

# Methodisch-didaktischer Leitfaden für die überbetrieblichen Kurse der IGKG Schweiz

## Teil A Grundlagen

Version 0.8 zuhanden der sprachregionale Erfahrungsaustausch-Tagungen  
für ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren vom 30. und 31. August 2016

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	3
1.1	Ausgangslage .....	3
1.2	Ziele des Leitfadens .....	3
1.3	Verwendung des Leitfadens .....	4
1.4	Weiterentwicklung des Leitfadens .....	4
2	Wichtigste Grundsätze der ÜK .....	5
2.1	Grundsätze der ÜK .....	5
2.2	Wichtigste operative Grundsätze der ÜK.....	6
3	Begründung der Grundsätze und der vorgeschlagenen Didaktik .....	7
3.1	Die Funktion des dritte Lernorts .....	7
3.2	Arten des Wissens .....	8
3.3	Implizites Wissen, explizites Wissen .....	11
3.4	Handlungsleitendes Wissen .....	12
3.5	Die Funktionen des deklarativen Wissens .....	13
4	Ein didaktisches Modell.....	16
4.1	Mit vorhandenen Erfahrungen arbeiten .....	16
4.2	Wenn kein geeignetes deklaratives Wissen abgerufen werden kann .....	21
4.3	Die Rolle der ÜK-Leiterinnen und -Leiter .....	22
5	Erwähnte Literatur .....	24

# 1 Einleitung

---

## 1.1 Ausgangslage

Die Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung Schweiz (IGKG Schweiz) hat das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFFP) beauftragt, in den Jahren 2013 und 2014 die sprachregionalen Erfahrungsaustausch-Tagungen der IGKG Schweiz für ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren zu begleiten und die Ergebnisse im Hinblick auf die Optimierung der ÜK auszuwerten und zu dokumentieren. Aufgrund der Analyse der Bedürfnisse der Kurskommissionen der IGKG Schweiz und aufgrund der Ergebnisse dieser Tagungen kann der Handlungsbedarf wie folgt zusammengefasst werden:

- Unterstützung der ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren bei der Ausarbeitung und Umsetzung der Detailprogramme;
- Differenzierte Umsetzung der ÜK für die betrieblich und für die schulisch organisierte Grundbildung;
- Umsetzung der «Grundsätze» im Kursprogramm der IGKG Schweiz, insbesondere die Förderung des Lernens durch Reflexion und Systematisierung von praktischen Erfahrungen;
- Arbeiten mit der Lern- und Leistungsdokumentation in den ÜK;
- Klärung der Rolle der ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren und der ÜK-Leitenden;
- Optimierung des Erfahrungsaustauschs zwischen den verantwortlichen Personen der Kurskommissionen.

## 1.2 Ziele des Leitfadens

Mit dem vorliegenden methodisch-didaktische Leitfaden für die ÜK der IGKG Schweiz sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Positionierung der ÜK der IGKG Schweiz
- Sicherstellung eines gemeinsamen Verständnisses im Hinblick auf die Umsetzung des gesamtschweizerischen Kursprogramms
- Beschreiben von lerntheoretischen Grundlagen und methodisch-didaktischen Szenarien
- Vorschlagen von Lernaktivitäten und Gestaltungsmethoden für die einzelnen Kursteile
- Ermittlung und Fördern von guter Praxis

### 1.3 Verwendung des Leitfadens

Der Leitfaden konkretisiert das Organisationsreglement und das Kursprogramm der IGKG Schweiz für die beiden Berufe **Kauffrau/Kaufmann EFZ D&A** und **Büroassistent/in EBA** und gehört zusammen mit dem Handbuch «*Qualük*»<sup>1</sup> zu den Vorgaben der IGKG Schweiz für die mit der Durchführung der ÜK beauftragten Kurskommissionen.

Dieser Leitfaden ist für die folgenden Einsatzbereiche gedacht:

- **Für ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren:** als Hilfsmittel für die Erarbeitung der Detailprogramme sowie für die Einführung und Unterstützung von ÜK-Leitenden.
- **Für ÜK-Leitende:** als Hilfsmittel für die Kursvorbereitung.
- **Für die IGKG Schweiz:** als Grundlage für die Fortbildung und für den Erfahrungsaustausch mit ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren und ÜK-Leitenden.

### 1.4 Weiterentwicklung des Leitfadens

Die vorliegende Version des Leitfadens soll aufgrund der Ergebnisse der Erfahrungsaustausch-Tagungen der IGKG Schweiz im Dialog mit den Verantwortlichen der Kurskommissionen weiterentwickelt werden.

Die lerntheoretischen Grundlagen und die meisten methodisch-didaktischen Szenarien gelten für beide Berufe und für alle Lernenden. Nach Abschluss der 5-Jahres-Überprüfung und der damit verbundenen Anpassungen von Bildungsverordnung, Bildungsplan und den dem Bildungsplan nachgelagerten Dokumenten (ÜK-Programm, Lern- und Leistungsdokumentation, Kompetenzen-diagramm, etc.) wird der Leitfaden mit dem Kursprogramm und den dazugehörigen methodisch-didaktischen Szenarien für den Beruf Büroassistent/in EBA ergänzt.

---

<sup>1</sup> Instrument der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) zur Beurteilung der überbetrieblichen Kurse. Link: [www.qbb.berufsbildung.ch](http://www.qbb.berufsbildung.ch)

## 2 Wichtigste Grundsätze der ÜK

---

### 2.1 Grundsätze der ÜK<sup>2</sup>

Die überbetrieblichen Kurse der Ausbildungs- und Prüfungsbranche «Dienstleistung und Administration» sollen insbesondere:

- Das berufliche Erfahrungslernen im Betrieb aufgreifen.
- Hilfen für die Reflexion von Umsetzungserfahrungen anbieten.
- Die aktive Auseinandersetzung mit Problemstellungen aus der betrieblichen Praxis ermöglichen und damit die Umsetzung des Gelernten in unterschiedlichen Situationen fördern.
- Den Lernenden – insbesondere wenn sie auf ihrer Ausbildungsstufe im Betrieb alleine sind – ermöglichen, ihren Leistungsstand und ihre Arbeitsmethoden mit denjenigen ihrer Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen.
- Die Lernenden auf den betrieblichen Teil des Qualifikationsverfahrens vorbereiten.

#### Die ÜK im Beruf Büroassistent/in EBA

Diese Grundsätze gelten sinngemäss auch für die ÜK im Beruf Büroassistent/in EBA. Wie bereits erwähnt (s. Abschnitt 1.4), wird der Leitfaden zu einem späteren Zeitpunkt mit den Besonderheiten zu diesem Beruf ergänzt.

#### Die ÜK in der schulisch organisierten Grundbildung

Gemäss Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ für die schulisch organisierte Grundbildung (SOG) besteht die Bildung in beruflicher Praxis aus Betriebspraktika, integrierten Praxisteilen (IPT), problemorientiertem Unterricht (POU) und ÜK. Insbesondere die Einführung der IPT (inkl. IPT-Kompetenznachweis) und des POU haben zu einer transparenten Aufgabenteilung zwischen den Lernorten Schule, Betrieb und ÜK und damit auch zu einer Neupositionierung der ÜK geführt:

- IPT und POU sind Teile des Schulunterrichts<sup>3</sup>.
- Die ÜK ergänzen die Bildung in beruflicher Praxis während des Langzeitpraktikums.
- Die Ausbildung im Betrieb erfolgt aufgrund der Lern- und Leistungsdokumentationen (LLD) der an der SOG beteiligten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen.

Für die ÜK der schulisch organisierten Grundbildung gelten die gleichen Vorgaben und Zuständigkeiten wie für die Kurse der betrieblich organisierten Grundbildung. Die Kurse nehmen teilweise Bezug zu den IPT, es geht aber insbesondere darum, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die im Langzeitpraktikum gemachten Erfahrungen zu reflektieren.

---

<sup>2</sup> IGKG (2012) Ordner Lern- und Leistungsdokumentation (LLD). h.e.p. verlag, S. 8

<sup>3</sup> Schulischer Unterricht = theoretisch-schulischer Unterricht inkl. POU; Schulunterricht = schulischer Unterricht inklusive IPT. Gemäss Einleitung zum Bildungsplan. Link: [www.skkab.ch](http://www.skkab.ch)

## 2.2 Wichtigste operative Grundsätze der ÜK

Nachfolgend werden ein paar Grundsätze für die ÜK festgelegt, die neben den vorerwähnten Grundsätzen in die Kursgestaltung einfließen sollten:

- Die Hauptfunktion der ÜK ist die eines Bindegliedes zwischen Schule und Betrieb. Sie spielen eine Schlüsselrolle beim Transfer von Wissen und Kompetenzen von der Schule in den Betrieb und umgekehrt.
- Die Arbeit an den beruflichen Handlungskompetenzen geht von den praktischen Erfahrungen der Lernenden aus und verbindet sie mit dem Wissen, welches die Lernenden mitbringen.
- Soziale und selbstbezogene Aspekte der Handlungskompetenzen sind ebenso Bestandteil der Ausbildung wie die fachlichen Aspekte.
- Im Kurs sind nicht nur die Ergebnisse von Bedeutung, sondern auch die Prozesse, die zu einem Ergebnis geführt haben. Entsprechend muss immer wieder Zeit eingeplant werden, damit der Lernprozess reflektiert werden kann.
- Jeder Kurstag orientiert sich an den im Kursprogramm (Ordner LLD, S. 135f) aufgeführten Leistungszielen. Diese basieren auf den im Faltblatt „Berufliche Handlungskompetenzen auf einen Blick“ grau unterlegten Handlungskompetenzen (im Ordner LLD nach S. 30).
- Bei der Planung und Durchführung der ÜK sind die Anforderungen des Handbuchs QualüK zu berücksichtigen.

Mit dem Inkrafttreten der Bildungsverordnung 2012 wurde der Lernort ÜK sowohl in der betrieblich organisierten als auch in der schulisch organisierten Grundbildung weiter gestärkt. Dies dank den im Bildungsplan festgelegten qualifikationsrelevanten Leistungszielen sowie dank den branchenspezifischen Ausgestaltungsmöglichkeiten bezüglich Inhalt, Dauer und Kompetenznachweise.

### 3 Begründung der Grundsätze und der vorgeschlagenen Didaktik

#### 3.1 Die Funktion des dritte Lernorts

Der dritte Lernort verbindet die beiden anderen Lernorte: «Praxiserfahrungen werden konsequent unter dem Gesichtspunkt des Lernens konzipiert – unter Aufhebung des reflexionshemmenden Handlungsdrucks der betrieblichen Alltagspraxis. Die Theorie wird konsequent für die Praxisreflexion verfügbar gemacht ...»<sup>4</sup>

Seit der Einführung im Jahr 2003 orientieren sich die überbetrieblichen Kurse der Ausbildungs- und Prüfungsbranche D&A an den Transferfunktionen, wie sie Norbert Landwehr den einzelnen Lernorten zuordnet.<sup>5</sup>

<p><b>Wissenstransfer: von explizit zu explizit</b></p> <p>Lernen durch Übernahme von explizitem Expertenwissen</p> <p><b>Grundfunktion des Lernorts Schule</b></p>	<p><b>Wissenstransfer: von explizit zu implizit</b></p> <p>Lernen durch Üben in praxisnahen Situationen</p> <p><b>Schulische Transferfunktion</b></p>
<p><b>Wissenstransfer: von implizit zu explizit</b></p> <p>Lernen durch Reflexion und Systematisierung von praktischen Erfahrungen</p> <p><b>Betriebliche Transferfunktion (im ÜK)</b></p>	<p><b>Wissenstransfer: von implizit zu implizit</b></p> <p>Lernen durch Betrachtung und durch Tun in praktischen Handlungssituationen</p> <p><b>Grundfunktion des Lernorts Betrieb</b></p>

Abbildung 1: Wissenstransfer und Lernorte (nach Landwehr)

Nach diesem Schema sind **die überbetrieblichen Kurse** der Lernort, an dem vom impliziten, im Betrieb erworbenen Wissen ausgegangen wird. Der Wissenstransfer von implizit zu explizit erfolgt, indem die Lernenden über die Funktionsweise dieser impliziten Kenntnisse nachdenken und sie systematisieren. So wird auch die Verknüpfung mit dem in der Berufsfachschule erworbenen expliziten Wissen ermöglicht.

<sup>4</sup> Norbert Landwehr (2002), S. 64.

<sup>5</sup> Landwehr basiert seine Funktionen auf dem Wissensmanagement-Modell von Nonaka & Takeuchi (1997)

## 3.2 Arten des Wissens

Das Schema unterscheidet grob zwischen implizitem und explizitem Wissen. Für die didaktische Feinplanung ist es sinnvoll, noch etwas feiner vier verschiedene Arten von Wissenssystemen zu unterscheiden<sup>6</sup>:

- Situatives System
- Deklaratives System
- Prozedurales System
- Sensomotorisches System

### Situatives Wissenssystem

**Inhalte:** Bausteine des situativen Systems sind Erinnerungen an selbst erlebte Situationen. Diese Erinnerungen sind konkret und detailreich (Töne, Bilder, Gerüche ...). Auch Emotionen gehören dazu, die dazu beitragen, ob die Erinnerung an eine Situation als positiv oder negativ erlebt wird.

**Gedächtnisorganisation:** Die erinnerten Situationen sind in einem dichten Netz miteinander verwoben. Denkt man an eine dieser Situationen, so kommen sogleich andere, ähnliche Situationen in den Sinn. Welche anderen erinnerten Situationen als ähnlich wahrgenommen werden, kann sich mit der Zeit verändern. Zwei Erinnerungen, welche einem Anfänger sehr ähnlich scheinen, können für einen Experten unter Umständen zu zwei ganz verschiedene Situationen gehören.

**Funktionsweise:** Steht man einer konkreten Situation gegenüber, in der man aktiv werden sollte, erinnert man sich sofort eine andere, verwandte Situation. Diese Erinnerung löst weitere Erinnerungen an Situationen aus, in denen ähnliche Aufgaben zu bewältigen waren. Aus dem, was in all diesen erinnerten Situationen jeweils getan wurde und daraus, was sich davon als sinnvoll und was als weniger gut erwiesen hat, ergibt sich dann die Lösung für die aktuelle Situation. Man macht – nach Bedarf etwas abgewandelt – das, was sich in ähnlichen Situationen schon bewährt hat. Dabei versucht man Probleme zu vermeiden, die bei früheren, verwandten Situationen aufgetreten sind.

### Deklaratives Wissenssystem

**Inhalte:** Dies ist das System der begrifflichen Vorstellungen über die Dinge der Welt und die Beziehungen zwischen ihnen. Wissen dieser Art besteht aus Konzepten, Theorien, Modellen und Daten, aber auch Rezepten und Regeln, die zueinander in vielerlei Beziehungen stehen. Diese Wissensstücke sind bewusst zugänglich und sind sprachlich, graphisch oder sonst irgendwie symbolisch darstellbar.

**Gedächtnisorganisation:** Die einzelnen deklarativen Wissensstücke sind in einem Netzwerk organisiert, in dem jeder Knoten für ein solches Wissensstück steht. Die Verbindungen zwischen diesen Knoten enthalten Informationen darüber, wie die einzelnen Knoten zueinander

---

<sup>6</sup> Kaiser, H. (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Winterthur: Edition Swissmem.

in Beziehung stehen. Von einem Knoten ausgehend kann man andere Wissensstücke ins Bewusstsein holen, indem man den Verbindungen im Netz folgt.

Diese verschiedenen Wissensstücke befinden sich nicht notwendigerweise alle „im Kopf“ der Person, sondern können auch ausserhalb als Notizen, in Büchern, im Internet etc. gelagert sein. Auch solche Wissenstücke sind über entsprechende Verbindungen zugänglich – etwa ein Verweis „im Kopf“ auf das Buch, in welchem man etwas Bestimmtes nachlesen kann. Solche Wissensstücke sind aber nur insofern Teil des deklarativen Systems der Person, als sie diese direkt nutzen kann und sie nicht zuerst (wieder) verstehen muss.

**Funktionsweise:** Wird das deklarative System verwendet, um eine Aufgabe zu lösen, dann wird diese Aufgabe typischerweise in *Ausgangssituation* und *Ziel* zerlegt. Als erstes wird die Ausgangssituation analysiert und begrifflich als *Istzustand* beschrieben. In einer vergleichbaren Art wird das Ziel als *Sollzustand* dargestellt. Dann *plant* man unter Anwendung von Regeln und Konzepten ein Schritt-für-Schritt Vorgehen, das den Istzustand in den Sollzustand überführt.

Dieser Prozess läuft immer sehr bewusst ab, ist meist anstrengend und oft fehleranfällig. Sein Vorteil besteht darin, dass die gefundene Lösung sich anhand der eingesetzten Regeln und Konzepten begründen lässt. Er wird manchmal als „rationale Planung“ bezeichnet.

## Prozedurales Wissenssystem

**Inhalte:** Das prozedurale System steuert routinierte Abläufe, wie beispielsweise beim flüssig beherrschten schriftlichen Addieren. Wissen dieser Art besteht aus einer Vielzahl von Wenn-Dann-Regeln der Form: Wenn eine bestimmter Zustand gegeben ist, dann ist dies der nächste Schritt im aktuellen Routineablauf. Diese Regeln sind nicht direkt bewusst zugänglich.

**Gedächtnisorganisation:** Die Regeln sind so abgelegt, dass ausgehend vom aktuellen Zustand ohne grossen Aufwand alle Regeln gefunden werden können, deren Bedingungen momentan erfüllt sind.

**Funktionsweise:** Problemlösen auf dieser Ebene kann man sich als einen zyklischen Ablauf vorstellen:

1. Die aktuelle Situation wird darauf hin überprüft, bei welchen Regeln die Bedingungen des Wenn-Teils erfüllt sind.
2. Sind mehrere Regeln anwendbar, wird eine für die Anwendung ausgewählt.
3. Der Dann-Teil dieser Regel wird ausgeführt.
4. Dadurch wird die Situation verändert und der Zyklus beginnt von vorne.

Die durch die Anwendung einzelner Regeln hervorgerufenen Veränderungen können von aussen unsichtbar bleiben – beispielsweise im Gedächtnis festgehaltene Zwischenresultate. Oft sind sie aber auch für Beobachter sichtbar, wie etwa schriftlich festgehaltene Zwischenresultate, beim Zählen ausgestreckte Finger oder andere Veränderungen in der äusseren Umwelt.

## Sensomotorisches Wissenssystem

**Inhalte:** Das sensomotorische System steuert ähnlich wie das prozedurale gut beherrschte Abläufe. Allerdings sind es hier Rückkopplungsmechanismen, die die Handelnden und die Umwelt zusammenschliessen. Jeder dieser Mechanismen filtert gewisse „Messgrössen“ aus

der Wahrnehmung heraus und verbindet sie mit motorischen Reaktionen. Diese Mechanismen sind nicht direkt bewusst zugänglich.

**Gedächtnisorganisation:** Im Gegensatz zu den anderen Systemen, die im Wesentlichen im Gehirn lokalisiert sind, ist das sensomotorische System über den ganzen Körper, das ganze Nervensystem verteilt.

**Funktionsweise:** Für gut trainierte Abläufe existiert je eine Art „Programm“, das diesen Ablauf (z.B. das Ergreifen eines Wasserglases) steuern kann. Diese Programme werden zentral ausgelöst („Jetzt Glas ergreifen!“) und dabei mit Steuergrößen versehen (Information dazu, wo das Glas steht). Dann laufen sie autonom und ohne zentrale Kontrolle ab. (Wir können z.B., nachdem die Bewegung begonnen hat, die Augen schliessen und ergreifen das Glas genauso präzise wie mit offenen Augen.) Geschieht etwas Unvorhergesehenes (z.B. jemand zieht das Glas weg), dann kann das Programm aufgrund der zentralen Rückmeldung (sehen, dass das Glas weggenommen wird) nicht beeinflusst, sondern nur gestoppt werden.

### Typische Einsatzgebiete der vier Wissensarten

Welche Art des Wissens bei der Bewältigung einer konkreten Aufgabe hauptsächlich zum Einsatz kommt, hängt von der Aufgabe (z.B. Lösen eines mathematischen Problems versus Putzen der Zähne) und vom aktuellen Wissensstand ab (hat uns gerade erst jemand zum ersten Mal erzählt, wie wir vorgehen sollten, oder haben wir schon viele Erfahrungen gemacht?).

**Situatives** Wissen ist das Wissen der Praxis. Situatives Wissen ist die dominante Form des Wissens, d.h. sofern situatives Wissen vorhanden ist, drängt sich dieses in den Vordergrund. Reichhaltiges situatives Wissen ist ausserordentlich flexibel und kann als einziges komplexe Situationen bewältigen helfen.

Der Problemlöseprozess läuft auf dieser Ebene meist mühelos und unbewusst ab. Gutes, situatives Wissen ist sicher das Endziel jeder Ausbildung.

**Prozedurales** Wissen ist immer dann die Wissensform der Wahl, wenn sich eher komplizierte Aufgaben durch einen beschränkten Satz von Regeln ausnahmslos bewältigen lassen. Z.B. lassen sich Rechnungen der Art

$$\begin{array}{r} 1'111 \\ + 1'111 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2'347 \\ + 4'811 \\ \hline \end{array}$$

höchstens in Einzelfällen situativ bewältigen, indem man sich an ähnliche Rechnungen erinnert (linkes Beispiel). Beherrscht man hingegen die Regeln des schriftlichen Addierens, kann man problemlos jede solche Aufgabe (also auch das rechte Beispiel) bewältigen.

Problemlösungen laufen auf dieser Ebene rasch und ohne grossen Aufwand ab, solange sich alles in dem Normalbereich abspielt, der durch die beherrschten Regeln abgedeckt werden kann. Wissen dieser Art eignet sich also gut zum Bewältigen von Standardsituationen, führt aber schnell zu Problemen, sobald auch nur kleine, nicht vorhergesehene Abweichungen auftreten.

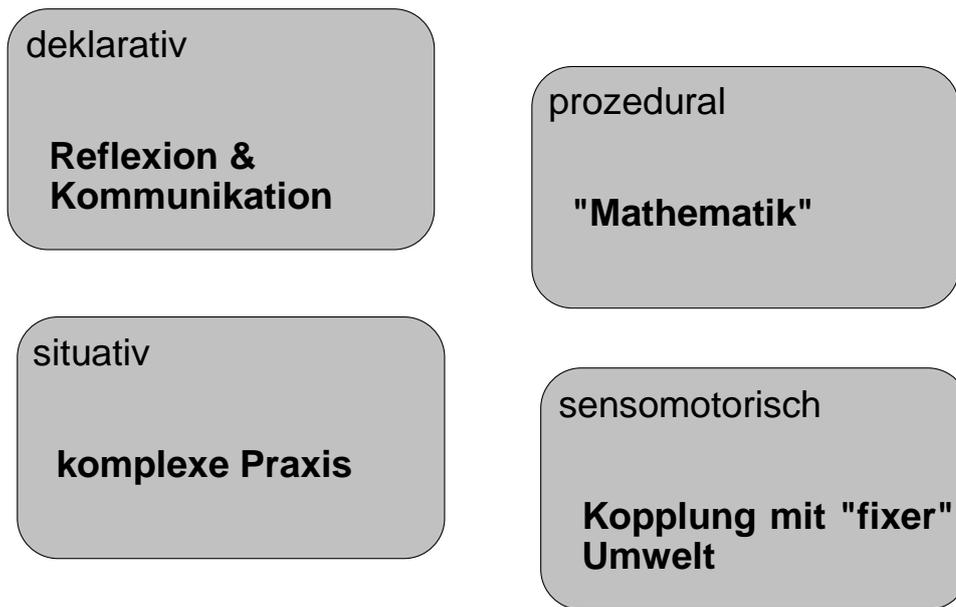


Abbildung 2: Typische Einsatzgebiete der vier Wissensarten

Die **deklarative** Ebene ist die Ebene der "Theoretiker". Problemlöseprozesse auf dieser Ebene sind aufwendig und anstrengend, die Lösungen sind meist etwas schematisch. Sie sind deshalb für das rasche, situationsgerechte Handeln in der Praxis nicht geeignet. Sie haben aber den Vorteil, dass sie bewusst ablaufen und sich die gefundenen Lösungen anhand der verwendeten Regeln und Definitionen begründen lassen. Deklaratives Wissen eignet sich deshalb hervorragend, um über das situative Handeln in der Praxis zu reflektieren.

Dies ist notwendig, denn die Qualität des Handelns auf der situativen Ebene hängt stark davon ab, ob die erinnerten, handlungsleitenden Situationen auch wirklich vorbildliche Lösungen beinhalten. Sonst besteht die Gefahr, dass nur alten, schlechten Gewohnheiten nachgelebt wird.

Da wir beim Sprechen unser Wissen notwendigerweise in eine deklarative Form bringen, ist die deklarative Ebene zudem die Ebene der (verbalen, bzw. symbolbasierten) Kommunikation.

**Sensomotorisches** Wissen ist dann optimal, wenn es darum geht, meist einfache und weitgehend starre Abläufe in enger Kopplung mit der Umwelt "durchzuziehen". Sensomotorisches Wissen setzt eine in bestimmten Aspekten unveränderliche Umwelt voraus. Der blinde Griff ins Arzneimittelkästchen funktioniert z.B. nur so lange, wie alle Fläschchen an ihrem Ort stehen. Es kann aber auf andere Aspekte des Systems Handelnder/Umwelt ausserordentlich flexibel reagieren. Z.B. ist es beim erwähnten Griff nicht notwendig, dass ich jedes Mal exakt an derselben Stelle vor dem Kästchen stehe, dass jedes Mal die Hand in derselben Grundposition ist, dass jedes Mal alle beteiligten Muskeln denselben Tonus haben, etc.

### 3.3 Implizites Wissen, explizites Wissen

Prozedurales und sensomotorisches Wissen wird durch Üben – viel Üben! – erworben. Typischerweise findet prozedurales Üben eher in der Schule statt (bspw. schriftlich addieren lernen) und sensomotorisches Üben eher im Betrieb (bspw. von Hand Prospekte falten). Beide

Arten des Wissens sind insofern „implizit“, als dass bei einer Person, die genügend geübt hat, die Vorgänge automatisch ablaufen und es ihr gar nicht so leicht fällt, zu beschreiben, d.h. explizit zu machen, wie sie vorgeht.

Das Schema von Landwehr bzw. Nonaka/Tageuchi bezieht sich aber nicht auf diese beiden Arten von Wissen, sondern auf das situative Wissen.

Situatives Wissen ist in einem doppelten Sinn „implizit“. Einmal laufen die Erinnerungsprozesse oft so schnell und praktisch unbemerkt ab, dass man sich gar nicht bewusst ist, welche Erinnerungen momentan das Handeln leiten. Oft spricht man dann von Intuition. Aber auch wenn man sich der erinnerten Situationen bewusst ist, ist das in dieser Erinnerung enthaltene „Wissen“ versteckt und damit implizit. Man handelt so, weil sich das beim letzten Mal bewährt hat, man „weiss“ aber oft nicht explizit, warum es sich bewährt hat.

Situatives Wissen, das für die Arbeit im beruflichen Alltag relevant ist, sammelt man selbstverständlich v.a. im Betrieb („Wissenstransfer von implizit zu implizit“ in Abbildung 1). Dies geschieht ganz automatisch, indem jedes Mal, wenn man etwas macht oder erlebt, eine entsprechende Erinnerung daran entsteht. Auch in diesem Sinne ist situatives Wissen „implizit“, als dass nicht zwingend ein bewusster Prozess zu seiner Entstehung beiträgt.

Deklaratives Wissen dagegen ist explizit. Sofern man etwas in diesem Sinne weiss, kann man auch darüber reden. Deklaratives Wissen erwirbt man, wenn man etwas erklärt bekommt (direkt oder indirekt – bspw. über einen geschriebenen Text) und man diese Erklärung versteht („Wissenstransfer von explizit zu explizit“ in Abbildung 1). Deklaratives Wissen wird typischerweise in der Schule erworben. Aber natürlich finden Erklärungen in diesem Sinn auch im Betrieb statt. Landwehr meint mit explizitem Wissen v.a. das in der Schule vermittelte deklarative Wissen.

### 3.4 Handlungsleitendes Wissen

Handlungsleitend ist immer das situative Wissen. Wird man mit einer neuen Aufgabe konfrontiert, melden sich aus dem Gedächtnis immer zuerst Erinnerungen an erlebte, ähnliche Situationen. Das gilt im Betrieb, aber auch in der Schule. Sollten die Lernenden bspw. eine neue Erklärung verstehen, dann erinnern sie sich im günstigen Fall an die letzte Unterrichtsstunde, in der von Ähnlichem die Rede war, und in die Erinnerung an diese Unterrichtsstunde eingebettet stossen sie dann im günstigen Fall auf geeignete deklarative Wissensstücke wie bspw. eine Definition.

Eine der Schwierigkeiten des Zusammenspiels der verschiedenen Lernorte liegt darin, dass an jedem Ort primär einmal die Situationen erinnert werden, welche an diesem Ort erlebt wurden. Im Betrieb beispielsweise werden daher vor allem betriebliche Erlebnisse handlungsleitend. Dass etwas aus der Schule erinnert wird, ist je unwahrscheinlicher, je weniger die Situation im Betrieb (Büro mit zwei Arbeitsplätzen, hoher Geräuschpegel durch Telefonate, dauernde Interaktion mit anderen Mitarbeitenden) der Situation in der Schule gleicht (fünfundzwanzig Arbeitsplätze, angestrenzte Ruhe, Einzelarbeit).

### 3.5 Die Funktionen des deklarativen Wissens

Da die im Betrieb erlebten Situationen handlungsleitend sind und handlungsleitend bleiben, muss es das Ziel jeder beruflichen Bildung sein, den Lernenden zu entsprechendem situativem Wissen zu verhelfen. In der dualen Berufsbildung geschieht dies im Betrieb.

Dies wirft die Frage auf, welche Rolle das hauptsächlich in der Schule vermittelte deklarative Wissen bei diesem Prozess übernehmen kann.

#### **Deklaratives Wissen als Hilfe beim Aufbau von situativem Wissen**

Die klassische Vorstellung des Transfers von der Schule in den Betrieb ist die folgende: In der Schule werden Regeln, Theorien etc. gelernt und das Gelernte wird dann im Betrieb angewendet (im Schema von Landwehr - Abbildung 1 - „Wissenstransfer von explizit zu implizit“). In Abbildung 3 ist dieser Vorgang mit „Planen“ bezeichnet: Die Lernenden nutzen das deklarative Wissen aus der Schule, um im Betrieb ihr Vorgehen zu planen und machen so neue Erfahrungen, erweitern so ihr situatives Wissen.

Dieser Vorgang ist aber äusserst störanfällig und dürfte selten gelingen. Die erste Hürde besteht darin, dass es, wie schon erwähnt, sehr unwahrscheinlich ist, dass sich die Lernenden im Betrieb im gegebenen Moment an relevantes Wissen aus der Schule erinnern. Sollten sie sich trotzdem erinnern, taucht die zweite Hürde auf, nämlich dass das „Anwenden“ deklarativer Regeln, Theorien etc. keineswegs eine gradlinige Angelegenheit ist. Keine Regel wendet sich selbst an, sondern die Lernenden müssen erst lernen, was es heisst, ein bestimmtes Stück deklaratives Wissen „anzuwenden“.

#### **Deklaratives Wissen als Hilfe zur Bearbeitung von situativem Wissen**

Vielversprechender ist der umgekehrte Weg (im Schema von Landwehr - Abbildung 1 – „Wissenstransfer von implizit zu explizit“). Gegenüber dem bereits vorhandenen situativen Wissen kann deklaratives Wissen folgende Funktionen übernehmen (vgl. Abbildung 3):

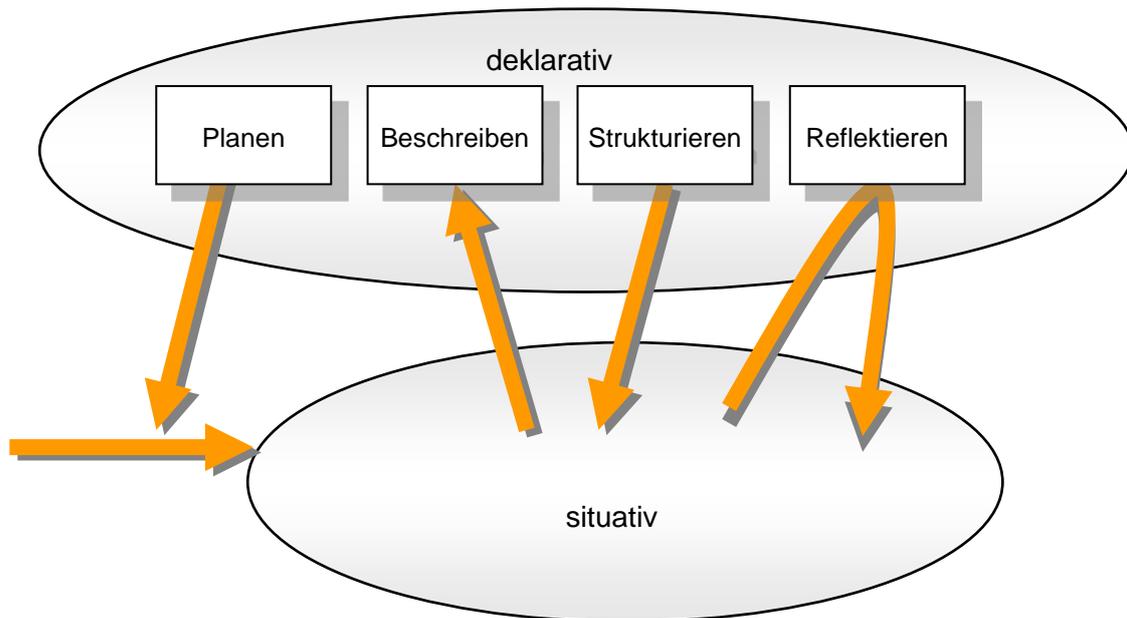


Abbildung 3: Funktionen des deklarativen Wissens

**Beschreiben:** In einer arbeitsteiligen Welt müssen sich die einzelnen Berufspersonen mit anderen darüber verständigen, was zu tun ist bzw. was sie zu tun beabsichtigen. Zu diesem Zweck müssen sie – fachlich angemessen – beschreiben können, was nach ihrer Meinung zu tun ist und wie sie es zu tun beabsichtigen. Dazu benötigen sie Fachwissen in der Form von Fachbegriffen, damit sie ihre Vorstellungen und Erfahrungen beschreiben können.

**Strukturieren:** Situatives Wissen ist nur dann nützlich, wenn Situationen, die sinnvollerweise ähnlich behandelt werden sollen, auch als ähnlich erkannt werden. Nun gibt es aber verschiedenste Gründe, warum man zwei erlebte Situationen als ähnlich oder unähnlich betrachten kann. Aus der Forschung weiss man, dass Anfänger hier oft sehr oberflächliche Merkmale beiziehen, welche die relevanten Zusammenhänge nicht oder nur ungenügend widerspiegeln. Situationen in einer für den Beruf sinnvollen Art als ähnlich wahrzunehmen muss gelernt werden. Dies kann gefördert werden, indem man gemachte Erfahrungen mit Hilfe relevanter Konzepte beschreibt. Situationen, welche aus der Sicht des Fachwissens ähnliche sind, werden dabei ähnlich beschreiben. Und diese Ähnlichkeit schlägt sich mit der Zeit in der Ähnlichkeitswahrnehmung auf der situativen Ebene nieder.

**Reflektieren:** Das Handeln aufgrund von Erfahrungen – mögen es noch so viele sein – ist allein noch keine Garantie für ein qualitativ hochstehendes professionelles Handeln. Damit Qualität entsteht, ist es notwendig, dass die gemachten, handlungsleitenden Erfahrungen bewertet sind. Für jede Situation muss klar sein, ob sie ein positives, nachahmenswertes Beispiel darstellt oder ob in ihr etwas geschehen ist, das man in Zukunft besser vermeiden sollte. Fachwissen in Form von Leitlinien, Maximen und anderen Konzepten kann benutzt werden, um Erfahrungen in diesem Sinn zu kritisch zu reflektieren, zu bewerten (reflection on action).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Schön, D. A. (1986)

Da das Arbeiten mit den vorhandenen Erfahrungen der Lernenden die wirksamste und effizienteste Art ist, das in der Schule und das im Betrieb erworbene Wissen zusammenzubringen, wird dem ÜK genau diese Aufgabe zugewiesen. D.h. in den Worten von Landwehr (Abbildung 1): „Lernen durch Reflexion und Systematisierung von praktischen Erfahrungen“

## 4 Ein didaktisches Modell

---

### 4.1 Mit vorhandenen Erfahrungen arbeiten

#### Ein didaktischer Ablauf in sechs Schritten

Ziel der Kurse muss es sein, die relevanten Erfahrungen der Lernenden aufzugreifen und diese mit relevanten Konzepten zu verbinden, so dass auf diesem Hintergrund die Erfahrungen beschrieben, strukturiert und reflektiert werden können. Bewährt hat sich dazu folgender Ablauf (mehr zu den einzelnen Schritten s.u. im nächsten Abschnitt):

0. **Vorgabe einer typischen Arbeitssituation:** Die oder der Kursleitende bestimmt auf Grund der Planung eine typische Arbeitssituation, welche im Zentrum stehen soll.
1. **Geschichte erzählen:** Eine für diese Arbeitssituation typische Erfahrung einer Lernenden wird ausgewählt und ausführlich dargestellt.
  - **Vorschlagen:** Die Lernenden machen Vorschläge zu Geschichten, welche sie aus ihrem Erfahrungsschatz zu dieser Arbeitssituation beitragen könnten.
  - **Auswählen:** Alle (Lernende und Kursleitende) stimmen darüber ab, welche Geschichte vertieft behandelt werden soll. Die oder der Kursleitende hat das Recht, gegebenenfalls die Lernenden zu überstimmen, wenn sie denkt, dass sich eine vorgeschlagene Erfahrung besser eignen würde, um die Ziele des Tages zu erreichen.
  - **Erzählen und Nachfragen:** Die Lernende, welche die gewählte Geschichte vorgeschlagen hat, stellt diese ausführlich dar. Die anderen fragen nach, wenn ihnen Dinge unklar sind oder wenn sie gern weitere Informationen hätten.
2. **Raster wählen:** Ein geeignetes theoretisches Konstrukt wird gewählt, das sich eignet, um die in der Geschichte enthaltene Erfahrung zu analysieren.
  - **Fragen vorschlagen:** Alle machen Vorschläge, welche Fragen sie gern anhand der erzählten Geschichte behandeln würden.
  - **Fragen wählen:** Alle stimmen darüber ab, welche Frage vertieft behandelt werden soll. Auch hier hat die Kursleitung das Vetorecht.
  - **Wahl eines Rasters:** Es wird ein Raster (ein theoretisches Konzept, ein Modell, eine Theorie) bestimmt, anhand dessen sich die gewählte Frage im Rahmen der Geschichte behandeln lässt.
  - **Präsentation des Rasters:** Eine Person, welche das Raster kennt, beschreibt dieses.
3. **Beschreibung und Analyse:** Raster und Erfahrung, Theorie und Praxis werden einander gegenübergestellt
  - **Einfügen der Geschichte:** Die Geschichte wird in das Raster „eingefüllt“, d.h. mit Hilfe der Begrifflichkeit des Rasters geordnet.
  - **Bewertung durchführen:** Abschliessend wird geklärt, ob das, was in der Geschichte geschehen ist, aus der Sicht des Rasters sinnvoll bzw. korrekt war.

4. **Varianten:** Ein Freiraum, um Aspekte der Geschichte zu behandeln, welche durch die vorangegangene fokussierte Analyse nicht berücksichtigt wurden.
- **Diskussionen, Inputs:** Alle beteiligen sich an einer allgemeinen Diskussion, bspw. dazu, wie man in der Geschichte auch noch hätte vorgehen können.
  - **Übungen:** Gewisse Aspekte der Anwendung der behandelten Konzepte werden gezielt geübt, bspw. in Form von Rollenspielen.
5. **Konsequenzen**
- **Individuell planen:** Die Lernenden ziehen je für sich Konsequenzen aus dem Behandelten (bspw. das benutzte Raster nochmal genauer durcharbeiten, in Zukunft im Betrieb anders zu reagieren, ...)
  - **Schlussrunde:** Die Lernenden beschreiben reihum kurz, welches ihre persönlichen Konsequenzen sind.

## Anmerkungen zu den einzelnen Schritten

### 0. Vorgabe einer typischen Arbeitssituation

- Die Arbeit im Betrieb ist durch aufeinanderfolgende Arbeitssituationen strukturiert und entsprechend muss dies die Einheit sein, die zur Gliederung des Kurses dient.
- Eine gute Quelle für typische Arbeitssituationen ist das Faltblatt „Berufliche Handlungskompetenzen auf einen Blick“ aus dem LLD Ordner. Jede Handlungskompetenzen dort bezieht sich auf eine oder mehrere typische Arbeitssituationen.

Einige davon (grau hinterlegt) sind speziell dem ÜK zugewiesen, so etwa: „Sind fähig, typische Reklamationen von Kunden entgegenzunehmen und zu behandeln und gegenüber unterschiedlichen Geschäftspartnern anzubringen.“ Hier lassen sich mindestens drei Situationen ausmachen: a) Reklamationen entgegennehmen, b) Reklamationen behandeln und c) Reklamationen anbringen.

- Der ganze Ablauf geht davon aus, dass die Lernenden mit der Situation bereits Erfahrungen gemacht haben. Am besten eignen sich daher Situationen, bei denen diese Voraussetzung für alle Lernenden erfüllt ist.
- Es ist aber auch möglich an Situationen zu arbeiten, zu denen nicht alle Lernenden eigene Erfahrungen gemacht haben. Eine bestimmte Geschichte wird letztlich für alle – ausser der Lernenden, welche sie erzählt -- eine fremde Geschichte sein und auch die Lernenden, welche über einschlägige Erfahrungen verfügen, müssen sich in diese fremde Geschichte eindenken. Allerdings sollten mehr als die Hälfte einschlägige Erfahrungen mitbringen, da sonst in der Klasse der Eindruck entsteht, dass es sich um eine exotische Situation handelt, die den ganzen Aufwand nicht wert ist.
- Das Material, auf welches die Lernenden bei der Arbeit an ihren Erfahrungen zurückgreifen, ist reichhaltiger, wenn man ihnen geeignete Vorbereitungsaufträge stellt. Dabei kann es sich um Beobachtungsaufträge handeln, indem die Lernenden aufgefordert werden, sich selbst oder andere in der entsprechenden Situation zu beobachten und einige Notizen dazu zu machen. Man kann die Lernenden aber auch auffordern,

Materialien wie schriftliche Unterlagen oder Handyfotos der erlebten Situation mitzubringen.

## 1. Geschichte erzählen

- Die Arbeit wird ergiebiger und wirksamer, wenn die Erfahrung ungefiltert einfließt. Der Begriff „Geschichte“ ist daher ganz bewusst gewählt. Es geht nicht darum, einen „Fall“ zur Illustration einer bestimmten Theorie zu gewinnen, sondern darum, an den realen Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen.
- Als Einstieg fragt man die Lernenden, wer schon Erfahrungen mit der entsprechenden Situation (bspw. „Reklamationen entgegennehmen“) gemacht hat und auch darüber erzählen möchte. Die Lernenden, welche sich melden, schildern kurz in zwei drei Sätzen, was sie erzählen könnten. Diese Kurzfassungen dienen dann als Basis für die Entscheidung, welche Geschichte ausführlicher erzählt werden soll.
- Es wird nur eine Geschichte erzählt, damit genügend Platz vorhanden ist, um die entsprechende Erfahrung in ihrer vollen Komplexität darzustellen.
- Da nur eine Geschichte erzählt wird, wird das situative Wissen nur einer Lernenden direkt bearbeitet. Es ist daher wichtig, dass die Geschichte ausführlich erzählt wird, so dass die anderen Lernenden sie als eine Ersatzerfahrung auch in ihr situatives Wissen einbauen können.
- Dadurch, dass die Lernenden bei der Auswahl der Geschichte mitwirken, wird sichergestellt, dass möglichst viele Lernende sich für diese Geschichte interessieren und sich aktiv mit ihr auseinandersetzen.

## 2. Raster wählen

- Jede reale Erfahrung lässt sich aus ganz verschiedenen Blickwinkeln genauer unter die Lupe nehmen. Fragen, die man im Zusammenhang mit der erzählten Geschichte behandeln möchte, entsprechen solchen Blickwinkeln. Dabei kann es um eher fachliche Fragen aber genauso gut um sozial-kommunikative oder methodische Fragen gehen, d.h. der ganze Kompetenzenwürfel<sup>8</sup> ist betroffen.

Bei „Reklamationen entgegennehmen“ könnte das beispielsweise aus einem eher fachlichen Blickwinkel um den fachgerechten Umgang mit Reklamationen gehen und aus einer eher sozial-kommunikativen Perspektive um die Gestaltung der Interaktion mit dem Kunden.

- Da die Hauptfunktion des ÜK darin besteht, eine Brücke zwischen den Inhalten, die in der Schule behandelt werden, und den Erfahrungen aus dem Betrieb zu schlagen, sollte das Raster in der Regel etwas sein, was die Lernenden bereits kennen. Idealerweise präsentieren daher die Lernenden das Raster.

Wählt man bei „Reklamationen entgegennehmen“ einen eher sozial-kommunikativen Blickwinkel, könnte ein geeignetes Raster beispielsweise das Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun sein (bspw. Schulz von Thun, 1981).

---

<sup>8</sup> Ordner LLD, S. 25

- Besonders nützliche Raster sind Raster, welche eine normative Aussage machen; Raster, aus denen man ableiten kann, wie ein wirklich professionelles Vorgehen in der geschilderten Situation aussehen könnte. Dies entspricht dem „Reflektieren“ in Abbildung 3.

Das „Vier-Ohren-Modell“ enthält verschiedene normative Aspekte, wie etwa die Aussage, dass für eine gelungene Kommunikation sich die über die vier verschiedenen „Ohren“ laufenden Aussagen nicht widersprechen sollten.

- Es kann aber auch sinnvoll sein, Raster einzusetzen, die keine normative Komponente halten, sondern die „nur“ helfen, die gemachten Erfahrungen sinnvoll zu ordnen („Beschreiben“ und „Strukturieren“ in Abbildung 3).

Im Zusammenhang mit „Reklamationen entgegennehmen“ könnte das einmal eine einfache Einteilung in „begründete Reklamationen“ und „unbegründete Reklamationen“ sein, ohne dass damit bereits Aussagen verbunden werden, wie im einen oder anderen Fall vorzugehen ist.

- Zu möglichen Vorgehensweisen, wenn die Lernenden kein geeignetes Raster vorstellen können, siehe Abschnitt 4.2 unten.

### 3. Beschreibung und Analyse

- Bei der Beschreibung geht es darum, die einzelnen Elemente der Geschichte mit der Begrifflichkeit des Rasters zu benennen. Je nach Raster ist dies schnell getan oder erfordert es eine sorgfältige, feine Analyse.

Nutzt man bspw. das „Vier-Ohren-Modell“ als Raster zur Beschreibung einer Geschichte zum Thema „Reklamationen entgegennehmen“, geht es darum, die einzelnen Etappen des Gesprächs mit dem Kunden den vier Kategorien „Sach-Ohr“, „Beziehungs-Ohr“, „Selbstoffenbarungs-Ohr“ und „Appell-Ohr“ zuzuordnen.

- Beim Vergleich zwischen normativer Aussage des Rasters und realem Geschehen in der Geschichte kann man zu vier verschiedenen Aussagen kommen:
  - **Gutes Beispiel:** In der Geschichte wurde genauso gehandelt, wie es das Raster vorsieht.
  - **Schlechtes Beispiel:** Aus der Sicht des Rasters wurden in der geschilderten Situation klare Fehler begangen.
  - **Begründbare Ausnahme:** Das Vorgehen in der Geschichte weicht zwar von dem ab, was laut Raster optimal wäre. Aber die speziellen Umstände in der geschilderten Situation machen diese Abweichung notwendig und sinnvoll.
  - **Nicht anwendbar:** Das Raster ist auf die geschilderte Situation nicht wirklich anwendbar und entsprechend ist keine Aussage möglich.

Auch das vierte Resultat ist eine wertvolle Einsicht, denn zum Beherrschen einer Theorie, eines Konzeptes gehört auch das Wissen über seinen Anwendungsbereich.

#### 4. Varianten

- Durch die Schritte 2 und 3 wird die erzählte Geschichte aus einem klar definierten, durch das Raster gegebenen und damit eingeschränkten Blickwinkel beleuchtet. Typischerweise gibt es aber noch verschiedene andere Aspekte der Geschichte, welche die Lernenden beschäftigen. Der vierte Schritt bietet die Gelegenheit, in offener Form darauf einzugehen.
- Typischerweise wird die oder der Kursleitende eine Aktivität vorschlagen. Auf Grund der vorangegangenen Diskussionen ist es meist möglich abzuschätzen, was die Lernenden beschäftigt und wo somit der Lerneffekt am grössten sein wird.
- Eine Gruppe möglicher Aktivitäten besteht darin, dass man sich der erzählten Geschichte nochmals unter einem anderen Gesichtspunkt zuwendet, als dies mit dem gewählten Raster geschehen ist. Mögliche Themen sind: Vorschläge, wie man in der Geschichte hätte anders vorgehen können; Vergleiche mit den Erfahrungen der anderen Lernenden; alternative Raster, mit denen man die Geschichte auch noch analysieren könnte; kritische Anmerkungen zu verwendeten Rastern; Erweiterungsvorschläge und Präzisierungen zu diesen Rastern. Im Gegensatz zu vorangegangenen Analyse-schritt, in dem es strukturiert darum geht, Erfahrung und Raster/Theorie zueinander in Verbindung zu bringen, kann die Diskussion hier in lockerer Form geführt werden.

Hat man eine Geschichte zu „Reklamationen entgegennehmen“ mit Hilfe des „Vier-Ohren-Modells“ analysiert, könnte man nun bspw. noch besprechen, ob das, was im Gespräch gesagt wurde, auch fachlich korrekt war.

- Alternativ kann man diesen Schritt aber auch dazu nutzen, gewisse Dinge explizit zu üben, welche mit der Anwendung des gewählten Rasters verbunden sind. Das kann bedeuten, dass man weitere Erfahrungen mittels des Rasters ordnet, das kann aber auch bedeuten, dass man übungshalber nach den Vorgaben des Rasters handelt.

Im Zusammenhang mit „Reklamationen entgegennehmen“ könnten bspw. die Lernenden in kleinen Gruppen eigene Erfahrungen mit Hilfe des „Vier-Ohren-Modells“ analysieren. Man könnte aber auch in Rollenspielen üben, Reklamationen korrekt entgegenzunehmen.

#### 5. Konsequenzen

- In den allermeisten Fällen werden sich für die einzelnen Lernenden ganz unterschiedliche Konsequenzen ergeben. Die einen sind vielleicht zum Schluss gekommen, dass das verwendete Raster sehr nützlich ist, sie es aber noch nicht gut genug kennen. Sie werden sich vertieft mit dem Raster auseinandersetzen wollen. Andere ziehen aus dem Besprochenen ganz konkrete Schlussfolgerungen für ihren beruflichen Alltag und werden diese erproben wollen, etc. Wichtig ist deshalb, dass die Lernenden je für sich individuell diese Überlegungen machen.
- Trotzdem kann es sinnvoll sein, wenn die Lernenden dabei zu zweit arbeiten, sofern es ihnen leichter fällt, solche Überlegungen eher im Gespräch als für sich allein anzustellen.

- Wenn die Konsequenzen in die Richtung gehen, dass die Lernenden sich vornehmen, etwas im beruflichen Alltag zu erproben, ist es sinnvoll, dass sie sich dazu eine kleine Anleitung, einen persönlichen „Spickzettel“ schreiben, welchen sie dann im Betrieb als Unterlage benutzen können.
- Die abschliessende Runde hat einen doppelten Zweck: Einmal erhöht sie die Verbindlichkeit der Beschlüsse, welche die Lernenden je für sich selbst gefasst haben. Und zum zweiten ergeben sich aus der Vielfalt der kurz dargestellten Konsequenzen für alle Lernenden Anregungen, welchen Konsequenzen sie zusätzlich noch nachgehen könnten.
- Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man die abschliessende Runde variieren kann. Zwei Möglichkeiten wären (vgl. V. & R Bernet 2012):
  - **Fotolanguage:** Bilder aus Zeitschriften oder sonstigen Druckerzeugnissen auf Tischen oder am Boden ausgelegt. Die Lernenden wählen ein Bild aus, das am besten die Konsequenz wiedergibt, welche sie ziehen möchten. In der Schlussrunde begründen die Lernenden dann reihum die getroffene Bilderwahl.
  - **Posterdiskussion:** Auf vorbereiteten Plakaten stehen mögliche Konsequenzen, bspw. „Das benutze Raster nochmal genauer durcharbeiten.“, „In Zukunft im Betrieb anders zu reagieren.“ Die Lernenden begeben sich zum Plakat zum dem ihre persönliche Konsequenz passt. Sie diskutieren diese und halten wichtige Punkte in Stichworten fest. Die Plakate werden anschliessend in der Klasse angeschaut, ergänzt und besprochen.

## 4.2 Wenn kein geeignetes deklaratives Wissen abgerufen werden kann

Wie in den Grundsätzen festgehalten, ist es die Hauptaufgabe des ÜK als Scharnier zwischen Schule und Betrieb den Lernenden zu helfen, schulisches Wissen und betriebliche Erfahrung zusammenzubringen. Die Vermittlung von neuem „schulischem“ Wissen ist daher im Normalfall nicht vorgesehen.

In Ausnahmefällen kann es aber vorkommen, dass zur Behandlung einer Situation bei den Lernenden kein geeignetes Hintergrundwissen vorhanden ist – sei es, dass für diese Situation im Schullehrplan überhaupt keine Inhalte vorgesehen sind, sei es, dass deren Behandlung wider Erwarten noch nicht stattgefunden hat. Dann muss der ÜK diese „schulische“ Aufgabe übernehmen.

Es gibt viele didaktische Modelle zur Vermittlung von neuem Hintergrundwissen und es würde den Rahmen dieses Leitfadens sprengen, hier eine umfassende Übersicht geben zu wollen.

Egal welches Vorgehen man wählt, ist es wichtig, nicht Hintergrundwissen „auf Vorrat“, sondern ganz klar bezogen auf die berufliche Handlungssituation zu vermitteln, welche im Fokus steht. Das bedeutet zweierlei:

- **Zuschneiden:** Will man Hintergrundwissen vermitteln, ist oftmals nicht einfach zu entscheiden, wo und wie weit man in die Tiefe gehen will. Da es im ÜK darum geht, Hintergrundwissen für ganz bestimmte berufliche Handlungssituationen aufzubauen, kann man

für solche Entscheidungen genau diese Situationen beziehen und genau das Wissen vermitteln, welches hier relevant ist. Welches das ist, lässt sich zwar nicht immer mit absoluter Sicherheit sagen, aber der Bezug zur Situation hilft im Allgemeinen stark bei der Auswahl der wesentlichen Wissensaspekte.

Wählt man für „Reklamationen entgegennehmen“ das „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun ist es sicher wichtig, dass man die vier „Ohren“ einführt. Dass Schulz von Thun das Modell aber zu einem guten Teil in der Paartherapie, d.h. zu Behandlung langjähriger Beziehungskonflikte eingesetzt hat, ist in diesem Zusammenhang irrelevant.

- **Einbetten:** Die Lernenden verstehen besser, was man ihnen vermitteln möchte, wenn sie den Kontext sehen, in dem sie dieses Wissen brauchen können und schon erlebt haben, in welchen Punkten ihr bereits vorhandenes Wissen nicht ausreicht. Auch wenn man relativ sicher ist, dass die Lernenden nicht über das notwendige Hintergrundwissen verfügen, macht es daher keinen Sinn, dieses vorgängig, quasi als Einleitung zu vermitteln. Effizienter ist es auf jeden Fall damit zu warten, bis sich die Lernenden intensiv mit der im Fokus stehenden beruflichen Handlungssituation auseinandergesetzt haben. Im Rahmen des didaktischen Ablaufs aus Abschnitt 4.1 heisst das, mit einem Input zuzuwarten, bis sich im Verlauf von Schritt 2 („Raster wählen“) zeigt, dass die Lernenden über kein geeignetes Raster verfügen.

### 4.3 Die Rolle der ÜK-Leiterinnen und -Leiter

Die Hauptaufgabe der ÜK-Leiterin / des ÜK-Leiters besteht darin, zwischen den Erfahrungen im Betrieb und dem Hintergrundwissen aus der Schule zu vermitteln. Sie bzw. er übernimmt die Rolle eines Coachs:

- Sie / er hilft den Lernenden, ihre Erfahrungen zu bewerten und einzuordnen.
- Sie /er geht dabei wertschätzend vom vorhandenen Hintergrundwissen der Lernenden aus.
- Sie / er repräsentiert gegenüber den Lernenden das berufliche Selbstverständnis.
- Sie / er fordert von den Lernenden eine reflektierte Haltung gegenüber ihren betrieblichen Erfahrungen.
- Sie / er fordert von den Lernenden eine Wertschätzung des in der Schule vermittelten Wissens und hilft ihnen Nutzen und Grenzen dieses Wissen bezüglich des beruflichen Alltags einzuschätzen.
- Sie / er hilft den Lernenden sowohl ihre fachlichen, wie auch ihre Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu entfalten.

Der Unterschied zwischen einer Berufsbildnerin / einem Berufsbildner im Betrieb und den ÜK-Kursleitenden besteht darin, dass die ÜK-Kursleitenden nicht unter dem im Betrieb vorherrschenden Handlungsdruck stehen, sondern sich Zeit nehmen können, zusammen mit den Lernenden eine Situation unter die Lupe zu nehmen.

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen der Berufsfachschule muss die ÜK-Leiterin oder der ÜK-Leiter kein neues Hintergrundwissen vermitteln, sondern kann Zeit darauf verwenden, diesem

Hintergrundwissen Sinn zu geben, indem es zum Verständnis konkreter Erfahrungen aus dem Betrieb eingesetzt wird.

Wichtig ist dabei auch, dass der Schwerpunkt nicht einseitig auf den fachlichen und methodischen Aspekten der zu entwickelnden Kompetenzen liegt, sondern dass die sozialen und selbstbezogenen Aspekte genauso zum Zuge kommen. In der direkten Auseinandersetzung mit realen Erfahrungen der Lernenden ist dies viel besser möglich, als dies mit Hilfe der Vermittlung von Hintergrundwissen gelingen kann.



Abbildung 4: Kompetenzaspekte (vgl. etwa A. Grassi, K. Rhiner, M. Kammermann & L. Balzer, 2014)

## 5 Erwähnte Literatur

---

Bernet, V. & Bernet, R. (2014) Methodensammlung für Schulen und die Erwachsenenbildung. Waldkirch: BERNETverlag.

Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M., & Balzer, L. (2014). Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation. Bern: h.e.p. verlag.

Kaiser, H. (2008). Berufliche Handlungssituationen machen Schule. Winterthur: Edition Swissmem.

Kaiser, H. (2015) Fachrechnen. Vom Kopf auf die Füsse gestellt. Bern: h.e.p. verlag. online [www.fachrechnen.ch](http://www.fachrechnen.ch)

Landwehr, N. (2002). Der dritte Lernort. In W. Goetze et al. (Eds.), Der dritte Lernort (S. 37-72). Bern: h.e.p. verlag.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt, New York: Campus.

Schön, D. A. (1986). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Rowohlt, Reinbek

# Methodisch-didaktischer Leitfaden für die überbetrieblichen Kurse der IGKG Schweiz

## Teil B Umsetzung Kauffrau/Kaufmann EFZ «Dienstleistung und Administration»

Version 0.8 zuhanden der sprachregionale Erfahrungsaustausch-Tagungen  
für ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren vom 30. und 31. August 2016

## Inhaltsverzeichnis

1	Schematische Gegenüberstellung drei unterschiedlicher Gruppen von ÜK-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern.....	3
1.1	Vor- und Nachteile profildurchmischter ÜK.....	5
1.2	Didaktische Vorschläge für die unterschiedlichen Gruppen.....	6
2	Konkrete Anregungen für die vier überbetrieblichen Kurse.....	8
3	Übergreifende Themen .....	16
3.1	Thema: Lern- und Leistungsdokumentation (LLD), Selbstreflexion.....	16
3.2	Thema: Qualifikationsverfahren.....	17
3.3	Thema: Prozesseinheiten.....	18

# 1 Schematische Gegenüberstellung drei unterschiedlicher Gruppen von ÜK-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern

Die nachfolgende schematische Gegenüberstellung wurde in Workshops mit den ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren der drei Sprachregionen vom Herbst 2013 erarbeitet. Sie kann helfen, das methodisch-didaktische Vorgehen entsprechend anzupassen.

Die ÜK-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer lassen sich in drei Gruppen aufteilen:

1. Büroassistentin/Büroassistent mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)
2. Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), B-, E- und M-Profil (betrieblich organisierte Grundbildung)
3. Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), Modell 3+1 (schulisch organisierte Grundbildung)

Die Beschreibungen der einzelnen Gruppen sind sehr knapp gehalten und kennzeichnen nur einige der typischsten Eigenschaften der jeweiligen Gruppe. Sie sind vor allem gedacht als Einstiegshilfe für neue ÜK-Leiterinnen und -Leiter, die zum ersten Mal mit den verschiedenen Gruppen zu tun haben. Sie können aber keinesfalls alle Nuancen und die ganze Komplexität der Praxis wiedergeben.

<b>EBA</b> 2-jährige betrieblich organisierte Grundbildung (BOG)	<b>EFZ, B-, E- UND M-PROFIL</b> 3-jährige betrieblich organisierte Grundbildung (BOG)	<b>EFZ + BM, MODELL 3+1</b> 4-jährige schulisch organisierte Grundbildung (SOG) <sup>1</sup>
<b>Alter:</b> Grosse Altersunterschiede im EBA-Bildungsgang. In der gleichen Klasse gibt es sowohl 15-Jährige wie auch Personen, die das 20. oder sogar das 30. Altersjahr überschritten haben.	<b>Alter:</b> Der Grossteil der Lernenden ist zwischen 16 und 20 Jahre alt.	<b>Alter:</b> Älter als Lernende in der BOG (ab 18 Jahre).

<sup>1</sup> Das meistgewählte Modell der SOG ist das oben dargestellte Modell 3+1 (EFZ mit BM). Es wird jedoch auch eine dreijährige Ausbildung (Modell 2+1), meistens OHNE BM, angeboten. Die Eigenschaften der Lernenden in diesem Modell stimmen mit jenen der Lernenden im EFZ-Bildungsgang, B-, E- und M-Profil überein.

<b>EBA</b> 2-jährige betrieblich organisierte Grundbildung (BOG)	<b>EFZ, B-, E- UND M-PROFIL</b> 3-jährige betrieblich organisierte Grundbildung (BOG)	<b>EFZ + BM, MODELL 3+1</b> 4-jährige schulisch organisierte Grundbildung (SOG) <sup>1</sup>
<p><b>Lernprofil:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr ausgeprägte Heterogenität</li> <li>• Brauchen Begleitung im Lernprozess</li> <li>• Haben häufig Schwächen in der ersten Landessprache (Standardsprache)</li> <li>• Die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht eine engmaschigere Betreuung</li> </ul>	<p><b>Lernprofil:</b></p> <p>Lernende im B- und E-Profil lernen eher durch praktische Erfahrungen (Learning by Doing) und sind weniger an theoretischen und schulischen Ansätzen interessiert.</p> <p>Lernende im M-Profil haben bessere schulische Kenntnisse. Sie sind oft «Zugpferde» (Auffassungsgabe, vernetztes Denken). Sie streben eine höhere Ausbildung an und sind folglich stärker motiviert.</p>	<p><b>Lernprofil:</b></p> <p>Beim Besuch der ersten ÜK haben die Lernenden der SOG einen besseren schulischen Rucksack als die Lernenden der BOG, dafür aber sehr wenig Berufspraxis. Häufig können sie theoretische Konzepte rasch auffassen und arbeiten schnell. Dafür gilt es bei ihnen, die fehlenden praktischen Kenntnisse zu kompensieren. Sie entwickeln sich von einem ÜK zum nächsten sehr schnell weiter, da der Erwerb von beruflichen Kompetenzen auf sehr intensive Art und Weise erfolgt.</p>
<p><b>Schulische Laufbahn:</b></p> <p>Ein Grossteil der EBA-Lernenden hatte aus verschiedensten Gründen (Lernschwierigkeiten, Krankheit, Migrationshintergrund usw.) schulische Probleme.</p>	<p><b>Schulische Laufbahn:</b></p> <p>In nicht wenigen Fällen haben sich die Lernenden erst nach einem Abbruch einer Erstausbildung (oft Maturitätsschule) für eine betrieblich organisierte Grundbildung entschieden oder nehmen eine Zweitausbildung in Angriff.</p> <p><b>Unterscheidung zwischen den drei Niveau-Profilen:</b> Seit Inkrafttreten der BiVo 2012 gelten für alle drei Profile die gleichen Leistungsziele.</p> <p><b>B- und E-Profil:</b> Durchlässigkeit zwischen den beiden</p>	<p><b>Schulische Laufbahn:</b></p> <p>Die schulisch organisierte Grundbildung umfasst drei Jahre schulischen Vollzeitunterricht. In dieser Zeit werden die Lernenden intensiv in den EFZ- und den BM-Fächern geschult. Wenn sie die ÜK beginnen, stehen sie am Anfang ihres Betriebspraktikums, in dessen Verlauf sie die für den Erwerb des EFZ erforderlichen beruflichen Kompetenzen erwerben werden. Die meisten von ihnen beabsichtigen, ihre Ausbildung an einer FH fortzusetzen.</p>

<b>EBA</b> 2-jährige betrieblich organi- sierte Grundbildung (BOG)	<b>EFZ, B-, E- UND M-PROFIL</b> 3-jährige betrieblich organi- sierte Grundbildung (BOG)	<b>EFZ + BM, MODELL 3+1</b> 4-jährige schulisch organi- sierte Grundbildung (SOG) <sup>1</sup>
	<p>                     Profilen, so dass je nach schulischer Leistung am Ende eines Semesters ein Übertritt von einem Profil ins andere möglich ist. Der Hauptunterschied besteht darin, dass im E-Profil zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, im B-Profil nur eine. Bei den anderen Fächern haben Lernende im B-Profil die Möglichkeit, die gleichen Ziele zu erreichen wie Lernende im E-Profil, wobei ihnen dafür in einzelnen Fächern etwas mehr Zeit zur Verfügung steht.                 </p> <p> <b>M-Profil:</b> Auf Stufe EFZ haben Lernende im M-Profil die gleichen Zielvorgaben wie die Lernenden der beiden anderen Profile. Der Unterschied besteht darin, dass die Lernenden im M-Profil gleichzeitig die Berufsmaturität erlangen und einen zusätzlichen Wochentag in der Berufsfachschule verbringen.                 </p>	

## 1.1 Vor- und Nachteile profildurchmischter ÜK

Da die pädagogischen Ziele der drei Profile (B-, E- und M-Profil), die zum EFZ führen, dieselben sind, ist es möglich, in den ÜK gemischte Gruppen aus Lernenden aller drei Profile zu

bilden. Anlässlich der Workshops mit den ÜK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren vom Herbst 2013 wurden die Vor- und Nachteile einer solchen Kurszusammensetzung untersucht.

VORTEILE	NACHTEILE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grössere Vielfalt der Tätigkeitsbranchen</li> <li>• Unterschiedliche Niveaus können den Kurs beleben</li> <li>• Lernende mit M-Profil können Unterstützung leisten/als Coaches eingesetzt werden</li> <li>• Aufgrund der Heterogenität wäre ein Co-Teaching wünschenswert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Umgang mit extremen Niveauunterschieden kann sich als schwierig erweisen</li> <li>• Homogene Gruppen ermöglichen vielleicht ein effizienteres Arbeiten</li> <li>• Aus organisatorischer Sicht ist es schwierig, auf den zusätzlichen Schultag der Lernenden im M-Profil Rücksicht zu nehmen</li> <li>• Umsetzung von Co-Teaching ist schwierig</li> </ul>

## 1.2 Didaktische Vorschläge für die unterschiedlichen Gruppen

Die folgende, nicht abschliessende Auflistung einiger didaktischer Ansätze kann bei einer differenzierten Kursplanung helfen. Die Vorschläge müssen selbstverständlich an die jeweiligen Gegebenheiten der Praxis angepasst werden.

### Lernende mit grösserem Unterstützungsbedarf

*Hauptsächlich EBA-Lernende und «schwächere» EFZ-Lernende im B- und E-Profil*

- Würdigen Sie Fortschritte statt Leistungen; fokussieren Sie stärker auf Prozesse als auf Ergebnisse.
- Formulieren Sie klare und einheitliche Regeln in Bezug auf Ihre Erwartungen.
- Halten Sie die Etappen des zurückzulegenden Wegs fest.
- Schaffen Sie Rituale bei der Organisation des Kurstags.
- Stellen Sie vorstrukturierte Dokumente zur Verfügung, damit die EBA-Lernenden möglichst wenig schreiben müssen.
- Nehmen Sie bevorzugt formative Beurteilungen (konstruktives Feedback) vor.
- Nehmen Sie häufige Beurteilungen vor, damit Sie viele «kleine» Zwischenziele vorgeben können.
- Lassen Sie die Lernenden ihre Arbeit und ihre Lernstrategien selbst einschätzen (vgl. Dokument Selbstreflexion im Ordner).

### Lernende mit weniger grossem Unterstützungsbedarf

*Hauptsächlich EFZ-Lernende im B- und E-Profil sowie Berufsmaturandinnen und -maturanden*

- Gehen Sie auf die Gruppe ein, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Erfahrungen austauschen können.
- Lassen Sie zu, dass die Lernenden unterschiedliche Standpunkte vertreten.
- Geben Sie den Lernenden mit der Zeit immer mehr Wahlmöglichkeiten und Gelegenheiten, eigene Entscheidungen zu treffen.
- Setzen sie die schulisch stärksten und selbständigsten Lernenden als «Coach» ein.
- Nehmen Sie während der ganzen Ausbildung formative Beurteilungen vor. Allfällige summative Beurteilungen sind den Vorgaben der OdA entsprechend durchzuführen.
- Geben Sie den Lernenden Möglichkeiten, sich selbst einzuschätzen und sich im Plenum zu besprechen.

### **Wenn Sie noch einen Schritt weiter gehen möchten (Methoden für Lernende ohne Unterstützungsbedarf)**

*Hauptsächlich EFZ-Lernende im M-Profil sowie Berufsmaturandinnen und -maturanden im Modell 3+1*

- Erweitern Sie das Programm um weitere Reflexionsebenen.
- Konfrontieren Sie die Lernenden mit unterschiedlichen Ideen, lassen Sie sie Strategien vergleichen usw.
- Geben Sie den Lernenden Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Themen, Strategien und Methoden.
- Lassen Sie den Lernenden Freiräume.
- Ermutigen Sie die Lernenden, sich untereinander zu beraten oder sich an anderer Stelle Rat zu holen.
- Fördern Sie die Co-Evaluation.

## 2 Konkrete Anregungen für die vier überbetrieblichen Kurse

ÜBERBETRIEBLICHER KURS NR. 1: 2 Tage, 1. Semester			
Leistungsziel 1.1.3.5	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Aufträge abwickeln anhand der IPERKA-Methode</b></p> <p>Ich gestalte Aufträge nach den Arbeitsschritten von IPERKA. Ich zeige dabei die Funktion und den Nutzen der Schritte auf und setze Techniken und Instrumente ein, welche die 6 Schritte unterstützen.</p>	<p>2.1 Effizientes und systematisches Arbeiten</p> <p>2.2 Vernetztes Denken und Handeln</p> <p>3.5 Lernfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IPERKA-Methode</li> <li>• Techniken und Instrumente für die 6 Schritte:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informationen beschaffen</li> <li>2. Planen</li> <li>3. Entscheiden</li> <li>4. Realisieren</li> <li>5. Kontrollieren</li> <li>6. Auswerten</li> </ol> </li> </ul>	<p>LLD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung mit der IPERKA-Methode: Seite 37</li> </ul>
<p><b>Methodisch-didaktische Anregungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IPERKA ist ein prototypisches Beispiel für das, was im Teil A des Leitfadens als „Raster“ bezeichnet wurde. Reale Handlungsabläufe – „Geschichten“ – lassen sich damit beschreiben, indem man analysiert, was vom Geschehen „Informationsbeschaffung“, was „Planen“ etc. war. IPERKA als normatives Konzept ernst genommen, verlangt, dass alle sechs Schritte vorkommen und dass sie in dieser Reihenfolge abgearbeitet werden.</li> <li>• Da IPERKA prinzipiell auf kleine wie grosse Aufträge angewandt werden kann, sollten die Lernenden bereits kurz nach Beginn der Ausbildung über entsprechende Erfahrungen aus dem betrieblichen Alltag verfügen. Ist dies nicht der Fall, kann man ohne weiteres die Suche nach geeigneten Geschichten auf den privaten Bereich ausweiten wie die Organisation von Partys und Festen etc.</li> <li>• Damit der ÜK seine Funktion als Scharnier zwischen Schule und Beruf wie gedacht übernehmen kann, sollten die Lernenden IPERKA als Raster bereits in der Schule kennengelernt haben. Ist das nicht oder noch nicht der Fall, kann man das Raster bei Schritt 2 „Raster wählen“ ohne grossen Aufwand selbst kurz einführen. Details können dann, wo notwendig, beim Schritt 3 nachgereicht werden.</li> <li>• In der Analysephase kann und sollte sich zeigen, dass ein starres Konzept wie IPERKA zwar eine gute Leitlinie sein kann, manchmal aber gesprengt werden muss („begründete Ausnahmen“) und manchmal überhaupt nicht anwendbar ist.</li> </ul>			

Leistungsziel 1.1.8.6	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Grundlegendes Verständnis zu Betrieb und Wirtschaftsbranche</b></p> <p>Ich beschreibe in den Grundzügen die Besonderheiten des eigenen Betriebs und der Branche.</p>	<p>2.4 Wirksames Präsentieren</p> <p>3.5 Lernfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Tätigkeiten, die Produkte und der Auftritt meines Betriebs</li> <li>• Die Wirtschaftsbranche meines Betriebs</li> <li>• Der Unterschied zwischen der Ausbildungs- und Prüfungsbranche und der Wirtschaftsbranche meines Betriebs</li> <li>• Die externen Kunden und Kundinnen und ihre Bedürfnisse</li> <li>• Die internen Kunden und Kundinnen und ihre Bedürfnisse</li> <li>• Allgemeine Anforderungen, welche im Betrieb und in den Arbeitsprozessen an mich gestellt werden.</li> </ul>	<p>LLD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbild, Seite 24</li> </ul>
<p><b>Methodisch-didaktische Anregungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mögliche Raster sind hier durch die Liste in der Spalte „Lerninhalte“ gegeben. Diese definieren, welche Aspekte bei der Beschreibung von Betrieb und Branche vorkommen müssen, so wie IPERKA definiert, welche Arbeitsschritte bei der Abwicklung eines Auftrags vorkommen müssen. Im Gegensatz zu IPERKA, wo die Reihenfolge der Schritte bedeutsam ist, ist hier aber die Reihenfolge nicht eine zwingende Vorgabe.</li> <li>• Es ist unwahrscheinlich, dass die Lernenden bezüglich dieses Ziels bereits viele Erfahrungen gemacht haben, d.h. dass sie schon mehrfach verschiedenen Leuten ausführlich erklärt haben, in welchem Betrieb und in welcher Branche sie arbeiten. Trotzdem sollte man versuchen, möglichst auf solche Erfahrungen zuzugreifen, d.h. als Geschichten Erzählungen darüber aufnehmen, wie einzelne Lernende ihren Verwandten, ihren Freunden etc. versucht haben, ihre Arbeit zu erklären. Da zu erwarten ist, dass niemand das in der Vollständigkeit gemacht hat, wie das Raster dies verlangt, kann man hier damit arbeiten, dass man gleichzeitig mehrere Geschichten analysiert.</li> <li>• Sollte niemand entsprechende Erfahrungen schildern können, kann man ersatzweise zwei, drei Lernende bitten, ihren Betrieb und ihre Branche zu schildern, und dann ihr Vorgehen als „Geschichten“ weiterverwenden.</li> <li>• Da die Anforderungen des Rasters vermutlich weit über das hinausgehen, was die Lernenden spontan in ihre Beschreibungen aufnehmen, kann man den Schritt 4 „Varianten“ nutzen, um individuell die Erstellung einer nach Raster vollständigen Beschreibung zu üben.</li> </ul>			

Leistungsziel 1.1.8.5	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<b>Organisation der Grundbildung</b> Ich erkläre den Aufbau meiner Ausbildung und beschreibe die Ausbildungsziele und -elemente wie auch die praktischen Qualifikationsverfahren.	3.4 Umgangsformen 3.5 Lernfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbildung und Handlungskompetenzen (Kompetenzwürfel und Qualifikationsprofil)</li> <li>• Lern- und Leistungsdokumentation (Selbstbeurteilung, Ausbildungs- und Leistungsprofil)</li> <li>• Leitidee 1.1 «Branche und Betrieb»</li> <li>• Methodenkompetenzen</li> <li>• Sozial- und Selbstkompetenzen</li> <li>• Arbeits- und Lernsituation (ALS)</li> <li>• Prozesseinheiten (PE), Flussdiagramm</li> <li>• Ausbildungsprogramm 1. Lehrjahr</li> </ul>	LLD: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbild auf Seite 24</li> <li>• Kompetenzwürfel auf Seite 25</li> <li>• Übersicht auf Seite 26</li> <li>• Berufliche Handlungskompetenzen auf einen Blick (A3-Übersichtsblatt)</li> <li>• Überfachliche Kompetenzen auf Seiten 95 bis 104</li> <li>• Organisation der Grundbildung auf Seite 2</li> </ul>

#### Methodisch-didaktische Anregungen

- Die Auseinandersetzung mit den Strukturen und Zielen ihrer Ausbildung soll den Lernenden helfen, ihre Erfahrungen in Schule und Betrieb einzuordnen, so dass sie zielgerichtet auf ihren Abschluss hinarbeiten können. Die Lernenden haben mit Sicherheit bereits Versuche in diese Richtung gemacht, als sie sich im Rahmen der Berufswahl mit der Möglichkeit einer kaufmännischen Grundbildung auseinandersetzten. Zudem haben sie mehr oder weniger bewusst versucht, den Schulunterricht bis zu diesem Zeitpunkt und auch jetzt diesen ÜK irgendwie einzuordnen. Ausgangspunkt können diese Erfahrungen sein. Und als drittes haben im Betrieb Gespräche zum Aufbau und Ausrichtung der Ausbildung stattgefunden, als es darum ging, die Wahlpflicht-Leistungsziele festzulegen.
- Das Raster umfasst alle Dokumente, welche der Ausbildung Form gebe, also alles, was unter „Lerninhalte“ aufgeführt ist und im Ordner LLD zusammengefasst wird. Da die LLD in der Schule nicht behandelt wird, ist es in diesem Fall notwendig, das Raster im ÜK einzuführen (vgl. Abschnitt 4.2 im Teil A des Leitfadens). Eine didaktische Möglichkeit, die LLD einzuführen, besteht darin, dass sich die Lernenden gruppenweise mit einzelnen Abschnitten vertraut machen und diese dann den anderen Lernenden vorstellen (Gruppenpuzzle).
- Gleich wie beim Ziel 1.1.8.6 ist nicht zu erwarten, dass einzelne Lernende sich bereits in der Vollständigkeit mit der Ausbildung auseinandergesetzt haben, wie das Raster dies verlangt. Daher kann es auch hier sinnvoll sein, dass gleichzeitig mehrere Geschichten analysiert werden.
- Das Raster geht weit über das hinaus, was die Lernenden bisher schon erlebt haben. Daher könnte man den Schritt 4 „Varianten“ für einen Blick in die Zukunft nutzen: Die Lernenden erfinden in Gruppen Geschichten, die beschreiben, wie das dann sein wird, wenn sie im Laufe der Ausbildung an einem bestimmten Thema arbeiten werden – bspw. einer bestimmten Sozialkompetenz. Diese Geschichten werden dann darauf hin besprochen, wie realistisch die formulierten Erwartungen sind.

ÜBERBETRIEBLICHER KURS NR. 2: 2 Tage, 2. Semester

Leistungsziel 1.1.8.7	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Vertieftes Verständnis zu Produkten und Dienstleistungen des eigenen Betriebs und der Konkurrenz</b></p> <p>Ich präsentiere die Produkte und Dienstleistungen meines Betriebs. Ich beschreibe die wichtigsten Konkurrenzprodukte mit ihren Merkmalen, Besonderheiten und Stärken.</p>	<p>2.4 Wirksames Präsentieren 3.5 Lernfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sortiment/Angebot</li> <li>• Einsatz/Verwendung</li> <li>• Qualitätsmerkmale</li> <li>• Marktsegmente/Marketing-Mix</li> </ul> <p><b>Weitere zu bearbeitende Themen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion bisheriger Ausbildungsverlauf (Selbstbeurteilung, Ausbildungs- und Leistungsprofil)</li> <li>• Präsentation PE</li> <li>• Planung 3. Lehrjahr</li> <li>• Vorbereitungsaufgaben für den ÜK 3</li> </ul>	<p>Schulische Leistungsziele</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsziel 1.5.2.6 «Grundbegriffe des Marketings» in Semester 1 (6 Lektionen)</li> <li>• Leistungsziel 1.5.2.7 «Marketing-Mix» in Semester 1 (8 Lektionen)</li> </ul>
<p><b>Methodisch-didaktische Anregungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es geht hier um Situationen, in denen Kenntnisse über Produkte und Dienstleistungen des eigenen Betriebs und der Konkurrenz wirksam eingesetzt werden. Es sind verschiedenste Situationen denkbar, in denen das der Fall ist: Kundengespräche im Kontakt nach aussen, Teilnahme an internen Planungs- oder Informationssitzungen, ganz allgemein Einordnen der eigenen Arbeit in das betriebliche Ganze etc. Ausgangspunkt sind also entsprechende Erfahrungen. Da diese Situationen sehr verschieden sind, ist es notwendig, sie je separat anzusprechen, d.h. mehrmals den ganzen didaktischen Ablauf mit je einer anderen Art von Situation im Fokus durchzugehen.</li> <li>• Raster ergeben sich einerseits aus der branchenüblichen Art, die jeweiligen Produkte bzw. Dienstleistungen professionell zu beschreiben. Andererseits spielen hier die Kommunikationsanforderungen der jeweiligen Situationstypen eine Rolle.</li> <li>• Schritt 4 „Varianten“ könnte man dafür nutzen, dass die Lernenden je individuell einen „Spickzettel“ der Produkte und Dienstleistungen zusammenstellen, welchen sie bei Kundengesprächen aber auch bei internen Sitzungen nutzen können.</li> </ul>			

Leistungsziel 1.1.8.3	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Kenntnisse über den Betrieb anwenden</b></p> <p>Ich erkläre einem Aussenstehenden die folgenden Aspekte meines Betriebs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beitrag zur Corporate Social Responsibility (Beitrag zur ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporate Social Responsibility</li> <li>• Ökologische und soziale Nachhaltigkeit</li> </ul>	<p>IGKG-Dokumente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Überbetrieblicher Kurs 2: Hinweise zur Umsetzung“</li> </ul>

**Methodisch-didaktische Anregungen**

- Erfahrungen bringen die Lernenden hier insofern mit, als dass ihr eigener Betrieb in der einen oder anderen Form bewusst nachhaltig arbeitet. Im günstigsten Fall sind sie in ihrer Arbeit direkt davon betroffen und können entsprechende persönliche Erfahrungen einbringen. Sollte es sich zeigen, dass dies eher selten der Fall ist, kann man die Arbeit an diesem Ziel durch geeignete Beobachtungs- bzw. Recherchier-Aufträge im Betrieb vorbereiten.
- Raster existieren einerseits für die Ebene der persönlichen Arbeit (bspw. „Ökologischer und ökonomischer Umgang mit Büromaterial“). Geeignete Geschichten können damit ohne weiteres nach dem didaktischen Modell aus Teil A des Leitfadens bearbeitet werden.
- Bei Rastern, die mehr gesamtbetriebliche Aspekte ansprechen (bspw. „Familiengerechte Arbeitsplätze“), haben die Lernenden hingegen kaum Möglichkeiten, echte Konsequenzen für ihr Verhalten zu ziehen. Setzt man solche Raster ein, kommt man sinnvollerweise nur bis zum Punkt „Einfügen der Geschichte“ in Schritt 3, d.h. es finden nur „Beschreiben“ und „Strukturieren“ des didaktischen Modells aus Teil A des Leitfadens statt. Sofern die Materialien, welche die Lernenden aus ihren Betrieben mitbringen, nicht sehr ergiebig sind, kann man hier als „Geschichten“ ersatzweise auf Beispiele bekannter Firmen zurückgreifen.

**ÜBERBETRIEBLICHER KURS NR. 3: 2 Tage, 2. Semester**

Leistungsziel 1.1.2.4	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Kundengespräche vorbereiten und durchführen</b>                      Ich bereite ein Kundengespräch vor, indem ich die Kundenbedürfnisse mit geeigneten Fragen analysiere. Ich berate Kunden überzeugend und freundlich und schliesse das Gespräch erfolgreich ab.</p>	<p>2.3 Erfolgreiches Beraten und Verhandeln                      3.2 Kommunikationsfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schritte der Vorbereitung mit einem Flussdiagramm</li> <li>• Fragetechnik (W-Fragen; Ziel und Wirkung von offenen und geschlossenen Fragen)</li> <li>• Grundsätze der stimmigen Kommunikation</li> <li>• Tipps für überzeugendes Beraten</li> <li>• Umgang mit Daten im Betrieb (Rechtsgrundlagen; sensible und unsensible Daten)</li> <li>• Wichtigkeit und Pflege der Daten</li> </ul>	<p>Schulische Leistungsziele</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsziel 1.2.6.1 «Tatsachen und Meinungen» in Semester 2 und 3</li> <li>• Leistungsziel 1.2.6.2 «Mündliches Argumentieren» in Semester 2 bis 4</li> <li>• Leistungsziel 1.2.7.1 «Verbale Kommunikation» in Semester 1</li> <li>• Leistungsziel 1.2.7.2 «Nonverbale Kommunikation» in Semester 1</li> <li>• Leistungsziel 1.2.7.3 «Feedback» in Semester 1 und 2</li> <li>• Leistungsziel 1.4.2.6 «Datensicherung» in Semester 1 (2 Lektionen)</li> <li>• Leistungsziel 1.4.2.7 «Datensicherheit/Datenschutz» in Semester 2 (2 Lektionen E-Profil, 3 Lektionen B-Profil)</li> </ul>

**Methodisch-didaktische Anregungen**

- „Kundengespräche vorbereiten und durchführen“ ist ein Bereich, in dem die Lernenden reichhaltige und vielfältige Erfahrungen mitbringen, da sich Gespräche nicht vollständig normieren lassen, da jedes einzelne Gespräch seine Eigenarten hat. Es ist deshalb ein Bereich, in dem das im Teil A des Leitfadens beschriebene Reflektieren und Bewerten der einzelnen Erfahrungen der Lernenden besonders wichtig ist. Typischerweise dürften die Lernenden bereit und interessiert sein, mehrere „Geschichten“ hintereinander, immer wieder nach dem gleichen Ablauf zu reflektieren.
- Die „Lerninhalte“ zählen verschiedene mögliche Raster auf, mittels derer sich diese Geschichten aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysieren lassen. Sie spannen ein breites Spektrum von sehr klar definierten Rastern, welche ähnlich klare Vorgaben machen wie etwa IPERKA (bspw. „Schritte der Vorbereitung mit einem Flussdiagramm“), bis hin zu eher vagen Rastern wie etwa „Tipps für überzeugendes Beraten“.
- Da jedes Gespräch, jeder Kunde seinen eigenen Charakter hat, wird man hier in der Analyse öfters darauf stossen, dass das Gespräch nicht genau wie im Raster vorgesehen abgelaufen ist, dass es sich dabei aber um eine „begründete Ausnahmen“ handelt (vgl. die Anmerkungen zu Schritt 3 des didaktischen Modells in Teil A des Leitfadens).

Leistungsziel 1.1.3.4	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Reklamationen gegenüber Geschäftspartnern anbringen</b>                      Ich beschreibe die Grundsätze, wie typische Reklamationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• von Kundinnen und Kunden entgegenzunehmen und zu behandeln sind;</li> <li>• gegenüber unterschiedlichen Geschäftspartnerinnen und -partnern anzubringen sind.</li> </ul>	<p>2.3 Erfolgreiches Beraten und Verhandeln                      3.2 Kommunikationsfähigkeit                      3.4 Umgangsformen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedliche Arten und Kommunikationsformen von Reklamationen</li> <li>• Bedeutung unterschiedlicher Geschäftspartnerinnen und -partner für eine Unternehmung</li> <li>• Umgang mit schwierigen Situationen, Konflikten und Umgang mit belastenden Emotionen</li> <li>• Strukturiertes Vorgehen bei Reklamationen an uns oder an andere</li> <li>• Was bei Reklamationen zu vermeiden ist</li> </ul> <p><b>Weitere zu bearbeitende Themen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion bisheriger Ausbildungsverlauf (Selbstbeurteilung, Ausbildungs- und Leistungsprofil)</li> <li>• Präsentation PE</li> <li>• Planung 3. Lehrjahr</li> <li>• Vorbereitungsaufgaben für den ÜK 4</li> </ul>	<p>Schulische Leistungsziele</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsziel 1.2.6.1 «Tatsachen und Meinungen» in Semester 2 und 3</li> <li>• Leistungsziel 1.2.6.2 «Mündliches Argumentieren» in Semester 2 bis 4</li> <li>• Leistungsziel 1.2.7.1 «Verbale Kommunikation» in Semester 1</li> <li>• Leistungsziel 1.2.7.2 «Nonverbale Kommunikation» in Semester 1</li> <li>• Leistungsziel 1.2.7.3 «Feedback» in Semester 1 und 2</li> </ul>
<p><b>Methodisch-didaktische Anregungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sämtlich zu „Kundengesprächen“ gemachten Anregungen gelten auch hier.</li> </ul>			

## ÜBERBETRIEBLICHER KURS NR. 4: 2 Tage, 5. Semester

Leistungsziel 1.1.5.3	MSSK	Lerninhalte	Ressourcen
<p><b>Lernfähigkeit in den Bereichen Selbstmarketing und Personalentwicklung</b></p> <p>Ich dokumentiere und reflektiere meine Stärken anhand der Ausbildungsziele und beschreibe Möglichkeiten und Grenzen meiner Entwicklung im Berufsfeld.</p>	<p>2.1 Effizientes und systematisches Arbeiten</p> <p>3.5 Lernfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärken aufgrund des Ausbildungs- und Leistungsprofils</li> <li>• Selbstmarketing</li> <li>• Auftritt und Wirkung</li> <li>• Persönliche Planung nach der Grundbildung</li> </ul> <p><b>Weitere zu bearbeitende Themen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrieblicher Teil des Qualifikationsverfahrens (Qualifikationsbereich «Berufspraxis schriftlich» und «Berufspraxis mündlich»)</li> <li>• Individuelle Prüfungsvorbereitung</li> </ul>	<p>LLD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildungs- und Leistungsprofil (Leistungsziele + Selbstkompetenz + Beschreibung und Dokumentation der im Lehrbetrieb ausgeführten Tätigkeiten, 43-45)</li> <li>• Selbstbeurteilung (Seite 40f)</li> </ul> <p>IGKG-Dokumente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Hinweise zur Umsetzung des Kursprogramms für den ÜK 4 ...“</li> </ul>
<p><b>Methodisch-didaktische Anregungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es geht hier um Situationen, in denen die Lernenden in der Lage sein müssen, gezielt ihre Stärken herauszustreichen. Ähnlich wie beim Leistungsziel 1.1.8.5 liegen viele dieser Situationen wie etwa Bewerbungsgespräche in der Zukunft. Eine davon wird der Prüfungsteil „Berufspraxis mündlich“ sein. Aber auch hier haben die Lernenden sicher schon Erfahrungen gesammelt, sei es mit Prüfungen, sei es, dass sie jemandem zu erklären versuchten, über welche Kompetenzen sie nun gegen Ende der Ausbildung verfügen.</li> <li>• Ein Raster, das erlaubt, die Stärken inhaltlich strukturiert darzustellen, ist selbstverständlich das Ausbildungs- und Leistungsprofil. Themenbereiche weiterer Raster sind unter den Lerninhalten aufgeführt: „Selbstmarketing“, „Auftritt und Wirkung“ „Planung nach der Grundbildung“. Ebenfalls relevant wären Raster zum Thema „Verhalten/Strategien an Prüfungen“.</li> <li>• Der Schritt 4 „Varianten“ kann genutzt werden, um im Rollenspiel die mündliche Prüfung, aber Vorstellungsgespräche zu üben. Ebenfalls könnte man üben, Bewerbungen zu schreiben.</li> </ul>			

## 3 Übergreifende Themen

---

Übergreifend über alle ÜK Tage hinweg sind die drei Themen Lern- und Leistungsdokumentation, Prozesseinheiten und Qualifikationsverfahren zu behandeln.

### 3.1 Thema: Lern- und Leistungsdokumentation (LLD), Selbstreflexion

Ziel ist es, die Lernenden darin zu unterstützen, dass sie die LLD als Instrument nutzen können, um ihre eigenen Lernerfahrungen zu organisieren und zu reflektieren. Im LLD Ordner werden sie dazu wie folgt aufgefordert (S. 31):

- Ich kontrolliere und dokumentiere meine ausgeführten Arbeiten.
- Ich reflektiere meine Arbeiten und mein Handeln, um meine Leistungen und mein Verhalten zu optimieren.
- Ich reflektiere meinen Lernprozess und dokumentiere meine Fortschritte in geeigneter Form.

#### Erster ÜK

Ein entsprechender Vorschlag findet sich oben zum Leistungsziel 1.1.8.5.

#### ÜK 2 bis 4

Grundsätzlich kann die LLD im Ablauf des didaktischen Modells aus Teil A des Leitfadens als „Geschichte“, als „Raster“ wie auch als Begleitinstrument auftreten

- **Arbeiten mit der LLD als Situation/Geschichte:** Das Arbeiten mit den verschiedenen Abschnitten der LLD wie etwa die Leistungsziele von „Branche und Betrieb“, die „Selbstreflexion“, das „Ausbildungs- und Leistungsprofil“ etc. sind Situationen, welche in den Fokus genommen werden können. Entsprechend lassen sich dazu Geschichten erzählen und lässt sich reflektieren, wie sinnvoll das in der Geschichte geschilderte Vorgehen war.
- **Die LLD als Lieferantin diverser Raster:** Für die Arbeit am Leistungsziel 1.1.8.5 ist im Prinzip der ganze LLD Ordner ein grosses Raster. Es finden sich in der LLD aber auch verschiedene kleinere Raster, wie etwa IPERKA (S. 37). Ebenfalls eine Art Raster stellen jeweils die „Beurteilungskriterien ALS“ zu denen einzelnen Leistungszielen unter „Branche und Betrieb“ dar. Eine besonders ausführliche Version findet man etwa zum Leistungsziel 1.1.2.2 „Kundengespräche führen“ (S. 55).
- **Die LLD als Begleitinstrument:** Für den Schritt 5 „Konsequenzen“ des didaktischen Modells aus Teil A des Leitfadens bietet die LLD verschiedene Instrumente an. Bei jedem einzelnen Leistungsziele unter „Branche und Betrieb“ findet man Raum für eine Selbsteinschätzung mit den möglichen Konsequenzen: „Ich brauche noch Übung“, „Ich brauche noch Anleitung und Begleitung“ oder „Ich muss noch eingeführt werden“. Daneben lässt sich aber auch das Blatt „Selbstreflexion“ (S. 41) mit geeigneten Anpassungen ganz allgemein im Kontext des Schrittes „Konsequenzen“ eingesetzt werden.

## 3.2 Thema: Qualifikationsverfahren

Prüfungen werfen einen langen Schatten und die Lernenden können sich entspannter mit den eigentlichen Herausforderungen ihrer Ausbildung auseinandersetzen, wenn das QV nicht eine grosse, drohende Unbekannte ist.

### Erster ÜK

Bereits im ersten ÜK ist im Zusammenhang mit dem Thema „Organisation der Grundbildung“ das QV ein erstes Mal ein Thema. Die Lernenden sollten einen kurzen Überblick über die verschiedenen Komponenten erhalten (ALS, PE, Berufspraxis schriftlich, Berufspraxis mündlich).

Zu „Berufspraxis mündlich“ kann man den Lernenden mit Hilfe des IGKG-Video zur mündlichen Prüfung (Rollenspiel und Fachgespräch) zu einem ersten Eindruck verhelfen. Die PE müssen vertieft behandelt werden (siehe unten, 3.3).

### ÜK 2 und 3

In den ÜK 2 und 3 findet ein Teil des Qualifikationsverfahrens statt, nämlich die Präsentation (und Bewertung) der Prozesseinheiten (siehe unten, 3.3).

### ÜK 4

Im vierten ÜK geht es dann noch darum, die Lernenden soweit mit den beiden Prüfungsteilen „Berufspraxis schriftlich“ und „Berufspraxis mündlich“ vertraut zu machen, damit sie nicht daran scheitern, dass die Prüfungssituationen für sie völlig neu waren.

Als Materialien stehen das IGKG-Video zur mündlichen Prüfung (Rollenspiel und Fachgespräch) sowie schriftliche Übungsprüfungen zur Verfügung. Indem sich die Lernenden das Video ansehen bzw. eine Übungsprüfung lösen, erhalten sie einen Eindruck davon, wie diese Prüfungsteile ablaufen.

Die so gemachten Erfahrungen der Lernenden lassen sich wie alle Erfahrungen mittels des didaktischen Modells aus Teil A des Leitfadens reflektieren. Als Raster bieten sich an:

- **Die formalen Vorgaben** (bspw. Ordner LLD S. 143f für die schriftliche Prüfung und S. 145f für die mündliche Prüfung): Wo kommen in der erlebten Prüfung die entsprechenden Vorgaben wie bspw. das von den Lernenden erstellte Ausbildungs- und Leistungsprofil zum Zuge?
- **Prüfungspraktische Aspekte** (bspw. „Tipps und Tricks für Lernende“ im Ordner LLD S. 144 und S. 146): Inwiefern entsprach das gezeigte Verhalten einem sinnvollen Verhalten an Prüfungen?
- **Inhaltliche Aspekte:** Inwiefern entsprach eine bestimmte Antwort auf eine Frage bzw. ein gezeigtes Verhalten einem bestimmten theoretischen Modell/Raster?

Der Schritt 4 „Varianten“ kann dann genutzt werden, um entdeckte Schwierigkeiten und Unsicherheiten durch Übungen zu bearbeiten.

### 3.3 Thema: Prozesseinheiten

#### Erster ÜK

Im ersten ÜK „erfolgt eine Einführung in die Handhabung der PE.“ (LLD Ordner, S. 120). Hier hat der ÜK den klaren Auftrag, nicht einfach zwischen schulischem Wissen und betrieblicher Erfahrung zu vermitteln, sondern neues, deklaratives Wissen zu vermitteln.

Auch bei der Vermittlung von neuem Wissen ist es sinnvoll, zuerst einmal vom Vorwissen der Lernenden auszugehen, indem man sie ohne weitere Instruktion auffordert, gruppenweise ein Flussdiagramm für einen einfachen, allen bekannten Prozess zu erstellen (bspw. einen Telefonanruf entgegennehmen und weitervermitteln). Die Lösungen der Gruppen werden dann aufgegriffen und diskutiert und anschliessend instruiert die Kursleitende / der Kursleitende das, was die Lernenden darüber hinaus noch wissen müssen, um eine PE erfolgreich durchführen zu können.

#### ÜK 2 und 3

Die Präsentation von Prozesseinheiten durch die einzelnen Lernenden nimmt in den ÜK 2 und 3 zeitlich einen grossen Platz ein. Auch diese Präsentationen bzw. die dargestellten Prozesse können genutzt werden, um Erfahrungen zu reflektieren und so Theorie und Praxis zu verbinden. Grundsätzlich sind drei Arrangements denkbar:

- **Präsentation / Grundsätze guter Präsentationen:** Als „Geschichte“ dient eine der Präsentationen. Diese „Geschichte“ muss nicht mehr erzählt werden, da ja alle sie miterlebt haben. Als Raster dient eine geeignete, den Lernenden bekannte Sammlung von Regeln bzw. Grundsätzen guter Präsentation.
- **Prozesseinheit / Grundsätze zur Erarbeitung einer Prozesseinheit:** Etwas weiter kann man den Rahmen fassen, indem man nicht nur die abschliessende Präsentation, sondern den ganzen (Lern)Prozess in den Fokus nimmt, welcher bis zu dieser Präsentation geführt hat. In diesem Fall schildert die oder der Lernende, wie sie oder er bei Erarbeitung der PE vorgegangen ist. Als Raster kann bspw. die Anleitung zur Erarbeitung einer PE im entsprechenden Abschnitt des LLD Ordners dienen.
- **Reale Handlungssituation / Prozessplan:** Der Prozessplan jeder PE ist selbst ein Raster, eine Beschreibung, wie der entsprechende Prozess im betrieblichen Alltag abläuft bzw. ablaufen sollte. Geht es bspw. beim Prozess um die Vorbereitung einer Sitzung, dann bestimmt das die Situation, zu der die sechs Schritte aus Abschnitt **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** durchgespielt werden können. Als Geschichten werden reale Erfahrungen der Lernenden mit Sitzungsvorbereitungen benötigt. Als Raster dient dann das Flussdiagramm aus der Prozesseinheit.

Für alle drei Arrangements muss man festlegen, welche der präsentierten PE man in den Fokus rücken will. Sinnvoll ist es sowohl nach etwa der Hälfte der Präsentationen wie auch am Schluss gemeinsam eine Präsentation zu bestimmen, die man bearbeiten möchte.