeit, Benutzer_innenfreundlichkeit • Suchen Sie jene Plattform aus, die Sie am besten bedienen können und wo die meisten für Sie passenden Stellen zu finden sind 	Welche Internetjobplattformen sind für Ihre Stellensuche am geeignetsten?
<ul style="list-style-type: none"> • Überlegen Sie, welche Eigenschaften ein Winkel braucht, um sich als Verbindungselement zwischen Metallteilen zu eignen • Vergleichen Sie mögliche Herstellungswege und entscheiden Sie sich für eine Variante • Skizzieren Sie den Winkel, legen Sie die Maße fest und wählen Sie Material, Werkzeuge und Maschinen aus • Fertigen Sie den Winkel entsprechend der Planung an • Kontrollieren Sie Maßgenauigkeit, Stabilität und Verarbeitung 	Stellen Sie einen Winkel aus Metall her, der als Verbindungselement zwischen Metallteilen dienen kann

Lernungsgewohnte Teilnehmer_innen können zunächst von derart offenen Arbeitsaufgaben überfordert sein. Aus diesem Grund gilt es, diese **schrittweise dorthin zu führen**, weil in der Arbeitswelt selten jemand das, was zu tun ist, Schritt für Schritt vorgibt.

Wichtig ist außerdem, dass eine **Arbeitsaufgabe** möglichst einen **gesamten Handlungsbogen** umfasst. Beispielsweise reicht es nicht, wenn Teilnehmer_innen einer Buchhaltungsausbildung Fehler auf einer Beispielrechnung herausfinden (z. B. MwSt. falsch ausgewiesen, Rabatt falsch berechnet), sondern die Arbeitsaufgabe sollte auch die nachfolgenden Handlungen berücksichtigen, etwa mit dem_der Aussteller_in der Rechnung per Mail oder telefonisch in Kontakt treten, um eine korrekte Rechnung anzufordern.

Berücksichtigung unterschiedlicher Kompetenzbereiche und Lernfelder

Da **berufliche Handlungskompetenzen ganzheitlich** sind, sollte ein Lernprozess nicht zu stark in einzelne Fächer oder Themen zerlegt werden. Durch Aufsplittungen wird es für die Teilnehmer_innen schwieriger, Zusammenhänge zu erkennen und diese Kompetenzen in der beruflichen Praxis gemeinsam anzuwenden.¹¹

Folgendes Fallbeispiel verdeutlicht, wie man mit einer Aufgabenstellung sowohl **mehrere Kompetenzbereiche** (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) als auch **unterschiedliche Disziplinen** (Service, Englisch, Mathematik und EDV-Anwendung) **abdecken** kann. Für solche übergreifenden Arbeitsaufgaben kann es notwendig sein, in der Vorbereitung mit Trainer_innen aus anderen Bereichen zusammenzuarbeiten.

BEISPIEL

Aufgabenstellung

Sie sind in einem Restaurant als Chef de Rang beschäftigt und haben im Zuge Ihrer Tätigkeit diverse Aufgaben zu erledigen, u. a. führen Sie auch Vorbereitungsarbeiten für Veranstaltungen durch. Bitte entnehmen Sie dem angeführten Memo die Eckdaten zu den geforderten Aufgaben. Planen, Organisieren und Kalkulieren Sie bitte diese Veranstaltung. Dafür haben Sie 4 Stunden Zeit. Ihr Ergebnis präsentieren Sie Ihren Kolleg_innen. Dabei begründen Sie Ihre Vorgangsweise und Entscheidungen.

Firma Muster GmbH Abendessen mit Geschäftspartner_innen am 26. Februar 2025. Beginn 18 Uhr, Ende 23 Uhr. 30 Personen. Gästekreis international (keine Kinder).

Lernergebnisse

Teilnehmer_innen, die mit dieser offenen Aufgabe überfordert sind, erhalten eine konkretere Aufgabenstellung, beispielsweise:

- Erstellung eines 3-gängigen Menüs (basierend auf den Wünschen der Firma Muster GmbH) gemeinsam mit der Küche
- Kalkulation des Menüs für 30 Personen gemeinsam mit der Küche (in Excel)
- Abstimmung des Menüs mit der Firma Muster GmbH
- Erstellung einer Getränkeempfehlung zum vorliegenden Wunschmenü
- Gestaltung der Menükarte inkl. Allergeninformationen und Getränkeempfehlung (in Word)
- Übersetzung der Menükarte ins Englische
- Erstellung der Anforderungsliste/Bedarfsliste (Besteck, Gläser, Tischwäsche etc.) in Excel
- Festlegung des groben Ablaufplanes

Quelle: Schulungszentrum Fohnsdorf, Bearbeitung prospect

¹¹ Schulungszentrums Fohnsdorf (2021)

Einsatz digitaler Methoden

Digitale Kompetenzen gelten **zunehmend** als **zentral**: Sie sind für viele berufliche Tätigkeiten notwendig und zugleich wichtig für gesellschaftliche Teilhabe, etwa bei Online-Recherchen, digitalen Formularen oder digitaler Kommunikation. Entsprechende Kompetenzen lassen sich am besten mithilfe digitaler Methoden entwickeln.

Digitale Methoden haben einige **Vorteile** im Training:

- ➔ **Binnendifferenzierung**: Aufgaben können leichter an unterschiedliche Lernstände, Vorerfahrungen und Lerngeschwindigkeiten angepasst werden.
- ➔ **Selbstständiges Lernen**: Teilnehmer_innen können eigenständig Inhalte auswählen und den Lernprozess leichter mitgestalten.
- ➔ **Aktivierung und Motivation**: Videos, interaktive Übungen, Quizformate oder spielerische Elemente (Gamification, siehe hierfür Ausführungen in [Kapitel 7.7.](#)) bringen Abwechslung und fördern die Beteiligung.
- ➔ **Handlungsorientierung und Praxisnähe**: Digitale Methoden ermöglichen die Arbeit mit realen Materialien, etwa Stellenanzeigen, Online-Formularen, Bewerbungsportalen oder betrieblichen Dokumenten.

Digitale Methoden können im Blended Learning, aber auch im **Präsenztraining** eingesetzt werden. Es wird unterschieden zwischen synchronen und **asynchronen** Formaten. Synchrone Formate finden zur gleichen Zeit statt, zum Beispiel in einer Online-Session (sog. „virtuelles Klassenzimmer“). Asynchrone Formate ermöglichen zeitlich flexibles Lernen, etwa über Lernplattformen, Videos oder digitale Arbeitsaufträge.¹²

Je nach Ziel, Teilnehmer_innengruppe und Rahmenbedingungen können klassische Sozialformen für den digitalen Raum angepasst oder durch neue digitale Arbeitsformen ergänzt werden. Die folgende Tabelle zeigt gängige Lernformen sowie mögliche digitale Umsetzungen.

Tab. 7: Digitale Umsetzung von Lernformen

Lernform	Mögliche Umsetzung
Selbstlernen Individuelles und selbstorganisiertes Lernen	Chatbots, interaktive E-Books, Learning Nuggets oder Web Based Trainings (WBT)
Lehrzentriertes Lernen Trainer_innen haben eine anleitende, durchführende oder moderierende Rolle	Online-Tutoring, interaktive Whiteboards, Online-Sessions, Online-Prüfungen oder Blended Learning
Gruppenzentriertes Lernen Lernen in selbstorganisierten Gruppen	interaktive Spiele, Online-Barcamps, Kollaborationstools oder Blended-Learning-Aufgaben
Gruppenzentriertes Kommunizieren Austausch und Selbstorganisation in Lerngruppen	soziale Netzwerke, Foren oder Chats
Universelle Lernwerkzeuge Einsatz sowohl gruppenzentriert als auch zum Selbstlernen	Podcasts, Lernvideos, Serious Games, MOOCs (Massive Open Online Courses), Simulationen oder Augmented Reality
Universelle Wissensorganisation Tools zur Organisation, Klassifizierung von Lerninhalten unabhängig vom Lernszenario	E-Portfolios, Weblogs oder Wikis

Quelle: <https://www.mmb-institut.de/meldungen/systematik-der-lernformen-im-neuen-gewand/> (Zugriff: 15.05.2026)

¹² Kulmer (2021)

Bei **Blended Learning** ist besonders darauf zu achten, dass **digitale Phasen und Präsenzphasen nicht unverbunden** nebeneinanderstehen. Die einzelnen Phasen sollten didaktisch, inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt sein. Onlinephasen können beispielsweise der Vorbereitung, Wiederholung oder Vertiefung dienen, während Präsenzphasen für Austausch, Anwendung, Feedback und Reflexion genutzt werden. Erst durch diese bewusste Verzahnung entsteht ein kompetenzorientiertes digitales Lernarrangement.

Für den **kompetenzorientierten Einsatz** ist entscheidend, dass analoge Methoden nicht einfach nur digitalisiert werden. Es geht nicht darum, ein Arbeitsblatt durch ein digitales Arbeitsblatt zu ersetzen oder ein Skript lediglich auf eine Lernplattform zu legen. **Digitale Methoden** sind vor allem dann kompetenzorientiert, wenn sie **in authentische, alltags- oder berufsnahe Handlungssituationen eingebettet** sind. Digitale Kompetenzen werden damit nicht isoliert entwickelt, sondern als Querschnittskompetenz gemeinsam mit fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen.

Zentrale digitale Kompetenzen sind beispielsweise im DigComp-Modell¹³ definiert. Von diesem Modell ausgehend, wurde beispielsweise für die Basisbildung ausgearbeitet, wie die Entwicklung digitaler Kompetenz mit der Entwicklung von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen in Deutsch verbunden werden kann.¹⁴

BEISPIEL

Lernergebnisse und Zuordnung zum DigComp-Modell

Kompetenzbereich 1.1: Daten, Informationen und digitale Inhalte erkunden, gezielt suchen und filtern

- Die Teilnehmer_innen können mit Unterstützung eine App zum Scannen von QR-Codes finden und nutzen.
- Die Teilnehmer_innen können mit Unterstützung Text-, Bild-, Audio- oder Videodateien über QR-Codes abrufen.

Kompetenzbereich 3.1: Digitale Inhalte und Objekte entwickeln

Die Teilnehmer_innen können mit einfachen Apps digitale Inhalte, zum Beispiel Fotos, erstellen.

Kompetenzbereich 4.2: Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen

Die Teilnehmer_innen kennen grundlegende Rechte und Pflichten im Umgang mit eigenen und fremden Daten, insbesondere das Recht am eigenen Bild.

Methodenbeispiel

QR-Code-Rallye

Im Kursraum werden authentische Materialien mit QR-Codes aufgelegt, zum Beispiel Werbeprospekte, Produktverpackungen, Rechnungen oder Informationsbroschüren. Die Teilnehmer_innen besprechen zunächst, wo ihnen QR-Codes im Alltag begegnen und wofür sie genutzt werden können.

Anschließend scannen sie in Kleingruppen verschiedene QR-Codes mit Smartphone oder Tablet und rufen digitale Inhalte ab. In einer QR-Code-Rallye lösen sie kurze Aufgaben, sammeln Buchstaben oder Wörter und setzen diese am Ende zu einem Lösungswort zusammen.

Fotos mit Tablet oder Smartphone erstellen

Die Teilnehmer_innen suchen im Kursraum Gegenstände oder Bilder, deren Bezeichnungen einen bestimmten Laut enthalten. Anschließend fotografieren sie diese Gegenstände in Kleingruppen mit Tablet oder Smartphone.

Vor dem Fotografieren wird besprochen, dass keine Personen aufgenommen werden dürfen und beim Umgang mit Fotos das Recht am eigenen Bild zu beachten ist. Die Fotos werden in der nächsten Einheit weiterverwendet, zum Beispiel zur Wortschatzarbeit oder Laut-Buchstaben-Zuordnung.

¹³ <https://www.digitalaustria.gv.at/kompetenzen/nrdk/kompetenzmodell.html>

¹⁴ NetzwerkMika (2018)

5.4 Reflexion und Überprüfung

Der Fokus auf Handlungskompetenzen der Lernenden erfordert auch den Einsatz geeigneter Methoden, Instrumente und Verfahren zur Erfassung, Überprüfung und Bewertung von Lernergebnissen.¹⁵

Handlungsorientierung in der Überprüfung

Handlungsorientierte Prüfungsformate stellen das Lösen von Problemstellungen und **praktische Aufgaben** in den Vordergrund und unterscheiden sich somit von „traditionellen“ Prüfungsformaten.

Tab. 8: Unterschied traditionelle und kompetenzorientierte Prüfung

Traditionelle Prüfung	Kompetenzorientierte Prüfung
Abfragen von Begriffen, Aufzählungen, Beschreibungen und Definitionen	Bewerten von praktischen Aufgaben sowie Lösen von Problemstellungen
Theoretisches Wissen kann abgerufen und wiedergegeben werden (Reproduktion von Wissen)	Erlertes und Erprobtes kann in konkreten Situationen aus der beruflichen Praxis angewendet werden (Anwenden und Ausführen können)
Punktueller Bewertung der Leistung zum Zeitpunkt der Prüfung	Bewertung über einen längeren Zeitraum
Nachweis von Qualifikationen	Nachweis für Handlungskompetenz

Beim **kompetenzorientierten Prüfen** wird festgestellt, ob die **Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis verstanden wurden**, denn theoretisches Wissen ist zwar die Basis, reicht aber bei weitem nicht aus, um eine berufliche Situation meistern zu können.

BEISPIEL

Friseur_Friseurin

Traditionelle Prüfung	Kompetenzorientiert prüfen
<ul style="list-style-type: none"> • Was sind Komplementärfarben? • Nennen Sie die Komplementärfarben der klassischen Grundfarben. • Welche Wirkung haben Komplementärfarben beim Haarefärben? 	Ein_e Kund_in hat bei einer Hellerfärbung einen ungewollten Gelbstich erhalten. Was tun Sie?

Geeignet sind insbesondere Prüfungsformate, bei denen die **Lernenden konkret etwas machen sollen**. Beispielsweise kann bei **Rollenspielen** der_die Prüfer_in die Rolle von Kund_innen, Lieferant_innen, Vorgesetzten usw. annehmen. Auf diese Weise können neben fachlicher Kompetenz beispielsweise auch Kommunikationsverhalten, Konfliktfähigkeit, Beratungs- oder Verkaufskompetenz sowie soziale Angemessenheit oder situationsadäquates Eingehen auf das Gegenüber beobachtet werden.

¹⁵ Walzik (2015)

BEISPIEL**Hotel- und Gastgewerbeassistent_in***Thema: Gästeempfang und Check-in*

Rolle Prüfungskandidat_in: Hotel- und Gastgewerbeassistent_in

Rolle Prüfer_in: Gast

Sie stehen an der Rezeption und empfangen ein Paar ohne Reservierung (Walk-In). Aufgrund der hervorragenden Wettervorhersage beschließen die beiden, insgesamt vier Nächte zu bleiben. Da es sich dabei um einen spontanen Kurzurlaub handelt, hat sich das Paar nicht im Vorfeld über die Angebote des Hotels erkundigt und bittet Sie daher um entsprechende Informationen.

Speditionskaufmann/frau*Thema: Beschwerde*

Rolle Prüfungskandidat_in: Speditionskaufmann_frau

Rolle Prüfer_in: Kund_in

Sie betreiben einen Getränkehandel und versenden regelmäßig größere Sendungen mit Getränken per LKW. Bei der letzten Sendung gingen viele Flaschen zu Bruch. Über diesen Umstand sind Sie sehr erbost. Sie beschweren sich bei dem_der Prüfungskandidat_in und möchten wissen, wer für den entstandenen Schaden haftet.

Quelle: Achleitner et al. (2022)

Eine kompetenzorientierte Prüfung ist auch in einem schriftlichen Testverfahren möglich, indem nicht einfach nur Wissen abgefragt wird, sondern Situationen dargestellt werden.

BEISPIEL**Prüfungsfrage: Preisabweichung an der Kassa**

Eine Kundin möchte eine Kaffeemaschine kaufen. Am Regal war ein Preis von **79,90 Euro** angegeben. Beim Scannen an der Kassa erscheint jedoch ein Preis von **89,90 Euro**. Die Kundin weist Sie auf die Abweichung hin und wirkt verärgert.

Wie handeln Sie am professionellsten?

Kreuzen Sie eine Antwort an.¹⁶

- A) Sie erklären der Kundin, dass ausschließlich der Preis im Kassensystem gilt, und kassieren 89,90 Euro.
- B) Sie entschuldigen sich für die Unklarheit, lassen den ausgezeichneten Preis überprüfen und informieren die Kundin über das weitere Vorgehen.
- C) Sie ändern den Preis selbstständig auf 79,90 Euro, damit es zu keiner Beschwerde kommt.
- D) Sie bitten die Kundin, die Kaffeemaschine zurück ins Regal zu stellen und ein Foto des Preisschildes zu machen.

Prüfungsfrage: Sicheres Arbeiten unter einem angehobenen Fahrzeug

Sie sollen bei einem Fahrzeug einen Ölwechsel durchführen. Das Fahrzeug wurde mit einer Hebebühne angehoben. Bevor Sie mit der Arbeit unter dem Fahrzeug beginnen, bemerken Sie, dass ein Hebearm nicht vollständig am vorgesehenen Aufnahmepunkt anliegt.

Wie handeln Sie richtig?

Kreuzen Sie eine Antwort an.¹⁷

- A) Sie beginnen vorsichtig mit der Arbeit, da die übrigen drei Hebearme das Fahrzeug ausreichend sichern.
- B) Sie senken das Fahrzeug ab, positionieren alle Hebearme korrekt an den vorgesehenen Aufnahmepunkten und führen anschließend eine Sicherheitskontrolle durch.
- C) Sie stellen zusätzlich einen Wagenheber unter das Fahrzeug und beginnen danach mit der Arbeit.
- D) Sie bitten eine Kollegin oder einen Kollegen, das Fahrzeug während der Arbeit zu beobachten.

Berücksichtigt werden sollte, dass **Fragen auf unterschiedliche Lernzielniveaus abzielen können**. Aus diesem Grund sollten die anvisierten Lernergebnisse und die Fragetypen stimmig sein. Ist es beispielsweise Ziel, dass Lernende relevante Fachbegriffe erklären können, dann fällt die Wahl wohl auf eine Verständnisfrage.

¹⁶ Richtige Antwort B

¹⁷ Richtige Antwort B

In Anlehnung an die Lernzieltaxonomie von Bloom können Fragen wie folgt typisiert werden (in [Kapitel 6.9](#) befindet sich eine ausführlichere Beschreibung zu Fragetypen nach Lernniveaus).

DEFINITION

- **Wissensfragen** zielen auf die Wiedergabe von gelerntem Wissen ab („nennen“, „bezeichnen“).
„Nennen Sie drei Vorteile digitaler Methoden im kompetenzorientierten Training.“
- **Verständnisfragen** zielen darauf ab, Zusammenhänge in eigenen Worten zu erklären oder darzustellen („erklären“, „erläutern“).
„Erklären Sie den Unterschied zwischen Präsenzlernen und Blended Learning.“
- **Anwendungsfragen** zielen darauf ab, Wissen auf konkrete Situationen oder Fälle zu übertragen („anwenden“, „beschreiben“).
„Beschreiben Sie, welche digitalen Kompetenzen gefördert werden, wenn Teilnehmer_innen digitale Bewerbungsunterlagen erstellen.“
- **Analysefragen** zielen darauf ab, Informationen genauer zu untersuchen, Zusammenhänge zu erkennen oder Unterschiede herauszuarbeiten („analysieren“, „vergleichen“).
„Analysieren Sie ein Trainingsbeispiel und zeigen Sie auf, welche Kompetenzbereiche darin angesprochen werden.“
- **Synthesefragen** zielen darauf ab, aus vorhandenem Wissen neue Lösungen oder Konzepte zu entwickeln („entwickeln“, „gestalten“).
„Entwickeln Sie eine kompetenzorientierte Übung zum Umgang mit Online-Bewerbungsportalen.“
- **Evaluationsfragen** zielen darauf ab, eine begründete Einschätzung oder Bewertung vorzunehmen („beurteilen“, „bewerten“).
„Beurteilen Sie, ob eine digitale Lernapp für eine bestimmte Teilnehmer_innengruppe geeignet ist.“

Reflexion eigener Lernprozesse durch die Lernenden

Neben der Überprüfung der Kompetenzen durch die Trainer_innen empfiehlt es sich, im Sinne einer aktiveren, selbstbestimmteren Rolle der Lernenden im Lernprozess, Methoden einzusetzen, mit denen die **Teilnehmer_innen selbst ihren Lernprozess und Lernstand reflektieren** können. Beispiele hierfür:

- ➔ Ein **Lernportfolio** kann der Dokumentation des Kompetenzentwicklungsprozesses und der Darstellung seiner Ergebnisse dienen.¹⁸
- ➔ Mithilfe eines **Lerntagebuchs** können Lernprozesse reflektiert werden.¹⁹
- ➔ Mit der Methode **Wissensleine** werden Lernerfahrungen sichtbar gemacht. Die Teilnehmenden erhalten zu Beginn des Seminars farbig unterschiedliche Moderationskarten (z. B. Rot für „meine AHAs“, Grün für „was ich mir unbedingt merken möchte“, gelb für „was ich umsetzen werde“, blau für „offene Fragen“ etc.). Die Karten werden laufend im Training beschriftet und auf eine Wäscheleine gehängt. Nach Seminarende können die Wissensleinen nach Hause mitgenommen werden, um den Praxistransfer zu unterstützen.

¹⁸ http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html.

¹⁹ Vorlage hierfür z.B. von ABZ Austria:

<https://www.abzaustria.at/sites/default/files/downloads/Lerntagebuch-ABZ-ReadyToCare.pdf>

5.5 Rahmenbedingungen für kompetenzorientiertes Training

Damit Trainer_innen in ihrem Training kompetenzorientiert vorgehen können, braucht es bestimmte Voraussetzungen. **Kompetenzorientierung muss die ganze Bildungsorganisation durchziehen** und organisatorisch verankert sein.

Aus diesem Grund kann von einer **Kultur der Kompetenzorientierung** gesprochen werden.

„Der shift from teaching to learning ist eine Veränderung, und zwar eine so weitreichende Veränderung, dass man von einem Kulturwandel sprechen kann.“²⁰

Folgende **Voraussetzungen** sind beispielsweise wichtig:

- ➔ Ein positives und ressourcenorientiertes Menschenbild in der Bildungsorganisation.
- ➔ Passende Ausstattung der Kursräume, damit handlungsorientiertes Lernen und eine vielfältige Unterrichtsgestaltung überhaupt möglich sind.
- ➔ Selbstlernmaterialien für die Teilnehmer_innen (vor Ort, auf einer Lernplattform o.ä.).
- ➔ Kompetenzorientierte Kurskonzepte, die Individualisierung (z. B. Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen, Dauer nach Bedarf, Schwerpunktsetzungen) zulassen.
- ➔ Ausreichende Entscheidungsbefugnisse für die Trainer_innen, um flexibel agieren und beispielsweise auf Wünsche und Interessen der Teilnehmer_innen eingehen zu können.
- ➔ Regelmäßige strukturierte Meetings für den interdisziplinären, teilnehmer_innen- und gruppenbezogenen Austausch im Trainer_innenteam.
- ➔ Möglichkeiten zur ausreichenden Vorbereitung der Kurseinheiten, z. B. zur Ausarbeitung von praxis- bzw. handlungsorientierten Arbeitsaufgaben für die Teilnehmer_innen.
- ➔ Materialien und Beispiele auf die die Trainer_innen in der Vorbereitung zurückgreifen können (z. B. Toolbox).
- ➔ Weiterbildungen im Bereich Methodik/Didaktik inklusive der Schulung digitaler Kompetenzen.

²⁰ Weyer et al. (2017), S.10

5.6 Das Wichtigste

Kompetenzorientiertes Training beginnt bereits bei der Planung. Ausgangspunkt sind nicht einzelne Inhalte, sondern die Frage, welche beruflichen Handlungskompetenzen Teilnehmer_innen am Ende eines Lernprozesses aufweisen sollen.

Ein wesentlicher erster Schritt ist die **Analyse der Zielgruppe**. Teilnehmer_innen bringen unterschiedliche Vorerfahrungen, Kompetenzen, Lernbiografien und Lebenssituationen mit. Kompetenzorientierte Planung **berücksichtigt** diese **Heterogenität**, knüpft an vorhandene Ressourcen an und schafft Möglichkeiten für individuelle Lernwege. Dazu gehören etwa Einstiegssequenzen zur Kompetenzreflexion, Lernzielvereinbarungen, laufende Reflexion des Lernfortschritts und binnendifferenzierende Methoden.

Basis für die Curriculumsentwicklung ist ein **Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil** für die zukünftige berufliche Tätigkeit. Liegt bereits ein Berufsprofil vor, etwa in einer Ausbildungsverordnung, können daraus zentrale Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse abgeleitet werden. Gibt es noch kein genaues Profil muss dieses erarbeitet werden. Dabei ist der Austausch mit Unternehmen und Fachexpert_innen besonders wichtig.

Auf dieser Basis werden **konkrete Lernergebnisse des Trainingsangebotes** formuliert. Sie beschreiben, was Teilnehmer_innen **am Ende des Lernprozesses wissen, verstehen und tun können sollen**. Unterschiedliche Anforderungsniveaus können mithilfe von Lernzieltaxonomien formuliert werden. Für ein Curriculum reichen zunächst übergeordnete Lernergebnisse aus. In der Feinplanung einzelner Lehr-/Lerneinheiten sollten diese dann konkreter definiert werden.

In der Umsetzung geht es darum, Lernprozesse so zu gestalten, dass Teilnehmer_innen aktiv handeln, eigene Erfahrungen einbringen und zunehmend Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. Trainer_innen schaffen dafür geeignete Rahmenbedingungen, geben Orientierung, begleiten Lernprozesse und ermöglichen unterschiedliche Lernwege.

Zentral ist der Einsatz **kompetenzorientierter Arbeitsaufgaben**. Diese sollten möglichst realitätsnah, handlungsorientiert und interdisziplinär angelegt sein. Sie **greifen typische berufliche Situationen auf** und ermöglichen es den Teilnehmer_innen, fachliche und überfachliche Kompetenzen im Sinne einer Handlungskompetenz gemeinsam zu entwickeln.

Digitale Methoden können **kompetenzorientiertes Training sinnvoll unterstützen**. Sie fördern Flexibilität, Selbstständigkeit, Binnendifferenzierung und Praxisnähe. Entscheidend ist jedoch, dass digitale Tools nicht nur analoge Materialien ersetzen, sondern in authentische alltags- oder berufsnahe Handlungssituationen eingebettet werden. Digitale Kompetenzen werden dabei als Querschnittskompetenz verstanden und gemeinsam mit anderen Kompetenzen entwickelt.

Kompetenzorientierung zeigt sich schließlich **auch in der Überprüfung**. Im Mittelpunkt steht nicht das reine Abfragen von Begriffen oder Definitionen, sondern die Frage, ob Teilnehmer_innen ihr **Wissen und Können in konkreten beruflichen Handlungssituationen anwenden können**. Geeignet sind daher praxisnahe Aufgaben, Rollenspiele, Fallbeispiele, Arbeitsaufträge oder schriftliche Prüfungsformate, die reale Situationen abbilden. Ergänzend unterstützen Reflexionsmethoden wie Lernportfolio, Lerntagebuch oder Wissensleine die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess.

Damit kompetenzorientiertes Training gelingen kann, braucht es **passende Rahmenbedingungen in der jeweiligen Bildungsorganisation**. Kompetenzorientierung ist damit nicht nur eine Frage einzelner Methoden, sondern Teil einer umfassenden Lern- und Organisationskultur.

6 Vorlagen und Checklisten

6.1 Checkliste: Kompetenzorientierung auf Konzept- und Planungsebene

Ziel und Aufbau

- ➔ Es ist im Konzept klar beschrieben, auf welche beruflichen oder lebensweltlichen Tätigkeitsbereiche die Teilnehmer_innen vorbereitet werden bzw. worauf das Training abzielen möchte.
- ➔ Es ist dargestellt, welche Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen dabei zentral sind.
- ➔ Daraus werden Zielkompetenzen für das Training abgeleitet. Diese sind klar und nachvollziehbar in Form von übergeordneten Lernergebnissen beschrieben, welche mindestens auf Stufe 3 der Bloom-schen Lernzieltaxonomie angesiedelt sind.
- ➔ Die Entwicklung zu diesen Lernergebnissen erfolgt systematisch und in definierten, aufeinander bezogenen Teilen (in Form von detaillierten Lernergebnissen und unter Berücksichtigung der Schlüsselkompetenzen).
- ➔ Alle Lernergebnisse zusammen ergeben einen schlüssigen Gesamtlernprozess mit klar definiertem Zeitrahmen.

Zielgruppe und Einstieg

- ➔ Die Stärken und Schwächen sowie die Lebenswelt, Lernvoraussetzungen, Bildungsbedarfe/-bedürfnisse und Vorerfahrungen der Zielgruppe sind im Konzept beschrieben.
- ➔ Die Einstiegskriterien sind vor dem Hintergrund des angepeilten Tätigkeitsbereichs/Berufsfeldes bzw. des Zieles des Trainings und der Voraussetzungen der Zielgruppe schlüssig erläutert.
- ➔ Es ist dargelegt, wie in einer Einstiegsphase ein Assessment der vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmer_innen erfolgt.
- ➔ Im Konzept ist beschrieben, wie eine Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen des Kurses in Abgleich mit den bereits vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt und daraus sinnvolle persönliche Lernziele abgeleitet werden.
- ➔ Es ist ein laufender strukturierter Reflexionsprozess des Lernfortschrittes bzw. Überprüfung des Lernstandes verankert.

Methoden

- ➔ Im Konzept wird ein methodischer Zugang beschrieben, mit dem die definierten Lernergebnisse realistisch erreicht werden können.
- ➔ Es wird im Konzept nachvollziehbar dargestellt, wie das Training auf kompetentes (berufliches) Handeln vorbereitet. Der fachübergreifende und ganzheitliche Ansatz (Verbindung von Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz) kommt dabei klar zum Ausdruck.
- ➔ Eine angemessene Variation von Methoden und Sozialformen ist beschrieben, die unterschiedlichen Lernzugängen und Lerntypen und dem jeweils erzielten persönlichen Fortschritt entspricht.
- ➔ Methoden, die handelndes Lernen unterstützen, Selbstlernkompetenz und Selbstständigkeit fördern und bei der Problemlösung helfen, bilden den Schwerpunkt.
- ➔ Es wird eine systematische Hinführung zu möglichst selbst gesteuertem Lernen deutlich. Eigenständiges Arbeiten der Teilnehmer_innen ist ein wesentlicher Bestandteil des Trainings.
- ➔ Die Berücksichtigung und aktive Einbeziehung vorhandener Kompetenzen der Teilnehmer_innen kommt zum Ausdruck.
- ➔ Der Heterogenität der Teilnehmer_innen wird Rechnung getragen. Entsprechende Instrumente und Methoden der Binnendifferenzierung sind im Konzept beschrieben.
- ➔ Es ist dargelegt, wie Trainer_innen den Lernprozess der Teilnehmenden begleiten und beratend unterstützen.

Trainer_innen, Organisation und Infrastruktur

- ➔ Die Trainer_innen haben einen gemeinsamen Begriff von Kompetenz und ein gemeinsames Verständnis darüber, was kompetenzorientierte Lernprozesse bedeuten.
- ➔ Die Trainer_innen haben ein Rollenverständnis als Begleiter_innen und Unterstützer_innen von Lernprozessen.
- ➔ Im Trainer_innenteam gibt es Erfahrung mit handlungsorientierten Methoden.
- ➔ Es ist vorgesehen, dass das Trainer_innenteam interdisziplinär zusammenarbeitet und gemeinsam übergreifende Lernsequenzen plant.
- ➔ Es gibt strukturelle Austauschmöglichkeiten, bei denen der Kompetenzentwicklungsstand der Teilnehmer_innen und der Verlauf des Trainings reflektiert sowie Organisationsentwicklungs- und Lernprozesse während des Kurses gefördert werden.
- ➔ Das Trainer_innenteam und die Projektleitung tauschen sich nachweisbar regelmäßig inhaltlich und organisatorisch aus.
- ➔ Die räumliche Ausstattung ist für handlungsorientiertes Lernen geeignet. Es gibt praktische Übungsmöglichkeiten (z. B. für manuelle Tätigkeiten).
- ➔ Die vorhandene Lerninfrastruktur ermöglicht einen Einsatz vielfältiger Methoden im Unterricht.
- ➔ Es stehen ausreichend Selbstlernmaterialien zur Verfügung.

6.2 Checkliste: Formulierung von Lernergebnissen

Lernergebnisse beschreiben, was **Lernende am Ende** des Lernprozesses (oder bis zu einem gewissen Zeitpunkt im Lernprozess) **können** bzw. in der Lage sind zu tun.

Ein Lernergebnis sollte in einem ganzen Satz formuliert sein. Dieser Satz sollte folgende Bestandteile aufweisen.¹

SATZBEGINN	LERNINHALT	KONTEXT	NIVEAU
Er_Sie/Der_Die Teilnehmer_in • kann • ist in der Lage Die Lernenden/Die Teilnehmer_innen • können • sind in der Lage	Was	Funktion Umgebung Mittel Methoden	aktives Verb
Er/Sie kann	die Prinzipien kompetenzorientierte Methodik und Didaktik	im Fachtraining	nutzen
Die Teilnehmer_innen sind in der Lage	Zahlungsvorgänge	mit einer Scannerkasse	abzuwickeln
Der_Die Teilnehmer_in kann	ein Mitarbeiter_innen-gespräch	als Führungskraft	leiten

Nun überprüfen Sie:

- ➔ Ist das Lernergebnis mit einem aktiven Verb formuliert?
- ➔ Ist das Verb eindeutig und nicht zu vage?
- ➔ Ist das Anspruchsniveau (gemäß Taxonomie) erkennbar?
- ➔ Ist das Lernergebnis überprüfbar, also beobachtbar, beurteilbar und gegebenenfalls messbar?
- ➔ Ist das Lernergebnis konkret und eindeutig? Ist es für Dritte verständlich?
- ➔ Ist im Lernergebnis der Sinn des Gelernten erkennbar?
- ➔ Wirkt das Lernergebnis attraktiv?
- ➔ Ist das formulierte Lernergebnis im vorgegebenen Rahmen realistisch erreichbar? Werden die Lernenden gefordert, aber nicht überfordert?

¹ Universität für Weiterbildung Krems (o. J.)

6.3 Vorlage: Planung Trainingseinheit

TITEL DER TRAININGSEINHEIT		
Dauer		
Lernergebnis im Sinne von Handlungskompetenz(en)	Nach der Trainingseinheit können die Teilnehmenden ...	
Für die Handlungskompetenz notwendige Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz	Fachkompetenz(en)	
	Methodenkompetenz(en)	
	Personalkompetenz(en)	
	Sozialkompetenz(en)	
Ablauf der Trainingseinheit		
Einstieg/Aktivierung von Vorwissen und Erfahrungen		
Aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalt		
Reflexion, Feedback, Abschluss		
Lern- bzw. Unterrichtsmittel		

6.4 Checkliste: Kompetenzorientierung in einer Trainingseinheit

Lernergebnisorientierung

- ☐ Die angestrebten Lernziele bzw. Lernergebnisse werden zu Beginn thematisiert.
- ☐ Der Konnex dieser Lernziele bzw. Lernergebnisse zur Berufspraxis bzw. zum Lebensalltag wird verdeutlicht.
- ☐ Das „Überprüfen“ des Erreichens der Lernziele bzw. Lernergebnisse ist möglich, z. B. durch eine Aufgabenstellung.

Handlungsorientierung

- ☐ Die Trainingseinheit geht von einer realistischen Handlungssituation aus.
- ☐ In den Inputs gibt es laufend Bezug zu Anwendungen im Beruf oder im Alltag.
- ☐ Die Teilnehmer_innen bearbeiten eine konkrete Aufgabe oder Problemstellung aus dem Arbeits- oder Lebensalltag.
- ☐ Die Mehrheit der Methoden bringt die Teilnehmer_innen in aktives Handeln.

Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit

- ☐ Die eingesetzten Methoden fördern auch überfachliche Kompetenzen.
- ☐ Verbindungen zu anderen „Fächern“ bzw. Disziplinen werden gezogen.

Lernorientierung

- ☐ Die Inputs sind kurz und zielgerichtet.
- ☐ Die Teilnehmer_innen sind überwiegend selbst aktiv.
- ☐ Notwendige Theorie wird interaktiv be- oder erarbeitet.
- ☐ Die Teilnehmer_innen erhalten Gestaltungsspielräume.
- ☐ Die Teilnehmer_innen reflektieren ihre Vorgehensweise.
- ☐ Es sind Feedback-Möglichkeiten vorgesehen.

Teilnehmer_innenzentrierung

- ☐ Die Teilnehmer_innen können an ihr Vorwissen bzw. ihre Vorerfahrungen anknüpfen.
- ☐ Die Relevanz für das (zukünftige) Berufsleben oder den Alltag der Teilnehmer_innen wird transparent.
- ☐ Die eingesetzten Methoden sprechen unterschiedliche Lerntypen an.
- ☐ Es sind Möglichkeiten der Binnendifferenzierung vorgesehen.

6.5 Selbstcheck Scaffold

SELBSTCHECK SCAFFOLD: MEINE FÄHIGKEITEN DER INDIREKTE LEHRE		--	-	+	++
Struktur	Ich biete den Lernenden klare Strukturen an und erkläre ihnen, welche Lernaufgaben anstehen und erledigt werden müssen.				
Coaching	Ich beobachte achtsam, wie die Lernenden sich selbsttätig mit den Aufgaben auseinandersetzen, und berate den Lernprozess.				
Angebote	Ich konzentriere meine Vorbereitung stets auf die Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten, sich den Gegenstand anzueignen.				
Fragen	Ich achte darauf, dass meine Fragen zur selbstständigen Erschließung anstiften und vermeide Informations(ab)fragen.				
Fördern	Ich entwickle spezielle Übungen und Vertiefungsaufgaben für die unterschiedlichen Lernschwierigkeiten, die auftreten.				
Offerieren	Ich lade ein und erzeuge Spannung, indem ich mich darum bemühe, an den Erfahrungen und Fragen der Lernenden anzuknüpfen.				
Lassen	Ich gebe ausreichend Zeit und lasse auch eigene Wege, Themen und Vertiefungen zu, die von den Lernenden gewünscht werden.				
Dosieren	Ich achte auf meinen Redeanteil und versuche, diesen niedrig zu dosieren.				

Quelle: Arnold (2024), Bearbeitung prospect

6.6 S-P-A-S-S Kriterien

SELBSTGESTEUERT	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen • Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst • Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit • Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen • Der/Die Lehrende ist prozessverantwortlich: Er/Sie schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen des Lernenden
PRODUKTIV	<ul style="list-style-type: none"> • Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden • Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit) • Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein • Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen
AKTIVIEREND	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge • Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen • Lernende entwickeln selbst Initiativen • Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten
SITUATIV	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende nutzen und reflektieren die Hier-und-Jetzt-Situation • Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt • Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen • Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis • Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten
SOZIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende erleben Wertschätzung • Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback • Lernende nehmen Emotionen wahr • Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation • Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert

Quelle: Arnold (2024), Bearbeitung prospect

6.7 Praxistipps für kompetenzorientiertes Training

Vorbereitung

- ➔ Benennen Sie bereits in den Ankündigungstexten die Lernergebnisse, die im Training erzielt werden sollen. Weisen Sie darauf hin, dass es sich um ein sehr praxisorientiertes Training handelt.
- ➔ Gute Überlegungen zu den angepeilten Lernergebnissen helfen nicht nur die richtige Methode auszuwählen, sondern Ihnen und den Lernenden auch dabei, zu überprüfen, ob diese erreicht wurde.
- ➔ Die Vorbereitungsarbeiten für kompetenzorientiertes Training sind aufwändig und sollten nicht unterschätzt werden. Es empfiehlt sich daher genug Zeit einzuplanen.
- ➔ Kompetenzorientiertes Training erfordert viel originalgetreues Lernmaterial. Halten Sie laufend die Augen offen, um solches Material zu sammeln.
- ➔ Eine gute Planung ist wesentlich, gleichzeitig ist eine Offenheit in der in der Prozessgestaltung wichtig, um sich situativ anpassen zu können.

Umsetzung

- ➔ Kompetenzorientiertes Training heißt, mit den Lernenden auf Augenhöhe zu sein.
- ➔ Erklären Sie den Teilnehmer_innen zu Beginn den didaktisch-methodischen Ansatz. Bereiten Sie die Lernenden darauf vor, dass sie selbst viel erarbeiten müssen und dies zunächst ungewohnt sein kann. Erläutern Sie, welche Rolle Sie als Trainer_in dabei haben.
- ➔ Weisen Sie darauf hin, dass selbstgesteuertes Lernen auch im Arbeitsalltag eine unabdingbare Notwendigkeit sein wird.
- ➔ Lernende müssen die anvisierten Zielkompetenzen zu ihren eigenen Lernzielen machen: widmen Sie diesem Punkt ausreichende Aufmerksamkeit.
- ➔ Rechnen Sie mit mehr unerwarteten Situationen, als sich bei einem eher klassischen Unterricht ergeben würden.
- ➔ Befreien Sie sich von dem Druck, allwissend sein zu müssen. Wenn Sie Fragen nicht beantworten können, ist dies eine gute Gelegenheit, dass die Gruppe gemeinsam nach der Antwort sucht (z.B. durch selbstständige Recherche).
- ➔ Bieten Sie methodische Abwechslung, ohne dem Druck zu unterliegen, „Unterhaltungskünstler_in“ sein zu müssen.
- ➔ Phasen des Aktivierens, des Demonstrierens neuer Inhalte, des Anwendens und der Integration des Gelernten sollten sich regelmäßig und ausgewogen abwechseln, um die Teilnehmer_innen nicht zu überfordern.
- ➔ Fördern Sie Bewegung im Raum; dadurch entsteht meist eine entspanntere und anregendere Lernatmosphäre (z.B. beim Stationenlernen müssen die Lernenden von einer Station zur nächsten gehen).
- ➔ Stellen Sie Aufgaben mit Wahlmöglichkeiten, um der Heterogenität der Gruppe gerecht zu werden. Beispielsweise ist dies durch Pflicht- und selbst wählbare Zusatzaufgaben, durch verschiedene Sub-Themen sowie unterschiedliche Lernmaterialien möglich. Die Auswahl sollte aber nicht zu groß sein, um die Teilnehmer_innen nicht zu überfordern.
- ➔ Aufgabenstellungen müssen klar definiert sein. Wenn die Teilnehmer_innen mutmaßen müssen, was gemeint sein könnte, entsteht Unsicherheit, Ablehnung und Demotivation.
- ➔ Holen Sie immer wieder Rückmeldung dazu ein, ob Sie auch für jene Teilnehmenden verständlich sind, die Deutsch nicht als Erstsprache haben.

- ➔ Vor allem lernungewohnte Teilnehmende sind durch reine Entdeckungsmethoden überfordert und brauchen einen klaren Rahmen. Daher ist es wichtig, Selbststeuerung dosiert zu fördern und immer eine orientierende Struktur zu haben.
- ➔ Stellen Sie immer wieder aktivierende Fragen.
- ➔ Lassen Sie digitale Tools einfließen.
- ➔ Schreiten Sie nicht sofort ein, wenn Sie merken, dass Teilnehmer_innen bei selbständigen Arbeitsaufgaben Probleme haben, aber unterstützen Sie, wenn die Lernenden gar nicht weiterkommen. Das Motto ist: So wenig wie möglich, soviel wie unbedingt nötig.
- ➔ Stellen Sie immer wieder Bezüge zum Vorwissen und den Vorerfahrungen der Teilnehmer_innen sowie zu anderen Lernfeldern her, um den Gesamtkontext zu verdeutlichen.
- ➔ Nehmen Sie immer wieder auf die intendierten Lernergebnisse Bezug, die Relevanz für die Praxis sollte laufend aufgezeigt werden.
- ➔ Kalkulieren Sie ausreichend Zeit für die Nachbereitung von Aufgabenstellungen ein. Es gilt, am Ende einer Lernsequenz mit der Gruppe den Erkenntnisgewinn zu reflektieren, eine Conclusio abzuleiten und das Thema noch einmal zusammenfassen.
- ➔ Seien Sie nicht überrascht, wenn Sie von Teilnehmer_innen auch kritische Rückmeldungen bekommen. Es gibt immer wieder Lernende, die sich einen eher klassischen Unterricht wünschen und von anderen Zugängen zunächst irritiert sind.

6.8 Praxistipps für sprachsensiblen Unterricht

- ➔ Sprechen Sie langsam und deutlich.
- ➔ Verwenden Sie einfache Wörter und Sätze. Beispielsweise:
 - Reinigen Sie das Werk-Stück.
 - Schreiben Sie das bitte auf.
- ➔ Bitten Sie die Teilnehmenden immer in ganzen Sätzen zu antworten.
- ➔ Verwenden Sie bekannte, einfache Satzverbindungen wie „weil“, „und“, usw.
- ➔ Verwenden Sie Fachbegriffe konsequent und einheitlich. Nutzen Sie immer den fachlich richtigen Begriff, zum Beispiel „Kundenservice“, und vermeiden Sie wechselnde Synonyme wie „Kundenberatung“ oder „Kundenbedienung“. So bleiben Inhalte klar und leichter verständlich.
- ➔ Erklären Sie Fachwörter mit Alltagssprachlichen Synonymen (z.B. „schriftliches Festhalten“ für „Dokumentation“).
- ➔ Ergänzen Sie Internationalismen bei schwierigen Fachwörtern (z.B. „Job-Interview“ für „Vorstellungsgespräch“)
- ➔ Verzichten Sie auf Redewendungen oder Sprichwörter, wenn Sie diese nicht erklären.
- ➔ Erteilen Sie klare und kurze Arbeitsaufträge. Die Arbeitsaufträge sollten zunächst Schritt für Schritt formuliert sein und mit zunehmenden Deutschkenntnissen offener gehalten werden (in Richtung Lernorientierung).
- ➔ Versichern Sie sich, ob das Gegenüber das Gesagte verstanden hat, indem Sie sich das Gesagte in eigenen Wörtern erklären lassen. Bitten Sie beispielsweise darum, Angaben zu wiederholen.
- ➔ Versuchen Sie, mit den Teilnehmenden zu trainieren, wie die Fachbegriffe in Sätze integriert werden. Ein paar Beispiele für die Integration der Fachbegriffe in einen Satz und Satzbauübungen:
 - Wir erstellen mit digitalen Tools einen aktuellen Lebenslauf.
 - Mit digitalen Tools erstellen wir einen aktuellen Lebenslauf.
 - Erstellen wir mit digitalen Tools einen aktuellen Lebenslauf?
 - Womit erstellen wir einen aktuellen Lebenslauf?
 - Was erstellen wir mit digitalen Tools?
 - Wir bewerben uns selbstständig auf offene Stellenanzeigen.
 - Auf offene Stellenanzeigen bewerben wir uns selbstständig.
 - Worauf bewerben wir uns selbstständig?
 - Wie bewerben wir uns auf offene Stellenanzeigen?
 - Was machen wir selbstständig?
 - Wir sägen mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Mit der Handbügelsäge sägen wir das Werkstück in zwei Teile.
 - Womit sägen wir das Werkstück in zwei Teile?
 - Was sägen wir mit der Handbügelsäge in zwei Teile?

- ➔ Konjugieren Sie die Fachverben mit den Teilnehmenden in ganzen Sätzen, beispielsweise:
 - Ich erstelle einen aktuellen Lebenslauf.
 - Du erstellst einen aktuellen Lebenslauf.
 - Er_Sie erstellt einen aktuellen Lebenslauf.
 - Wir erstellen einen aktuellen Lebenslauf.
 - Ihr erstellt einen aktuellen Lebenslauf.
 - Sie erstellen einen aktuellen Lebenslauf.
 - Ich bewerbe mich auf eine offene Stellenanzeige.
 - Du bewirbst dich auf eine offene Stellenanzeige.
 - Er_Sie bewirbt sich auf eine offene Stellenanzeige.
 - Wir bewerben uns auf eine offene Stellenanzeige.
 - Ihr bewerbt euch auf eine offene Stellenanzeige.
 - Sie bewerben sich auf eine offene Stellenanzeige.
 - Ich säge mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Du sägst mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Er sägt mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Sie sägt mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Es sägt mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Wir sägen mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Ihr sägt mit der Handbügelsäge das Werkstück in zwei Teile.
 - Sie sägen das Werkstück mit der Handbügelsäge in zwei Teile.
- ➔ Wiederholen Sie Satzstrukturen immer wieder, beispielsweise:
 - Zum Anreißen verwende ich eine Anreißnadel.
 - Ich verwende eine Anreißnadel zum Anreißen.
 - Eine Anreißnadel verwende ich zum Anreißen.
 - Verwende ich eine Anreißnadel zum Anreißen?
 - Verwende ich zum Anreißen eine Anreißnadel?
 - Was verwende ich zum Anreißen?
- ➔ Schreiben Sie zentrale Wörter und Strukturen auf Tafel, Digi-Board, Flip, o.ä.
- ➔ Verwenden Sie viele Bilder, Visualisierungen und Beispiele.
- ➔ Setzen Sie Gestik, Mimik und Körpersprache ein.
- ➔ Viele Teilnehmende trauen sich nicht, Trainer_innen mitzuteilen, wenn sie diese nicht verstanden haben, weil zum Beispiel im Dialekt gesprochen wird. Geben Sie den Teilnehmenden die Sicherheit, dass sie nichts falsch machen, wenn sie bitten, das Gesagte in anderen Worten und/oder langsamer zu wiederholen.

6.9 Fragetypen und Lernniveaus²

BEISPIELE FRAGEN	ARTEN VON ANTWORTEN
Wissensfragen	
Nennen Sie... Bezeichnen Sie XX...	Aufzählen, Nennen oder Bezeichnen Wiedergabe von auswendig Gelerntem
Verständnisfragen	
Wie kommt XX zustande? Erklären Sie den Unterschied zwischen X und Y! X eignet sich sehr gut für Y. Geben Sie den Hauptgrund an.	Umgangssprachliche Erläuterung Darstellung eines Zusammenhangs in einer anderen Form (z.B. grafisch)
Universelle Lernwerkzeuge Einsatz sowohl gruppenzentriert als auch zum Selbstlernen	Podcasts, Lernvideos, Serious Games, MOOCs (Massive Open Online Courses), Simulationen oder Augmented Reality
Anwendungsfragen	
Gegeben ist folgende Situation: Geben Sie an, welche der Prinzipien für X hier besonders wichtig sind? Beschreiben Sie bitte einen Fall, wo XY keinesfalls eingesetzt werden darf?.	Beschreibung von praktischen Situationen Schilderung eines Falles aus der Praxis und Erklärung von theoretischen Grundlagen und deren Anwendung für den Fall
Analysefragen	
Erläutern Sie X anhand einer Skizze! Analysieren Sie Y – zeichnen Sie ein Schema! Worin besteht die Relevanz der Frage X? Welche Mittel setzt Xa ein, um Ya zu erzeugen?	Zeichnen von Skizzen, Diagrammen Aufzeigen von unterschiedlichen Lösungen und Erklärung der Unterschiede Erläuterung von Prozessen Begründung der durchgeführten Arbeit Auffinden prinzipieller Unterschiede
Synthesefragen	
Wie würden Sie die Herstellung von XX verändern und zugleich verbessern? Warum ist YY ein wichtiger Rohstoff für die Technik? Woraus wird er gewonnen und was würden Sie daraus herstellen? Stellen Sie Kriterien für das Projekt XY zusammen! Welche Konsequenzen für Ihr Verhalten ... ziehen Sie aus den ... Daten? Welche Maßnahmen treffen Sie? Was tun Sie? Wie kontrollieren Sie ...?	Lösung von Projektaufgaben oder fachübergreifenden Aufgaben Anwendung des Gelernten auf unterschiedliche Gebiete Erstellung von Handlungsentwürfen, Verbesserung von Schwachstellen
Beurteilungsfragen	
Beurteilen Sie XX! Welche Folgen von XX können Sie abschätzen? Benennen Sie die Gründe! Analysieren und beurteilen Sie XX!	Systemvergleiche Prüfung der Tragfähigkeit von Verallgemeinerungen, argumentative Beurteilung; Abschätzung von Folgen

² Schott (2017)

7 Kompetenzorientierte Methoden in der Praxis

7.1 Gruppenpuzzle¹

Kurzbeschreibung

Das Gruppenpuzzle ist eine kooperative Lernmethode, bei der Teilnehmer_innen einzelne Teilbereiche eines Themas erarbeiten und ihr Wissen anschließend gegenseitig weitergeben. Jede Person übernimmt dabei Verantwortung für einen bestimmten Themenbereich und wird zum_zur „Expert_in“ für diesen Inhalt.

Die Methode eignet sich besonders für umfangreichere Themen, die sich in mehrere Teilbereiche gliedern lassen. Durch das gegenseitige Erklären setzen sich die Teilnehmer_innen intensiv mit den Inhalten auseinander und lernen gleichzeitig voneinander. Das Gruppenpuzzle wird auch als „Jigsaw-Methode“ bezeichnet.

Art der Methode

Kooperative Gruppenarbeit mit Expert_innen und Austauschphasen

Ziel

Die Teilnehmer_innen sollen sich Inhalte selbstständig erarbeiten, Zusammenhänge verstehen und Wissen verständlich an andere weitergeben. Dadurch werden auch Kommunikationsfähigkeit, Zusammenarbeit, aktives Zuhören und Verantwortungsübernahme gefördert.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ zur Bearbeitung umfangreicherer Themen,
- ➔ für unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema,
- ➔ zur Aktivierung aller Teilnehmer_innen,
- ➔ sowie für heterogene Lerngruppen.

So funktioniert die Methode

1. **THEMA VORBEREITEN**
Der_Die Trainer_in teilt ein Thema in mehrere Teilbereiche auf. Für jedes Teilthema werden Materialien oder Arbeitsaufträge vorbereitet.
2. **STAMMGRUPPEN BILDEN**
Die Teilnehmer_innen werden in Kleingruppen eingeteilt. Diese Gruppen werden als Stammgruppen bezeichnet. Jede Person innerhalb der Gruppe erhält ein anderes Teilthema.
3. **EXPERT_INNENGRUPPEN BILDEN**
Danach treffen sich alle Personen mit demselben Teilthema in sogenannten Expert_innengruppen. Dort lesen sie Texte, bearbeiten Aufgaben, diskutieren Inhalte und klären offene Fragen. Ziel ist, dass alle Mitglieder das Thema gut verstehen und später erklären können.
4. **VORBEREITUNG DER WISSENSWEITERGABE**
Die Expert_innengruppen überlegt gemeinsam, wie sie die wichtigsten Inhalte verständlich an andere weitergeben können. Dafür können beispielsweise Stichworte, Plakate, kurze Präsentationen oder Beispiele vorbereitet werden.

¹ Kroker (2024), Reich (2024a), Universität Oldenburg/Universität Vechta (o.J. a)

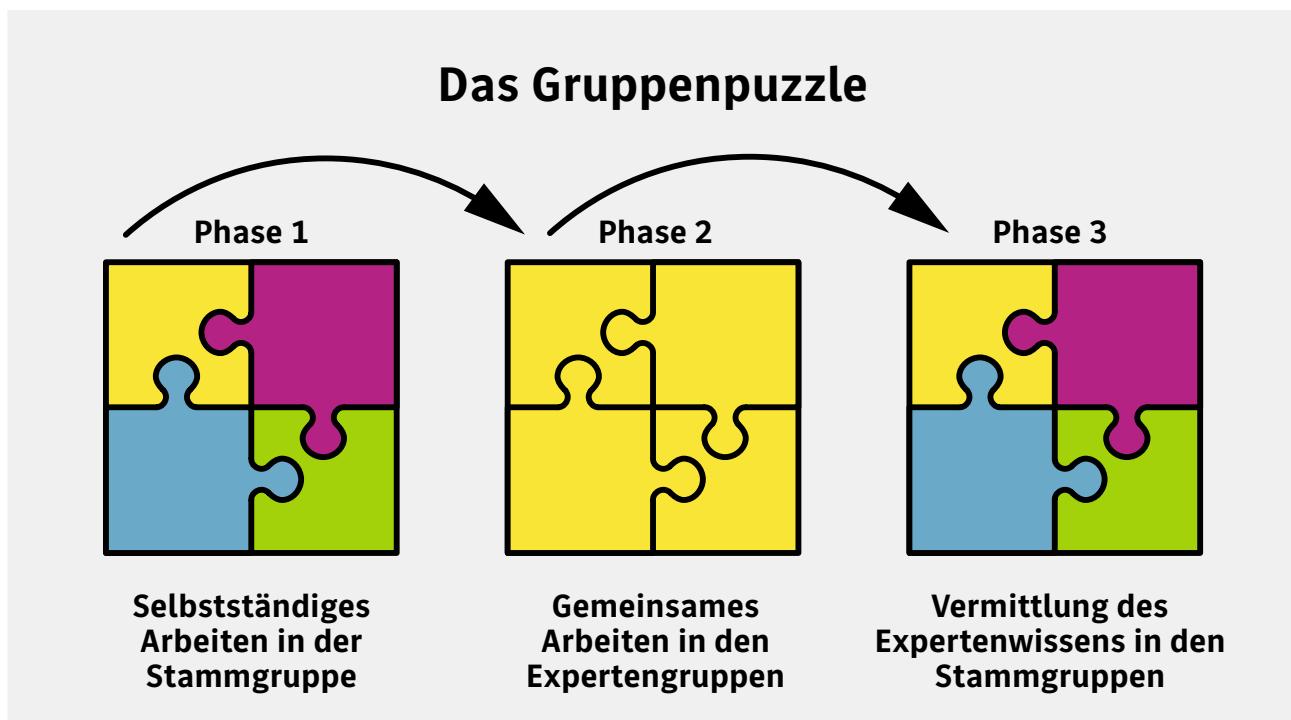
5. RÜCKKEHR IN DIE STAMMGRUPPEN

Anschließend gehen die Teilnehmer_innen wieder in ihre ursprünglichen Stammgruppen zurück. Dort erklärt jede Person den anderen ihr Expert_innenwissen. So entsteht Schritt für Schritt ein Gesamtbild des Themas.

6. GEMEINSAME ANWENDUNG, SICHERUNG UND REFLEXION

Zum Abschluss können die Teilbereiche zusammengeführt und in einer gemeinsamen Aufgabe angewendet werden. Die Teilnehmer_innen bearbeiten beispielsweise eine praktische Übung, lösen eine gemeinsame Aufgabe oder erstellen ein gemeinsames Ergebnis. Danach werden die Ergebnisse besprochen, offene Fragen geklärt und zentrale Inhalte zusammengefasst. Möglich sind auch kurze Reflexionsfragen zur Zusammenarbeit oder zum Lernprozess.

Abb. 14: Ablauf Gruppenpuzzle



Quelle: Kroker (2024)

Dauer

Je nach Umfang des Themas etwa 60 bis 120 Minuten. Für komplexere Themen kann die Methode auch über mehrere Einheiten hinweg eingesetzt werden. Es sollte ausreichend Zeit für die Expert_innenphase und den anschließenden Austausch in den Stammgruppen eingeplant werden.

Materialien

- ➔ Texte oder Informationsmaterialien zu den Teilthemen
- ➔ Arbeitsaufträge oder Leitfragen
- ➔ Flipchart, Moderationsmaterial oder digitale Tools
- ➔ eventuell Arbeitsblätter für die Ergebnissicherung
- ➔ Materialien zur Präsentation der Ergebnisse

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Die Teilthemen sollten ähnlich umfangreich und verständlich aufbereitet sein.
- ➔ Die Methode funktioniert besonders gut in Gruppen von etwa 4 bis 6 Personen.
- ➔ Wichtig sind eine klare Zeitstruktur und eine verständliche Aufgabenstellung.
- ➔ Trainer_innen begleiten den Prozess unterstützend, greifen aber möglichst wenig steuernd ein.
- ➔ Für Teilnehmer_innen mit wenig Erfahrung in Gruppenarbeit kann es hilfreich sein, den Ablauf nicht nur zu erklären, sondern auch zu visualisieren.
- ➔ Die Methode kann gut mit Rollenspielen oder praktischen Übungen kombiniert werden.

BEISPIEL

Gruppenpuzzle in einem Deutschkurs (Thema: „Wohnen und Wohnungssuche“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen erweitern ihren Wortschatz rund um das Thema Wohnen, üben das Lesen und Verstehen von Informationen und trainieren das mündliche Erklären in der Gruppe. Gleichzeitig wird die Zusammenarbeit gefördert.

Vorbereitung

Der/Die Trainer_in bereitet vier Teilthemen zum Oberthema „Wohnen und Wohnungssuche“ vor:

- ➔ Teilbereich A: Wohnungsanzeigen verstehen
- ➔ Teilbereich B: Wichtige Wörter rund ums Wohnen
- ➔ Teilbereich C: Gespräch mit Vermieter_innen
- ➔ Teilbereich D: Anmeldung und wichtige Dokumente

Zu jedem Teilbereich werden einfache Texte, Bilder, Dialoge oder kurze Übungen vorbereitet.

Ablauf

1. STAMMGRUPPEN BILDEN

Die Teilnehmer_innen werden in Kleingruppen eingeteilt. Jede Person erhält ein anderes Teilthema.

2. ARBEIT IN DEN EXPERT_INNENGRUPPEN

Alle Teilnehmer_innen mit demselben Thema treffen sich in Expert_innengruppen. Beispiele für Arbeitsaufträge:

- Expert_innengruppe A liest Wohnungsanzeigen und markiert wichtige Informationen wie Miete, Größe oder Lage.
- Expert_innengruppe B sammelt und erklärt wichtige Wörter, zum Beispiel „Miete“, „Kautions“ oder „befristet“.
- Expert_innengruppe C übt kurze Gespräche mit Vermieter_innen oder bei Wohnungsbesichtigungen.
- Expert_innengruppe D arbeitet mit Formularen oder sammelt Informationen zu benötigten Unterlagen.

Die Gruppen bereiten anschließend eine einfache Erklärung, Beispiele oder kleine Übungen für die anderen vor.

3. RÜCKKEHR IN DIE STAMMGRUPPEN

Die Teilnehmer_innen gehen zurück in ihre Stammgruppen und erklären den anderen das Thema ihrer Expert_innengruppe. So lernen alle Gruppenmitglieder unterschiedliche Aspekte rund um das Thema Wohnen kennen.

4. GEMEINSAME ANWENDUNG

Nachdem alle Teilnehmer_innen ihr Expert_innenwissen in der Stammgruppe erklärt haben, bearbeitet die Gruppe gemeinsam eine praktische Aufgabe, in die alle Teilthemen einfließen. Zum Beispiel wählt die Stammgruppe eine Wohnungsanzeige aus und sammelt die wichtigsten Informationen: Miete, Größe, Lage, Kautions und besondere Bedingungen. Anschließend bereitet die Gruppe ein kurzes Gespräch für eine Wohnungsbesichtigung vor. Dabei sollen die neuen Wörter verwendet, Fragen an Vermieter_innen formuliert und wichtige Unterlagen benannt werden.

5. GEMEINSAME REFLEXION

Zum Abschluss kann gemeinsam besprochen werden:

- Welche neuen Wörter wurden gelernt?
- Was war leicht oder schwierig?
- Was von dem Gelernten ist für den Alltag besonders wichtig?

7.2 Stationenbetrieb²

Kurzbeschreibung

Der Stationenbetrieb³ ist eine Methode des offenen Lernens. Ein Thema wird dabei in mehrere Teilbereiche aufgeteilt und an verschiedenen Stationen bearbeitet. Die Teilnehmer_innen arbeiten selbstständig allein, zu zweit oder in Gruppen an vorbereiteten Aufgaben.

Die Methode eignet sich besonders, wenn ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden soll oder wenn Teilnehmer_innen auf verschiedene Weise lernen sollen: zum Beispiel durch Lesen, Diskutieren, Ausprobieren, Recherchieren, Schreiben oder Reflektieren.

Ziel

Die Teilnehmer_innen sollen Inhalte selbstständig erarbeiten, Aufgaben eigenverantwortlich bearbeiten und ihren Lernprozess aktiv mitgestalten. Sie können dabei im eigenen Tempo arbeiten und unterschiedliche Zugänge zu einem Thema nutzen.

Neben fachlichen Inhalten werden auch überfachliche Kompetenzen gefördert, etwa Selbstorganisation, Teamfähigkeit, Kommunikation und Verantwortungsübernahme.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ zur Bearbeitung eines Themas aus mehreren Blickwinkeln
- ➔ für Gruppen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen
- ➔ zur Aktivierung der Teilnehmer_innen
- ➔ für abwechslungsreiche Lernsettings
- ➔ zur Verbindung von Wissen, Übung und Reflexion

² Reich (2012), Reich (2024c), Universität Oldenburg/Universität Vechta (o.J. b), Klein (2016)

³ Die Begriffe „Stationenbetrieb“, „Stationenlernen“ und „Lernzirkel“ werden oft synonym verwendet. Beim Lernzirkel ist die Reihenfolge der Stationen häufig stärker strukturiert oder vorgegeben. Beim Stationenbetrieb kann die Reihenfolge je nach Gestaltung auch frei wählbar sein.

So funktioniert die Methode:

1. THEMA IN TEILBEREICHE GLIEDERN

Der_Die Trainer_in wählt ein Thema aus und teilt es in mehrere überschaubare Teilbereiche auf. Jeder Teilbereich wird als eigene Station vorbereitet.

2. STATIONEN VORBEREITEN

Jede Station enthält eine klare Aufgabe, passende Materialien und eine kurze Anleitung. Die Stationen können unterschiedliche Arbeitsformen enthalten, zum Beispiel Textarbeit, Fallbeispiele, praktische Übungen, Reflexionsfragen, digitale Recherche oder kurze Austauschaufgaben.

Jede Station sollte gut sichtbar nummeriert oder benannt sein. Außerdem sollte bei jeder Station klar beschrieben sein, was zu tun ist, welche Materialien verwendet werden sollen und wie das Ergebnis festgehalten wird.

3. ABLAUF ERKLÄREN

Zu Beginn wird erklärt, wie der Stationenbetrieb funktioniert: Welche Stationen gibt es? Welche Aufgaben sind verpflichtend? Welche können freiwillig bearbeitet werden? Wie viel Zeit steht zur Verfügung? Wie werden Ergebnisse dokumentiert?

4. ARBEITSPLAN ODER LAUFZETTEL AUSGEBEN

Die Teilnehmer_innen erhalten einen Überblick über die Stationen. Auf einem Laufzettel oder Arbeitsplan können sie festhalten, welche Stationen sie bereits bearbeitet haben, und welche Ergebnisse entstanden sind.

5. STATIONEN BEARBEITEN

Die Teilnehmer_innen wechseln zwischen den Stationen. Je nach Planung kann die Reihenfolge frei gewählt oder vorgegeben werden. Die Aufgaben werden allein, zu zweit oder in Gruppen bearbeitet.

6. TRAINER_INNEN BEGLEITEN DEN PROZESS

Die Trainer_innen beobachten den Arbeitsprozess, beantworten Fragen und unterstützen bei Bedarf. Sie greifen vor allem dann ein, wenn Teilnehmer_innen Orientierung brauchen oder bei einer Aufgabe nicht weiterkommen.

7. ERGEBNISSE SICHERN UND REFLEKTIEREN

Am Ende werden zentrale Ergebnisse zusammengeführt. Das kann im Plenum, in Kleingruppen, über Plakate, Arbeitsblätter, kurze Präsentationen oder eine gemeinsame Reflexion erfolgen. Dabei kann auch besprochen werden, welche Stationen besonders hilfreich waren und wo noch Fragen offen sind.

Dauer

Die Dauer hängt von der Anzahl und dem Umfang der Stationen ab. Für eine einzelne Station sollten etwa 15 bis 30 Minuten eingeplant werden. Je nach Zielsetzung können alle Teilnehmer_innen alle Stationen bearbeiten oder es gibt eine Auswahl aus Pflicht- und Wahlstationen. Wichtig ist, ausreichend Zeit für Einführung, Bearbeitung und gemeinsame Auswertung einzuplanen.

Materialien

Hängt von der Art der Lernstation ab, zum Beispiel:

- ➔ Arbeitsblätter mit klaren Aufgabenstellungen
- ➔ kurze Texte oder Infoblätter
- ➔ Fallbeispiele
- ➔ Bilder, Karten oder Moderationsmaterial
- ➔ digitale Geräte für Recherche oder Übungen
- ➔ Videos oder Hörbeispiele
- ➔ Flipchart oder Pinnwand
- ➔ Plakate, Flipchart- oder Pinnwandpapier
- ➔ Laufzettel, Stationenpass oder Arbeitsplan, auf dem die Teilnehmer_innen festhalten können, welche Stationen sie bereits bearbeitet haben
- ➔ Vorlagen zur Ergebnissicherung
- ➔ Reflexionsfragen oder kurze Selbstchecks

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Die Aufgaben an den Stationen sollten verständlich formuliert und vom Umfang her vergleichbar sein.
- ➔ Bei heterogenen Gruppen können Pflicht- und Wahlstationen sinnvoll sein. So bearbeiten alle Teilnehmer_innen zentrale Inhalte, haben aber zusätzlich die Möglichkeit, nach Interesse oder Lernbedarf weitere Aufgaben auszuwählen.
- ➔ Besonders hilfreich sind authentische Materialien, etwa Bilder, Videos oder Zeitungsausschnitte.
- ➔ Teilnehmer_innen, die wenig Erfahrung mit selbstständigem Lernen haben, brauchen zusätzlich zur Einführung eventuell einen Stationenplan, klare Zeitangaben und kurze schriftliche Anleitungen in einfacher Sprache.
- ➔ Bei größeren Gruppen sollte darauf geachtet werden, dass die Stationen räumlich gut verteilt sind und nicht zu viele Personen gleichzeitig an einer Station arbeiten. Bei Bedarf können Stationen doppelt angeboten werden.
- ➔ Trainer_innen übernehmen vor allem eine begleitende Rolle. Sie unterstützen, stellen Fragen, geben Hinweise und helfen bei der Strukturierung, ohne den Teilnehmer_innen die Arbeit abzunehmen.

BEISPIEL

Stationenbetrieb in der Berufsorientierung (Thema: „Berufe kennenlernen und eigene Interessen entdecken“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen setzen sich mit verschiedenen Berufsfeldern auseinander, lernen Anforderungen und Tätigkeiten unterschiedlicher Berufe kennen und reflektieren eigene Interessen und Stärken. Dabei werden selbstständiges Arbeiten, Informationsverarbeitung und Austausch in der Gruppe gefördert.

Vorbereitung

Der_Die Trainer_in bereitet mehrere Stationen zum Thema Berufsorientierung vor. Jede Station behandelt einen anderen Aspekt. Beispielsweise:

- ➔ Station 1: Berufsfelder kennenlernen
- ➔ Station 2: Eigene Interessen und Stärken
- ➔ Station 3: Tätigkeiten verschiedenen Berufen zuordnen
- ➔ Station 4: Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten
- ➔ Station 5: Ausbildung und Qualifikationen
- ➔ Station 6: Stellenanzeigen lesen und verstehen

Jede Station enthält eine kurze Anleitung sowie passende Materialien, zum Beispiel Bilder, Berufsbeschreibungen, Arbeitsblätter, kurze Videos oder Stellenanzeigen. Zusätzlich erhalten die Teilnehmer_innen einen Laufzettel oder Stationenpass.

Ablauf

1. EINFÜHRUNG

Der_Die Trainer_in erklärt den Ablauf des Stationenbetriebs:

- Welche Stationen gibt es?
- Welche Aufgaben sind verpflichtend?
- Wie viel Zeit steht pro Station zur Verfügung?
- Wie werden Ergebnisse dokumentiert?

Danach erhalten die Teilnehmer_innen ihren Laufzettel.

2. BEARBEITUNG DER STATIONEN

Die Teilnehmer_innen bearbeiten die Stationen selbstständig oder in Zweiergruppen.

Beispiele für Arbeitsaufträge:

- Station 1: Zuordnung von verschiedenen Tätigkeiten zu passenden Berufsfeldern
- Station 2: Reflexion eigener Interessen, Fähigkeiten und Arbeitsvorlieben anhand einfacher Fragen.
- Station 3: Vergleich typischer Aufgaben verschiedener Berufe.
- Station 4: Auseinandersetzung mit Arbeitszeiten, körperlicher Belastung oder Teamarbeit in unterschiedlichen Berufen.
- Station 5: Recherche von benötigten Qualifikationen für bestimmte Berufe und passenden Ausbildungswegen.
- Station 6: Analyse einfacher Stellenanzeigen und Markierung wichtiger Informationen.

Die Ergebnisse werden auf Arbeitsblättern oder im Stationenpass festgehalten.

3. GEMEINSAME ANWENDUNG

Zum Abschluss werden zentrale Erkenntnisse gemeinsam besprochen. Mögliche Fragen:

- Welche Berufe erscheinen interessant?
- Welche Tätigkeiten passen zu den eigenen Interessen?
- Welche Anforderungen wirken herausfordernd?
- Welche neuen Informationen wurden gesammelt?
- Zu welchen Berufen möchten die Teilnehmer_innen mehr erfahren?

Individuelle Sicherung oder Transferaufgabe

Im Anschluss halten die Teilnehmer_innen fest, welche ein bis zwei Berufe oder Berufsfelder sie näher kennenlernen möchten. Sie notieren außerdem, welche eigenen Interessen oder Stärken dazu passen und welche nächsten Schritte sinnvoll wären, zum Beispiel weitere Informationen einholen, Schnupperpraktikum suchen oder eine passende Stellenanzeige genauer analysieren.

7.3 Projektarbeit⁴**Kurzbeschreibung**

Die Projektarbeit ist eine handlungsorientierte Lernmethode, bei der Teilnehmer_innen über einen bestimmten Zeitraum hinweg gemeinsam an einer konkreten Fragestellung, Aufgabe oder Problemstellung arbeiten. Ziel ist es, ein sichtbares Ergebnis oder Produkt zu erarbeiten (z.B. eine Präsentation, ein Plakat oder ein Video).

Die Methode verbindet fachliches Lernen mit selbstständigem Arbeiten, Kooperation, Planung und Reflexion. Die Teilnehmer_innen übernehmen dabei Verantwortung für einzelne Arbeitsschritte, bringen eigene Ideen ein und gestalten den Lernprozess aktiv mit.

Im Unterschied zu stärker angeleiteten Übungen steht bei der Projektarbeit der gesamte Arbeitsprozess im Mittelpunkt: von der Themenfindung über die Planung und Durchführung bis zur Präsentation und Auswertung der Ergebnisse.

Ziel

Die Teilnehmer_innen sollen sich aktiv mit einem Thema auseinandersetzen, Informationen beschaffen und verarbeiten, gemeinsame Lösungen entwickeln und ein konkretes Ergebnis erarbeiten. Dabei werden Selbstständigkeit, Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Verantwortungsübernahme und Reflexionsfähigkeit gefördert.

Projektarbeit unterstützt nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die Anwendung und Weiterentwicklung von Kompetenzen in einer realitätsnahen Aufgabenstellung.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ zur Bearbeitung komplexer oder praxisnaher Themen
- ➔ zur Verbindung von Wissen, Anwendung und Reflexion
- ➔ zur Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

⁴ Reich (2024b), Universität Oldenburg/Universität Vechta (o.J. d)

- ➔ zur Stärkung von Teamarbeit und Kommunikation
- ➔ zur Entwicklung konkreter Produkte oder Ergebnisse
- ➔ für handlungsorientierte und lebensweltnahe Lernsettings
- ➔ für Themen, bei denen unterschiedliche Perspektiven oder Arbeitsschritte sinnvoll verbunden werden können

So funktioniert die Methode

1. THEMA ODER AUSGANGSLAGE FESTLEGEN

Zu Beginn wird ein Thema, eine Fragestellung oder ein konkretes Problem ausgewählt. Das Thema sollte für die Teilnehmer_innen nachvollziehbar, relevant und eigenständig bearbeitbar sein.

2. ZIEL UND ERGEBNIS KLÄREN

Gemeinsam wird festgelegt, worauf die Projektarbeit hinauslaufen soll. Wichtig ist, dass am Ende ein konkretes Ergebnis entsteht. Das kann je nach Thema sehr unterschiedlich sein. Das Ergebnis sollte für die Teilnehmer_innen verständlich und erreichbar sein.

3. ARBEITSAUFTRAG UND RAHMENBEDINGUNGEN KLÄREN

Der_Die Trainer_in erklärt den Arbeitsauftrag, den zeitlichen Rahmen und die verfügbaren Materialien. Dabei sollte auch besprochen werden, ob alle Gruppen am gleichen Projekt arbeiten oder ob unterschiedliche Projektgruppen verschiedene Schwerpunkte bearbeiten.

4. PROJEKTGRUPPEN BILDEN UND AUFGABEN PLANEN

Die Teilnehmer_innen können allein, zu zweit oder in Gruppen arbeiten. Häufig ist die Projektarbeit als Gruppenarbeit angelegt. Die Gruppen planen gemeinsam, welche Schritte notwendig sind und wer welche Aufgabe übernimmt. Gerade bei Teilnehmer_innen mit wenig Erfahrung in selbstständiger Gruppenarbeit ist es hilfreich, die Planung durch einfache Vorlagen zu unterstützen.

5. PROJEKT DURCHFÜHREN

In der Arbeitsphase setzen die Teilnehmer_innen ihre geplanten Schritte um. Sie recherchieren, diskutieren, schreiben, gestalten, üben, dokumentieren und probieren praktisch aus. Der_Die Trainer_in begleitet den Prozess, beantwortet Fragen und unterstützt bei Bedarf.

Wichtig ist, dass die Teilnehmer_innen möglichst aktiv sind und eigene Entscheidungen treffen können. Gleichzeitig braucht es eine klare Struktur, damit die Gruppen arbeitsfähig bleiben und das Ziel nicht aus den Augen verlieren.

6. ZWISCHENERGEBNISSE SICHERN

Bei längeren Projektarbeiten sollten Zwischenschritte eingeplant werden. Die Gruppen können kurz berichten, woran sie arbeiten, welche Fragen offen sind und welche Unterstützung sie brauchen. Dadurch können Schwierigkeiten früh erkannt und nächste Schritte geklärt werden.

7. ERGEBNIS PRÄSENTIEREN

Am Ende stellen die Teilnehmer_innen ihr Ergebnis vor. Die Präsentation kann je nach Zielgruppe und Thema unterschiedlich gestaltet werden. Dabei geht es nicht nur darum, das fertige Produkt zu zeigen, die Teilnehmer_innen können auch erklären, wie sie gearbeitet haben, welche Entscheidungen sie getroffen und welche Lösungen sie gefunden haben.

8. AUSWERTUNG UND REFLEXION

Zum Abschluss werden Ergebnis und Arbeitsprozess gemeinsam reflektiert. Dabei können sowohl fachliche Inhalte als auch Zusammenarbeit, Rollenverteilung, Schwierigkeiten und Lernerfahrungen besprochen werden.

Dauer

Die Dauer hängt stark vom Umfang der Projektarbeit ab. Eine kurze projektorientierte Aufgabe kann in 60 bis 90 Minuten umgesetzt werden. Für umfangreichere Projektarbeiten sollten mehrere Einheiten, ein Projekttag oder eine Projektwoche eingeplant werden.

Besonders bei Gruppen mit wenig Erfahrung in selbstständigem Arbeiten sollte die Projektarbeit eher überschaubar beginnen und bei Bedarf schrittweise erweitert werden.

Materialien

Je nach Thema und Projektziel können unterschiedliche Materialien benötigt werden, wie zum Beispiel:

- ➔ Arbeitsauftrag oder Projektbeschreibung
- ➔ Projektplan oder Planungsvorlage
- ➔ Checklisten
- ➔ Informationsmaterialien
- ➔ Texte, Bilder, Fallbeispiele
- ➔ Digitale Geräte für Recherchen oder Gestaltung
- ➔ Flipchartpapier, Plakate, Moderationskarten und Stifte
- ➔ Vorlagen für Präsentationen oder Dokumentationen
- ➔ Materialien für Rollenspiele oder praktische Übungen
- ➔ Reflexionsbogen oder Feedbackbogen

Hilfreich sind außerdem Vorlagen zur Aufgabenverteilung und Ergebnissicherung. Diese unterstützen die Teilnehmer_innen dabei, den Überblick zu behalten und ihre Arbeit zu strukturieren.

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Das Projekt sollte ein klares, erreichbares Ziel haben. Zu große oder zu offene Aufgaben können überfordern.
- ➔ Die Fragestellung sollte möglichst lebensweltnah sein, damit die Teilnehmer_innen einen Bezug zu ihrer eigenen Situation herstellen können.
- ➔ Die Aufgabenstellung sollte klar formuliert und sichtbar festgehalten werden.
- ➔ Bei weniger erfahrenen Gruppen ist eine stärkere Strukturierung hilfreich.
- ➔ Trainer_innen übernehmen vor allem eine begleitende Rolle. Sie unterstützen bei Planung, Strukturierung und Konflikten, sollten den Teilnehmer_innen die Arbeit aber nicht abnehmen.
- ➔ Bei Gruppenarbeiten sollte darauf geachtet werden, dass alle Gruppenmitglieder eine Aufgabe übernehmen.
- ➔ Zwischenreflexionen helfen, den Arbeitsprozess zu steuern und offene Fragen frühzeitig zu klären.
- ➔ Projektarbeit kann gut mit anderen Methoden kombiniert werden, z.B. mit Gruppenarbeit, Rollenspiel oder Stationenbetrieb.
- ➔ Die Nachbereitung sollte ausreichend Zeit bekommen, damit die Projektarbeit als Lernerfahrung genutzt werden kann.

BEISPIEL

Projektarbeit im Bewerbungstraining (Thema: „Wir planen eine Exkursion zu einer Jobmesse“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen planen gemeinsam eine Exkursion zu einer Jobmesse. Sie setzen sich mit dem Ziel des Besuchs auseinander, bereiten Fragen vor, übernehmen organisatorische oder inhaltliche Aufgaben und reflektieren ihre Eindrücke im Anschluss.

Die Exkursion wird dadurch nicht nur als Ausflug verstanden, sondern als gemeinsames Lernprojekt. Die Teilnehmer_innen üben Planung, Recherche, Kommunikation, Zusammenarbeit und Reflexion und erhalten zugleich Einblicke in konkrete Jobmöglichkeiten.

Vorbereitung

Der/Die Trainer_in klärt vorab den organisatorischen Rahmen und mögliche Vorgaben, wie beispielsweise bezüglich Dauer, Zeitfenster oder Kosten.

Ablauf

1. ZIEL UND FRAGESTELLUNG KLÄREN

Zu Beginn wird gemeinsam besprochen, warum die Exkursion stattfindet, zu welcher passenden zeitnahen Jobmesse sie gehen sollen und welche Fragen oder Interessen damit verbunden sind. Mögliche Leitfragen sind:

- Warum besuchen wir diesen Ort?
- Was möchten wir dort erfahren?
- Welche Informationen sind für uns wichtig?
- Was wissen wir schon über diesen Ort?
- Welche Fragen haben wir?

Die Ergebnisse können auf einem Plakat, an der Tafel oder auf einem gemeinsamen Arbeitsblatt gesammelt werden.

2. PROJEKTGRUPPEN BILDEN

Die Teilnehmer_innen bilden kleine Projektgruppen. Jede Gruppe übernimmt eine bestimmte Aufgabe zur Vorbereitung der Exkursion. Mögliche Gruppenaufgaben sind:

- Informationsgruppe: recherchiert Informationen zur Jobmesse.
- Fragegruppe: sammelt Fragen für die Kontaktpersonen vor Ort.
- Anreisegruppe: plant den Weg, die Fahrzeit und wichtige Treffpunkte.
- Dokumentationsgruppe: überlegt, wie Eindrücke festgehalten werden können, zum Beispiel durch Notizen, Fotos, ein Plakat oder eine kurze Präsentation.
- Regelgruppe: sammelt wichtige Verhaltensregeln für die Exkursion, zum Beispiel pünktliches Erscheinen, respektvolle Kommunikation und aktives Zuhören.

3. EXKURSIONSPLAN ERSTELLEN

Vor der Exkursion stellen die Gruppen ihre vorbereiteten Ergebnisse kurz vor. Gemeinsam wird ein Exkursionsplan erstellt. Der Exkursionsplan kann enthalten:

- Programm der Jobmesse
- Treffpunkt und Uhrzeit
- Anreise

- Ablauf vor Ort
- vorbereitete Fragen
- Aufgaben während der Exkursion
- Vereinbarungen für das Verhalten vor Ort
- Form der Dokumentation

So wissen alle Teilnehmer_innen, was geplant ist und welche Rolle sie während der Exkursion übernehmen.

4. DURCHFÜHRUNG DER EXKURSION

Während der Exkursion zur Jobmesse stellen die Teilnehmer_innen den Unternehmen ihre vorbereiteten Fragen, machen Notizen und beobachten entlang der vorab gemeinsam vereinbarten Kriterien (z.B. Gestaltung der Stände, Frequenz).

So wissen alle Teilnehmer_innen, was geplant ist und welche Rolle sie während der Exkursion übernehmen.

5. NACHBEREITUNG UND ERGEBNISGESTALTUNG

Nach der Exkursion werten die Teilnehmer_innen ihre Eindrücke gemeinsam aus. Sie besprechen, was sie erfahren haben und welche Informationen für sie persönlich wichtig waren. Anschließend gestalten sie ein gemeinsames Ergebnis, zum Beispiel:

- ein Plakat zur Exkursion
- eine kurze Präsentation
- einen Erfahrungsbericht
- eine Fotodokumentation
- einen Steckbrief zum besuchten Ort
- eine Liste mit wichtigen Informationen und Tipps
- einen persönlichen Reflexionsbogen

6. REFLEXION

Zum Abschluss wird die Projektarbeit gemeinsam reflektiert. Mögliche Fragen:

- Was haben wir bei der Exkursion gelernt?
- Welche Informationen waren besonders wichtig?
- Was hat uns überrascht?
- Welche Fragen wurden beantwortet?
- Welche Fragen sind offen geblieben?
- Was hat in der Planung gut funktioniert, was weniger gut?
- Was würden wir bei der nächsten Exkursion anders planen?

Mögliche individuelle Ergebnissicherung

Die Teilnehmer_innen können am Ende individuell festhalten:

- Was habe ich neu gelernt?
- Was war für mich besonders interessant?
- Welche Fragen habe ich noch?
- Welcher Job könnte für mich interessant sein?
- Was ist mein nächster Schritt?

7.4 Worst-Case-Methode⁵

Kurzbeschreibung

Die Worst-Case-Methode⁶ ist eine kreative und handlungsorientierte Methode, bei der eine Fragestellung bewusst ins Negative gewendet wird. Die Teilnehmer_innen überlegen zunächst, was passieren müsste, damit eine Situation möglichst schlecht verläuft oder ein Vorhaben scheitert. Dadurch werden Risiken, Stolpersteine, ungünstige Verhaltensweisen und mögliche Hindernisse sichtbar.

Im nächsten Schritt werden diese negativen Ideen wieder ins Positive übersetzt. Aus der Frage „Was kann schiefgehen?“ wird die Frage „Was können wir tun, damit genau das nicht passiert?“. Die Methode hilft damit, Herausforderungen aus einer ungewohnten Perspektive zu betrachten und daraus konkrete Lösungs- oder Handlungsansätze abzuleiten. Sie eignet sich besonders, wenn Gruppen neue Perspektiven entwickeln, Risiken erkennen oder eingefahrene Denkmuster aufbrechen sollen.

Ziel

Die Teilnehmer_innen sollen mögliche Schwierigkeiten, Fehlerquellen oder Risiken erkennen und daraus hilfreiche Strategien ableiten. Durch das bewusste Durchdenken eines ungünstigen Verlaufs können sie besser verstehen, welche Faktoren zum Gelingen einer Aufgabe beitragen.

Dabei fördert die Methode Kreativität, Perspektivenwechsel, Problemlösefähigkeit, Kommunikation und die gemeinsame Entwicklung konkreter Handlungsschritte.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ zur Analyse von Risiken und Stolpersteinen
- ➔ zur Vorbereitung auf herausfordernde Situationen
- ➔ zur Entwicklung von Lösungsstrategien
- ➔ zur Reflexion von Verhalten und Entscheidungen
- ➔ zur Aktivierung von Gruppen
- ➔ zur Förderung von Perspektivenwechsel und kreativem Denken
- ➔ für die Besprechung von Themen, die Unsicherheit oder Ängste erzeugen oder für die Besprechung von möglichen Fehlern

So funktioniert die Methode

1. AUSGANGSSITUATION FESTLEGEN

Zu Beginn wird eine konkrete Situation dargestellt und dann die Frage formuliert, wie diese Situation möglichst schlecht verlaufen könnte. Die Frage sollte für die Teilnehmer_innen nachvollziehbar und möglichst praxisnah sein.

2. WORST-CASE-IDEEN SAMMELN

Die Teilnehmer_innen sammeln nun möglichst viele negative Ideen. Das kann zuerst in Einzelarbeit, dann in Partner_innenarbeit oder direkt in Kleingruppen erfolgen. Wichtig ist, dass in dieser Phase noch nicht bewertet wird. Die Ideen können auf Moderationskarten, einem Flipchart, einer Pinwand oder digital gesammelt werden.

⁵ Universität Oldenburg/Universität Vechta (o. J. c), Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (2021), Pferdekämper-Schmidt et al. (2022), Ludewig Team (2023)

⁶ Die Worst-Case-Methode ist eng verwandt mit der „Kopfstandmethode“ bzw. „Reverse Brainstorming“.

3. IDEEN ORDNEN UND BESPRECHEN

Die gesammelten Worst-Case-Ideen werden gemeinsam betrachtet und geordnet. Ähnliche Ideen können zusammengefasst werden. Durch das Ordnen wird sichtbar, welche Bereiche besonders wichtig sind und wo konkrete Ansatzpunkte für Verbesserungen liegen.

4. NEGATIVE IDEEN INS POSITIVE WENDEN

Im nächsten Schritt werden die negativen Ideen „umgedreht“. Aus jeder ungünstigen Handlung wird eine hilfreiche Handlung oder Regel abgeleitet.

5. KONKRETE MASSNAHMEN FESTLEGEN

Die Gruppe entscheidet anschließend, welche positiven Handlungsschritte besonders wichtig sind. Diese können als Checkliste, Plakat, Leitfaden oder persönlicher Aktionsplan festgehalten werden.

6. REFLEXION

Zum Abschluss wird gemeinsam reflektiert, was aus der Methode gelernt wurde.

Dauer

Die Dauer hängt vom Thema und von der Gruppengröße ab. Eine kurze Durchführung ist bereits in etwa 20 bis 30 Minuten möglich. Für eine ausführlichere Bearbeitung mit Sammlung, Clustering und Reflexion sollten etwa 45 bis 60 Minuten eingeplant werden.

Bei komplexeren Themen kann die Methode auch als Einstieg in eine längere Arbeitsphase genutzt werden, zum Beispiel zur Vorbereitung eines Projekts oder einer Exkursion.

Materialien

- ➔ Flipchart, Tafel, Whiteboard oder digitale Pinwand
- ➔ Moderationskarten oder Post-it
- ➔ Stifte
- ➔ Arbeitsblatt mit Ausgangsfrage und Reflexionsfragen
- ➔ eventuell vorbereitete Beispiele
- ➔ Vorlage für eine Checkliste oder einen Maßnahmenplan

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Die Ausgangsfrage sollte klar, konkret und alltagsnah formuliert sein.
- ➔ Die Methode sollte gut erklärt werden, damit die Teilnehmer_innen verstehen, warum zuerst negative Ideen gesammelt werden.
- ➔ Die Worst-Case Fragen können durch Humor aufgelockert werden, da die Formulierung eines „Worst Case“ zunächst ungewöhnlich erscheinen mag. Gleichzeitig sollte den Teilnehmer_innen der Sinn der Übung klar sein.
- ➔ In der Sammelphase sollten auch ungewöhnliche oder überzeichnete Ideen zugelassen werden. Das kann Hemmungen abbauen und kreative Denkprozesse unterstützen.
- ➔ Wichtig ist, die Methode nicht bei der negativen Sammlung stehen zu lassen. Entscheidend ist die anschließende Übersetzung in positive Handlungsmöglichkeiten.
- ➔ Bei sensiblen Themen sollten Trainer_innen darauf achten, dass die Methode nicht beschämend oder verunsichernd wirkt. Die Reflexion sollte ressourcenorientiert abgeschlossen werden.
- ➔ Für Teilnehmer_innen mit wenig Erfahrung in Gruppenarbeit können Beispiele oder Satzanfänge hilfreich sein.
- ➔ Am Ende sollte ein konkretes Ergebnis entstehen, zum Beispiel eine Checkliste, ein Plakat mit Tipps oder ein persönlicher nächster Schritt.

BEISPIEL

Worst Case Methode in einem Gastronomiekurs (Thema: „Lange Wartezeiten“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen setzen sich mit möglichen Fehlern und Stolpersteinen in Stresssituationen im Service auseinander. Sie überlegen zunächst, was dazu führen könnte, dass Stresssituationen ungünstig verlaufen. Anschließend wenden sie diese negativen Beispiele ins Positive und entwickeln daraus konkrete Tipps für einen professionellen Umgang mit Stresssituationen.

Die Methode unterstützt die Teilnehmer_innen dabei, Unsicherheiten zu besprechen, typische Anforderungen besser zu verstehen und sich gezielt auf Bewerbungsgespräche vorzubereiten. Gleichzeitig werden Reflexionsfähigkeit, Perspektivenwechsel, Kommunikation und Problemlösefähigkeit gefördert.

Vorbereitung

Der_Die Trainer_in bereitet eine Ausgangssituation sowie Fragestellungen vor:

Sie arbeiten im Service in einem Restaurant. Das Lokal ist bis auf den letzten Platz besetzt. Ein Tisch mit vier Gästen wartet bereits seit längerer Zeit auf das Essen. Die Gäste haben Sie als Kellner_in schon mehrmals angesprochen. Als Sie das Essen schließlich servieren, fehlt ein Gericht und ein anders ist nicht mehr heiß. Eine Person am Tisch reagiert verärgert und beschwert sich lautstark über den schlechten Service. Andere Gäste werden auf die Situation aufmerksam.

Überlegen Sie gemeinsam:

- ➔ Wie könnte die Situation vollständig eskalieren?
- ➔ Was können Sie als Kellner_in sagen oder tun, damit die Gäste noch mehr verärgert werden?

Ablauf

1. ZIEL UND FRAGESTELLUNG KLÄREN

Zu Beginn werden Ausgangssituation und Fragestellungen besprochen.

2. WORST-CASE-FRAGE BEARBEITEN

Danach werden die Fragen bearbeitet. Das kann zuerst in Einzelarbeit und dann in Gruppenarbeit oder direkt in Gruppenarbeit erfolgen. Mögliche Beispiele:

- Ich ignoriere die Beschwerde
- Ich fange mit den Gästen zu diskutieren an, dass das Gericht nicht kalt sein kann.

Die Ideen werden auf Karten, einem Flipchart oder einem digitalen Board gesammelt.

3. MÖGLICHKEIT EINES ROLLENSPIELS

Es gibt die Option, dass die eskalierende Situation von ausgewählten Gruppen als kurzes Rollenspiel dargestellt wird. Die anderen Gruppen bekommen dazu spezielle Beobachtungsaufgaben wie z.B. Eskalationsmomente, Körpersprache, Wirkung auf andere Gäste, Atmosphäre. Anschließend wird das Rollenspiel gemeinsam reflektiert.

4. IDEEN ORDNET

Die gesammelten Worst-Case-Ideen werden gemeinsam geclustert. Durch das Ordnen wird sichtbar, welche Bereiche für eine Stresssituation im Service besonders wichtig sind.

5. WORST-CASE-IDEEN INS POSITIVE WENDEN

Im nächsten Schritt werden die negativen Beispiele umgedreht. Aus jeder ungünstigen Handlung wird ein hilfreicher Tipp.

Beispiele:

Worst Case

- Ich ignoriere die Beschwerde
- Ich fange mit den Gästen zu diskutieren an, dass das Gericht nicht kalt sein kann

Besser so

- Ich gehe freundlich und höflich auf die Beschwerde ein
- Ich entschuldige mich und nehme das kalte Gericht wieder mit zum Aufwärmen

6. CHECKLISTE ERSTELLEN

Aus den positiven Formulierungen entsteht gemeinsam eine Checkliste für einen professionellen Umgang mit Stresssituationen im Service, wie z.B.

- Ruhige und freundliche Kommunikation
- Verständnis und Entschuldigung
- Lösungsorientiertes Handeln

7. ANWENDUNG

Zur Vertiefung können die Teilnehmer_innen im Rollenspiel üben. Die inaktiven Teilnehmer_innen beobachten dabei, welche Punkte aus der Checkliste bereits gut umgesetzt werden und wo noch Unsicherheiten bestehen. Anschließend wird gemeinsam besprochen, was hilfreich war und was beim nächsten Mal verbessert werden könnte.

8. REFLEXION

Zum Abschluss reflektieren die Teilnehmer_innen die Methode und ihre eigenen Erkenntnisse.

Mögliche Fragen:

- Welche Fehler lassen sich leicht vermeiden?

Welche Tipps aus der Checkliste finde ich am hilfreichsten?

7.5 Planspiel⁷

Kurzbeschreibung

Ein Planspiel ist eine handlungsorientierte Methode, bei der eine komplexe berufliche, gesellschaftliche oder organisatorische Situation in vereinfachter Form nachgestellt wird. Die Teilnehmer_innen übernehmen bestimmte Rollen, handeln innerhalb vorgegebener Regeln, treffen Entscheidungen und erleben deren Folgen im weiteren Verlauf des Spiels. Im Unterschied zu einem einfachen Rollenspiel steht nicht nur das Verhalten einzelner Personen im Mittelpunkt, sondern ein gesamter Entscheidungs- oder Handlungsprozess mit unterschiedlichen Interessen, Regeln, Abhängigkeiten und Konsequenzen.

Planspiele eignen sich besonders, wenn Lernende komplexe Zusammenhänge nicht nur theoretisch verstehen, sondern praktisch durchspielen, diskutieren und reflektieren sollen. Sie verbinden fachliches Lernen mit methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen, etwa Argumentieren, Entscheiden, Kooperieren, Perspektivenwechsel und Umgang mit Konflikten.

⁷ Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2023), Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o. J.), Universität Potsdam (o. J.), DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung gGmbH (2022)

Ziel

Ziel eines Planspiels ist es, dass die Teilnehmer_innen eine komplexe Situation aktiv nachvollziehen und dabei eigene Entscheidungen treffen. Sie sollen erkennen, dass Handlungen Folgen haben, dass unterschiedliche Interessen miteinander in Beziehung stehen und dass Entscheidungen häufig unter Zeitdruck, Unsicherheit oder begrenzten Informationen getroffen werden müssen.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ um Verständnis für komplexe Abläufe, Entscheidungsprozesse oder Interessenkonflikte zu gewinnen
- ➔ zur praktischen Erprobung von Rollen, Perspektiven und Handlungsspielräumen
- ➔ zur realitätsnahen Vorbereitung auf berufliche Handlungssituationen
- ➔ um zu lernen, Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen
- ➔ bei abstrakten und schwer zugänglichen Themen, die durch eine simulierte Situation greifbarer werden
- ➔ zur Stärkung von Kompetenzen wie Problemlösung, Verhandeln, Zuhören, Argumentieren, Kompromissfähigkeit und Teamarbeit

So funktioniert die Methode

1. EINFÜHRUNG UND ROLLENVERTEILUNG

Die Trainer_innen erklären die Ausgangssituation, das Ziel des Planspiels, den Ablauf und die wichtigsten Spielregeln. Anschließend werden die Rollen (z.B. Positionen in einer Firma) oder Interessenspositionen verteilt. Diese Rollen können von einer Person oder einer Kleingruppe eingenommen werden.

2. EINARBEITUNG IN DIE ROLLE

Die Teilnehmer_innen lesen ihre Rollenbeschreibung, sammeln relevante Informationen, klären ihre Ziele und überlegen, welche Strategie sie verfolgen wollen. Dabei prüfen sie auch, mit welchen anderen Rollen sie zusammenarbeiten, verhandeln oder Informationen austauschen müssen.

3. BEARBEITUNG ERSTER ARBEITSAUFTRÄGE

Die Teilnehmer_innen beginnen, aus ihrer Rolle heraus erste Aufgaben zu bearbeiten. Sie analysieren Informationen, stimmen sich innerhalb ihrer Gruppe ab, bereiten Argumente vor und treffen erste Entscheidungen. Diese Phase dient dazu, in die Spielsituation hineinzufinden und die eigene Position handlungsfähig zu machen.

4. SPIEL- UND ENTSCHEIDUNGSPHASE

Die Teilnehmer_innen handeln aus ihren Rollen heraus. Sie diskutieren, verhandeln, tauschen Informationen aus, bilden mögliche Bündnisse, suchen Kompromisse oder treffen Entscheidungen. Die Trainer_innen begleiten den Prozess und greifen nur ein, wenn es für den Ablauf notwendig ist. Wichtig ist, dass die Teilnehmer_innen selbst aktiv handeln und nicht nur beobachten.

5. ERGEBNIS SICHERN

Am Ende der Spielphase wird festgehalten, welche Entscheidung getroffen wurde, welche Lösung entstanden oder welcher Konflikt offengeblieben ist. Das Ergebnis muss nicht perfekt sein. Entscheidend ist, dass reflektiert werden kann, wie es zustande gekommen ist.

6. REFLEXION UND AUSWERTUNG

Die Auswertung ist ein zentraler Bestandteil des Planspiels. Die Teilnehmer_innen verlassen ihre Rollen wieder und besprechen gemeinsam, was passiert ist: Welche Interessen waren sichtbar? Welche Strategien haben funktioniert? Wo gab es Missverständnisse oder Konflikte? Welche Entscheidung wurde getroffen und warum? Was lässt sich daraus für reale Situationen lernen?

Dauer

Die Dauer eines Planspiels hängt von Thema, Zielgruppe und Komplexität ab. Einfache Planspiele benötigen meist mindestens 90 bis 120 Minuten; für eine sorgfältige Durchführung mit Einführung, Rollenarbeit, Spielphase und Reflexion sind häufig 3 bis 4 Stunden sinnvoll. Umfangreichere Planspiele können auch als Projekttag, längere Unterrichtssequenz oder mehrstündige Übung umgesetzt werden.

Materialien

- ➔ Beschreibung der Ausgangssituation bzw. des Szenarios
- ➔ Rollenbeschreibungen
- ➔ Spielregeln
- ➔ Ablauf- und Zeitplan
- ➔ Arbeitsblätter oder Informationsmaterialien
- ➔ Beobachtungsaufträge
- ➔ Moderationskarten, Flipchart oder Whiteboard
- ➔ Auswertungsbogen oder Reflexionsfragen
- ➔ Raum mit flexibler Sitzordnung
- ➔ ggf. Ereigniskarten oder zusätzliche Informationen während des Spiels
- ➔ ggf. weitere Gruppenräume oder getrennte Arbeitsbereiche

Sinnvoll ist, alle Unterlagen in einer gut strukturierten Arbeitsmappe für die Teilnehmer_innen zusammenzuführen, damit Rollen, Regeln und Aufgaben während des Spiels klar nachvollziehbar bleiben.

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Planspiele brauchen eine sorgfältige Vorbereitung. Die Ausgangssituation sollte anspruchsvoll genug sein, um echte Entscheidungen und Diskussionen auszulösen, aber nicht so komplex, dass die Teilnehmer_innen überfordert werden.
- ➔ Gerade bei weniger geübten Gruppen ist es sinnvoll, die Zahl der Rollen, Regeln und Informationen zu reduzieren.
- ➔ Die Lernziele sollten vorab klar festgelegt und die Komplexität bewusst auf zentrale Lernschwerpunkte reduziert werden. Bei Bedarf kann die Komplexität im Verlauf des Planspiels gesteigert werden, z.B. durch unerwartete Störungen.
- ➔ Die Trainer_innen sollten während des Planspiels eher moderierend und begleitend auftreten. Sie sorgen für den Rahmen, achten auf die Zeit, klären Regeln und unterstützen bei Verständnisfragen.
- ➔ Die Lösungen sollten möglichst von den Teilnehmer_innen selbst entwickelt werden.
- ➔ Die Rollen sollten so verteilt werden, dass alle Teilnehmer_innen aktiv eingebunden sind.
- ➔ Wichtig ist eine passende Gruppeneinteilung. Wenn Rollen oder Gruppen sehr ungleich besetzt sind, kann dies zu Frustration führen. Gruppenzusammensetzungen sollten daher bewusst geplant werden.
- ➔ Fehler sollten als Lernanlass genutzt und nicht als persönliches Scheitern bewertet werden.
- ➔ Die Reflexion sollte ausreichend Zeit bekommen, da es erst durch die Auswertung eine Lernerfahrung wird. Dabei sollte nicht nur das Ergebnis besprochen werden, sondern auch, wie es zustande gekommen ist, etwa mit Blick auf Interessen, Rollenverhalten, Kommunikation, Entscheidungswege und Übertragbarkeit auf die Praxis.

BEISPIEL

Planspiel in einer Büroausbildung (Thema: „Office Challenge – Arbeiten im fiktiven Büroalltag“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen erproben typische Aufgaben aus dem Büroalltag in einer möglichst realitätsnahen Situation. Sie üben, E-Mails zu bearbeiten, Telefonate zu führen, Termine zu koordinieren, Daten zu erfassen und Aufgaben im Team abzustimmen. Dabei trainieren sie Zeitmanagement, Prioritätensetzung, Genauigkeit, Kommunikation sowie den Umgang mit kurzfristigen Änderungen.

Vorbereitung

Der_Die Trainer_in bereitet ein fiktives Unternehmen vor, zum Beispiel die „CityEvent GmbH“, die Veranstaltungen und Seminare organisiert. Dazu werden verschiedene Rollen festgelegt, etwa Empfang, Assistenz, Sachbearbeitung, Kundenservice, Teamkoordination oder Verwaltung.

Für die Durchführung werden Rollenbeschreibungen, Arbeitsaufträge, E-Mail-Vorlagen, Telefonskripte, einfache Excel- oder Word-Dateien, Kalender, Checklisten und Beobachtungsbögen vorbereitet. Zusätzlich können Spielimpulse eingeplant werden, zum Beispiel eine kurzfristige Terminänderung, eine Beschwerde, fehlende Unterlagen oder eine doppelte Raumreservierung.

Ablauf

1. EINFÜHRUNG UND ROLLENVERTEILUNG

Der_Die Trainer_in erklärt die Ausgangssituation, das fiktive Unternehmen, die Rollen und den Ablauf. Die Teilnehmer_innen erhalten ihre Rollenbeschreibungen und machen sich mit ihren Aufgaben vertraut.

2. EINARBEITUNG IN DIE ROLLE

Die Teilnehmer_innen klären, welche Aufgaben sie übernehmen, mit wem sie zusammenarbeiten müssen und welche Informationen sie benötigen. Je nach Rolle bereiten sie sich auf Telefonate, E-Mails, Terminabstimmungen oder Datenbearbeitung vor.

3. BEARBEITUNG ERSTER ARBEITSAUFTRÄGE

Die Teilnehmer_innen bearbeiten typische Büroaufgaben. Dazu gehören zum Beispiel das Beantworten von E-Mails, das Koordinieren eines Termins oder das Weiterleiten von Informationen an andere Rollen.

4. SPIELIMPULSE UND STÖRUNGEN

Im Verlauf des Planspiels bringt der_die Trainer_in zusätzliche Ereignisse ein. Zum Beispiel beschwert sich eine Kundin, ein Termin wird vorverlegt, wichtige Unterlagen fehlen oder eine Datei wurde falsch abgelegt. Die Teilnehmer_innen müssen im Rollenspiel spontan darauf reagieren, Prioritäten setzen und sich im Team abstimmen.

5. SICHERUNG DER ERGEBNISSE

Am Ende wird festgehalten, welche Aufgaben erledigt wurden, welche Probleme aufgetreten sind und welche Lösungen gefunden wurden.

6. REFLEXION UND FEEDBACK

Gemeinsam wird besprochen, was gut gelungen ist, wo Schwierigkeiten entstanden sind und welche Strategien geholfen haben. Mögliche Fragen:

- Wie wurden Prioritäten gesetzt?
- Wie hat die Zusammenarbeit funktioniert?
- Welche Aufgaben waren herausfordernd?
- Was war stressig?
- Was lässt sich auf den realen Arbeitsalltag übertragen?

7.6 Unterrichtsgespräch⁸

Kurzbeschreibung

Das Unterrichtsgespräch ist eine dialogische Methode, bei der ein Thema, eine Frage, ein Problem oder eine Erfahrung gemeinsam in der Gruppe besprochen wird. Der_Die Trainer_in gibt einen Impuls, stellt Fragen, strukturiert das Gespräch und achtet darauf, dass möglichst viele Teilnehmer_innen einbezogen werden.

Im Unterschied zu einem Vortrag steht nicht die reine Wissensvermittlung durch Trainer_innen im Mittelpunkt, sondern die gemeinsame Erarbeitung, Klärung oder Vertiefung eines Themas. Die Teilnehmer_innen bringen eigene Erfahrungen, Vorwissen, Einschätzungen und Fragen ein. Dadurch können Inhalte gemeinsam erschlossen, unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht und zentrale Ergebnisse festgehalten werden. Das Unterrichtsgespräch kann stärker gelenkt oder offener gestaltet sein. Bei einem stärker gelenkten Unterrichtsgespräch führen die Trainer_innen durch gezielte Fragen auf bestimmte Inhalte oder Erkenntnisse hin. Bei einem offeneren Unterrichtsgespräch steht stärker der Austausch der Teilnehmer_innen untereinander im Vordergrund.

Ziel

Ziel eines Unterrichtsgesprächs ist es, Teilnehmer_innen aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Sie sollen eigene Gedanken formulieren, auf Beiträge anderer reagieren, Fragen stellen, Zusammenhänge erkennen und Inhalte gemeinsam weiterentwickeln.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ zur gemeinsamen Erschließung und Vertiefung eines Themas
- ➔ für den Einbezug von Vorwissen, Erfahrungen oder Einschätzungen der Teilnehmer_innen
- ➔ wenn unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht werden sollen
- ➔ zur gemeinsamen Klärung von Begriffen, Regeln, Abläufen oder Zusammenhängen
- ➔ wenn Teilnehmer_innen lernen sollen, eigene Gedanken zu formulieren und zu begründen
- ➔ für die gemeinsame Sammlung, den Vergleich oder die Sicherung von Ergebnissen
- ➔ wenn Reflexion, Austausch und Verständnissicherung im Mittelpunkt stehen

So funktioniert die Methode

1. THEMA UND ZIEL KLÄREN

Der_Die Trainer_in legt vorab fest, worum es im Unterrichtsgespräch gehen soll und welches Ziel damit verbunden ist. Das Thema sollte für die Teilnehmer_innen verständlich und relevant sein. Außerdem sollte klar sein, ob das Gespräch zum Einstieg, zur Erarbeitung, zur Vertiefung, zur Ergebnissicherung oder zur Reflexion eingesetzt wird.

⁸ Schneider et al. (2023), Lipowsky/Rzejak (2022), Wells/Wampfler (2020), Stecher/Rauner (2025), Leisen (o.J.)

2. GESPRÄCHSIMPULS GEBEN

Der_Die Trainer_in eröffnet das Gespräch mit einem passenden Impuls. Das kann eine Frage, ein Bild, eine kurze Situation, eine Aussage, ein Beispiel, ein Problem oder eine Erfahrung aus der Praxis sein. Der Impuls sollte so gewählt sein, dass die Teilnehmer_innen zum Nachdenken und zum Sprechen angeregt werden.

3. BEITRÄGE SAMMELN UND STRUKTURIEREN

Die Teilnehmer_innen bringen ihre Gedanken, Erfahrungen oder Fragen ein. Der_Die Trainer_in achtet darauf, dass Beiträge verständlich gemacht, geordnet und bei Bedarf miteinander verbunden werden. Wichtig ist, nicht jeden Beitrag sofort zu bewerten, sondern auch Rückfragen, Ergänzungen oder Reaktionen aus der Gruppe zu ermöglichen.

4. GESPRÄCH VERTIEFEN

Durch offene Fragen, Nachfragen oder kurze Zusammenfassungen wird das Gespräch weitergeführt. Der_Die Trainer_in kann die Teilnehmer_innen dazu anregen, Beispiele zu nennen, ihre Meinung zu begründen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten oder auf andere Beiträge Bezug zu nehmen.

5. ERGEBNISSE SICHERN

Zentrale Aussagen, Begriffe oder Erkenntnisse werden festgehalten, zum Beispiel auf einem Flipchart, Whiteboard oder digitalen Board. Dadurch wird sichtbar, was im Gespräch erarbeitet wurde.

6. ABSCHLUSS UND ÜBERGANG

Am Ende fasst der_die Trainer_in oder die Teilnehmer_innen die wichtigsten Punkte zusammen. Es wird geklärt, was aus dem Gespräch für die weitere Arbeit folgt, zum Beispiel eine Übung, eine Gruppenarbeit, usw.

Dauer

Die Dauer hängt von Ziel, Thema und von der Gruppengröße ab. Ein kurzes Unterrichtsgespräch zum Einstieg oder zur Aktivierung von Vorwissen kann etwa 5 bis 15 Minuten dauern. Für eine vertiefende Erarbeitung oder Reflexion sollten eher 20 bis 45 Minuten eingeplant werden.

Wichtig ist, das Gespräch zeitlich zu begrenzen und auf einen erkennbaren Abschluss hinzuarbeiten. Ein Unterrichtsgespräch sollte nicht zu lange dauern, wenn – trotz Aktivierung – die Beteiligung nachlässt oder keine neuen Beiträge mehr entstehen.

Materialien

Für ein Unterrichtsgespräch werden wenige Materialien benötigt, im Bedarfsfall braucht es:

- ➔ vorbereiteter Gesprächsimpuls
- ➔ Leitfragen
- ➔ Bild, Fallbeispiel, kurzer Text oder Praxisbeispiel
- ➔ Flipchart, Whiteboard oder digitales Board
- ➔ Moderationskarten
- ➔ Stifte
- ➔ Gesprächsregeln
- ➔ Beobachtungs- oder Reflexionsfragen
- ➔ Möglichkeit zur Ergebnissicherung

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Die Trainingsgruppe sollte für ein Unterrichtsgespräch nicht zu groß sein und idealerweise 15 Personen nicht überschreiten.
- ➔ Das Unterrichtsgespräch sollte ein klares Ziel haben. Es sollte vorab klar sein, ob mit dieser Methode Vorwissen aktiviert, Inhalte erarbeitet, Erfahrungen gesammelt, Ergebnisse gesichert oder Reflexion ermöglicht werden soll.

- ➔ Der Einstieg sollte gut vorbereitet sein. Eine offene, verständliche und anregende Frage erleichtert den Teilnehmer_innen den Zugang zum Thema.
- ➔ Der_Die Trainer_in sollte nicht zu früh bewerten oder selbst zu viel erklären. Es ist lernförderlicher, Beiträge zunächst zu sammeln, nachfragen zu zulassen und viele Teilnehmer_innen in die Bewertung einzubeziehen.
- ➔ Fachliche Informationen sollten gezielt ergänzt werden, wenn sie in der Gruppe fehlen oder korrigiert werden müssen.
- ➔ Wichtig ist eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre. Teilnehmer_innen sollten sich bestärkt fühlen, auch unsichere Gedanken, Fragen oder Erfahrungen einzubringen.
- ➔ Möglichst viele Teilnehmer_innen sollten aktiviert werden. Bei zurückhaltenden Gruppen können kurze Murrephasen oder schriftliche Notizen vor dem Gespräch helfen.
- ➔ Dominierende Beiträge sollten behutsam begrenzt werden, damit auch andere zu Wort kommen können.
- ➔ Der_Die Trainer_in sollte Gesprächsbeiträge strukturieren, zusammenfassen und miteinander verbinden. Dadurch wird aus einzelnen Beiträgen ein gemeinsamer Lernprozess.
- ➔ Ergebnisse sollten sichtbar gesichert werden, damit das Gespräch einen gut greifbaren Lernertrag hat.
- ➔ Bei schwierigen oder kontroversen Themen sollten Gesprächsregeln vereinbart werden, etwa ausreden lassen, respektvoll bleiben, auf Beiträge eingehen und unterschiedliche Sichtweisen zulassen.

BEISPIEL

Unterrichtsgespräch in einer Metallausbildung (Thema: „Sicheres und präzises Bohren von Metallbauteilen“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen erarbeiten gemeinsam, worauf beim sicheren und präzisen Bohren von Metallbauteilen zu achten ist. Sie aktivieren ihr Vorwissen, analysieren typische Fehler und entwickeln gemeinsam Lösungen für praktische Problemsituationen. Dabei üben sie, Beobachtungen zu beschreiben, Ursachen zu benennen, fachliche Überlegungen zu begründen und den Arbeitsablauf beim Bohren zu reflektieren.

Vorbereitung

Der_Die Trainer_in bereitet ein beschädigtes Werkstück (zum Beispiel mit ausgefrans-ter Bohrung, schiefe Bohrkanal oder verfärbter Oberfläche) als Gesprächsimpuls vor. Zusätzlich werden verschiedene Materialien bereitgelegt, etwa stumpfe und scharfe Bohrer, Metallplatten, Spannvorrichtungen, Schutzbrille und Kühlschmiermittel. Für die Ergebnissicherung werden Flipchart, Whiteboard oder Tafel vorbereitet. Sinnvoll sind außerdem vorbereitete Leitfragen zu Sicherheit, Werkzeugauswahl, Fehlerursachen und Qualitätskriterien beim Bohren.

Ablauf

1. EINSTIEG MIT GESPRÄCHSIMPULS

Der_Die Trainer_in zeigt das beschädigte Werkstück und fragt die Teilnehmer_innen, was ihnen daran auffällt. Mögliche Fragen sind: „Was sehen Sie an diesem Werkstück?“, „Wie könnte dieser Fehler entstanden sein?“ oder „Welche Erfahrungen haben Sie selbst beim Bohren gemacht?“ Die Beiträge werden sichtbar gesammelt.

2. GEMEINSAMES ERARBEITEN WICHTIGER SICHERHEITS- UND QUALITÄTSFAKTOREN

Der_Die Trainer_in zeigt verschiedene Werkzeuge und Materialien. Die Teilnehmer_innen vergleichen zum Beispiel einen stumpfen und einen scharfen Bohrer, unterschiedliche Metallplatten oder Spannvorrichtungen. Über Leitfragen wird gemeinsam erarbeitet, worauf beim Bohren zu achten ist: „Woran erkennt man einen stumpfen Bohrer?“, „Warum muss das Werkstück eingespannt werden?“, „Was kann passieren, wenn ohne Schutzbrille gearbeitet wird?“ oder „Wann braucht man Kühlschmiermittel?“

3. ANALYSE TYPISCHER FEHLERBILDER

Die Teilnehmer_innen besprechen typische Problemsituationen, zum Beispiel: „Der Bohrer raucht stark und das Metall verfärbt sich“, „Die Bohrung ist nicht an der markierten Stelle“ oder „Der Bohrer bricht während des Arbeitens“. Gemeinsam werden mögliche Ursachen überlegt und Möglichkeiten, wie Fehler vermieden werden können.

4. VERTIEFUNG DURCH NACHFRAGEN UND STRUKTURIEREN

Der_Die Trainer_in moderiert das Gespräch und stellt vertiefende Fragen: „Gibt es noch andere mögliche Ursachen?“, „Welche Lösung wäre in der Praxis am sinnvollsten?“ oder „Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?“ Die Beiträge werden geordnet und zu einem gemeinsamen Tafelbild zusammengeführt, zum Beispiel mit den Spalten Fehler, Ursache und Lösung.

5. KURZE PRAKTISCHE ANWENDUNG

Die Teilnehmer_innen wenden die besprochenen Punkte an einem kleinen Werkstück an. Der_Die Trainer_in begleitet die Praxisphase mit Reflexionsfragen wie: „Warum haben Sie diesen Bohrer gewählt?“, „Worauf achten Sie beim Einspannen?“ oder „Was würden Sie im Vergleich zu früher anders machen?“

6. ABSCHLUSS UND REFLEXION

Zum Abschluss wird gemeinsam reflektiert, was gelernt wurde. Mögliche Fragen:

- „Was war heute neu?“
- „Welcher Fehler passiert beim Bohren besonders leicht?“
- „Was nehmen sie für die Werkstattpraxis mit?“
- „Welche Regel ist für sicheres Arbeiten besonders wichtig?“

7.7 Gamification⁹**Kurzbeschreibung**

Gamification bezeichnet den gezielten, oft digitalen, Einsatz spieltypischer Elemente in Lern- und Trainingssituationen. Dazu können zum Beispiel Punkte, Levels, Challenges, Badges und Fortschrittsanzeigen gehören. Gamification ist keine Methode im engeren Sinn, sondern ein didaktisches Gestaltungsprinzip bzw. ein methodischer Ansatz. Ziel ist es, Lernende zu aktivieren, Motivation aufzubauen und Lernfortschritte sichtbar zu machen. Es geht nicht darum, den gesamten Lernprozess in ein Spiel zu verwandeln. Vielmehr werden einzelne spielerische Elemente genutzt, um Übungsphasen abwechslungsreicher zu gestalten, Rückmeldungen schneller sichtbar zu machen und Teilnehmer_innen zum Mitmachen, Wiederholen und Dranbleiben anzuregen. Gamification kann mit unterschiedlichen Methoden kombiniert werden, etwa mit Gruppenarbeit, Quizformaten, Lernstationen, Planspielen, praktischen Übungsaufgaben.

Ziel

Ziel von Gamification ist es, Lernprozesse aktivierender, motivierender und nachvollziehbarer zu gestalten. Es kann dazu genutzt werden, dass sich Teilnehmer_innen stärker beteiligen, häufiger üben, Rückmeldungen zum eigenen Lernstand erhalten und Lernfortschritte besser erkennen können. Werden Elemente digital umgesetzt, so fördert dies auch die digitalen Kompetenzen der Teilnehmer_innen.

Der Ansatz eignet sich besonders:

- ➔ zur Aktivierung von Vorwissen, zur Wiederholung, zur Überprüfung oder Festigung von Lerninhalten
- ➔ wenn Teilnehmer_innen stärker zur aktiven Mitarbeit angeregt werden sollen
- ➔ für die abwechslungsreichere Gestaltung von Übungsphasen
- ➔ wenn Lernfortschritte sichtbar gemacht werden sollen
- ➔ zur motivierenden Gestaltung von Gruppenaufgaben
- ➔ zum Einbau kurzer Wissensabfragen, Challenges oder Entscheidungsfragen

So funktioniert die Methode**1. LERNZIEL UND ZIELGRUPPE KLÄREN**

Zunächst wird festgelegt, welches Lernziel mit Gamification unterstützt werden soll (z.B. Wiederholung, Vertiefung, Lernkontrolle). Außerdem muss berücksichtigt werden, welchen Zugang die Teilnehmer_innen zu spielerischen, oft digital umgesetzten, Elementen haben.

⁹ Deterding et al. (2011), Hamari et al. (2014), Sailer et al. (2017)

2. PASSENDE SPIELELEMENTE AUSWÄHLEN

Danach werden geeignete spieltypische Elemente ausgewählt. Die Auswahl sollte zum Lernziel passen. Für die Wissensüberprüfung eignen sich etwa Quizformate, für Teamarbeit eher Gruppen-Challenges und für längerfristige Lernzielüberprüfung eher Fortschrittsanzeigen oder Levels.

3. AUFGABEN ODER FRAGEN VORBEREITEN

Zu Beginn erklärt der_die Trainer_in den Zweck, den Ablauf und die Regeln der Gamification-Elemente. Die Teilnehmer_innen sollten wissen, wie Punkte vergeben werden, ob einzeln oder in Teams gearbeitet wird, wie Feedback erfolgt und worauf es inhaltlich ankommt.

4. SPIELREGELN ERKLÄREN

Zu Beginn erklärt der_die Trainer_in den Zweck, den Ablauf und die Regeln der Gamification-Elemente. Die Teilnehmer_innen sollten wissen, wie Punkte vergeben werden, ob einzeln oder in Teams gearbeitet wird, wie Feedback erfolgt und worauf es inhaltlich ankommt.

5. DURCHFÜHRUNG DER CHALLENGE ODER ÜBUNGSPHASE

Die Teilnehmer_innen bearbeiten die Aufgaben, beantworten Fragen, lösen Fälle oder treten in Teams gegeneinander oder miteinander an. Der_Die Trainer_in moderiert den Ablauf.

6. FEEDBACK UND ERGEBNISSICHERUNG

Danach erhalten die Teilnehmer_innen Rückmeldung. Richtige Lösungen werden besprochen, Fehler geklärt und zentrale Inhalte gesichert.

7. REFLEXION UND TRANSFER

Abschließend wird gemeinsam reflektiert, was gelernt wurde und wie die Inhalte in der Praxis anwendbar sind. Mögliche Fragen: Was war leicht? Was war schwierig? Welche Strategie hat geholfen? Welche Erkenntnis ist für den Arbeitsalltag wichtig?

Abschließend wird gemeinsam reflektiert, was gelernt wurde und wie die Inhalte in der Praxis anwendbar sind. Mögliche Fragen: Was war leicht? Was war schwierig? Welche Strategie hat geholfen? Welche Erkenntnis ist für den Arbeitsalltag wichtig?

Dauer

Die Dauer hängt davon ab, in welcher Form Gamification eingesetzt wird. Kurze Quizfragen, Abstimmungen oder Mini-Challenges können bereits in 5 bis 15 Minuten durchgeführt werden. Für eine vertiefende Team-Challenge oder eine gamifizierte Übungsphase sollten eher 30 bis 60 Minuten eingeplant werden.

Gamification kann auch als wiederkehrendes Element über mehrere Trainingseinheiten hinweg eingesetzt werden, beispielsweise in Form von Levels, Fortschrittskarten, Sammelpunkte o.ä.

Materialien

Je nach Umsetzung können folgende Materialien hilfreich sein:

- ➔ digitale Tools wie Kahoot!, Mentimeter, Quizizz, Microsoft Forms oder Google Forms
- ➔ Smartphone, Tablet oder Computer
- ➔ vorbereitete Quizfragen, Aufgaben, Fallbeispiele oder Problemsituationen
- ➔ Punkte- oder Bewertungssystem, Fortschrittsanzeige, Levelübersicht, Badges usw.
- ➔ Stifte und Moderationskarten
- ➔ Flipchart, Whiteboard oder digitales Board
- ➔ Timer

Hinweise für Trainer_innen

Gamification sollte immer vom Lernziel ausgehend gedacht werden. Im Mittelpunkt bleibt das fachliche Lernen, nicht der Wettbewerb.

- ➔ Die Regeln sollten einfach und transparent sein. Zu komplizierte Regeln können verwirren und unnötig Zeit kosten sowie vom Lernziel ablenken.
- ➔ Wettbewerbselemente sollten vorsichtig eingesetzt werden. Ranglisten können motivieren, aber auch Druck erzeugen oder einzelne Teilnehmende demotivieren. Niederschwelliger sind oft Teamformate, bei denen die Gruppe gemeinsam Punkte sammelt oder Aufgaben löst. Fehler sollten als Lernanlass genutzt werden. Besonders wichtig ist die gemeinsame Besprechung falscher Antworten oder schwieriger Entscheidungen.
- ➔ Es sollte darauf geachtet werden, dass nicht nur Schnelligkeit belohnt wird. Auch Genauigkeit, gute Begründungen, Zusammenarbeit oder sichere Arbeitsweise können bewertet werden.
- ➔ Der Ansatz sollte zur Zielgruppe passen. Nicht alle Teilnehmer_innen mögen Wettbewerb oder Spiele. Deshalb sollten Aufgaben nicht bloß „spielerisch um des Spiels willen“ gestaltet sein.
- ➔ Digitale Tools können hilfreich sein, sind aber nicht zwingend notwendig. Gamification kann auch in analoger Form, z.B. mit Karten, Punkten, Teamaufgaben, Tafeln oder Symbolen, umgesetzt werden.
- ➔ Die Ergebnissicherung ist zentral. Am Ende sollte klar sein, was fachlich gelernt wurde und wie die Inhalte in der Praxis angewendet werden können.

BEISPIEL

Gamification in einer Elektronikausbildung (Thema: „Fehlersuche und Sicherheit bei elektrischen Installationen“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen wiederholen und festigen zentrale Sicherheitsregeln und Fachbegriffe aus dem Bereich elektrischer Installationen. Sie erkennen typische Fehler, schätzen Risiken ein und entwickeln passende Lösungsschritte. Durch spielerische Elemente wie Quizfragen, Gruppen-Challenges, Punkte und unmittelbares Feedback werden Aufmerksamkeit, Beteiligung und Motivation gefördert.

Vorbereitung

Der_Die Trainer_in bereitet mehrere kurze Praxisfälle vor, zum Beispiel eine defekte Steckdose, ein beschädigtes Kabel, eine fehlerhafte Verdrahtung oder einen ausgelösten FI-Schalter. Außerdem werden Spielregeln entwickelt. Zusätzlich werden Quizfrage, beispielsweise in Kahoot zu zentralen Sicherheitsregeln und Fachbegriffen vorbereitet, etwa zu Schutzleiter, FI-Schalter oder Spannungsprüfung.

1. QUIZ ZUR AKTIVIERUNG VON VORWISSEN

Nach einer kurzen Einführung beantworten die Teilnehmer_innen die Quizfragen mit Kahoot im Multiple-Choice Format:

- Welche Farbe hat der Schutzleiter: Blau/Braun/Grün-Gelb/Schwarz?
- Welche Spannung gibt es typischerweise im österreichischen Haushaltsnetz: 110-230 Volt/400 Volt/12 Volt?

Am Ende werden die Ergebnisse kurz gemeinsam besprochen.

2. EINSTIEG UND SPIELREGELN

Danach erklärt der_die Trainer_in das Ziel, den Ablauf, die Teamarbeit und die Punktevergabe für die folgende Gruppen-Challenge. Dabei wird betont, dass nicht nur Schnelligkeit zählt, sondern vor allem fachlich richtige Lösungen, sichere Arbeitsschritte, gute Begründungen und Zusammenarbeit im Team.

3. GRUPPEN-CHALLENGE: FEHLER ERKENNEN UND LÖSEN

Die Teilnehmer_innen bearbeiten in Teams unterschiedliche Praxisfälle. Sie sollen Fehler erkennen, Risiken einschätzen und eine sichere Lösung vorschlagen. Punkte gibt es für richtige Diagnosen, nachvollziehbare Begründungen, sichere Lösungsschritte und gute Zusammenarbeit.

4. FEEDBACK UND ERGEBNISSICHERUNG

Die Teams stellen ihre Ergebnisse kurz vor. Der_Die Trainer_in gibt Rückmeldung, klärt falsche Antworten und sichert zentrale Erkenntnisse sichtbar, zum Beispiel mit den Spalten „Fehler“, „Risiko“ und „sichere Lösung“.

5. REFLEXION UND TRANSFER

Zum Abschluss wird gemeinsam reflektiert, was aus der Challenge für die Praxis wichtig ist. Mögliche Fragen:

- „Welche Sicherheitsregel ist besonders wichtig?“
- „Welche Fehlerquelle war überraschend?“
- „Was hilft, in der Praxis sicher und systematisch vorzugehen?“

7.8 Advance Organizer¹⁰

Kurzbeschreibung

Ein Advance Organizer ist eine Vorstrukturierung eines Themas. Er wird zu Beginn einer oder mehrerer Lerneinheit(en) eingesetzt und zeigt den Teilnehmer_innen, worum es gehen wird, welche Punkte besonders wichtig sind und wie einzelne Inhalte miteinander zusammenhängen.

Der Advance Organizer ist keine vollständige Zusammenfassung. Er ist eher eine Art „Lernlandkarte“, die Orientierung gibt, bevor die eigentlichen Inhalte im Detail behandelt werden. Dadurch können Teilnehmer_innen neues Wissen leichter einordnen und mit bereits vorhandenem Wissen oder eigenen Alltagserfahrungen verbinden.

Besonders bei komplexen Themen kann ein Advance Organizer helfen, Überforderung zu reduzieren. Er macht sichtbar, welche Grundstruktur hinter einem Thema steht, bevor viele Einzelinformationen oder Fachbegriffe eingeführt werden.

Die Methode kann sprachlich, visuell oder kombiniert umgesetzt werden, zum Beispiel als kurze orientierende Erklärung, Skizze, Schaubild, Begriffsnetz, Tabelle, Symbolbild oder Ablaufgrafik. Wichtig ist, dass der Advance Organizer nicht zu viele Details enthält, sondern die zentralen Zusammenhänge verständlich macht.

Ziel

Ziel des Advance Organizers ist es, den Teilnehmer_innen vorab Orientierung zu geben. Sie sollen erkennen, worum es im Thema geht, welche Grundbegriffe wichtig sind und wie die einzelnen Inhalte miteinander verbunden sind.

Die Methode eignet sich besonders:

- ➔ für die Einführung eines neuen oder komplexeren Themas
- ➔ wenn viele Einzelinformationen in einen Zusammenhang gebracht werden sollen
- ➔ zur Orientierung für die Teilnehmer_innen, bevor Details behandelt werden
- ➔ wenn abstrakte Begriffe mit Alltagserfahrungen verbunden werden sollen
- ➔ bei unterschiedliche Lernvoraussetzungen in der Gruppe
- ➔ für die visuelle Aufbereitung eines Themas
- ➔ wenn zentrale Begriffe im Verlauf des Trainings immer wieder aufgegriffen werden sollen

¹⁰ Reich (2024d)), Gurlitt (2012), Österreich.gv.at (o. J.) Pflichtversicherung, Österreich.gv.at (o. J. a,b), Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (o. J.)

Für Teilnehmer_innen ohne hohe formale Qualifikation ist die Methode besonders geeignet, wenn sie mit einfachen Worten arbeitet, visuell unterstützt wird, an Alltagserfahrungen anschließt und nicht zu viele Begriffe auf einmal einführt.

So funktioniert die Methode

1. THEMA UND ZENTRALE STRUKTUR KLÄREN

Der_Die Trainer_in überlegt die Grundstruktur des Themas sowie die wichtigsten Zusammenhänge: Welche Bereiche gehören zum Thema? Welche Begriffe sind zentral? Welche Fragen sollen die Teilnehmer_innen am Ende besser einordnen können?

2. AN VORWISSEN UND ALLTAGSERFAHRUNGEN ANKNÜPFEN

Der Advance Organizer sollte an Vorwissen oder an Erfahrungen anschließen, die den Teilnehmer_innen vertraut sind. Das können bekannte Begriffe, Bilder, Alltagssituationen oder Beispiele aus der Praxis sein. So wird der Zugang zum Thema erleichtert.

3. EINFACHE DARSTELLUNG VORBEREITEN

Der_Die Trainer_in bereitet eine übersichtliche Darstellung vor, zum Beispiel eine Skizze, Tabelle, Symbolkarte, Mindmap oder ein einfaches Schaubild. Die Darstellung sollte nicht zu kleinteilig sein. Sie soll Orientierung geben und nicht bereits alle Inhalte erklären.

4. ADVANCE ORGANIZER VORSTELLEN

Zu Beginn der Lerneinheit stellt der_die Trainer_in die Lernlandkarte vor. Er_Sie erklärt, worum es geht, welche Bereiche vorkommen und wie diese miteinander zusammenhängen. Dabei können Symbole, Farben oder Beispiele helfen.

5. TEILNEHMER_INNEN AKTIV EINBEZIEHEN

Die Teilnehmer_innen werden eingeladen, eigene Erfahrungen, Fragen oder erste Zuordnungen einzubringen. Sie können Beispiele den Bereichen zuordnen, bekannte Begriffe nennen oder überlegen, wo sie mit dem Thema bereits Kontakt hatten.

6. WIEDERHOLTES AUFGREIFEN

Der Advance Organizer wird über die Lerneinheiten hinweg eingesetzt. Neue Inhalte werden immer wieder auf diese „Lernlandkarte“ bezogen. So können die Teilnehmer_innen besser nachvollziehen, wo ein Detail hingehört und warum es wichtig ist.

7. ZUR WIEDERHOLUNG NUTZEN

Zum Abschluss kann der Advance Organizer erneut verwendet werden. Die Teilnehmer_innen ordnen zentrale Inhalte, Begriffe oder Fallbeispiele zu und reflektieren, was sie nun besser verstehen als zu Beginn.

Dauer

Ein Advance Organizer ist meist kurz und wird zu Beginn einer oder mehrerer Lerneinheit(en) vorgestellt. Für eine einfache Einführung reichen häufig 5 bis 10 Minuten. Bei komplexeren Themen oder bei Zielgruppen, die mehr Orientierung brauchen, können 10 bis 15 Minuten sinnvoll sein.

Wichtig ist, dass der Advance Organizer einen guten Überblick geben und neugierig machen soll, aber die eigentliche Erarbeitung der Inhalte nicht ersetzt.

Materialien

Für einen Advance Organizer können folgende Materialien hilfreich sein:

- ➔ Flipchart, Whiteboard oder digitales Board
- ➔ einfache Skizze oder Schaubild
- ➔ Symbole oder Bildkarten
- ➔ Moderationskarten
- ➔ vorbereitete Tabelle oder Übersicht

- ➔ zentrale Begriffe in einfacher Sprache
- ➔ kurze Fallbeispiele
- ➔ farbliche Markierungen
- ➔ Handout mit der Lernlandkarte

Hinweise für Trainer_innen

- ➔ Der Advance Organizer sollte übersichtlich bleiben. Zu viele Begriffe oder Details können überfordern.
- ➔ Die Darstellung sollte an den Lernstand der Teilnehmer_innen angepasst sein. Bei Zielgruppen mit wenig Vorerfahrung sind einfache Sprache, Symbole und konkrete Beispiele besonders hilfreich.
- ➔ Der Advance Organizer sollte nicht als fertige Zusammenfassung verstanden werden. Er gibt Orientierung, ersetzt aber nicht die gemeinsame Erarbeitung des Themas.
- ➔ Fachbegriffe sollten sparsam eingesetzt und von dem_der Trainer_in sofort erklärt werden.
- ➔ Alltagserfahrungen der Teilnehmer_innen sollten aktiv einbezogen werden. Dadurch wird neues Wissen leichter anschlussfähig.
- ➔ Der Advance Organizer sollte im Verlauf der Einheit immer wieder aufgegriffen werden. So wird er zu einer echten begleitenden Lernhilfe.
- ➔ Bei rechtlichen oder institutionellen Themen sollte deutlich gemacht werden, dass die Übersicht nur eine erste Orientierung bietet und keine individuelle Beratung ersetzt.

BEISPIEL

Advance Organizer in einem Sprach- und Integrationskurs (Thema: „Orientierung im österreichischen Sozialsystem“)

Ziel

Die Teilnehmer_innen erhalten eine erste Orientierung darüber, welche Bereiche des österreichischen Sozialsystems in unterschiedlichen Lebenssituationen wichtig sein können. Sie sollen zunächst verstehen, welche Grundbereiche es gibt und wo man in einer bestimmten Lebenssituation ungefähr anschließen kann.

Vorbereitung

Der_Die Trainer_in bereitet eine einfache visuelle Lernlandkarte vor. Auf einem Flipchart oder Whiteboard wird ein Mensch dargestellt, welcher sich auf einem Weg befindet. Auf diesem Weg können verschiedene Situationen auftreten:

1. Ich werde krank.
2. Ich verliere meine Arbeit.
3. Ich habe zu wenig Geld zum Leben oder Wohnen.
4. Ich werde älter oder brauche Pflege.

Daneben wird ein großes Sicherheitsnetz gezeichnet. Im Netz stehen vier einfache Begriffe: Krankheit, Arbeit verloren, Geldnot, Alter/Pflege. Die Darstellung sollte bewusst einfach gehalten werden, damit die Teilnehmer_innen zuerst über Alltagssituationen und nicht über abstrakte Systembegriffe einsteigen.

Zusätzlich bereitet der_die Trainer_in einfache Fallbeispiele und Symbolkarten vor.

Ablauf

1. EINSTIEG ÜBER ALLTAGSSITUATIONEN

Der/Die Trainer_in zeigt die Lernlandkarte und fragt: „Welche dieser Situationen kennen Sie?“ Die Teilnehmer_innen müssen keine persönlichen Details erzählen. Sie können auch mit Symbolkarten arbeiten und eine Karte auf ein Thema legen, das sie schon einmal gehört haben.

2. LERNLANDKARTE ERKLÄREN

Der/Die Trainer_in erklärt die vier Bereiche in einfacher Sprache. Zum Beispiel: „Heute schauen wir uns an, welche Hilfe es in Österreich geben kann, wenn im Leben etwas schwierig wird.“

3. ERSTE ORIENTIERUNG GEBEN

Gemeinsam wird eine einfache Übersicht besprochen:

Alltagssituation	Erste Orientierung	Mögliche Stelle oder Leistung
Ich bin krank	Medizinische Versorgung, e-card, Krankenversicherung	Krankenkasse / Sozialversicherung - Krankengeld
Ich verliere meine Arbeit	Unterstützung bei Jobsuche und Geldleistung bei Anspruch	AMS / Arbeitslosenversicherung
Ich habe zu wenig Geld für Leben oder Wohnen	Unterstützung in Notlagen	Sozialhilfe/Mindestsicherung, je nach Bundesland
Ich werde älter oder brauche Pflege	Absicherung im Alter oder bei Pflegebedarf	Pension, Pflegegeld, Beratungsstellen

4. EINFACHE MERKSÄTZE EINFÜHREN

Die Trainer_innen führen kurze Merksätze ein:

- Krankheit → Sozialversicherung / Krankenkasse
- Arbeitslosigkeit → AMS
- Geldnot → Sozialhilfe/Mindestsicherung oder Beratungsstelle
- Alter/Pflege → Pension / Pflegegeld / Beratung

Es wird betont, dass die Übersicht nur eine Orientierung bietet. Ob jemand tatsächlich eine Leistung bekommt, hängt von der persönlichen Situation und den geltenden Voraussetzungen ab.

5. MINI-FALLBEISPIELE BEARBEITEN

Die Gruppe bearbeitet in Folge kurze Fallbeispiele, zu denen sie vorbereitete Fragen beantworten sollen, z.B.

- Maria arbeitet geringfügig und weiß nicht genau, ob sie versichert ist.
- Ahmed verliert seine Arbeit und fragt sich, wo er sich melden muss.
- Sonja kann ihre Miete kaum zahlen und braucht rasch Beratung.

6. RÜCKBINDUNG AN DEN ADVANCE ORGANIZER

Am Ende ordnen die Teilnehmer_innen die Fallbeispiele den vier Bereichen der Lernlandkarte zu. So wird die Struktur wiederholt und in Folge können die einzelnen Inhalte im Detail behandelt werden.

8 Literatur und Links zur Vertiefung

Ausgewählte Literatur zur Vertiefung

Arnold Rolf (2024): **Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA Modell, 6. Auflage**, Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Arnold Rolf, Nuissl Ekkehard, Schrader Josef (Hrsg.) (2023): **Wörterbuch Erwachsenenbildung, 3. Auflage**, Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB Verlag.

Arnold Rolf, Schön Michael (2019): **Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch**, hep Verlag

Arnold Rolf, Nuissl Ekkehard, Rohs Matthias (2020): **Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven**, Schneider Verlag

Arnold Rolf, Erpenbeck John (2019): **Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 77**; wbv

Amelang Theresia, Orthey Frank Michael (2025): **Train the Trainer: Das Workbook. Kompetenzentwicklung für Trainerinnen und Moderatoren**, Edition Training aktuell, manager Seminare Verlags GmbH

Eder Martin (2021): **Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels**, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Gössling Bernd, Rothleitner Hannah, Deuber Antonia, Grüner Franziska (2024): **Lernkompetenzen in der beruflichen Weiterbildung fördern (LERNweiter)**; Abschlussbericht: https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:fef6d691-6f62-4ef8-9188-df24915dd586/2024-AMS_Tirol-LERNweiter-Abschlussbericht.pdf; Praxismaterial: https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:b219c23e-b999-4cb0-acfc-ad5cad28d8e6/2024-AMS_Tirol-LERNweiter-Praxismaterial.pdf

Hüther Gerald (2015): **Etwas mehr Hirn bitte. Eine Einladung zur Wiederentdeckung der Freude am eigenen Denken und der Lust am gemeinsamen Gestalten**, Vandenhoeck & Ruprecht

Hüther Gerald (2023): **Mit Freude lernen - ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis von Lernen brauchen**, Vandenhoeck & Ruprecht

Gruber Elke, Schlögl Peter, Assinger Philipp, Gugitscher Karin, Lachmayr Norbert, Schmidtke Birgit (2021): **Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde**, wbv

Rohr Dirk (2023): **Systemisch lehren – Lernen begleiten. Ein Lehr- und Praxisbuch für die Erwachsenenbildung**

Städli Christoph, Maurer Markus, Caduff Claudio, Pfiffner Manfred (2023): **Das AVIVA-Modell. Kompetenzorientiert unterrichten und prüfen, 2. Auflage**, hep Verlag

Schmid Martin (Hrsg.) (2023): **Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge**, wbv, https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28465/pdf/Schmid_2023_Handbuch_Validierung.pdf

Ausgewählte Links zum Thema

Erwachsenbildung.at. Wissen vernetzt. Bildung wirkt.

<https://erwachsenenbildung.at/>

EPALE - Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa

<https://epale.ec.europa.eu/de>

Leando ausbilden prüfen vernetzen (bibb Bundesinstitut für Berufsbildung)

<https://leando.de/>

Magazin Erwachsenenbildung

<https://erwachsenenbildung.at/magazin/>

Qualität Lehre. Die Serviceseite für Lehrbetriebe, Ausbilder*innen und Prüfer*innen

<https://www.qualitaet-lehre.at/>

wb-web Online-Portal

<https://www.die-bonn.de/forschung/wb-web>

Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

https://www.die-bonn.de/publikationen/weiter_bilden

Ausgewählte Links zu Methoden

AMS Methoden Datenbank

<https://methoden.ams-forschungsnetzwerk.at/>

Methodenpool Reich&Partner

<https://methodenpool.de/>

Lehre Laden. Downloadcenter für inspirierte Lehre

<https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>

Methoden der Erwachsenenbildung

https://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/methoden_der_erwachsenenbildung.php

Digitale Tools für die Erwachsenenbildung

<https://erwachsenenbildung.at/digiprof/werkzeuge/>

Methoden Kiste

https://www.bildung-lsa.de/files/219b51620fe38c50f166629b8bc0aeaa/methodenkiste_bpb.pdf

Lernmethode des Monats

<https://blog.wifi.at/lernmethode-des-monats-ipm/>

wb-web. Kompetenz für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

<https://wb-web.de/material/methoden.html>

Wiener Lernhilfe Methodenblog

<https://www.vhs.at/de/e/wiener-lernhilfe/bildungsblog>

Basisbildung und Alphabetisierung

<https://www.alphabetisierung.at/>

Literaturverzeichnis

- Achleitner, D., Homa, W., Müllner, M., Schnabl, K., Trummer, A., Wallner, J., & Worm, B. (2022). **Kompetenzorientiert prüfen: Handbuch für das zertifizierte LAP-Training für Prüfer/innen (Teil 2)**. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- AMS Österreich. (2026). Vorstandsrichtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen (BM1 Gültig ab 1. April 2026).
- Antonovsky, A. (1979). **Health, stress, and coping**. Jossey-Bass.
- Arnold, R. (2012). **Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife**. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 41(2), 45–48. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6847>
- Arnold, R. (2024). **Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre – Das LENA-Modell** (6. Aufl.). Carl-Auer.
- Arnold, R., Nuissl, E., & Schrader, J. (Hrsg.). (2023). **Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung** (3., vollständig überarb. Aufl.). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838587431>
- Arnold, R., & Schön, M. (2019). **Ermöglichungsdidaktik: Ein Lernbuch**. Hep.
- Bandura, A. (1977). **Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change**. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1956). **Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals**. Handbook I: Cognitive domain. David McKay.
- Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W., & Schürman, A. (2010). **Kompetenzorientierter Unterricht: Selbstständiges Lernen in der Grundschule**. Westermann.
- Brandstetter, G., & Kellner, W. (2014). **Die Kompetenz+Beratung: Ein Leitfaden**. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).
- Bundeskanzleramt Österreich. (2025). **Informelles und Non-formales Lernen**. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:fbf55330-dd5e-497b-82b1-601b75d2b236/infosheet_informelles_und_non-formales_lernen_2025-05.pdf
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2025). **Leichte Sprache – Ein Ratgeber zu den Regeln von Leichter Sprache**. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752l-1-ratgeber-zu-den-regeln-von-leichter-sprache.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (o. J.). **Sozialhilfe und Mindestsicherung – Leistungen**. <https://www.sozialministerium.gv.at/Themen/Soziales/Sozialhilfe-und-Mindestsicherung/Leistungen.html> (Zugriff: 05.06.2026)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.). **Projektunterricht**. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/projektunterricht.html> (Zugriff: 28.05.2026).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). **Qualifikationsprofil Basisbildnerin und Basisbildner**. Level Up – Erwachsenenbildung. https://www.levelup-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/Qualifikationsprofil_BasisbildnerinBasisbildner_Level_Up_2024.pdf
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). (o. J.). **Einfache Sprache, Leichte Sprache**. <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/216350/einfache-sprache-leichte-sprache/> (Zugriff: 01.06.2026).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). (2023a). **Planspiele: Materialien**. <https://www.bpb.de/lernen/angebote/planspiele/510959/materialien/> (Zugriff: 01.06.2026).
- Cedefop. (2022). **Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook (2nd ed.)**. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. <https://doi.org/10.2801/703079>
- Cedefop. (2023). **Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens**. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. <https://doi.org/10.2801/184123>
- Dave, R. H. (1968). **Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung**. In K. Ingenkamp & T. Marsolek (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule*. Beltz.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). **From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”**. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dietrich, S. (Hrsg.). (2001). **Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL**. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf>

Digital Austria. (2026). **Österreichisches Modell für digitale Kompetenzen – DigComp 3.0 AT**. <https://www.digitalaustria.gv.at/kompetenzen/nrdk/kompetenzmodell.html>

DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung gGmbH. (2022). **Mit Planspielen durchstarten – Tipps für Lehrende sowie Trainerinnen und Trainer**. <https://www.dihk-bildungs-gmbh.de/resource/blob/39480/17aaec8920b6e5bb5cf71b02cde8fa3c/handreichung-planspiele-data.pdf>

Diller, A. (2014). **Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: Konzeptionelle Entwicklungslinien – fachliche und fachpolitische Herausforderungen** [Vortragszusammenfassung]. VIII. Impulsfachtagung des IFP „Kompetenzorientierung in der Fort- und Weiterbildung“, München.

Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S., & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). **Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis** (3., überarb. und erw. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J., & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). **Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt**. Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791037943>

Europäische Kommission. (2023). **European Qualifications Framework (EQF)**. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2008). **Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen**. Amtsblatt der Europäischen Union, C 111, 1–7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32008H0506(01))

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics**. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Gessler, M., & Sebe-Opfermann, A. (2022). **Das Kompetenzmodell**. In M. Müller-Vorbrüggen & J. Radel (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (5., überarb. und erw. Aufl., S. 193–216). Schäffer-Poeschel. <https://www.researchgate.net/profile/Michael-Gessler-2/pub>

Gnahn, D. (2010). **Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente** (2., aktual. Aufl.). wbv. <https://doi.org/10.3278/42/0027w>

Gundermann, A. (2024). **Lernziele und Lernergebnisse** (2., überarb. und aktual. Aufl.). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.58000/tesk-xa19>

Gurlitt, J. (2012). **Advance organizer**. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_157

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). **Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification**. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (S. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

International Commission on the Futures of Education. (2021). **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Keindorf, S., Kammerer, L., Kessel, Y., & Kochseder, K. (2019). **Smartboards sind keine digitale Strategie: Wie Bildungsorganisationen den digitalen Wandel gestalten können**. Handreichung für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung. k.o.s GmbH. <https://www.kos-qualitaet.de/publikationen/smartboards-sind-keine-digitale-strategie/>

Klein, R. (2016). **Binnendifferenzierung durch Stationenlernen**. wb-web. <https://wb-web.de/material/methoden/stationenlernen-1.html>

Kroker, B. (2023). **Unterrichtsmethoden: Das Stationenlernen**. Betzold Blog. <https://www.betzold.de/blog/stationenlernen/> (Zugriff: 13.05.2026).

- Kroker, B. (2024). **Unterrichtsmethoden: Das Gruppenpuzzle**. Betzold Blog. <https://www.betzold.de/blog/gruppenpuzzle/> (Zugriff: 13.05.2026).
- Kulmer, K. (2021). **Praxisbericht: Blended Learning in der beruflichen Qualifizierung**. erwachsenenbildung.at. <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/mediathek/16412-blended-learning-im-beruf.php>
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (o. J.). **Planspiele: Didaktik und Methodik**. <https://www.lpb-bw.de/planspiele-didaktik> (Zugriff: 01.06.2026)
- Laxczkowiak, J., & Scheerer-Papp, J. (2018). **Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen**. passage gGmbH, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_IQ_Broschu%CC%-88re_Qualita%CC%88tsrahmen_A4_doppel.pdf
- Leisen, J. (o. J.). **Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche**. <https://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/03%20Unterrichtsgespr%C3%A4ch%20-%20Fragend-entwickelnder%20Unterricht.pdf>
- Leisen, J. (2011). **Kompetenzorientiert unterrichten: Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lern-Modell**. <https://www.josefleisen.de/downloads/kompetenzorientierung/01%20Kompetenzorientiert%20unterrichten%20-%20NiU%202011.pdf>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2022). **Unterrichtsgespräche erfolgreich führen: Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften**. Journal für LehrerInnenbildung, 22(3), 58–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04>
- Ludewig Team. (2023). **Handout Worst Case Scenario**. https://www.ludewig.team/wp-content/uploads/2023/03/HO_Worst_Case_Scenario.pdf
- Meyer, R., & Stocker, F. (2011). **Lehren kompakt 1: Von der Fachperson zur Lehrperson**. hep.
- Muckenhuber, S., Schildberger, E., Gugitscher, K., & Löffler, R. (2022). **Die Kompetenz+Beratung: Ergänzung zum Leitfaden**. BILL & öibf.
- Münchhausen, G., Schmitz, S., & Schöfeld, G. (2021). **Betriebliche Weiterbildung, Lernformen und Kompetenzanforderungen – Ergebnisse der Betriebsfallstudien der CVTS5-Zusatzerhebung in Deutschland**. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Netzwerk Leichte Sprache. (2022). **Die Regeln für Leichte Sprache** (Neuauf.). https://www.netzwerk-leichte-sprache.de/fileadmin/content/documents/regeln/Regelwerk_NLS_web.pdf
- Netzwerkmika. (2018). **Digitale Kompetenzen in der Basisbildung mit Migrant*innen authentisch erarbeiten**. https://www.netzwerkmika.at/application/files/3915/3597/7763/Digitale_Kompetenzen_authentisch_erarbeiten.pdf
- Nuissl, E. (2023). **Anschlusslernen**. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-014>
- OECD. (2023). OECD skills outlook 2023: **Skills for a resilient green and digital transition**. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Österreich.gv.at. (o. J.-a). **Pflichtversicherung**. <https://www.oesterreich.gv.at/syndication?pageId=4860c012-c5dc-44ce-acc3-3d130997cbf0> (Zugriff: 05.06.2026).
- Österreich.gv.at. (o. J.-b). **Sozialhilfe**. https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/hilfe_und_finanzielle_unterstuetzung_erhalten/4 (Zugriff: 05.06.2026)
- Pätzold, G. (2006). **Berufliche Handlungskompetenz**. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), **Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik** (2., überarb. und erw. Aufl., S. 72–74). Julius Klinkhardt.
- Pferdekämper-Schmidt, A., Sartor, T., Wilkens, L., & York, J. (2022). **Inklusionsorientiert lehren und lernen: Methodenkatalog für den Hochschulkontext**. TUDObooks. <https://doi.org/10.17877/de290pb2-0>
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW. (2021). **Die Kopfstand-Methode (auch: Reverse Brainstorming)**. https://static.qua-lis.de/schulentwicklung/static_q/q/upload/Inklusion/Teamarbeit-Grundschule/Kopfstandmethode.pdf
- Quinz, H., Spengler, C., & Flecker, J. (2023). **Marienthal.reversed – Eine Längsschnittstudie über die Wirkungen einer Arbeitsplatzgarantie für Langzeiterwerbslose: Evaluierungsbericht zum Modellprojekt Arbeitsplatzgarantie des Arbeitsmarktservice Niederösterreich (AMS NÖ). Arbeitsmarktservice Niederösterreich**. https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:8d3e653b-b37d-4d1b-9efb-91cd1e42eb96/2023-AMS_NOE-Ma-Re_Endbericht.pdf

Rat der Europäischen Union. (2012). **Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01)**. Amtsblatt der Europäischen Union, C 398, 1–5.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01))

Rat der Europäischen Union. (2017). **Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2017/C 189/03)**. Amtsblatt der Europäischen Union, C 189, 15–28.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01))

Reich, K. (2012). **Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool** (5., erw. Aufl.). Beltz.

Reich, C. (2024a). **Gruppen-Experten-Rallye**. Reich&Partner.
<https://methodenpool.de/gruppen-experten-rallye/> (Zugriff: 28.08.2026)

Reich, C. (2024b). **Projektarbeit**. Reich&Partner. <https://methodenpool.de/projektarbeit/> (Zugriff: 28.08.2026)

Reich, C. (2024c). **Stationenlernen**. Reich&Partner. <https://methodenpool.de/stationenlernen/> (Zugriff: 28.08.2026)

Reich, C. (2024d). **Advance Organizer**. Reich&Partner <https://methodenpool.de/advance-organizer/>

Rützel, J. (2010). **Kompetenz und Diagnostik: Fördern, Auslesen, Bilden**. Vortrag beim Berufspädagogischen Kolloquium am 03. November 2010 an der TU Darmstadt.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). **How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction**. Computers in Human Behavior, 69, 371–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Schlögl, P. (2012). **Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung: Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung** (unter Mitarbeit von J. Proinger & C. Mogg). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Lernergebnisorientierung_Leitfaden_web.pdf

Schneider, O., Schulz, W., & Schwartz, F. (2023). **Unterrichtsgespräch**. In Leitlinien guter Unterricht. Arbeitskreis Unterricht, Berufs- und Fachverband Hören und Kommunikation.
https://bdh-guter-unterricht.de/files/sonstige_dateien/AKU/Methodenkartei/Unterrichtsgespr%C3%A4ch.pdf

Schott, R. (2017). **Konstruktion von kompetenzorientierten Prüfungsfragen**. Center for Teaching and Learning, Universität Wien. https://infopool.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_infopool/PDFs/Pruefen_u_Beurteilen/03_Konstruktion_von_kompetenzorientierten_Pruefungsfragen.pdf

Städli, C., Grassi, A., Rhiner, K., & Obrist, W. (2013). **Kompetenzorientiert unterrichten: Das AVIVA-Modell**. hep.
<https://hep-verlag.de/sites/999193.buchhandelsweb2.de/files/preview/kompetenzorientiertunterrichten2013.pdf>

Stecher, M., & Rauner, R. (2025). **Unterrichtsgespräche führen**.
<https://wsd-bw.de/doku.php?id=wsd:didaktisierung:gespraeche>

Steffens, M. C., von Stülpnagel, R., & Schult, J. C. (2015). **Memory recall after “learning by doing” and “learning by viewing”: Boundary conditions of an enactment benefit**. Frontiers in Psychology 6:1907.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01907>

Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF). (2021). **Blended Learning Projektabschlussbericht**.
https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2021/12/Projektbericht_Schulungszentrum_Fohnsdorf_Blended-Learning.pdf

Tippelt, R. (2022). **Didaktische Handlungsebenen**. In R. Arnold, E. Nussl & J. Schrader (Hrsg.), Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-067>

Universität für Weiterbildung Krems. (o. J.). **Eine praktische Anleitung zum Formulieren von Lernergebnissen (Learning Outcomes)**.
https://certnoe.at/wp-content/uploads/2023/10/Lernergebnisse-richtig-formulieren_CERTNOE.pdf

Universität Oldenburg & Universität Vechta (o. J.-a). **Gruppenpuzzle**. Methodenkartei.
<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/gruppenpuzzle/> (Zugriff: 28.05.2026)

- Universität Oldenburg & Universität Vechta (o. J.-b). **Stationenlernen**. Methodenkartei.
<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/stationenarbeit/> (Zugriff: 12.05.2026)
- Universität Oldenburg & Universität Vechta. (o. J.-c). **Kopfstand**. Methodenkartei.
<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/kopfstand/> (Zugriff: 13.05.2026)
- Universität Oldenburg & Universität Vechta. (o. J.-d). **Projektarbeit**. Methodenkartei.
<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/projektarbeit/> (Zugriff: 28.05.2026)
- Universität Potsdam. (o. J.). **Planspiel – Sequenzen – Methodenpool – Prozessorientierte Didaktik**.
<https://www.uni-potsdam.de/de/meprooeek/index/methodenpool/sequenzen/planspiel> (Zugriff: 01.06.2026)
- Walzik, S. (2015). **Constructive Alignment**. Lehre Laden, Ruhr-Universität Bochum.
<https://doi.org/10.60806/bkqm-hz76>
- Gundermann, A. (2016). **Advance Organizer**. wb-web.
<https://wb-web.de/material/medien/advance-organizer.html>
- Weinert, F. E. (2001). **Concept of competence: A conceptual clarification**. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Wells, R., & Wampfler, P. (2020). **Methode 3: Unterrichtsgespräche – eine Checkliste**.
<https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Methode-3-Unterrichtsgespra%CC%88che.pdf>
- Weyer, E., Wachendorf, N. M., & Mörth, A. (2017). **Kompetenzorientierung – wie ist das gemeint?**
 In E. Cendon, N. Donner, U. Elsholz, A. Jandrich, A. Mörth, N. M. Wachendorf & E. Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule: Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule* (S. 6–12).
<https://doi.org/10.25656/01:14563>
- WIFI. (o. J.). **Das LENA-Methodenbooklet**.
- World Economic Forum. (2025). **The future of jobs report 2025**.
<https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

Linkverzeichnis

- <https://bis.ams.or.at/bis/>
- <https://ch-q.ch/>
- <https://ooe.arbeiterkammer.at/dukannstwas>
- <https://wba.or.at/de/>
- <https://www.digitalaustria.gv.at/kompetenzen/nrdk/kompetenzmodell.html>
- <https://www.greta-die.de/>
- <https://www.meine-berufserfahrung.de/>
- <https://www.qualifikationsregister.at/>
- <https://www.qualifikationsregister.at/der-nqr/nqr-servicestellen/>

