

5.3 Lernprozesse und Lernsituationen unter Berücksichtigung kundenbezogener Anforderungen planen und moderieren

5.3.1 Arbeits- und Geschäftsprozesse auf zu vermittelnde Lerninhalte analysieren

Die praktische Ausbildung lebt nun einmal von Lernaufträgen, denen sich der Auszubildende widmet. Sie sollten weder zu schwierig noch zu lapidar ausfallen. Im ersten Fall entsteht die Gefahr, dass er mutlos wird, mit seinem Scheitern nicht zurechtkommt, im zweiten spricht ihn die Aufgabe nicht an, ist uninteressant, lässt ihn nicht aktiv werden. Insofern muss der Ausbilder nicht allein auf seine Erfahrung setzen, sondern sich beim Auszubildenden vergewissern, ob dieser die Aufgabenstellung wirklich **verstanden** hat. Berufsschullehrer, die Aufgaben stets schriftlich fassen, wissen warum sie das tun. Ärgerlich sind schließlich Missverständnisse, weil die Botschaft »Aufgabe xy« vom Empfänger der Nachricht anders verstanden und/oder fehlinterpretiert wird.

Das passende Anforderungsniveau zu finden, ist aber nur die eine Sache. Eine andere ist der Aufwand, den die Eigendefinition verursacht. Das gilt vor allem dann, wenn mit ihr der Anspruch verknüpft ist, erprobte Aufgaben zu stellen. Deshalb ist vor der Eigendefinition zu prüfen, ob sich nicht im Kollegenkreis »fertige« Aufgaben oder Aufgabenbeschreibungen finden lassen; die müssen ja keineswegs 1 : 1 übernommen werden. Sie lassen sich oft ohne großen Aufwand auf die eigenen Auszubildenden übertragen.

5.3.2 Lernsituationen in Unternehmensprozessen

Eigentlich kann man einen Auszubildenden nur »lernen lassen«. Selbst bei größter Mühe kann der Lernberater keinen Erfolg erzielen, wenn der »Belehrte« sich im Innern gegen die Belehrung sträubt oder ihm das Verständnis für das zu Lernende abgeht: »Lernen ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden (einschließlich Motivation und Interesse) möglich; kein Lernen ist ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar.« (REINMANN-ROTH-MEIER/MANDL 1997, S. 356). Knapp formuliert: Man kann nicht nicht lernen!

Mit der Größe einer Lerngruppe steigt auch die Schwierigkeit, jedem Einzelnen gerecht zu werden. Strittig ist denn auch, inwieweit sich ein direkter Einfluss von der Größe auf die Qualität der Lernprozesse nachweisen lässt. In Waldorf-Schulen z. B. finden sich oft Lerngruppen, deren Schülerzahl weit über 30 hinausgeht, ohne dass man dieser Schulform vorwerfen kann, die Schüler nicht hinreichend individuell zu behandeln.

Andererseits verleiten große Gruppen zum Dozieren und zum sogenannten Frontalunterricht. Vielleicht ist er deshalb nach wie vor dermaßen verbreitet, dass er über 80 % der Unterrichtszeit sowohl in allgemein bildenden Schulen als auch in beruflichen einnimmt. Ideal ist eine Gruppengröße von 10 bis 20 Teilnehmern; hier kann individuell und gruppenweise gearbeitet werden; hier sind die räumlichen Verhältnisse weniger prägend als etwa bei Schulklassen, deren Größe die Zahl 20 oft weit überschreitet. Auch für die Lehrkräfte ergibt sich eine deutliche Belastungsverringerung, wenn sich die Zahl der Arbeiten im Rahmen der Lernerfolgskontrolle vermindert.

Betriebe arbeiten nach eigenen Gesetzen. In der Familie, im Freundeskreis, und in der Schule gelten andere Werte als in Betrieben. In der Familie gilt es einen hohen gemeinsamen inneren Wert zu erzeugen, einen Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung zu

pflegen. In Betrieben gilt das erwerbswirtschaftliche Prinzip: hohe Erträge bei gegebenem Kostenrahmen oder Erzielung eines angestrebten Ertrags unter minimalen Kosten. In Kapitalgesellschaften kommen die Ansprüche der Anteilseigner hinzu: Sie wollen eine möglichst hohe Rendite ihres eingesetzten Kapitals erreichen.

Jedenfalls sind die Normen und Werte im Betrieb stark von außen bestimmt und nach außen gerichtet. Der Jugendliche erfährt sich als Glied in einer Mitarbeiterkette. Er muss »spüren«, seine Kreativität im Zaum halten, seine Gefühle kontrollieren und seine Arbeitsleistung optimieren. Arbeitgeber erwarten VVS: Verträglichkeit, Verlässlichkeit und Selbstständigkeit, wie an anderer Stelle schon ausgeführt. Diese Unterordnung unter betriebliche Zwänge mag Jugendliche stören, andere wiederum finden durchaus Gefallen an der außenorientierten, am »Output« gemessenen Leistungserwartung.

Die Bedeutung des sozialen Lernens

Soziales Lernen geschieht vornehmlich an menschlichen Vorbildern. Insofern sind die gelebten oder filmisch dargebotenen Modelle für die Einstellungen, Neigungen und Interessen der Jugendlichen besonders bedeutsam. Der Ausbilder ist einer der wichtigsten Identifikationspartner. Sein prägender Einfluss wird nicht so sehr in der Vermittlung beruflicher Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern vielmehr in der Vermittlung umfassender **Schlüsselqualifikationen** spürbar.

In diesem Zusammenhang ist, wie bereits betont, die eigene Einstellung des Ausbilders zur beruflichen Weiterbildung wichtig. Ist er selbst reserviert gegenüber Fortbildungsangeboten, so wird man nicht erwarten können, dass seine Auszubildenden sonderliches Interesse daran entwickeln werden.

Viele Jugendliche, denen die Schule mit ihren abstrakten, von der Lehrperson gesetzten Zielen und ausgewählten Themen wenig Sinn gestiftet hat, fühlen sich im Betrieb mit seinen konkreten Leistungsanforderungen nicht nur gut aufgehoben, sondern auf der sachlichen Seite angesprochen. Sie vollziehen gleichsam eine motivationale Kehrtwendung. Aus einem desinteressierten, »faulen« Schüler wird oft über Nacht ein fleißiger Auszubildender voller Tatendrang. Dieser **Sozialisierungseffekt** ist durchaus wünschenswert, solange er nicht in übertriebene Selbsterwartung, verknüpft mit Versagensängsten, ausartet. Hier muss der Ausbilder behutsam vorgehen und ggf. dämpfend eingreifen.

5.3.3 Didaktische Aufbereitung von Lernsituationen

5.3.3.1 Auftragsorientiertes Lernen

Die griffigste Lernsituation bietet zweifellos der **Kundenauftrag**. Hier müssen Anforderungen nicht künstlich hergestellt werden. Das hat der Kunde mit seinen Wünschen ja bereits getan, soweit die Wünsche durch den Betrieb auch erfüllt werden können. Die didaktische Aufbereitung besteht hier zunächst einmal in der Zerlegung des Auftrags in einzelne Arbeitsschritte. Zeichnungen müssen erstellt, Aufmaße genommen, Anforderungen definiert, Zeit eingeteilt werden. Das alles hängt natürlich ganz besonders von der Art des Auftrags ab: Handelt es sich um die Herstellung eines Möbelstücks, dann ist anders vorzugehen als bei einer Bestellung in einem Lebensmittelladen oder bei der Fehlersuche bei einem defekten Pkw.

Eines aber haben die Aufträge gemeinsam: Sie müssen zunächst virtuell, in der Vorstellung des Ausführenden bedacht werden, bevor es an die Ausführung geht. Dazu bedarf es der Beantwortung einer ganzen Reihe von Fragen; die Antwortpassung zieht sich durch die gesamte Auftragserledigung. Daher darf diese Planungsphase nicht allzu knapp ausfallen, das könnte sich bei der Ausführung später rächen.

Wenn der Auftrag noch nicht hinreichend konkretisiert ist und etwaige Material- oder Warenbestellungen noch nicht vorgenommen werden können, bietet sich eine Skizze als Zwischenschritt an. Das kann auch eine Stichwortsammlung einzelner Auftragsphasen sein oder ein Materialschein, auf dem einzukaufende Waren oder Vorprodukte vermerkt sind. Zudem ist zu klären, welche Teilarbeiten vom Auszubildenden übernommen werden können und welche besser der Fachkraft vorbehalten bleiben. Handelt es sich um einen umfangreicheren Auftrag, tut man gut daran, Meilensteine bzw. Fixpunkte zu setzen, zu dem Teilaufträge abgearbeitet und ggf. einer Vorkontrolle durch den Auftraggeber zugeführt werden.

Der Auszubildende wird diese Verfahrensschritte zumindest beobachten, wenn nicht sogar begleiten. Wenn es sich um ein größeres Projekt handelt, wäre eine **Projektplanung** angezeigt, die durchaus schon dem Auszubildenden obliegen könnte, ggf. auch parallel zur Planung der Fachkraft. Der Lernberater = Ausbilder = ausbildende Fachkraft wird sich immer vergewissern, welche Arbeitsschritte sich während der Ausführung des Auftrags für den Auszubildenden eignen.

Die Abnahme des fertigen Werkstücks bzw. der gelieferten Waren obliegt dem Kunden; aber bevor dieser Gelegenheit zur Prüfung erhält, findet im Regelfall erst einmal eine interne Prüfung statt. Hier wird der Auszubildende in die Rolle eines Prüfers versetzt. Er sollte in der Lage sein, etwaige Mängel oder Fehler zu identifizieren und vorzuschlagen, wie sie behoben oder beseitigt werden können.

Den Schluss der Auftragsbearbeitung bildet die Übergabe der Leistung an den Kunden. Anschließend wird eine kritische Rückschau der Auftragsausführung vorgenommen. War der Kunde zufrieden? Sind Fehler aufgetreten, die künftig abgestellt werden sollten? Haben die Auftragsfertigung und -bearbeitung zu viel Zeit und Arbeitskapazität gebunden? Was nimmt der Auszubildende aus den Lerneinheiten für seine Qualifizierung mit? Und welche Kompetenzen waren neben der unausweichlichen Fachkompetenz besonders gefordert?

5.3.3.2 Auswahl und Reihung der Ausbildungsinhalte

Kernproblem didaktischer Planung ist es, die Vielfalt der Realität (»Was könnte man nicht alles zu diesem Thema behandeln?!«) so zu vereinfachen und aufzubereiten, dass der Lerngegenstand fasslich wird, ohne seinen Aussagegehalt einzubüßen. Bei der Vereinfachung darf der Sachverhalt nicht verfälscht werden. Diesem Problem, der Aufgabe der sogenannten didaktischen Reduktion, widmen sich Pädagogen und Philosophen, seit es Lernsituationen gibt.

Man kann die Bestimmung der Planungsschritte mit der Funktion eines Siebes vergleichen: Zunächst werden für die Ausbildung nicht so wichtige Stoffe herausgefiltert, dann werden sie geordnet und mit Veranschaulichungsbeispielen, Praxisfällen u. a. wieder angereichert.

Es gibt allerdings kein »Patentrezept« für diese Aufgabe, da es sowohl an allgemeingültigen Merkmalen einer »Normalqualifikation« von Menschen fehlt als auch an Mitteln, daraus Bildungsinhalte zu entwickeln. Wie man die Aufgabe anpackt und löst, ist vor allem von der Komplexität und Abstraktheit des Stoffes, von den Vorkenntnissen und der Auffassungsgabe der Auszubildenden abhängig. Als **Faustregel** mag gelten: Je komplexer und abstrakter ein Ausbildungsinhalt, desto kürzer sollten die Lernschritte angelegt und desto stärker mit Beispielen, Aufgaben, Skizzen usw. angereichert werden.

Das Wissen ist unendlich. Grenzenlos ist auch das Berufswissen, das sich der Auszubildende in seiner Ausbildungszeit aneignen könnte. Deshalb wird man aus dem insgesamt vorhandenen Berufswissen immer eine Auswahl treffen müssen. Diese Auswahl kann willkürlich vorgenommen werden, sie sollte es selbstverständlich nicht. Vielmehr sollte diese »didaktische Reduktion« nach sach- und lernpsychologischen Kriterien vorgenommen

werden. Wie das am sinnvollsten zu geschehen habe, stand im Zentrum der Diskussion um die sogenannte didaktische Reduktion, die ihre Blütezeit in den 1970er Jahren hatte. Das Problem ist nach wie vor gegeben, deshalb wird es hier ausführlich besprochen.

5.3.3.3 Didaktische Reduktion als zentrales Thema der Berufspädagogik

Dietrich HERING (1925 – 1974, Prof. für Didaktik an der Fakultät Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden), verstand Ende der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts die Wissenschaften als Lieferanten für die Inhalte des (naturwissenschaftlich-technischen) Unterrichts. Da Übereinstimmung zwischen den Interessen der Wissenschaftler und der übrigen Bevölkerung bestehe, sei die Aufgabe des Lehrers nicht auf eine Reduktion der Inhalte in materieller Hinsicht, sondern lediglich auf eine leichtere Fasslichkeit für den Schüler gerichtet. So stellt didaktische Vereinfachung im Wesentlichen eine sprachliche Verallgemeinerung dar: Eine komplizierte Ausgangsaussage (»Als Zuschläge für den Hochofenprozess kommen in Betracht: Quarz, Feldspat, Schiefer, Kalkstein, Dolomit.«) wird zu einer einfachen Aussage reduziert: »Als Zuschläge kommen bestimmte Stoffe in Betracht.« Wesentlich ist die Forderung, den Gültigkeitsumfang der Ausgangsaussage nicht zu beschneiden, sondern lediglich die differenzierte wissenschaftliche Aussage in die verallgemeinerte schulische Aussage zu überführen.

Gustav GRÜNER (1924 – 1988; Prof. an der Universität Frankfurt am Main) unterschied später (1967) »horizontale« und »vertikale« Reduktion:

- »Vertikal« heißt, dass die Ausgangsaussage inhaltlich in ihrem Gültigkeitsumfang eingeschränkt wird (es wird nur ein Ausschnitt der wissenschaftlichen Aussagen vermittelt);
- »horizontal« heißt, dass die Ausgangsaussage methodisch verändert wird, z. B. das Abstraktionsniveau einer mathematischen Formel sprachlich aufgelöst und anhand von Beispielen eine konkrete Vorstellung erzeugt wird (Veranschaulichung durch Materialien ist dabei sehr bedeutsam).

Im Übrigen bestritt er, dass die wissenschaftliche Aussage den alleinigen Ausgangspunkt der Inhaltsbestimmung abgeben sollte; die Praxis sei mindestens ebenso bedeutsam und damit Lieferant für die Ausbildungsthemen.

Zur gleichen Zeit sprach sich Saul Benjamin ROBINSOHN (1916 – 1972, Direktor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung) in seiner berühmt gewordenen Schrift »Bildungsreform als Revision des Curriculums« für die Anlegung eines Kriterienbündels bei der Auswahl geeigneter Inhalte aus. Nicht mehr ein abstrakter Bildungsgedanke sollte Richtschnur für die Auswahl von Lerninhalten sein, sondern

- »1. die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
2. die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
3. die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens« (1967; S. 48).

Grundlage der Inhaltsbestimmung sollten die späteren Lebenssituationen des Lernenden sein, die beruflichen wie privaten, die gegenwärtigen wie zukünftigen. Und dabei sei in einem Dreischritt vorzugehen, der insbesondere für die betriebliche Ausbildung interessant ist: Aus den (Arbeitsplatz-)Situationen mit den darin zu erfüllenden (Arbeits-) Funktionen sollen (berufliche) Qualifikationen abgeleitet werden; aus ihnen soll auf die Bildungsinhalte geschlossen werden, die für den Erwerb der Qualifikationen nötig und daher in Schule und Ausbildung zu behandeln sind.

In dieser Richtung wurde fortan in der Pädagogik weithin gedacht: »situativ«, von den Anforderungen in der Berufstätigkeit und im privaten Lebensbereich her, nicht mehr von einem abstrakten Bildungsgedanken aus. Solchen Gedankengängen folgt auch der nachstehende Vorschlag, wie denn nun strategisch im Rahmen einer Ausbildungsplanung eine solche didaktische Analyse vorgenommen werden kann.

5.3.3.4 Ein Praxisbeispiel für »didaktische Reduktion«

Am Beispiel des Themas »Organigramm« (aus dem Fachgebiet Betriebsorganisation) werden sechs Schritte didaktischer Analyse vorgestellt und erläutert:

a) Wie wird das Thema in der Fachliteratur behandelt? (Kriterium: verfügbare Fachliteratur)	Was steht in der einschlägigen Organisationsliteratur über das Organigramm?
b) Welche Aussagen über das Thema sind zutreffend (gültig), welche nicht? (Kriterium: logische und empirische Gültigkeit)	Ungültig: Organigramm ist eine Darstellungsform betrieblicher Abläufe; gültig: ... Darstellungsform betrieblicher Strukturen.
c) Welche Aussagen über den Unterweisungsgegenstand sind wichtig, welche nicht? (Kriterien: gegenwärtige und zukünftige Arbeitsanforderungen an den Auszubildenden)	Personenorientierte Organigrammform ist mglw. nicht wichtig, die (gebräuchlichste) funktionsorientierte Organigrammform reicht aus; auf Matrixorganisation wird verzichtet.
d) Wie lassen sich die einzelnen Aussagen über das Thema ordnen (ist der sachlogische Aufbau auch der lernpsychologisch sinnvolle)? (Kriterien: Sachlogik, Vorkenntnisse und Auffassungsgabe des Auszubildenden)	Z. B. Dreischritt: (1) Begriff und Grundstruktur Organigramm (2) Anwendungsbeispiel (3) Einbettung in betriebliche Praxis, angrenzende und übergeordnete Themengebiete.
e) Welche Voraussetzung bringt der Auszubildende für das Verständnis des Themas bereits mit? An welchen weiteren Lernorten werden parallel entsprechende Inhalte behandelt? Auf welche anschließenden Themen muss hingearbeitet werden? (Kriterien: Funktion und Stellenwert des Gegenstandes in der gesamten Ausbildung)	Wurden grafische Darstellungen bereits im (Berufs-) Schulunterricht behandelt? Wirtschaftslehreunterricht bringt mglw. betriebliche Gliederung; wird der Auszubildende demnächst in der Personalabteilung tätig sein?
f) Welche (weiteren) Anwendungsbereiche für das Thema lassen sich finden? Sollte die historische Entwicklung aufgezeigt werden? Ist ein Ausblick auf weitere Entwicklung des Themas sinnvoll? (Kriterien: Funktion und Stellenwert des Themas in der Berufsperspektive des Auszubildenden, lernpsychologische Gesichtspunkte hinsichtlich Aufmerksamkeit, Verständnis und Gedächtnis)	Organigramm als Darstellungsmittel für Abteilungsstrukturen, Verantwortlichkeitsbereiche etc., Anwendung des Organigramms auf die eigene Betriebsstruktur.

(Quelle: Seyd, W.: Lernzielbestimmung im Rahmen individueller Unterrichtsplanung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 12/1975, S. 935)

Geht man an die Reihung der Lerninhalte heran, lassen sich grundsätzlich drei Wege beschreiben:

- Man geht willkürlich vor, überlässt die Reihenfolge der Inhalte dem Zufall.
- Man geht nach sachlogischen Merkmalen vor: Das kann eine historische Entwicklung sein, es kann auch vom Einfachen zum Komplexen, vom Allgemeinen zum Besonderen, gestaffelt werden.
- Man richtet sich nach lernpsychologischen Kriterien: vom Bekannten zum Unbekannten, vom Konkreten zum Abstrakten usw.

Die **lernpsychologische Reihung** wird als die optimale empfohlen; sie kann, muss aber nicht mit der sachlogischen Reihung übereinstimmen. Das Thema wird in Abschnitt 5.4.4 noch einmal aufgegriffen und vertieft.

Im Anschluss an die Ausführungen zu den Lernzieltaxonomien (siehe in Lehrbuch 1, Abschn. 1.3.1.1) sei noch einmal auf die des Amerikaners Benjamin S. BLOOM zurückgegriffen. Zur ersten Stufe der Taxonomie des kognitiven Bereichs gibt es eine nützliche Aufteilung. Sie differenziert Lerninhalte nach dem Grad zunehmender Komplexität. An diese Klassifikation kann sich der Ausbilder anlehnen, wenn – wie im untenstehenden Beispiel – Lerninhalte in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen sind:

- (1) konkrete Einzelheiten
 - (1.1) Begriffe
 - (1.2) einzelne Fakten
- (2) Verfahrensweisen mit konkreten Einzelheiten
 - (2.1) Übereinkünfte, Vereinbarungen, Regeln
 - (2.2) zeitliche Verläufe
 - (2.3) Klassen, Kategorien, Gliederungsmöglichkeiten, übergeordnete Gesichtspunkte
 - (2.4) Kriterien (zum Prüfen, zum Messen)
 - (2.5) Forschungsmethoden, Techniken, Verfahren
- (3) Gesamtheiten und Begriffsbildungen
 - (3.1) Gesetze und Verallgemeinerungen
 - (3.2) Theorien und Strukturen

Bei genauerem Hinsehen erkennt der Betrachter, dass am Anfang anschauliche Einzelheiten genannt werden, denen später immer allgemeinere und abstraktere Inhalte folgen. Nicht jeder Schritt ist bei jedem Lehrstoff sinnvoll. Aber wenn etwa naturwissenschaftliche Gesetze (z. B. das OHMsche Gesetz) behandelt werden, sollten die voran stehenden Schritte auch im Lernprozess wirklich vorangegangen sein. Ein Beispiel bietet das BiBB mit seinem Fernlehrgang zur Elektronik (in »Baustein 1, Grundlagen der Elektrotechnik«, 1978, S. 39):

»Die Adressaten sollen dabei lernen, wie man mit dem OHMschen Gesetz rechnet und mit seiner Hilfe Kennlinien konstruiert und auswertet. Dazu sind folgende Einzelschritte vorgesehen:

1. Eine zutreffende Beschreibung für den elektrischen Widerstand geben,
2. angeben, welche Spannung in einem einfachen Stromkreis am Widerstand liegt und wie die Richtung der Strom- und Spannungspfeile festgelegt ist,
3. die Proportionalität zwischen Strom und Spannung bei konstantem Widerstand und zwischen Strom und Widerstand bei konstanter Spannung angeben,
4. den Strom durch einen Widerstand berechnen, wenn die Spannung und der Wert des Widerstandes bekannt sind,
5. die Spannung an einem Widerstand berechnen, wenn der Strom durch den Widerstand und der Wert des Widerstandes bekannt sind,

6. aus den Messwerten von Strom und Spannung an einem Widerstand den Wert des Widerstandes berechnen und drei verschiedene Formeln für das OHMsche Gesetz angeben,
7. die Abhängigkeit des Stromes von der Spannung an einem Widerstand in einem Diagramm darstellen und aus einer Widerstandsgeraden den Wert des Widerstandes ermitteln,
8. ein Strom-Widerstands-Diagramm auswerten.«

Eine Zeitlang sind Pädagogen davon ausgegangen, dass mit der Bestimmung von Lerninhalten auch schon die geeigneten Methoden festgelegt seien. Davon ist man inzwischen längst abgerückt. Es gibt eine Methodenvielfalt und der Einsatz einer bestimmten Methode richtet sich nach ihrer Eignung für einen bestimmten Teilnehmerkreis, ein bestimmtes Thema, den materialen und medialen Möglichkeiten usw. Im nächsten Abschnitt werden darum vielfältige Methoden vorgestellt, die nicht allgemein als gut oder schlecht angesehen werden können. Erstens kommt es auf den Zusammenhang mit Intentionen, Inhalten und Medien an, zweitens auf die Art und Weise, wie mit ihnen umgegangen wird. Auch die beste Methode lässt sich noch durch ungeschickte Ausbilder »verhunzen«. Der Lernberater ist gut beraten, wenn er sich einen Kranz an Methoden – siehe nächsten Abschnitt – aneignet und sie situations- und teilnehnergerecht einzusetzen vermag. Das hat sehr viel mit Erfahrungen zu tun, und die sammelt man nicht vom Hörensagen.

5.3.3.5 Funktion und Bedeutung der Kompetenzanalyse

Wenn man herausfindet, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch welche Begrenzungen und Miss-Erfahrungen die Lernenden mitbringen, hat man schon das Wesentliche des Unterrichts erreicht, mahnt der amerikanische Lernpsychologie David P. AUSUBEL: Das kann im persönlichen Gespräch erfolgen, das lässt sich aber auch in systematischer Form mit Hilfe eines standardisierten Anamnesebogens aufspüren. Die nachfolgend dargestellten, beispielhaften Erhebungsbögen können eine solide Grundlage bieten.

Matthias Jerusalem und Ralf Schwarzer: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)		Stimmt ...			
		genau	eher	kaum	nicht
		4	3	2	1
1.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.				
2.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.				
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.				
4.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.				
5.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.				
6.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.				
7.	Was auch immer passiert, ich werden schon klarkommen.				
8.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.				
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.				
10.	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.				

Der dargestellte Bogen zur Einschätzung der Sozialkompetenz wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts »Ganzheitliche berufliche Rehabilitation Erwachsener in Berufsförderungswerken« (1995 – 2002) gemeinsam mit dem BFW Bad Wildbach entwickelt und getestet.

Beurteilungsbogen zur Sozial- und Selbstkompetenz									
TeilnehmerIn		Kurs							
AusbilderIn		Zeitraum der Beurteilung			von: bis:				
		4 3 2 1			4 3 2 1				
Lern- und Arbeitsbereitschaft				TeilnehmerIn			AusbilderIn		
Ich arbeite mit.									
Ich zeige Interesse an Aufgaben.									
Ich bringe mich ein.									
Ich bin veränderungsbereit.									
Ich entwickle meine Persönlichkeit weiter.									
Ich bringe Vorschläge und Ideen ein.									
Bemerkungen									
Zuverlässigkeit				TeilnehmerIn			AusbilderIn		
Ich bin zuverlässig.									
Ich führe übertragene Aufträge aus.									
Ich halte Verabredungen ein.									
Ich löse Probleme auf eigene Initiative.									
Ich arbeite eigenverantwortlich und selbstständig.									
Bemerkungen									
Sorgfalt				TeilnehmerIn			AusbilderIn		
Ich arbeite genau.									
Ich arbeite sauber.									
Ich arbeite gründlich.									
Bemerkungen									
Arbeitstempo				TeilnehmerIn			AusbilderIn		
Ich schätze meinen Zeitbedarf realistisch ein.									
Ich arbeite zügig.									
Ich arbeite ohne Hektik.									
Ich halte verabredete Termine ein.									
Ich erledige die Arbeit im gesetzten Zeitkorridor.									
Bemerkungen									

Beurteilungsbogen zur Sozial- und Selbstkompetenz

4 = genau 3 = eher 2 = kaum 1 = nicht

	4	3	2	1	4	3	2	1
Beständigkeit	TeilnehmerIn				AusbilderIn			
Ich halte Anstrengungen über längere Zeit durch.								
Ich bleibe konzentriert.								
Ich lasse mich nicht von der Arbeit abbringen.								
ich will Aufgaben zu Ende bringen.								
Bemerkungen								
Auffassungsgabe	TeilnehmerIn				AusbilderIn			
Ich bin für neue Fachinhalte aufgeschlossen.								
Ich nehme Dinge in meiner Umwelt gezielt wahr.								
Ich begreife schnell.								
Ich nehme Informationen sicher auf.								
Ich behalte das Wesentliche im Gedächtnis.								
Bemerkungen								
Kooperationsfähigkeit	TeilnehmerIn				AusbilderIn			
Ich arbeite gern mit anderen zusammen.								
Ich füge mich in ein Team ein.								
Ich arbeite an der Meinungsbildung mit.								
Ich nehme problemlos Kontakt mit Anderen auf.								
Ich bin hilfsbereit.								
Ich nehme Hilfe von Anderen an.								
Bemerkungen								
Selbstvertrauen	TeilnehmerIn				AusbilderIn			
Ich bin mir meiner Stärke sicher.								
Ich arbeite gezielt an der Beseitigung meiner Schwächen.								
Ich kann Kritik gut annehmen.								
Es fällt mir nicht schwer, Andere zu kritisieren.								
Rückschläge werfen mich nicht aus der Bahn.								
Bemerkungen								
Problemlösefähigkeit	TeilnehmerIn				AusbilderIn			
Ich entwickle neue Lösungen durch Kombination vorhandener Kenntnisse.								
Ich gehe den Dingen auf den Grund.								
Ich kann einmal Gelerntes gut auf neue, unbekannte Aufgaben übertragen.								
Ich benötige kein vorgegebenes Schema, um Aufgaben und Probleme zu lösen.								
Ich benötige bei Schwierigkeiten keine Hilfestellung.								
Bemerkungen								

Beurteilungsbogen zur Sozial- und Selbstkompetenz

4 = genau 3 = eher 2 = kaum 1 = nicht

5.3.4 Zuordnung situationsgerechter und handlungsorientierter Ausbildungsmethoden

Wenn man an »handlungsorientierte Methoden« denkt, dann sind damit meist Fallstudien und Projektarbeiten gemeint. Aber das Methodenrepertoire auch unter der Überschrift »Handlungsorientierung« sollte nicht auf zwei besonders aktivierende Methoden beschränkt bleiben. Wie bei Medikamenten gibt es kein »an sich richtig« oder »sowieso falsch«; es kommt auf die Dosierung und die Art und Weise an, in der jemand »methodisch wirkt«. Und da ist grundsätzlich keine Methode ausgeschlossen, selbst der Vortrag nicht.

5.3.4.1 Vortrag

Man spricht gelegentlich von »Vortragskünstlern« – vielleicht ist die Bezeichnung gar nicht so falsch. Zu einem Künstler gehören Talent und Handwerkszeug (»Übung macht den Meister«). Und nicht nur das: »Unterrichtskompetenz erwirbt man durch Unterrichten. Das ist mit dem Fahrradfahren vergleichbar. Man lernt es nicht dadurch, dass man Bücher über das Fahrradfahren liest.« (SIEBERT 2010, S. 15). Wir kennen das Phänomen des »Trainingsweltmeisters«, der bedauerlicherweise im Wettkampf versagt. Auch hier ist die Realbegegnung entscheidend, nicht die viele Übungszeit auf dem Übungsplatz.

Vorträge sind immer noch die schnellste Form der Informationsübertragung – neben dem Lesen; da sie aber in einen zwischenmenschlichen Kontext eingebunden sind, bieten sie gegenüber der bloßen Lektüre für den Redner die Chance zur Wahrnehmung der Zuhörerreaktionen (und damit der Anpassung seiner Informationseingabe an die Aufnahmemöglichkeiten der Teilnehmer) und für den Zuhörer die Chance zur Nachfrage, zum »Einhaken«. Gute Vorträge sind deshalb – trotz aller Hinwendung zum handlungsorientierten Lernen – immer noch ein gutes Mittel der Informationsübertragung! Ob man sie deshalb abschwächend als »Input« bezeichnen muss, sei dahingestellt.

Ein sehr anschauliches Beispiel dafür, wie man es nicht machen sollte, wenn man sich verständlich ausdrücken will, liefert ein Textauszug aus der Straßenverkehrs-Zulassungsordnung. Darin ist geregelt, mit welcher Genauigkeit ein Tachometer arbeiten muss. Dieses Beispiel hat die Psychologengruppe LANGER/SCHULZ von THUN/TAUSCH im Jahre 1971 benutzt, um daran die vier wichtigsten Regeln für die Formulierung verständlicher Texte zu demonstrieren.

Text A enthält die (damalige) Gesetzesfassung für die Beschaffenheit von Tachometern, Text B einen Formulierungsvorschlag der o. g. Autorengruppe.

Gesetzesfassung:

»§ 57 StVZO: Die Anzeige der Geschwindigkeitsmesser darf vom Sollwert abweichen in den letzten beiden Dritteln des Anzeigebereiches – jedoch mindestens von der 50 km/st-Anzeige ab, wenn die letzten beiden Drittel des Anzeigebereiches oberhalb der 50 km/st-Grenze liegen – 0 – + 7 vom Hundert des Skalenendwertes; bei Geschwindigkeiten von 20 km/st und darüber darf die Anzeige den Sollwert nicht unterschreiten.«

Formulierung Autorengruppe:

»§ 57 der Straßenverkehrs-Zulassungsordnung: Um wie viel Prozent darf eine Tachometeranzeige von der tatsächlich gefahrenen Geschwindigkeit abweichen?

1. Für den Bereich von 0 bis 20 km/st bestehen keine Vorschriften.
2. Ab 20 km/st darf der Tachometer nicht weniger anzeigen.

3. Für Tachometer, deren Skala bis 150 km/st reicht, gilt: Sie dürfen in den letzten beiden Dritteln des Anzeigebereichs höchstens 7 % ihres Skalenendwertes mehr anzeigen. Beispiel: Ein Tachometer reicht bis 120 km/st. Von 40 bis 120 km/st darf er höchstens 7 % von 120 km/st (= 8,4 km/st) zuviel anzeigen.
4. Wenn der Tachometer über 150 km/st reicht, beginnt die 7 %-Regelung schon ab 50 km/st.«

Vier Merkmale sind es, die einen verständlichen Text kennzeichnen:

1. Er muss systematisch gegliedert sein.
2. Er muss einfach formuliert sein.
3. Er darf weder zu knapp noch weitschweifig ausfallen.
4. Für den Fall, dass er etwas länger geraten ist, muss er anregende Zusätze enthalten.

Im Einzelnen bedeutet dies:

1. Systematisch gegliedert ist ein Text, wenn er folgerichtig aufgebaut und übersichtlich angeordnet ist, wenn Wesentliches von Unwesentlichem geschieden, der rote Faden sichtbar ist und alles schön der Reihe nach kommt.
2. Einfachheit erreicht man durch kurze, klare Sätze mit geläufigen Wörtern; Fachwörter werden erklärt, konkrete Beispiele hinzugegeben, es bleibt anschaulich.
3. Ein von der Ausführlichkeit her passender Text ist weder gedrängt noch breit angelegt, aufs Ziel konzentriert, enthält alle Worte, die für das Verständnis nötig sind – aber nicht mehr als diese. (Albert EINSTEIN hat einmal gesagt, eine Formulierung sei nicht dann perfekt, wenn sie alles Wichtige enthalte, sondern dann, wenn nichts mehr weggelassen werden könne, ohne ihren Sinn zu verfälschen.)
4. Ein anregender Zusatz ist nicht nüchtern, neutral und unpersönlich, sondern im Gegenteil interessant, abwechslungsreich, persönlich gehalten.

Der Referent muss sich immer dem Vorwissenstand seiner Zuhörer anpassen. Neue oder unbekannte Begriffe werden zu Beginn eindeutig erklärt. Durch Beispiele und Vergleiche wird der Vortrag interessanter und abwechslungsreicher gestaltet. Am Ende wird die Ausgangsfrage wieder aufgegriffen und aus der vorangegangenen Darstellung heraus beantwortet. So schließt sich eine Brücke zwischen einleitendem Problemaufriss und abschließendem Lösungsvorschlag.

Der Vortrag ist eine »frontalunterrichtliche« Methode. Von Frontalunterricht spricht man, wenn der Lehrende vor der Gruppe steht und deren Aufmerksamkeit auf sich konzentriert.

Im Vortrag soll ein bestimmter Sachzusammenhang prägnant und systematisch dargestellt werden. Da die Aufmerksamkeit der Zuhörer begrenzt ist, darf er nicht zu breit angelegt und zu lang ausgedehnt werden. Auch für den Vortrag gilt, dass zunächst die angestrebten Lernziele überlegt und in Bezug auf die Zuhörer bedacht werden.

5.3.4.1.1 Vortragsgliederung

Diesen Zielen entsprechend muss der Stoff in sachlich vernünftige **Phasen** gegliedert und nach **Schwerpunkten** geordnet werden. Dabei wird man bereits eine grundlegende Aufteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss vornehmen. In diesen Rahmen werden die Inhalte stichwortartig eingesetzt. Hier werden sie anschließend systematisch und ihrem Sinngehalt entsprechend gegliedert, bevor der Vortragstext endgültig formuliert wird. Die schriftliche Ausformulierung empfiehlt sich (vor allem für Ungeübte), auch wenn man später für die Durchführung nur eine grobe Gliederung vorliegen hat. Einen Vortragstext muss man nicht vorlesen; das ist oft Langeweile pur. »Und – mit Verlaub – was man nachlesen kann, muss man nicht vorlesen«, so einmal der Chef der VW Coaching GmbH., Peter HAASE, auf einer öffentlichen Veranstaltung an die Adresse seines Vorredners.

Der fixierte Text enthält präzise beschriebene Begriffe und folgerichtig konzipierte Gedankengänge; er ist sinnvoll gegliedert und inhaltlich vollständig. Auf diese Ausarbeitung könnte der Vortragende jederzeit zurückgreifen, falls er »nicht mehr weiter weiß«. Sie bietet ihm Sicherheit.

Eine hilfreiche Möglichkeit ist es, sich im fertigen Text jeweils nur bestimmte Stichworte anzustreichen (ein bis zwei pro Absatz, nicht mehr!) und sich während des Vortrages in freier Rede an diesen Merkpunkten »entlang zu hangeln«. Eingebürgert hat sich auch das Verfahren, Stichwort-Kärtchen zum »Selbstsuffizieren« zu nutzen. So jedenfalls pflegt es der bekannte Fernsehmoderator Günter JAUCH zu handhaben.

Eine **Vortragsgliederung** kann etwa wie folgt aussehen.

- Einleitung:
 - Thema
 - Problemaufriss
 - Persönlicher Bezug
 - Objektive Bedeutung des Themas
 - Weiterer Fortgang des Vortrags/Aufbau/Leitfragen
- Hauptteil:
 - Darstellung des Sachverhaltes
 - Einordnung des Sachverhaltes in übergeordnete Zusammenhänge
 - Analyse des Sachverhaltes
 - Kritik zum Sachverhalt
- Schlussteil:
 - Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse
 - Konsequenzen, Empfehlungen und Forderungen
 - Ausblick auf die weitere Entwicklung
 - Dank für das Zuhören

Andere Möglichkeiten zur Gliederung des Hauptteils sind

- inhaltlicher Art (Sachverhalt 1 wird dargestellt, eingeordnet, analysiert, bewertet; Sachverhalt 2 wird dargestellt, eingeordnet ... usw.) oder
- chronologischer Art (Entwicklung des Sachverhaltes über die Jahre hin).

Welche der drei Gliederungsformen (formal, inhaltlich, chronologisch) schließlich bevorzugt wird, hängt in erster Linie von der Thematik ab. So bietet es sich vielleicht an, einen Vortrag über Elektromotoren chronologisch zu gliedern, indem die verschiedenen Erfindungen und Weiterentwicklungen historisch nachgezeichnet werden. Einen Vortrag über die Organisation bzw. den Aufbau des Unternehmens wird man besser inhaltlich gliedern, indem die einzelnen Haupt- und Unterabteilungen »durchwandert« werden.

Einen Vortrag über ein Problem, beispielsweise die Änderung der Fertigungsverfahren oder Lohnformen, wird man eher »formal« gliedern: »Wie stellt sich das Fertigungsverfahren heute dar? Welche Bedeutung hat es im Rahmen der betrieblichen Leistung? Wie könnte es künftig gestaltet werden? Was spricht für, was gegen eine Veränderung? Zu welcher Entscheidung ist zu raten?« Diese Fragen können an den Schluss der Einleitung gestellt werden. Sie werden die Aufmerksamkeit der Zuhörer in die vom Vortragenden beabsichtigte Richtung lenken und es erleichtern, den vorgetragenen Gedanken zu folgen.

Oft bietet es sich an, einen Vortrag mit einem Problem zu eröffnen, das die Zuhörer zu eigenem Nachdenken anregt und damit ihr Interesse fesselt. Die Zuhörer werden zum Mitdenken »herausgefordert«. Das Problem muss vom Referenten präzise eingegrenzt

werden, nachdem es deutlich herausgearbeitet worden ist. Die Hinführung zu einem Thema kann in eine Fragestellung münden, die im anschließenden Hauptteil unter Abwägung verschiedener Argumente und Lösungswege angegangen wird. Die Antwortmöglichkeiten müssen auf ihre Stichhaltigkeit geprüft und im Hinblick auf die Ausgangsfrage kritisch beurteilt werden.

Auf seinen Gedankengängen lässt sich der Vortragende von seinen Zuhörern begleiten. Er lässt sie teilhaben an den Vermutungen und Urteilen, und er stützt mit ihnen die richtige Lösung durch logische Schlüsse und eindeutige Fakten ab. Am Schluss werden die Gesichtspunkte, die zur Lösung des Problems oder zur Beantwortung der zentralen Frage gesammelt wurden, noch einmal zusammenfassend geordnet und unter Abwägung der Möglichkeiten und Grenzen, der »Für und Wider«, abschließend beurteilt.

5.3.4.1.2 Rhetorik

In diesem Rahmen soll nur kurz auf einige grundsätzliche Fragen der Rhetorik eingegangen werden. Eine der wichtigsten Bedingungen für das gute Sprechen ist die Atmung. Eine flache Atmung führt zu unruhigem, durch schnelles Luftholen häufig unterbrochenem Sprechen. Darum ist ein tiefes Durchatmen eine wichtige Voraussetzung für ausgeglichenes Sprechen.

Wer verstanden werden will, muss deutlich – aber ohne Übertreibung – artikulieren. Je sorgfältiger die einzelnen Laute – Vokale, Konsonanten, Diphthonge – und Lautgruppen geformt werden, desto deutlicher werden auch die Wörter und Sätze vom Hörer wahrgenommen.

Das Verstehen hängt also nicht allein – aber auch – von der Lautstärke einer Äußerung ab. Hier muss besonders darauf geachtet werden, dass sich der Sprecher dem Raum und der Zuhörerschaft anpasst. Die Lautstärke sollte dem Sinn angemessen variiert werden. Überlautes Sprechen (Schreien) in Räumen »betäubt« die Zuhörer, sie werden aggressiv; zu leises Sprechen überanstrengt sie und ermüdet auf Dauer.

Wer anderen etwas mitzuteilen hat, der richtet sich mit der Sprechgeschwindigkeit nach dem Schwierigkeitsgrad der Information und dem geistigen Fassungsvermögen seiner Hörer. Von Schaden ist immer ein zu schnelles Sprechen. Es geht zu Lasten der Deutlichkeit und erschwert das Verständnis; die Zuhörer »kommen nicht mehr mit«. Hier muss ein Mittelweg angestrebt werden; denn zu langsames Sprechen mindert auf der anderen Seite wieder die Konzentration und beeinträchtigt die Aufnahmefähigkeit.

Sprechen muss lebendig sein, auch bei Erklärungen, Beschreibungen und Berichten. Die Lebendigkeit resultiert aus einer abwechslungsreichen Sprechmelodie, die aber den natürlichen Rhythmus bewahrt. Jedes »leiern« muss vermieden werden, denn das Gleichmaß einer Sprachbewegung ermüdet die Zuhörer. Sprachmelodie und Betonung gehen beim Sprechen Hand in Hand. Wichtige Begriffe und Fakten werden aus dem natürlichen Sprechfluss herausgehoben (wie uns die Nachrichtensprecher eindrucksvoll vorführen). Dies erleichtert das Verständnis.

Der Sprecher wird sich immer Zeit lassen zum Atemholen. Diese Pausen sind ebenso wichtig wie die kurzen Zäsuren nach Sinnphrasen innerhalb eines Satzes. Sie bieten dem Zuhörer Gelegenheit, mit dem eigenen Denken nachzukommen.

Wer andere informieren will, wird einfache, aber treffende Formulierungen wählen und möglichst knappe Sätze bilden. Schachtelsätze verhindern das allgemeine Verständnis, und hergesuchte Formulierungen wirken immer gekünstelt und »aufgesetzt«:

Wer zu anderen spricht, sollte dies in aller Natürlichkeit tun und die zur Sache gehörigen Inhalte anschaulich beschreiben mit der Überzeugung dessen, der sich sehr sachkompetent fühlt und von seiner Aufgabe überzeugt ist.

Schließlich ist es wichtig, die Zuhörer, die Auszubildenden, beim Sprechen anzusehen. So unterstreicht man, dass einem der Lernvorgang am Herzen liegt, und so lässt sich auch die Aufmerksamkeit der Zuhörer binden und kontrollieren. Ein Dauerblickkontakt (»Anstarren«) allerdings mag Auszubildende eher verängstigen.

Auch für die Verbesserung der Rhetorik-Fähigkeiten sind das Gespür für die Akzeptanz beim Hörer und dessen Bereitschaft zu konstruktiver Kritik und gemeinsamer Reflexion die besten Schlüssel. Und natürlich ehrliche, offen ausgesprochene Rückmeldungen, wie sie der nachfolgend vorgestellte Bewertungsbogen herausfordert.

5.3.4.1.3 Vortragsbewertung

Kriterium	super	einiger -maßen	nicht so toll	voll daneben
Struktur				
Lautstärke				
Artikulation				
Atmung				
Sprechgeschwindigkeit				
Lebendige Sprache				
Sprachmelodie und Betonung				
Wichtige Begriffe und Fakten hervorgehoben				
Angemessene Pausen				
Schachtelsätze vermieden				
Blickkontakt zu Zuhörern				
Interessante Inhalte				

5.3.4.2 Präsentation

Dabei handelt es sich um die Kombination eines »Mediums« – sei es ein Werkzeug, ein Schaubild, eine Diaserie oder ein anderes Veranschaulichungsmittel – mit einem Vortrag. Insofern gilt das für den Vortrag Gesagte prinzipiell auch für die Präsentation. Der Redeteil sollte sich aber auf das beschränken, was nicht am Demonstrationsobjekt optisch, akustisch, fühlbar, riechbar wahrgenommen werden kann. Das Demonstrationsobjekt (beispielsweise eine Standbohrmaschine) soll zunächst einmal »für sich selbst sprechen«; insofern reichen sparsame Kommentare aus, die den Betrachter auf die wesentlichen Beobachtungen hinweisen. Es ist eine Unart, das, was die Zuhörer auf einer Folie lesen können, noch einmal in (beinahe) denselben Worten ihnen vorzulesen!

Das Referat einzelner Auszubildender unterscheidet sich prinzipiell nicht vom Vortrag des Ausbilders; aber in der Regel bedarf der Auszubildende sowohl zur Vorbereitung als auch zur Präsentation der Hilfestellung des Ausbilders. Dieser wird ihm zunächst seine Anforderungen an das Referat (Inhalt, Länge, Informationssammlung durch Quellenstudium, Befragungen oder Beobachtungen, Ausarbeitung in Schriftform) nahe bringen. Auch über die Präsentation wird er Vorstellungen besitzen, die er vorab offenlegen sollte: Benutzung eines Overhead-Projektors, freier Vortrag oder Ablesen, Standort (meist frontal zur Lerngruppe) usw..

Der Auszubildende ist zumeist an einer **Rückmeldung** über Inhalt und Präsentationsform bis hin zu persönlichen Attitüden interessiert. Für eine solche Rückmeldung, die zunächst von der Auszubildenden-Gruppe erfolgen und dann vom Ausbilder ergänzt werden sollte, muss von vornherein Zeit eingeplant werden.