

Praxishandbuch

Kompetenzorientierung

Theoretische Grundlagen und praktische Methoden
eines kompetenzorientierten beruflichen Trainings

Friederike Weber, Sylvia Hojnik

Unter Mitarbeit von:
Dorothea Pausch-Heidarian, Andrea Reiter

FH | JOANNEUM
University of Applied Sciences



Arbeitsmarktservice
Österreich
ABI / Arbeitsmarktforschung
und Berufsinformation

prospect
Research & Solution

Praxishandbuch Kompetenzorientierung

Theoretische Grundlagen und praktische Methoden eines kompetenzorientierten beruflichen Trainings

Friederike Weber, Sylvia Hojnik

Unter Mitarbeit von:
Dorothea Pausch-Heidarian, Andrea Reiter

Impressum:

Copyright
prospect Unternehmensberatung GmbH
Siebensterngasse 21/4, 1070 Wien

Grafik
Sassmann, Wien

Wien, Juni 2016

Im Auftrag und mit Unterstützung des
AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation
und Abt. Arbeitsmarktpolitik für Frauen
Treustraße 35–43, 1200 Wien, www.ams.at

Verlegt bei Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 1190 Wien

Inhalt

Vorwort	5
1 Kurze theoretische Einführung	7
1.1 Zentrale Begrifflichkeiten	7
1.1.1 Rund um den Kompetenzbegriff	7
1.1.2 Komponenten beruflicher Handlungskompetenz	11
1.2 Europäische Impulse für die Kompetenzorientierung	13
1.3 Prinzipien kompetenzorientierten Trainings	17
1.4 Zusammenfassung	21
2 Planung und Vorbereitung kompetenzorientierter Trainings	23
2.1 Konzept und Curriculum	23
2.1.1 Zielgruppe analysieren	23
2.1.2 Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil beschreiben	24
2.1.3 Lernergebnisse formulieren	28
2.2 Feinplanung	33
2.2.1 Lernorientierung einnehmen	33
2.2.2 Lehr-/Lerneinheiten planen	35
2.3 Zusammenfassung	37
3 Bewertungskriterien und Praxistipps	40
3.1 Checkliste zur Überprüfung von Kompetenzorientierung	40
3.2 Praktische Tipps für ein kompetenzorientiertes Training	42
4 Methodenkoffer für das Training	44
4.1 Unterrichtsgespräch	45
4.2 Advance Organizer	47
4.3 Cognitive Apprenticeship	50
4.4 Fishbowl	52
4.5 Stationenbetrieb, Lernzirkel	55
4.6 Gruppenpuzzle	57
4.7 Placemat	60
4.8 Projektarbeit	62
4.9 Arbeitsauftrag	64
4.10 Planspiel	66

5	Methoden zur Reflexion und Überprüfung	68
5.1	Formative Verfahren – Classroom Assessment Techniques	72
5.1.1	Kreuzwörterrätsel erstellen	73
5.1.2	Blitzlicht	74
5.1.3	TeilnehmerInnen testen TeilnehmerInnen	75
5.1.4	Fallstudie/Fallarbeits	77
5.1.5	Parcours	79
5.1.6	Lerntagebuch und Portfolio	81
5.2	Summative Verfahren	85
5.2.1	Präsentation	86
5.2.2	Single-Choice- oder Multiple-Choice-Aufgaben	88
5.2.3	Mündliche Prüfung – Praktische Prüfung	91
6	Praxisbeispiele	93
6.1	abz*austria: Erweiterte Gruppenarbeit »Schaufenstergestaltung«	94
6.2	Kaufmännische Berufsschule: Stationenbetrieb »Zahlungsformen«	96
6.3	Kaufmännische Berufsschule: Gruppenpuzzle »ÖNORM«	103
6.4	Frauenberatung Waldviertel: Projektarbeit »Chemisches Element«	109
6.5	Schulungszentrum Fohnsdorf: Interdisziplinäres Fallbeispiel »Veranstaltungsvorbereitung«	111
6.6	ZIB Training: Arbeitsauftrag »Rechnungen«	114
7	Weiterführende Literatur und Links	117
7.1	Literatur zur Vertiefung	117
7.2	Ausgewählte Links	118
8	Literaturverzeichnis	120

Vorwort

Dieses Praxishandbuch erscheint zu einem Zeitpunkt, zu dem Kompetenzorientierung nicht zuletzt aufgrund der Entwicklungen im Rahmen des Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmens (EQR/NQR) und des European Credit Transfer System for Vocational Training (ECVET) immer wichtiger wird. Die Umsetzung dieses Ansatzes, insbesondere auch im Kontext von AMS-Qualifizierungsangeboten, ist zukunftsweisend und entspricht vielen zentralen Anforderungen an die Erwachsenenbildung.

Nicht immer ist es möglich, allen Prinzipien von Kompetenzorientierung sofort gerecht zu werden. Im Sinne eines Entwicklungsprozesses sollten aber zunehmend immer mehr Elemente im beruflichen Training Platz finden und auf den Erfahrungen aufbauend weitere Schritte gesetzt werden.

Da sich in der aktuellen Diskussion unter dem Titel Kompetenzorientierung häufig das wiederfindet, was unter guter Erwachsenenbildung verstanden wird, stellt sich die Frage, was wirklich neu an diesem Ansatz ist. Das neue Element ist das Denken in Kompetenzstufen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsprozessen. Die Orientierung an Lernergebnissen, die Kompetenzen beschreiben, ist das wesentlichste Kennzeichen kompetenzorientierten Trainings bzw. das wesentlichste Unterscheidungskriterium zu anderen Konzepten.

Eingebettet in ein durchdachtes Kompetenz(stufen)modell, kommen im Trainingsprozess selber handlungs- und teilnehmerInnenorientierte bzw. lebensweltbezogene Methoden zum Einsatz. Empfehlenswert sind Methoden, die handelndes Lernen unterstützen, eine Differenzierung zulassen, Selbstständigkeit fördern und bei der Problemlösung helfen. Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit Inhalten erworben, geübt und gefestigt.

Dieses Praxishandbuch soll in übersichtlicher Art und Weise Einblick in das Thema »Kompetenzorientierung« geben und konkrete Hilfestellungen, insbesondere bei beruflichen Trainings, bieten.

Zunächst werden in **Kapitel 1** ein paar wesentliche Begrifflichkeiten erklärt sowie der Konnex der Kompetenzorientierung zu den Entwicklungen der europäischen Bildungspolitik hergestellt. Darüber hinaus werden die grundlegenden Prinzipien kompetenzorientierten Trainings beschrieben.

Das **Kapitel 2** widmet sich wesentlichen Punkten, die in der Vorbereitung eines kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildungsangebotes zu beachten sind. Zentral ist hier beispielsweise die Festlegung und Beschreibung von Lernergebnissen.

In **Kapitel 3** finden sich eine Checkliste für die Planung und Umsetzung sowie wichtige Praxistipps für das kompetenzorientierte Training.

Im Methodenkoffer in **Kapitel 4** werden zunächst Methoden dargestellt, die als Alternative oder Ergänzung zum klassischen Input eingesetzt werden können, danach folgen Methoden mit Fokus auf die praktische Anwendung. Kennzeichen von Lernsituationen im Sinne der Kompetenzorientierung ist ihre sogenannte berufliche

Problemhaftigkeit, d.h. Aufgabenstellungen beziehen sich auf typische Handlungsanforderungen und Situationen aus der alltäglichen Praxis.

Da im Rahmen eines kompetenzorientierten Trainings die intendierten Lernergebnisse, die Lehr-/Lernmethoden und die Prüfungsformen aufeinander abgestimmt sein sollen, werden in **Kapitel 5** unterschiedliche Methoden zur Reflexion und Überprüfung des Kompetenzerwerbs beschrieben.

In **Kapitel 6** folgen sechs konkrete Beispiele, die sich im beruflichen Training bewährt haben. Ergänzt wird das Praxishandbuch um Literaturtipps und Links zum Thema »Kompetenzorientierung«.

Zu diesem Handbuch haben abseits der Autorinnen und Mitautorinnen viele beigetragen. Wir möchten uns beim abz*austria, der Frauenberatung Waldviertel, Jugend am Werk, murad & murad Bildungsnetzwerk, dem Schulungszentrum Fohnsdorf sowie ZIB Training bedanken bzw. bei den TrainerInnen und VertreterInnen dieser Organisationen: Gerlinde-Kevala Handler, Irmgard Kaufmann, Michaela Morales, Petra Prinesdoma, Markus Arzberger, Oliver Heinisch, Friedrich Kaltenbrunner, Martin Kiener, Anette Schröder-Pammer, Siegrid Liebming, Verena Zöhler, Petra Bernklau und Nicole Aiginger-Götz. Zuletzt auch noch Dank an das bfi Wien und die ZAM Steiermark GmbH für die produktiven Hinweise und kritischen Rückmeldungen sowie an Wolfgang Ries für das Lektorat.

Eva Egger

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktpolitik für Frauen (FRA)

René Sturm

AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI)

Friederike Weber

prospect Unternehmensberatung GmbH

1 Kurze theoretische Einführung

Die Beschreibung und Unterscheidung wesentlicher Begrifflichkeiten sowie der Einblick in europäische Bestrebungen im Bildungsbereich bieten die entsprechende erklärende Hintergrundfolie für das Verständnis zentraler Prinzipien der Kompetenzorientierung.

1.1 Zentrale Begrifflichkeiten

1.1.1 Rund um den Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff hat in der Bildungslandschaft in den letzten Jahren neue Schubkraft erhalten. Dieser Begriff wird allerdings nicht einheitlich verwendet. Es ist auch nicht immer klar, wo die Trennlinien zu benachbarten Begriffen (z.B. Qualifikation¹) verlaufen. Das hat vor allem mit den unterschiedlichen Konzepten² im Hintergrund zu tun.

Kompetenz bezeichnet ein Handlungsvermögen

Gemeinsam ist allen Definitionen, dass sie Kompetenz mit Handlungen in Verbindung bringen. Das heißt, eine Person ist kompetent, wenn sie eine bestimmte Anforderungssituation angemessen bewältigen kann.

Beispiel
<p>Berufsbezogene Kompetenz Ein/e Trainer/in kann Methoden zielgruppengerecht einsetzen und Gruppen selbstständig leiten.</p>

In diesem Beispiel wird eine Handlung zum Ausdruck gebracht. Um diese Handlung setzen zu können, braucht es Kompetenz. Diese setzt sich beispielsweise aus fachdidaktischem Wissen und Wissen über Gruppendynamik zusammen. Darüber hinaus sind die zielgruppengerechte und dem Fachinhalt angemessene Auswahl einer Methode und eine sorgfältige Planung des Medieneinsatzes gefragt. Des Weiteren ist wichtig, eine für die Zielgruppe verständliche Sprache zu wählen, wertschätzend und gleichzeitig selbstbewusst aufzutreten sowie motiviert zu sein, die Gruppe bei ihrem Lernprozess zu unterstützen und vieles andere mehr.

¹ Im Kern orientieren sich Kompetenzen an Individuen und Qualifikationen an den Anforderungen.

² In der angelsächsischen Tradition wird beispielsweise von einem inhaltlich verengten Kompetenzverständnis ausgegangen, das vor allem die »Employability« einer Person im Fokus hat. Viel breiter und ganzheitlicher wird Kompetenz im Gegensatz dazu in der wirtschaftspädagogischen Tradition verstanden.

In einer Definition von Franz Emanuel Weinert³, auf die oft Bezug genommen wird, wird das in abstrakter Form so beschrieben:

»Kompetenzen sind bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen⁴ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«⁵

Konkret heißt das, dass Menschen im beruflichen Kontext über Kompetenzen verfügen, wenn sie:

- intellektuell verstehen, worum es im jeweiligen Fachbereich geht und die im jeweiligen Fachbereich üblichen Begriffe, Standards und Routinen kennen
- dieses Wissen auch praktisch in unterschiedlichen Situationen anwenden können
- auf dieser Grundlage unterschiedliche Probleme des jeweiligen Fachbereichs lösen können
- die dafür notwendige Motivation, Willenskraft sowie Zielorientierung aufbringen
- dazu bereit und in der Lage sind, die notwendigen sozialen Abstimmungs- und Kommunikationsleistungen zu erbringen
- all dies verantwortungsvoll realisieren

Erst wenn dieses Zusammenspiel von sehr persönlichen (»motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften«) mit den fachspezifischen theoretischen und praktischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gegeben ist, kann demnach von Kompetenz gesprochen werden.

Kompetenzen:

- stellen also die Verbindung von Wissen und Können her
- befähigen zur Bewältigung von Problemen, Aufgaben und Situationen
- beinhalten aber auch die Bereitschaft, diese Fähigkeiten flexibel einzusetzen⁶

Wichtige Bausteine von Kompetenz: Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Als wichtige Bausteine von Kompetenzen werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen.

Kenntnisse werden als erworbenes Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben. Sie sind das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen.

Bei Fähigkeiten, oft als Vermögen oder Anlagen bezeichnet, wird davon ausgegangen, dass diese angeboren sind oder beispielsweise durch Nachahmung oder Erziehung mehr oder weniger unbewusst erworben wurden. Sie können aber auch durch bewusste Anstrengung errungen bzw. durch Training verbessert werden. Eine Fähigkeit ist die Voraussetzung dafür, durch Übung entsprechende Fertigkeiten zu erwerben.⁷

Als Fertigkeit wird im Allgemeinen ein erlernter oder erworbener Anteil des Verhaltens beschrieben. Es ist auch von »durch Übung automatisierte Komponente von Tätigkeiten mit geringer Bewusstseinskontrolle« die Rede.⁸ Durch unsere Fertigkeiten lassen sich Kenntnisse erst anwenden, um Aufgaben auszuführen oder Probleme zu

3 Franz Emanuel Weinert (1930–2001) war ein bedeutender deutscher Psychologe. Weinert wurde 1968 an die Universität Heidelberg berufen. Er besetzte hier den neu geschaffenen Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Bedeutsam sind auch seine Aktivitäten im Rahmen der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie der Max-Planck-Gesellschaft. Von 1984 bis 1986 war er Präsident der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Emanuel_Weinert.

4 Volition bezeichnet in der Psychologie die bewusste, willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate durch zielgerichtetes Handeln. Dieser Prozess der Selbststeuerung erfordert die Überwindung von Handlungsbarrieren durch Willenskraft. Im Unterschied dazu bezeichnet der Begriff Motivation lediglich eine Handlungstendenz, also ein Streben nach Zielen oder Werten. Zur Umsetzung müssen noch weitere Umsetzungskompetenzen hinzukommen wie z.B. Fokussierung der Aufmerksamkeit, Durchsetzungsstärke. Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Volition>.

5 Vgl. Weinert, Franz Emanuel (2001), S. 27f.

6 Vgl. Juen, Heiner (2009). o.S.

7 Vgl. <http://anthrowiki.at/Fähigkeiten>.

8 Vgl. Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von (2003), Kirchhöfer, Dieter (2004), zitiert in: <http://kompetenzen-gestalten.de/wissen/kompetenzen>.

lösen. Es wird zwischen kognitiven Fertigkeiten (z.B. Rechnen, Auswendiglernen) und praktischen Fertigkeiten (z.B. Bohren, Schneiden, Tippen) unterschieden.

Beispiel
<p>Fähigkeiten (1) und Fertigkeiten (2) Eine gewisse Musikalität (1) ist eine Voraussetzung, um gut Klavierspielen (2) zu können. Feinmotorik (1) ist notwendig, um mit der Hand kleine Schriftzüge gravieren (2) zu können.</p>

Beschreibung von Kompetenzen durch Formulierung von Lernergebnissen

In curricularen Zusammenhängen wird häufig der Begriff Lernergebnis (bzw. Learning Outcome) verwendet. »Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende / ein Lernender nach dem Abschluss eines bestimmten Lernprozesses weiß, versteht und tun kann.«⁹

Durch die Formulierung von Lernergebnissen werden Kompetenzen beschreib- und überprüfbar, genau genommen die Performanz / Leistung, die gezeigt bzw. erzielt wird (siehe dazu nächste Seite).

Beispiel
<p>Lernergebnis: Er / Sie kann nach dem Lesen dieses Handbuches die Begriffe Kompetenz, Wissen und Performanz unterscheiden.</p>

Synonym ist oft von Lernziel die Rede, wobei sich dieser Begriff eher auf die Lehrendenperspektive bezieht und der Begriff Lernergebnis eher auf die Lernendenperspektive verweist.¹⁰

Umdenken vom Input zum Output

Mit der Beschreibung von Lernergebnissen geht ein Umdenken vom Input zum Output einher. Wir waren bisher eher gewohnt, für ein Training die Lehrinhalte, Lehreinheiten usw. zu beschreiben (Input) als das zu benennen, was die Lernenden am Ende eines Lernprozesses KÖNNEN sollten (Output).

Beispiel	
Klassische Beschreibung von Trainingsinhalten versus Beschreibung von Lernergebnissen	
Klassisch	Lernergebnisorientiert bzw. Lernkompetenzorientiert
<p>Inhalte des Seminars zu Kompetenzorientierung sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vom Input zum Output im Bildungsbereich • Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung als europäisches bildungspolitisches Paradigma • Beschreibung von Lernergebnissen • Prinzipien der Kompetenzorientierung • Handlungsorientierte Methoden • usw. 	<p>Nach der Teilnahme am Seminar Kompetenzorientierung können Sie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Input und Output im Bildungsbereich unterscheiden • den europäischen Hintergrund für die Beschreibung von Lernergebnissen und die Kompetenzorientierung erklären • Lernergebnisse für ihr Training richtig beschreiben • ermitteln, ob ein Trainingsmodul kompetenzorientiert aufgebaut ist • eine handlungsorientierte Methode für einen bestimmten Fachinhalt auswählen • usw.

⁹ Vgl. Europäische Kommission (2008). o.S.

¹⁰ Vgl. Universität Salzburg (2015), S. 9.

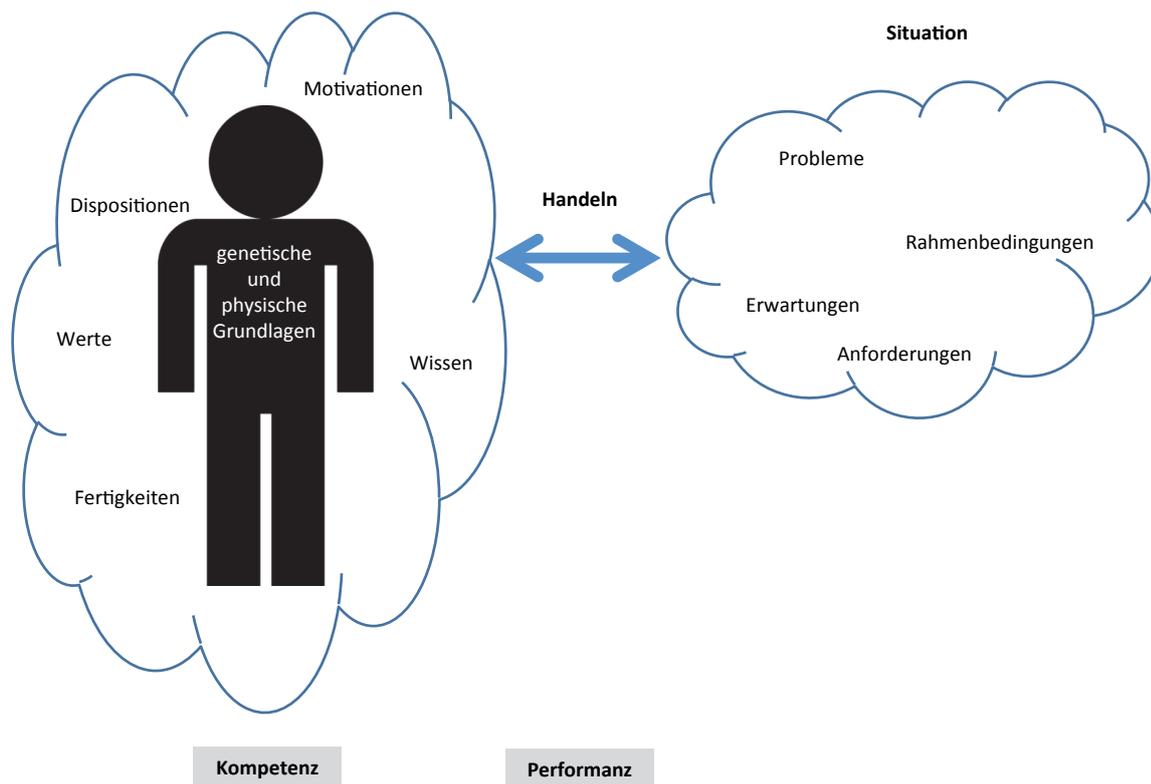
Kompetenz äußert sich in einer tatsächlich erbrachten Leistung (Performanz)

Ein weiterer in diesem Zusammenhang wichtiger Begriff ist jener der Performanz. Der Begriff kommt aus der Sprachwissenschaft. Noam Chomsky¹¹ führte 1969 die Unterscheidung zwischen der »Disposition«, der sprachlichen Kompetenz als Sprachvermögen, und der »Performanz« als dem tatsächlichen Sprechen ein.¹² Diese Relation wird in der Auseinandersetzung mit Kompetenzen in der beruflichen Bildung als zentral erachtet. Kompetenzen lassen sich de facto erst unter Rückgriff auf die Performanz einer Person feststellen, d.h. sie werden erst im Handeln selbst sichtbar.

Der Kern des Unterschiedes zwischen Kompetenz und Performanz ist die Beobachtbarkeit und Zugänglichkeit. Performanz bezieht sich auf den Teil der Kompetenz, der durch individuelles Handeln sichtbar und damit verwertbar wird. Kompetenzerfassungsverfahren können in diesem Sinne also nur die Performanz erfassen, von der auf die Kompetenz geschlossen wird.¹³

Nicht sichtbar im Handeln werden z.B. Motivation, Interesse, Einstellungen, Verantwortungsbewusstsein, Lernwille, also die in der Definition von Weinert genannten motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten. Sie liegen unter der Oberfläche, bestimmen aber maßgeblich die durch Handeln sichtbaren Kompetenzen mit.¹⁴

Abbildung 1: Kompetenz und Performanz



Quelle: Gnahs, Dieter (2010), S. 23

11 Avram Noam Chomsky (* 1928) ist emeritierter Professor für Linguistik am Massachusetts Institute of Technology (MIT). Er ist einer der bekanntesten US-amerikanischen Sprachwissenschaftler (Linguisten) der Gegenwart, der – durch die Verbindung der Wissenschaftsdisziplinen Linguistik, Kognitionswissenschaften und Informatik – vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts starken Einfluss auf deren Entwicklung ausübte (Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky).

12 Vgl. Schügl, Stefanie (2010), S. 6.

13 Vgl. ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (2011), S. 24.

14 Vgl. Leisen, Josef (2009), S. 6.

Die Abbildung zeigt: Jedes Individuum besitzt spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Werte und Haltungen sowie Dispositionen und Motivationen, die im Bedarfsfall eingesetzt werden können. Auf eine spezifische Situation mit ihren Anforderungen und Rahmenbedingungen reagiert das Individuum mit Handeln und zeigt damit, in welcher Weise das vorhandene Potenzial zum Tragen kommt.¹⁵

1.1.2 Komponenten beruflicher Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz wird sehr häufig in vier Teilkompetenzen unterteilt, die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Personalkompetenz.

Abbildung 2: Vier Komponenten beruflicher Handlungskompetenz



Quelle: Pätzold, Günther: Berufliche Handlungskompetenz, in: Kaiser / Pätzold 2006, S. 73

Durch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz wird Fachwissen in Handlungen umgesetzt

Durch das Verfügen über Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz¹⁶ wird es möglich, Fachwissen in Handlungen umzusetzen. Es wird auch häufig von Schlüsselqualifikationen gesprochen. Diese helfen, mit Fachwissen kompetent umzugehen.¹⁷

Natürlich ist eine gewisse Künstlichkeit der Unterteilung gegeben, weil bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe die Kompetenzbereiche sich wechselseitig bedingen.

Wird diese Vierteilung von Handlungskompetenz zu Grunde gelegt, dann handelt es sich bei der Fachkompetenz um berufsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Wissen über Fakten und Theorien in einem Fachbereich sowie Kenntnisse von relevanten Begrifflichkeiten sind hier beispielsweise wesentlich.¹⁸

Methodenkompetenz ist die Fähigkeit und Fertigkeit, Wissen zu beschaffen und zu verwerten und allgemein mit Problemen umzugehen. Methodenkompetenz ist mitverantwortlich dafür, Fachkompetenz aufzubauen und

¹⁵ Vgl. Gnahn, Dieter (2010), S. 23.

¹⁶ Auch Selbst- oder Humankompetenz genannt.

¹⁷ Vgl. Freyenschlag, Josef (2009), S. 3.

¹⁸ Vgl. Landwirtschaftliche Schulabteilungen der Bundesländer Burgenland, Kärnten, ... (2014), S. 9.

erfolgreich zu nutzen.¹⁹ Diese Kompetenz führt zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen.

Methodenkompetenz ist beispielsweise, sich systematisch an eine Problemstellung anzunähern, Zusammenhänge zu erkennen, Informationen selbstständig erschließen und Medien kritisch nutzen zu können. Die Methodenkompetenz wird im betrieblichen Kontext oft als wichtigste Kompetenz genannt, weil sie die unmittelbare Umsetzung des Fachwissens ermöglicht.²⁰

Die Methodenkompetenz ist (nach diesem Modell, das die Lernkompetenz nicht extra herausgreift) maßgeblich für lebenslanges Lernen, weil es dabei auch um Entwicklung und Umsetzung von Lernstrategien geht.²¹

Sozialkompetenz umfasst eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die soziale Interaktion nützlich bzw. notwendig sind, wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, aber auch die Fähigkeit, andere zu verstehen sowie sich ihnen gegenüber situationsangemessen zu verhalten.

Es geht mehr oder weniger um das Einschätzen einer sozialen Situation und den Aufbau und die Gestaltung sozialer Beziehungen (z.B. die Umsetzung passender kommunikativer Strategien).²²

Die Personalkompetenz oder Selbstkompetenz ist der kompetente Umgang mit sich selbst, wie die Fähigkeit zum Selbstmanagement, Selbstmotivation, Selbstreflexion und der kompetente Umgang mit Selbstwert. Selbstkompetenz bedeutet zu wissen, wer man ist, zu erkennen, wo man hin möchte und die Fähigkeit, proaktiv auf das Erreichen seiner Ziele hinzuarbeiten und für sein Handeln die Verantwortung zu übernehmen.

Auf Personalkompetenz geschlossen werden kann etwa, wenn eine Person Hindernisse überwinden kann und sich durch Misserfolge nicht entmutigen lässt.

Beispiel
<p>Die 4 Kompetenzfelder</p> <p>Fachkompetenz: Eine Servicemitarbeiterin kennt die wichtigsten österreichischen Weine mit ihren Traubensorten und weiß, welcher Wein zu welchem Gericht passt.</p> <p>Methodenkompetenz: Ein Sekretär kennt die Voraussetzungen eines guten Protokolls, was er also während der Sitzung zu notieren und wie er das Protokoll zu formulieren und strukturieren hat, damit es für alle SitzungsteilnehmerInnen nachvollziehbar ist.</p> <p>Sozialkompetenz: Eine Verkäuferin beruhigt eine aufgebrachte Kundin und nimmt dann in Ruhe deren Reklamation entgegen.</p> <p>Selbstkompetenz: Ein Pflegehelfer erkennt, dass es ihm nicht mehr gelingt, manche PatientInnen mit ausreichender Geduld zu betreuen und bittet um eine Supervision.</p>

Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz sind integrale Bestandteile

In einem anderen Kompetenzmodell wird nur zwischen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz differenziert und Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz werden als integrale Bestandteile gesehen.

Fachkompetenz ist in diesem Modell beispielsweise die Fähigkeit und Bereitschaft, gestellte Aufgaben selbstständig methodengeleitet und fachlich richtig zu bearbeiten und das Resultat zu bewerten. Hier wird im Unter-

¹⁹ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Methodenkompetenz>.

²⁰ Vgl. Brommer (1993) zitiert in Freyenschlag Josef (2009), S. 5.

²¹ Vgl. Landwirtschaftliche Schulabteilungen der Bundesländer Burgenland, Kärnten, ... (2014), S. 10.

²² ebenda, S. 10.

schied zur vorherigen Definition von Fachkompetenz sehr deutlich, dass die Methodenkompetenz als integraler Bestandteil verstanden wird.²³

Die folgende zweidimensionale Matrix (Tabelle 1) zeigt, wie die einzelnen Kompetenzdimensionen in diesem Modell verbunden sind.

Tabelle 1: Kompetenzdimensionen und -akzentuierungen nach Bader / Müller

	Fachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
Methodenkompetenz	methodische Analysen strategisches Wissen	Methoden der Selbstreflexion eigene Kompetenzentwicklung planen	Teamstrukturen analysieren soziale Beziehungen gestalten
Lernkompetenz	Informationen beschaffen Zusammenhänge herausarbeiten	eigene Lerninteressen entwickeln eigene Lernprozesse gestalten	Lernprozesse in Gruppen verstehen; gestalten Lerndefizite erkennen und Hilfeleistung anbieten
Kommunikative Kompetenz	Verstehen fachlicher Begriffe Verstehen und interpretieren von Mimik und Gestik	Eigene und anderer Interessen in Einklang bringen Fremdsprache anwenden unter Einbeziehung des Verstehens fremder Kulturen	Kommunikation verstehen Entscheidungen in der Gruppe treffen (Gesprächsregeln vereinbaren, Konsens- und Konfliktfähigkeit entwickeln)

Quelle: Hölbing, Gerhart; Reglin, Thomas (2010), S. 14

1.2 Europäische Impulse für die Kompetenzorientierung

In der deutschsprachigen Bildungslandschaft wurde der Kompetenz-Begriff unter dem Schlagwort »Schlüsselqualifikationen« bereits in den 1970er-Jahren eingeführt. Zu Beginn der 1990er-Jahre gab es dann eine in der Berufspädagogik geführte Debatte, bei der es vor allem darum ging, dass bei einer Orientierung an Qualifikationen allgemeine Dispositionen zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten nicht berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund kam der breitere Kompetenzansatz ins Spiel. Zu einer neuen Konjunktur des Begriffes Kompetenz kam es dann wieder im Zuge der Bologna-reform und des PISA-Schocks.²⁴

Angesichts dieser historischen Spuren ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich in der aktuellen Diskussion unter dem Titel Kompetenzorientierung häufig althergebrachte Forderungen und vertraute Konzepte der Erwachsenenbildung (wie z.B. Orientierung an den Lernenden, Handlungsorientierung, Gestaltung authentischer Lernsituationen) wiederfinden. Oft wird die Frage gestellt »Was ist wirklich neu an der Kompetenzorientierung?«.

Neu ist das Denken in Kompetenzstufen bei Planung, Durchführung und Auswertung

Als wesentliches neues Element kann das Denken in Kompetenzstufen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsprozessen bezeichnet werden. Die Kompetenzorientierung sagt vor allem darüber etwas aus, was bei Lernprozessen herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie diese Prozesse gestaltet werden sollen. Es kann deshalb festgestellt werden, dass kompetenzorientiertes Training von dem, was bislang als gute Erwachsenenbildung bezeichnet wurde, nicht so stark abweicht. Das birgt eine Gefahr für

²³ Vgl. Bader, Reinhard (1989), S. 75.

²⁴ Vgl. Kanwischer, Detlef (2011), S. 4.

die Akzeptanz des Konzepts Kompetenzorientierung, weil der Paradigmenwechsel nicht sofort nachvollziehbar ist.²⁵

Kompetenzparadigma soll internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen ermöglichen

Mit der europäischen Bildungspolitik wurde aber durchaus so etwas wie ein bildungs- und fachpolitischer Paradigmenwechsel eingeleitet. Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen soll in den Hintergrund und die Bedeutung von Handlungskompetenzen in den Vordergrund treten. Mit dem Kompetenzparadigma soll die internationale Vergleichbarkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse ermöglicht sowie lebenslanges Lernen und die Mobilität der ArbeitnehmerInnen gefördert werden.²⁶

Europäische Strategieprozesse spielen eine wesentliche Rolle

Die Kompetenzorientierung markiert, wie bereits erwähnt, einen Wandel, der mit der Bologna-Strategie der EU einhergeht. In dieser Strategie geht es um Maßnahmen, Instrumente und Bestrebungen zur Schaffung und Umsetzung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes.

Entstanden ist der Bologna-Prozess im Kontext der so genannten Lissabon-Strategie. Mit der Lissabon-Strategie wurde im Jahr 2000 das Ziel verabschiedet, dass Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt werden sollte.

Als Beitrag der Berufsbildung zu den in der Lissabon-Strategie definierten Herausforderungen, wurde im November 2002 der so genannte Kopenhagen-Prozess in Gang gesetzt, um die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu verstärken.

Um das strategische Ziel der Europäischen Union, die Transparenz, Qualität und Mobilität im Bildungssystem zu erhöhen, erreichen zu können, bedarf es der Orientierung weg vom Input hin zum Output bzw. den Lernergebnissen.²⁷

EQR als Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsraster

Das zentrale Instrument für die Vergleichbarkeit ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR).²⁸ 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.

NQR mit acht Niveaustufen

Der österreichische Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) weist wie der Europäische Qualifikationsrahmen acht Niveaustufen auf.

25 Vgl. Faulstich-Christ et al. (2010), S. 8 zitiert in Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Handout zum Vortrag auf der didacta 2012 (2012), S. 13.

26 Vgl. Kompetenzorientierung in der Weiterbildung. Konzeptionelle Entwicklungslinien – fachliche und fachpolitische Herausforderungen. Zusammenfassung des Vortrages von Angelika Diller. Kompetenzorientierung in der Fort- und Weiterbildung. VIII. Impulsfachtagung des IFP am 29. Januar 2014 in München, S. 1 ff.

27 Dieser Wechsel fand sogar seinen Eingang in einen Titel einer CEDEFOP-Publikation: »Der Perspektivenwechsel hin zu Lernergebnissen« (2008).

28 Der EQR ist Bezugspunkt und Übersetzungshilfe für den Vergleich von Qualifikationen, die in unterschiedlichen nationalen Aus- und Weiterbildungssystemen erworben wurden. Dadurch sollen Transparenz, Übertragbarkeit und Verwendung von Qualifikationen gefördert werden. Im EQR wird berufliche Qualifikation aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen gebildet. Der EQR wird von einer Matrix mit acht Stufen gebildet, wobei jede Niveaustufe Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschreibt (Vgl. Annen, Silvia 2012, S. 110).

Die Zuordnung von Qualifikationen hat eine orientierende und keine regulierende Funktion, entfaltet also keine Rechtswirkungen auf berufliche oder sonstige Berechtigungen. Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen erforderlich sind.

Im NQR werden wie beim EQR Lernergebnisse in den drei Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz beschrieben. Zur Illustration die Beschreibung der Niveaus 3 und 4. Auf einem dieser beiden Niveaus wird vermutlich die Lehrausbildung angesiedelt werden.

Tabelle 2: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus 3 und 4 des EQR / NQR

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und / oder Faktenwissen beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben
Niveau 3 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 4 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: www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/nqr_deskriptoren/, eigene Bearbeitung

Pilotprojekte zum Nationalen Qualifikationsrahmen sammeln Erfahrungen

Bislang wurden außer bei den universitären Ausbildungen²⁹ keine Zuordnungen getroffen. Es gab allerdings eine Reihe von Pilotprojekten. So wurde beispielsweise in einem Projekt des ibw versucht, Lernergebnisse für den Handelsakademie- und den Handelsschul-Abschluss zu beschreiben und einem EQR-Niveau zuzuordnen. In diesem Projekt kam man zum Ergebnis, dass der HAS-Abschluss ungefähr dem Niveau 4 entsprechen würde.³⁰

Für die Einheit »Buchhaltung« der Handelsschule sieht die Beschreibung der erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz im Rahmen des Pilotprojektes folgendermaßen aus:

²⁹ Bachelorstudien sind der Niveaustufe 6, Masterstudien und Diplomstudien der Niveaustufe 7 und Doktors- und PhD-Studien der Niveaustufe 8 zugeordnet.

³⁰ Vgl. Loisch, Ursula Christine; Tritscher-Archan, Sabine (2010), S. 50.

Beispiel	
Lernergebnisbeschreibung des fachspezifischen Teiles Buchhaltung der Qualifikation »Handelsschul-Abschluss«	
Kenntnisse	Er/Sie verfügt über: <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Kenntnisse des Umsatzsteuergesetzes und dessen Anwendung im Inland (z.B. Steuersätze, Vorsteuer) • grundlegende Kenntnisse der rechtlichen Grundlagen (Bilanzierungsregeln und Formvorschriften einer ordnungsgemäßen Buchführung gemäß der Bundesabgabenordnung) • grundlegende Kenntnisse über den Kontenrahmen, die Kontenklassen und die unterschiedlichen Belegarten (Eingangs-, Ausgangsrechnung, Kassa, Bank, sonstige Belege) • grundlegende Kenntnisse über die Funktionsweise der doppelten Buchhaltung • grundlegende Kenntnisse über den Inhalt einer Bilanz und einer Gewinn- und Verlustrechnung • grundlegende Kenntnisse über ein Buchhaltungsprogramm
Fertigkeiten	Er/Sie ist in der Lage: <ul style="list-style-type: none"> • für einen eingeschränkten Belegkreis (z.B. Debitoren oder Kreditoren) die laufende Buchhaltung durchzuführen und dabei Belege zu sortieren, die Kontierung vorzunehmen, unter Verwendung eines EDV-Programms die Buchungen durchzuführen sowie eine ordnungsgemäße Ablage vorzunehmen • eine Faktura zu erstellen, sowohl mit, aber auch ohne Zuhilfenahme eines EDV-Programms
Kompetenz	Er/Sie ist in der Lage: <ul style="list-style-type: none"> • für einen eingeschränkten Belegkreis die laufende Buchhaltung für Unternehmen jeder Größe selbstständig durchzuführen

Quelle: Loisch, Ursula Christine; Tritscher-Archan, Sabine (2010), S. 78, eigene Bearbeitung

ECVET soll Transfer von Lernergebnissen erleichtern

Ein weiteres Instrument ist das European Credit Transfer System for Vocational Training (ECVET). Damit soll, ähnlich dem »ECTS« (European Credit Transfer System) für den universitären Bereich, ein Verfahren zur Erleichterung des »Transfers« von Lernergebnissen der beruflichen Bildung, die in unterschiedlichen Ländern erworben wurden und letztlich als Gesamtausbildung zu einem Abschluss führen, geschaffen und somit die Ausbildungsmobilität unterstützt werden. Zu diesem Zweck sollen Ausbildungen in Lerneinheiten (»Units«) zerlegt und diese mit bestimmten Werten (»Creditpoints«) versehen werden.

ECVET verfolgt Verbesserung der Qualität transnationaler Mobilität und leichtere Durchlässigkeit

Die Umsetzung von ECVET in Österreich erfolgt auf Basis einer umfassenden nationalen Gesamtstrategie. Mit der Implementierung verfolgt Österreich im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen soll die Qualität von transnationalen Mobilitätsprojekten verbessert, zum anderen soll mit ECVET der Transfer von Lernergebnissen (»Durchlässigkeit«) innerhalb des österreichischen Aus- und Weiterbildungssystems ermöglicht bzw. erleichtert werden.

Eine stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildungsangeboten durch Anrechnungsmöglichkeiten soll Lernenden einen möglichst reibungslosen Übertritt von einer Ausbildung bzw. einem Bildungskontext in eine/n andere/n ermöglichen und zur Vermeidung von Doppelgleisigkeiten und Umwegen im Bildungsverlauf beitragen. Die Mitnahme von bereits erworbenen Lernergebnissen als »Lernguthaben« (»credits«) soll bei Wechsel von Einrichtungen/ Ausbildungen/ Bildungskontexten zu einer Verkürzung der anschließenden Ausbildung führen (Stichwort: Lernzeitoptimierung).³¹

PIACC: internationale Vergleichsstudie zur Erfassung von grundlegenden Kompetenzen

Weitere Bedeutung erhält die Kompetenzorientierung durch den von der OECD angestoßenen PIAAC Prozess.³² PIAAC steht für »Programme for the International Assessment of Adult Competencies«. Ähnlich wie bei PISA

³¹ Vgl. Tritscher-Archan, Sabine; Petanovitsch, Alexander (2015), S. 1.

³² Vgl. Gnahs, Dieter (2010), S. 17.

(Programme for International Student Assessment) handelt es sich dabei um eine von der OECD in Auftrag gegebene internationale Vergleichsstudie zur Erfassung von grundlegenden Kompetenzen.

1.3 Prinzipien kompetenzorientierten Trainings

Elemente kompetenzorientierter Erwachsenenbildung gehören bereits heute selbstverständlich zum Trainingsalltag in der beruflichen Bildung.

Es ist aber das Zusammenspiel vieler Elemente, das ein kompetenzorientiertes Training auszeichnet. Im Wesentlichen geht es dabei um folgende 5 Prinzipien:

1. Orientierung an Lernergebnissen
2. Handlungsorientierung
3. Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit
4. Lernorientierung
5. TeilnehmerInnenzentrierung

Lernergebnisorientierung: Denken vom Output / Outcome her

Die Orientierung an Lernergebnissen, die Kompetenzen beschreiben, ist eigentlich das wesentlichste Kennzeichen kompetenzorientierten Trainings bzw. das wesentlichste Unterscheidungskriterium zu anderen Konzepten.

Ausgangspunkt eines kompetenzorientierten Trainings sind die intendierten Ergebnisse des Lernprozesses. Diese Orientierung hat weitreichende Auswirkungen auf die gesamte Gestaltung der Lernprozesse und Trainingseinheiten.

Es kann von einem Paradigmenwechsel von der traditionellen Lehrstofforientierung zur Lernergebnisorientierung bzw. von der Input- zur Outputorientierung gesprochen werden.

Beim Output stehen die für die erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen und beruflichen Anforderungen im Zentrum der Betrachtung.³³ Es geht also weg von der Beschreibung von Inhalten, wie wir es bei klassischen Lehrplänen gewohnt sind, hin zur nachweislichen Handlungsfähigkeit.

Kompetenzorientiertes Training konzentriert sich also darauf, was die Lernenden am Ende eines Lernprozesses KÖNNEN sollten. Das bedeutet natürlich nicht Inhaltslosigkeit, weil Kompetenzen natürlich anhand von Inhalten erworben werden müssen.

Beispiel	
Beschreibung Input versus Output / Outcome*	
Input <ul style="list-style-type: none"> • Hygiene • Rechtliche Bestimmungen: Lebensmittelgesetz, Codex alimentarius Austriacus 	Output / Outcome <ul style="list-style-type: none"> • 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.

* Vgl. Fenz, Johannes (2012), S. 22

** Das Hazard Analysis and Critical Control Points-Konzept (deutsch: Gefahrenanalyse und kritische Kontrollpunkte) ist ein klar strukturiertes und auf präventive Maßnahmen ausgerichtetes Werkzeug. Es dient der Vermeidung von Gefahren im Zusammenhang mit Lebensmitteln, die zu einer Erkrankung von Konsumenten führen können.

33 Vgl. Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2007), S. 26.

Handlungsorientierung: kompetentes berufliches Handeln im Fokus

Diese Handlungsorientierung ist ein zweites wesentliches Prinzip kompetenzorientierten Trainings und steht insofern in Beziehung zu den Lernergebnissen, als sich diese auf kompetentes Handeln beziehen sollen.

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zieht wesentliche Konsequenzen für den Lernprozess nach sich.

Wenn kompetentes Handeln das Ziel ist, dann ist der Transfer in die Praxis nicht mehr das Anhängsel eines Trainings, sondern ein wesentlicher Teil des Lehr- und Lernprozesses.³⁴ Es geht um das Bewältigen prototypischer Arbeitsaufgaben, Inhalte sollen in einem Verwertungskontext gelernt werden, es braucht den Zusammenhang zwischen Wissen und Problemlösung und im Zentrum steht die Bewältigung authentischer Anforderungssituationen.

Beispiel
<p>Handlungsorientierung</p> <p>In einer Übungsfirma als Unternehmenssimulation wird den Lernenden in Form einer real existierenden Betriebsstruktur ein komplexes Handlungsfeld geboten. Die Lernenden können hier nicht nur isolierte kaufmännische Tätigkeiten erledigen, sondern auch wirtschaftliche Zusammenhänge erkennen, betriebliche Entscheidungen treffen und deren Auswirkungen reflektieren.</p>

Diese Handlungsorientierung hat laut der Hirnforschung auch eine wesentliche Auswirkung auf das Merkfähigkeit, wie es eine Weisheit von Konfuzius gut auf den Punkt bringt.

»Sage es mir, und ich vergesse es. Zeige es mir, und ich erinnere mich. Lass es mich tun, und ich behalte es.«

Kompetenzorientierung: Training interdisziplinär und ganzheitlich gestalten

Zu beachten ist weiters, dass es für berufliche Handlungssituationen Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen braucht. Kompetenzorientiertes Training sollte demnach fächerübergreifend bzw. interdisziplinär sein.

Beispiel
<p>Interdisziplinarität</p> <p>Ein Geschäftsbrief muss nicht nur inhaltlich korrekt und sprachlich verständlich sein, sondern sollte der aktuellen ÖNORM entsprechen und ein übersichtliches Lay-out aufweisen. Für die Anforderung einen Geschäftsbrief zu erstellen braucht es also nicht nur die Fachkenntnisse zum jeweiligen Geschäftsprozess und zur ÖNORM, sondern auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten und die entsprechenden EDV-Kenntnisse.</p>

Darüber hinaus erfordern berufliche Handlungssituationen nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern im Sinne der Ganzheitlichkeit ebenso persönliche und soziokulturelle Kompetenzen.

Beispiel
<p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Um der Beschwerde eines Kunden / einer Kundin professionell zu begegnen ist beispielsweise nicht nur Fachwissen zum Recht auf Umtausch notwendig, sondern auch die Fähigkeit, dieses dem Gegenüber verständlich zu erklären, wertschätzend und deeskalierend zu kommunizieren und selbstsicher aufzutreten.</p>

Es ist insofern notwendig, die Lernprozesse interdisziplinär anzulegen und darauf zu achten, dass alle Bereiche beruflicher Handlungskompetenz (und nicht nur die Fachkompetenz) entwickelt werden können. Lernen an Anforderungssituationen aus der Berufspraxis gewährleistet das.

³⁴ Vgl. Frank, Stephan; Iller, Carola (2013), S. 39.

Lernorientierung: Planung, Organisation und Begleitung der Lernprozesse der Lernenden

Um ein weiteres Prinzip, nämlich die Lernorientierung gut nachvollziehen zu können, lohnt sich ein kurzer Blick auf das traditionelle Verständnis von Unterricht, das durch eine Lehrorientierung geprägt ist: Hier stehen der zu vermittelnde Lehrstoff und die Lehrkraft als Vermittler/in im Zentrum der Aufmerksamkeit. Den Lehrpersonen kommt dabei vor allem die Rolle des Vortragens, Vorführens und Vormachens zu, Lernende reproduzieren dieses vermittelte Wissen bzw. üben die beobachteten Verhaltensweisen ein.

Ein solcher Zugang übersieht, dass Lernen ein Prozess ist, der sich in den Lernenden vollzieht und eigentlich nur angeregt, begleitet, aber keinesfalls trivial gesteuert werden kann, im Sinne von »Man kann Menschen nicht etwas« lehren, man kann sie lediglich bei ihrem Lernen unterstützen.«³⁵

In einem solchen Verständnis liegt der Fokus nicht auf Lehren, sondern auf der Planung, Organisation und Begleitung der Lernprozesse der TeilnehmerInnen. Die TrainerInnen sind in einem solchen Verständnis eher LernmoderatorInnen und Lerncoaches. Sie »führen« mittels Aufgabenstellungen und Zielvorgaben, geben Anregungen zur Beobachtung des Lernfortschritts, lassen Fehler und Lernumwege zu und stellen Aufgaben mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten.

Beispiel	
Lehrorientierung versus Lernorientierung	
<p>Lehrorientierung</p> <p>Trainer/in</p> <ul style="list-style-type: none"> • trägt vor • macht vor • erklärt • leitet an • ... <p>Fokus auf Lehr-/Lerninhalte</p>	<p>Lernorientierung</p> <p>Trainer/in</p> <ul style="list-style-type: none"> • aktiviert Vorwissen und Vorerfahrungen • stellt Problemsituationen zur Verfügung • unterstützt bei Bedarf beim Lösen der Aufgabenstellung • stellt explorierende Fragen • ... <p>Fokus auf Lernprozess</p>

Das bedeutet aber nicht Inputlosigkeit eines kompetenzorientierten Trainings, weil ja häufig Informationen notwendig sind, mit denen die TeilnehmerInnen dann aktiv weiterarbeiten. Wichtig ist allerdings, auf die Länge und Aufbereitung der Inputs zu achten.

Es hängt von der TeilnehmerInnengruppe ab, ob zunächst eher ein sogenanntes direktes Vorgehen (z.B. Trainer/in gibt vor, welche Ressourcen für das Bearbeiten einer gegebenen Situation benötigt werden, Vor- und Nachmachen als wichtiger methodischer Zugang) empfehlenswert ist oder gleich ein sogenanntes indirektes Vorgehen (z.B. Lernenden wird lediglich eine komplexe Situation vorgegeben und sie versuchen autonom, die Situation mit den vorhandenen Ressourcen zu analysieren und herauszufinden, wie ein Problem gelöst werden kann) möglich ist. Das Ziel sollte aber immer sein, zu einem indirekten Vorgehen zu wechseln, sobald die Lernenden dazu bereit und motiviert sind.³⁶

Die Erfahrung zeigt, dass für »lernentwöhnte oder lernungewohnte« TeilnehmerInnen selbstgesteuertes Lernen zunächst überfordernd ist. Dosierte Selbststeuerung ist hier die Devise. Notwendig ist eine langsame und systematische Hinführung. Hilfreich ist die schrittweise Einführung von Methoden, die die Selbststeuerungsmöglichkeiten erweitern. Das Ergebnis einer solchen Planung sollte in jedem Fall ein Methodenmix sein, der ausdifferenziert werden muss, je nach TeilnehmerInnenmerkmalen und Prozessverlauf einer Maßnahme. Sind diese Voraussetzungen gegeben oder werden sie im zeitlichen Verlauf erworben und erweitert,

35 Vgl. Arnold, Rolf (2013), S. 26.

36 Vgl. Städeli, Christoph et al. (2013), S. 12f.

so stellt selbstgesteuertes Lernen auf jeden Fall eine Chance für Bildungsungewohnte und Benachteiligte des Arbeitsmarktes dar.³⁷

TeilnehmerInnenzentrierung: laufende Verknüpfung mit den Perspektiven der TeilnehmerInnen

Direkt in Zusammenhang mit der Lernorientierung steht das Prinzip »Die Lernenden im Zentrum« oder TeilnehmerInnenzentrierung. Es wird auch sehr häufig von TeilnehmerInnenorientierung gesprochen. Ein Kernanspruch der TeilnehmerInnenorientierung 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 TeilnehmerInnenperspektive zu verknüpfen. Aus diesem Grund wird der Begriff TeilnehmerInnenzentrierung verwendet.

Die Lernenden werden in einer kompetenzorientierten Sichtweise als Subjekte des Lernprozesses gesehen und nicht als Objekte der Wissensvermittlung. Sie sind mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortende Akteure des Lernprozesses.

Die Lernenden übernehmen soweit wie möglich selbst die Verantwortung für ihr Lernen, werden aktiv, arbeiten selbständig, kooperieren in Gruppen, lösen Problemstellungen und reflektieren den eigenen Lernfortschritt. Es geht um eine möglichst aktive und individuelle Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten.³⁸

Dies kann nur gelingen, wenn entsprechende Lernmotivation entsteht und situatives Interesse entwickelt wird. Dafür ist es notwendig, dass die TeilnehmerInnen die Lernziele nicht nur kennen und verstehen, sondern zu ihnen einen persönlichen Bezug herstellen, ihnen aus Bezugspunkten ihrer Lebens- und Arbeitsbiographie Bedeutung zumessen.

Es muss gelingen, die Lernziele eines Curriculums wirksam mit den Lernprojekten der Lernenden zu verknüpfen und zu ihren eigenen Lernzielen werden zu lassen.³⁹

TeilnehmerInnenzentrierung heißt darüber hinaus, dass am aktuellen Kompetenzstand angeknüpft und die individuelle Weiterentwicklung unterstützt wird.⁴⁰

Im Sinne einer Individualisierung geht es um die Diagnose der bereits vorhandenen Kompetenzen und die Vereinbarung individueller Lernziele. Lernarrangements sind so zu gestalten, dass alle gefordert, aber nicht überfordert sind. Hier kann es beispielsweise notwendig sein, Aufgabendifferenzierungen vorzunehmen, bei Aufgabenstellungen unterschiedliche Niveaugruppen zu bilden oder HelferInnensysteme zu etablieren.

Beispiel
<p>TeilnehmerInnenzentrierung</p> <p>In einem Training für den Einzelhandel beginnt die Auseinandersetzung mit dem Thema KundInnenorientierung mit einer Sammlung von Erfahrungen der TeilnehmerInnen, wann sie sich als Kunde/in gut und wann sie sich nicht gut behandelt gefühlt haben. Aus dieser geclusterten Sammlung heraus werden dann gemeinsam wesentliche Prinzipien abgeleitet und durch den/die Trainer/in ergänzt.</p>

Ein Satz von Bönsch, Manfred et al. (2010, S. 30) bringt einen wichtigen Aspekt der TeilnehmerInnenzentrierung auf den Punkt: »Lernen gelingt umso besser, je mehr ein Lernstoff an bestehendes Wissen angeknüpft werden kann und je mehr Bezug zur Lebenswelt der Lernenden besteht«.

³⁷ Vgl. Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth et al. (2009), S. 126f.

³⁸ Vgl. Juen, Heiner (2009).

³⁹ Vgl. Arnold, Rolf (2013), S. 430.

⁴⁰ Vgl. Frank, Stephan; Iller, Carola (2013), S. 38.

1.4 Zusammenfassung

Der Begriff Kompetenz wird nicht einheitlich verwendet. Gemeinsam ist allen Definitionen, dass sie **Kompetenz mit Handlungen in Verbindung bringen**. Das heißt, eine Person ist kompetent, wenn er/sie eine bestimmte Anforderungssituation angemessen bewältigen kann. Menschen verfügen im beruflichen Kontext über Kompetenzen, wenn sie:

- intellektuell verstehen, worum es im jeweiligen Fachbereich geht und die im jeweiligen Fachbereich üblichen Begriffe, Standards und Routinen kennen
- dieses Wissen auch praktisch in unterschiedlichen Situationen anwenden können
- auf dieser Grundlage unterschiedliche Probleme des jeweiligen Fachbereichs lösen können
- die dafür notwendige Motivation, Willenskraft sowie Zielorientierung aufbringen
- dazu bereit und in der Lage sind, die notwendigen sozialen Abstimmungs- und Kommunikationsleistungen zu erbringen
- all dies verantwortungsvoll realisieren

Als wichtige Bausteine von Kompetenzen werden **Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten** gesehen.

- Kenntnisse werden als erworbenes Theorie- und/ oder Faktenwissen beschrieben.
- Bei Fähigkeiten wird davon ausgegangen, dass diese angeboren sind oder beispielsweise durch Nachahmung oder Erziehung mehr oder weniger unbewusst erworben wurden. Sie können aber auch durch bewusste Anstrengung errungen bzw. durch Training verbessert werden.
- Als Fertigkeit wird im Allgemeinen ein erlernter oder erworbener Anteil des Verhaltens beschrieben. Durch unsere Fertigkeiten lassen sich Kenntnisse erst anwenden, um Aufgaben auszuführen oder Probleme zu lösen.

In curricularen Zusammenhängen wird häufig der Begriff **Lernergebnis** (bzw. Learning Outcome) verwendet. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende / ein Lernender nach dem Abschluss eines bestimmten Lernprozesses weiß, versteht und tun kann. Mit der Beschreibung von Lernergebnissen geht ein Umdenken vom Input (z.B. Lehrinhalte, Lehrinheiten) zum Output / Outcome einher.

Performanz bezieht sich auf den Teil der Kompetenz, der durch individuelles Handeln sichtbar und damit wertbar wird. Nicht sichtbar im Handeln werden z.B. Motivation, Interesse, Einstellungen, Verantwortungsbewusstsein, Lernwille. Sie liegen unter der Oberfläche, bestimmen aber maßgeblich die durch Handeln sichtbaren Kompetenzen mit.

Berufliche Handlungskompetenz wird sehr häufig in vier Teilkompetenzen unterteilt: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz.

- Bei der **Fachkompetenz** handelt es sich um berufsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten.
- **Methodenkompetenz** ist die Fähigkeit und Fertigkeit, Wissen zu beschaffen und zu verwerten. Diese Kompetenz führt zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Es geht aber auch um die Entwicklung und Umsetzung von Lernstrategien.
- **Sozialkompetenz** umfasst eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die soziale Interaktion nützlich bzw. notwendig sind, wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, aber auch die Fähigkeit, andere zu verstehen sowie sich ihnen gegenüber situationsangemessen zu verhalten.
- Die **Personalkompetenz** ist der kompetente Umgang mit sich selbst, wie die Fähigkeit zu Selbstmanagement, Selbstmotivation, Selbstreflexion und der kompetente Umgang mit Selbstwert.

Als **wesentliches neues Element** der Kompetenzorientierung kann das **Denken in Kompetenzstufen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Bildungsprozessen** bezeichnet werden. Die Kompetenzorientierung sagt vor allem darüber etwas aus, was bei Lernprozessen herauskommen soll, aber nur wenig darüber, wie diese Prozesse gestaltet werden sollen.

Diesen Ansatz verfolgen auch die **europäischen Bestrebungen im Bildungsbereich**. Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen soll in den Hintergrund und die **Bedeutung von Handlungskompetenzen in den Vordergrund treten**. Mit dem Kompetenzparadigma soll die internationale Vergleichbarkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse ermöglicht sowie lebenslanges Lernen und die Mobilität der ArbeitnehmerInnen gefördert werden. Wichtige Vorhaben in diesen Zusammenhang sind der **Europäische bzw. Nationale Qualifikationsrahmen (EQR/NQR)** sowie das **European Credit Transfer System for Vocational Training (ECVET)**.

Folgende fünf Prinzipien machen im Wesentlichen ein kompetenzorientiertes Training aus:

1. **Orientierung an Lernergebnissen:** Das ist das wesentlichste Unterscheidungskriterium zu anderen Konzepten. Ausgangspunkt eines kompetenzorientierten Trainings sind die intendierten Ergebnisse des Lernprozesses. Diese Orientierung am Output hat weitreichende Auswirkungen auf die gesamte Gestaltung der Lernprozesse und Trainingseinheiten. Beim Output stehen die für die erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen und beruflichen Anforderungen im Zentrum der Betrachtung.
2. **Handlungsorientierung:** Wenn kompetentes Handeln das Ziel ist, dann ist der Transfer in die Praxis nicht mehr das Anhängsel eines Trainings, sondern ein wesentlicher Teil des Lehr- und Lernprozesses. Es geht um das Bewältigen prototypischer Arbeitsaufgaben, Inhalte sollen in einem Verwertungskontext gelernt werden, es braucht den Zusammenhang zwischen Wissen und Problemlösung und im Zentrum steht die Bewältigung authentischer Anforderungssituationen.
3. **Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit:** Für berufliche Handlungssituationen braucht es Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen. Kompetenzorientiertes Training sollte demnach fächerübergreifend bzw. interdisziplinär sein. Darüber hinaus erfordern berufliche Handlungssituationen nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern im Sinne der Ganzheitlichkeit ebenso persönliche und soziokulturelle Kompetenzen.
4. **Lernorientierung:** Lernen ist ein Prozess, der sich in den Lernenden vollzieht und eigentlich nur angeregt, begleitet, aber keinesfalls trivial gesteuert werden kann, im Sinne von »Man kann Menschen nicht »etwas« lehren, man kann sie lediglich bei ihrem Lernen unterstützen.« In einem solchen Verständnis liegt der Fokus nicht auf Lehren, sondern auf der Planung, Organisation und Begleitung der Lernprozesse der TeilnehmerInnen.
5. **TeilnehmerInnenzentrierung:** Die Lernenden werden in einer kompetenzorientierten Sichtweise als Subjekte des Lernprozesses, als mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortende Akteure gesehen. Es geht um eine möglichst aktive und individuelle Auseinandersetzung der Lernenden mit den Unterrichtsinhalten. Dies kann nur gelingen, wenn entsprechende Lernmotivation entsteht und situatives Interesse entwickelt wird. Dafür ist es notwendig, dass die TeilnehmerInnen zu den Lernzielen einen persönlichen Bezug herstellen. TeilnehmerInnenzentrierung heißt darüber hinaus, dass am aktuellen Kompetenzstand angeknüpft und die individuelle Weiterentwicklung unterstützt wird. Im Sinne einer Individualisierung geht es um die Diagnose der bereits vorhandenen Kompetenzen, die Vereinbarung individueller Lernziele und die Gestaltung von Lernarrangements, die eine Differenzierung zulassen. Lernen gelingt umso besser, je mehr ein Lernstoff an bestehendes Wissen anknüpft und je mehr Bezug zur Lebenswelt der Lernenden besteht.

2 Planung und Vorbereitung kompetenzorientierter Trainings

Die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Trainings der beruflichen Aus- und Weiterbildung betrifft grundsätzlich drei Ebenen. Erstens, die Analyse übergeordneter Ziele und Rahmenbedingungen wie z.B. bildungspolitische Entscheidungen, strategische Ausrichtung, genereller Bildungsansatz (Makrodidaktik), zweitens die Entwicklung des Konzeptes bzw. Curriculums (Mesodidaktik) und drittens die Analyse, Planung, Durchführung, Kontrolle und Reflexion des konkreten Trainings (Mikrodidaktik).⁴¹

TrainerInnen sind zumeist erst in die Konzept- und Curriculumsentwicklung eingebunden, sollten aber unbedingt im TrainerInnenteam ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsansatz entwickeln.

2.1 Konzept und Curriculum

Im Alltagsverständnis umfasst ein Trainingskonzept neben dem Curriculum im engeren Sinne (systematisch aufgebaute und gegliederte Lehr-/Lerneinheiten mit festgelegten Lernergebnissen bzw. -zielen, Lerninhalten und Dauer) die genaue Beschreibung der Zielgruppe, des übergeordneten Trainingszieles, des didaktischen und methodischen Ansatzes, Überlegungen zu den Rahmenbedingungen (z.B. Zeitrahmen, Ort, Ausstattung, geplante TeilnehmerInnenanzahl), die Erläuterung eventueller begleitender Angebote (z.B. Praktika, sozialpädagogische Beratung) sowie die Darstellung organisatorischer Maßnahmen (z.B. Qualitätssicherung, Teambesprechungen).

In der Folge wird nur auf einzelne Elemente des Konzeptes und des Curriculums eingegangen, weil darin unseres Erachtens die Kompetenzorientierung am deutlichsten zum Ausdruck kommt, nämlich die Zielgruppe, das berufliche Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil (übergeordnetes Trainingsziel) sowie die Lernergebnisse.

2.1.1 Zielgruppe analysieren

TeilnehmerInnen arbeitsmarktpolitischer Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bringen eine Reihe von Ressourcen mit, auch wenn sie oftmals über keinen formalen Bildungsabschluss verfügen. Zu nennen sind z.B. in Österreich nicht anerkannte Ausbildungen, berufliche Vorerfahrungen, ehrenamtliches Engagement.

⁴¹ Vgl. Wigger, Lothar (2004), S. 246f.

Zu beachten ist allerdings, dass es sich häufig um sogenannte 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 Konflikte, psychosomatische 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 TeilnehmerInnengruppe handelt, nicht nur was deren Lebenssituation betrifft, sondern auch in Bezug auf Vorwissen, Berufspraxis, Lernzugänge usw.

Interventionen im Sinne der TeilnehmerInnenzentrierung planen

Entsprechend dem Prinzip der TeilnehmerInnenzentrierung 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 / Lernziele im Detail besprochen werden und die TeilnehmerInnen diese mit ihrer Lebenswelt verbinden und vor dem Hintergrund ihres beruflichen Zieles als sinnvoll bewerten können
 - die Lernergebnisse / Lernziele 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 Dokumentation
- Binnendifferenzierung, das heißt 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 angestellt werden

Darüber hinaus ist es notwendig, sich Mindesteinstiegsriterien zu überlegen. Dafür ist vorab die genaue Definition des Anforderungs- bzw. Kompetenzprofils (siehe nächstes Kapitel) erforderlich.

2.1.2 Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil beschreiben

Das übergeordnete Ziel beruflicher Aus- und Weiterbildung (vor allem im Rahmen von AMS-Angeboten) ist, dass die TeilnehmerInnen danach in ein bestimmtes Tätigkeitsfeld bzw. Berufsfeld einsteigen können.

Hier können mehr oder weniger drei unterschiedliche Ausgangssituationen angenommen werden:

1. Es liegt keine genauere Beschreibung des Tätigkeitsfeldes vor.
2. Es gibt bereits ein beschriebenes Berufsprofil, wie das beispielsweise bei den Ausbildungsverordnungen für die Lehrberufe der Fall ist.
3. Es liegen detaillierte Kompetenzmatrizen bzw. -raster vor, wie z.B. bei Kompetenz mit System.

Analyse des beruflichen Tätigkeitsfeldes im Austausch mit Unternehmen und FachexpertInnen

Wenn es noch keine genauere Beschreibung des beruflichen Tätigkeitsfeldes bzw. Berufsfeldes gibt, für das TeilnehmerInnen eines Trainings vorbereitet werden sollen, dann ist zunächst eine Analyse erforderlich. Hier ist der Austausch mit Unternehmen und FachexpertInnen von zentraler Bedeutung.

Zunächst gilt es laut Peter Schlögl⁴² (2012, S. 17f.) das Handlungsfeld einzugrenzen und zu beschreiben, um in einem nächsten Schritt bedeutsame Handlungssituationen zu identifizieren und zu analysieren, was für die Bewältigung dieser Situationen notwendig ist. Es werden dementsprechend Lernerfordernisse abgeleitet, wobei hier gegebenenfalls auf die NQR-Niveaus Bedacht zu nehmen ist.

Als Orientierung können folgende Fragen dienen:⁴³

- Wie wird das Handlungsfeld bezeichnet? Wo bestehen Überschneidungen und Unterschiede zu anderen Handlungsfeldern?
- Welche typischen Aufgabenstellungen werden zu erledigen sein, was müssen die Arbeitskräfte in diesem Tätigkeitsbereich konkret tun?
- Was charakterisiert den Berufsalltag dieser Person besonders?
- In welchem Umfeld findet die Tätigkeit statt? Welche weiteren AkteurInnen sind beteiligt?
- Welche fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind für diese Tätigkeit vor Arbeitsbeginn eine Ausgangsvoraussetzung?
- Was ist notwendig, damit die Personen diese Fachkenntnisse auch umsetzen können (z.B. strukturiertes Herangehen an Problemstellungen)?
- Welche sozialen und persönlichen Kompetenzen (wie z.B. Teamfähigkeit, Belastbarkeit) erfordern die Aufgaben im beschriebenen Tätigkeitsfeld in hohem Maß? An welchem konkreten Verhalten soll sich das zeigen?

Berufsprofile sind in den Ausbildungsverordnungen zu den Lehrberufen beschrieben

Eine andere Situation liegt vor, wenn es bereits ein beschriebenes Berufsprofil gibt. Für die Lehrberufe sind diese beispielsweise in den Ausbildungsverordnungen erläutert.

In den Berufsprofilen wird beschrieben, welche Tätigkeiten in der Praxis fachgerecht, selbständig und eigenverantwortlich auszuführen sind.

⁴² Peter Schlögl ist geschäftsführender Institutsleiter des öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung). Er begleitet(e) beispielsweise als Experte die vielen Schritte auf dem Weg zu einem Qualifikationsrahmen für Österreich.

⁴³ Diese Fragen entstammen sowohl dem Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung von Peter Schlögel (2012, S. 17f.) als auch dem Instrument Personaldialog von prospect Unternehmensberatung.

Beispiel

Berufsprofil Land- und Baumaschinentechnik – Schwerpunkt Landmaschinen*

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

1. Land- und Baumaschinentechnik – Schwerpunkt Landmaschinen:

- a) Durchführen von Reparatur-, Wartungs-, Prüf-, Montage- und Umbauarbeiten sowie Neuanfertigen von Teilen für Fahrzeuge, Maschinen, Geräte, Motorgeräte und Anlagen der Land-, Forst-, Gartenbau- und Kommunalwirtschaft sowie des privaten Bereiches
- b) Durchführen von Reparatur-, Wartungs-, Prüf-, Montage- und Umbauarbeiten, verbunden mit den dazu notwendigen Einstell-, Nachstell- und Kontrollarbeiten, an elektrischen, pneumatischen, hydraulischen und kältetechnischen Bauteilen und Baugruppen von Fahrzeugen, Maschinen, Geräten, Motorgeräten und Anlagen der Land-, Forst-, Gartenbau-, und Kommunalwirtschaft sowie des privaten Bereiches
- c) Herstellen von einschlägigen Werkstücken und Bauteilen unter Anwendung von manuellen und maschinellen Be- und Verarbeitungsmethoden
- d) Durchführen von Reparatur-, Wartungs-, Prüf-, Montage- und Umbauarbeiten an Motoren und an Einzelbaugruppen sowie an Kraftübertragungseinrichtungen
- e) Durchführen von Reparatur-, Wartungs-, Prüf-, Montage- und Umbauarbeiten am Fahrwerk
- f) Suchen, Beurteilen und Diagnostizieren von Fehlern auch mittels computergestützter Diagnosemethoden
- g) Erfassen und Dokumentieren von technischen Daten über den Arbeitsverlauf und die Arbeitsergebnisse
- h) Ausführen der Arbeiten unter Berücksichtigung der einschlägigen Sicherheitsvorschriften, Normen, Umwelt- und Qualitätsstandards
- i) Einschulen von KundenInnen auf die Handhabung und Anwendung von Fahrzeugen, Maschinen, Geräten, Motorgeräten und Anlagen der Land-, Forst-, Gartenbau- und Kommunalwirtschaft sowie des privaten Bereiches

* Vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2015): 119. Verordnung: Land- und Baumaschinentechnik-Ausbildungsordnung, S. 1f.

Darüber hinaus finden sich in den Ausbildungsverordnungen unter dem Punkt »Berufsbild« die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse, die zum Ausüben der im Berufsprofil beschriebenen Tätigkeiten befähigen.

Auch in diesem Fall kann es durchaus sinnvoll sein, das Berufsprofil und die Lernerfordernisse noch einmal mit Unternehmen, die potentielle TeilnehmerInnen beschäftigen könnten, zu reflektieren.

In der weiteren Curriculumentwicklung spielt dann das Ableiten von Lernergebnissen eine wesentliche Rolle (dazu Näheres in Kapitel 2.1.3).

Detaillierte Kompetenzmatrizen oder -raster beinhalten zumeist bereits Lernergebnisse

Dieser Schritt ist im Falle des Vorliegens von detaillierten Kompetenzmatrizen oder -rastern zumeist erfolgt. Derartige Matrizen oder Raster sind häufig im Zuge von Projekten erarbeitet worden. So wurden beispielsweise im Rahmen von »Kompetenz mit System«⁴⁴ Kompetenzmatrizen für 14 Lehrberufe entwickelt.

44 »Kompetenz mit System« (KmS) ist ein Schulungsmodell des österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS) für arbeitslos gemeldete Personen im Erwachsenenalter mit maximal Pflichtschulabschluss. Das Modell soll insbesondere Personen ansprechen, die im jeweiligen Berufsbereich bereits Erfahrung aufweisen und nun zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Berufskarriere die Chance auf einen formalen Berufsbildungsabschluss wahrnehmen möchten. KmS als Projekt wurde unter Federführung von prospect Unternehmensberatung in Kooperation mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) entwickelt.

Beispiel: Auszug KmS Kompetenzmatrix Koch / Köchin*

Kompetenzbereiche	Aufgaben nach Anweisung / Anleitung erfüllen	Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen	Berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbstständig und eigenverantwortlich erfüllen
1. Speisenerstellung (Küche)	Er/Sie kennt alle Küchenbereiche und führt die angewiesenen Aufgaben in den dafür vorher gesehenen Bereichen durch. Er/Sie kann über gängige Basislebensmittel informieren sowie über gängige Lebensmittelallergien- und Unverträglichkeiten Auskunft geben. Er/Sie versteht die wichtigsten gastronomischen Fachausdrücke. Er/Sie unterstützt Vorbereitungsarbeiten in der Küche (z.B. Zubereiten von Salaten, Gemüse, Beilagen). Dabei wendet er/sie grundlegende Techniken (z.B. Schneidetechniken) an und benutzt die häufig zum Einsatz kommenden branchenspezifischen Arbeitsgeräte und -mittel (z.B. Backrohr, Messer) ...	Er/Sie versteht und verwendet die gastronomischen Fachausdrücke (auch in Französisch oder einer anderen lebenden Fremdsprache). Er/Sie kann nach Rezeptvorgaben arbeiten und handhabt die in der Küche zum Einsatz kommenden Arbeitsgeräte und -mittel. Er/Sie stellt einfache österreichische Speisen (z.B. Suppen inkl. Einlagen, Vorspeisen) selbstständig her ... Er/Sie unterstützt bei der Vorbereitung (Brat- und Kochfertigmachen der Rohwaren) anspruchsvollerer Gerichte. Er/Sie hilft beim Vollenenden und Abschmecken dieser mit und unterstützt beim Anrichten.	Er/Sie bereitet österreichische und wesentliche europäische und internationale Gerichte schmackhaft zu. Dabei berücksichtigt er/sie Trends in der Gastronomie sowie regionale Produkte und saisonale Vorgaben. Er/Sie stellt anspruchsvolle Vorspeisen sowie klare und gebundene Suppen, Fonds und Saucen her. Er/Sie stellt Hauptspeisen (z.B. mit Fleisch, Fisch, Krusten- und Schalentieren) inklusive Beilagen her ... Er/Sie richtet Gerichte zeitgerecht, richtig temperiert und optisch ansprechend auf Tellern und Platten an.
2. Betriebliches Leistungsangebot	Er/Sie kennt die betrieblichen Strukturen und Organisationsformen in der Gastronomie und kann diese anhand eines praktischen Beispiels erklären. Er/Sie weiß, was Kundenorientierung und Gästebindung bedeutet und dass diese für den Erfolg des Unternehmens wesentlich sind und dass er/sie mit seinem Verhalten einen wesentlichen Beitrag dazu leistet. Er/Sie verhält sich den Gästen und den KollegInnen gegenüber höflich. Er/Sie kann einfache Gesamtabläufe bei der Speisenerstellung in Teilabläufe unterteilen und die Aufgaben eines Teilablaufes festhalten ... Er/Sie kann Aufbau und Erstellung der Speise- und Getränkekarte erklären. Er/Sie kennt verschiedene gastronomische Veranstaltungen und deren grundlegende Abläufe. Er/Sie weiß, dass Speisen und Getränke registriert und boniert werden müssen.	Er/Sie kann die Bedürfnisse der verschiedenen Gästezielgruppen (z.B. ältere Menschen, Gäste aus anderen Kulturkreisen) beschreiben und verkaufsfördernde Maßnahmen vorschlagen. Er/Sie kann die zeitliche und räumliche Folge der Arbeit in einem Arbeitsablaufplan festhalten. Er/Sie kann die Eigenschaften der häufig in der österreichischen Küche zum Einsatz kommenden Lebensmittel darstellen und diese verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten zuordnen ... Er/Sie arbeitet beim Erstellen der Speisekarte mit und verwendet dafür die jeweiligen Informations- und Kommunikationsmittel.	Er/Sie kann Arbeitsabläufe effizient planen und auf ihre Vollständigkeit überprüfen. Er/Sie kann aufgrund von Gästefeedback Verbesserungsvorschläge erstellen und umsetzen. Er/Sie kennt regionale, nationale und internationale Lebensmittel und kann über Qualitätsunterschiede informieren. Er/Sie stellt in Zusammenarbeit mit der Küchen- und Serviceleitung komplette österreichische, europäische und internationale Menüs unter Berücksichtigung verschiedener Kostformen, verschiedener Zielgruppen für verschiedene Anlässe (auch für Buffets und Caterings) zusammen ...

Quelle: AMS / prospect / ibw / öibf (2013), S. 7

* Die Kompetenzmatrix geht davon aus, dass Personen die beispielsweise auf der Stufe »Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen« stehen natürlich auch über die auf der Stufe »Aufgaben nach Anweisung / Anleitung erfüllen« beschriebenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen. Im Sinne der Übersichtlichkeit sind die für die Durchführung der in der Matrix beschriebenen Tätigkeiten notwendigen sozialen und personalen Kompetenzen nicht extra beschrieben.

Andere Kompetenzmatrizen sind zum Beispiel auf dem Projekt und Produkt Portal für Leonardo da Vinci- Projekte ADAM (www.adam-europe.eu) zu finden, weil diese sehr häufig im Rahmen europäischer Bildungsprojekte entwickelt wurde (z.B. ECNET-Tour, VQTS oder NQF Inclusive).⁴⁵

Auf der Portalseite für Berufsbildende Schulen finden sich im Unterbereich Bildungsstandards (www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/de/bildungs_standards/bildungsstandards/downloads.html) die Ergebnisse von Arbeitsgruppen, die Bildungsstandards für die unterschiedlichen Bereiche des berufsbildenden Schulwesens ausgearbeitet haben.

45 Beim Feld Projekt- oder Produktsuche Produkt auswählen und den Begriff Kompetenzmatrix eingeben.

2.1.3 Lernergebnisse formulieren

Bereits entwickelte Kompetenzmatrizen oder -profile sind zumeist schon in Bereiche gegliedert. Diese werden als Kompetenzbereiche, Kompetenzfelder, Units oder Ähnliches bezeichnet. Wenn das nicht der Fall ist, liegt ein nächster Schritt in der Strukturierung. Für jeden dieser Bereiche gilt es in der Folge, Lernergebnisse (Learning Outcomes) zu formulieren, also zu beschreiben – wie bereits in Kapitel 1 dargelegt – was Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen und tun können sollen.

Es geht also darum, den erwünschten Output bzw. Outcome⁴⁶ des Lehr-/Lernprozesses zu präzisieren. Dabei können folgende Fragen hilfreich sein:

- Was sollen die Lernenden am Ende des Lernprozesses wissen und woran ist das erkennbar?
- Was sollen die Lernenden am Ende des Lernprozesses können und woran ist das erkennbar?
- Was sollen die Lernenden am Ende des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich übernehmen und woran ist das erkennbar?

Es ist leichter, in einem Lernergebnis einen Endzustand anzugeben, wenn der Satz mit »Die Lernenden können« oder »Die Lernenden sind in der Lage« beginnt. Lernergebnisse müssen aber nicht zwangsläufig so formuliert sein.

Lernergebnisse werden mittels aktiver Verben beschrieben

Lernergebnisse werden mittels aktiver Verben (Operatoren) beschrieben, aus denen eindeutig hervorgeht, welches Verhalten die Lernenden zeigen sollen, wie z.B. angeben, anführen, aufzeigen, beschreiben, nennen, schildern, begründen, erläutern, erklären, darstellen, demonstrieren, zeigen, klären, festlegen, formulieren, ausführen, vorbereiten, analysieren, zusammenfassen, vergleichen, bewerten, benennen, suchen, benutzen, auswählen, auswerten, diskutieren, erstellen, entwickeln.

Beispiel
<p>Verwendung aktiver Verben bei Lernergebnissen Er/Sie kann aus einem Installationsplan die zu verwendeten Leitungen auswählen und fachgerecht einziehen.*</p>

* Vgl. Grün, Gabriele et al. (2009), S. 5

Darüber hinaus geben Lernergebnisse an, worauf sich das Wissen oder Können der Lernenden bezieht.

Beispiel
<p>Spezifizierung und Kontextualisierung des aktiven Verbes Er/Sie kann die Funktion von Hardwarekomponenten erklären.*</p>

* Vgl. Grün, Gabriele et al. (2009), S. 5

Es kann notwendig sein, noch weitere Angaben, z.B. über die einzusetzenden Mittel, Methoden oder erforderliche Bedingungen, zu machen.

Beispiel
<p>Nennung von Mitteln / Methoden / Bedingungen Er/Sie kann mit Hilfe des Word-Programmes einen Geschäftsbrief erstellen. Er/Sie kann unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden ein Forschungsdesign entwickeln.</p>

⁴⁶ Output und Outcome wird in diesem Zusammenhang oft synonym verwendet, aber eigentlich besteht ein Unterschied. Output beschreibt das unmittelbare Lernergebnis, das jemand z.B. bei einer Prüfungssituation zeigt. Der Outcome bezieht genau genommen die längerfristigen Wirkungen eines Lernprozesses mit ein.

Bloomsche Lernzieltaxonomie beschreibt Anforderungsgrad im kognitiven Bereich

Das Anforderungsniveau, das durch die Lernergebnisse beschrieben werden soll, kann durch die Verwendung unterschiedlicher Verben ausgedrückt werden. Diese Verben verweisen auf sogenannte Taxonomiestufen⁴⁷, das gewählte Verb signalisiert also, um welches Niveau es sich handelt. Das kann beispielsweise bei einer Einordnung in den Nationalen Qualifikationsrahmen eine Rolle spielen.

Benjamin Bloom⁴⁸ hat für die kognitiven Lernziele folgende 6-stufige Lernzieltaxonomie entwickelt. Vor allem im deutschsprachigen Raum wird auf diese Klassifizierung verwiesen. Jeder dieser 6 Kategorien kann eine Reihe von Verben zugeordnet werden, die zur Beschreibung von Lernergebnissen dienen.

Tabelle 3: Bloomsche Lernzieltaxonomie mit Verben zur Formulierung von Lernergebnissen sowie Beispielen

Kategorie	Verben und Beispiele
Wissen Wissen von Fakten, Methoden und Theorien des jeweiligen Wissensgebiets	nennen, aufsagen, aufzählen, anführen, andeuten, aussagen, ausführen, aufführen, ausdrücken, benennen, bezeichnen, erzählen, berichten, beschreiben, aufschreiben, zeichnen, skizzieren, angeben, darstellen, schreiben, schildern Er/Sie kann jene Angaben nennen, die ein Lebenslauf enthalten muss.
Verstehen Verstehen von Zusammenhängen/ Erkennen der Bedeutungen der Teilinformationen, Rekombinationen, Treffen von Voraussagen	interpretieren, erklären, erläutern, formulieren, übertragen, übersetzen, deuten, bestimmen, identifizieren, definieren, darstellen, darlegen, Schlüsse und Folgerungen ziehen, ableiten, demonstrieren, zusammenfassen, herausstellen, präsentieren Er/Sie erklärt, warum bestimmte Angaben in einem Lebenslauf vorkommen müssen.
Anwenden Anwenden des Wissens bei konkreten, bis dahin unbekanntem Aufgaben und Problemstellungen	anwenden, erstellen, herstellen, ermitteln, herausfinden, aufsuchen, lösen, nutzen, durchführen, errechnen, berechnen, ausfüllen, eintragen, drucken, planen, erarbeiten, verwenden, bearbeiten, speichern, sichern, formatieren, erstellen, gestalten, einrichten, konfigurieren, löschen Er/Sie stellt Angaben zusammen, die für den eigenen Lebenslauf wichtig sind
Analysieren Analyse von Sachverhalten und Problemstellungen auf wesentliche Elemente	isolieren, auswählen, entnehmen, sortieren, einteilen, einordnen, bestimmen, herausstellen, analysieren, vergleichen, gegenüberstellen, unterscheiden, untersuchen, testen Er/Sie filtert aus einem vorgelegten Lebenslauf überflüssige Angaben heraus.
Synthetisieren Synthese / kreative Kombination bekannter Information	entwerfen, zuordnen, verbinden, tabellieren, konzipieren, zusammenstellen, in Beziehung setzen, entwerfen, entwickeln, ableiten, ordnen, beziehen, koordinieren Er/Sie schreibt seinen / ihren eigenen Lebenslauf.
Evaluieren Evaluation / Bewerten von Ergebnissen	entscheiden, beurteilen, urteilen, bewerten, sortieren, klassifizieren, bestimmen, kritisch vergleichen, begründen, auswählen, prüfen, entscheiden, Stellung nehmen, evaluieren Er/Sie überprüft, ob ein vorgelegter Lebenslauf inhaltlich und formal korrekt ist.

Quelle: Meyer, Ruth et al. (2011), S. 67, eigene Beispiele

Psychomotorische Lernziele für praktische Fertigkeiten

Es kann durchaus notwendig sein, nicht nur kognitive Lernergebnisse zu beschreiben. Insbesondere für den Bereich der praktischen Fertigkeiten sind auch psychomotorische Lernziele relevant. Dafür gibt es beispielsweise folgende Taxonomie:⁴⁹

47 Eine Taxonomie ist ein einheitliches Verfahren oder Modell, mit dem Objekte nach bestimmten Kriterien klassifiziert, das heißt in Kategorien oder Klassen eingeordnet werden (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Taxonomie>).

48 Benjamin Samuel Bloom (* 21. Februar 1913 in Lansford, Pennsylvania; † 13. September 1999 in Chicago) war ein US-amerikanischer Psychologieprofessor. Bloom forschte und lehrte an der University of Chicago in den Erziehungswissenschaften. Sein besonderes Augenmerk galt der Erforschung und Beschreibung des Lernens und der damit verbundenen Lerntheorie (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom).

49 Vgl. Dave 1970 und Simpson 1972 zit. in: Nationale Koordinationsstelle ECVET (o.J.), S. 8f.

Tabelle 4: Lernzieltaxonomie für den psychomotorischen Bereich

Kategorie	aktive Verben
Imitieren Beobachten und Nachahmen des Verhaltens einer anderen Person	unter Anleitung ausführen, nachmachen
Manipulieren Bestimmte Aktionen nach Instruktion und Übung ausführen	nach Vorgaben ausführen, mitwirken, assistieren
Präzisieren Eine Aufgabe ohne Unterstützung ausführen und präziser werden	umsetzen, handhaben, durchführen, selbstständig umsetzen
Koordinieren Zwei oder mehrere Aktionen durch Kombinieren von mehreren Fertigkeiten koordinieren und gegebenenfalls modifizieren	anpassen, entwickeln, entwerfen, verändern, koordinieren
Naturalisieren Fähigkeit, unterschiedliche Fertigkeiten zu kombinieren, hintereinander und konsistent auszuführen	adaptieren, transferieren

Auch sogenannte überfachliche Kompetenzen sind als Lernergebnisse beschreibbar

Wenn berufliche Kompetenzen beschrieben werden, dann sind die dafür notwendigen methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen oft nicht explizit benannt. Greifen wir beispielsweise einen Satz aus der KMS-Kompetenzmatrix für KöchInnen heraus (siehe Kapitel 2.1.2): »Er / Sie unterstützt bei der Vorbereitung (Brat- und Kochfertig machen der Rohwaren) anspruchsvollerer Gerichte«. Um das tun zu können, braucht es sicherlich eine gewisse Teamfähigkeit, eine systematische Herangehensweise usw. Diese sogenannten überfachlichen Kompetenzen sind allerdings nicht expliziert (um in diesem Fall die Kompetenzmatrix möglichst kurz und übersichtlich zu halten), könnten aber durchaus auch in Form von Lernergebnissen beschrieben werden. Dazu ein paar Beispiele:

Beispiel
<p>Lernergebnisse für methodische, soziale und personale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er / Sie plant den Arbeitsprozess sorgfältig, geht strukturiert an die Arbeitsaufgaben heran und bringt diese ergebnisorientiert zu Ende. • Er / Sie kann das eigene Verhalten im Arbeitsprozess mit anderen abstimmen und Vereinbarungen einhalten. • Er / Sie kann auftretende Probleme wahrnehmen und versuchen, sie allein oder gemeinsam mit anderen zu lösen. • Er / Sie kommuniziert wertschätzend mit KundInnen und geht auf Fragen angemessen ein. • Er / Sie kann bei Unverständnis nachfragen und nötige Informationen für ein passendes Handeln einholen. • Er / Sie übernimmt Verantwortung und erfüllt Aufgaben verantwortungsbewusst. • Er / Sie ist in der Lage, Frustrationen zu überwinden und sich selbst zu motivieren. • Er / Sie setzt sich selbst Ziele und handelt eigeninitiativ.

Checkliste zur Überprüfung

Zusammenfassend noch einmal eine Checkliste zur Formulierung von Lernergebnissen:

- Aktive, klar verständliche Verben verwenden, die überprüfbar oder beobachtbar sind (z.B. »erklären«, »darstellen« und nicht »verstehen«, »vertraut sein«, »lernen«)
- Beschreiben, worauf sich das Wissen und Können konkret bezieht. Vage, offene Formulierungen vermeiden (z.B. »Imbisse herstellen« und nicht »einfache Gerichte herstellen«)
- Möglichst kurze Sätze mit idealerweise nur einem Verb plus Kontext
- Realistische Lernergebnisse, die in dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen erreichbar sind und einen Mindeststandard darstellen

Lernzielformulierung nützt Lehrenden und Lernenden

Es geht nicht darum, eine perfekte Formulierung zu Papier zu bringen, sondern vor allem darum, sich Gedanken darüber zu machen, was am Ende eines Lernprozesses erreicht sein soll und woran das erkennbar sein könnte.

Der Prozess der Formulierung von Lernergebnissen nimmt einige Zeit in Anspruch, die sich unserer Erfahrung nach aber bezahlt macht. Er unterstützt TrainerInnen dabei, 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.

Die Lernenden erhalten durch formulierte Lernergebnisse etwa 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.

Unterschiedliche Strukturierung von Lernergebnissen

Die Darstellung von Lernergebnissen für einen Kompetenzbereich ist durchaus unterschiedlich strukturiert. Im Rahmen des Projektes ZOOM⁵⁰ wurde beispielsweise ein Raster erarbeitet, bei dem Lernergebnisse für eine Unit sowohl holistisch als auch aufgesplittet in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz dargestellt werden.

Beispiel: Projekt ZOOM »Kfz-Technikmeister/in«

Unit 2	Service und Wartung		
	Er/Sie ist in der Lage, Service- und Wartungsarbeiten unter Beachtung der Vorgaben durchzuführen, die erstellten Dokumente auszuwerten und die ausgeführten Arbeiten zu kontrollieren.		
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Er/Sie kann	Er/Sie kann	Er/Sie ist in der Lage	
<ul style="list-style-type: none"> • Service- und Wartungsvorgaben benennen • die für den Service und die Wartung erforderlichen Dokumente zuordnen • die Funktion der Bauteile, Baugruppen und Systeme eines Fahrzeugs beschreiben • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • die Service- und Wartungsvorgaben anwenden und Pläne erstellen • die für den Service und die Wartung erforderlichen Dokumente ausfüllen • unter Beachtung der herstellere-spezifischen Vorgaben Bauteile demontieren und montieren • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • die Service- und Wartungsarbeiten unter Beachtung der Vorgaben zu delegieren • die Mess- und Prüfprotokolle auszuwerten und die durchgeführten Arbeiten anhand von Checklisten zu kontrollieren • ... 	

Quelle: Born, Volker et al. (2010): Lernergebnisse für die Qualifikation »Kfz-Technikmeister/in Deutschland, S. 4

Anders bei Kompetenz mit System (KmS). Hier sind die Lernergebnisse eines Kompetenzbereichs nicht getrennt in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ausgewiesen.

⁵⁰ ZOOM (www.zoom-eqf.eu) war ein EU gefördertes Projekt, das sich mit der Zuordnung von Qualifikationen im Bereich KFZ-Mechanik und Elektrotechnik in den Europäischen Qualifikationsrahmen beschäftigte.

Beispiel: Auszug aus der KmS-Kompetenzmatrix »Reinigungstechnik«

Kompetenzbereich	Aufgaben nach Anweisung / Anleitung erfüllen
Reinigungsmanagement	Er/Sie kann die Grundlagen der Reinigung (z.B. Sinnèrscher Kreis) und der Reinigungsabläufe nennen. Er/Sie kann die Grundzüge der Prüf- und Hinweispflicht nennen. Er/Sie hilft beim Beurteilen der zu bearbeitenden Flächen und deren Untergründe, der Oberflächenveränderungen und -verunreinigungen und bei der Dokumentation dieser nach Anleitung mit (z.B. Ausmessen von Reinigungsflächen). Er/Sie kann die Art, Beschaffenheit, Empfindlichkeit und Beständigkeit von häufig zu reinigenden Werkstoffen und Oberflächen nennen. Er/Sie kann die Schmutzarten und deren Reinigungsfaktoren nennen. Er/Sie kann die Schritte der Arbeitsplanung und -vorbereitung sowie der Reinigungsorganisation nennen. Er/Sie führt einfache Längen-, Flächen-, und Volumenberechnungen nach Vorgabe durch. Er/Sie kann die wichtigsten Arbeitsnachweise nennen. Er/Sie kann die Grundlagen des Führens von Stundenlisten nennen. Er/Sie kann seine / ihre Tätigkeiten dokumentieren und seine / ihre eigenen Stunden aufzeichnen. Er/Sie kann die Inhalte der Reinigungsmittel, deren Einsatzmöglichkeiten und -verfahren nennen.

Quelle: AMS / waff / prospect / ibw / öibf (2014), S. 4

Eine wieder andere Darstellung von Lernergebnissen ist z.B. das Kompetenzenblatt von ZIB Training. Hier sind die Lernergebnisse den vier Kompetenzfeldern Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zugeordnet:

Beispiel: Kompetenzenblatt zum Bereich »Personalverrechnung« von ZIB Training⁵¹

Kompetenzbereich Personalverrechnung (PV)		
Fachkompetenz: Die TeilnehmerInnen <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 MitarbeiterInnen anwenden • können abrechnungsspezifische Rechengvorgänge und (rechtliche) Grundlagen / Rahmenbedingungen nachvollziehbar erklären • können computerunterstützte Personalverrechnungsprogramme anwenden • ... 	Methodenkompetenz: Die TeilnehmerInnen <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 • Die TeilnehmerInnen können relevante Texte (Gesetze / Kollektivverträge etc.) richtig interpretieren und auf konkrete Abrechnungsfälle übertragen / anwenden • füllen selbstständig personalverrechnungsrelevante Formulare / Behelfe / Belege aus • ... 	
Soziale Kompetenz: Die TeilnehmerInnen <ul style="list-style-type: none"> • können mit KollegInnen, Ämtern / Behörden und Vorgesetzten sachlich kommunizieren • arbeiten effizient und lösungsorientiert mit anderen zusammen • können sich gegenseitig unterstützen • können mit Meinungsverschiedenheiten professionell umgehen • ... 	Personale Kompetenz: Die TeilnehmerInnen <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 • ... 	

Curriculum umfasst zumeist übergeordnete Lernergebnisse

Bei der Entwicklung eines Curriculums ist es zumeist ausreichend, holistische bzw. übergeordnete Lernergebnisse zu beschreiben. Die Notwendigkeit, diese herunterzubrechen, ist bei der konkreten Vorbereitung der einzelnen Lehr-/Lerneinheiten gegeben. Insofern wurde in diesem Kapitel manches vorweggenommen, das erst für die Feinplanung (siehe Kapitel 2.2) relevant ist.

⁵¹ Das Kompetenzenblatt wurde von Mag. Nicole Aiginger-Götz, MSc entwickelt.

2.2 Feinplanung

In der Mikrodidaktik geht es vor allem darum, die Lehr-/Lernarrangements fein(zu)planen und die Umsetzung vorzubereiten. Das bedeutet, für die einzelnen Lerneinheiten die Lernergebnisse herunterzubrechen, die Dauer festzulegen, die einzusetzenden Methoden auszuwählen, den notwendigen Material- und Medieneinsatz vorzubereiten und Formen der Leistungsfeststellung zu planen. Auch im Kapitel Feinplanung wird wie beim Kapitel Konzept und Curriculum nur auf einzelne Aspekte eingegangen. Beschreibungen von Methoden des Trainings und der Überprüfung finden sich in den Kapiteln 4 und 5, konkrete Trainingsbeispiele in Kapitel 6.

2.2.1 Lernorientierung einnehmen

Bevor ein/e Trainer/in in die Feinplanung der Lehr-/Lerneinheiten geht, sollte er / sie sich noch einmal die Lernorientierung bewusst machen – eines der Prinzipien der Kompetenzorientierung. Das Lernen von Menschen erfolgt selbstreferentiell, eine Lehrperson kann nicht belehren oder unterweisen, sondern nur Lernen ermöglichen.

Vorbereitung, die von den Lernenden und ihren Möglichkeiten ausgeht

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.⁵² Das folgende Kriterienraster kann eine solche Vorbereitung unterstützen.

Tabelle 5: Kriterienraster nachhaltiges und lebendiges Lernen

Kriterien für nachhaltiges und lebendiges Lernen	
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 • Die / Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie / Er 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, Rolf (2013): S. 79f.

⁵² Vgl. Arnold, Rolf (2013), S. 79.

Der Weg zum Ziel, das heißt zum Erreichen der Lernergebnisse, wird den Lernenden durch die Planung und Gestaltung von Rahmenbedingungen und Lernsituationen ermöglicht und nicht linear vorgegeben.

In der konkreten Lehr-/Lernsituation werden weniger vorgegebenes Wissen, vorgegebene Fertigkeiten und Fähigkeiten geübt, sondern es werden vor allem konkrete Situationen aufgenommen bzw. initiiert, um praxisnahe Lerngelegenheiten zu schaffen.⁵³

Lernberatung bzw. -coaching gewinnt an Bedeutung

Stoffvermittlung und Lehre rückt in den Hintergrund und Lernberatung bzw. -coaching gewinnt an Bedeutung. Lernprozesse über Coaching zu fördern heißt beispielsweise:

- aufzuzeigen, warum sich das Erreichen der Lernergebnisse lohnt
- vielfältige Lernressourcen (Lernmaterialien, Fälle, computergestützte Lernwerkzeuge etc.) zur Verfügung zu stellen
- das Selbstvertrauen der Lernenden (z.B. über Erfolgserlebnisse beim Lernen) zu stärken
- lernförderliche Fragen einzusetzen, wie z.B.: Wie zeigt sich ein Phänomen? Warum zeigt es sich so? Welche Entwicklung ist zu erwarten? Was würde passieren, wenn ...? Wie sicher bzw. wahrscheinlich ist, dass ...? Was sind Vorteile und Nachteile? Was ist die besondere Schwierigkeit dabei?
- Denkprozesse bei Lernenden über Modelle, Schlussfolgerungen, Analogien, Metaphern, Zusammenfassungen etc. anzuregen
- Arrangements einzusetzen, die die Zusammenarbeit der Lernenden in Gruppen oder ein gegenseitiges Lehren und Lernen erfordern
- konstruktive Rückmeldungen zu Wissenslücken, zum Kompetenzaufbau, zu Lernfehlern, zur Effektivität und Effizienz des Lernprozesses und zur Qualität der erzielten Lernergebnisse zu geben
- Lernende aufzufordern, explizit Überlegungen über ihre Lernstrategien und deren Optimierung anzustellen⁵⁴

Sich in der indirekten Lehre üben

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. TrainerInnen sollten vor allem die Fähigkeit besitzen, die prinzipiell selbstgesteuerten Lernbewegungen der Lernenden »mit einem Gerüst zu versehen« (es wird auch von »to scaffold« gesprochen).⁵⁵

⁵³ Vgl. Arnold, Rolf (2012), S. 81.

⁵⁴ Vgl. Astleitner, Hermann et al. (2015): 12 Tipps für eine kompetenzorientierte Lehre, Universität Salzburg, S. 4f.; www.uni-salzburg.at/.../12_Tipps_für_eine_kompetenzorientierte_Lehre, S. 10.

⁵⁵ Vgl. Arnold, Rolf (2013), S. 92f.

Tabelle 6: Selbstcheck-Scaffold

Selbstcheck Scaffold: Meine Fähigkeiten der indirekten 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, Rolf (2013), S. 93

Wie bereits an anderer Stelle (Kapitel 1.3) erwähnt, müssen lernungewohnte TeilnehmerInnen zu einem solchen Ansatz hingeführt werden. Sie brauchen zuerst eher ein sogenanntes direkteres Vorgehen.

2.2.2 Lehr-/Lerneinheiten planen

Die Planung einzelner Lehr-/Lerneinheiten orientiert sich einerseits an den beschriebenen Kompetenzen und Lernergebnissen des Curriculums. Andererseits ist es sehr wichtig, sich die TeilnehmerInnen noch einmal vor Augen zu führen.

Dabei können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wer ist mein Gegenüber, wer sind die TeilnehmerInnen?
- Wie sieht deren Lebenssituation aus, welche Vorerfahrungen bringen sie vermutlich mit?
- Welche subjektiven Lernbedürfnisse und Lernwünsche vermute ich auf Seiten der Teilnehmenden? Was wollen sie mit dem Training erreichen?
- ...

Darüber hinaus sind natürlich Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Zeit und Infrastruktur zu beachten.

Relevanz verdeutlichen, Vorhandenes berücksichtigen und Binnendifferenzierung planen

Wesentlich ist es, zu Beginn jeder Lehr-/Lerneinheit den TeilnehmerInnen eine Orientierung über das zu Lernende und die angepeilten Lernergebnisse zu geben, zu erklären, wie das Gelernte mit anderen Lerninhalten zusammenhängt und welche Relevanz die jeweiligen Kompetenzen im beruflichen Alltag haben.

Darüber hinaus sollte bei der konkreten Planung berücksichtigt werden, dass es immer wieder Sequenzen braucht, in denen die vorhandenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen einfließen können und das Vorwissen

aktiviert werden soll. Des Weiteren sollten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung beispielsweise über die Quantität oder die Komplexität der Aufgaben oder die Kleingruppenzusammensetzung gegeben sein.

Die Auswahl der Methode hängt vor allem von den Lernergebnissen ab, die erzielt werden sollen. Dazu kann es notwendig sein, übergeordnete Lernziele / Lernergebnisse des Curriculums herunterzubrechen und Überlegungen zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen anzustellen. So können beispielsweise gewisse Sozialformen im Training bestimmte soziale Kompetenzen besonders fördern.

Hier empfiehlt es sich mit einem Planungstool zu arbeiten, das einen guten Überblick erlaubt und auch für Außenstehende nachvollziehbar ist. Dazu folgendes Beispiel:

Beispiel: Planung Lehr-/Lerneinheit Kommissionierung von murad & murad Bildungsnetzwerk

KmS Modul 1	Betriebslogistik		
Inhalt	Kommissionierung Grundlagen 1		
Dauer	6 UE		
Kompetenz	Deskriptoren	Umsetzung	
Er/Sie kann im betrieblichen Lagersystem ermitteln, ob ein Produkt im Lager vorhanden ist.	<p>Wissensdimension: Die TeilnehmerInnen nennen</p> <ul style="list-style-type: none"> • die wesentlichen Elemente des betrieblichen Lagersystems • die wichtigen Funktionen des betriebseigenen EDV-Systems • die unterschiedlichen Lagerbestandsarten (Mindestbestand, Meldebestand ...) <p>Verstehensdimension: Die TeilnehmerInnen erklären</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Kennzeichnungen im betriebseigenen EDV-System • warum der physische Lagerbestand nicht gleich zu setzen ist mit der Verfügbarkeit über das Produkt • wichtige Zusammenhänge des betriebseigenen Lagersystems <p>Anwendungsdimension: Die TeilnehmerInnen suchen ein gelagertes Produkt selbstständig unter Anwendung der verfügbaren Hilfsmittel und Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (EDV, Lagersystem, Lagerbestandsarten) und geben wichtige Informationen über die Verfügbarkeit des Produktes weiter (unter Berücksichtigung der Lagerungsvorgänge).</p> <p>Persönliche Dimension: Die TeilnehmerInnen handeln eigeninitiativ, verantwortungsbewusst und vorausschauend im Rahmen der gegebenen Vorschriften.</p> <p>Soziale Dimension: Die TeilnehmerInnen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anweisungen von Vorgesetzten verstehen, annehmen und umsetzen • klare Information an die Vorgesetzten weitergeben 	<p>Einstieg (45 Min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen und Ideen zur Eruiierung des Lagerbestandes • Bedeutung im Arbeitsalltag im Lager <p>Gruppenarbeit (120 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Fragen zum Thema am Flip-Chart • Erarbeitung der Antworten mit Lehrbuch »Logistische Prozesse« und Internet in der Gruppe • Zusammenfassung der Grundlagen am Flip-Chart • Ergänzung durch Trainer/in <p>Arbeitsauftrag (90 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • E-Mail vom Vorgesetzten mit Auftrag zu eruieren, ob das Produkt X im Lager vorhanden ist, sowie zusätzliches Arbeitsblatt mit Informationen über das Unternehmen und dessen Aufbau, das Lagersystem, den vorgeschriebenen Mindestbestand und Maximalbestand des Produktes sowie weitere Bestellungen dieses Produktes • Selbständige Bearbeitung des Arbeitsauftrages • Reflexion der E-Mail-Antworten in der Gruppe <p>Zusammenfassung und Ergänzung des Gelernten (45 Min)</p>	
Unterrichtsmittel	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrbuch »Logistische Prozesse« • Flip-Chart • Laptops 		

Offen und flexibel bleiben

Trotz guter Planung ist es in einem kompetenzorientierten Training wichtig, als Trainer/in offen und flexibel zu bleiben, denn ein Prozess, bei dem die TeilnehmerInnen aktiv beteiligt sind, wird nie 1:1 so ablaufen, wie er geplant ist.

2.3 Zusammenfassung

Bei der Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, der Beschreibung des beruflichen Anforderungs- bzw. Kompetenzprofils (übergeordnetes Trainingsziel) sowie der Formulierung von Lernergebnissen im Rahmen eines Trainingskonzeptes (mit dem Curriculum als wesentlichem Bestandteil) kommt die Kompetenzorientierung unseres Erachtens am deutlichsten zum Ausdruck.

Im Konzept sollten nicht nur die Ressourcen, Probleme und Ausgangssituation der Zielgruppe genau analysiert werden, sondern auch **Interventionen entsprechend dem Prinzip der TeilnehmerInnenzentrierung** verankert sein, wie:

- Einstiegssequenz (Auseinandersetzung mit der zukünftigen Berufsrolle und den im Beruf geforderten Kompetenzen, Analyse vorhandener Kompetenzen, Reflexion der anvisierten Lernergebnisse / Lernziele im Detail und Verknüpfung mit vorhandenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Schließen einer Lernzielvereinbarung)
- Strukturierter Reflexionsprozess über den individuellen Lernfortschritt und den Kompetenzstand, idealerweise auch Dokumentation
- Binnendifferenzierung (Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen)

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

Wenn es um die **Beschreibung des Anforderungs- und Kompetenzprofils** geht, können mehr oder weniger drei unterschiedliche Ausgangssituationen angenommen werden:

1. Es liegt keine genauere Beschreibung des mit dem beruflichen Training anvisierten Tätigkeitsfeldes vor. Dann ist zunächst eine Analyse des zukünftigen Berufsfeldes erforderlich. Hier ist der Austausch mit Unternehmen und FachexpertInnen von zentraler Bedeutung.
2. Es gibt bereits ein beschriebenes Berufsprofil, wie das beispielsweise bei den Ausbildungsverordnungen für die Lehrberufe der Fall ist. In den Berufsprofilen wird beschrieben, welche Tätigkeiten in der Praxis fachgerecht, selbstständig und eigenverantwortlich auszuführen sind. Darüber hinaus finden sich in den Ausbildungsverordnungen unter dem Punkt »Berufsbild« die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse, die zum Ausüben der im Berufsprofil beschriebenen Tätigkeiten befähigen.
3. Es liegen detaillierte Kompetenzmatrizen bzw. -raster vor, die zumeist formulierte Lernergebnisse beinhalten. Derartige Matrizen oder Raster sind häufig im Zuge von Projekten erarbeitet worden, wie z.B. bei »Kompetenz mit System«.

Bereits entwickelte Kompetenzmatrizen oder -raster sind oft schon in Bereiche gegliedert. Diese werden als Kompetenzbereiche, Kompetenzfelder, Units oder ähnliches bezeichnet. Wenn das nicht der Fall ist, liegt ein nächster Schritt in der Strukturierung.

Für jeden dieser Bereiche gilt es in der Folge, **Lernergebnisse (Learning Outcomes) zu formulieren**, also zu beschreiben was **Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen und tun können sollen**. Es geht also darum, den erwünschten Output bzw. Outcome des Lehr- / Lernprozesses zu präzisieren.

Es ist leichter, in einem Lernergebnis einen Endzustand anzugeben, wenn der Satz mit »Die Lernenden können« oder »Die Lernenden sind in der Lage« beginnt. Lernergebnisse müssen aber nicht zwangsläufig so formuliert sein.

Lernergebnisse werden mittels aktiver Verben (Operatoren) beschrieben, aus denen eindeutig hervorgeht, welches Verhalten die Lernenden zeigen sollen, wie z.B. angeben, aufzeigen, beschreiben, nennen, erläutern, er-

klären, demonstrieren, zeigen, ausführen, zusammenfassen, vergleichen, bewerten, benennen, benutzen, auswählen, auswerten, erstellen.

Darüber hinaus geben Lernergebnisse an, worauf sich das Wissen oder Können der Lernenden bezieht. Es kann notwendig sein, noch weitere Angaben, z.B. über die einzusetzenden Mittel, Methoden oder erforderliche Bedingungen zu machen.

Beispiel: Er / Sie kann mit Hilfe des Word-Programmes einen Geschäftsbrief erstellen.

Das **Anforderungsniveau**, das durch die Lernergebnisse beschrieben werden soll, kann durch die **Verwendung unterschiedlicher Verben** ausgedrückt werden. Diese Verben verweisen auf sogenannte **Taxonomiestufen**, das gewählte Verb signalisiert also, um welches Niveau es sich handelt. Das kann beispielsweise bei einer Einordnung in den Nationalen Qualifikationsrahmen eine Rolle spielen.

Es geht nicht darum, eine perfekte Formulierung von Lernergebnissen zu Papier zu bringen, sondern vor allem darum, sich Gedanken darüber zu machen, was am Ende eines Lernprozesses erreicht sein soll und woran das erkennbar sein könnte.

Bei der Entwicklung eines Curriculums ist es zumeist ausreichend, holistische bzw. übergeordnete Lernergebnisse zu beschreiben. Die Notwendigkeit, diese herunterzubrechen, ist dann in der Feinplanung, also der konkreten Vorbereitung der einzelnen Lehr-/Lerneinheiten gegeben.

Bevor ein/e Trainer/in in die Feinplanung der Lehr-/Lerneinheiten geht, sollte er / sie sich noch einmal die **Lernorientierung bewusst machen**, eines der Prinzipien der Kompetenzorientierung.

Das Lernen von Menschen erfolgt selbstreferentiell, 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.

Der Weg zum Ziel, das heißt zum Erreichen der Lernergebnisse, wird den Lernenden durch die **Planung und Gestaltung von Rahmenbedingungen und Lernsituationen** ermöglicht und nicht linear vorgegeben. In der konkreten Lehr-/Lernsituation werden weniger vorgegebenes Wissen, vorgegebene Fertigkeiten und Fähigkeiten geübt, sondern vor allem konkrete Situationen aufgenommen bzw. initiiert, um **praxisnahe Lernsituationen** zu schaffen.

Stoffvermittlung und Lehre rückt in den Hintergrund und **Lernberatung bzw. -coaching** gewinnt an Bedeutung. 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. Lernungewohnte TeilnehmerInnen müssen allerdings zu einem solchen Ansatz erst hingeführt werden. Sie brauchen zuerst eher ein sogenanntes direkteres Vorgehen.

Die Feinplanung einzelner Lehr-/Lerneinheiten orientiert sich an den beschriebenen Kompetenzen und Lernergebnissen des Curriculums. Andererseits ist es sehr wichtig, sich die TeilnehmerInnen noch einmal vor Augen zu führen. Darüber hinaus sind natürlich Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Zeit und Infrastruktur zu beachten.

Wesentlich ist es, **zu Beginn jeder Lehr-/Lerneinheit den TeilnehmerInnen eine Orientierung** über das zu Lernende und die angepeilten Lernergebnisse zu geben, zu erklären, wie das Gelernte mit anderen Lerninhalten zusammenhängt und welche **Relevanz** die jeweiligen **Kompetenzen im beruflichen Alltag** haben.

Darüber hinaus sollte bei der konkreten Planung berücksichtigt werden, dass es immer wieder **Sequenzen** braucht, in denen die **vorhandenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen einfließen** können und das **Vorwissen**

aktiviert werden soll. Des Weiteren sollten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, beispielsweise über die Quantität, die Komplexität der Aufgaben oder die Kleingruppenzusammensetzung, gegeben sein.

Die **Auswahl der Methode** hängt vor allem **von den Lernergebnissen ab**, die erzielt werden sollen. Dazu kann es notwendig sein, übergeordnete Lernziele / Lernergebnisse des Curriculums herunterzubrechen und Überlegungen zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen anzustellen. So können beispielsweise gewisse Sozialformen im Training bestimmte soziale Kompetenzen besonders fördern. Hier empfiehlt es sich, mit einem Planungstool zu arbeiten, das einen guten Überblick erlaubt und auch für Außenstehende nachvollziehbar ist.

Trotz guter Planung ist es in einem kompetenzorientierten Training wichtig, als Trainer/in offen und flexibel zu bleiben, denn ein Prozess, bei dem die TeilnehmerInnen aktiv beteiligt sind, wird nie 1:1 so ablaufen, wie er geplant war.

3 Bewertungskriterien und Praxistipps

Zur Unterstützung der Überprüfung eines Trainingskonzepts (mit dem Curriculum als wesentlichem Teil) sowie dessen Umsetzung in Hinblick auf die Kompetenzorientierung wurde eine Checkliste erarbeitet. Darüber hinaus haben wir TrainerInnen nach ihren Praxistipps gefragt.

3.1 Checkliste zur Überprüfung von Kompetenzorientierung

Ziel und Aufbau

- Es ist im Konzept klar beschrieben, auf welche beruflichen Tätigkeitsbereiche bzw. welches Berufsfeld die TeilnehmerInnen vorbereitet werden.
- Es ist dargestellt, welche Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen in den angepeilten Tätigkeitsbereichen bzw. im angepeilten Berufsfeld zentral sind.
- Daraus werden Zielkompetenzen für das Training abgeleitet. Diese sind klar und nachvollziehbar in Form von übergeordneten Lernergebnissen und Zeithorizonten beschrieben.
- Die Entwicklung zu diesen Lernergebnissen erfolgt systematisch und in definierten, aufeinander bezogenen Teilen. Die Systematik und die Bezüge sind nachvollziehbar im Konzept dargelegt.
- Das Zusammenspiel von Theorie und Praxis sowie die Integration unterschiedlicher Fachdisziplinen werden im Konzept deutlich gemacht und ergänzen einander laufend.

Zielgruppe und Einstieg

- Die Stärken und Schwächen sowie die Lebenswelt, Lernvoraussetzungen, Bildungsbedarfe/-bedürfnisse und Vorerfahrungen der Zielgruppe sind im Konzept beschrieben und daher Basis der Methodik.
- Die Einstiegskriterien sind vor dem Hintergrund des angepeilten Tätigkeitsbereichs und der Voraussetzungen der Zielgruppe schlüssig erläutert.
- Es ist dargelegt, wie in einer Einstiegsphase ein Assessment der vorhandenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen erfolgt.
- Zu Beginn des Trainings erfolgt eine Auseinandersetzung mit der zukünftigen Berufsrolle und den im Beruf geforderten Kompetenzen in Abgleich mit den bereits vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

- Darauf aufbauend werden mit den TeilnehmerInnen das Curriculum und die Lernergebnisse besprochen und in einen sinnvollen Zusammenhang⁵⁶ mit deren Berufszielen und den bereits vorhandenen Kompetenzen gebracht.
- Dementsprechend sind den TeilnehmerInnen die Zielkompetenzen und der Ablauf des Trainings sowie die Bedeutung einzelner Teile bekannt. Sie identifizieren sich mit den anvisierten Lernergebnissen und dem dazu erforderlichen persönlichen Aufwand.
- Auf dieser Basis werden Lernzielvereinbarungen geschlossen.
- Es gibt einen laufenden strukturierten Reflexionsprozess des Lernfortschrittes (mittels Lerntagebuch o.Ä.), dessen Ergebnis idealerweise dokumentiert wird.

Methoden

- Im Konzept wird ein methodischer Zugang beschrieben, mit dem die definierten Lernergebnisse schlüssig erreicht werden können.
- Es wird beispielsweise im Konzept anhand einer Lernsequenz, deren Ziel benannt ist, nachvollziehbar dargestellt, wie diese 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 gegeben, 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 selbstgesteuertem Lernen deutlich. Eigenständiges Arbeiten der TeilnehmerInnen ist ein wesentlicher Bestandteil des Trainings.
- Die Berücksichtigung und aktive Einbeziehung vorhandener Kompetenzen der TeilnehmerInnen ist ausreichend gegeben.
- Der Heterogenität der TeilnehmerInnengruppe wird Rechnung getragen und jede/r in seinem / ihrem individuellen Kompetenzentwicklungsprozess angemessen unterstützt. Entsprechende Instrumente und Methoden sind im Konzept beschrieben.
- Es ist dargelegt, wie TrainerInnen den Lernprozess der TeilnehmerInnen begleiten und beratend unterstützen.

TrainerInnen, Organisation und Infrastruktur

- Die TrainerInnen haben einen gemeinsamen Begriff von Kompetenz und ein gemeinsames Verständnis darüber, was kompetenzorientierte Lernprozesse bedeuten.
- Die TrainerInnen haben ein Rollenverständnis als BegleiterInnen und UnterstützerInnen von Lernprozessen.
- Im TrainerInnenteam gibt es ausreichend praktische Erfahrung im Zielberufsfeld der TeilnehmerInnen sowie mit handlungsorientierten Methoden.
- Das TrainerInnenteam arbeitet interdisziplinär zusammen und plant gemeinsam stoffum- und -übergreifende Lernsequenzen.

⁵⁶ Ein wichtiges Element kompetenzorientierten Trainings liegt in der Sinngebung. Analysen zeigen, dass Lernanstrengungen umso eher erfolgreich sind, je sinnvoller diese vor dem Hintergrund des zu erreichenden Zielbildes eingestuft werden.

- Für die Zusammenarbeit ist ein struktureller Rahmen vorgesehen, bei dem auch der Austausch zum Kompetenzentwicklungsstand der TeilnehmerInnen und zum Verlauf des Trainings stattfindet sowie Organisationsentwicklungs- und Lernprozesse während der Maßnahme gefördert werden. Das TrainerInnenteam und die Administration 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 eine vielfältige Unterrichtsgestaltung.
- Es stehen ausreichend Selbstlernmaterialien zur Verfügung.

3.2 Praktische Tipps für ein kompetenzorientiertes Training

Vorbereitung

- Benennen Sie bereits in den Ankündigungstexten die Anforderungen, die im angepeilten Berufsfeld bewältigt werden müssen und die dafür vorausgesetzten Kompetenzen sowie die Lernergebnisse, die im Training erzielt werden sollen. Weisen Sie darauf hin, dass es sich nicht um Frontalunterricht handelt, sondern um ein sehr praxisorientiertes Training.
- Gute Überlegungen zu den angepeilten Lernergebnissen helfen nicht nur die richtige Methode auszuwählen, sondern Ihnen und den Lernenden auch dabei, zu überprüfen, ob das Lernziel erreicht wurde.
- Die Vorbereitungsarbeiten für kompetenzorientiertes Training sind aufwändig und sollten nicht unterschätzt werden.
- Haben Sie Mut, den Stoff zu reduzieren.
- Kompetenzorientiertes Training erfordert viel originalgetreues Material. Der Aufwand für Materialsammlung und Entwicklung ist hoch. Nutzen Sie jede Gelegenheit, um Material zu sammeln.
- Eine gute Planung ist wesentlich, aber Sie müssen in der Prozessgestaltung offen bleiben, um sich situativ anpassen zu können.

Umsetzung

- Kompetenzorientiertes Training heißt, sich mit den Lernenden auf dieselbe Ebene zu begeben.
- Erklären sie den TeilnehmerInnen 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 es 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 TeilnehmerInnen nicht zu überfordern.
- Fördern Sie Bewegung im Raum, weil eine entspanntere und anregendere Lernatmosphäre entsteht (z.B. beim Stationenlernen müssen die Lernenden von einer Station zur nächsten gehen).
- Stellen Sie Aufgaben mit Wahlmöglichkeiten, um der Heterogenität gerecht zu werden. Es gibt beispielsweise die Möglichkeit, Pflicht- und Zusatzaufgaben zu stellen, die TeilnehmerInnen Sub-Themen oder Aufgaben selbst wählen zu lassen sowie unterschiedliche Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen. Überfordern Sie die TeilnehmerInnen aber nicht dabei.
- Aufgabenstellungen müssen genau definiert sein und mögliche Fragen der TeilnehmerInnen antizipieren. Wenn die TeilnehmerInnen mutmaßen müssen, was gemeint sein könnte, entsteht Unsicherheit, Ablehnung und Demotivation.
- Fragestellungen müssen sprachlich auch für jene TeilnehmerInnen verständlich sein, die Deutsch nicht als Muttersprache haben.
- Dosierte Selbststeuerung! Es braucht immer eine orientierende Struktur. Vor allem »schwächere« Lernende sind durch reine Entdeckungsmethoden überfordert und brauchen einen vorgegebenen Rahmen.
- Stellen Sie immer wieder aktivierende Fragen, ohne inhaltlich zu sehr zu springen.
- Setzen Sie neue Medien, wie z.B. Moodle⁵⁷, ein und nutzen Sie zur Verfügung stehende Online-Tools.
- Kompetenzorientiertes Training ist herausfordernd, weil Sie als Trainer/in auch in Phasen, in denen die TeilnehmerInnen etwas selbst erarbeiten, konzentriert sein müssen (z.B. um bei Bedarf zu unterstützen, indirekt zu »lenken«).
- Stellen Sie immer wieder Bezüge zum Vorwissen und den Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen 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 TeilnehmerInnen kritische Rückmeldungen bekommen. Es gibt immer wieder Lernende, die sich einen eher klassischen Unterricht wünschen bzw. mit einer anderen Lehrmethode anfänglich sehr gefordert sind.

57 Moodle ist eine freie Software, die Möglichkeiten zur Unterstützung kooperativer Lehr- und Lernmethoden bietet.

4 Methodenkoffer für das Training

Das Konzept Kompetenzorientierung sagt noch nichts über die Trainingsmethoden, die dabei eingesetzt werden, es sagt vor allem etwas über die Lernlogik, insbesondere über den systematischen Aufbau des Lernprozesses.

Die Methoden, die naheliegen, gehen nicht weit über das bewährte Repertoire eines handlungs- und teilnehmerInnenorientierten bzw. lebensweltbezogenen Trainings hinaus⁵⁸, zentral ist allerdings ihre Einbettung in ein Kompetenz(stufen)modell.

Empfehlenswert sind Methoden, die handelndes Lernen unterstützen, eine Differenzierung zulassen, Selbstständigkeit fördern und bei der Problemlösung helfen.

Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit Inhalten erworben, geübt und gefestigt.

Zunächst werden Methoden beschrieben, die als Alternative oder Ergänzung zum klassischen Input eingesetzt werden können, danach folgen Methoden mit Fokus auf die praktische Anwendung.

58 Vgl. Frank, Stephan; Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. Report 4/2013, S. 32.

4.1 Unterrichtsgespräch

Einleitung

Das Unterrichtsgespräch, auch Lerngespräch genannt, ist ein Verfahren, mit dem eine gestellte Aufgabe oder ein Problem im Gespräch zwischen Trainer/in und Lerngruppe gelöst werden soll. Es handelt sich um ein themenzentriertes Verfahren, bei dem Lernen durch kommunikatives Erarbeiten erfolgt.

Art der Übung

Das Unterrichtsgespräch findet im Gruppensetting statt. Der / die Trainer/in leitet und lenkt das Gespräch.

Übungsziel

Ziel des Unterrichtsgesprächs ist ein gemeinsamer Austausch über Inhalte sowie Wissens- und Kompetenzentwicklung. Die Beteiligten können sich sowohl fachliches Wissen als auch soziale und kommunikative Kompetenzen aneignen.

Beschreibung der Methode

Es wird zwischen verschiedenen Gesprächsformen differenziert, wobei zwei generelle Unterscheidungsmerkmale festgemacht werden können:

- Das offene Unterrichtsgespräch: Die »Offenheit« kann sich dabei auf zwei Merkmale beziehen. Einerseits auf die Inhalte, indem die Interessen und Fragen der Lernenden in freier, ungebundener Form in den Unterricht eingebaut werden. Zum anderen auf die Gesprächsführung, wenn die Lernenden nach einem Anfangsimpuls des Trainers bzw. der Trainerin selbstständig das Gespräch entwickeln und die TrainerInnen zuhören.
- Das gelenkte Unterrichtsgespräch: Der Erkenntnis- und Gesprächsweg wird von der / dem Trainer/in geplant, Ziel und Inhalt sind vorgegeben und der / die Trainer/in stellt regelmäßig Zwischen- und Rückfragen, damit die Lernenden selbstständig zu Fragen und Antworten finden. Mittels eines »fragend-entwickelnden« Zugangs werden dabei Problemstellungen zu Problemlösungen geführt.

In der Literatur finden sich einige Punkte, die TrainerInnen berücksichtigen sollten, um diese Methode erfolgreich einzusetzen. Dazu zählen z.B. eine klare Zielorientierung, eine thematische Sachexpertise, Moderationsfähigkeit, um Beiträge zu bündeln und Zwischenergebnisse zusammenzufassen, oder das Stellen didaktisch sinnvoller Fragen.

Unterrichtsgespräche sind demnach gelungen, wenn Lernende

- »unter einem eindeutigen Thema, einer klaren Fragestellung, einer anspruchsvollen Aufgabe arbeiten
- zu neuem Wissen, neuen Erkenntnissen und Einsichten gelangen
- Hilfen, Anleitung und Impulse der / des Lehrenden nutzen
- selbstständig zu Ergebnissen finden und dabei Vorwissen und Sachkenntnisse einsetzen
- sich möglichst alle beteiligen sowie einander einbeziehen und dabei ihr Gespräch gut strukturieren
- Lösungswege und Methoden explizit einsetzen
- Verständnisschwierigkeiten klären
- ihre Ergebnisse fixieren und für den folgenden Unterricht bereitstellen.«⁵⁹

Dauer

Die Dauer der Unterrichtsgespräche orientiert sich am Thema und der Konzentrationsfähigkeit der Beteiligten.

59 Vgl. Einecke, Günther: Unterrichtsgespräche – kommunikatives Lernen.

Materialien

Flip-Chart (oder Tafel oder Whiteboard) und Stifte

Anmerkungen

Unterrichtsgespräche können als eigenständige Methode etwa im Rahmen einer Lehr-/Lerneinheit eingesetzt werden oder als Ergänzungsphase zu anderen Formen der Wissensvermittlung, z.B. nach einem Input oder Impulsreferat. Im Sinne eines kurzen zusammenfassenden Unterrichtsgesprächs kann dabei nach neu Gelerntem, Interessantem, offen Gebliebenem oder nicht Verstandenem gefragt werden.

Zielgruppe

Jugendliche oder Erwachsene

Quellen

Online-Didaktik Deutsch – Einecke, Günther: Unterrichtsgespräche – kommunikatives Lernen; www.fachdidaktik-einecke.de/7_Unterrichtsmethoden/untersgespraech_neu.htm

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Kusel, AS – Thema 18 / Das Unterrichtsgespräch / Januar 2011. Download unter: http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-kus/bilder/Das_Unterrichtsgespraech.pdf

4.2 Advance Organizer

Einleitung

Ein Advance Organizer⁶⁰ ist eine grob strukturierte Übersicht, die Fachthemen und Problemstellungen logisch und zusammenhängend visuell darstellt. Zusammenhänge und Prozesse werden transparent veranschaulicht, das zu Erlernende bleibt nicht isoliert oder unverständlich. Lernende erkennen die wichtigen Schwerpunkte eines Themas oder einer Frage- und Problemstellung, bevor sie sich Details aneignen.

Advance Organizer wurden in den 1960er-Jahren von David Paul Ausubel zur Verbesserung der strukturierten Aufnahme von Lerninhalten entwickelt. Ausubel ging von der Prämisse aus, dass verstehendes oder sogenanntes »bedeutungsvolles« Lernen – im Gegensatz zu reinem Auswendiglernen – gefördert wird, wenn offensichtlich ist, in welchem Kontext Wissensinhalte, warum und mit welcher Reichweite gelernt werden. Mittels Experimenten, in denen das Textverständnis mit und ohne Advance Organizer verglichen wurde, konnte er dessen lernförderliche Wirkung nachweisen. Verstehendes Lernen wird nach diesem Ansatz insbesondere dadurch gefördert, dass neue Informationen in bestehendes Wissen und Denken integriert werden. Neue Aspekte werden besser verstanden, wenn sie mit bekannten verbunden werden.

Art der Übung

Der Advance Organizer kann entweder von der / dem Trainer/in vorbereitet und vorgegeben werden oder gemeinsam in der Lerngruppe erarbeitet werden. Als Unterstützungshilfe kann er von Gruppen und Einzelpersonen genutzt werden.

Übungsziel

Ein Advance Organizer dient der Orientierung beim Einstieg in einen Lernprozess und soll selbstorganisierte Lernprozesse fördern. Der Advance Organizer kann während des gesamten Lernprozesses, sei es als Plakat im Kursraum, Handout oder als elektronische Datei genutzt werden, um einen Überblick zu bewahren und laufend Bezüge zum Gesamtkontext herstellen zu können. Während eines längeren Lernprozesses kann so auf die anfängliche Strukturierungshilfe und Planung Bezug genommen und können den Lernenden ihre eigenen Lernschritte bewusst gemacht werden. Deutlich wird, welche Schritte bereits unternommen wurden, welche noch ausständig sind und welche Bedeutung die aktuellen Aktivitäten für den gesamten Themenkomplex haben.

Beschreibung der Methode

Mit einem Advance Organizer wird den Lernenden anschaulich präsentiert, welche Themenbereiche und inhaltlichen Schritte in den kommenden Lerneinheiten angegangen werden. Er bietet als übergeordnete Perspektive allerdings mehr als eine Agenda oder Aufzählung, nämlich eine verknüpfte Darstellung der zentralen Aspekte und Themen mittels Schlüsselbegriffen.

Der Aufbau orientiert sich an einer inhaltlich-fachlichen und nicht an einer didaktisch-chronologischen Logik und soll Lernenden ermöglichen, Kontexte zu assoziieren, den Stoff vielfältig zu verankern und mit Vorwissen in Verbindung zu bringen. So wird effizienteres Lernen ermöglicht. Elemente eines Advance Organizers sind Bilder, Grafiken, Begriffe, Symbole und kurze Texte, die übersichtlich angeordnet und zusammengefügt werden.

Lehrende, die einen Advance Organizer erstellen, müssen die Inhalte abstrahieren und reduzieren, Zielsetzungen des Lernens genau definieren und mögliche Anknüpfungspunkte und Assoziationen herausfinden. Das Abstraktionsniveau orientiert sich am Thema, den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden. Als praktische Vorgehensweise für die Vorbereitung eines Advance Organizers werden folgende Schritte empfohlen:

⁶⁰ Im deutschsprachigen Raum hat sich der Begriff Advance Organizer etabliert, von Insidern auch als AO abgekürzt. Wörtlich übersetzt bedeutet er »vorangestellte Ordnung«. Mitunter wird auch »Lernlandkarte« synonym für Advance Organizer verwendet.

1. Ausgangspunkt sollte idealerweise eine motivierende und spannende Aufgabenstellung sein.
2. Zu diesem Themenbereich werden 15 bis maximal 40 wichtige Sachverhalte, Ideen oder Begriffe gesammelt.
3. Diese Punkte werden auf Zettel oder Kärtchen notiert und es wird überlegt, welche Unterthemen behandelt werden sollen und was die zentralen Begriffe sind.
4. Diese gesammelten Bereiche/ Unterthemen werden in einen Zusammenhang gebracht (z.B. durch Auflegen und Verschieben der Kärtchen, bis ein fachlich-logischer Zusammenhang gut nachvollziehbar ist) und durch Überschriften, Schlagworte oder Grafiken ergänzt.
5. Diese Ergebnisstruktur wird übersichtlich und anschaulich auf dem gewählten Medium visualisiert.
6. Der Advance Organizer wird den Lernenden präsentiert. Je nach Medium kann das auch schrittweise bis zum endgültigen Bild erfolgen (z.B. durch Nacheinander-Pinnen von Elementen oder elektronisch bei PowerPoint-Darstellungen).

Wenn Lernende selbst Organizer für sich oder andere erstellen, wird diese Methodenkompetenz auch auf Seiten der Lernenden gefördert.

Dauer

Die Vorbereitungsdauer hängt von der Themenstellung ab. In der Regel wird ein Advance Organizer selten für einzelne oder nur wenige Lerneinheiten eingesetzt. Für die Präsentation des Advance Organizers durch Lehrende sind etwa 5 bis 15 Minuten zu veranschlagen.

Materialien

Advance Organizers können auf einem einseitigen A4-Papier (Handout), Plakaten (A3-Papier, Flipchart, Pinnwand) oder elektronisch dargestellt werden. Wichtig ist eine Gestaltung, die nicht zu überladen ist (nicht mehr als 40 Begriffe), der Einsatz von grafischen (und farblichen) Strukturelementen, eine gut lesbare Schrift und Eyecatcher. Advance Organizer können auch mittels elektronischer Software oder Apps erstellt werden.

Anmerkungen

Neben dem Advance Organizer stehen auch andere Methoden der Organisation der geplanten Lerninhalte zur Verfügung, wie z.B. Mind Maps, Grafiken oder Lernlandkarten (Concept Maps). Diese Methoden lassen sich alle so einsetzen, dass sie als übergeordnete, metaorientierte Einführung und weitere Orientierung dienen.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

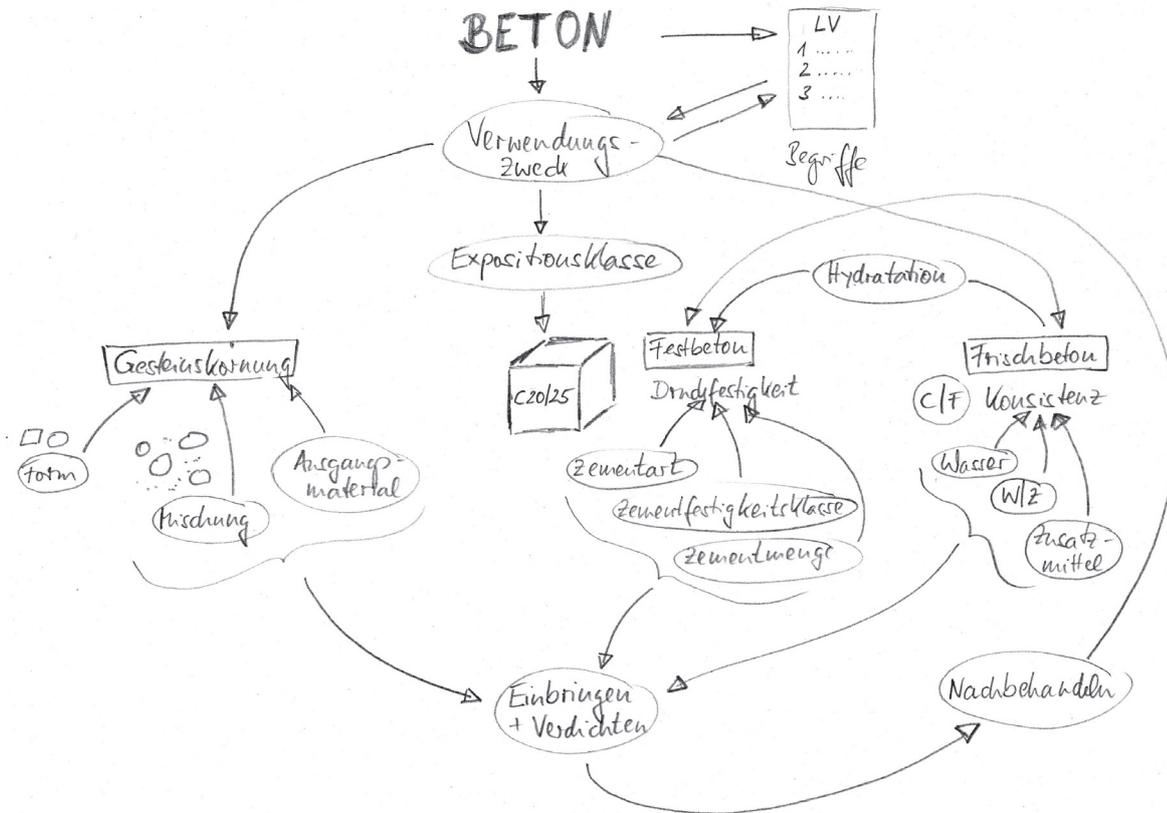
Heinz, Hanna (2015): Lehrerhandbuch, Erzieherausbildung Band 1. Kompetenzorientierte Unterrichtssequenzen. Verlag Handwerk und Technik GmbH, Hamburg. Download unter: www.handwerk-technik.de

DIFCO – Forum Hochschuldidaktik für berufsbegleitende Studien: www.dicfo.at/druck_methode_detail.php?method_id=26

LehrerinnenFortbildungsServer der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/o3_grundlagen/organizer

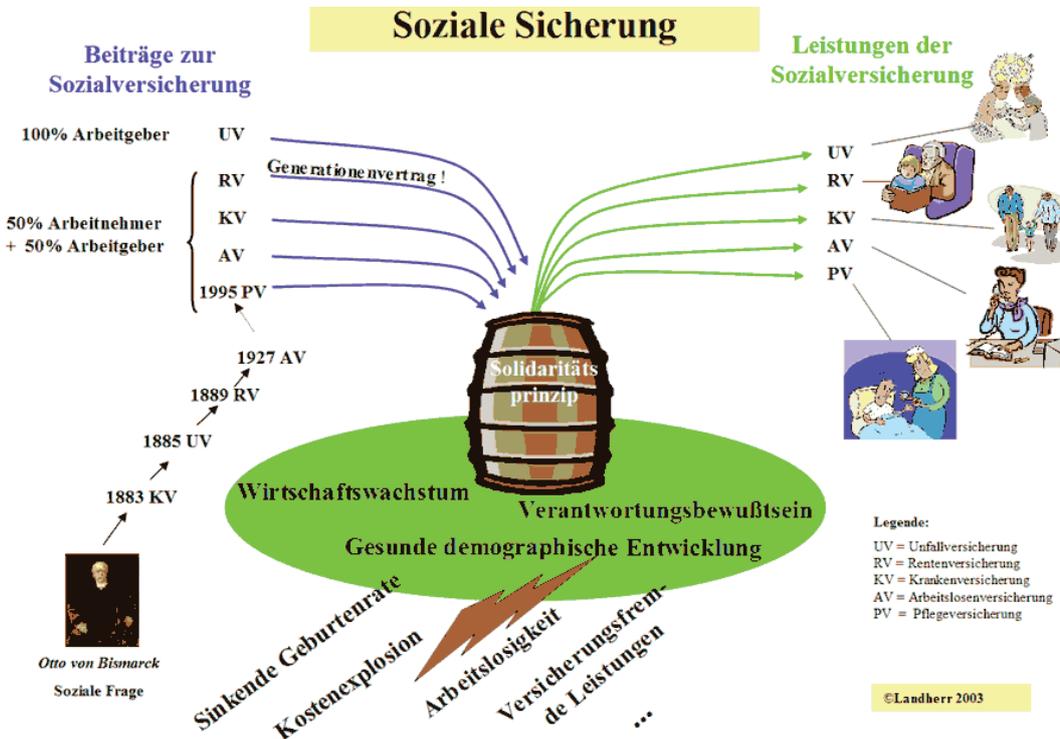
Bildungsserver Lernen in Vielfalt: <http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/materialien/differenzieren/uebersichtgeben/lerninhalte-vorstellen/advance-organizer-ao.html>

Beispiel 1: Advance Organizer Beton



Quelle: www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/berufsschule/gewerblich_technische_berufe/gartenbau/worddateien_bilder/advance_organizer_beton.jpg

Beispiel 2: Advance Organizer Soziale Sicherung



Quelle: https://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/fb1/03_grundlagen/organizer/organizer.htm?menu=0

4.3 Cognitive Apprenticeship

Einleitung

Cognitive Apprenticeship (= kognitive Lehre)⁶¹ ist die Übertragung der praktisch-handwerklichen Lehre auf theoretische bzw. kognitive Lernprozesse. Cognitive Apprenticeship geht davon aus, dass auch abstrakte Themen auf Basis eines interaktiven Austauschs zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne eines MeisterIn-Lehrlingsverhältnisses praktisch vermittelt werden können. Analog den sichtbaren Handlungsabfolgen des Lernens in Rahmen einer traditionellen praktischen Lehre sollen unsichtbare Denkschritte transparent gemacht und vermittelt werden.

Konstatierte Nachteile des klassischen MeisterIn-Lehrling-Verhältnisses, wie die Abhängigkeitsbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, das reine Nachahmen von Tätigkeiten oder eine Fokussierung auf traditionelle Inhalte, sollen durch die Ermöglichung wechselseitigen Lernens überwunden werden.

Art der Übung

TrainerInnen mit Lernenden im Zweier- oder Teamsetting

Übungsziel

Indem die Lehrenden ihre Denkprozesse verdeutlichen, wirken ihre Lösungsstrategien als Vorbild. Ziel ist es, die Lernschritte für die Lernenden so nachvollzieh- und erfassbar zu machen, dass die Lernenden sich diese Strategien und Schritte aneignen und auf andere Aufgaben übertragen können. Damit wird versucht, das häufige Problem, dass theoretische Lerninhalte keinen Praxisbezug aufweisen, zu überwinden.

Beschreibung der Methode

Der / die Trainer/in muss die Einzelschritte bzw. Prozesse der zu bewältigenden abstrakten Aufgabe identifizieren und für die Lernenden in einem Modell transparent machen. Der / die Trainer/in zeigt an diesem Modell, wie eine Aufgabe zu bewältigen ist. Die Lernenden eignen sich diese Lösungsstrategie mit Unterstützung und intensiver Rückmeldung durch den / die Lehrende/n an, bis sie die Aufgabe eigenständig lösen und die Anwendung auf andere Aufgaben oder Situation übertragen können.

Folgende Aspekte kennzeichnen das Cognitive Apprenticeship:

- Modeling (Vorführen): Beim Modeling führen Lehrende die einzelnen Arbeitsschritte am Anfang vor, sie modellieren sozusagen ein Muster
- Coaching (betreutes Beobachten): Der / die Trainer/in beobachtet den Lernprozess und die Fortschritte der Lernenden genau, um bedarfsorientiert adäquate Unterstützung in Form von Feedback, Verbesserungen und Vorschlägen anbieten zu können
- Scaffolding (unterstützte Eigentätigkeit) und Fading (Nachlassen der Unterstützung durch die Lehrenden bei steigender Kompetenz der Lernenden): Beim Scaffolding (aus dem Englischen »Gerüst«) werden die Lernenden bis zur eigenständigen Bewältigung der Aufgaben unterstützt und sobald sie Teilaufgaben beherrschen werden sozusagen Teile dieses Gerüsts schrittweise entfernt. Mit der zunehmenden Kompetenz der Lernenden wird die Hilfestellung reduziert (= Fading)

Für die die Lernenden gilt es folgende drei Punkte zu befolgen:

- Artikulation ihrer Handlungs-/Lernschritte: Die Lernenden fassen ihre Denkprozesse in Worte, d.h. sie kommentieren die Aufgaben und Problemstellungen und beschreiben ihre Lösungsansätze, z.B. im Sinne eines »Laut Denkens«

⁶¹ Der übersetzte Begriff wird im deutschsprachigen Raum nicht verwendet.

- Reflexion: Die Lernenden reflektieren bisherige Handlungen und Problemlösungen und vergleichen ihre Lösungsansätze mit jenen der Lehrenden
- Exploration: In einem weiteren Schritt sollen die Lernenden ihre Lernerfahrungen und neuen Kompetenzen auf andere Fragestellungen übertragen bzw. sich in Variationen oder Vertiefungen üben

In der Literatur wird auf einen effektiven Einsatz des Cognitive Apprenticeship insbesondere in den Bereichen Textverständnis, Schreiben und Mathematik verwiesen. Palincsar und Brown haben z.B. für das Erlernen einer effektiven Lesestrategie einen Leitfaden in vier Schritten entwickelt: Nach dem Lesen eines Textes werden Fragen formuliert, der Text zusammengefasst, Vermutungen über den Fortgang des Textes angestellt und Probleme mit dem Text geklärt. Am Anfang zeigt der / die Trainer/in den Lernenden diese vier Schritte (Modeling) und beobachtet und berät die Lernenden intensiv bei der Entwicklung einer sinnvollen Frage und der Zusammenfassung des Textes (Coaching). Der / die Trainer/in kritisiert die Arbeit der Lernenden und gibt positive Rückmeldungen zu bereits Gelungenem. Den Lernenden wird somit mittels »Scaffolding« jene Hilfe zur Verfügung gestellt, die sie beim Ausführen der kognitiven Arbeitsschritte noch brauchen. Wenn die Lernenden die vier Schritte eigenständig bewältigen können, gibt der / die Trainer/in nur noch gelegentlich Hinweise oder Feedback (Fading). Den Lernenden wird ermöglicht, ein neues Konzept des effizienten Lesens zu entwickeln, indem sie verstehen, dass Lesen eine konstruktive Herangehensweise erfordert, wie Fragen formulieren, zusammenfassen, analysieren und klären von textlichen Unklarheiten. Lernende realisieren, was Lesen bedeutet und welche Fähigkeiten es benötigt, um mit komplexeren Texten arbeiten zu können.

Dieses Beispiel illustriert auch das Wesen des Cognitive Apprenticeship, dass allgemeine übertragbare Fähigkeiten wichtiger sind als spezielle Inhalte des gelehrteten Stoffes. Es ist bei dieser Methode wesentlicher, sich Strategien zum effizienten Texterfassen zu merken, als einen einzigen Text vom Inhalt her verstanden zu haben.

Dauer

Cognitive Apprenticeship ist ein methodischer Ansatz und kann daher schwer zeitlich festgemacht werden. Die Dauer hängt mit Art und Umfang der Aufgabenstellung bzw. Lerninhalte zusammen.

Materialien

Während beim traditionellen Lehrverhältnis die Schritte zum Endprodukt sichtbar sind, müssen diese bei kognitiven Prozessen erst sichtbar gemacht werden, etwa indem der / die Trainer/in die Denkprozesse bzw. Lernschritte aufschreibt oder visualisiert. Diese können auch akustisch aufgenommen und den Lernenden zur Verfügung gestellt werden.

Anmerkungen

Cognitive Apprenticeship wird als Methode empfohlen, die häufiger eingesetzt werden soll, wenn auch in Kombination mit anderen und nicht ausschließlich.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Collins, Allan; Brown, John; Seely, Holum Ann (1991): Cognitive Apprenticeship – Making Thinking Visible: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.8616&rep=rep1&type=pdf>

https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_apprenticeship

Adams, Tatjana: Cognitive Apprenticeship – Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics: <http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/Cognitive%20Apprenticeship.htm>

4.4 Fishbowl

Einleitung

Fishbowl bezeichnet ein Diskussionsformat, das im Kontext der anglo-amerikanischen »community-health«-Bewegung entstanden ist. Dieses Format dient der Klärung möglicher oder tatsächlich unterschiedlicher Standpunkte, Perspektiven und Interessenlagen zu Themen, Projekten und Entscheidungen, an denen Anspruchsgruppen beteiligt sind. Die Methode hat ihren Namen nach der Sitzordnung: diese gleicht einem Goldfischglas, um das herum die TeilnehmerInnen sitzen. Im Bereich des beruflichen Trainings werden durch diese Methode vor allem die soziale und die personale Kompetenz gestärkt. Im Idealfall kann aber auch eine Fachfrage diskutiert werden, bei der die TeilnehmerInnen soweit emotional involviert sind, dass eine interessante Diskussion entsteht, beispielsweise das Thema biologische Lebensmittel oder umweltfreundliche Werkstoffe.

Art der Übung

Diskussion in einer Kleingruppe, während eine Großgruppe zuhört und sich beteiligen kann.

Übungsziel

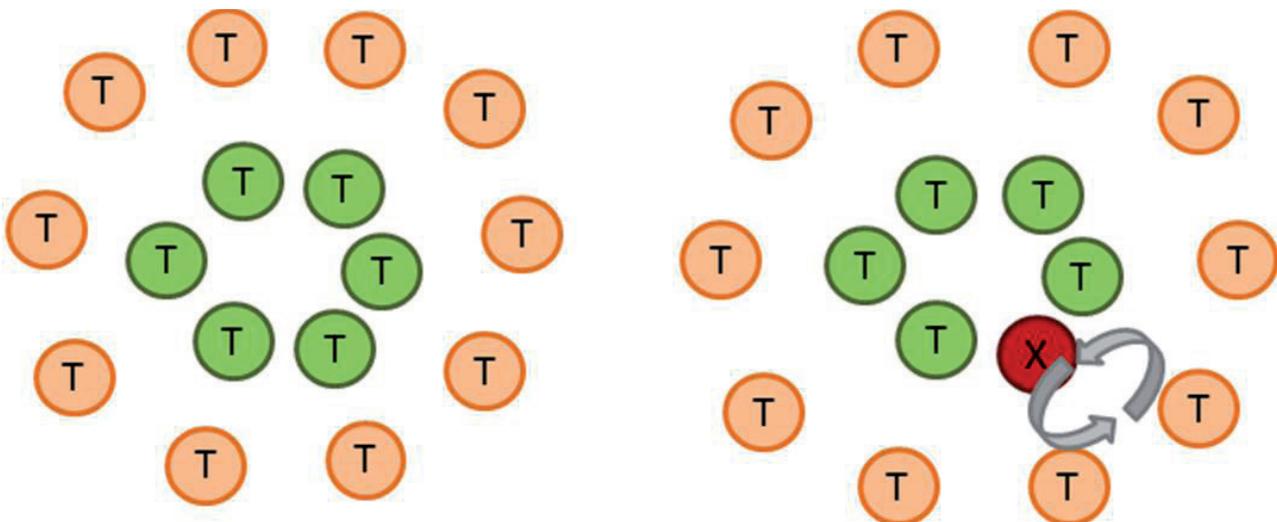
Ziel der Methode ist vor allem die Beobachtungsfähigkeit für kommunikative Prozesse zu schärfen und verschiedene Aspekte und Auffassungen eines Problems zu erkennen. Die Methode ist ein geeigneter Rahmen, um ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen und durch einen Perspektivenwechsel Verständnis für andere Sichtweisen zu entwickeln. Neben der inhaltlichen Beleuchtung eines Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln ist die Fishbowl-Diskussion eine Art Training von angemessenem Diskussionsverhalten.

Beschreibung der Methode

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Fishbowl-Diskussionsmethode umzusetzen. Gemeinsam ist allen, dass zunächst Schlüsselfragen zu relevanten Themen der Gruppe formuliert werden, die so offen sind, dass es keine »richtigen« oder »falschen« Antworten gibt.

In der klassischen Variante (Variante 1) wird die Gruppe in zwei Teile geteilt, einen inneren Kreis (»Goldfisch-Glas«) von rund 5 Personen, der eine Frage bzw. ein Thema diskutiert und einen äußeren Kreis aller übrigen TeilnehmerInnen (idealerweise rund 20 Personen), die die Diskussion beobachten.

Abbildung 3: Fishbowl



Quelle: http://ilias.uni-giessen.de/ilias/data/JLUG/mobs/mm_150841/Fishbowl_neu.png

Den TeilnehmerInnen des inneren Kreises wird Zeit zur Vorbereitung gegeben. Sie sollen die Frage bzw. das Thema analysieren, aus einer bestimmten Sichtweise beleuchten und sich auf die Diskussion vorbereiten. Dem beobachtenden, äußeren Kreis können ein Auswertungsbogen oder folgende Fragen zur Verfügung gestellt werden:

- Schauen die jeweils Sprechenden den / die Gesprächspartner/in an?
- Reden sie verständlich?
- Lassen sie andere ausreden?
- Gehen sie auf die Argumente des Vorredners / der Vorrednerin ein?
- Bleiben sie beim Thema?
- Respektieren sie andere Meinungen?

Nun beginnt die Diskussion des inneren Kreises, die gegebenenfalls durch eine/n Moderator/in unterstützt wird (ist im Ursprungskonzept aber nicht vorgesehen). Der äußere Kreis macht sich Notizen zum Diskussionsprozess.

Nach Ablauf der vereinbarten Diskussionszeit wird der Verlauf der Diskussion reflektiert sowie die wesentlichen inhaltlichen Aspekte zusammengefasst und idealerweise auf einem Flipchart festgehalten.

In einer nächsten Runde (d.h. Auseinandersetzung mit einer weiteren Frage) sollten andere TeilnehmerInnen den Innenkreis bilden. Es gibt aber die Möglichkeit des Rollenwechsels nach einer bestimmten Zeit. Der Innenkreis wird bei derselben Frage zu BeobachterInnen und umgekehrt.

Eine andere, sehr gebräuchliche Variante (Variante 2) lässt Möglichkeiten zu, zwischen Innen- und Außenkreis zu wechseln. Möchte sich ein/e Teilnehmer/in aus dem beobachtenden Außenkreis an der Diskussion beteiligen, gibt es mehrere Wege:

- Es steht ein freier Stuhl im Innenkreis (sog. Gast-Stuhl) zur Verfügung, auf dem der / die Teilnehmer/in so lange Platz nimmt, bis er / sie alles gesagt hat oder eine andere Person aus dem Außenkreis Platz nehmen will
- TeilnehmerInnen aus dem Außenkreis können ein Mitglied aus dem Innenkreis »abklopfen«, d.h. die Person darf noch den Satz fertig sprechen und muss dann den Platz freimachen. Diese Form erfordert allerdings hohe Achtsamkeit und soziale Kompetenz aller, weil alle gleichermaßen den Ablauf steuern müssen

Ein Platz wird auch frei, wenn ein/e Teilnehmer/in aus dem Innenkreis seinen / ihren Stuhl zur Verfügung stellt und in den Außenkreis wandert. Diese Möglichkeit sollte bei dieser Variante immer bestehen. Ansonsten ist der Ablauf wie bei der klassischen Variante.

Wenn es um eine sehr kontroverse Frage geht, gibt es die Möglichkeit, die TeilnehmerInnen in mehrere Konfliktparteien, die vorab definiert werden, und neutrale BeobachterInnen einzuteilen (Variante 3). Die Mitglieder einer bestimmten Konfliktpartei müssen dann aus ihrer Rolle heraus diskutieren.

Abwechselnd geht jede Konfliktpartei rund 15 Minuten in den Innenkreis und bringt ihre Argumente vor. Am Ende kommen die neutralen BeobachterInnen in den Innenkreis und berichten über ihre Beobachtungen.

Es gibt auch die Möglichkeit, mehrere Außenkreise zu bilden und dem ersten Außenkreis beispielsweise den Auftrag zu geben, sich auf die Diskussionsinhalte zu fokussieren und den zweiten Außenkreis zu bitten, den Fokus auf den Diskussionsablauf zu legen.

Dauer

Bei der Variante 1 und 2 sollte pro Frage, die diskutiert wird, rund eine halbe Stunde veranschlagt werden, wobei es sich empfiehlt, nicht mehr als drei Fragen zu diskutieren. Die Dauer der Variante 3 hängt von der Anzahl der Konfliktparteien ab.

Materialien

Stühle und Tische sowie Schreibutensilien

Anmerkungen

Da immer nur eine kleine Anzahl von Personen diskutieren kann, werden die Themen fokussierter und verdichteter besprochen als in einer Großgruppendifkussion. Es können auch Personen, die in einer Großgruppe sonst nicht zu Wort kommen, ihre Meinung einbringen. Die Methode reduziert Monologe und begünstigt das Miteinander-Reden sowie das aktive Zuhören. Gleichberechtigung, Dynamik und Spontaneität werden gefördert.

Für Entscheidungsprozesse ist diese Methode nicht geeignet, da nicht feststellbar ist, wie viele Personen welche Position vertreten.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool:
<http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

<https://de.wikipedia.org/wiki/Fishbowl>

www.partizipation.at/fishbowl.html

Goethe Institut: Das Seminarkonzept »Fishbowl«-Diskussionsmethode; download unter: www.goethe.de/resources/files/pdf/pk5793988.pdf

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.) (2014): Didaktik und Methodik für älter werdende Frauen (und Männer); Teil II: Methodenhandbuch für die Bildungsarbeit mit älter werdenden Frauen und Männern, Wien

4.5 Stationenbetrieb, Lernzirkel

Einleitung

Lernen im Stationenbetrieb ist eine Form des offenen Lernens, bei dem sich die Lernenden aktiv am Lernprozess beteiligen und sich selbst direkt als Lernende erfahren. »Offenheit« kann sich dabei auf Didaktik, Inhalt, Sozialform (Einzel-, PartnerInnen- und Gruppenaufgaben) oder Arbeitstempo beziehen. Die verschiedenen Arbeits- und Lernangebote kommen unterschiedlichen Lerntypologien entgegen und berücksichtigen dadurch individuelle Aneignungs- und Bearbeitungsmethoden.

Der methodische Ansatz des Stationenbetriebs fördert selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln, indem TeilnehmerInnen selbstgesteuert und eigenständig anhand von in Stationen angeordneten Materialien lernen.

Stationenbetrieb, Stationenlernen und Lernzirkel werden häufig synonym verwendet. Der Begriff Lernzirkel stammt aus dem Sportunterricht (Zirkeltraining) und wird mitunter differenzierend eingesetzt, um auf eine reglementierte Abfolge der Einzelstationen zu verweisen (wenn z.B. alle Gruppen gleichzeitig die Stationen wechseln sollen).

Art der Übung

Einzel-, PartnerInnen- oder Gruppenarbeit

Übungsziel

Die Methodik des Stationenbetriebs ermöglicht eine ganzheitliche Aufbereitung der Lerninhalte und des Lernprozesses und gibt Lernenden Gelegenheit zu selbstständiger Arbeit nach eigener Wahl und eigenem Rhythmus. Die TeilnehmerInnen eignen sich dabei nicht nur inhaltliche Kompetenzen an, sondern lernen räumlich nebeneinander zu arbeiten, Rücksicht zu nehmen, PartnerInnen zu finden oder Teams zusammenzustellen. Sie erwerben und trainieren dadurch auch fachübergreifende Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz.

Beschreibung der Methode

Das Grundprinzip des Stationenbetriebs besteht darin, ein Thema in Teilbereiche zu untergliedern und in verschiedenen Stationen didaktisch so aufzubereiten, dass sie von den TeilnehmerInnen selbstständig bearbeitet werden können. Die Arbeitsaufgaben stehen dabei in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander durchlaufen werden. Dabei werden verschiedene Lern- und Arbeitsformen eingesetzt, die im Einzel-, Zweier oder Gruppensetting absolviert werden können. Die Rahmenbedingungen und Wahlmöglichkeiten können dabei variabel gestaltet werden, was die zeitlichen Vorgaben, Sozialform sowie Pflicht- und Wahlstationen betrifft.

Die TeilnehmerInnen erhalten Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlstationen respektive Pflicht- und Wahlaufgaben bei den einzelnen Stationen und einen bestimmten Zeitrahmen.

Der / die Trainer/in begleitet die Lernenden bei ihrem Lernprozess und gibt bedarfsorientiert Hilfestellungen, etwa für die Planung der nächsten Lernschritte. Lernzielkontrollen können im PartnerInnen-, Selbstverfahren oder über die Lehrenden erfolgen.

Dauer

Stationenbetriebe sind in der Vorbereitung sehr zeitintensiv. Zeitliche Empfehlungen für die Durchführung selbst hängen von der Aufgabenstellung einzelner Stationen und der Anzahl der Gesamtstationen ab. Der Stationenbetrieb sollte insgesamt nicht länger als drei bis vier Stunden dauern und pro Station sollten maximal 20 bis 30 Minuten veranschlagt werden.

Materialien

Je nach Thema können unterschiedlichste Arbeitsmaterialien und verschiedene Arbeitsformen eingesetzt werden, z.B. Computerarbeit, Kurzfilme, aber auch haptische oder olfaktorische Sequenzen oder Spiele, Bewegungs- und Lockerungsübungen. Häufig besteht das Material aus schriftlichen Anweisungen und Bearbeitungsmethoden. Die Stationen sollten mit Nummern oder Buchstaben zur Orientierung versehen sein, jede einzelne Station mit einer schriftlichen Anleitung, welche Aufgabe zu lösen ist, welche Hilfsmittel verwendet werden können und was mit dem Ergebnis geschieht.

Außerdem sollten Laufzettel, Stationenpässe oder Pläne zur Verfügung gestellt werden, auf denen die Lernenden vermerken, welche Stationen sie bearbeitet haben.

Arbeitsjournale (z.B. Arbeitsstand anhand von Leitfragen), Dokumentenmappen oder Portfolios (Sammlung wichtiger Materialien und Arbeitsergebnisse) sind erprobte Instrumentarien zur Selbstüberprüfung, zum Austausch mit anderen Lernenden oder zur Überprüfung durch die Lehrenden.

Anmerkungen

Bei größeren Gruppen können mehrere Lehrende notwendig sein. Generell gilt der Stationenbetrieb als in der Umsetzung nicht sehr betreuungsintensiv. Bei erfahrenen Gruppen kann die Durchführung sogar zeitweise ohne Lehrperson funktionieren.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Methodenpool, Mathematische Bildung – MB (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html#m8>

4.6 Gruppenpuzzle

Einleitung

Das Gruppenpuzzle ist eine kooperative Lernmethode. Kooperatives Lernen stellt eine spezifische Form von Kleingruppenunterricht dar, mit dem auch soziale Prozesse beim Lernen fokussiert werden. Soziale Fähigkeiten werden im kooperativen Lernen durch die Anforderung einer gemeinsamen Aufgabenlösung systematisch erlernt und praktiziert, jede/r TeilnehmerIn übernimmt durch gezielte Maßnahmen Verantwortung für alle Gruppenmitglieder. Damit bedeutet Lernen nicht nur Wissensaneignung, sondern unterstützt als sozialer Prozess den Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen.

Die Methode Gruppenpuzzle (auch Lernpuzzle oder Gruppen-ExpertInnen-Rallye genannt) eignet sich für Lerninhalte, die sich in drei bis fünf voneinander unabhängige Teilbereiche gliedern lassen und ist auch als Jigsaw-Methode bekannt (das englische Jigsaw steht für Laubsäge, symbolisch für das »Zersägen« eines Themengebietes). Jedes Gruppenmitglied wird zum / zur Experte/in eines dieser Teilbereiche, gibt dieses Wissen weiter und erfährt von den anderen ExpertInnen die restlichen Wissenspuzzleteile. Lernende sind damit zugleich Lehrende, die sich zunächst Wissen aneignen, um es dann weiterzugeben. Die Methode basiert auf der Annahme, dass jemand, der Wissen weitergeben soll, sich intensiver und grundsätzlicher mit diesem Wissen auseinandersetzt. Das Gruppenpuzzle zählt zu den sogenannten WELL-Methoden, die für wechselseitiges Lehren und Lernen stehen.

Art der Übung

Kleingruppenarbeit

Übungsziel

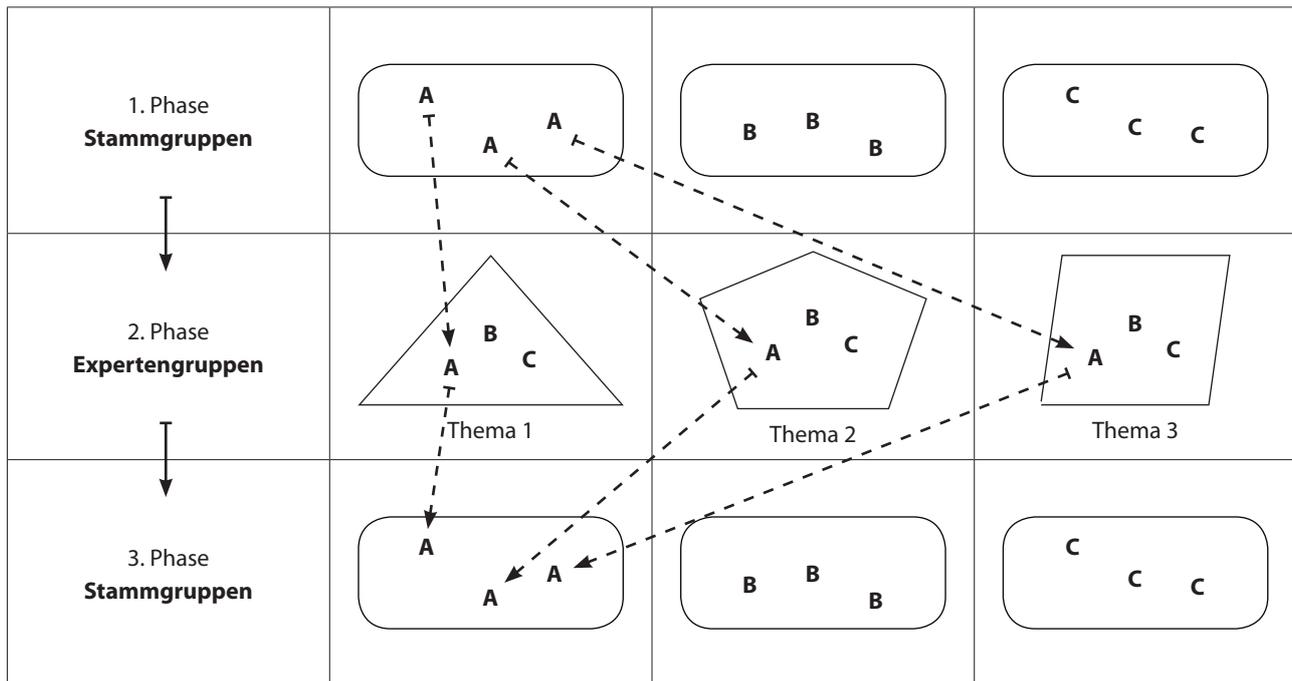
Die Methode erlaubt die Er- und Bearbeitung von komplexen Themen oder mehreren bzw. längeren Texten, ohne dass jede/r einzelne Lernende alle Texte oder Aspekte bearbeiten muss. Ziel dieser Methode ist, dass sich Lernende Teilbereiche erarbeiten, zu ExpertInnen werden und dann gegenseitig das jeweils erarbeitete ExpertInnenwissen austauschen.

Beschreibung der Methode

Zuerst werden Stammgruppen (»Home-Groups«) gebildet. Zur Bestimmung der Anzahl der Stammgruppen wird die Anzahl der TeilnehmerInnen durch die Teilthemen dividiert (z.B. 20 TeilnehmerInnen und vier Teilthemen ergeben fünf Stammgruppen). In den Stammgruppen werden zunächst das Gesamtthema und die Teilthemen mit Aufgabenstellungen gesichtet. Es kann eine Kennenlernphase eingeräumt und den Mitgliedern die Entscheidung überlassen werden, wer welches (Teil-)Thema als »ExpertIn« übernimmt.

Aus den Stammgruppen werden die ExpertInnengruppen gebildet. Die Anzahl der ExpertInnengruppen entspricht der Anzahl der Teilthemen. Sollten die ExpertInnengruppen zu groß sein (mehr als acht Personen), empfiehlt sich eine Teilung in zwei ExpertInnengruppen pro Themenbereich. Jede ExpertInnengruppe erhält einen Arbeitsauftrag zu ihrem Teilbereich, wobei jedes Mitglied ein eigenes Arbeitsblatt bekommen sollte und die Aufgabenstellung zunächst in Einzelarbeit bearbeitet / liest. Dann gleichen die ExpertInnen ihre Ergebnisse innerhalb der jeweiligen Gruppe ab, klären auftretende Fragen und Probleme, recherchieren, reflektieren und diskutieren gemeinsam, bis sich jede Person so gut auskennt, dass sie als ExpertIn für diese Fragestellung zur Verfügung stehen kann. Es wird weiters gemeinsam eine Präsentation vorbereitet. Diese Unterlage kann von der / dem Lehrenden auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden. In den ExpertInnengruppen kann auch überlegt werden, wie überprüft werden kann, ob das Thema von den anderen verstanden wurde.

Anschließend kehren die ExpertInnen in ihre Stammgruppen zurück, um dort den anderen Gruppenmitgliedern ihr Spezialgebiet vorzutragen.

Abbildung 4: Ablaufskizze Gruppenpuzzle

Quelle: www.dicfo.at/meth_dok/methoden1_gruppenpuzzle.pdf (Nachbau)

Zu diesem Ablauf gibt es die Variante, dass die TeilnehmerInnen gleich in ExpertInnengruppen eingeteilt werden und anschließend sogenannte Mixgruppen gebildet werden, in denen jeweils ein/e ExpertIn zu jedem (Teil-)Thema vertreten sein muss und die Ergebnisse – analog wie oben in den Stammgruppen – präsentiert.

Dauer

Das Gruppenpuzzle kann innerhalb einer ein- bis zweistündigen Lerneinheit durchgeführt, aber auch im Rahmen eines längeren Projektlernens eingesetzt werden.

Materialien

Je nach Aufgabenstellung können dafür verschiedenste Materialien eingesetzt werden (Tabellen, Texte, Informationsmaterialien, ...). In der Regel werden die Aufgabenstellungen und das Arbeitsziel zu jedem Teilbereich in einem Arbeitsblatt, dem sogenannten ExpertInnenblatt, verschriftlicht und für alle ExpertInnen jedes Teilbereichs kopiert. Im ExpertInnenblatt können auch Hinweise für die Vorbereitung der Präsentation in der Stamm- bzw. Mixgruppe angefügt werden.

Anmerkungen

Eine (leistungs-)heterogene Zusammensetzung der Stamm- und ExpertInnengruppen fördert den produktiven Einsatz gegenseitiger Unterstützung. Die Methode wurde ursprünglich in den USA entwickelt, um Lernen unterschiedlicher ethnischer Gruppen zu fördern und Konflikte zu bearbeiten.

Zur Auswertung der Methode werden häufig Testverfahren eingesetzt, aber die Methode bietet auch alternative Möglichkeiten, wie Beobachtungsbögen, Fragerunden oder Schlussreflexionen.

Zielgruppe

Erwachsene und Jugendliche

Quellen

Methodenpool, Mathematische Bildung – MB (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html#m1>

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool; <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Mauk, Verena unter Mitarbeit von Jindra, Philipp (2007): GRUPPENPUZZLE – eine kooperative Lernmethode gezeigt an einem Beispiel für die 1. Klasse / 5. Schulstufe »Das Leben des Bauern ...« in GW Unterricht 107; <http://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/best-practice/unterrichtsbeispiele/> oder <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/maukGRUPPENPUZZLE.doc>

DICFO – »Forum Hochschuldidaktik«, Plattform der Fachhochschule Technikum Wien: www.dicfo.at/methode_detail.php?method_id=11

4.7 Placemat

Einleitung

Bei der Placemat-Methode (auf Deutsch »Platzdeckchenmethode«) werden mittels einer grafischen Vorlage Arbeitsabläufe in einer Gruppe strukturiert und Arbeitsergebnisse von Einzelpersonen zusammengeführt. Die Methode zählt zum kooperativen Lernen, einer spezifischen Form von Kleingruppenunterricht, bei der im Unterschied zum klassischen Gruppenunterricht auch soziale Prozesse beim Lernen fokussiert werden. Jede/r Teilnehmer/in übernimmt durch gezielte Maßnahmen Verantwortung für alle Gruppenmitglieder. Soziale Fähigkeiten werden im kooperativen Lernen durch die Anforderung einer gemeinsamen Aufgabenlösung systematisch erlernt und praktiziert. Damit bedeutet Lernen nicht nur Wissensaneignung, sondern unterstützt als sozialer Prozess den Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen. Diese teambildenden Maßnahmen helfen, eine Gruppenidentität herzustellen.

Art der Übung

Gruppenübung, vorzugsweise Gruppen zu vier Personen

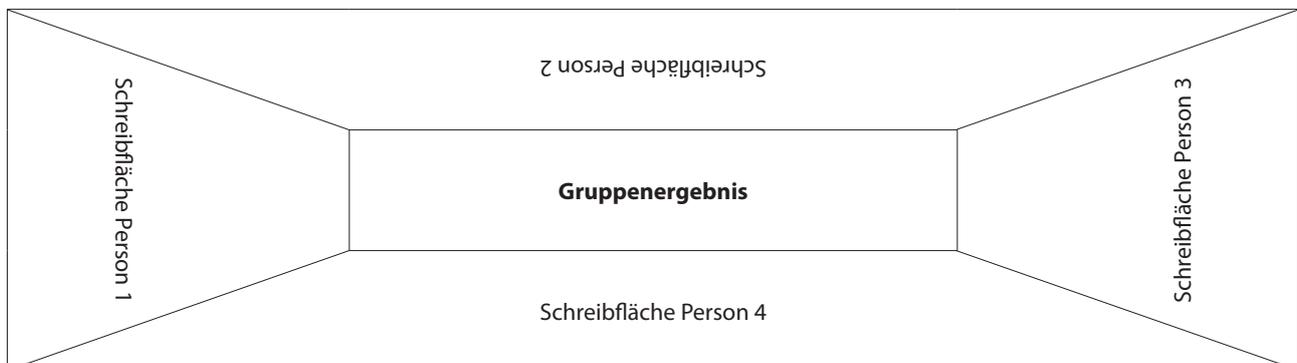
Übungsziel

Ziel ist das Zusammenführen individueller Einstellungen von Einzelpersonen zu einem Thema/ einer Fragestellung durch einen Gruppenarbeitsprozess zu einem Gruppenprodukt. Die Methode wird sowohl als guter Einstieg in ein Thema empfohlen als auch zur Erhebung von Lern- und Arbeitszwischenergebnissen oder zur abschließenden Diskussion eines Themenkomplexes. Sowohl der Lernstoff als auch der Gruppenprozess können während der Arbeit reflektiert und bewertet werden.

Beschreibung der Methode

Die TeilnehmerInnen setzen sich in Vierergruppen zusammen und jede Gruppe erhält eine vorbereitete Placemat oder erstellt selbst eine auf einem Bogen Papier. Alle erhalten einen Auftrag zu einem bestimmten Thema, z.B. »Was bedeutet Arbeitslosigkeit für uns? Weiterbildung? Lebenslanges Lernen?«. Jede Person schreibt ihre Gedanken, Ideen oder ihr Wissen auf ihren Placemat-Abschnitt. Dafür wird eine Zeit vorgegeben, etwa fünf bis zehn Minuten. Darauf folgt das »stumme Vergleichen«: Jede/r liest die Notizen der anderen (zugleich oder indem das Placemat in der Runde gedreht wird). Rückfragen werden keine gestellt, außer bei Verständnisproblemen oder Leseschwierigkeiten. Die Gruppe muss sich dann auf gemeinsam vertretene Ergebnisse einigen und diese in das mittlere Feld schreiben. Dabei kann eine Vorgabe hilfreich sein, wie z.B. die Einigung auf fünf Hauptpunkte, die eventuell noch priorisiert werden können. Abschließend präsentiert jede Gruppe oder ein Gruppenmitglied die Arbeitsergebnisse im Plenum der gesamten Gruppe.

Abbildung 5: Placemat für vier Personen



Quelle: <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html#m10> (Nachbau)

Dauer

Ca. 25 Minuten pro Erarbeitung eines Gruppenergebnisses (je nach Umfang der Fragestellung / des Arbeitsauftrages) zuzüglich der Dauer für die gesamten Präsentationen der teilnehmenden Gruppen.

Materialien

Vorbereitete Placemats auf A3- oder A2-Bögen bzw. entsprechendes Papier, Placemat-Vorlage und Stifte zum Selbsterstellen.

Der mittlere Teil der Placemats kann mit einer Overhead-Projektorfolie beklebt werden und in der abschließenden Präsentation projiziert werden.

Anmerkungen

Die Methode wird auch gerne eingesetzt, wenn es um die Sichtbarmachung unterschiedlicher Perspektiven geht, wobei die Gruppen dann gezielt heterogen ausgewählt werden können.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Methodenpool, Mathematische Bildung – MB (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur):
<http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html#m10> (inklusive Vorlage)

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool;
<http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

4.8 Projektarbeit

Einleitung

Mit Projektarbeit⁶² wird eine Lehr- und Lernform bezeichnet, die praktisches Tun und Lebensnähe als Grundlage für intensive und nachhaltige Lernerfahrungen in den Vordergrund stellt. Projektarbeit zählt zur Methode des handlungsorientierten Lernens, bei der Lernende eine Aufgabe oder ein Problem gemeinsam und weitest möglich eigenverantwortlich bearbeiten sollen, um aus dem Handeln zu lernen und ganzheitliche Lernerfahrungen zu sammeln. Die Wirksamkeit des Ansatzes »learning by doing« ist unumstritten. Der Projektansatz wurde in den 1970er-Jahren als Alternative zum Frontalunterricht und zur theoretisch-intellektuellen Fokussierung der schulischen Bildung in der Schuldidaktik und Berufs- und Erwachsenenbildung eingeführt.

Art der Übung

Projektarbeit erfolgt in Gruppen oder Teams, die in der Regel in derselben Zusammensetzung bleiben. Die Bearbeitung eines Projektes erfolgt in einem definierten Zeitrahmen, mit einer definierten Anzahl von Personen und Ressourcen.

Übungsziel

Projektarbeit zielt auf selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten ab. Projektarbeit in einer Lerngruppe bietet eine gute Möglichkeit, kooperative, selbstorganisierte, zielorientierte und ganzheitliche Arbeits- und Lernformen zu erlernen und einzuüben. Durch gemeinsames Arbeiten in der Gruppe werden Kommunikationsfähigkeit, Kooperation sowie Konflikt- und Teamfähigkeit geschult. Die problemorientierte Bewältigung einer komplexen Aufgabe fördert die Fähigkeiten Planung, Analyse sowie Problemlösung.

Beschreibung der Methode

Unter Projektarbeit wird das selbstständige Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems durch eine Gruppe von der Planung über die Durchführung bis zur Ergebnispräsentation verstanden. Projektarbeit ist somit mehr als konventionelle Gruppenarbeit. Ausgangspunkt ist in der Regel ein Problem, dessen Lösung noch nicht bekannt ist. Diese Problemstellung kann von den TrainerInnen vorgegeben werden oder das Themenfeld, das sich aus der Aufgabenstellung ergibt, kann auch von der Lerngruppe selbst ausgewählt werden. Diese Lernform basiert auf einem demokratischen Verständnis von Lehren und Lernen durch eine mitbestimmende, partizipative Ausrichtung. Das kann bedeuten, dass sich die TeilnehmerInnen das Themenfeld selbst auswählen, sich die Gruppe eigenständig formiert, das Ziel der Arbeit selbstständig formuliert oder die notwendigen Arbeitsschritte eigenverantwortlich im Team aufgeteilt werden.

Projekte gliedern sich in mehrere Projektphasen. Unzählige Projektmanagement-Tools beschreiben diese Abläufe. Allen gemeinsam sind die zentralen Phasen Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung.

Als Orientierung soll folgender Phasenablauf dienen:

1. Initiierung: Zweck und Ziel der Projektarbeit werden erläutert und Ideen für Projekte gefunden
2. Einstiegsphase: Das konkrete Projekt wird ausgewählt und die Projektaufgaben beschrieben.
3. Planungsphase: Ein Lösungsweg wird festgelegt, einzelne Teilschritte geplant und ausgehandelt, wer was, wann, wo und mit wem macht
4. Durchführungsphase: Das Projekt wird praktisch umgesetzt
5. Auswertungsphase: Die Projektergebnisse werden ausgewertet, reflektiert und aufbereitet
6. Ergebnispräsentation: Die Projektergebnisse werden vorgestellt

⁶² In der Erwachsenenbildung wird der Terminus »Projektarbeit« verwendet, im schulischen Kontext »Projektunterricht«.

Zu den Aufgaben der TrainerInnen im Vorfeld der Projektumsetzung zählen die Gestaltung der Rahmenbedingungen und die Bereitstellung nützlicher Informationsquellen und Lernhilfen. Während des Projektverlaufs nimmt der/die Lehrende eine beratende Rolle ein. Aufgabe ist es, den Lernprozess zu beobachten, zu begleiten, zu analysieren und zu bewerten sowie Denkanstöße zu liefern, die Motivation zu fördern und »Irrwege« abzuwenden.

Dauer

Mit Projektarbeit können Aufgabenstellungen unterschiedlichen Umfangs bearbeitet werden. Denkbar sind auch mehrere kleinere Projekte mit begrenzten Projektaufgaben.

Materialien

Der Materialeinsatz orientiert sich am gewählten Lösungsansatz und den eingesetzten Methoden.

Anmerkungen

Die aktive Gestaltung des gesamten Prozesses von der Problem- und Zielformulierung über die Umsetzung bis zur Ergebnispräsentation führt zu einer starken Identifikation, die sich in einem höheren Engagement und Verantwortungsgefühl als in anderen Lernkontexten äußern kann.

Digitale Werkzeuge für die Projektarbeit finden sich beispielsweise unter: www.mediendidaktik.org/2012/07/17/projektmethode/

Im Unterschied zu vielen Methoden der Wissensvermittlung kann die Projektarbeit durchaus bei heterogenen Lerngruppen konstruktiv eingesetzt werden, denn jede/r Lernende kann durch individuelle Stärken, Wissen und Lerntechniken die Arbeit der Gruppe unterstützen. Die Mitglieder der Projektgruppe können ihre individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten einbringen und erweitern.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

www.erwachsenenbildung.at des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF) in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb): http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/meth_tech_instr.php#projektarbeit

Lehr- und Lernplattform für Neue Medien im Unterricht – LeLe: www.kubiss.de/bildung/projekte/schb_netz/ipro.htm

Lenzen, Dieter; Emer, Wolfgang (2005): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

4.9 Arbeitsauftrag

Einleitung

Der Ansatz »Arbeitsauftrag« wird im schulischen und im beruflichen Weiterbildungskontext unterschiedlich verstanden. Im schulischen Kontext ist damit eine klare und unmissverständliche Formulierung einer zu lösenden Aufgabe gemeint. Im beruflichen Weiterbildungskontext wird darunter die Lösung einer in die konkrete Berufspraxis integrierten oder eine die Praxis nachahmende, simulierte Aufgabenstellung verstanden.

Ausgangspunkt der Entwicklung dieser auftragsorientierten Lernkonzepte waren überbetriebliche und betriebliche Lehrausbildungen. Da es sich um eine Lehr- und Lernform handelt, die praktisches Tun und das handlungsorientierte Lernen in den Vordergrund stellt, steht diese Methode der Projektarbeit sehr nahe.

Art der Übung

Die Sozialform des Arbeitsauftrages kann unterschiedlich sein und im Einzel-, Paar- oder Gruppensetting erfolgen.

Übungsziel

Auftragsarbeit zielt wie Projektarbeit auf selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten ab, ist aber nicht in dem Ausmaß auf ganzheitliches Lernen wie in der Projektarbeit – Stichwort Erlernen von Kommunikations- und Sozialkompetenzen – fokussiert, sondern auf reale Arbeitsprozesse und konkrete berufliche Arbeitszusammenhänge. Ziel ist die Aneignung beruflicher Handlungskompetenz.

Beschreibung der Methode

Lerngegenstand sind betriebliche Arbeitsaufgaben und -prozesse. Um einen betrieblichen Arbeitsauftrag zu entwickeln bzw. realitätsnahe nachzuahmen, gilt es die betrieblichen Arbeitsprozesse, die in einem beruflichen Handlungsfeld trainiert werden sollen, zu identifizieren und charakteristische Arbeitsabläufe in exemplarische Lernsituationen zu übertragen. In außerhalb von Betrieben angesiedelten Ausbildungssituationen muss der authentische Kontext als Orientierung dienen und müssen konkrete berufstypische Arbeitsprozesse nachgeahmt werden.

Auftragsorientiertes Lernen kann sich auf alle mit einem Arbeitsauftrag verbundenen betrieblichen Aufgaben oder Teilarbeiten beziehen.

Wie auch immer die Möglichkeiten eines praxissimulierenden Arbeitsauftrags genutzt bzw. realisiert werden können, gesamthaft oder in Teilaspekten, in einer vollständig eingerichteten Lernwerkstatt oder mit reduzierten Arbeitsmitteln, ein wichtiger Aspekt ist die Formulierung des Arbeitsauftrages. Diesbezüglich kann auf Erfahrungen und Anregungen aus dem schulischen Kontext zurückgegriffen werden.

Ein verständlicher Arbeitsauftrag soll demnach folgende Punkte beinhalten:

- Einleitung: Die Lernenden werden durch die Lehrenden sensibilisiert und aktivieren ihr Vorwissen
- Eine klare Zielsetzung: Die Zielsetzung erläutert den Sinn und ermöglicht den Lernenden am Ende eine eigene Überprüfung der Zielerreichung
- Aufgabenstellung: Die Formulierung der Aufgabenstellung sollte kurze, aussagekräftige und verständliche Angaben enthalten und fungiert als Wegweiser
- Angaben zu den Arbeitsmitteln
- Zeitangabe
- Sozialform

Dauer

Die Dauer hängt von der Art des Arbeitsauftrages ab, ist in der Regel aber kürzer als eine Projektarbeit.

Materialien

Der Anwendung dieser Methode in Schulungsräumen außerhalb eines betrieblichen Kontextes oder einer Lehrwerkstatt muss sich an den infrastrukturellen Möglichkeiten ausrichten. Dort, wo zum Erlernen und Einüben von Arbeitsabläufen Maschinen und Arbeitsgeräte benötigt werden, die über Büro- und PC-Strukturen hinausgehen, sind Einschränkungen gegeben bzw. besteht Investitionsbedarf. Es müssen geeignete und ausreichend viele Materialien, Medien und Werkzeuge zur Verfügung stehen.

Anmerkungen

Ein Ansatz des auftragsorientierten Lernens ist das Lernen an einem KundInnenauftrag. Die Lernenden bearbeiten alle mit dem KundInnenauftrag verbundenen Arbeits- und Geschäftsprozesse, d.h. planen sie, führen sie durch, kontrollieren und bewerten sie. Damit soll ein ganzheitliches Auftragsverständnis unterstützt werden.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Peter Gassmann, Regula; Rhiner Grassi, Katy (2009): mode + gestaltung. Arbeitsaufträge planen und formulieren. Ein Arbeitsinstrument für Lehrpersonen. Download unter: www.bsmg.ch/projekte/berufsbildungsreformen/kursunterlagen/arbeitsauftraege%20planen%20und%20formulieren.pdf

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

4.10 Planspiel

Einleitung

Planspiele sind Simulationen, die eine komplexe Situationen aus der Praxis in einem vereinfachten Modell abbilden und Lernende auf diese Situation vorbereiten. Von den Lernenden werden Handlungsentscheidungen gefordert sowie die Reflexion von deren Auswirkungen. Der spielerische Umgang kann fälschlicher Weise mit Zweckfreiheit und Spaß assoziiert und nicht mit effektivem Lernen in Verbindung gebracht werden. Die Effektivität von Planspielen beruht auf einer vielschichtigen und mehrdimensionalen Lernsituation, da sowohl die Gefühlsebene als auch kognitive und reflexive Fähigkeiten angesprochen werden. Nicht nur Fachwissen, sondern auch soziale Schlüsselkompetenzen (Team- und Kommunikationsfähigkeit) werden geschult.

Realistische Planspiele bieten den Vorteil, dass die TeilnehmerInnen Experimente und gewagte Aktionen sowie Entscheidungen erproben und deren Auswirkungen sehen können, ohne weitere Konsequenzen befürchten zu müssen. Dieses experimentelle »Probearbeiten« ermöglicht Bewertungen von Inhalten und Veränderungen von Handlungsstrategien. Planspiele haben eine lange Tradition in der politik- und wirtschaftsbezogenen Erwachsenenbildung. Bekannte zu Lern- und Lehrzwecken eingesetzte Planspiele sind der Flugsimulator in der PilotInnenausbildung, Unternehmensplanspiele bei Managementschulungen oder Führungsplanspiele beim Training von Führungskompetenzen.

Art der Übung

Planspiele sind häufig als Gruppenarbeit angelegt, bei der verschiedene Gruppen gegeneinander im Wettbewerb oder parallel Lösungsstrategien entwickeln und verfolgen. Für solche Planspiele braucht es eine gewisse Anzahl an Personen, um hinreichend große Teilgruppen bilden zu können. Planspiele können auch als Individualplanspiele konzipiert sein, wie sie häufig als Online-Spielform anzutreffen sind. Die Lernenden sind die TeilnehmerInnen, die Lehrenden die SpielleiterInnen.

Übungsziel

Ziel des Planspiels ist es, einen Einblick in die Probleme und Zusammenhänge konkreter Praxissituationen zu gewinnen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und Handlungsentscheidungen zu treffen. Dafür sind planerische, strategische und kreative Fähigkeiten seitens der Lernenden gefordert sowie soziale Kompetenz, weil diese Spiele oft in Form eines Gruppensettings (»Miteinander« oder »Gegeneinander«) angelegt sind.

Beschreibung der Methode

Planspiele sind offene Problemsituationen, die nach einer Lösung verlangen. Häufig sind Planspiele in Form von Rollenspielen angelegt. Die Lernenden vertreten die jeweiligen Interessen ihrer Rolle, abschließend werden der Spielverlauf und das Ergebnis besprochen. In der Interaktion der TeilnehmerInnen soll das Problem gelöst werden. Ein Planspiel im Gruppen-Rollen-Setting umfasst zumindest vier Phasen:

- Phase 1: Vermittlung der Ausgangslage:* Der / Die Spielleiter/in gibt zur Spieleinführung allgemeine Informationen über die Ausgangslage des Konflikts und skizziert die involvierten Gruppen und deren Positionen, Funktionen und Rollen.
- Phase 2: Einarbeiten in die Rollen:* Die Lernenden machen sich mit ihrer im Konflikt vertretenen Rolle vertraut, identifizieren sich mit der eigenen Rolle, entwickeln einen Standpunkt und Strategien für Maßnahmen oder Kooperationsmöglichkeiten.
- Phase 3: Durchführung des Spiels:* Im Hauptteil des Planspiels treffen die verschiedenen Gruppen und Interessen aufeinander, setzen sich mit dem Konflikt auseinander, fällen Entscheidungen und interagieren (Gespräche, Verhandlungen, Versenden von E-Mails, ...). Durch das Einbringen von Ereigniskarten seitens der Spielleitung können gezielte Impulse gesetzt werden.

Phase 4: Auswertung: Die Gruppen fassen ihre Gruppenerfahrungen und -ergebnisse zusammen und bringen sie in das Plenum ein. Die Ergebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse werden gesamthaft ausgewertet und reflektiert.

Dauer

Planspiele dauern länger als eine Unterrichtseinheit. Die Dauer für komplexe Planspiele liegt bei rund einem halben bis einem Tag. Manche Planspiele können auch für einen längeren Zeitraum angelegt sein. Das seit Jahrzehnten implementierte Online-Börsenspiel der deutschen Sparkassen, das von angemeldeten TeilnehmerInnen im Wettbewerb gespielt wird, erstreckt sich z.B. über drei Monate.

Materialien

Ein Planspiel kann ein Brettplanspiel, ein formularunterstütztes Planspiel, ein Rollenspiel mit Papier und Recherchematerial, ein PC-gestütztes interaktives Planspiel oder ein Online-Planspiel sein. Planspiele können selbst entwickelt werden, werden kostenlos online oder als Download zur Verfügung gestellt oder zum Kauf angeboten.

Zur Durchführung eines eigenen Planspiels werden folgende Unterlagen benötigt:

- Eine Fallstudie, in der die Problemsituation kurz und verständlich beschrieben wird und die wichtigsten AkteurInnen und Interessen skizziert werden
- Eine Arbeitskarte, die Erläuterungen zum Spielverlauf sowie Planungs- und Entscheidungsfragen enthält
- Rollenkarten, die die Rolle, die eine Gruppe übernehmen soll, beschreiben. Bei Bedarf kann auch die Funktion der jeweiligen Rolle näher erläutert werden (z.B. Betriebsrat, Unternehmensleitung, AktionärInnen, ...) und mögliche Aktivitäten, mit denen diese AkteurInnen ihre Interessen im Planspiel verfolgen könnten
- Ereigniskarten, die als Impulskarten durch den/ die Spielleiter/in in die Gruppen gebracht werden können (Änderungen von Bedingungen, Preisen, o.Ä.)
- Arbeitsmittel wie Informationsmaterial (z.B. Behördenbriefe, Stellungnahmen, Zeitungsberichte, ...), PC, Nachschlagewerke oder Büromaterial

Anmerkungen

Viele Planspiele beschäftigten sich mit betriebswirtschaftlichen und politischen Inhalten. Im Internet finden sich zahlreiche Angebote. Hier zwei deutsche Beispiele:

- Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat auf der Webseite ein eigenes Planspielforum, in dem Planspiele beschrieben werden: www.bibb.de/de/24963.php
- Die Service- und Informationsplattform Lehrer-Online stellt eine Reihe von Planspielen zur Demokratie, Solidarität und Umwelt zur Verfügung: www.lehrer-online.de/683526.php

Zielgruppe

Erwachsene und Jugendliche

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Blötz, Ulrich (Hg.) (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen. Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games, Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): www.bibb.de/planspielforum

Service- und Informationsplattform Lehrer-Online: www.lehrer-online.de/682930.php

5 Methoden zur Reflexion und Überprüfung

Der Perspektivenwechsel auf Lernergebnisse und die Orientierung an den Kompetenzen der Lernenden erfordert den Einsatz geeigneter Methoden, Instrumente und Verfahren⁶³ zur Erfassung, Überprüfung und Bewertung von Lernzielen und Lernergebnissen.⁶⁴ Die Methoden zur Reflexion und Überprüfung werden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung an praktischen Handlungsanforderungen ausgerichtet.

Formative, summative und prognostische Verfahren

Grundsätzlich kann zwischen formativen, summativen und prognostischen Verfahren unterschieden werden, die quantitativ-standardisiert oder qualitativ-offen angewandt werden.

Formative Verfahren sollen Lernprozesse unterstützen, steuern und kontrollieren, indem Lernende Rückmeldungen zu ihrem aktuellen Entwicklungsstand sowie über ihre Potentiale und Perspektiven erhalten. Die dabei eingesetzten Methoden sind diagnostisch, meistens prozessbezogen, sollen das Lernen verbessern, Lernerfolge und -defizite erkennbar machen, motivieren und die nächsten Lernschritte durch Selbsteinschätzung und Reflexion steuern.⁶⁵ Bei formativen Verfahren handelt es sich um Methoden zur Selbst- und Fremdreiflexion und Verfahren, die mit dem Sammelbegriff Classroom Assessment Technique bezeichnet werden.⁶⁶

Summative oder bilanzierende Verfahren haben eine selektive Aufgabe und sollen zu einem bestimmten Zeitpunkt »Informationen über den Leistungsstand der zu Beurteilenden«⁶⁷ geben. Darunter fallen Abschluss- oder Zertifikatsprüfungen.⁶⁸ Die berufliche Handlungskompetenz wird einer Bewertung von dazu eingesetzten Personen (Fremdeinschätzung) unterzogen. Oft sind diese Prüfungen gesetzlich geregelt bzw. durch entsprechende Prüfungsordnungen bestimmt, weil mit einem in Folge ausgestellten Zertifikat Berechtigungen und Zulassungen verbunden sind.⁶⁹

Prognostische Verfahren sind aus Auswahlverfahren bekannt. Sie treffen Aussagen darüber, wie sich eine Person in Zukunft vermutlich verhalten wird. So werden beispielsweise im Rahmen von Auswahl- und Förderassessments Potentialanalysen durchgeführt.

63 In der Literatur werden verschiedene Begriffe (Prüfungsinstrumente, -formate, -formen, -methoden, Evaluation) verwendet, um Methoden zur Reflexion und Überprüfung zu beschreiben.

64 In der Theorie wird gerne unterschieden zwischen Lernzielen als angestrebte Handlungskompetenz der Lernenden am Ende des Lernprozesses und Lernergebnissen (Learning-Outcomes) als tatsächlich erworbene Handlungskompetenz der Lernenden.

65 Vgl. Thomann, Geri (2008), S. 187.

66 Vgl. Walzik, Sebastian (2012), S. 71ff.

67 Vgl. Thomann, Geri (2008), S. 191.

68 Vgl. ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (2011), Schmidt, Jens (2012).

69 Vgl. Stern, Thomas (2010), S. 31ff.

Handlungsorientierte Prüfungsformate sind notwendig

Kompetenzorientiert prüfen erfordert die (Weiter-)Entwicklung handlungsorientierter Prüfungsformate, die das Lösen von Problemstellungen und praktischen Aufgaben in den Vordergrund stellen und einen Lehr-/Lernprozess über einen längeren Zeitraum bewerten. Der Unterschied zu traditionellen Prüfungen wird durch die folgende Tabelle noch einmal deutlich:

Tabelle 7: Vergleich traditionell und kompetenzorientiert prüfen

Traditionelle Prüfungen	Kompetenzorientiert prüfen
<ul style="list-style-type: none"> • Reproduktion von Wissen • Punktueller Bewertung der Leistung zum Zeitpunkt der Prüfung • Nachweis von Qualifikationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewerten von praktischen Aufgaben sowie Lösen von Problemstellungen • Bewertung über einen längeren Zeitraum • Nachweis für Handlungskompetenz

Teil der didaktischen Planung

Der Einsatz von Prüfungsformaten bzw. -methoden ist Teil der didaktischen Planung mit dem Ziel, Auskunft über den Lernerfolg zu erhalten bzw. zu geben. Folgendes Raster kann eine Unterstützung bei der Planung des Einsatzes von Methoden zur Reflexion und Überprüfung von Lernerfolgen sein.

Tabelle 8: Checkliste zur Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen und Lernerfolgskontrollen⁷⁰

Kriterien	Meine Überlegungen
Transparenz von Ziel und Funktion der Prüfung	
Welche Funktion hat die Prüfung / die Bewertung? Formative Lernkontrolle Summative Prüfung Prognostische Prüfung Handlungs-, lernziel- und kompetenzorientierte Prüfung	
Festlegung des Prüfungsgegenstandes/-inhaltes	
Was wurde gelehrt, was wurde gelernt, welche Leistung / Performance soll erbracht werden?	
Was genau wird geprüft und beurteilt?	
Festlegung der Anforderungen an die Lernenden	
Welche Anforderungen werden an sie gestellt: Wissensüberprüfung, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Problemlösung, Anwenden / Entwickeln?	
Gewichtung des Prüfungsgegenstandes/-inhaltes	
Was ist für das Training, die Ausbildung besonders wichtig?	
Festlegen der Prüfungsform / des Prüfungsformats	
Welche Form der Prüfung / welches Format soll zum Einsatz kommen?	

⁷⁰ Zusammengestellt aus Thomann, Geri (2008), S. 198ff.

Formulieren der Aufgaben und Festlegen der Beurteilungskriterien	
Welche Aufgaben sollen wie gelöst werden?	
Welche Anspruchsniveaus können unterschieden / erreicht werden?	
Welche Beurteilungskriterien gibt es und woran sind diese zu erkennen?	
Bewertung festlegen	
Welche Leistungen können erzielt werden?	
Wie wird die Leistung bewertet?	
Vorinformation der Prüfung	
Wie wird die Prüfung angekündigt? Sind Ziele und Ablauf der Prüfung klar kommuniziert? Stehen Hilfsmittel zur Verfügung?	
Durchführungsbedingungen optimal gestalten	
Können alle ungestört arbeiten?	
Wie sind die Rahmenbedingungen am Tag der Prüfung?	
Stehen alle Unterlagen zur Verfügung?	
Auswertung	
Wie kann ich Beurteilungs- und Bewertungsfehler vermeiden?	
Analyse der Prüfung und weiteres Vorgehen	
Haben sich die Aufgaben bewährt? War die Prüfung zu leicht / zu schwer?	
Wie wird die Prüfung besprochen?	
Wie wird weiter gearbeitet?	

Unterschiedliche Fragetypen zielen auf unterschiedliche Lernniveaus

Da in den unterschiedlichsten Reflexions- und Überprüfungsformaten das Stellen von Fragen eine wesentliche Rolle spielt, sollte einem bewusst sein, dass je nach Art der Frage auf ein unterschiedliches Lernzielniveau (siehe Bloomsche Taxonomie der Lernziele im Kapitel 2.1.3) bzw. Lernergebnisniveau abgezielt wird. 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.

In Anlehnung an die Lernzieltaxonomie von Bloom können Fragen wie folgt typisiert werden.

Tabelle 9: Fragetypen und Lernniveaus

Beispiele Fragen	Arten von Antworten
Wissensfragen	
Nennen Sie ... Bezeichnen Sie XX ...	Aufzählen, Nennen oder Bezeichnen Wiedergabe von auswendig Gelerntem Routinemäßige Abhandlung
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)
Anwendungsfragen	
Gegeben ist folgende Situation / folgender Fall – Geben Sie an, welche der Prinzipien für X hier besonders wichtig sind? Beschreiben Sie bitte einen Fall, wo XY keinesfalls eingesetzt werden darf? Gegeben sind die Werte X und Y. Berechnen Sie Z!	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 zwischen zwei vorgegebenen Versionen
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! Eignen sich X und Y, wenn ...? Reichen X und Y, um ...?	Systemvergleiche Prüfung der Tragfähigkeit von Verallgemeinerungen, argumentative Beurteilung; Abschätzung von Folgen

Quelle: Hackl / Friesenbichler (2013), eigene Bearbeitung

Lernziele, Lehr-/Lernprozesse und Prüfungen in Einklang bringen

Wenn als Lernziele oder Lernergebnisse anspruchsvollere Kompetenzen formuliert werden, jedoch in der Prüfung nur Wissen (oder gar Schlagworte) abgefragt werden, kann es den Lernenden nicht sinnvoll erscheinen, ernsthaft am Lernprozess teilzunehmen, sondern sich nur auf das Auswendiglernen der Schlagworte zu konzentrieren. Lernziele, Lehr-/Lernprozesse (mit der entsprechenden Wahl der Methoden) und Prüfung sollten im Gleichgewicht sein. TrainerInnen sollten sich dabei durchgängig an den Handlungsanforderungen orientieren, welche die Lernenden nach erfolgreichem Abschluss der Aus- oder Weiterbildung bewältigen können sollten.⁷¹

5.1 Formative Verfahren – Classroom Assessment Techniques

Classroom Assessment Techniques (CATs) werden eingesetzt, um Lernenden eine Rückmeldung zu ihrem Entwicklungsstand zu geben, sie beim Lernen zu unterstützen und ihren Lehr-/Lernprozess zu verbessern. Die eingesetzten Methoden beziehen sich immer direkt auf die Aktivitäten der Lernenden und führen zu keiner Benotung, wobei natürlich nach dem Schulnotensystem eine Einschätzung vorgenommen werden kann. Eine wichtige Haltung dabei ist, dass es keine »falschen« Antworten gibt. Die Antworten sind Ausgangspunkt für Reflexion, unterschiedliche Lösungsansätze werden besprochen und Lernprozesse danach ausgerichtet. Es geht darum, dass der/die Trainer/in oder die Lerngruppe Rückmeldungen und Einschätzungen über den Lernerfolg abgibt (Fremdeinschätzung) und/oder Lernende selbst die Möglichkeit haben, ihren Entwicklungsstand einzuschätzen (Selbsteinschätzung).

⁷¹ Vgl. Lehre Laden Online im Internet <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/constructive-alignment>.

5.1.1 Kreuzwortsrätsel erstellen

Einleitung

Kreuzwortsrätsel können je nach Schwierigkeitsgrad als Übung, zur Wiederholung oder zur Überprüfung eingesetzt werden. Zum Thema werden Fragen gestellt, die mit einem Lösungswort beantwortet werden sollen. Das Kreuzwortsrätsel wird mit einem Kreuzwortsrätselgenerator (z.B. www.xwords-generator.de) erstellt.

Art der Übung

Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Übungsziel

Durch das Generieren eines Kreuzwortsrätsels erfolgt eine Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der erarbeiteten Inhalte, die dann leichter in Erinnerung bleiben.

Beschreibung der Methode

Am Ende einer Lehr-/Lerneinheit werden zentrale Begriffe der erarbeiteten Inhalte zusammengetragen und diese als Lösungswörter zu entwickelnden Fragen zugeordnet. In Einzelarbeit oder gemeinsam im Plenum wird daraus ein Kreuzwortsrätsel erstellt (z.B. mit einem kostenlosen Kreuzwortsrätselgenerator www.xwords-generator.de).

Das Kreuzwortsrätsel kann zu jedem Zeitpunkt eingesetzt und beliebig oft gelöst werden und dient so der Wiederholung und Überprüfung des Gelernten.

Dauer

Je nach gewünschter Anzahl von Begriffen ist von 15 bis 45 Minuten für die Fragenerstellung auszugehen, von rund 15 Minuten für das Arbeiten mit dem Kreuzwortsrätselgenerator und von 10 bis 30 Minuten für das Lösen des Kreuzwortsrätsels.

Materialien

Kursunterlagen, PC mit Internetzugang, Drucker

Anmerkung

Natürlich ist es auch möglich, dass der/die Trainer/in ein fertiges Kreuzwortsrätsel vorlegt, das gemeinsame Erarbeiten gewährleistet aber eine vertiefere Auseinandersetzung mit den Begriffen.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Kreuzwortsrätselgenerator; Hofmann, Angelika (2013): Kreuzwortsrätsel Politik. Prüfen und Festigung des Allgemeinwissens im Fach Politik. Kerpen: Kohl-Verlag

5.1.2 Blitzlicht

Einleitung

Das Blitzlicht ist eine Möglichkeit, um in einem Lern- und Gruppenprozess schnell eine Auskunft über die aktuelle emotionale Befindlichkeit und/ oder den kognitiven Leistungsstand zu erhalten. Es kann in allen Phasen eines Trainings eingesetzt werden. Am Ende eines Lernprozesses dient es vor allem der Reflexion und Überprüfung.

Art der Übung

Plenum

Übungsziel

Ein Blitzlicht kann zum einen verwendet werden, um schnell eine Meinung zu einem Thema zu erhalten oder unterschiedliche Zugänge deutlich zu machen, zum anderen, um eine kurze Zwischenevaluation oder Reflexion durchzuführen.

Beschreibung der Methode

Ein Blitzlicht kann zu Beginn, während oder am Ende einer Lerneinheit eingesetzt werden. Die TeilnehmerInnen äußern sich reihum kurz in Form von einem bis zwei Sätzen zu einer gestellten Frage, ihre Befindlichkeit oder die eigene Lernsituation betreffend (z.B. Was ist mir in Erinnerung geblieben? Was war für mich am interessantesten?). Die Äußerungen werden nicht kommentiert, alle anderen sind nur ZuhörerInnen, es dürfen lediglich Verständnisfragen gestellt werden. Am Ende können die Äußerungen durch den/ die Trainer/in gebündelt und zusammengefasst werden.

Dauer

Die Dauer variiert nach Anzahl der TeilnehmerInnen. Pro Person sind 1 bis max. 2 Minuten zu veranschlagen.

Materialien

Keine

Anmerkung

Gruppendynamische Effekte (z.B. alle TeilnehmerInnen sagen das Gleiche, nur Positives oder nur Negatives) können vermieden werden, wenn die Lernenden kurz für sich überlegen und das eigene Statement vorher notieren.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Siebert, Horst (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann

5.1.3 TeilnehmerInnen testen TeilnehmerInnen

Einleitung

Es erfolgt ein Perspektivenwechsel von der Rolle der / des Lernenden in die Rolle der / des Prüfenden. Beim Erstellen von Test- und Prüfungsaufgaben erfolgt einerseits eine neuerliche Auseinandersetzung mit den behandelten Themen und Inhalten und andererseits werden beim Testen Sozial- und Methodenkompetenzen gestärkt und ausgebaut.

Art der Übung

Einzel- und / oder Gruppenarbeit; Plenum

Übungsziel

Nach einer Trainingseinheit erarbeiten TeilnehmerInnen Testfragen, praktische Prüfungsaufgaben oder Fallbeispiele, die sie anderen TeilnehmerInnen zu Lösung vorlegen. Durch das Ausarbeiten von Testfragen werden spezifische Lehrinhalte noch einmal bearbeitet und vertieft sowie ein Handlungsbezug hergestellt. Durch die Übernahme der Rolle als Prüfer/in wird die Beobachtungs-, Beurteilungs- und Kommunikationsfähigkeit gestärkt.

Beschreibung der Methode

Zunächst werden in Einzel- oder Gruppenarbeit Testfragen formuliert, die Lösungsmöglichkeiten ausgearbeitet und beschrieben und ein Beurteilungsraster (z.B. Schulnotensystem oder verbale Beurteilung) überlegt. Die Fragen werden auf Moderationskarten (oder digital) festgehalten.

Danach erfolgt das »Testen«, für das es zwei Möglichkeiten gibt:

1. Paarweise: Je zwei TeilnehmerInnen setzen sich zusammen und stellen abwechselnd ihre Fragen. Die Bewertung der Antworten kann im Schulnotensystem oder verbal erfolgen. Es ist möglich, zusätzlich eine Person in einer beobachtenden Rolle einzusetzen.
2. Plenum: Die einzelnen Fragen werden in der Großgruppe gestellt, die Beantwortung erfolgt durch eine Person. Der Vorteil ist, dass alle die Fragen und Antworten hören, der Nachteil ist der größere Zeitaufwand und Ängste einzelner TeilnehmerInnen, in der Großgruppe Fragen gestellt zu bekommen.

»Unter die Lupe nehmen« ist eine Modifikation von TeilnehmerInnen testen TeilnehmerInnen. Eine Lupe dient als Sprechstab (talking stick) und Instrument, um die Antworten genau zu betrachten. Auch hier erarbeiten die TeilnehmerInnen Testfragen und schreiben diese auf Moderationskarten. Anschließend nehmen die TeilnehmerInnen im Plenum in einem Sesselkreis Platz. Ein/e Teilnehmer/in beginnt und bekommt eine Lupe in die Hand, sucht sich eine/n Kolleg/in aus, gibt dieser / diesem die Lupe in die Hand und stellt eine Frage. Wird die Frage richtig beantwortet, gibt der / die Befragte die Lupe an jemand anderen weiter und stellt diesem / dieser eine weitere Frage. Wird eine Frage nicht richtig beantwortet, ist die Gruppe gefordert, die Lösung gemeinsam zu finden. Die Lupe bleibt bei der / dem Befragten und eine neue Frage wird gestellt. Die Lupe kann weitergegeben werden, wenn eine richtige Antwort auf eine Frage gegeben wurde.

Dauer

»TeilnehmerInnen testen TeilnehmerInnen« kann zeitlich sehr unterschiedlich angelegt werden. Die Dauer ist abhängig von der Anzahl der zu erarbeitenden Testaufgaben. Es ist aber von ca. 30 Minuten zur Erarbeitung von Testfragen auszugehen und von ca. 30 Minuten beim paarweisen Testen oder ca. 60 Minuten beim Einsatz der Testfragen im Plenum.

Materialien

Arbeitsunterlagen, Moderationskarten, Beurteilungsraster, Lupe (im Falle von »Unter die Lupe nehmen«)

Anmerkung

Die TeilnehmerInnen sollten vorab eine Information darüber erhalten, welche Fragetypen es gibt (siehe Kapitel 5 Einleitungstext). Sie sollten aber vor allem auch dazu angeregt werden, sich Fallbeispiele oder praktische Aufgaben zu überlegen.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Weidenmann, Bernd (2011): Update für Trainer. In 14 Lektionen zur didaktischen Meisterschaft. Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH (Training aktuell)

5.1.4 Fallstudie / Fallarbeit

Einleitung

Es gibt unterschiedliche Formen von Fallstudien / Fallarbeiten. Bei allen geht es darum, dass die Lernenden eigenständig auf der Grundlage eines Fallmaterials eine Lösung für einen Fall aus der Praxis erarbeiten. Fallstudien stehen im englischen Sprachraum oft in direkter Verbindung zum Problem Based Learning. Sie eignen sich sowohl als Trainings- als auch als Überprüfungsverfahren.

Art der Übung

Einzel- oder Gruppenarbeit

Übungsziel

Fallstudien werden individuell oder in Gruppen bearbeitet, um einerseits Wissen zu erweitern bzw. zu integrieren und andererseits Urteils- und Entscheidungsfähigkeit auszubilden. Durch die eigenständige und aktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Inhalt und den gestellten Aufgaben wird Handlungskompetenz entwickelt. Anhand konkreter Fälle ist exemplarisches Lernen in Problemsituationen möglich, was den Transfer in die Praxis erleichtert.

Beschreibung der Methode

Für ein erfolgreiches fallbasiertes Lernen ist der Fall selbst gut aufzubereiten. Er sollte lebens- und wirklichkeitsnah sein und einen unmittelbaren Bezug zu den bisherigen Erfahrungen und Erlebnissen sowie künftigen Lebenssituationen der Lernenden herstellen. Er sollte problemhaft sein, Interpretationen sowie mehrere Lösungsmöglichkeiten zulassen, aber trotzdem überschaubar sein.

Der Ablauf erfolgt in mehreren Phasen:

- In der Vorbereitungsphase wird der konkrete Fall beschrieben und dargestellt sowie gegebenenfalls auch die Fallmethode an sich vorgestellt. Es folgt die Erläuterung der Aufgaben- und Problemstellung.
- In der Rezeptionsphase geht es um das gemeinsame Durcharbeiten und genaue Analysieren des Falls und der vorliegenden Informationen. Es werden zentrale Problempunkte (critical incidents) gesammelt, Problemlösung versucht und Interpretationen ausgetauscht.
- In der Interaktionsphase, die in Kleingruppen (oder einzeln) durchgeführt wird, erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Fall und denkbare Handlungswege und Lösungsmöglichkeiten werden entworfen und diskutiert, um letztendlich eine Entscheidung zu treffen und zu begründen.
- In der Bewertungsphase erfolgt die Vorstellung und Diskussion der Kleingruppen- oder Einzelarbeitsergebnisse. Im Plenum oder durch ein Fachgremium (z.B. Prüfungskommission) wird anschließend über die beste Lösung entschieden.
- In der Anwendungsphase erfolgt letztlich ein Vergleich der gefundenen Lösungen mit den in der Realität tatsächlich gefällten Entscheidungen. So wird dem Als-Ob-Handeln die Ebene der Wirklichkeit gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund können die Lernenden ihre eigene Lösung selbst evaluieren.

In anderen Publikationen ist von folgendem Ablauf die Rede:

→ Konfrontation → Information → Exploration → Resolution → Disputation → Kollation

Dauer

Je nach Aufgabenstellung variiert die Dauer. Es sollte aber mindesten eine Stunde veranschlagt werden. Eine Fallstudie kann sich aber auch über mehrere Stunden hinziehen.

Materialien

Benötigt wird einerseits Fallmaterial wie Dokumente, Archiveinträge, Interviews, Raster für direkte Beobachtung, Artefakte, andererseits zusätzliches Hilfsmaterial zur Fallbearbeitung wie z.B. Lexika, Handbücher, Zeitschriften, Spezialliteratur, Datenbanken, Internetzugang.

Anmerkung

Fallstudien sind vor allem für Lernende geeignet, die bereits über gewisses Grundwissen im zu bearbeitenden Bereich verfügen, über die Handlungsfelder orientiert sind und in Gruppen arbeiten und sich selbstständig Informationen beschaffen können.

Es gibt fallbasierte Lernsoftware.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

e/t/s Didaktische Medien GmbH (Hg.) (2005): Didaktik und Methodik kennen. Wichtige Unterrichtsmethoden kennen. Download unter: <http://dls.firstwebcollege.com/Kurse/tc/de/tctx01q01-3/files/script.pdf>

Flehsig, Karl-Heinz (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Fallmethode. Download unter: www.ikud.de/handbuch6.htm

Haller, Hans-Dieter (o.J.): Mit kleinen Fallstudien lehren. Download unter: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/arbeitsblaetterord/LEHRTECHNIKORD/Fallstudien.html>

Weitz, Bernd O. (2000): Fallstudie zur Unternehmensentwicklungsplanung: Wie geht es weiter in der Firma Bekmann? Download unter: www.sowi-online.de/praxis/methode/fallstudie_zur_unternehmensentwicklungsplanung_wie_geht_es_weiter_firma_bekmann.html

5.1.5 Parcours

Einleitung

Ein Parcours kann als Form des Leistungsnachweises eingesetzt werden und ist gleichzeitig eine Methode zur Erarbeitung komplexer theoretischer und praktischer Inhalte. Als Prüfungsformat wird er beispielsweise in medizinischen Ausbildungen eingesetzt. Als Stationenbetrieb (siehe auch Kapitel 4.4) bezeichnet ist der Parcours eine offene Lernform zur Förderung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen.

Art der Übung

Einzelarbeit, Plenum

Übungsziel

Neben der Überprüfung der Kenntnisse und des Anwendens von Fachwissen können in einem Parcours auch die sprachliche Ausdrucks- und die Kommunikationsfähigkeit erfasst werden und in die Bewertung einfließen. Beurteilbar sind vor allem verbale, interaktive und praktische Fertigkeiten oder Verhaltensweisen von TeilnehmerInnen, sofern dafür im Vorhinein Kriterien festgelegt wurden.

Beschreibung der Methode

Wird ein Parcours zu Prüfungszwecken eingesetzt, werden in einzelnen Stationen vorgegebene standardisierte Aufgaben gestellt. Prüfungsaufgaben können einen rein theoretischen Inhalt haben oder sich auf eine praktische Problemlösung beziehen. Sie können als Befragung, Diskussion, als Fallvorstellung oder als Mischung dieser Formen stattfinden. Die TeilnehmerInnen durchlaufen in einer Gruppe simultan in einem rotierenden Verfahren die Prüfungsstationen. Die Aufgaben sind in einer vorab definierten Zeit (zwischen 5 und 15 Minuten) zu lösen. An jeder Prüfungsstation befindet sich eine Person, der / die die Leistung anhand einer Checkliste dokumentiert. Die Bewertung jeder Aufgabe ist Grundlage für eine differenzierte Rückmeldung an den / die Teilnehmer/in.

Im Stationenbetrieb, auch als Lernbuffet oder Lernstraße bezeichnet, gibt es Stationen mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien im Raum, die die Lernenden nacheinander je nach Interesse oder Fähigkeiten oder Lerntyp auswählen. Das wirkt motivierend und setzt stark auf die Initiative der TeilnehmerInnen. Entweder finden sich bei den verschiedenen Stationen aufbereitete Materialien zu den verschiedenen Teilaspekten eines Gesamtthemas oder es werden dieselben Teilaspekte über unterschiedliche Sinneskanäle / Lernformen angeboten, was auch dem Kennenlernen des eigenen Lerntyps dient. Die Lernenden können wählen, ob sie einzeln, in Paaren oder in Kleingruppen an den verschiedenen Lernstationen arbeiten und es gibt Pflicht- und Freistationen.⁷²

Dauer

Die Dauer eines Parcours ist abhängig von der Anzahl der Stationen und der Anzahl der TeilnehmerInnen. Die einzelnen Aufgaben in jeder Station sollten idealerweise zwischen 5 und 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Materialien

Je nach Aufgabenstellung in der Station braucht es Materialien für typische Aufgabenstellungen sowie eine Anleitung, Beschilderung und ein Bewertungsprotokoll.

Anmerkung

Das Erstellen eines Parcours ist aufwendig und die Durchführung erfordert eine gute Zeitplanung und ausreichend personelle, räumliche und technische Ressourcen. Ein Parcours kann durchaus auch als summatives Prüfungsformat eingesetzt werden.

⁷² Aschemann, Birgit et al. (2011), S. 10, http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Bonse-Rohmann, Mathias; Holtmann, Andreas (Hg.) (2008): Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung. 1. Auflage, München, Jena: Elsevier, Urban & Fischer

Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader, verfasst im Rahmen des Projekts »Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs«. Hg. v. Frauenservice Graz. Download unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf

Lehre Laden. Downloadcenter für inspirierte Lehre: <https://dbs-/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/constructive-alignment/>

5.1.6 Lerntagebuch und Portfolio

Einleitung

Die Arbeit mit Lerntagebüchern und Portfolios ist eng mit dem Konzept des reflexiven Lernens verbunden. Ausgehend von unbekanntem Situationen werden beim Lernen neue Einsichten durch Bezugnahme auf bestehendes Wissen und vergangene Erfahrungen gewonnen. Das Gelernte wird dann in neuen Situationen getestet und schließlich wieder in konkrete Erfahrungen überführt. Das zeigt, dass nicht nur die Lernergebnisse, sondern insbesondere der Lernprozess von wesentlicher Bedeutung ist. Dieser Prozess kann in einem Lerntagebuch oder Portfolio nachgezeichnet werden.

Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, regelmäßig verfassten, chronologisch aneinandergereihten Aufzeichnungen, in denen die Lernenden Erfahrungen mit dem Lernprozess und seinen Ergebnissen festhalten. Die Grundidee des Portfolios – in das Teile eines Lerntagebuchs einfließen können – ist eine Art Arbeitsmappe zum Nachweis einer Lernleistung. Es werden darin beispielsweise ausgewählte Arbeitsergebnisse, Berichte und Dokumente strukturiert präsentiert, in der Absicht Lernergebnisse nach außen hin zu dokumentieren. Während ein Lerntagebuch häufig Reflexionen ohne konkrete Belege enthält, werden im Portfolio Reflexionsprozesse mit konkreten Ergebnissen in Verbindung gebracht.

Art der Übung

Einzelarbeit

Übungsziel

In einem Lerntagebuch oder Portfolio wird der eigene Lern- und Entwicklungsprozess kontinuierlich reflektiert und abgebildet sowie im Falle des Portfolios auch überprüfbar gemacht. Beide Instrumente unterstützen eigenverantwortliches Lernen. Der eigene Lernzugang und Lernweg und die damit verbundenen Hindernisse und Erfolge werden bewusst gemacht, was wesentlich ist für das Entwickeln von Lernkompetenz. Darüber hinaus erhalten die TeilnehmerInnen Auskunft darüber, wo sie sich auf dem Weg zum Ziel, also zu den anvisierten Lernergebnissen, befinden.

Beschreibung der Methode

Das Lerntagebuch, auch als Lernjournal bezeichnet, stellt ein eher persönliches Dokument dar, für dessen Struktur es zumeist offen gehaltene Anregungen gibt. Den Kern des Schreibens von Lerntagebüchern bildet die Reflexion über Erfahrungen und Gedanken, die das eigene Lernen betreffen.

Im Lerntagebuch können beispielsweise folgende Fragen gestellt werden:

- Notizen zu den Lehr-/Lerneinheiten
 - Was waren die wesentlichen Inhalte, Aussagen, Erkenntnisse?
 - Mit welchen Methoden wurde gearbeitet?
 - Wie war die Stimmung im Verlauf?
 - Worüber wurde diskutiert?
 - ...
- Eigenes Erleben
 - Dies hat meine besondere Aufmerksamkeit gefunden, weil ...?
 - Woran habe ich mich beteiligt?
 - Wo konnte ich meine Ideen einbringen?
 - Was war mir bereits bekannt? Was war vollkommen neu für mich?
 - ...

- Nachgedanken
 - Was möchte ich von dieser Lerneinheit unbedingt behalten, was erscheint mir weniger wichtig?
 - Bezogen auf mein künftiges Berufsfeld erscheint mir XY besonders wichtig.
 - Was verstehe ich jetzt, was ich vorher nicht verstanden habe? Was kann ich jetzt, was ich vorher nicht konnte?
 - ...

Ein Portfolio, das zumeist umfassender und vielfältiger ist, folgt in der Regel einem enger vorgegebenen Raster. Im Falle einer Leistungsbeurteilung durch ein Portfolio ist im Vorfeld abzuklären, welche Teile einer Bewertung unterzogen werden und auf welchen Kriterien diese basiert.

Es gibt verschiedene Arten von Portfolios:

- Arbeitsportfolio: dient im Wesentlichen der Diagnose des Lernprozesses; kann Dokumente aller Art enthalten, die den Lernprozess dokumentieren; stellt die Analyse des Lernprozesses in den Vordergrund
- Entwicklungsportfolio: betont Veränderungen und Lernzuwachs noch stärker als das Arbeitsportfolio; die Arbeit daran lässt den Lernenden eigene Lernfortschritte leicht erkennen
- Vorzeigepportfolio: enthält die besten Arbeiten aus einem oder mehreren Fächern, die über einen längeren Zeitraum hinweg gesammelt wurden
- Beurteilungsportfolio: hat formaleren Charakter als die anderen Varianten; dokumentiert Leistungen; bereits zu Beginn sind verbindliche Angaben über Ziele und Beurteilungskriterien nötig
- Bewerbungsportfolio: betont vor allem die Präsentation der Lernprozesse und Lernergebnisse

Dauer

Meistens begleitet die Erstellung eines Lerntagebuchs oder Portfolios die gesamte Aus- oder Weiterbildung.

Materialien

Eine Struktur für ein Lerntagebuch oder Portfolio in Form eines Worddokumentes oder als E-Version. Es gibt beispielsweise die Open Source E-Portfolio Software Mahara (www.mahara.at).

Anmerkung

Das Erstellen eines Portfolios, aber auch das Führen eines Lerntagebuches ist mit relativ hohem Aufwand verbunden, unterstützt aber nachhaltiges Lernen sehr gut.

Ein Portfolio sollte idealerweise für jede Ausbildung und jede Zielgruppe passgenau adaptiert werden.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (2007): Zum Potential von Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.), (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–24

Hascher, Tina (2011): Lernen dokumentieren und verstehen. Download unter: www.bifie.at/system/files/dl/srdp_hascher_lernen_dokumentieren_2011-12-16.pdf

abz*austria (o.J.): Mein Lerntagebuch. Download unter: http://lerntagebuch.abzaustria.at/wp-content/uploads/2013/03/Lerntagebuch_abz.austria.pdf

Beispiel 1: abz*austria: Lernprotokoll

6 Schritte

1. **Vor dem Lernen** ist es hilfreich, aufzuschreiben, was genau Sie lernen möchten und welche Schritte dafür notwendig sind. Schreiben Sie die Lernschritte zuerst in Stichworten auf ein Blatt Papier, bringen Sie sie danach in eine Reihenfolge und tragen Sie sie so gereiht in das Lernprotokoll ein.
2. Überlegen Sie sich nun, **wie lange Sie brauchen werden**, um die Aufgabe zu erledigen. Tragen Sie eine ungefähre Dauer in das Lernprotokoll ein.
3. Denken Sie zudem daran, **was Sie fürs Lernen brauchen und was Sie dabei stören könnte**. Schreiben Sie dies in das Lernprotokoll und sorgen Sie anschließend für gute »Rahmenbedingungen«. Beginnen Sie erst dann mit dem Lernen.
4. Schreiben Sie **direkt nach dem Lernen** auf, was Sie geschafft haben und was Sie noch erledigen müssen. So bekommen Sie einen guten Überblick über Ihre Erfolge und sehen bei der nächsten Lernplanung sofort, was noch offen ist.
5. Notieren Sie sich auch, **wie lange Sie gelernt haben**. Haben Sie genau so lange, länger oder kürzer als erwartet gebraucht?
6. **Denken Sie nun an Ihren Lernstoff**: Was war für Sie besonders interessant? Was ist Ihnen leicht gefallen? Und was war schwierig? Indem Sie Antworten auf diese Fragen in das Lernprotokoll eintragen, haben Sie gleichzeitig eine kurze Zusammenfassung über das Gelernte, wissen wo Sie anknüpfen können und was Sie öfter wiederholen sollten.





abz*austria
kompetent für frauen und wirtschaft

Lernprotokoll

Datum _____ **Uhrzeit** _____

Ausfüllen vor dem Lernen

Das möchte ich lernen:

Welche Schritte sind zur Erledigung der Aufgabe notwendig?
In welcher Reihenfolge gehe ich vor?

So lange werde ich für die Aufgabe brauchen: _____

Das benötige ich, um die Aufgabe zu schaffen:

Das könnte mich beim Lernen stören:

Ich fühle mich im Moment:







gar nicht zufrieden nicht so zufrieden ganz okay recht zufrieden sehr zufrieden

Meine Erfolge

Ausfüllen nach dem Lernen

Das habe ich geschafft:

Das muss ich noch erledigen:

So lange habe ich gebraucht: _____

Das ist mir leicht gefallen:

Das war schwierig:

Ich fühle mich im Moment:







gar nicht zufrieden nicht so zufrieden ganz okay recht zufrieden sehr zufrieden

abz*austria - kompetent für frauen und wirtschaft

abz*austria - kompetent für frauen und wirtschaft

Quelle: <http://lerntagebuch.abzaustria.at/lerplanung/unterseite/anleitung-zum-lernprotokoll>

Beispiel 2: Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt⁷³

Die Kompetenzwerkstatt stellt Methoden, Anleitungen, Hilfen und Anregungen in Form von Handbüchern sowie Tools für die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis im Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung zur Verfügung.

Es wurde ein Ausbildungsportfolio entwickelt (www.kompetenzwerkstatt.net/tools/ausbildungsportfolio). Das Ausbildungsportfolio ist eine Sammlung von individuellen Dokumentationen eines Lernenden, mit denen – bezogen auf individuelle Lernprozesse – Leistungen, Ergebnisse, Erfahrungen und Entwicklungen beschrieben und illustriert werden können. Das Ausbildungsportfolio steht in einer elektronischen Variante – als sogenanntes E-Portfolio – kostenlos zur Verfügung.

Mit dem Ausbildungsportfolio können Lernende:

- in der Ausbildung anfallende Aufgaben und Arbeiten dokumentieren
- den Überblick über ihren Ausbildungsberuf, ihre Ausbildungsinhalte und -ziele sowie ihren Ausbildungsverlauf gewinnen und behalten
- über persönliche Stärken und Bedarfe nachdenken und berufliche Erfahrungen reflektieren
- Zusammenhänge zwischen betrieblichem und schulischem Lernen erkennen und
- Hinweise auf bedeutsame zukünftige Ausbildungsschwerpunkte erhalten

⁷³ Aus: www.kompetenzwerkstatt.net.

5.2 Summative Verfahren

In summativen Beurteilungen wird festgestellt, in welchem Umfang Lernende die Lernanforderungen (geforderte Kompetenzen) tatsächlich nachweisen können. Da sie am Ende eines Lernprozesses stehen ist die Beurteilung und nicht die Verbesserung des Lernprozesses im Vordergrund. Summative Verfahren sollen eine zuverlässige Auskunft darüber ermöglichen, ob eine Person die an sie gestellten zukünftigen Anforderungen auch erfüllen kann. Dabei werden folgende Prüfungsformate eingesetzt:

- Schriftliche Prüfung/ Aufgaben
- Mündliche Prüfung/ Aufgaben
- Praktische Prüfung/ Aufgaben
- Kombinierte Prüfungen/ Aufgaben

5.2.1 Präsentation

Einleitung

Die Präsentation oder Referat ist eine Form der mündlichen Abschlussprüfung oder kann als Methode innerhalb eines Trainings eingesetzt werden. Dabei wird ein vorgegebenes oder selbst gewähltes Thema referiert oder im Rahmen einer Abschlussprüfung vorgestellt. Der Präsentation folgt zumeist ein Fachgespräch.

Art der Übung

Einzelarbeit, Plenum

Übungsziel

Im Rahmen einer Präsentation kann die Fach- und Methodenkompetenz, aber auch die kommunikative Kompetenz gefördert bzw. überprüft werden.

Beschreibung der Methode

Die TeilnehmerInnen erhalten die Aufgabe, über ein bestimmtes Thema eine Präsentation auszuarbeiten. Dieses kann breiter oder enger gefasst sein. Dabei können Unterlagen zur Verfügung gestellt werden oder die notwendigen Informationen sind selbst zu recherchieren. Bei dem Thema kann es sich beispielsweise um ein eigenes Projekt oder ein vorgegebenes Fallbeispiel handeln. Es können auch bestimmte Fragestellungen vorgegeben sein.

Für die Präsentation, die nach der Ausarbeitung vor dem Plenum abgehalten wird, sollte es klare Vorgaben in Bezug auf die Zeit und die Form (z.B. Power Point, Flip-Chart) geben.

Die Beurteilung der fachlichen Richtigkeit, Kommunikationsfähigkeit (Verständlichkeit, sprachliche Gestaltung) und Methodenkompetenz (Medieneinsatz) erfolgt im Plenum mit Hilfe einer Bewertungsmatrix.

Tabelle 10: Bewertungsmatrix Präsentation

Bewertung Schriftliche Ausarbeitung	Punkte / Beurteilung
Fachliche Richtigkeit des Inhalts	0 = Inhalt nicht erfasst 2 = oberflächlich 4 = angemessen 8 = vollständig, logisch, zielorientiert
Nachvollziehbarkeit und Gliederung Einleitung, Themenbearbeitung und Zusammenfassung	0 = unsystematisch 1 = erkennbar 2 = sinnvoll, tragfähig 4 = ausgefeilt
Eventuell Einarbeitung verpflichtender Schwerpunkte	0 = nicht erfolgt 2 = teilweise erfolgt 4 = vollständig erfolgt
Umfang und Form der Abgabe Formatierung und Layout	0 = Vorgaben nicht erfüllt 2 = angemessen 4 = vollständig und angemessen

Bewertung Mündliche Präsentation	Punkte / Beurteilung
Zielgruppengerechte Darstellung Aufbau Präsentationstechniken und Medieneinsatz	0 = keine Medien, unsicher, unsystematisch 2 = Medien unterstreichen die Präsentation, Aufbau ist angemessen 4 = Medieneinsatz ist fehlerfrei und veranschaulicht das Thema, Aufbau ist ausgefeilt
Einhaltung von Zeitvorgaben	0 = nicht eingehalten 1 = geringe Abweichungen 2 = Zeitvorgaben genau erfüllt
Sprachliche Gestaltung Ausdrucksweise und Sprache Stil und Sprechtempo Körpersprache, Gestik und Blickkontakt	0 = undeutlich, hastig, unsicher 2 = angemessen, ansprechend 4 = souverän, ständiger Blickkontakt, lebendig, abwechslungsreich
Gesamtpunktezahl	

Dauer

Die Dauer ist abhängig von der Vorgabe für die Präsentationsdauer und der Zahl der TeilnehmerInnen. Zusätzlich sind je Präsentation ca. 10 Minuten für das Ausfüllen der Bewertungsmatrix und die Rückmeldung einzuplanen.

Materialien

Medien für die Präsentation; Bewertungsmatrix für die Präsentation

Anmerkung

Die Lehr- oder Prüfungsperson hat die Aufgabe, die Rahmenbedingungen (Dauer, Inhalte sowie die Beurteilungskriterien) im Vorfeld genau darzulegen. Wird die Präsentation als Trainingsmethode eingesetzt, können andere TeilnehmerInnen die Bewertung und Rückmeldung durchführen.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Schmidt, Jens U. (2012): Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Katalog und Leitfaden für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller/-innen und Prüfer/-innen. Hg. v. DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung. Bielefeld

5.2.2 Single-Choice- oder Multiple-Choice-Aufgaben

Einleitung

Schriftliche Prüfungen bewerten schriftliche Antworten oder die schriftliche Ausarbeitung gestellter Aufgaben. Zur Beantwortung wird vorrangig kognitives Wissen benötigt, bei gut formulierten Fragestellungen können auch Transferleistungen oder problemlösende Denkansätze beurteilt werden. Es gibt unterschiedliche schriftliche Aufgabenarten:

- Schriftliche Aufgabe mit gebundenen Antworten
- Kurzantwortaufgaben
- Schriftliche Aufgaben mit ungebundenen Antworten
- Schriftliche Ausarbeitung

Art der Übung

Einzelarbeit

Übungsziel

Die Beantwortung der Aufgaben gibt vor allem Auskunft über das Fachwissen zu einem Unterrichtsgegenstand.

Beschreibung der Methode

In schriftlichen Prüfungen mit gebundenen Antworten, auch Single-Choice-Tests oder Multiple-Choice-Tests genannt, sind Antwortmöglichkeiten starr vorgegeben. Zur Beantwortung müssen eine oder mehrere vorgegebene Lösungen markiert oder eine Lösungsziffer in ein vorgegebenes Schema eingetragen werden. Es besteht keine Möglichkeit, alternative Antworten zu formulieren.

Schriftliche Aufgaben werden als Papier- und Bleistift oder als Online-Aufgaben zu einem vorher bekannten Zeitpunkt zur Bearbeitung ausgegeben. Die Auswertung und Beurteilung erfolgt zeitversetzt.

Dauer

Die Dauer ist abhängig vom Umfang der Aufgaben und sollte zwischen 30 Minuten und 90 Minuten liegen.

Materialien

Testbögen für alle TeilnehmerInnen sowie Bleistifte und Radiergummis

Anmerkung

Die Prüfung erfordert einen großen zeitlichen Aufwand bei der Erstellung der Fragen, erleichtert ist die Auswertung der Ergebnisse.

Ergebnisse schriftlicher Aufgaben werden meist in Form von Noten festgehalten. Die Vergabe von Punkten und die Umwandlung der erreichten Leistung in Noten kann beispielsweise mit einem Notenschlüsselrechner (vgl. www.lehrerfreund.de/schule/1s/notenschluesselrechner/3608) erfolgen.

Schriftliche Prüfungen erinnern an schulische Lernsituationen und sind oft mit negativen Emotionen verbunden.

Bei der Ausarbeitung der Fragen kann ein Online-Quiz-Generator (www.onlinequizcreator.com/de) unterstützen oder die Erstellung von Quiz-Aufgaben im Rahmen von Lernplattformen (z.B. Quiz in moodle).

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Schmidt, Jens U. (2012): Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Katalog und Leitfaden für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller/-innen und Prüfer/-innen. Hg. v. DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung. Bielefeld

Beispiel: Auszüge Multiple Choice-Test im Rahmen einer Ausbildung zur / zum FachsozialbetreuerIn und DiplomsozialbetreuerIn in der Altenarbeit

Wissensquiz Multiple Choice	
Name: _____	
<p>In diesem Wissensquiz geht es um die Symptome chronische Müdigkeit, Atemnot, Übelkeit und Erbrechen, schwerer und verzögerter Stuhlgang, Durchfall, Flüssigkeitsverlust in der letzten Lebensphase, Unruhe und Verwirrtheit sowie Kachexie und Appetitlosigkeit.</p> <p>Insgesamt sind X Fragen zu beantworten. Zu jeder Frage gibt es 5 Antwortmöglichkeiten. Davon können 0 bis 5 Antworten richtig sein. (Das heißt, es kann keine bzw. eine Antwort oder zwei, drei, vier bzw. alle Antworten richtig sein.)</p> <p>Pro Frage sind maximal 5 Punkte und mindestens 0 Punkte zu erreichen. Je falsch angekreuzter Antwortmöglichkeit werden Punkte abgezogen. (96–100 ... Sehr Gut; 85–95 ... Gut; 76–84 ... Befriedigend; 56–75 ... Genügend; 0–55 ... Nicht genügend)</p> <p>Maximal erreichbare Punkte: 100</p> <p>Erreichte Punkte: _____</p> <p>Note: _____</p> <p>Viel Erfolg bei der Lösung!</p> <p>Sie sind Bezugspflegeperson eines Bereiches in einer Seniorenresidenz. Sie haben das PPM bei diesen Bewohnerinnen und Bewohnern durchgeführt.</p> <p>#1) Der 80-jährige Herr Müller hat ein Pankreaskarzinom bei fortgeschrittener Erkrankung. (Beim Bauchspeicheldrüsenkrebs handelt es sich um eine der aggressivsten Tumorformen. Die Operation stellt die einzige Methode einer potentiellen Heilungschance dar.) Sie kommen um 8.00 Uhr zur Unterstützung der Körperpflege ins Zimmer. Herr Müller sagt zu Ihnen: »Lassen Sie mich in Ruhe, ich fühle mich unwohl, alles strengt mich an!« Sie bemerken, dass er sich sozial und emotional zurückzieht. Er benötigt bei der Körperpflege mehr Unterstützung als sonst (Selbständigkeitsindex nach Jones von 0 bis 3).</p>	
FRAGE: Welches Symptom erkennen Sie bei Herrn Müller?^a	
A	Asthenie.
B	Grande fatigue.
C	Nausea.
D	Dyspnoe.
E	Terminale Diarrhoe.
#2) Nachdem Sie bei Herrn Müller das / die geeignete/n Symptom/e richtig erkannt haben, überlegen Sie, welche Pflegeinterventionen Sie Ihrem Bewohner Müller anbieten können.	
FRAGE: Wodurch haben Sie das / die geeignete/n Symptom/e richtig erkannt?^b	
A	Vomitus, Nausea, Emesis, ...
B	Asthenie, Dyspnoe, Atrophie, ...
C	Abdominale Schmerzen, Flatulenz, Inappetenz, ...
D	Inappetenz, Flatulenz, Koliken, ...
E	Übermäßige Erschöpfung, Konzentrationsstörungen, Antriebslosigkeit, ...

FRAGE: Welche pflegerischen Maßnahmen planen Sie für Herrn Müller?^c	
A	Entspannungsübungen durchführen bzw. organisieren.
B	Gespräche mit ihm führen.
C	Hilfestellung für soziale Aktivitäten anbieten.
D	Verbesserung der Schlafqualität durch geeignete Maßnahmen.
E	Veranlassung des Transportes ins Krankenhaus.
#3) Die Situation von Herrn Müller hat sich nicht verbessert. Er klagt über abdominale Schmerzen und Meteorismus. Als gute Pflegekraft haben Sie vor dem Gespräch mit ihm die Bewohnerdokumentation sorgfältig durchgelesen. Dabei ist Ihnen etwas aufgefallen. Ihre Kollegin Iris hat schon gestern folgendes dokumentiert: »Bewohner klagt über Bauchschm...n und vermehrte ... Er h...te in den letzten ... Tagen ... Stuhlgang«. (Leider schrieb sie so unleserlich, dass Sie die »ausgelassenen Stellen« auch nicht erraten können, was Iris meinte).	
FRAGE: Welches Symptom hat Herr Müller durch seine verminderte Mobilität dazubekommen?^d	
A	Dyspnoe.
B	Immobilität.
C	Obstipation.
D	Decubitus.
E	Asthenie
#4) Mittlerweile sind Wochen vergangen und Herr Müller wird von seiner alten Freundin, Fr. Brüller, besucht. Sie ist eine 98-jährige, rüstige Rentnerin und wohnt in einem anderen Bereich der Seniorenresidenz. Plötzlich beginnt Herr Müller zu schreien: »Hilfe, eine Einbrecherin! Hilfe, Diebin! Hilfe, Hilfe! Kommt denn niemand? Zu Hilfe!« Frau Brüller ist verängstigt, da sie dieses Verhalten von Herrn Müller zum ersten Mal erleben musste. Sie kommt aufgelöst zum Pflegestützpunkt und holt Sie.	
FRAGE: Welches Symptom erkennen Sie?^e	
A	Compliance und Adhärenz.
B	Aggression und Gewalt.
C	Machtlosigkeit und Kontrollverlust.
D	Angst und Panik.
E	Verwirrtheit und Unruhe.
FRAGE: Welche Ursachen treffen auf Ihren Bewohner zu?^f	
A	Veränderte Sinneswahrnehmung.
B	Flüssigkeitsmangel und Elektrolytstörungen.
C	Nebenwirkung von Medikamenten.
D	Erlebte Machtlosigkeit.
E	Hypoxie.
FRAGE: Welche Interventionen können Sie treffen?^g	
A	Kurze und einfache Sätze.
B	Zwangmaßnahmen um Selbst- bzw. Fremdgefährdung zu vermeiden.
C	Strukturierter Tagesablauf.
D	Zimmerwechsel in die Nähe des Pflegestützpunktes.
E	Ruhige Atmosphäre schaffen.

Quelle: Prüfung für die Schule für Sozialbetreuungsberufe, Ausbildung zur / zum FachsozialbetreuerIn und DiplomsozialbetreuerIn in der Altenarbeit, Klagenfurt 2016, erstellt von Alexander Brandstätter (Herzlichen Dank für die Zurverfügungstellung der Fragen!), eigene Bearbeitung

#1: a: Richtige Antwort: A, B, C; #2: b: Richtige Antwort: E; #3: c: Richtige Antwort: A, B, C, D; #4: d: Richtige Antwort: C; e: Richtige Antwort: E; f: Richtige Antwort: A, B, C, D; g: Richtige Antwort: A, C, E

5.2.3 Mündliche Prüfung – Praktische Prüfung

Einleitung

Mündliche Prüfungsmethoden zeichnen sich dadurch aus, dass sich die PrüfungskandidatInnen vor einer Prüfungsperson bzw. einem Prüfungsausschuss zu bestimmten Aufgaben und Fragen mündlich äußern müssen.

Eine Form der mündlichen Prüfung ist die praktische Prüfung. Diese bilden eine typische Arbeitsaufgabe ab und machen deutlich, in welcher Form und Güte einzelne Arbeitsprozesse durchgeführt werden können.

Art der Übung

Einzelarbeit

Übungsziel

In einer mündlichen Prüfungssituation ist es möglich Denkprozesse transparent zu machen und flexible Gespräche zu führen. Es kann aus diesem Grund über das Abfragen von Wissensinhalten hinausgehen und in einen kommunikativen Prozess eingetreten werden. Reine Wissensinhalte sind besser über schriftliche Prüfungsformate abzufragen und zu bewerten.

Neben den Inhalten (Fachgespräch) kann auch das kommunikative Verhalten (Gesprächssimulation, Präsentation) in die Beurteilung einer mündlichen Prüfung miteinfließen.

Bei einer praktischen Prüfung gibt die Bewältigung einer typischen Arbeitsaufgabe Auskunft darüber, wie und wie gut es gelingt, in der Bewältigung einer Aufgabe Wissen und Handeln zusammen zu fügen. Bei der Durchführung typischer Arbeitsaufgaben bzw. der Bewältigung von Problemsituationen können der Arbeitsprozess und das Arbeitsergebnis einer Bewertung unterzogen werden.

Beschreibung der Methode

Wenn es um Ausbildungen geht, für die Prüfungsordnungen vorliegen, müssen sich die PrüferInnen beim Rahmen (z.B. Zeit, Anzahl an Aufgabenstellung, Vorankündigung), den Fragen und Aufgaben sowie dem Beurteilungsraster daran orientieren.

Für das berufliche Training ist es wesentlich, sich praxisbezogene Aufgaben für die mündliche Prüfung zu überlegen, die Verwendung von Waren, Materialien, Werkzeugen, Plänen, Skizzen usw. trägt zu einer praxisorientierten Prüfung bei. Dies ist insbesondere bei der praktischen Prüfung zentral, für die die zu erfüllende Aufgabe (z.B. Prüfarbeit, Projektarbeit, Geschäftsfall) zu überlegen und dafür benötigte Materialien und Unterlagen vorzubereiten sind.

Darüber hinaus gilt es, sich im Vorfeld Gedanken über die Bewertungskriterien zu machen und diese auch offenzulegen.

Bei einer mündlichen Prüfung sollte für eine angenehme Raumatmosphäre gesorgt werden, um Prüfungsängste zu reduzieren. Wenn der / die Teilnehmer/in und die PrüferInnen bzw. BeisitzerInnen rund um einen Tisch sitzen, schafft das beispielsweise ein besseres Gesprächsklima.

Es empfiehlt sich, mit einer einfacheren Frage oder Aufgabe zu beginnen und danach den Schwierigkeitsgrad zu steigern. Bei mündlichen Prüfungen sollte ein Prüfungsprotokoll geführt werden.

Wesentlich ist es, den TeilnehmerInnen nicht nur eine Gesamtbeurteilung rückzumelden, sondern mit ihnen ein echtes Feedback-Gespräch zu führen.

Dauer

Zwischen 20–45 Minuten (bzw. je nach Prüfungsordnung)

Materialien

Prüfungsaufgaben und Prüfungsprotokoll, Materialien, Unterlagen

Anmerkung

Mündliche Prüfungen haben aus Sicht der Lernenden und aus Sicht des/der Trainer/in Vor- und Nachteile. Eine gute Planung und Vorbereitung kann die Nachteile (z.B. Bewertung auf Grund einer punktuellen Performance, Beurteilung ist ein Schätzurteil, Bewertung muss rasch erfolgen, Tagesverfassung bestimmt die Kommunikation und Interaktion) gering halten und die Vorteile dieses Prüfungsformats (z.B. flexibles Nachfragen bei Unklarheiten oder Missverständnissen, unmittelbare Rückmeldung, Würdigung besonderer Kompetenzen, Minderung von Prüfungsangst durch wertschätzendes Verhalten) herausstreichen.

Zielgruppe

Jugendliche und Erwachsene

Quellen

Schmidt, Jens U. (2012): Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Katalog und Leitfaden für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller/-innen und Prüfer/-innen. Hg. v. DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung. Bielefeld

ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2013): Aufgaben für die Lehrabschlussprüfung leicht erstellen. Hg. v. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. Download unter: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1366010125_handbuch_aufgaben_leicht_erstellen.pdf

ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2014): Erfolgreich prüfen. Handbuch für das zertifizierte LAP-Training. 2. Auflage. Hg. v. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. Download unter: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1417697676_handbuch_erfolgreich_pruefen.pdf

6 Praxisbeispiele

Sechs Praxisbeispiele verdeutlichen, wie kompetenzorientierte Methoden ganz konkret umgesetzt werden können.

Vier diese Beispiele wurden von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt, die sowohl für das Arbeitsmarktservice im Bereich Qualifizierung und Beratung von arbeitslosen Personen als auch am freien Bildungsmarkt tätig sind. Es handelt sich um abz*austria, Frauenberatung Waldviertel, Schulungszentrum Fohnsdorf und ZIB Training. Die restlichen beiden Beispiele kommen in einer kaufmännischen Berufsschule in Wien zum Einsatz.

Die Bildungsträger berichten von engagierter Mitarbeit der TeilnehmerInnen und von guten Rückmeldungen zu diesen Lernsequenzen.

6.1 abz*austria: Erweiterte Gruppenarbeit »Schaufenstergestaltung«



Zielgruppe

Teilnehmerinnen von »Kompetenz mit System-Einzelhandel« (Personen mit Erfahrung im Einzelhandel)

Lernziele

Die Teilnehmerinnen können:

- Verkaufsfördernde Maßnahmen nach zentralen Vorgaben umsetzen und für zielgruppengerechte Warenpräsentation sorgen. Bei fehlenden Vorgaben sind sie in der Lage, das auch eigenständig auszuführen.
- Aktionen oder Anlässe (z.B. Themen der Jahreszeiten) selbstständig einbringen, werbetechnische Hilfsmittel für die Warenpräsentation und -dekoration auswählen und durch Marktbeobachtung zusätzliche verkaufsfördernde Maßnahmen einbringen.
- Kriterien zur Schaufenstergestaltung benennen und sie anhand ausgewählter Themenstellungen anwenden.

Das Arbeiten in der Gruppe wird gestärkt und Kreativität gefördert. Die Richtlinien der Schaufenstergestaltung werden spielerisch verinnerlicht. Die Teilnehmerinnen werden zur eigenen Aktivität angeregt, übernehmen die Initiative und können ihr kreatives Potenzial einbringen.

Art

Kleingruppenarbeit mit 4-5 Teilnehmerinnen

Dauer

4-7 Stunden

Beschreibung

Die Gruppe wird in Kleingruppen zu ca. 4-5 Personen aufgeteilt. Die Trainerin beschreibt den ersten Teil der Übung und liest folgende Fragen vor:

- Haben Sie schon Schaufenster gestaltet, mitgestaltet oder deren Gestaltung beobachtet?
- Welche Arten der Schaufenster waren das?
- Wie gingen Sie bei der Gestaltung vor?
- Auf was haben Sie besonders geachtet?
- Wie oft wurden die Schaufenster gewechselt?
- Welches Material haben Sie verwendet?

Die Trainerin teilt anschließend ein Handout mit diesen Fragen aus. Diese werden in der Gruppe beantwortet, auf einem Flipchart zusammengefasst und danach vor dem Plenum präsentiert (hier gibt es die Möglichkeit, die Präsentationstechnik zu üben, die schon vorher erarbeitet wurde).

Nach der Präsentation durch alle Kleingruppen fragt die Trainerin, wie es den Gruppen ergangen ist, gibt Feedback, hebt die wichtigsten Dinge hervor und ergänzt. Weitere wichtige Themen werden besprochen (Sauberkeit, Licht, Anordnung, Perspektiven, Gruppierung, Goldener Schnitt, Gestaltungs-dreieck, themen- und warenorientierte Auslage, Vorbereitung, Preisschilder etc.).

Danach darf eine Person pro Kleingruppe ein Kärtchen ziehen, auf der vermerkt ist, welche Auslage jetzt in der Kleingruppe zu gestalten ist, unter Beachtung der gerade besprochenen Themen (!). Die Gruppe begibt sich zu einem Tisch mit Materialien und jede Teilnehmerin darf – abwechselnd nach Gruppen – noch Gegenstände aus einer Jokerbox ziehen.

Nun erhält die Gruppe 30 bis 45 Minuten Zeit eine »Auslage« zu gestalten, inkl. Preisschilder. Die Trainerin stellt das Licht im Vorfeld eher schummrig ein, um zu beobachten, ob die TeilnehmerInnen das Thema Licht bedenken.

Nach der angegebenen Zeit werden Fotos der Auslagen gemacht und jede Auslage besprochen und auch reflektiert, wie es den TeilnehmerInnen mit der Übung ergangen ist. Die Trainerin gibt Feedback und verändert nach Bedarf und vorherigem Einverständnis der Gruppe die »Auslage«. Im Anschluss wird das Ergebnis noch einmal fotografiert.

Am Ende werden alle Fotos über den Beamer nochmals verglichen, um die Richtlinien der Schaufenstergestaltung in dieser Form zu rekapitulieren und deren Wirkungsweisen zu erkennen.

Um das Gelernte zu vertiefen und zu sehen, wie es in der Praxis gehandhabt wird, findet im Anschluss eine Exkursion zu einer Einkaufsstraße oder einem Einkaufszentrum statt. Dort werden die Auslagen genauestens betrachtet und die TeilnehmerInnen beschreiben, was ihnen auffällt. Die Trainerin bestätigt, unterstützt und weist durch Fragen auf weitere Richtlinien und Wirkungsweisen hin.

Vorbereitung

Handout mit Fragen, Flipchart, Stifte, Schreibmaterial, Kärtchen mit Aufgaben (z.B. Sommerauslage)

Je nach Gruppengröße Materialien für 2 bis 3 Kleingruppen vorbereiten und nach Thema zusammenstellen.

Für Schaufenstergestaltung: mind. 2 Tische, dahinter eine Wand oder Pinnwand und z.B. leere Marmeladengläser, leere Flaschen oder Ähnliches, beides in verschiedenen Formen und Größen (jeweils mindestens 10 Stück). Weiters bunte Tücher, Vorhänge, Stoffreste in verschiedenen Farben, Mustern und Materialien. Boxen aus Plastik oder Kartons, um unterschiedliche Höhen erzielen zu können.

Weiters eine »Jokerbox« mit Dekomaterialien, aus der die TeilnehmerInnen abwechselnd ziehen dürfen.

Ein paar Beispiele für Utensilien für Themenauslagen:

- Sommer: Sonnenbrille, Schwimmflügel, Schwimmbrett, Sand, Sandspielsachen, Fische, Quietschenten usw.
- Herbst: Blätter, Laub, Moos, Kastanien usw.

Anmerkungen

Motivation ist ein wesentlicher Antrieb in der Arbeitswelt und wird dann gefördert, wenn eigene Erfahrungen, Ideen und Fähigkeiten eingebracht werden können. Da die meisten TeilnehmerInnen schon im Einzelhandel tätig waren, bringen sie Erfahrung in der Schaufenstergestaltung in der einen oder anderen Form mit. Entweder durch Zusehen, Arbeiten nach Plan oder eigenes Gestalten. Auch als Kundinnen sind sie täglich mit Schaufenstern konfrontiert.

Es gilt daher herauszufinden, welches Wissen in der Gruppe schon vorhanden ist, dieses zu bündeln und in die weitere Wissensvermittlung zu integrieren.

Wichtig bei dieser Methode ist auch der Perspektivenwechsel von Kundin zu Expertin. Schaufenster sind nicht nur »schön« oder »nicht schön«, sondern deren Qualität ist anhand objektiver Richtlinien bewertbar, z.B. welcher Aufbau ist zu erkennen, wie ist das Licht, handelt es sich um eine warenorientierte Auslage oder um eine themenorientierte Auslage etc.?

Die Unterstützung durch die Gruppe ist eine wichtige Ressource für neue Ideen und Anstöße.

Der Trainerin schreitet bei dieser Methode behutsam korrigierend ein, hebt Richtiges hervor und fördert durch Vorher-Nachher-Fotos den Perspektivenwechsel.

6.2 Kaufmännische Berufsschule: Stationenbetrieb »Zahlungsformen«

Zielgruppe

Lehrlinge im ersten Berufsschuljahr sowie TeilnehmerInnen einer überbetrieblichen Lehrausbildung.

Lernziele im fachlichen Bereich

Die TeilnehmerInnen:

- kennen die unterschiedlichen Zahlungsformen und relevanten theoretischen Begriffe (IBAN, Lastschrift, Dauerauftrag)
- können einen Zahlschein selbstständig ausfüllen
- können Teile des formulargebundenen Zahlungsverkehrs abwickeln

Lernziele im sozialen / persönlichen Bereich

Die TeilnehmerInnen können sich in einer Gruppe koordinieren, Verantwortlichkeiten aufteilen und zielorientiert gemeinsam arbeiten.

Besonderheiten zur Methode

Mit dem Stationenbetrieb wird eigenständiges Arbeiten mit Unterstützung der Gruppe ermöglicht und dadurch Teamarbeit gefördert. Generell kann in der Gruppe oder individuell gearbeitet werden. Durch die Kombination von Einzelarbeit und Gruppenarbeit, bewertet im Gruppenergebnis, kann soziales Lernen und Methodenkompetenz gefördert werden.

Durch den Stationenbetrieb werden auch Bewegung im Raum (Laufdiktat) und eigenständige Zeiteinteilung, Ablaufplanung sowie Entscheidungskompetenz gefördert.

Es können im Stationenbetrieb relativ viele Informationen in komprimierter Form bearbeitet werden. Die Stationen sind prinzipiell aufbauend geordnet, können aber auch in beliebiger Reihenfolge absolviert werden.

Individualisierungsangebote sind im Rahmen eines Stationenbetriebs gut möglich. Eine Individualisierung und Differenzierung der Aufgabenstellung ist beispielsweise durch die Bereiche »Pflicht« und »Bonusaufgaben« gewährleistet.

Durch Aufgabenstellungen am PC wird auch die Medienkompetenz gefördert.

Erweiterungsoption

Es besteht die Möglichkeit, nicht nur eine, sondern zwei Bonusaufgaben zu stellen. Anbieten würde sich beispielsweise ein Zeitungsartikel, bei dem es um das Thema Zahlungsverkehr im weiteren Sinn geht. Dadurch wird vor allem die Lesekompetenz trainiert. Auch können die TeilnehmerInnen erkennen, dass dieses Thema in der Praxis relevant ist. Die Aufgabe in der Station sollte dann sein, den Zeitungsartikel zu lesen und Fragen dazu zu beantworten. Die Fragestellung kann unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, vom punktuellen Selektieren der Informationen über die Formulierung einer eigenen Meinung bis hin zum selbstständigen Ziehen von Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen.

Stationen-Pass				
Gruppe:				
Name:				
Aufgabenstellung:				
Suchen und finden Sie Ihre Gruppenmitglieder. Teilen Sie die Aufgaben ein.				
Jede/r muss verpflichtend an der Station 1 (Spende) teilnehmen ♥.				
Als Gruppe müssen Sie die Stationen 1–4 bewältigen (kann auch je ein Gruppenmitglied ✿).				
Station 5 und 6 (Option) sind Bonusaufgaben *. Diese können Sie erledigen, wenn Sie mit den Pflichtaufgaben fertig sind.				
<input type="checkbox"/> Auf in den Stationenbetrieb! <input type="checkbox"/> Lösen Sie die Aufgaben. <input type="checkbox"/> Nehmen Sie die ausgefüllten Aufgabenblätter mit. <input type="checkbox"/> Haken Sie Ihre erledigten Stationen ab.				
Bewertung als Gruppe:				
Insgesamt alle Pflichtaufgaben (korrekt) gelöst ✿ Hackerl (√)				
Zusätzlich eine Bonusaufgabe gelöst * Plus (+)				
Zusätzlich zwei Bonusaufgaben gelöst ** Doppel-Plus (++) (Option)				
		Thema	erledigt von	Kontrolle
1	Pflicht für Jede / Jeden ♥	Spende; Zahlschein ausfüllen		
2	Pflicht ✿	IBAN, BIC, Begriffe		
3	Pflicht ✿	Lastschrift, Dauerauftrag, Begriffe		
4	Pflicht ✿	Lastschrift, ausfüllen		
5	Bonus *	Eingangsrechnung, Case, ausfüllen		
6	Bonus **	Artikel: Lesen, Fragen beantworten (Option)		
Gruppenbeurteilung				
Ich fand den Stationenbetrieb ...				
sehr gut ●-----● sehr schlecht				
weil ...				
Hintergrundinformation für TrainerInnen				
Der Stationenpass gibt Informationen über die Aufgabenstellungen, dient während des Stationenbetriebs zur Orientierung und hat Dokumentationsfunktion. Symbole und / oder Farbkonzepte erleichtern die Orientierung. Leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen werden angeboten und visualisiert (Bonusaufgaben).				
Der Stationenpass sollte von jedem einzelnen Teammitglied bearbeitet werden. Sowohl die individuelle Beteiligung als auch die Beteiligung der Gruppe kann im Stationenpass aufgezeichnet und beurteilt werden. Das Gesamtergebnis wird hervorgehoben.				
Selbstreflexion / Feedback zum Stationenbetrieb wird im Stationenpass auf einfache Weise abgebildet.				

Station 1	Pflicht für Jede / Jeden ♥
Zahlschein ausfüllen (Spende)	
<p>Aufgabenstellung:</p> <p>Stellen Sie sich vor ... Sie haben im Fernsehen einen Bericht über die Erdbebenopfer in Nepal gesehen, sind zutiefst erschüttert und wollen helfen.</p> <p>Für Ihre Spende wählen Sie eine zertifizierte Organisation (z.B. Caritas), weil Sie sicher gehen wollen, dass Ihr Geld auch ankommt und Sie gleichzeitig wissen, dass Sie so Ihre Spende von der Steuer absetzen können.</p> <p><input type="checkbox"/> Bitte füllen Sie den Zahlschein (Muster-Formular) korrekt (bankfertig) aus.</p>	
<p>NUR für Interessierte: Informationen über Absetzbarkeit von Steuern: www.bmf.gv.at/steuern/selbststaendige-unternehmer/einkommensteuer/absetzbarkeit-spenden.html</p>	
<p>Hintergrundinformation für TrainerInnen</p> <p>In der Station 1 wird die Basiskompetenz trainiert: »kann einen Zahlschein selbstständig richtig ausfüllen.«</p> <p>Durch die Art der Aufgabenstellung (Spende) soll soziale Kompetenz angeregt werden.</p> <p>Das Differenzierungsangebot »... nur für Interessierte« wird direkt angesprochen. Dieser Link dient fächerübergreifend zur Aneignung von zusätzlichen Informationen und Verknüpfung von bereits erworbenen Wissen.</p> <p>Notwendiges Material: Muster-Zahlschein der Caritas, PC / Handy, Internetverbindung</p>	

Station 2	✿
IBAN, BIC, SEPA	
<p>Aufgabenstellung:</p> <p>Unten angegeben finden Sie Internetadressen, (OeNB), wo wesentliche Begriffe beschrieben werden.</p> <p>Verwenden Sie Ihr Handy zur Begriffsbestimmung!</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bitte erklären Sie den Begriff »IBAN« und nennen Sie die wesentlichen Details. <input type="checkbox"/> Bitte erklären Sie den Begriff »BIC« und nennen Sie die wesentlichen Details. <input type="checkbox"/> Bitte erklären Sie den Begriff »SEPA« und nennen Sie die wesentlichen Details. 	
<p>Internetadresse: IBAN und BIC (IBAN, BIC, Österreichische Nationalbank) www.oenb.at/Zahlungsverkehr/SEPA/IBAN-und-BIC.html</p> <p>You-Tube zu SEPA: (Deutschland) ? Wie ist es in Österreich – Länderkennzahl www.youtube.com/watch?v=jVcFPtH_veU Erklär mir: SEPA – Einfacher Übergang zur SEPA-Lastschrift</p>	
IBAN	
BIC	
SEPA	
<p>Hintergrundinformation für TrainerInnen</p> <p>In der Station 2 müssen Begriffe selbstständig recherchiert und bewertet werden. Es ist die Trennung von wesentlicher und unwesentlicher Information sowie die Bewertung von Informationsquellen notwendig.</p> <p>Visuelle Lerntypen werden in dieser Station besonders angesprochen (youtube, Lernvideo).</p> <p>Zusammenfassen, definieren, extrahieren und erklären des Gelernten in eigenen Worten steht im Mittelpunkt.</p> <p>Darüber hinaus wird Medienkompetenz trainiert.</p>	

Station 3	
Lastschrift / Dauerauftrag	
<p>Aufgabenstellung:</p> <p>In Ihrem XYZ-Buch (S. 24x–24y) werden Dauerauftrag und Lastschriftverkehr beschrieben. Diese Informationen finden Sie aber ebenfalls auf Informationszetteln in der Klasse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bitte erklären Sie den Begriff »Dauerauftrag« und nennen Sie die wesentlichen Merkmale. <input type="checkbox"/> Bitte erklären Sie den Begriff »Lastschriftverkehr« und nennen Sie die wesentlichen Merkmale. <input type="checkbox"/> Bitte lesen Sie die angegebenen Beispiele durch und entscheiden Sie, ob es sich um einen »Dauerauftrag« oder einen »Lastschriftverkehr« handelt. 	
Dauerauftrag	
Lastschriftverkehr	
Fallbeispiel	Es handelt sich um ...
Ihre Großtante aus Deutschland liebt Sie sehr und möchte Sie finanziell ein bisschen unterstützen. Deshalb lässt Sie Ihnen regelmäßig jeden 25. des Monats 50 Euro überweisen.	
Sie haben einen flexiblen Handyvertrag. Wenn Sie weniger Minuten / SMS / GB verbrauchen, erhalten Sie eine Gutschrift. Überziehungen des Rahmenvertrags werden ebenfalls verrechnet. Rechnungsstichtag ist zumeist der letzte Werktag eines Monats.	
<p>Hintergrundinformation für TrainerInnen</p> <p>In der Station 3 wird mit Laufdiktat gearbeitet, da die Informationen an einer anderen Stelle hinterlegt sind. Es gilt aus den Unterlagen die wesentlichen Informationen herauszufiltern und sie anschließend in eigenen Worten zu Papier zu bringen.</p> <p>In den zwei Fallbeispielen wird die Anwendung des zuvor selbstständig formulierten Wissens eingefordert.</p>	

Station 4	
Einzugsermächtigung	
Aufgabenstellung:	
<p>Stellen Sie sich vor ...</p> <p>Sie arbeiten in der Firma X in der Buchhaltungsabteilung – und sind somit für die Bezahlung von Rechnungen und Erteilung von Einzugsermächtigungen zuständig.</p> <p>Firmennamen, Adresse, Telefon und Bankverbindung (Diese Informationen sind zu konkretisieren entsprechend dem Arbeitsmaterial »GIS-Rechnung«).</p> <p>Sie haben Ihre letzte GIS-Rechnung erhalten und wollen eine Einzugsermächtigung erteilen.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bitte überprüfen Sie die Arbeitsunterlagen. <input type="checkbox"/> Notieren Sie drei Vorteile des SEPA-Lastschriftmandats. <input type="checkbox"/> Erteilen Sie der GIS eine Einzugsermächtigung (Verrechnung 6*jährlich). <input type="checkbox"/> Füllen Sie das Formular (bankfertig) korrekt aus. 	
Vorteile des SEPA-Lastschriftmandats	
Vorteile für Schuldner/in	Vorteile für Gläubiger/in
<p>Hintergrundinformation für TrainerInnen</p> <p>Die Erteilung einer Einzugsermächtigung wird an einem Fallbeispiel, das für jede/n Teilnehmer/in Alltagswissen darstellen sollte, geübt und überprüft. Bei der Auflösung der Aufgabe können die häufigsten Fehler und die Konsequenzen daraus besprochen werden (z. B. Was passiert, wenn die Unterschrift nicht vorhanden ist? Wer darf unterschreiben? usw.).</p> <p>In der Bearbeitung der Vorteile für Schuldner/in und Gläubiger/in muss ein Positionswechsel vorgenommen werden. Dies regt zur Reflexion an – primäre Vorteile können auch negativ behaftet sein. (Muss mich nicht mehr darum kümmern, zahle pünktlich ... – Abbuchungen müssen trotzdem überprüft werden, da auch von der anderen Seite Fehler gemacht werden können. Beeinspruchungen sind möglich, müssen jedoch fristgerecht eingebracht werden!)</p> <p>Notwendiges Material: Eine GIS-Rechnung einer Firma, Formular für Einzugsermächtigung (eventuell online)</p>	

Station 5	Bonusaufgabe *
Zahlung einer Eingangsrechnung	
<p>Aufgabenstellung:</p> <p>Stellen Sie sich vor ...</p> <p>Sie arbeiten in der Firma Meier GmbH in der Buchhaltungsabteilung – und sind somit für die Bezahlung von Rechnungen zuständig. Konto bei Unicredit, IBAN: AT17 1100 0112 4114 4700</p> <p>Sie erhalten die beigelegte Rechnung über 25 Digi-Cams und einen Zahlschein.</p> <p><input type="checkbox"/> Bitte überprüfen Sie die Rechnung, <input type="checkbox"/> beantworten Sie die unten stehenden Fragen <input type="checkbox"/> und füllen Sie den Zahlschein (bankfertig) korrekt aus.</p>	
Frage 1	
<p>Bis wann muss die Rechnung bezahlt werden?</p> <p><input type="checkbox"/> 24. März 20... <input type="checkbox"/> 9. April 20... <input type="checkbox"/> 9. Mai 20... <input type="checkbox"/> 24. Mai 20...</p> <p>Begründung:</p>	
Frage 2	
<p>Bis wann muss die Rechnung bezahlt werden, wenn der Skontoabzug in Anspruch genommen werden soll?</p> <p><input type="checkbox"/> 14. März 2016 <input type="checkbox"/> 24. März 2016 <input type="checkbox"/> 14. April 2016 <input type="checkbox"/> 24. April 2016</p> <p>Begründung:</p>	
Frage 3	
<p>Welchen Betrag werden Sie bezahlen, wenn Sie Skonto in Anspruch nehmen?</p> <p>Begründung:</p>	
<p>Hintergrundinformation für TrainerInnen</p> <p>In der Station 5 wird der Vorgang der Rechnungsprüfung wiederholt. Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff »Skonto«.</p> <p>Lieferbedingungen und Tagesberechnungen werden ebenfalls nochmals in der konkreten Anwendung aktiviert. Wichtig ist zu verstehen, dass Skonto vom Bruttobetrag berechnet wird (Zahlung VOR dem Zahlungsziel, vom gesamten offenen Betrag!).</p> <p>Notwendiges Material: Eine Rechnung an die Firma Meier GmbH, datiert vom 10.3.2016; Muster-Zahlschein</p>	

6.3 Kaufmännische Berufsschule: Gruppenpuzzle »ÖNORM«

Zielgruppe

Lehrlinge im ersten Berufsschuljahr sowie TeilnehmerInnen einer überbetrieblichen Lehrausbildung

Lernziele im fachlichen Bereich

Die TeilnehmerInnen ...

- erkennen Vorteile, Sinnhaftigkeit und Anwendungsgebiete von Normen generell und kennen die für den Schriftverkehr relevante ÖNORM
- können die einzelnen Teile eines Briefes (Absender, Adressat, Bezugszeichenblock, Betreff, Anrede, Briefftext, Grußformel, Firmierung, Zusatzinformationen) der ÖNORM entsprechend gestalten
- können die Vorgaben der ÖNORM und die Formulierungsgrundsätze in einem kurzen Praxisbeispiel in Briefform nach inhaltlichen Vorgaben selbstständig umsetzen und anwenden

Lernziele im methodischen / sozialen / persönlichen Bereich

Die TeilnehmerInnen ...

- können sich in einer Gruppe koordinieren und Verantwortlichkeiten aufteilen
- können auch unter Druck Leistungen erbringen und so zum Gelingen des Gesamtergebnisses beitragen
- können wesentliche Informationen aus Texten erfassen und an andere ohne wesentlichen Informationsverlust mit eigenen Formulierungen verständlich weitergeben, sinngemäß reproduzieren und anwenden

Besonderheiten zur Methode

Mit dem Gruppenpuzzle wird die Bearbeitung von umfangreicheren, durchaus komplexeren Texten in einer größeren Gruppe ermöglicht. Durch den Wechsel von Einzelarbeit, ExpertInnendiskussion und ExpertInnenbericht in der eigenen Gruppe kann durch mehrfaches Wiederholen des Inhalts ein Thema gefestigt werden. Generell eignet sich diese Methode auch für inhomogene Gruppen mit unterschiedlichen Wissensständen, da hierbei die ExpertInnen als Coaches fungieren können und so ihren Wissensvorsprung zum Wohle der Gruppe einbringen können.

Durch den Wechsel der Rollen und der Gruppenmitglieder wird die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen gefördert und Bewegung im Raum bzw. Positionsänderung eingefordert.

Um ein Gelingen der Methode zu gewährleisten ist auf eine gute Erklärung zu Beginn sowie auf ausreichend Zeit für den gesamten Ablauf zu achten.

Zum Abschluss kann mittels Anwendungsaufgabe einerseits die Einzelleistung, andererseits aber vor allem die Gruppenleistung überprüft werden. Hier kann, muss jedoch nicht Wettbewerb im positiven Sinn erzeugt werden. Jedenfalls ergibt sich daraus für die Gruppenmitglieder ein unmittelbares Feedback zur Lösung der Aufgabenstellung.

Durch Aufgabenstellungen am PC wird auch die Medienkompetenz gefördert.

Stammgruppe:				
Gruppe:				
Name:				
Experte für:				
Ablaufplan Gruppenpuzzle				
Thema: ÖNORM und Briefgestaltung				
✓	Schritt	Ort / Sozialform	Aktivitäten	Zeit
	1	Stammgruppe, GA, EA	<input type="checkbox"/> Stammgruppe finden <input type="checkbox"/> Material erhalten <input type="checkbox"/> Expertenblatt / Mitglied <input type="checkbox"/> Experte werden (lesen)	5 – 20 Min
	2	Expertengruppe GA, Diskussion	<input type="checkbox"/> Stammgruppen lösen sich auf <input type="checkbox"/> ExpertInnen der Teilthemen treffen sich in ExpertInnengruppe <input type="checkbox"/> Tauschen Erkenntnisse aus, stellen Fragen, fertigen Notizen an	15 – 45 Min
	3	Stammgruppe, Expertenbericht	<input type="checkbox"/> ExpertInnen kehren in die Stammgruppe zurück <input type="checkbox"/> Jede/r Expert gibt nun sein Wissen an die Stammgruppe bestmöglich ab <input type="checkbox"/> Ziel ist es, einen »Test« über das gesamte Wissen zu bestehen bzw. einen Arbeitsauftrag erfüllen zu können	15 – 45 Min
	4	Stammgruppe, EA, Gruppenauswertung	<input type="checkbox"/> Mittels »Test« oder Arbeitsauftrag, in dem alle Teilgebiete gleichwertig angesprochen werden, wird der Wissenstransfer überprüft <input type="checkbox"/> Stammgruppenmitglieder sitzen einzeln, arbeiten nicht zusammen <input type="checkbox"/> Als Gesamtergebnis zählt jedoch das Gruppenergebnis	5 – 15 Min
	5	Plenum	<input type="checkbox"/> Gruppenergebnisse können nachbesprochen / ergänzt werden	5 – 10 Min

Expertenblatt A
<p>Stammgruppe:</p> <p>Name:</p> <p>Rahmenthema: ÖNORM und Briefgestaltung</p> <p>Experte für: Normierungen – Sinn und Vorkommen</p>
<p>Expertengruppe</p> <p>Normierungen – Sinn und Vorkommen</p>
<p>Was sind Normen</p> <p>Standards sind Normen und Regelwerke. Der Sinn von Standards und Normen besteht darin, die Rahmenbedingungen unserer Wirtschaft, der Gesellschaft und der Umwelt zu verbessern. Und das nachhaltig. Normen sind nie Selbstzweck und werden nur entwickelt, wenn es Bedarf nach einer Regelung gibt. Standards sind Grundlage für eine ressourcenschonende und bestmögliche Wertschöpfungskette. Sie sind praxisnahe Lösungen, entwickelt von Fachleuten aus Wirtschaft, Verwaltung, Wissenschaft und Forschung. Normen sind gesichertes Fachwissen. Normen bilden einen Leitfaden beim Planen und Umsetzen erfolgreicher unternehmerischer Projekte. Sie sind Voraussetzung, um in einer hochentwickelten, arbeitsteiligen Wirtschaft erfolgreich bestehen zu können.</p>
<p>Aktueller Stand der Technik</p> <p>Normen dokumentieren den jeweils aktuellen Stand der Technik und Wirtschaft. Sie sind für alle zugänglich und das Fundament für Innovation. Dazu gehören etwa genormte Qualitäts-, Sicherheits- und Prüfkriterien.</p>
<p>Freiwillige Anwendung – verbindliche Anwendung</p> <p>Normen sind die Voraussetzung für die Lösung technischer und wirtschaftlicher Aufgaben. Ihre Anwendung ist grundsätzlich freiwillig, aber sinnvoll. In besonderen Fällen kann der Gesetzgeber (Bund oder Länder) Normen oder Teile von Normen durch ein Gesetz oder eine Verordnung auch für »verbindlich« erklären. Dann ist die Einhaltung dieser Normen nicht mehr freiwillig, sondern verpflichtend.</p> <p>Vgl. Normen und Standards: www.austrian-standards.at [30.11.2015]</p>
<p>Wie wird richtig adressiert? – Richtlinien der Post AG</p> <p>Vgl. www.post.at/geschaeflich_versenden_brief_versand_adressieren.php#3246 [30.11.2015]</p>
<p>Maschinenlesbarkeit</p> <p>Vgl. www.post.at/geschaeflich_versenden_brief_versand_adressieren.php#3246 [30.11.2015]</p>
<p>Checkliste</p> <p>Vgl. www.post.at/geschaeflich_versenden_brief_versand_adressieren.php#3246 [30.11.2015]</p> <p>...</p>

Expertenblatt B	
Stammgruppe:	
Name:	
Rahmenthema: ÖNORM und Briefgestaltung	
Experte für: Empfängeranschrift	
Expertengruppe	
Empfängeranschrift	
Empfängeranschrift	
Dies ist eine der wesentlichsten Teile eines Briefes. Die richtig geschriebene und positionierte Empfängeranschrift stellt sicher, dass das Schriftstück überhaupt die Chance hat, richtig anzukommen. Die Empfängeranschrift beinhaltet zumindest folgende Daten:	
<ul style="list-style-type: none"> • Eventuelle Beförderungs- und sonstige Vermerke • Bezeichnung des Empfängers • Abgabestelle (Straße, Haus- und Türnummer) • Postleitzahl und Bestimmungsort • Bestimmungsland bei Auslandsanschriften 	
Positionierung der Empfängeranschrift	
Damit der Brief in ein Fensterkuvert passt und den Normierungsregeln der Post entspricht, müssen Positionen und Abstände genau eingehalten werden	
3 Zeilenschritte	
Beförderungsvermerk – Sonstige Vermerke	← Position 5,5
2 Zeilenschritte	
Firmenname	← Position 6,5
Anrede Titel Vorname Familienname	
Straße 123	
PLZ Ort	← Ende bei max. 8,5
Empfängerbezeichnung – Privat	
Anrede	Frau, Herrn, Familie
Verliehene Titel	Amtstitel, Dienstitel, Dienstgrade militärische Titel, kirchliche Titel
Akademische Grade	Mag., DI, Dr. (vor dem Namen, aufsteigende Reihung) BA, MA, MBA, MSc (nach dem Namen, eventuell Beistrich) ...

Expertenblatt C
<p>Stammgruppe:</p> <p>Name:</p> <p>Rahmenthema: ÖNORM und Briefgestaltung</p> <p>Experte für: Brieftext</p>
<p>Expertengruppe</p> <p>Brieftext</p>
<p>Brieftext</p> <p>Der Brieftext wird von Anrede und Grußformel umschlossen. Prinzipiell ist hier der Inhalt zu transportieren.</p> <p>Deshalb gibt es auch hier eine Gliederung in</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einleitung • Hauptteil • Schluss <p>Diese Gliederung soll auch optisch erkennbar sein.</p>
<p>Hinweise Schriftgröße</p> <p>Generell kann Schriftgrad 10 pt oder 12 pt verwendet werden. Für Faxnachrichten sollte wegen der leichteren Lesbarkeit Schriftgrad 12 pt oder 14 pt verwendet werden.</p>
<p>Formulierungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Brieftext sollte mit kurzen und übersichtlichen Sätzen strukturiert sein. • Verwenden Sie aktive Verben. • Sprechen Sie den Empfänger direkt an. • Durch den gelungenen »Betreff« ist der Kunde informiert, warum bzw. was Sie ihm schreiben. • Vermeiden Sie zu komplizierte Floskeln und Verzierungen. • Formulieren Sie Bitten und Aufforderungen und geben Sie Beispiele. • Sagen Sie klar, was Sie erwarten.
<p>Hinweis</p> <p>Zu Beginn klingen die kurzen und aktiv formulierten Sätze etwas sperrig und manchmal auch sehr direkt bis fast unhöflich. Lesen Sie diese Texte aber öfter, sind sie klar und zielorientiert. Der Empfänger ist informiert, was zu tun ist.</p> <p>...</p>

Abschluss-Test		
Stammgruppe:		
Name:		
Gruppen-Ergebnis		
<p>Gestalten Sie aus den Angaben einen versandbereiten Privat-Brief. Beachten Sie die ÖNORM.</p> <p>Ausgangssituation: Sie haben von der Bundespolizeidirektion eine Anzeige erhalten. Demnach sind Sie am 25. Oktober 20xx auf der A1 in Fahrtrichtung Salzburg bei St. Pölten zu schnell gefahren. Deswegen sollen Sie binnen 14 Tagen den Betrag von 250 Euro bezahlen.</p> <p>An diesem Tag waren Sie nachweislich krank und Ihr Auto bei der Firma Schwindl zum Reifenwechsel.</p> <p>Verfassen Sie zeitgerecht einen schriftlichen Einspruch.</p>		
Thema		Anweisung
Absender	2	eigene Angaben
Empfänger	4	Bundespolizeidirektion Wien Südwest, Kärntner Straße 5, 1010 Wien
Datum	1	heutiges Datum wählen
Betreff	2	selbst wählen
Anrede	1	selbstständig formulieren
Text	10	<p>Sie haben aufgrund des Briefes bereits in der Bundespolizeidirektion angerufen.</p> <p>Sie wurden aufgefordert einen schriftlichen Einspruch zu formulieren.</p> <p>Ihre Kennzahl / Anzeigennummer lautet 08/15.</p> <p>Sie waren krank und das Auto beim Service. Sie wollen deswegen keinesfalls die 250 Euro bezahlen. Sie legen eine Arztbestätigung bei.</p>
Unterschriftenblock	2	linksbündig anordnen

6.4 Frauenberatung Waldviertel: Projektarbeit »Chemisches Element«



Aufgabenstellung

Recherche zu und Präsentation eines chemischen Elements des Periodensystems

Zielgruppe

Teilnehmerinnen des FiT⁷⁴-Programms (MINT⁷⁵-Modul im Rahmen der FiT-Basisqualifizierung)

Art der Aufgabe

Einzelarbeit

Zeitraumen

Aufgabe erstreckt sich über die Dauer des gesamten 8-wöchigen MINT-Moduls

Zielkompetenzen / Lernergebnisse

- Die Teilnehmerinnen können Informationen (über chemische Elemente) im Internet und anderen Quellen finden und anhand vorgegebener Fragen die wesentlichsten auswählen.
- Die Teilnehmerinnen erstellen eine PowerPoint-Präsentation.
- Die Teilnehmerinnen präsentieren in einer für die Kursgruppe verständlichen und übersichtlichen Art und Weise ihre Rechercheergebnisse. Die Teilnehmerinnen treten dabei selbstbewusst auf.
- Die Teilnehmerinnen kennen die wesentlichen Eigenschaften chemischer Elemente und können erläutern, wo diese Verwendung finden und was im Umgang mit diesen Elementen bzw. mit Verbindungen zu beachten ist.
- Den Teilnehmerinnen gelingt der Transfer abstrakter Materie in ihr lebensnahes Umfeld.

Ablauf

1. Vorbereitung durch die Trainerinnen

Die Aufgabe wird den Teilnehmerinnen in der Kurseinstiegsphase von den Trainerinnen nur mündlich anhand einzelner, expliziter Bearbeitungsbeispiele vorgestellt (eine schriftliche Festlegung könnte die Teilnehmerinnen in ihren Ausarbeitungsvorstellungen beschränken). Sie erhalten im Rahmen des Unterrichts in den MINT-Fächern Naturwissenschaft und Informationstechnologie das für die Bearbeitung der Aufgabe benötigte Grundlagenwissen:

- Naturwissenschaften: Chemisch-physikalische Grundlagen – Aufbau des Atommodells und Periodensystems – und Angabe einer Reihe von Pflichtdaten für die Präsentation. Bei den erwähnten Pflichtdaten handelt es sich um Basisinformationen bzw. -kennzahlen des jeweiligen Elements hinsichtlich Bezeichnung, Klassifikation, chemisch-physikalischer Eigenschaften, Geschichte / Entdeckung, Vorkommen, Herstellung und Verwendung.
- Informationstechnologie: Aufbau und Gestaltung einer Präsentation mit PowerPoint (inkl. Handouts etc.) sowie Grundlagen einer strukturierten Recherchetätigkeit.

Es wird bei der Einführung in die Aufgabe auf die intendierten Lernergebnisse Bezug genommen, Vorwissen und Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen erfragt und über Handlungssituationen, für die das Gelernte wichtig ist, diskutiert.

⁷⁴ Frauen in Handwerk und Technik.

⁷⁵ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

2. Aufgabenbearbeitung durch die Teilnehmerinnen

Die Teilnehmerinnen bekommen ausreichend Zeit, sich mit der Aufgabe vertraut zu machen und sich ein chemisches Element zu wählen. Die Gründe für die Auswahl sollen in die Präsentation miteinfließen.

Auswahlmöglichkeiten können etwa sein: ein persönlicher Bezug zum Element (z.B. familiäre Gründe, frühere oder künftige Berufstätigkeit bzw. auch eine spezielle Bedeutung des Elementnamens), das Element kommt gerade im aktuellen Tagesgeschehen vor, die Ordnungszahl des Elements ist die »Glückzahl« oder der Geburtstag der Teilnehmerin etc.

Die Teilnehmerinnen führen eine allgemeine Recherche zum gewählten Element durch, um sich – auch mit Hilfe der Liste von Pflichtdaten – einen ersten Überblick über den Umfang der Aufgabe zu verschaffen. Während dieser Phase besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmerin, wenn sie mit den Ergebnissen der Recherche unzufrieden ist, ihr gewähltes Element wechselt.

Stehen Umfang und Inhalt der Präsentation in groben Zügen fest, beginnt das Ausarbeiten und die Gestaltung der PowerPoint-Präsentation entsprechend des vorhandenen Potentials jeder Teilnehmerin.

Es gibt keinerlei Vorgaben hinsichtlich Umfang (Folienanzahl) oder Ausgestaltung der PowerPoint-Präsentation (Foliendesign, Animationen, Effekte bzw. Verknüpfungen mit »kurzen« Filmbeiträgen etc.). Hier haben die Teilnehmerinnen freie Hand.

Die Präsentation der Aufgabe erfolgt am Kursende vor der Kursgruppe und den betreuenden Trainerinnen. Es ist durchaus erwünscht, dass die Teilnehmerin mit Anschauungsobjekten bzw. -material ihren Vortrag ausstattet. Es wird ihr auch hier freie Hand in der Wahl ihrer Mittel gelassen.

3. Nachbereitung durch die Trainerinnen

Die Nachbesprechung durch die Trainerinnen erfolgt gleich im Anschluss anhand der Präsentationsunterlagen der Teilnehmerin. Hier wird einerseits zu fachlichen Gesichtspunkten der Naturwissenschaft (Ergänzungen, Erläuterungen und gegebenenfalls Richtigstellungen) und andererseits zur Präsentationsgestaltung (Verwendung des Programms PowerPoint, Auftreten der Teilnehmerin etc.) rückgemeldet. Darüber hinaus wird gemeinsam darüber reflektiert, inwieweit die definierten Lernergebnisse erzielt wurden und welche Relevanz das Gelernte für gewünschte Berufsfelder hat.

Erfahrungen / Hinweise

- Die selbstständige und bewusste Wahl des chemischen Elements ist wesentlich, um Teilnehmerinnen, die bisher wenig naturwissenschaftlichen Unterricht hatten und für die es sich um eine abstrakte Aufgabenstellung handelt, einen leichteren Zugang zur Aufgabe zu ermöglichen.
- Die Angabe von Pflichtdaten hilft dabei, dass es im Rahmen der Recherche durch die Fülle an Informationen, die das Internet liefert, zu keiner Überforderung kommt und die Aufgabenstellung nicht »aus den Augen verloren« wird.
- Eine laufende Betreuung während der Aufgabenbearbeitung durch die Trainerinnen (z.B. Denkanstöße durch Fragen, Ziele immer wieder verdeutlichen, Veranschaulichungen) stellt eine gute Balance zwischen Konstruktion und Instruktion sicher.
- Die Nachbesprechung der Präsentation gleich im Anschluss hat wesentliche Bedeutung, da der Fokus bei der Bearbeitung der Aufgabe auf den Umgang / die Bewältigung der Teilnehmerin mit einer für sie – in den meisten Fällen – neuartigen Herausforderung liegt und durch die Reflexion dieses Prozesses die eigenen Lernfortschritte bewusst werden und Fehler gegebenenfalls korrigiert werden können, um die Zielerreichung zu sichern.

6.5 Schulungszentrum Fohnsdorf: Interdisziplinäres Fallbeispiel »Veranstaltungsvorbereitung«



Um beruflich handlungsfähig zu sein und somit am Arbeitsmarkt bestehen zu können, ist es nötig, erworbene Kompetenzen sowie erlernte Lösungen miteinander in Beziehung zu bringen und auf verschiedenste Situationen übertragen zu können. Im Rahmen einer Ausbildung müssen deshalb durch interdisziplinäre Aufgabenstellungen Situationen geschaffen werden, in denen TeilnehmerInnen gefordert sind, die in einzelnen Disziplinen erworbenen Kompetenzen gemeinsam anzuwenden. Damit kann eine höchstmögliche Praxisorientierung gewährleistet werden.

Zielgruppe

TeilnehmerInnen der Tourismus-Ausbildung Service im Rahmen von Kompetenz mit System 3

Dauer

Je nach Aufgabenstellung 4 bis 8 Stunden

Aufgabenstellung

Der / die Teilnehmer/in arbeitet im Restaurant und erhält eine Anfrage, ein fertiges Function-Sheet oder ein Memo für eine bevorstehende Veranstaltung. Anhand einer Aufgabenübersicht, welche je nach Vorkenntnissen des Teilnehmers / der Teilnehmerin vom Trainer / von der Trainerin vorbereitet wird, erstellt der Teilnehmer / die Teilnehmerin eine Mappe mit den geforderten Dokumenten.

Ablauf

Jede/r Teilnehmer/in löst die Aufgaben selbstständig. Es stehen ihm / ihr alle dafür notwendigen Ressourcen (EDV mit Internetzugang), Preislisten (Listenpreise von Lieferanten) etc. zur Verfügung. Die Vorbereitungsarbeiten sind in Form einer Mappe (Worddokument) aufzubereiten. Die Ergebnisse werden von den TeilnehmerInnen präsentiert und die Lösungsansätze erläutert. Für alle anwesenden TeilnehmerInnen ist aufgrund der Präsentation vor der Gruppe ein Lerneffekt gegeben. Eine gemeinsame Problemlösung bei möglichen Fehlern ist erwünscht. Das Feedback des Trainers / der Trainerin erfolgt unmittelbar.

Lernergebnis, übergeordnet

Er / Sie kombiniert erworbene Kompetenzen zu verschiedenen Themengebieten und löst Aufgaben selbstständig und ganzheitlich.

Musterangabe Fallbeispiel

Aufgabenstellung

Sie sind in einem Restaurant als Chef de Rang beschäftigt und haben im Zuge Ihrer Tätigkeit diverse Aufgaben zu erledigen, unter anderem führen Sie auch Vorbereitungsarbeiten für Veranstaltungen durch. Bitte entnehmen Sie dem angeführten Memo die Eckdaten zu den geforderten Aufgaben. Fertigen Sie eine Wordmappe mit den erforderlichen Dokumenten (Aufgabe 1–6) an. Dafür haben Sie (inkl. Präsentation) vier Stunden Zeit. Ihr Ergebnis präsentieren Sie KollegInnen und TrainerIn. Dabei begründen Sie bitte Ihre Vorgangsweise bzw. Entscheidungen.

Memo

<p>Firma Muster GmbH Abendessen mit GeschäftspartnerInnen am 26. Februar 2016 Beginn: 18.00 Uhr, Ende: 23.00 Uhr 30 Personen Gästekreis: international (keine Kinder)</p>
--

Aufgabe 1

- Getränkeempfehlung zum vorliegenden Wunschmenü des Kunden (Aperitif, Weinbegleitung und Digestif)
- Hausgebackenes Brot
- Vogerlsalat mit gebackenem Schafsfrischkäse
- Kürbis-Ingwer-Cremesuppe
- Gebratenes gefülltes Hühnerbrustfilet mit Rosmarinsauce, Brokkoli und Karfiol mit Mandelbutter, Tagliatelle
- oder Tagliatelle mit Rosmarin-Tomatenragout, Brokkoli und Karfiol mit Mandelbutter
- Gebackener Apfelstrudel und Apfelmousse

Aufgabe 2

Gestaltung der Menükarte inkl. Allergeninformation und Getränkeempfehlung

Aufgabe 3

Übersetzung der Menükarte ins Englische

Aufgabe 4

Kalkulation des empfohlenen Aperitifs (Bezugskalkulation, Wareneinsatz pro Glas)

Aufgabe 5

Erstellung der Anforderungsliste / Bedarfsliste (Besteck, Gläser, Tischwäsche etc.)

Aufgabe 6

Grobe Ablaufplanung (Serviceablauf) festlegen

Lernergebnisse, Musterangabe Fallbeispiel

Fachkompetenz

- Er/Sie arbeitet bei der Planung und Vorbereitung gastronomischer (in-house) Veranstaltungen mit.
- Er/Sie empfiehlt korrespondierende Getränke zu einem Menü und gibt Aperitif- und Digestifempfehlungen.
- Er/Sie schreibt Menükarten und übersetzt diese ins Englische, dabei wendet er/sie gängige EDV-Software an.
- Er/Sie weiß, welche Bestandteile in einzelnen Lebensmitteln vorkommen und zeichnet laut Allergenkennzeichnungsverordnung die enthaltenen Allergene aus.
- Er/Sie stellt den Bedarf fest, ermittelt Bezugsquellen und berechnet Einstandspreise und Wareneinsätze. Dabei berücksichtigt er/sie sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte und agiert entsprechend den betrieblichen Notwendigkeiten (anlassbezogen, saisonbedingt).
- Er/Sie kann Arbeitsabläufe effizient planen und auf ihre Vollständigkeit überprüfen.

Soziale Kompetenz

- Er/Sie bearbeitet die Aufgabenstellung selbstständig und lösungsorientiert und agiert zuverlässig im Umgang mit den Ressourcen. Er/Sie nimmt Kritik an und optimiert dadurch sein/ihr Vorgehen.

Selbstkompetenz

- Er/Sie löst die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit und wendet zur Aufgabenlösung bereits gelernte Methoden an.
- Er/Sie begründet seine/ihre Vorgangsweise und überzeugt in der Präsentation und anschließenden Diskussion. Bei der Visualisierung wendet er/sie Präsentationswerkzeuge an.
- Er/Sie reflektiert das eigene Tun nach dem Feedbackgespräch und nimmt einen Lernerfolg mit.

6.6 ZIB Training: Arbeitsauftrag »Rechnungen«



Zielgruppe

TeilnehmerInnen von »Kompetenz mit System (KMS) Bürokaufmann/-frau«

Zeitraumen

3 Stunden

Vorgehensweise

Die / der Trainer/in erteilt einen schriftlichen Arbeitsauftrag zur Bearbeitung von Rechnungen an die TeilnehmerInnen, der innerhalb einer vorgegebenen Zeit bearbeitet werden soll. Die Endkontrolle der Ergebnisse (in Form eines Lösungsexemplars, das von dem / der Trainer/in bereitgestellt wird) wird ebenfalls von den TeilnehmerInnen übernommen, damit die eigenen Arbeitsergebnisse noch einmal reflektiert werden können. Im Anschluss an den Arbeitsauftrag erfolgt ein gemeinsames Besprechen, was gut gelungen ist und was eher schwerfiel, um den Prozess zu schließen.

Zielsetzung

- Abbildung der beruflichen Praxis mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen
- Anwendung und Vernetzung des Gelernten in konkreten Aufgabenstellungen
- Eigenständiges Arbeiten mit selbstständiger Zeiteinteilung und Prioritätensetzung
- Persönliches Zeitmanagement
- Selbstkontrolle
- Förderung der sozialen Kompetenz durch die Zusammenarbeit von TeilnehmerInnen bei der gemeinsamen Kontrolle der in der Einzelarbeit gefundenen Lösungen

Lernergebnisse laut Kompetenzmatrix KMS

- Er/Sie kann den grundlegenden Inhalt von kaufmännischen Aufzeichnungen, in diesem Fall von Rechnungen, wiedergeben.
- Er/Sie weiß, dass er/sie mit kaufmännischen Aufzeichnungen sorgfältig umgehen muss.
- Er/Sie überprüft Eingangsrechnungen und Ausgangsrechnungen auf ihre Richtigkeit.
- Er/Sie bearbeitet Rechnungen.
- Er/Sie wendet gängige Funktionen von Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogrammen an.

Aufgabe: Rechnung prüfen

Sie arbeiten als Buchhalterin für die Firma Presents4all GmbH. Ihre Firma hat eine Rechnung der Magic Wellness GmbH erhalten.

1. Überprüfen Sie die Rechnung und markieren Sie die gesetzlichen Rechnungsbestandteile. Eventuell fehlende Rechnungsbestandteile bzw. Fehler in der Rechnung notieren Sie bitte.
2. Wie hoch ist der korrekte Rechnungsbetrag?
3. Überlegen Sie bitte, wie Sie nun weiter vorgehen, nachdem Sie die Fehler in der Rechnung der Firma Magic Wellness GmbH entdeckt haben.

Musterrechnung⁷⁶

Magic Wellness GmbH
Buchenweg 35, 8010 Graz Tel.: 0316 56752-0, Fax: 0316 5675224
office@magicwellness.at

Presents4all GmbH
 Geschenkegroßhandel
 Marktstraße 34
 3300 Amstetten

Rechnung

Rechnungsdatum: 2016-01-13

Lieferdatum: 2016-01-11

Kundennummer: 20156

Menge	Einheit	Artikel-Nr., Artikelbezeichnung	Einzelpreis in EUR	Rabatt in %	Betrag in EUR
15	Stk.	C2516-17 Wellness-Set Indischer Ozean	49,95	5	749,25
45	Stk.	D1357-15 Duftkerze Wildrose	10,90	10	441,45
35	Stk.	F1537-28 Windspiel Karibik	29,40	0	1.029,00
				Nettobetrag	2.218,70
				+ 20 % Umsatzsteuer	369,78
				Bruttobetrag	2.588,48

Zahlung: 8 Tage 3 % Skonto, 30 Tage netto

Firmenbuch: FN 135790p, LG Graz, DVR-Nr.: 0036895

Bankverbindung: Raiffeisen-Landesbank IBAN: AT32 3800 0014 5689 5313, BIC: RZSTAT2G

⁷⁶ Lösung: UID-Nummer Lieferant / in fehlt, fortlaufende Rechnungsnummer fehlt. Bei Artikel Wellness-Set Indischer Ozean wurde Rabatt nicht abgezogen. Falsche Addition Nettobetrag und Umsatzsteuer wurde falsch berechnet.

Aufgabe: Rechnung erstellen

1. Erstellen Sie für die Presents4all GmbH eine Rechnung an die Firma Maxi's Geschenkeladen.

Maxi's Geschenkeladen, Maxi Mayer KG, Lindenallee 15, 3500 Krems, UID ATU 87654321, Kundennr. 20080

Rechnungsdatum: 11.1.2016, Lieferdatum: 8.1.2016

Nummer der zuletzt ausgestellten Rechnung: 86

gelieferte Ware:	25 Stk. Geschenkeset Veilchen (Art. Nr. 1521)	EUR 38,45 / Stk.
	40 Stk. Duftlampe Marina (Art. Nr. 7595)	EUR 14,80 / Stk.
	15 Stk. Duftöl Marina (Art. Nr. 7596)	EUR 11,70 / Stk.
	25 Stk. Windspiel Indian Summer (Art. Nr. 3569)	EUR 41,50 / Stk.
	40 Stk. Windspiel Delphin (Art. Nr. 3585)	EUR 19,70 / Stk.

Berücksichtigen Sie bitte einen Rabatt von 15 % auf die Windspiele und einen Rabatt von 7 % auf alle Produkte der Serie Marina.

Musterrechnung

<p>Presents4all GmbH Geschenkegroßhandel</p>	<p>Marktstraße 34, 3300 Amstetten Tel.: 07472 446677-0 office@presents.at</p>																																				
<p>Rechnung</p>																																					
Rechnungsdatum:	Sachbearbeiter/in:																																				
Lieferdatum:	Kundennummer:																																				
	Kunden-UID-Nr.:																																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">Menge</th> <th style="width: 10%;">Einheit</th> <th style="width: 40%;">Artikel-Nr., Artikelbezeichnung</th> <th style="width: 15%;">Einzelpreis in EUR</th> <th style="width: 10%;">Rabatt in %</th> <th style="width: 15%;">Betrag in EUR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr> </tbody> </table>		Menge	Einheit	Artikel-Nr., Artikelbezeichnung	Einzelpreis in EUR	Rabatt in %	Betrag in EUR
Menge	Einheit	Artikel-Nr., Artikelbezeichnung	Einzelpreis in EUR	Rabatt in %	Betrag in EUR																																
.....																																
.....																																
.....																																
.....																																
.....																																
<p>Zahlung: 10 Tage 2 % Skonto, 30 Tage netto</p>																																					
<p>UID-Nr.: ATU 12345678, Firmenbuch: FN 123456i, LG St. Pölten, DVR-Nr.: 0056897 Bankverbindung: Sparkasse Amstetten IBAN: AT49 2020 0009 3892 4009, BIC: SPAMAT21XXX</p>																																					

2. Bitte schreiben Sie diese Rechnung auch in Word und fügen Sie eine Excel-Tabelle ein, bei der die Berechnung der Beträge mit Hilfe von Formeln erfolgt ist.
3. Am Donnerstag, den 28.1.2016, erhalten Sie einen Zahlungseingang in Höhe von 3.794,61 Euro von der Firma Maxi's Geschenkeladen.
 - Überprüfen Sie die Richtigkeit des Betrages. Überlegen Sie mit einer / einem Gruppenpartner/in, wie Sie vorgehen könnten, wenn der Betrag falsch ist. Entscheiden Sie sich gemeinsam für eine Vorgehensweise.
 - Stellen Sie mit Ihrer / Ihrem Gruppenpartner/in einen Telefonanruf bei der Firma Maxi's Geschenkeladen nach. Im Zuge dieses Anrufes klären Sie bitte den Zahlungseingang gemäß Ihrer entschiedenen Vorgehensweise ab und erläutern Ihrer / Ihrem Gesprächspartner/in am Telefon nochmals die Zahlungsmodalitäten.

7 Weiterführende Literatur und Links

7.1 Literatur zur Vertiefung

Allgemein

- Arnold, Rolf (2012b): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifeung. In: BiBB. BWP (2), S. 45–48. Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/.../id/6847
- Arnold, Rolf; Erpenbeck, John (2015): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifeung. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Beer, Rudolf; Benischek, Isabella (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Wien
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen. Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin: Springer Gabler
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. Wiesbaden: Gabler
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studententexte für Erwachsenenbildung. 2. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Auflage, Weinheim: Beltz
- Tippelt, Rudolf; Hippel von, Aiga (Hg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 5. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Trainingsansätze/-methoden

- Arnold, Rolf (2015): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre: das LENA-Modell. 3. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts »Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs«. Hg. v. Frauenservice Graz. Graz. Download verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. [mit Online-Materialien]. Weinheim [u.a.]: Beltz

- ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2013): Aufgaben für die Lehrabschlussprüfung leicht erstellen. Hg. v. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. Download unter: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1366010125_handbuch_aufgaben_leicht_erstellen.pdf
- ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2014): Erfolgreich prüfen. Handbuch für das zertifizierte LAP-Training. 2. Auflage. Hg. v. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. Download unter: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1417697676_handbuch_erfolgreich_pruefen.pdf
- Manz Lehr- und Lernpakete: Kompetenzorientiert unterrichten
- Meyer, Ruth; Stocker, Flavia (2011): Lehren kompakt. 4. Auflage, Bern: hep verlag
- Meyerhoff, Juliane; Brühl, Christoph (2014): Fachwissen lebendig vermitteln. Das Methodenhandbuch für Trainer und Dozenten. Springer fachmedien, Wiesbaden
- Quilling, Eike; Nicolini, Hans J. (2007): Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Schmidt, Jens U. (2012): Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Katalog und Leitfaden für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller/-innen und Prüfer/-innen. Hg. v. DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung. Bielefeld
- Schubiger, Andreas (2013): Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten. Andreas Schubiger. Bern: hep verlag
- Siebert, Horst (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann
- Städeli, Christoph; Grassi, Andreas; Rhiner, Katy; Obrist, Willy (2013): Kompetenzorientiert unterrichten – das AVIVA© – Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts; Bern: hep verlag
- Weidenmann, Bernd (2011): Update für Trainer. In 14 Lektionen zur didaktischen Meisterschaft. Bonn: ManagerSeminare-Verl.-GmbH

7.2 Ausgewählte Links

Allgemein

Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener: www.erwachsenenbildung.at

Kostenlose Publikationen der Verlagsgruppe Bertelsmann Verlag (wbv): www.wbv.de/openaccess/themenbereiche.html

Nationalagentur Lebenslanges Lernen, NQR Koordinierungsstelle: www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle

Josef Leisen Studienseminar Koblenz / Universität Mainz: www.josefleisen.de

Trainingsansätze/-methoden

Deutsches Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB: Prüferportal: www.prueferportal.org/html/22.php

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: wb-web: <https://wb-web.de/material/methoden.html>

Lehre Laden. Downloadcenter für inspirierte Lehre: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>

Methoden der Erwachsenenbildung auf www.erwachsenenbildung.at: http://www.erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/methoden_der_erwachsenenbildung.php

Methodenpool BMUKK: <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html>

Online-Didaktik Deutsch – Günther Einecke: www.fachdidaktik-einecke.de/

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). Methodensammlung:
www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/liste.php

Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool: http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm

WELL – Wechselseitiges Lehren und Lernen: www.schule-bw.de/schularten/grundschule/3gsinfos/8well/

Wikipedia. Liste der Unterrichtsmethoden: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Unterrichtsmethoden

8 Literaturverzeichnis

- abz*austria (o.J.): Mein Lerntagebuch. Download unter: http://lerntagebuch.abzaustria.at/wp-content/uploads/2013/03/Lerntagebuch_abz.austria.pdf
- Adams, Tatjana: Cognitive Apprenticeship – Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics (o. J.). Download unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/Cognitive%20Apprenticeship.htm>
- AMS/waff/prospect/ibw/öibf (2014): Grundlage für die Vergabe von Schulungsleistungen für Denkmal-, Fassaden- und Gebäudereiniger/in – Reinigungstechnik. Wien, unveröffentlicht
- AMS/prospect/ibw/öibf (2013): Grundlage für die Vergabe von Schulungsleistungen für Gastgewerbe. Wien, unveröffentlicht
- Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB. Bonn
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: BiBB. BWP (2), S. 45–48. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6847
- Arnold, Rolf (2015): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre: das LENA-Modell. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts »Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs«. Hg. v. Frauenservice Graz. Graz. Download unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf
- Astleitner, Hermann et al. (2015): 12 Tipps für eine kompetenzorientierte Lehre. Universität Salzburg. Download unter: www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Qualitaetsmanagement/documents/Handbuecher/12_Tipps_f%C3%BCr_eine_kompetenzorientierte_Lehre.pdf
- Bader, Reinhard (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die Berufsbildende Schule 41. Berlin: DBB Verlag
- Blötz, Ulrich (Hg.) (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen. Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games, Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Bonse-Rohmann, Mathias; Holtmann, Andreas (Hg.) (2008): Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung. 1. Auflage. München, Jena: Elsevier, Urban & Fischer
- Born, Volker; Diart, Martin; Sperle, Christian; Syha, Joachim (2010): Lernergebnisse für die Qualifikation »Kfz-Technikmeister/in« Deutschland. Im Rahmen des Projektes »Zoom« (www.zoom-eqf.eu)
- Bönsch, Manfred et al. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht: Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Wien: Westermann
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.) (2014): Didaktik und Methodik für älter werdende Frauen (und Männer). Teil II: Methodenhandbuch für die Bildungsarbeit mit älter werdenden Frauen und Männern. Wien

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013): Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung, Alfter, Berlin, Bielefeld, Freiburg, Gießen, Ingolstadt, Krefeld, Oldenburg
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Methodenpool, Mathematische Bildung: Download unter: <http://mb.bmukk.gv.at/methodenpool.html>
- Collins, Allan; Brown, John; Seely, Holum Ann (1991): Cognitive Apprenticeship – Making Thinking Visible. Download unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.8616&rep=rep1&type=pdf>
- Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth et al. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Download unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf
- Europäische Kommission (2008). Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens. Brüssel
- e/t/s Didaktische Medien GmbH (Hg.) (2005) Didaktik und Methodik kennen. Wichtige Unterrichtsmethoden kennen. Download unter: <http://dls.firstwebcollege.com/Kurse/tc/de/tctx01q01-3/files/script.pdf>
- Faistauer, Christopf; Forstner-Ebhard, Angela; Haselberger, Walter (2014): Vom Kompetenzmodell zum kompetenzorientierten Unterricht an Landwirtschaftlichen Fachschulen. Hg. v. Landw. Schulabteilung der Bundesländer Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg gem. mit der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Salzburg, Tulln, Wien. Download unter www.lla-tirol.tsn.at/fileadmin/user_upload/pdf/news/Kompetenzmodell.pdf
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. [mit Online-Materialien]. Weinheim u. a.: Beltz
- Meyer, Hilbert (2012): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Handout zum Vortrag auf der didacta 2012. Download unter: www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-meyer.pdf
- Fenz, Johannes (2012): Bildung = Kompetenz4. Kompetenzorientierter Unterricht an Berufsschulen. Stand 21. Juni 2012. Download unter http://bs-eisenstadt.jimdo.com/app/download/5621207616/KOBA_Eisenstadt_Stand+Juli+2012.pdf?t=1343474405
- Flehsig, Karl-Heinz (1996): Kleines Handbuch Didaktischer Modelle. Fallmethode. Download unter: www.ikud.de/handbuch6.htm
- Frank, Stephen; Ille, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. In: REPORT 36. (4), S. 32–41. Download unter: www.die-bonn.de/doks/report/2013-erwachsenenbildung-03.pdf
- Freyenschlag, Josef (2009): Handlungskompetenz – eine didaktisch –fachdidaktische Forderung. Download unter: www.wissenistmanz.at/wissenplus/plattform/pdf/freyenschlag_handlungskompetenz220509.pdf
- Glameyer, Christian (o.J.): Typen und Stufen von Lernzielen. Download unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/typen-und-stufen/pdf>
- Gläser-Ziduka, Michaela (Hg.), (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studentexte für Erwachsenenbildung. 2. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann
- Goethe Institut: Das Seminarkonzept »Fishbowl«-Diskussionsmethode. Download unter: www.goethe.de/resources/files/pdf/pk5793988.pdf
- Grün, Gabriele; Tritscher-Archan, Sabine; Weiß, Silvia (2009): Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebnissen. Unter Mitarbeit von ZOOM-Partnerschaft. o. O. Download unter: http://ibw4.m-services.at/zoom/pdf/wp2/Leitfaden_DE_final_2.pdf
- Haller, Hans-Dieter (o.J.): Mit kleinen Fallstudien lehren. Download unter: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/arbeitsblaetterord/LEHRTECHNIKORD/Fallstudien.html>

- Hascher, Tina (2011): Lernen dokumentieren und verstehen. Download unter: www.bifie.at/system/files/dl/srdp_hascher_lernen_dokumentieren_2011-12-16.pdf
- Heinz, Hanna (2015): Lehrerhandbuch, Erzieherausbildung Band 1. Kompetenzorientierte Unterrichtssequenzen. Verlag Handwerk und Technik GmbH, Hamburg. Download unter: www.handwerk-technik.de
- Hochschulrektorenkonferenz (2015): Lernergebnisse praktisch formulieren. Nexus Impulse für die Praxis. Ausgabe 2/Neuaufgabe Juni 2015. Download unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf
- Hofmann, Angelika (2013): Kreuzworträtsel Politik. Prüfen und Festigung des Allgemeinwissens im Fach Politik. Kerpen: Kohl-Verlag
- Hölbing, Gerhart; Reglin, Thomas (2010): Bausteine in der Weiterbildung. Kompetenzprofile erfassen und bewerten. Ein Vergleich von Kompetenzerfassungsinstrumenten sowie Handlungsansätzen zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen für Hamburg. Juni 2009-Februar 2010. Download unter: www.f-bb.de/index.php?id=62&type=123&cHash=4842d0921d&tx_indexedsearch%5Bsword%5D=&no_cache=1&tx_ffbb_pi4%5BshowUid%5D=1160
- ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2013): Aufgaben für die Lehrabschlussprüfung leicht erstellen. Hg. v. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. Download unter: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1366010125_handbuch_aufgaben_leicht_erstellen.pdf
- ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2014): Erfolgreich prüfen. Handbuch für das zertifizierte LAP-Training. 2. Auflage. Hg. v. ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien. Download unter: www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1417697676_handbuch_erfolgreich_pruefen.pdf
- Juen, Heiner (2009): Präsentation Kompetenzorientierter Unterricht. Grundlagen und Gelingensfaktoren. 25.09.2009. Download unter: http://nms.tsn.at/cms/images/...g3.../Juen_NMS_Bildungstag_Handzettel.pdf
- Kaiser, Franz J; Pätzold, Günther (2006) (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Kanwischer, Detlef (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. GW-Unterricht Nr. 122/2011. Download unter: www.gw-unterricht.at/pdf/gwu_122_003_016_kanwischer.pdf
- Kompetenzorientierung in der Weiterbildung. Konzeptionelle Entwicklungslinien – fachliche und fachpolitische Herausforderungen. Zusammenfassung des Vortrages von Angelika Diller. Kompetenzorientierung in der Fort- und Weiterbildung. VIII. Impulsfachtagung des IFP am 29. Januar 2014 in München. Download unter: www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/impulsfachtage/abstract_diller_ift.pdf
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2007): Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmes für Österreich – Vertiefende Analysen. Wien
- Lehre Laden. Downloadcenter für inspirierte Lehre: <https://dbs-/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/constructive-alignment/>
- Leisen, Josef (2009): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen. Studienseminar Koblenz. Download unter: www.josefleisen.de/
- Lenzen, Dieter; Emer, Wolfgang (2005): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Loisch, Ursula Christine; Tritscher-Archan, Sabine (2010): NQR in der Praxis am Beispiel von Qualifikationen des kaufmännisch-administrativen Bereiches, ibw Forschungsbericht Nr. 60. Wien
- Mauk, Verena unter Mitarbeit von Jindra, Philipp (2007): GRUPPENPUZZLE – eine kooperative Lernmethode gezeigt an einem Beispiel für die 1. Klasse / 5. Schulstufe »Das Leben des Bauern ...« in GW Unterricht 107. Download unter: <http://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/best-practice/unterrichtsbeispiele/> oder <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/maukGRUPPENPUZZLE.doc>
- Meyer, Ruth; Stocker, Flavia (2011): Lehren kompakt 1. Von der Fachperson zur Lehrperson. Bern: hep verlag

- Peter Gassmann, Regula; Rhiner Grassi, Katy (2009): mode + gestaltung. Arbeitsaufträge planen und formulieren. Ein Arbeitsinstrument für Lehrpersonen. Download unter: www.bsmg.ch/projekte/berufsbildungsreformen/kursunterlagen/arbeitsauftraege%20planen%20und%20formulieren.pdf
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>
- Schlögl, Peter (2012): Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Abteilung Erwachsenenbildung II/5. Wien. Download unter: www.netz3l.de/fileadmin/user_upload/n3l/Lernergebnisse/Schl%C3%B6gl_Leitfaden_lernergebnisorientierte_curriculumentwicklung.pdf
- Schmidt, Jens U. (2012): Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Katalog und Leitfaden für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller/-innen und Prüfer/-innen. Hg. v. DIHK – Gesellschaft für berufliche Bildung. Bielefeld
- Schügl, Steffanie (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen, Universität Bremen, Diplomstudiengang: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Download unter: blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/09/Kompetenzfeststellung-Bremen-2010.pdf
- Siebert, Horst (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann
- Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Kusel, AS – Thema 18/ Das Unterrichtsgespräch/ Januar 2011. Download unter: http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-kus/bilder/Das_Unterrichtsgespraech.pdf
- Städeli, Christoph; Grassi, Andreas; Rhiner, Katy; Obrist, Willy (2013): Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell. Bern: hep verlag
- Stern, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. 2., aktualisierte und ergänzte Auflage. Wien: ÖZEPS. Download unter www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf
- Thomann, Geri (2008): Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbearbeitung von komplexen Praxissituationen. 3. Auflage. Bern: hep verlag
- Tritscher-Archan, Sabine; Petanovitsch, Alexander (2015): ECVET im nicht-formalen Bildungsbereich. Potenzial, Bedarf, Umsetzung. ibw research brief Ausgabe Nr. 89. Wien
- Universität Salzburg (Hg.) (2015): Handbuch für Curricularkommissionen der Universität Salzburg. Curriculum. Download unter: www.uni-salzburg.at/qm/richtlinien
- Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. utb Verlag
- Weidenmann, Bernd (2011): Update für Trainer. In 14 Lektionen zur didaktischen Meisterschaft. Bonn: Manager-Seminare-Verl.-GmbH (Training aktuell)
- Weitz, Bernd O. (2000): Fallstudie zur Unternehmensentwicklungsplanung: Wie geht es weiter in der Firma Bekmann? Download unter: www.sowi-online.de/praxis/methode/fallstudie_zur_unternehmensentwicklungsplanung_wie_geht_es_weiter_firma_bekmann.html
- Weinert, Franz E. (2001) (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz
- Wigger, Lothar (2010): Didaktik. In: Jürgen Oelkers und Dietrich Benner (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. S. 244–278. Weinheim: Beltz
- ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (2011): Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. Düsseldorf. Download unter: www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Begleitung_Nachqualifizierung/zwh-Kompetenzfeststellung_Endbericht_2011.pdf