

Leitfaden C

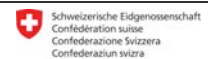
Anregungen zum didaktischen Design

Trägerschaft

IKW



mit Unterstützung von



Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT



Paul Schiller Stiftung

Partner

Pilotbetriebe

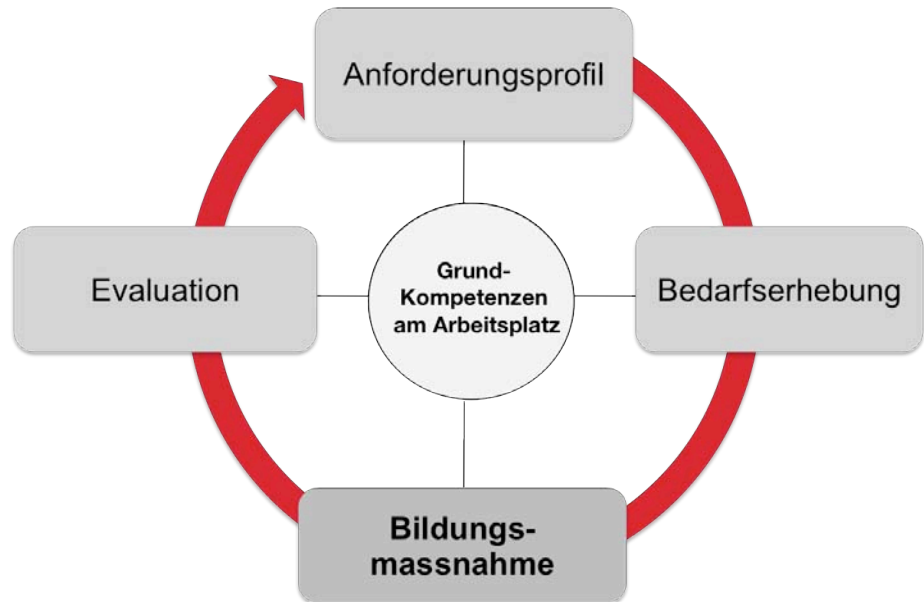
PostLogistics
PUA Reinigungs AG
SBB Personenverkehr
Zweifel Pomy-Chips AG

ExpertInnen und Weiterbildungsanbieter

Idea Sagl
EB Zürich
CIP Tramelan
Stiftung ECAP
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung – EHB
Coord. romande pour la formation de base des adultes –
CRFBA
S&B Institut
Swift Management
Vector communication
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE
National Institute for Adult and Continuiug Education – NIACE

Anregungen zum didaktischen Design

GO Entwicklungsmodell



Was ist der Inhalt dieses Leitfadens?

Der vorliegende Leitfaden beschreibt, wie man ausgehend von einem Anforderungsprofil (s. Leitfaden A) und dem individuellen Bildungsbedarf der MitarbeiterInnen in einem Betrieb (s. Leitfaden B) wirksame Bildungs-massnahmen entwerfen kann.

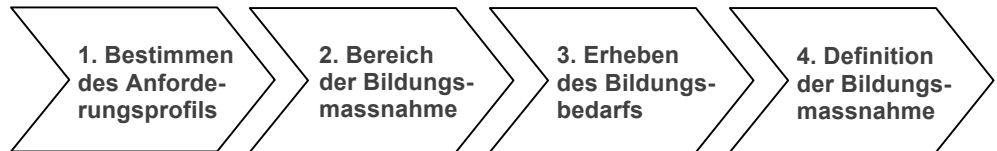
Zunächst werden einige Grundsätze vorgestellt, welche sich als „Erfolgs-faktoren“ für didaktische Planung und Gestaltung von Bildungs-massnahmen erwiesen haben.

Danach werden zwei Vorgehensweisen für die Strukturierung und Gestaltung von Lerneinheiten vorgestellt, die sich bei der Arbeit mit erwachsenen Lernenden bewährt haben. Die Vorgehensweisen werden ebenfalls mit Beispielen illustriert.

Abschliessend wird aufgezeigt, wie die GO-Deskriptoren, die Aufgaben-Datenbank und die damit zusammenhängenden Lehr- und Lerntipps bei der didaktischen Gestaltung eingesetzt werden können.

Vom Anforderungsprofil zur Bildungsmassnahme

Ein zweckmässiges Vorgehen zum Definieren von bedarfsgerechten und effektiven Bildungsmassnahmen ist das folgende:



Bestimmen des Anforderungsprofils

Grundlage für Erhebungen des Bildungsbedarfs und Definition von Bildungsmassnahmen ist ein ausreichend detailliertes Anforderungsprofil, d.h. ein Inventar der beruflichen Situationen, welche die MitarbeiterInnen bewältigen können müssen. Leitfaden A zeigt auf, wie Anforderungsprofile erfasst werden können.

In vielen Fällen wird man feststellen, dass die MitarbeiterInnen im Bezug auf ihre alltäglichen Routineaufgaben durchaus kompetent sind. Sie stossen aber an Grenzen, wenn ein Ablauf von der Routine abweicht, wenn eine Neuerung eingeführt wird oder wenn eine Notsituation entsteht.

Aus diesem Grund empfiehlt es sich, das Anforderungsprofil jeweils ausreichend breit zu definieren und beispielsweise Situationen wie das Verhalten bei Krankheit oder Betriebsunfällen, oder für zukünftige berufliche Anforderungen benötigte Kompetenzen mit einzuschliessen.

Festlegen des Bereichs der Bildungsmassnahme

Eine umfassende Erhebung der Fähigkeiten der MitarbeiterInnen im Bereich der Grundkompetenzen macht nur Sinn, wenn danach auch eine breite Palette von möglichen Bildungsmassnahmen bereit steht. Wenn das nicht der Fall ist, empfiehlt es sich, schon vorher den Bereich und die Zielrichtung der zu definierenden Bildungsmassnahme grob festzulegen. Auf diese Weise können auch die Bedarfserhebungen gezielter und weniger aufwändig gestaltet werden.

In der Regel wissen die direkten Vorgesetzten der MitarbeiterInnen, in welchen Bereichen diese Schwierigkeiten haben oder an ihre Grenzen stossen, z. B. beim Absprechen von Aufgaben im Team, beim Lesen von Arbeitsplänen und Anschlägen am schwarzen Brett, beim Kalkulieren des Materialbedarfs für einen Auftrag, bei der elektronischen Steuerung von Maschinen, etc.

In die Überlegungen einzubeziehen sind ebenfalls die Entwicklungsperspektiven des Betriebs, beispielsweise bevorstehende Neuerungen bei Produktionsmaschinen oder bei der Organisationsstruktur.

Erheben des Bildungsbedarfs

Falls vorher schon eine allgemeine Zielrichtung der Bildungsmaßnahme festgelegt wurde, kann die Erhebung des Bildungsbedarfs gezielt darauf ausgerichtet werden. Der Leitfaden B zeigt verschiedene Methoden zum Erheben des Bildungsbedarfs in Betrieben auf.

Der Erfolg einer Bildungsmaßnahme kann erhöht werden, wenn nicht nur der Bildungsbedarf erfasst wird, sondern die MitarbeiterInnen gleichzeitig auch nach ihren Bildungswünschen, Zielen und Schwierigkeiten (z. B. Kinderbetreuung) gefragt werden, und diese dann bei der Planung und Kommunikation der Bildungsmaßnahme berücksichtigt werden.

Definition der Bildungsmaß- nahme

Durch die Analyse des Anforderungsprofils und der diesbezüglichen Defizite gelangt man zu einer Liste von Situationen, die von den MitarbeiterInnen generell als schwierig empfunden werden, und zu einer Liste von Ressourcen, welche den MitarbeiterInnen – in der Regel in mehreren Situationen – für eine erfolgreiche Bewältigung wahrscheinlich fehlen. Diese Listen bilden die Grundlage für die Definition und Planung der Bildungsmaßnahme.

Das optimale didaktische Design einer Bildungsmaßnahme hängt von vielen Faktoren organisatorischer, inhaltlicher und didaktischer Art ab und muss von Fall zu Fall neu definiert werden. Es können aber durchaus einige generelle „Regeln“ für die Struktur und den didaktischen Ansatz von Bildungsmaßnahmen formuliert werden. Einige wichtige Grundsätze sind im folgenden Abschnitt aufgeführt.

Erfolgsfaktoren für Bildungsmaßnahmen

Extensive Kursformen

In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, und speziell im Bereich der Förderung der Grundkompetenzen, haben sich die folgenden Grundsätze bewährt:

Personen, welche seit längerer Zeit nicht mehr an formellen Lernveranstaltungen teilgenommen haben, können sich nicht mehrere Stunden hintereinander auf das Lernen konzentrieren. Andererseits ist gerade im Bereich der Grundkompetenzen ein längerer Prozess nötig, damit sichtbare und nachhaltige Fortschritte erzielt werden. Es sind deshalb extensive Kursformen, mit über mehrere Wochen / Monate verteilten Einheiten von 1 1/2 – 2 1/2 Stunden, in einem regelmässigen Rhythmus, vorzuziehen.

Raum fürs Lernen	Damit die TeilnehmerInnen sich auf das Lernen konzentrieren können, müssen sie von anderen Verpflichtungen und Belastungen frei sein: Wenn die Lernveranstaltungen ausserhalb der Arbeitszeiten stattfinden, sollten die Zeiten so geregelt sein, dass sie auf die öffentlichen Verkehrsmittel abgestimmt sind und die Familiensituation geregelt werden kann.
Zukunfts-Orientierung	Bildungsmassnahmen dürfen nicht als „Strafmassnahmen“ für ungenügende Leistungen am Arbeitsplatz empfunden werden. Um bei den MitarbeiterInnen Bereitschaft zur Weiterbildung zu wecken, müssen Bildungsmassnahmen so präsentiert werden, dass Wertschätzung kommuniziert wird. Also – plakativ – nicht <i>Ihre Lesefähigkeiten sind ungenügend, Sie müssen dieses Defizit beheben</i> , sondern <i>Das Unternehmen offeriert Ihnen einen Kurs, weil es Sie behalten und in Sie investieren möchte</i> .
Konkrete Kurstitel und -inhalte	Es ist schwierig, sich unter einem Kurs <i>Deutsch A2</i> oder <i>Einführung in die PC-Welt</i> oder <i>Gesund am Arbeitsplatz</i> etwas vorzustellen und die Lernangebote als nützlich, attraktiv und für sich wichtig zu empfinden. Motivierender und mobilisierender sind hingegen Titel und Kursinhalte, welche sich auf konkrete Situationen und Alltagsaufgaben beziehen, z. B. <i>Sparen bei der Krankenkasse, Kundendateien aufrufen und nachführen, SMS schreiben und versenden</i> , etc. Auch bei solchen Lernangeboten kann man, ausgehend von den konkreten Situationen, die Sprachkenntnisse entwickeln, den PC verwenden, mathematische Aufgaben lösen und sich andere relevante Kenntnisse aneignen.
Explizite, erreichbare Ziele	Erwachsene lernen im Allgemeinen besser, wenn sie ein konkretes Ziel vor Augen haben. Das gilt für einen ganzen Kurs, aber auch für einzelne Kurseinheiten. Das Ziel sollte so gesteckt sein, dass es nicht zu „banal“, aber in der verfügbaren Zeit erreichbar ist. Das Lernziel sollte am Anfang der Kurseinheiten mit den TeilnehmerInnen besprochen werden; das dient ebenfalls dazu, sich bewusst zu werden, wie sie diese Situationen jetzt bewältigen (oder vermeiden) und was ihnen dabei helfen könnte, sich zu verbessern.
Attraktive Lerninhalte	Für die TeilnehmerInnen sollte der Nutzen des Lernens deutlich sein – entweder für die Arbeit oder im privaten Alltag. Wenn beispielsweise der Einstieg in die Computerwelt über Skype und Internet erfolgt, kann das bei MigrantInnen eine grosse Lernmotivation auslösen.
Ressourcen nutzen	Das Lernen sollte grundsätzlich darauf aufbauen, was die TeilnehmerInnen schon können. Der Lernprozess sollte darauf ausgerichtet sein, dass sie ihre Fähigkeiten und Ressourcen wahrnehmen. In einem zweiten Schritt sollten sie sich bewusst werden, wie sie ihre Fähigkeiten in konkreten Punkten ausbauen und zusammen mit der Lehrperson das Vorgehen planen und dann umsetzen können.

**Situations-
bezogenes
Lernen**

Auch wenn der Lernprozess dem längerfristigen Aufbau von Ressourcen (IKT-, mathematische, sprachliche oder andere Fähigkeiten) dient, sollte immer mit Bezug auf eine konkrete, den TeilnehmerInnen bekannte Situation gelernt werden. Es eignen sich Arbeitssituationen (evtl. auch direkt am Arbeitsplatz), oder auch Situationen aus dem Arbeits- und Alltagsumfeld: Verträge, Versicherungen, Arbeitsweg, Unterbringung der Kinder, Krankheit, etc.

Diese konkreten Situationen sind der Ausgangspunkt für den Lernprozess, aber auch der ständige Bezugspunkt, wenn es ums Trainieren von Fertigkeiten geht.

**Personalisiertes
Lernen**

Die Lernsituationen sollten möglichst so angelegt sein, dass jede/r Einzelne „zählt“. D. h. die Lerngruppe darf nur so gross sein, dass noch alle TeilnehmerInnen mit ihren Ressourcen, Zielen und Ansichten wahrgenommen werden. Die einzelnen TeilnehmerInnen dürfen nicht in der Gruppe untergehen und „mitschwimmen“ (wie sie es vielleicht in der Schulzeit gemacht haben), sondern müssen alle wahrgenommen und gefordert werden, als Einzelpersonen und als Mitglieder einer Lerngruppe.

**Strategische
Ressourcen
trainieren**

Oft kapitulieren Personen bei etwas komplexeren Aufgaben, weil sie nicht wissen, wie sie vorgehen sollen. Es ist wichtig, bei Lernaufgaben jeweils auch das Vorgehen zu thematisieren, bevor man an die Ausführung geht: die Reihenfolge der Schritte, was bei den einzelnen Schritten zu beachten ist, kritische Punkte, woran man sehen kann, ob die Aufgabe „gut“ bewältigt wurde, etc.

**Den Transfer
unterstützen**

Wenn das Lernen nicht direkt am Arbeitsplatz oder in einer realen Situation stattfinden kann, müssen unterstützende Massnahmen für den Lerntransfer auf „echte“ Aufgaben bei der didaktischen Planung mit vorgesehen werden. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten, z. B.

- Kurzbesuch des Ausbilders oder der Ausbilderin am Arbeitsplatz, mit Beobachtung und/oder Gespräch
- Begleitung durch eine andere Person am Arbeitsplatz
- Transfer-Aufgaben, welche zwischen den Kurseinheiten zu erledigen sind
- „Lern-Tandems“, welche gemeinsam Transfer-Aufgaben erledigen

**Lernfortschritte
festhalten**

Auch kleine Lernfortschritte sollten regelmässig festgehalten werden – in einem Lernjournal oder mit einer anderen Methode. Das explizite Festhalten von Lernergebnisse fördert einerseits die Nachhaltigkeit des Lernens; andererseits trägt es dazu bei, ein positives Selbstbild im Bezug auf den Lernerfolg zu entwickeln und die Lernmotivation zu stärken.

Lerneinheiten didaktisch gestalten

Ausgangs- und Bezugspunkt für das Lernen sind immer praktische Anwendungssituationen – diese geben den Lerneinheiten die „Einheit“. Deshalb reden wir von **situationsbezogenem Lernen**.

Ausgehend von der Anwendungssituation werden die spezifischen Fähigkeiten oder Fertigkeiten aufgenommen, welche die TeilnehmerInnen zur besseren Bewältigung der Situation brauchen können (d.h. die Ressourcen), beispielsweise Zahlen addieren, Fragen formulieren, Distanzen schätzen, sich in einem Computer-Programm ein- und ausloggen, Telefongespräche oder kurze Notizen planen, etc.

Beim **Ressourcentraining** kann man sich auch kurzfristig von der Situation weg begeben und einzelne Fertigkeiten losgelöst vom spezifischen Kontext trainieren, z. B. auch mit spielerischen Übungen. Danach müssen aber die trainierten Fähigkeiten oder Fertigkeiten wieder mit der konkreten Situation in Verbindung gebracht werden, d.h. in diesem Kontext nochmals angewendet werden.

Im Folgenden werden zwei „Vorlagen“ vorgestellt, nach denen Lerneinheiten aufgebaut und gestaltet werden können. Sie werden jeweils abschliessend mit einem Beispiel illustriert.

A Situations- bezogenes Lernen

Dieses Vorgehen eignet sich, wenn die Bildungsmaßnahme ganz auf Alltagssituationen am Arbeitsplatz aufbaut und vor allem die bessere Performanz am Arbeitsplatz angestrebt wird.

Bei der Bedarfserhebung wurden verschiedene Situationen identifiziert, welche den MitarbeiterInnen Mühe bereiten. Bei der Analyse hat sich wahrscheinlich gezeigt, dass hinter allen oder mehreren dieser Arbeitssituationen bestimmte Typen von Anforderungen stehen, wie sie in den GO-Deskriptoren beschrieben werden. Es ergeben sich z. B. immer wieder Fehler, wenn Mengen oder Massangaben umgerechnet werden müssen (Deskriptor N4), oder es gibt öfters Missverständnisse oder Informationen werden nicht weitergegeben, weil MitarbeiterInnen dem Schreiben von Notizen möglichst ausweichen (Deskriptoren K4, S2, S4).

Wichtig ist, dass jetzt nicht allgemein „Mengen berechnen“ oder „Notizen schreiben“ trainiert wird, sondern dass die spezifischen Arbeitssituationen, in denen diese Fertigkeiten benötigt werden, zum Lerngegenstand gemacht werden.

Der folgende Ablauf hat sich bewährt:

1. Aufgabe ausführen: Als Einstieg, direkt und ohne vorherige Anleitung eine Aufgabe des betreffenden Typs ausführen lassen
2. Ausführung analysieren: Die Lösungsansätze, Vorgehensweisen und Schwierigkeiten der TeilnehmerInnen diskutieren, Stärken und Schwächen von verschiedenen Vorgehensweisen herausarbeiten
3. Lernziele festlegen: Ausgehend von der Diskussion die Ziele der Lerneinheit mit den TeilnehmerInnen konkretisieren: Was wollen sie am Schluss können? Welche Ressourcen wären dazu nützlich?
4. Lernziel illustrieren: Ein Vorgehen demonstrieren oder erklären, das den definierten Zielvorstellungen entspricht, die Stärken der Ansätze der TeilnehmerInnen aufnimmt und deren Schwächen überwindet
5. Ressourcentraining: Neue Elemente eventuell mit Ressourcentrainings einüben
6. Neues Vorgehen einüben: Das neue Vorgehen an möglichst vielen Beispielen aus dem Arbeits- und Erfahrungsbereich erproben, bis sich die TeilnehmerInnen sicher fühlen
7. Neues Vorgehen vorführen: Die TeilnehmerInnen führen das neue Vorgehen je an einer Aufgabe vor und erklären dabei, wie sie vorgehen und was sie sich dabei überlegen
8. Neues Vorgehen evaluieren: Diskutieren, ob und warum das neu eingeübte Verfahren (oder allfällige von den TeilnehmerInnen bevorzugte Varianten) einfacher zum Ziel führt als das alte Vorgehen
9. Resultat festhalten: Das Gelernte (neue Elemente, Techniken, Vorgehensweisen, Strategien, etc.) auf geeignete Weise von den TeilnehmerInnen festhalten lassen
10. Transfer überlegen: Diskutieren, ob das neu eingeübte Verfahren oder neu entwickelte Ressourcen auch an anderen Orten eingesetzt werden könnten

Beispiel A

Aufgrund einer Bedarfsanalyse in einem grösseren Gartenbaubetrieb wurde eine Bildungsmassnahme im Bereich Alltagsmathematik organisiert. Einer der Problembereiche ist das Berechnen von Mengen und Mischverhältnissen, z. B. bei der Berechnung von Saatgut oder dem Beimischen von Düngemitteln.

Die 5-köpfige Lerngruppe trifft sich am Montag für eine 1 1/2-stündige Lektion. Die gewählte Ausgangssituation betrifft das Anlegen einer Rasenfläche: Es geht darum, den Bedarf an Saatgut (zusammengesetzt aus zwei verschiedenen Sorten im Verhältnis 40:60), sowie die Menge der beizufügenden Dünger (2%) zu berechnen.

Nach der ersten Ausführung werden die Resultate verglichen. Nicht alle sind zu den gleichen Resultaten gekommen. Das gibt Anlass zum Vergleichen des Vorgehens. Es zeigt sich, dass alle grundsätzlich wissen, wie man Zahlen multipliziert und dividiert (mit Hilfe des Taschenrechners), dass sie aber kaum ein „Gefühl“ für Proportionen haben und keine Strategien, um ein Ergebnis auf seine Richtigkeit zu überprüfen.

Das Ziel wird so festgehalten: Methoden lernen, wie man die Ergebnisse von Berechnungen überprüfen kann. Die Ausbilderin präzisiert, dass sie zwei verschiedene Methoden üben werden: einerseits das „überschlagsmässige“ Schätzen, andererseits die Umkehr-Rechnung. Diese Methoden werden am Ausgangsbeispiel gezeigt.

Um ein Gefühl für Proportionalität zu entwickeln (Ressourcentraining) stellen die TeilnehmerInnen Tabellen zusammen, in denen sie den Bedarf an Saatgut Sorte 1, Sorte 2 und Dünger für 5m^2 , 10m^2 , 20m^2 etc. zusammenstellen. Für einige Zwischenwerte sollen sie dann den Bedarf schätzen, oder umgekehrt einschätzen, für welche Fläche X kg Saatgut oder Dünger etwa ausreicht. Um noch mehr Sicherheit zu erhalten, können weitere, ähnliche Tabellen zusammengestellt werden: zur erforderlichen Menge an Blumen-Setzlingen oder Büschen für eine Fläche, zum Wasserbedarf für die Bewässerung einer Rasenfläche, etc. Die TeilnehmerInnen werden auch immer wieder aufgefordert, sich die Mengen konkret vorzustellen, z. B. in Anzahl Eimern oder Säcken.

Im nächsten Schritt werden wieder konkrete Aufgaben angegangen. Die TeilnehmerInnen schätzen jeweils das Resultat, halten ihre Schätzung fest und vergleichen sie dann mit dem errechneten Resultat. Nach einer kurzen Schlussrunde nehmen die TeilnehmerInnen eine weitere Aufgabe zum Bearbeiten zuhause mit.

Die Gruppe trifft sich am Donnerstag wieder. Als erstes werden die zu Hause bearbeiteten Aufgaben vorgestellt und besprochen. Die Ausbilderin erklärt anschliessend, wie man mit einer „Umkehr-Rechnung“ das Resultat einer Multiplikation oder einer Division überprüfen kann, und die TeilnehmerInnen wenden diese Technik bei den vorher berechneten Aufgaben an.

Jetzt bearbeiten die TeilnehmerInnen noch ein letztes Beispiel, jede/r ein anderes. Sie zeigen dann den anderen TeilnehmerInnen, wie sie vorgegangen sind: Schätzen des Resultats > Berechnen > mit der Schätzung vergleichen > zur Sicherheit die Kontrolle mit der Umkehr-Rechnung.

Bei der Evaluation beschliessen zwei TeilnehmerInnen, dass sie sich für einige „Standard-Aufgaben“ Tabellen zusammenstellen wollen, das wäre dann schneller und sicherer als das Rechnen. Ein anderer Teilnehmer sagt, dass er immer noch Mühe hat, sich Prozentgrössen konkret vorzustellen. Insgesamt haben die TeilnehmerInnen aber an Sicherheit gewonnen.

B Lernen in Szenarios

Die Ausbilderin fordert die TeilnehmerInnen nun auf, eine der Aufgaben in ihr „Log-Buch“ zu übertragen und Schritt für Schritt das Vorgehen festzuhalten und evtl. zu illustrieren.

Bei der Abschlussrunde fragt die Ausbilderin, wo solche oder ähnliche Rechenaufgaben sonst noch vorkommen. Als Beispiele werden erwähnt: den Benzinverbrauch für eine Strecke berechnen oder ein Rezept von vier auf zwei Personen umrechnen.

Die TeilnehmerInnen erhalten die Aufgabe, bis zum nächsten Treffen eine weitere Aufgabe aus ihrem Arbeitsumfeld oder aus dem privaten Alltag aufzuschreiben. Diese Aufgaben werden dann ausgetauscht, gelöst und der Lösungsweg besprochen.

Dieses Vorgehen eignet sich, wenn sich die Bildungsmassnahme auf das Bewältigen von Situationen ausserhalb der täglichen Routine bezieht, z. B. das Verhalten bei Krankheit oder Unfall, das Abändern einer Krankenversicherung, das Beantragen einer Niederlassungsbewilligung, eine Mietreklamation, etc. Es ist insbesondere dann ein geeigneter Ansatz, wenn die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ein Anliegen ist.

Ein „Szenario“ kann man sich wie eine Filmszene (oder eine Sequenz von zusammenhängenden Filmszenen) vorstellen. Es umfasst verschiedene handelnde Personen in einen bestimmten Kontext und einen typischen Handlungsablauf. Der Fokus ist auf einer bestimmten Person, welche durch ihr Handeln im Kontext etwas erreichen will.

Wie beim Vorgehen A ist auch hier das Praxishandeln der Ausgangs- und Bezugspunkt, nur dass es nicht um einzelne alltägliche Aufgaben geht, sondern um Handlungsketten in hypothetischen aber bekannten Situationen. Ziel des Lernprozesses ist es, in diesen Situationen handlungsfähig zu werden, resp. Sicherheit im Handeln zu gewinnen.

Bei der Arbeit an Szenarios können – je nach Bedarf – Schwerpunkte gesetzt werden, z. B. der Umgang mit Formularen, die Kommunikation, das Recherchieren von Informationen im Internet, das Verstehen von schriftlichen Dokumenten aller Art, etc.

Die Arbeit mit Szenarios zieht sich meist über mehrere Lerneinheiten und läuft typischerweise so ab:

1. Szenario aufzeichnen: Mit der Teilnehmergruppe wird das Szenario beschrieben: Welche Personen sind beteiligt, wo finden die Handlungen statt, wie laufen sie typischerweise ab. Das Szenario kann auch konkret in einer Zeichnung oder einer Skizze festgehalten werden.

2. Handlungssituationen isolieren: Der Ablauf wird nochmals durchgegangen, und es werden die einzelnen Situationen in der Handlungskette festgehalten. Im Szenario *Arztbesuch* ergeben sich beispielsweise die Situationen *telefonisch einen Termin vereinbaren, sich bei der Assistentin anmelden, dem Arzt das gesundheitliche Problem beschreiben*.
3. Ressourcen sammeln: Bevor man sich den einzelnen Situationen zuwendet, wird gesammelt, was die TeilnehmerInnen bereits an relevantem Wissen, Erfahrungen und anderen Ressourcen zum Thema mitbringen. Evtl. müssen auch noch spezifische Ressourcen beschafft werden (für das nächste Treffen), z. B. Unterlagen aus dem betreffenden Bereich. Bei fremdsprachigen TeilnehmerInnen kann an dieser Stelle auch ein Grundvokabular für das Szenario aufgebaut werden.
4. Situationen bearbeiten: Die einzelnen Situationen werden nach der folgenden Methode bearbeitet:
 - a. Die Situation wird durchgespielt, als Alternative kann auch ein Beispiel angeschaut werden (z. B. Filmaufnahme)
 - b. Die Situation wird analysiert: Was braucht es, um sie (besser) zu bewältigen? Wie könnte man vorgehen?
 - c. Die Lernziele werden formuliert, evtl. auch individuell
 - d. Input der Kursleitung im Bezug auf 1-2 wichtige Elemente (Ressourcen) für die Situation
 - e. Ressourcentraining
 - f. Einüben der Situation
 - g. Auswerten (Ziele erreicht?) und Festhalten des Gelernten in einer geeigneten Form
5. Handlungskette zusammenfügen: Das ganze Szenario wird „rekonstruiert“ und (mehrmals) durchgespielt. Die Kursleiterin kann dabei auch Beobachtungen festhalten, welche dann in die Evaluation einfließen.
6. Evaluieren und Transfer überlegen: Die Leistungen werden ausgewertet, die TeilnehmerInnen erhalten ein Feedback zu ihren Lernfortschritten, und es wird gemeinsam überlegt, ob neu gelernte Elemente oder Vorgehensweisen auch in anderen Szenarien nutzbar gemacht werden können.
7. Dokumentieren: Die TeilnehmerInnen denken das Szenario nochmals durch, fassen für sie wichtige Punkte zusammen und dokumentieren das Gelernte.

Beispiel B

Aufgrund der Bedarfsanalyse in einem Reinigungsunternehmen wurde der Schwerpunkt der Bildungsmassnahme einerseits auf den Themenbereich Gesundheit, Unfall, Krankheit gelegt, und andererseits auf die Sprachentwicklung, insbesondere was den Umgang mit „Schriftlichem“ im Zusammenhang mit dem definierten Themenbereich betrifft.

Die Lerngruppe besteht aus Frauen, die schon unterschiedlich lange in der Schweiz leben. Sie können sich mündlich in Routinesituationen auf Deutsch verständigen, haben aber grosse Mühe mit Lesen und Schreiben. Sie treffen sich wöchentlich nach der Arbeit für zwei Kursstunden.

Das Szenario, das aktuell angeschaut wird, betrifft einen *Unfall zuhause*. Ausgehend von einem Bild (Frau, welche eine Treppe hinunter gefallen ist und sich offensichtlich am Fuss verletzt hat) wird das Szenario entworfen. Danach werden die folgenden Handlungssituationen festgehalten: *den Notarzt anrufen, Notfallaufnahme im Spital, den Arbeitgeber benachrichtigen, eine Unfallmeldung für die Versicherung schreiben*.

Verschiedene Erfahrungen mit Unfällen, Notfällen, Ärzten, etc. werden ausgetauscht und dienen dazu, ein „Glossar“ aufzubauen. Dabei achtet der Ausbilder darauf, dass nicht nur Einzelwörter notiert werden, sondern Wortgruppen (z. B. nicht *fallen*, sondern *ich bin gefallen*), die nachher als „Bausteine“ für mündliche und für schriftliche Mitteilungen verwendet werden können. Bis zum nächsten Treffen haben die Teilnehmerinnen die Aufgabe, die Telefonnummer vom Notarzt herauszufinden.

Bei der zweiten Lektion zum Szenario steht die Situation *den Notarzt anrufen* im Zentrum. Zuerst wird besprochen, wie die Teilnehmerinnen zur Nummer des Notarztes gekommen sind (Freundin fragen, Telefonbuch, Sohn hat im Internet nachgeschaut...) und die verschiedenen Strategien verglichen – darauf kann man bei einem anderen Szenario wieder zurückkommen.

Jetzt wird die Situation (der Ehepartner oder sonst jemand aus der Familie ist die Treppe hinuntergefallen, hat wahrscheinlich den Fuss gebrochen, kann nicht mehr aufstehen – man muss den Notarzt anrufen) in einem spontanen Rollenspiel mehrmals durchgespielt; der Ausbilder übernimmt die Rolle des Notarztes. Bei der anschliessenden Analyse wird festgestellt, dass die Aussprache für die Verständlichkeit am Telefon wichtig ist, und dass der Notarzt immer die gleichen Fragen gestellt hat. Man könnte das Gespräch also vorbereiten. Der Ausbilder schlägt vor, eine „Notfallkarte“ herzustellen, mit der Nummer des Notarztes, den Fragen, die er wahrscheinlich stellen wird und „Modell-Antworten“. Das wird als Lernziel festgehalten.

Als Input zeigt der Ausbilder einen Kurzfilm der Suva, welcher zeigt, wie man eine Unfallmeldung macht. Nach mehrmaligem Ansehen der Szene schreibt jede Teilnehmerin die Fragen (Wer ist am Telefon? Was ist passiert? Wo? Etc.) auf Karten.

Zu zweit oder zu dritt mischen die Teilnehmerinnen die Karten und legen sie auf einen Haufen. Abwechslungsweise nimmt eine Teilnehmerin in der Kleingruppe eine Karte auf und stellt die Frage an eine Kollegin. Der Ausbilder achtet dabei darauf, dass die Antworten mit einer verständlichen Aussprache gegeben werden und übt das, wenn nötig, mit den einzelnen Teilnehmerinnen ein.

Nachdem die Teilnehmerinnen einige Sicherheit mit den Fragen und Antworten gewonnen haben, wird das Telefongespräch mit dem Notarzt (Ausbilder) nochmals von allen durchgespielt.

In einem nächsten Schritt werden andere Unfallsituationen gesammelt und mit Stichworten festgehalten (immer als Wortgruppen, die Verben im Perfekt): *er ist gefallen – vom Baum – von der Leiter – auf der Strasse – sie hat sich verbrannt – mit Öl – mit heissem Wasser*, etc. Daraufhin werden die Telefongespräche nochmals mit diesen Varianten durchgespielt.

Am Schluss der Lektion wird die „Notfallkarte“ hergestellt, und die Gruppe diskutiert, wo man diese zuhause am besten aufbewahrt. Bei der Evaluation der Lektion wird ebenfalls festgestellt, dass man auch andere Telefongespräche in dieser Weise vorbereiten könnte, z. B. wenn man beim Arzt einen Termin vereinbaren muss. Das wird in einem folgenden Szenario wieder aufgenommen.

Bei der nächsten Lektion steht das Thema *Notfallaufnahme im Spital* im Zentrum und in diesem Zusammenhang das Ausfüllen eines Formulars. Danach wird es um die *Mitteilung an den Arbeitgeber* gehen, mit einem Telefonat, einer SMS und einer Email. Eine weitere Lektion hat die „*Schriftlichkeit mit der Unfallversicherung*“ zum Thema: das System verstehen und die entsprechenden Formulare ausfüllen. Am Ende steht eine Lektion, in welcher der ganze Handlungsablauf nochmals durchgespielt wird, die Teilnehmerinnen Rückschau auf das Gelernte halten und für sie wichtige Dinge in ihrem Lernportfolio dokumentieren, z. B. Fragen/Antworten bei einer Unfallmeldung, das Glossar für das Thema Unfall, eine „Modell-SMS“ und eine „Modell-Email“ an den Arbeitgeber etc.

Die GO-Deskriptoren und Aufgaben-Datenbanken

Bei der Entwicklung von Bildungsmassnahmen können die GO-Deskriptoren und die Aufgaben-Datenbanken, mit den entsprechenden Lehr- und Lerntipps, zwar keine „pfannenfertigen“ Lerneinheiten, aber wertvolle Ideen und Anregungen zur didaktischen Gestaltung bieten.

GO-Deskriptoren

Die Liste der Deskriptoren ist eine Art „Eingangsportal“ zu den Hilfsmitteln des GO-Toolkits: Beim Erfassen des spezifischen Anforderungen einer Arbeitsstelle und beim Erheben des Bildungsbedarfs stellen sie eine Art Raster dar, mit dessen Hilfe man sehr spezifische Situationen und Anforderungen einem „Typus“ zuordnen kann und der es einem erleichtert, ein Anforderungsprofil zu erstellen (s. Leitfaden A und B).

Die GO-Deskriptoren können auch bei der didaktischen Planung und Gestaltung genutzt werden: Wenn man beim Erfassen des Anforderungsprofils merkt, dass Situationen vom Typ S1 (Routinedaten in Formulare oder Listen eintragen) vorkommen, und dann beim Erheben des Bildungsbedarfs feststellt, dass diese Situationen Schwierigkeiten bereiten, kann man die Beschreibung des Deskriptors aufrufen und findet folgende Informationen:

- Beispiele: Die aufgeführten Beispiele können das Spektrum der potenziellen Übungsaufgaben erweitern. Man kann sich überlegen, ob noch weitere, ähnliche Aufgaben vom Typus S1 im spezifischen Arbeitsfeld oder im privaten Alltag vorkommen, welche für das Lernen nutzbar gemacht werden könnten.
- Merkmale: Die Merkmale geben Hinweise zum Eingrenzen der potenziellen Übungsaufgaben und zur Auswahl des Übungsmaterials. Wenn es um Anforderungen vom Typus S1 geht, sollte man beispielsweise überprüfen, ob das vorgesehene Übungsmaterial wirklich eine einfache, bekannte Struktur aufweist, die Orientierung im Text einfach ist und nur das Ergänzen von Daten, Zahlen und bekannten Einzelwörtern erforderlich ist.
- Ressourcen: Hier kann es sich um Wissensressourcen handeln (wenn nicht schon vorhanden, durch Inputs der AusbilderIn oder durch Recherchen der TeilnehmerInnen zu ergänzen), um Fähigkeiten oder Fertigkeiten (nach Bedarf mit Ressourcentrainings aufzubauen) oder um Strategien (z. B. bei der Planung oder bei der Auswertung einer Aufgabe zu entwickeln).

Hyperlinks führen jeweils zu Test- oder Lernaufgaben und zu Lehr- und Lerntipps.

Test- und Lernaufgaben

Den einzelnen Deskriptoren sind jeweils Test- und Lernaufgaben zugeordnet. Es wird bewusst kein Unterschied zwischen „Lernen“ und „Überprüfen“ getroffen, weil beides anhand von praktischen Aufgaben in oder nahe an realen Arbeitssituationen erfolgen sollte.

Lehr- und Lerntipps

Die Test- und Lernaufgaben sind in der Regel auf spezifische Branchen-Kontexte bezogene Aufgaben. Dies ist so, weil insbesondere im Bereich der Grundkompetenzen die Fähigkeiten der LernerInnen stark an bekannte oder erkennbare Kontexte gebunden sind.

Das bedeutet, dass die Aufgaben jeweils auf den spezifischen Kontext übertragen werden müssen, was aber „branchenkundigen“ AusbilderInnen nicht sonderlich schwer fallen sollte. Die beschriebenen Aufgaben stellen also nicht eine Sammlung von gebrauchsfertigen Test- und Lernaufgaben, sondern eher ein Repertoire von zu adaptierenden Aufgabentypen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden dar.

Bei den Lehr- und Lerntipps zu den einzelnen Deskriptoren finden sich weitere Ideen und Hinweise zum Gestalten von wirksamen Lernveranstaltungen, wie z. B.

- Ideen für alltagsbezogene Lernsituationen und Aufgaben
- Ideen für Ressourcentrainings (z. B. spielerischer Art)
- Hinweise zum Entwickeln von strategischen Ressourcen
- Hinweise, worauf beim Lernprozess besonders zu achten ist (z. B. Sorgfalt und Genauigkeit bei Aufgaben im Bereich des Deskriptors S1).