

Die **Situationsdidaktik (SiD)** ist ein innovativer didaktischer Ansatz, der in den letzten Jahren am EHB unter Mitarbeit zahlreicher Fachleute und Lehrkräfte entwickelt wurde. Die nachfolgende Darstellung versteht sich als eine Anleitung für Lehrkräfte.

.....

SiD

Situationsdidaktik

Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung

Autoren

Gianni Ghisla, Elena Boldrini, Luca Bausch

In Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsteam des IUFFP und mit dem Beitrag zahlreicher
Lehrkräfte

Lugano, September 2014

Übersetzung: IDEA Sagl (www.idea-ti.ch)
Lektorat: Michael Scholtischik

Inhalt

VORWORT

1	DIE SITUATIONS DIDAKTIK (SID)	8
2	VON LEBENSSITUATIONEN ZU DIDAKTISCHEN SITUATIONEN: SECHS BEISPIELE	11
2.1	SITUATION I: ENGLISCH IN CHEMISCHEN UND PHARMAZEUTISCHEN LABORS.....	11
2.2	SITUATION II: BRIEFINGGESPRÄCH MIT EINEM KLIENTEN (POLYDESIGNER/INNEN 3D).....	13
2.3	SITUATION III: BLUTDRUCKMESSUNG (FACHANGESTELLTE GESUNDHEIT).....	14
2.4	SITUATION IV: HÖHENVERMESSUNG AUF EINER BAUSTELLE (MAURER).....	15
2.5	SITUATION V: BEISPIEL AUS DEM ALLTAG. LESEN UND VERSTEHEN VON BILDERN (HANDELSMITTELSCHULE, FACH GESCHICHTE UND STAATSKUNDE).....	17
2.6	SITUATION VI: FÜHREN EINES KUNDENBERATUNGSGESPRÄCHS (ÜBERBETRIEBLICHE KURSE FÜR KAUFMÄNNISCHE ANGESTELLTE).....	18
3	WESHALB MIT SITUATIONEN ARBEITEN? EINIGE TRIFTFIGE ARGUMENTE	21
3.1	ARGUMENT 1: HANDLUNG, WISSEN UND SITUATIONEN	21
3.2	ARGUMENT 2: LEBEN, SCHULE UND SITUATIONEN.....	24
3.3	ARGUMENT 3: ERFAHRUNG, REFLEXION, LERNEN UND SITUATIONEN	25
3.4	ARGUMENT 4: RESSOURCEN, KOMPETENZEN UND SITUATIONEN	28
3.5	ARGUMENT 5: BILDUNGSVERORDNUNGEN, BILDUNGSPLÄNE UND SITUATIONEN	31
3.6	ARGUMENT 6: LEHREN, LERNEN, INHALTE, METHODEN UND SITUATIONEN.....	33
4	SITUATIONS DIDAKTIK: DIDAKTISCHE TRANSPOSITION, SZENARIEN, VIRTUOSER KREISLAUF UND DIDAKTISCHE PHASEN	38
4.1	TRANSPOSITION UND DIDAKTISCHE SZENARIEN.....	39
4.2	DER VIRTUOSE KREISLAUF DER DIDAKTIK.....	41
5	SITUATIONS DIDAKTIK: MAKRO- UND MIKRO-PLANUNG	44
5.1	DIE VIER MAKROPHASEN DER SID	44
5.2	DIE SECHS MIKROPHASEN DER SID	46
5.2.1	<i>Phase I: Identifizierung der Situation und Wahl der Präsentationsmethode.....</i>	<i>48</i>
5.2.2	<i>Phasen II und III: Präsentation und Strukturierung der Situationen</i>	<i>50</i>
5.2.3	<i>Phasen IV und V: Systematisierung und Konsolidierung.....</i>	<i>51</i>
5.2.4	<i>Phase VI: Evaluation.....</i>	<i>52</i>

6 DIE 13 HERAUSFORDERUNGEN DER SITUATIONSDIDAKTIK 54

BIBLIOGRAFIE.....56

Vorwort

Unterrichten ist eine Kunst. Die *Didaktik* ist die Kunst des Unterrichts. In früheren Zeiten wurden Berufe als „Künste“ betrachtet, die nicht nur handwerkliche Fähigkeiten, sondern auch Inspiration, Kreativität und Initiative erforderten. Im Zeitalter der Technik und der Technologie vermag uns die Rückbesinnung auf diese Tradition durchaus Impulse zu geben – nicht nur, um den Kern des Lehrberufs zu erfassen, sondern auch um in der *Didaktik* die nötigen Bezugspunkte und Mittel zu finden, die unseren Beruf interessant und für unsere Lernenden fruchtbar werden lassen.

Die Tradition der Didaktik – vom Griechischen *didàskein*, lehren – kennt zwei Seiten, die sich schon immer ergänzt haben: das *Was* und das *Wie* des Lehrens, die *Inhalte* und die *Methoden* des Unterrichts. In den vergangenen Jahren hat sich eine Didaktik etabliert, die sich eher als Technik versteht und eine Vielzahl von Methoden hat erblühen lassen, unter anderem auch Produkte der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, welche der Erschliessung und der Darstellung des Wissens neue und bis vor Kurzem undenkbare Horizonte eröffnet haben. Dennoch kann man mit gutem Grunde behaupten, dass zwischen dem zu vermittelnden *Inhalt* und der *Art und Weise* der Vermittlung (und des Lernens) eine enge Beziehung besteht, und dass die Didaktik keine allgemeingültigen Patentrezepte bereithält. Die Didaktik der Geschichte ist nicht gleichzusetzen mit der Didaktik der Berufskunde für Elektriker oder für kaufmännische Angestellte, auch wenn es sich in allen drei Fällen um Didaktik handelt, und man daher davon ausgehen kann, dass es Gemeinsamkeiten gibt, die irgendwie mit unserem Verständnis von „allgemeiner Didaktik“ zu tun haben. Die speziellen Didaktiken – Fachdidaktiken oder berufsfeldbezogene Didaktiken – sind unverzichtbar; sie lassen sich aber in einen gemeinsamen Bezugsrahmen einordnen.

Mit anderen Worten, als Lehrpersonen brauchen wir in der Berufsbildung genauso wie in den übrigen Schulbereichen, ein zweifaches didaktisches Instrument, das sich zusammensetzt aus

- einem Bezugsrahmen, einem Modell, das unserem Unterricht eine Grundausrichtung gibt, aber daneben genügend Spielraum lässt für unsere Ideen, unsere Phantasie und unsere Entscheidungen, sowie
- spezifischen Techniken, Methoden und Werkzeugen, die unserem Unterrichtsfach angepasst sind.

Das sind die zwei Ebenen der Didaktik, einerseits die allgemeine und andererseits die fachspezifische, die sich gegenseitig ergänzen.

Dieser Leitfaden konzentriert sich auf die Ebene der allgemeinen Didaktik. Es wird eine *SiD* vorgestellt, die den Anspruch erhebt, diesen übergeordneten Bezugsrahmen für die Bedürfnisse des Lehrens und Lernens an den Berufsschulen, in den überbetrieblichen Kursen und im Betrieb zu liefern, und die gleichzeitig Raum lässt für die spezifischen Didaktiken mit ihren Techniken und Methoden.

Die Ausführungen gliedern sich in sechs Kapitel:

- Nach einer einführenden Darstellung im ersten Kapitel wird die SiD im zweiten Kapitel mit sechs konkreten Umsetzungsbeispielen von Lehrkräften aus verschiedenen Fachbereichen illustriert. Diese Beispiele erlauben es den Leserinnen und Lesern, sich rasch ein Bild von der praktischen Anwendung der SiD im Unterricht zu machen.
- Im dritten Kapitel werden sechs Argumente für den Einsatz der SiD aufgeführt. Es wird dabei auf Fragen Bezug genommen, mit denen sich Lehrkräfte im Berufsalltag auseinandersetzen müssen, und auf Gedankengänge und Modelle, mit denen sie bei ihrer didaktischen Planung konfrontiert sind.
- Im vierten Kapitel werden vier zentrale Begriffe der SiD vorgestellt: die didaktische Transposition, das didaktische Szenario, der *virtuose didaktische Kreislauf* und die didaktischen Phasen.
- Das fünfte Kapitel bringt eine vertiefte Darstellung der wichtigsten Phasen der SiD, d.h. es postuliert eine Art didaktische Grammatik, die es den Lehrkräften erleichtern soll, die SiD in ihrem Berufsalltag konkret umzusetzen.
- Schliesslich werden im sechsten Kapitel die 13 Herausforderungen der SiD zusammengefasst.

Dieser Leitfaden zur SiD gründet auf weitreichenden theoretischen Überlegungen, die sich im Laufe eines Jahrzehnts der Ausbildungserfahrung nach und nach als wichtig erwiesen haben. „Zum Leben erweckt“ wurde er aber erst durch die Praxis und durch die Arbeit von zahlreichen Lehrkräften: Die zahlreichen Unterrichtssequenzen, die sie entwickelt und umgesetzt haben, ermöglichten uns eine laufende Überprüfung und Anpassung der Grundideen und lieferten uns ein reichhaltiges Anschauungsmaterial. Diesen Lehrkräften gilt unser tiefster Dank.

1 Die Situationsdidaktik (SiD)

Der Kerngedanke der Situationsdidaktik ist nicht neu. Er findet sich in verschiedenen Interpretationen und Varianten in zahlreichen pädagogischen und didaktischen Traditionen wieder; vor allem aber trifft man ihn in der täglichen Praxis diejenigen Lehrkräfte an, die ihren Blick vom Lehrmittel und vom Buchwissen lösen können, um ihn auf das wirkliche Leben zu richten. Der Kerngedanke lässt sich mit zwei Grundfragen zusammenfassen:

- Wie können wir sicherstellen, dass die Kenntnisse, die in der Schule erworben werden, nicht nur einem Selbstzweck dienen, sondern Antworten auf die Anforderungen des Alltags liefern, insbesondere auf die Anforderungen des Berufsalltags?
- Wie können wir erreichen, dass das Erfahrungswissen aus dem Alltag auch dem schulischen Lernen dient und diesen mit Sinn erfüllt?

Als Lehrkräfte erwarten wird, dass die Didaktik uns Antworten auf diese Fragen liefert. Wir brauchen eine Hilfestellung, um zu entscheiden – immer auf der Grundlage und im Rahmen der Bildungspläne – welche *Inhalte*, d.h. welche Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln sind, und vor allem, *wie* sie vermittelt werden können. Wir brauchen eine Art Grammatik des Unterrichtens, die uns einen Leitfaden gibt und die Grundlage für unser berufliches Selbstverständnis bilden kann, die uns jedoch gleichzeitig die notwendige Freiheit lässt, unsere eigene Sprache und Ausdrucksweise zu finden¹.

Um Antworten auf die obigen Fragen zu finden, verwendet die SiD unter anderem den Begriff der *Situation*², was uns zu einer ersten wichtigen Überlegung führt. Unser Tun und Handeln, unsere

¹ Die SiD liefert eigentlich die Antwort auf die Anforderungen, die im Kompetenzprofil der Lehrkräfte der Berufsschulen beschrieben sind. Siehe dazu die Schrift „Le attività del docente di scuola professionale: profilo di competenza“ (IUFFP, Lugano 2014) und namentlich die Kompetenzen 1-5 mit den entsprechenden Situationen.

² Der Begriff der Situation wird nicht nur im Alltag häufig gebraucht, sondern hat auch im wissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewonnen, in der Philosophie, der Soziologie und der Psychologie, aber vor allem auch in der Pädagogik und in der Didaktik.

Die Etymologie des Begriffs führt uns zum lateinischen Verb *situare*, d.h. setzen, legen, positionieren, und zum Substantiv *situ*, Ort. Unter *Situation* verstehen wir also das *verortet* sein im Raum und in der Zeit, abhängig von einer Anzahl von Rahmenbedingungen, die nicht nur auf den Zustand einer Person sondern auch auf ihr Handeln Einfluss haben. Mit anderen Worten: Unser Sein, unser Leben, unsere Aktivitäten spielen sich in Situationen ab, die von verschiedenen Umständen geprägt sind, die wir aber auch unsererseits prägen können.

In Situationen finden Handlungen und Ereignisse statt, die verschiedene Faktoren miteinander in Beziehung setzen, sie zusammenführen und sie in einer räumlichen und zeitlichen Dimension einordnen. Eine Situation wird also von mindestens den folgenden Elementen bestimmt:

Tätigkeiten, sowohl die privaten als auch die öffentlichen und die beruflichen, konkretisieren sich im Raum und in der Zeit in einer Abfolge von unterschiedlichsten *Situationen*, einfachen und komplexen, befriedigenden und frustrierenden; Situationen die sich überlagern und überschneiden. Situationen sind der Stoff, aus dem unser Leben gemacht ist.

Eine zweite Überlegung: Wenn es uns gelänge, eine vernünftige Auswahl von bedeutsamen *Situationen* treffend zu beschreiben, hätten wir ein Fundament, auf das wir bauen könnten, und auf das wir uns, zumindest teilweise, beim Lehren und Lernen in der Schule beziehen könnten. Wir sollten diese *Situationen* einfangen und festhalten, sie ins Klassenzimmer holen und sie da als Mittel nutzen, um den Lernstoff mit Sinn zu füllen. Im Grunde genommen bewegen wir uns schon in diese Richtung, wenn wir in der Schule Beispiele aus dem Alltag hinzuziehen, um einen bestimmten Inhalt zu illustrieren oder um einer Übung mehr Wirklichkeitsbezug zu geben.

In der SiD wird dieser Ansatz zum tragenden Pfeiler des Lehrens und Lernens. Dennoch soll hier unmissverständlich gesagt sein, dass die SiD keinen Anspruch auf Exklusivität stellt und mit der gebotenen Vorsicht umgesetzt werden sollte. Lehren und Lernen sind Prozesse, die viel zu komplex und anspruchsvoll sind, um mit einem einzigen didaktischen Ansatz hinreichend erklärt und unterstützt werden zu können.

Unter den vielfältigen *Situationen* des Lebens muss selbstredend eine Auswahl getroffen werden. Aus didaktischer Sicht interessieren uns diejenigen Situationen, die besonders *bedeutsam* sind und *beispielhaft* wichtige Momente der Berufstätigkeit oder des Alltags verkörpern. Die Situationen dienen uns dazu, zwei Perspektiven in Beziehung zu setzen und zusammenzuführen: diejenige des Lebens und diejenige der Schule und des Unterrichts³. Um es anders auszudrücken, es geht darum,

-
- den (objektiven oder subjektiven) Bedingungen des Umfeldes
 - den Akteuren (handelnden Personen)
 - den geltenden Normen (Regeln)
 - den Handlungen

Das tägliche Leben besteht aus einer Vielzahl von Situationen. In unserem Zusammenhang ist es zweckdienlich, dabei zwischen Situationen aus dem Bereich des Alltags (Lebenswelt) und Situationen aus dem Bereich der beruflichen Tätigkeit (Berufswelt) zu unterscheiden.

³ An dieser Stelle sei ein Hinweis auf den im Bildungsbereich oft gebrauchten Begriff der „Kompetenz“ erlaubt. Seiner Etymologie nach bezeichnet der Begriff unter anderem das Zusammenführen, Zusammenlaufen oder Konvergieren. Im Zusammenhang mit dem Erwerb von Kompetenzen scheint uns diese Beziehung oder Konvergenz zwischen dem wirklichen Leben und dem Lernstoff bedeutsam. Im Übrigen beziehen wir uns auf die folgende Definition von Kompetenz:

Als *Kompetenz* bezeichnen wir

die Fähigkeit von Individuen oder Gruppen, in bestimmten Situationen oder Klassen/Familien von ähnlichen Situationen, die Teil einer Berufstätigkeit oder für die handelnden Subjekte anderweitig sinnvoll sind, angemessen zu agieren. Die Kompetenz gründet sich auf das Aktivieren von drei Arten

Lebenssituationen – von den Lernenden direkt erfahrene oder durch Modelle beispielhaft abgebildete Situationen – in **didaktische Situationen** zu überführen, die man reflektieren kann und anhand derer man Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, d.h. lernen kann. Das ist die Herausforderung der SiD.

Wir können uns diese Herausforderung bildlich vorstellen: An die Türen der Lernorte, d.h. der Schulzimmer, der Werkstätten usw., in denen anhand von didaktischen Situationen gelernt wird, klopfen zwei wichtige Gäste, die einbezogen werden wollen. Der erste Gast ist das *Fachwissen*, das tradierte Wissen, das sich in den diversen Fächern und Lehrplänen, in den Schulbüchern und nicht zuletzt im Wissenshintergrund der Lehrkräfte niedergeschlagen hat; der zweite Gast ist die *Erfahrung*, sowohl die direkte Erfahrung der Lernenden als auch die Erfahrung „Dritter“, auf die wir indirekt zugreifen können. Diese beiden Gäste haben einen schwierigen und widerspenstigen Charakter, und sie sind sich nicht immer einig. Es ist unsere Aufgabe als Lehrkräfte, mit Hilfe der Didaktik „gastfreundliche“ Bedingungen zu schaffen, damit die Lernenden von beiden Gästen optimal profitieren und auf interessante, motivierende und wirksame Art von ihnen lernen können.

Bevor wir uns auf eine vertiefte Diskussion zum Ansatz der SiD einlassen, schlagen wir vor, diesen über die Darstellung von einigen Lebenssituationen, die von Lehrkräften der Berufsbildung in didaktische Situationen überführt wurden, näher kennenzulernen. Die Beispiele stammen von verschiedenen Berufsschullehrkräften und erheben nicht den Anspruch der Modellhaftigkeit; sie sollen vielmehr illustrieren, was es heisst, wenn man Lebenssituationen in die Schule hineinbringt und sie zu didaktischen Situationen macht.

von individuell oder kollektiv vorhandenen *Ressourcen*: den *Kenntnissen*, den *Fähigkeiten* und den *Haltungen*.

Ressourcen werden wie folgt präzisiert:

- Mit **Kenntnissen** wird „Wissen“ bezeichnet, das sich auf *Fakten*, *Begriffe* oder *Vorgehensweisen* bezieht, und über das eine Person aktiv oder passiv, explizit oder implizit verfügt. Kenntnisse sind in der Regel deklarativ, d.h. sie sind mitteilbar. In anderen Sprachen: Französisch *savoir* (*savant*), Italienisch *conoscenze*, Englisch *knowledge* / *know that* / *know why*.
- **Fähigkeiten** umfassen *kognitive Fähigkeiten*, *kommunikativ-soziale Fähigkeiten* und *praktisch-motorische Fertigkeiten*. Fähigkeiten haben Verfahrenscharakter; sie zeigen sich in konkreten Handlungen. Man kann sie auch als operative Fertigkeiten, Techniken oder Routinen bezeichnen, wenn sie zu Automatismen werden, d.h. zu mechanischen Handlungen, die ohne bewusste Steuerung ausgeführt werden. Fähigkeiten können teilweise auch „transversalen“ Charakter haben, d.h. sich auf verschiedene Situationen und Anwendungsbereiche beziehen, insbesondere die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten. In anderen Sprachen: Französisch *savoir-faire*, Italienisch *capacità* (*abilità*), Englisch *skill* / *know-how*.
- Unter **Haltungen** werden Verhaltensformen verstanden, die sich im situativen Handeln äussern, auf der *physischen*, *sozialen* und *mental* Ebene. Ihnen können zwar angeborene Veranlagungen zugrunde liegen – Eigenschaften oder Begabungen – aber sie können auch erworben und entwickelt werden. Eine wichtige Komponente der Haltungen betrifft die persönlichen Werte, und folglich die ethischen und moralischen Entscheidungen, die eine Person trifft. Genauso wie die Fähigkeiten können sich auch die Haltungen transversal auswirken. In anderen Sprachen: Französisch *savoir-être*, Italienisch *atteggiamenti*, Englisch *attitudes*.

2 Von Lebenssituationen zu didaktischen Situationen: sechs Beispiele

Die Situationen, die wir tagtäglich erleben, verstecken sich im „Dickicht“ des Alltags, in der Familie, im Restaurant, auf Ämtern, im Beruf... und sind deshalb nicht einfach aufzuspüren und festzuhalten. Manchmal reicht es, die Phantasie anzustrengen, manchmal müssen wir aber auch „Techniken“ anwenden, um eine Situation aus ihrem Kontext zu lösen, sie zu erkennen und zu erfassen. Die folgenden Beispiele zeigen, wie man repräsentative und bedeutsame Situationen identifizieren, und wie man sie diversen Typen zuordnen kann – einerseits den real erlebten Situationen und andererseits den modellhaft entwickelten Situationen. Die Beispiele, auf die auch in den nachfolgenden Ausführungen mehrfach Bezug genommen wird (mit den Bezeichnungen S I, S II, ...), stammen aus verschiedenen Umfeldern und Berufen. Es geht aber immer darum, eine Brücke zu schlagen zwischen der Lebenswirklichkeit und der Schule, zwischen Praxis und Theorie. Die Beispiele sind sehr kurz und schematisch beschrieben, zuerst die Lebenssituation und im Anschluss die didaktische Situation.

2.1 Situation I: Englisch in chemischen und pharmazeutischen Labors⁴

2.1.1 Situation im Berufsleben

Chemisch-pharmazeutische Systemtechnikerinnen und Systemtechniker mit einer Ausbildung auf Niveau HF arbeiten in chemischen und biologischen Labors. Sie müssen bei ihrer Arbeit festgelegten Prozeduren folgen, die standardisiert oder experimentell sein können. Standardprozeduren sind in verschiedenen Handbüchern (amerikanische, europäische, japanische Arzneibücher) oder auf spezialisierten Webseiten beschrieben, in der Regel auf Englisch. Falls die Berufsleute für eine internationale Firma mit Hauptsitz in einem englischsprachigen Land tätig sind, müssen sie nicht nur diese Arbeitsprozesse genauestens verstehen, sondern auch mit englischsprachigen Personen effizient und sicher kommunizieren können.

Damit Systemtechnikerinnen und Systemtechniker diese und andere berufliche Situationen erfolgreich bewältigen können, brauchen sie die entsprechenden Englischkenntnisse. Sie benötigen unter anderem die folgenden Ressourcen:

- *Kenntnisse*

⁴ Die Situation wurde von DC, Dozent an der höheren Fachschule (HF) von Trevano/TI, beschrieben und im Unterricht umgesetzt.

Fachwortschatz, Redewendungen und Sprachstrukturen, die in den Fachtexten und in der Kommunikation in den Labors typischerweise vorkommen

- *Fähigkeiten*

Wichtige Informationen, welche die Labortätigkeiten betreffen, genau verstehen und zuverlässig mündlich und schriftlich weitergeben

- *Haltungen*

Für die Laborarbeit wichtige Haltungen, wie z. B. Verantwortungsbewusstsein, Disziplin, Genauigkeit usw.

2.1.2 Didaktische Situation

Die Technikerinnen und Techniker absolvieren das HF-Studium, das u.a. das Fach Englisch umfasst, berufsbegleitend. Man muss vorausschicken, dass im vorliegenden Fall der Dozent in einem zweiwöchigen Praktikum in einem pharmazeutischen Labor die Arbeitsabläufe persönlich kennengelernt hat. Auf der Grundlage der oben beschriebenen Lebenssituation hat er ein didaktisches Szenario entwickelt, das insgesamt 7-8 Unterrichtsstunden umfasst. Kurz zusammengefasst, werden die folgenden Etappen durchlaufen:

- a. Zwei Wochen vor Beginn der eigentlichen Arbeit mit dem didaktischen Szenario werden die Studierenden aufgefordert, vermehrt auf den Gebrauch des Englischen in ihren Labors zu achten und Unterlagen zu den vorgeschriebenen Prozeduren zu sammeln. Drei ausgewählte Studierende aus drei unterschiedlichen Firmen werden die Ergebnisse ihrer Recherchen präsentieren, sie mit den entsprechenden Dokumenten belegen und eventuell auch mit Fotos oder kurzen Filmaufnahmen illustrieren (was heutzutage mit den Smartphones einfach zu bewerkstelligen ist).
- b. Die erste Lektion ist den Präsentationen dieser drei Studierenden gewidmet. In der zweiten Lektion wird die vorgestellte Situation analysiert, wobei auch die Erfahrungen der anderen Studierenden mit einfließen, und es wird eine Liste erstellt mit den sprachlichen *Kenntnissen*, die gebraucht werden (Wörter, Wendungen usw.), den notwendigen *Fähigkeiten* und den *Haltungen*.
- c. In der dritten Lektion analysiert der Dozent die sprachlichen Strukturen (Grammatik, Wendungen, ...) und den Wortschatz (Etymologie usw.). Daraufhin werden in der vierten Lektion in Gruppenarbeit die mitgebrachten Dokumente (Prozeduren, Statements usw.) durchgesehen und die Wortschatz- und Struktursammlungen ergänzt. Alle Gruppen stellen ihre Arbeitsergebnisse in der fünften Lektion vor.

- d. Die Grundlage der sechsten Lektion bildet eine Videoaufnahme eines Arbeitsablaufs in einem Chemielabor. Die Studierenden schreiben in Partnerarbeit einen schriftlichen Bericht über den Arbeitsablauf und präsentieren diesen anschliessend mündlich.
- e. In der siebten Lektion findet eine Lernkontrolle statt. Die Resultate werden daraufhin den Studierenden zurückgegeben, und es folgt eine Schlussbilanz.

2.2 Situation II: Briefinggespräch mit einem Klienten (Polydesigner/innen 3D)⁵

2.1.3 Situation im Berufsleben

Im Rahmen der Auftragsakquisition bereiten sich Polydesignerinnen und Polydesigner 3D (früher: Dekorationsgestalter/innen oder Innendekorateur/innen) auf das erste Gespräch mit dem Klienten vor. In diesem Gespräch müssen sie alle Informationen ermitteln, die sie brauchen, um die definitive Offerte auszuarbeiten, insbesondere:

- die Abgabefrist für die Offerte
- die Fristen für die Ausführung des Auftrags
- das zur Verfügung stehende Budget
- die speziellen Wünsche des Klienten

Das Briefing dient ebenfalls dazu, erste Ideen zu präsentieren und Vorschläge zu machen.

Um die Briefinggespräche bestmöglich d.h. kompetent zu gestalten, müssen Polydesignerinnen und Polydesigner 3D auf zweckdienliche Ressourcen zurückgreifen können; im spezifischen Fall beispielsweise auf folgende:

- *Kenntnisse*
Fachwortschatz, Materialien und Arbeitsprozesse, Kosten, aktuelle Trends usw.
- *Fähigkeiten*
Angemessen mit den Kunden kommunizieren, beim Sammeln von Informationen gezielt vorgehen, Vorlieben und Bedürfnisse der Klienten erfassen, eine Planung erstellen usw.
- *Haltungen*
Freundlichkeit, Respekt, Pünktlichkeit usw.

2.1.4 Didaktische Situation

Die didaktische Situation wird mit einer Klasse von Polydesignerinnen und Polydesignern 3D in einem vollzeitlichen Berufsschullehrgang im Rahmen des Fachs „Berufskunde“, in Zusammenarbeit

⁵ Die Situation wurde von FC, Dozent an der Berufsschule CSIA in Lugano/TI, beschrieben und im Unterricht umgesetzt.

mit dem Praxis-Atelier, bearbeitet. Es sind zwei Lehrkräfte beteiligt. Die berufliche Situation wird in ein didaktisches Szenario überführt, das 10 Lektionen umfasst und in folgende Etappen aufgegliedert ist:

- a. Vor Beginn der Lerneinheit erklären die beiden verantwortlichen Lehrkräfte das Projekt und geben erste Hinweise zum Zweck der Briefings und zu den Informationen, die vom Klienten einzuholen sind. Es folgt ein kurzer Austausch mit den Lernenden.
- b. In einem zweistündigen Unterrichtsblock werden Briefinggespräche mit zwei potenziellen Klienten simuliert. Die Simulationen werden ausgewertet und die gewonnenen Informationen unter der Leitung der beiden Lehrkräfte zusammengestellt.
- c. Die dritte Etappe umfasst wiederum zwei Lektionen. Zuerst gibt es einen umfassenden theoretischen Input, um die Lernenden zu befähigen, die für die Bewältigung der Situation erforderlichen Ressourcen zu ermitteln und einzuordnen, immer in Bezug auf die erlebten Simulationen. Danach erhalten die Lernenden den Auftrag, in Partnerarbeit Zeichnungen, Prototypen und Computerdarstellungen der verschiedenen Ideen herzustellen, die sie dann dem Klienten unterbreiten werden.
- d. In der vierten Etappe, die sich über sechs Lektionen erstreckt, wird ein zweites Briefinggespräch mit den Klienten simuliert, bei dem diesen die inzwischen konkretisierten Ideen vorgestellt werden. Von diesen Briefings werden Videoaufnahmen erstellt, die anschliessend eingehend diskutiert werden. Die Aufnahmen dienen auch als Grundlage für interaktive Videos, welche die wichtigsten Faktoren beim Briefing illustrieren.

2.3 Situation III: Blutdruckmessung (Fachangestellte Gesundheit)⁶

2.1.5 Situation im Berufsleben

Die Fachangestellte Gesundheit (FaGe) R.N. betreut die 75-jährige Frau V.V., die an Herzinsuffizienz und Bluthochdruck leidet. Während der Blutdruckmessung bemerkt R.N., dass die Manschette zu eng sitzt, und sie fragt sich, ob die hohen Werte vielleicht damit zusammenhängen. Sie wiederholt die Messung mit einer grösseren Manschette, teilt Frau V.V. die Blutdruckwerte mit und hält sie auch schriftlich fest. Sie übermittelt ihre Beobachtungen und Unsicherheiten danach der zuständigen diplomierten Pflegefachfrau.

Um die Situation richtig, d.h. kompetent anzugehen, muss die FaGe die folgenden Ressourcen aktivieren:

- *Kenntnisse*

⁶ Die Situation wurde von NG, Dozent an der kantonalen Schule für soziale Berufe SCOS in Mendrisio/TI, beschrieben und im Unterricht umgesetzt.

Spezifische Fachterminologie, Symptomatik, diagnostischer Zweck und Parameter der Messung, Ablauf der Blutdruckmessung, Anatomie des Blutkreislaufs usw.

- *Fähigkeiten*

Symptome erkennen, die eine Blutdruckmessung angezeigt erscheinen lassen, die Blutdruckmessung korrekt ausführen, das Fallblatt korrekt nachführen, Fehler erkennen und vermeiden usw.

- *Haltungen*

Respekt, Verschwiegenheit, Verantwortungsbewusstsein usw.

2.1.6 Didaktische Situation

Die didaktische Umsetzung erfolgt in einer Klasse mit Fachangestellten Gesundheit im zweiten Lehrjahr. Es sind sechs Lektionen mit folgendem Ablauf vorgesehen:

- a. Vier Wochen vor der Arbeit stellt die Lehrkraft das Projekt mit dem didaktischen Szenario vor und erteilt zwei Lernenden den Auftrag schriftlich festzuhalten, wie an ihrer Institution der Blutdruck gemessen wird.
- b. In der ersten Lektion der Unterrichtseinheit stellen die beiden Lernenden ihre Erfahrungen vor. Daraufhin analysieren die Lernenden das Erzählte in Gruppenarbeit basierend auf einer genauen Aufgabenstellung.
- c. Während der nächsten zwei Lektionen präsentieren die Gruppen ihre Überlegungen, und danach wird ein detaillierter Vergleich der beiden Situationen angestellt. Die Arbeit mündet in einer strukturierten Darstellung der beruflichen Situation.
- d. In der folgenden Stunde gibt die Lehrkraft einen theoretischen Input. Im Lehrgespräch werden dann die verschiedenen Ressourcen, die es für die Bewältigung der beruflichen Situation braucht, präzisiert.
- e. Zu Abschluss des Szenarios wird gemeinsam Bilanz gezogen, und die Lehrkraft gibt ein Feedback.

2.4 Situation IV: Höhenvermessung auf einer Baustelle (Maurer)⁷

2.1.7 Situation im Berufsleben

Bei der Eröffnung einer Baustelle verlangt der Architekt vom Maurer für einige wichtige Bezugspunkte des zu realisierenden Bauwerks, eine Höhenvermessung vorzunehmen. Es geht

⁷ Die Situation wurde im Rahmen des Projekts „Matesi“ von GN, Dozent an der gewerblichen Berufsschule in Mendrisio/TI, beschrieben und im Unterricht umgesetzt.

darum zu überprüfen, ob diese Punkte mit den bewilligten Bauplänen übereinstimmen. Die Messung muss von einem Fixpunkt aus gemacht werden, der vom Vermessungsingenieur genau bestimmt wurde. Man verfügt über ein optisches Nivelliergerät (oder über eine Wasserwaage), um diese Messungen auszuführen. Der Architekt verlangt nicht nur die Angaben zu den zu überprüfenden Bezugspunkten, sondern auch die einzelnen Messdaten, die in eine vorgegebene Tabelle einzutragen sind sowie die Berechnungen, die zu den Ergebnissen geführt haben.

Um die Vermessung korrekt durchzuführen, braucht der Maurer Kompetenzen, die sich auf die folgenden Ressourcen stützen:

- *Kenntnisse*
Höhenangaben und Höhenmessungen, einzusetzende Geräte, Vorgehensweisen bei der Vermessung usw.
- *Fähigkeiten*
Gerätschaften korrekt benutzen, die Messungen ausführen, die Daten festhalten und kritisch überprüfen usw.
- *Haltungen*
Pünktlichkeit, Genauigkeit, kritisch überprüfende Haltung bezüglich der Messresultate usw.

2.1.8 Didaktische Situation

Das didaktische Szenario wird mit einer Klasse von Maurerlehrlingen im dritten Lehrjahr bearbeitet und erfordert in der Regel zwei Unterrichtsblöcke von je zwei Lektionen, mit folgendem Aufbau:

- a. Der Bildungsplan und das Lehrbuch Fachrechnen für Maurer sehen das Thema „Vermessung“ vor. Die Lehrkraft führt es zwei Wochen im Voraus ein und beauftragt einige Lernende, Foto- und Videoaufnahmen zu den Vermessungen auf ihren Baustellen zu machen.
- b. Am Anfang des ersten Unterrichtsblocks erzählen die Lernenden von ihren Erfahrungen und zeigen die mitgebrachten Foto- und Videoaufnahmen. Die Lehrkraft ergänzt die Vorträge mit eigenem Material. Es werden die Vorgehensweisen bei der Ermittlung von Höhenangaben (über optische Nivelliergeräte oder mit der Wasserwaage) festgehalten.
- c. In der zweiten Lektion beschreiben die Lernenden ihre Erfahrungen mit Höhenvermessungen auf der Grundlage von Angaben und Kriterien, welche die Lehrkraft liefert. Das Ganze mündet in eine schriftliche Zusammenfassung.
- d. Der zweite Unterrichtsblock von zwei Lektionen fängt mit einer Simulation einer Vermessung an: Die Aufgabe wird als Gruppenarbeit im Aussenareal der Schule ausgeführt.

- e. In der letzten Lektion ist eine kurze Vertiefungsarbeit in Gruppen vorgesehen, und danach führen die Lernenden auf Arbeitsblättern eine individuelle Übung aus, die anschliessend bewertet wird.

2.5 Situation V: Beispiel aus dem Alltag. Lesen und Verstehen von Bildern (Handelsmittelschule, Fach Geschichte und Staatskunde)⁸

2.1.9 Situation im Alltagsleben

Oft, wenn nicht sogar täglich, sind wir Informationen ausgesetzt, die über Bilder verschiedenster Art (Fotografien, Plakate, Icons, Filme usw.) an uns herangetragen werden. Das Bild – die beliebteste Sprache unserer Epoche – ist aber ein heimtückisches Kommunikationsmittel: Seine Aussage scheint unmittelbar verständlich, offensichtlich, allen zugänglich... und das kann zu einer oberflächlichen Lektüre und einer leichtfertigen Interpretation führen. Um ein Bild genau zu verstehen, braucht es die verschiedensten Ressourcen, erst recht, wenn es sich um Propagandabilder eines totalitären Regimes handelt, wie im vorliegenden Fall. Eine komplexe Situation, die mindestens drei Dimensionen umfasst: den Begriff des totalitären Regimes, den Begriff der Propaganda und die Bildanalyse.

Bürgerinnen und Bürger müssen über mindestens die folgenden Ressourcen verfügen:

- *Kenntnisse*

Eigenschaften von totalitären Regimen (TR), Machtinstrumente von TR, wichtigste TR des vergangenen Jahrhunderts usw.

Eigenschaften der Propaganda und ihre Funktionen in TR, Unterschiede zwischen Propaganda und Information usw.

Grundelemente bei der Bildanalyse usw.

- *Fähigkeiten*

Eigenschaften und Instrumente von TR erkennen und erklären

Eigenschaften der Propaganda erkennen und erklären, die Funktion der Propaganda in einem TR erklären und zwischen Information und Propaganda unterscheiden

Ein Bild analysieren und die wesentlichen Elemente interpretieren usw.

- *Haltungen*

Verantwortungsbewusstsein, Bürgersinn, Interesse für das aktuelle Geschehen, Beobachtungsgabe, kritisches Bewusstsein, Neugier usw.

⁸ Die Situation wurde von SS, Dozent an der Handelsmittelschule in Locarno/TI, beschrieben und im Unterricht umgesetzt.

2.1.10 Didaktische Situation

Die didaktische Situation wird mit einer Klasse im zweiten Jahr der Handelsmittelschule (Vollzeitschule) behandelt und erstreckt sich über 12 Lektionen von 45 Minuten. Der Unterrichtszyklus ist aufgliedert in drei Etappen: In der ersten Etappe wird die Situation ausgewählt, und es werden die Ressourcen bestimmt, die notwendig sind, um mit ihr umzugehen. In der zweiten Etappe werden diese Ressourcen in Bezug auf alle drei Dimensionen der Situation systematisch bearbeitet und erweitert. Die dritte Etappe betrifft die Lernkontrolle.

Der Ablauf im Detail:

- a. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, für die folgende Lektion ein Bild zu einem aktuellen Ereignis mitzubringen, das sie besonders beeindruckt hat.
- b. In der ersten Lektion wird ein Bild ausgewählt, das die Propaganda eines totalitären Regimes darstellt. Die betreffende Situation wird diskutiert und analysiert, um die Ressourcen zu ermitteln, die nötig sind, um sie zu verstehen und mit ihr umzugehen (Frage: Welche Umstände und Rahmenbedingungen muss man bedenken, um das Bild zu verstehen?).
- c. In der zweiten und dritten Lektion wird der Begriff des totalitären Regimes vertieft.
- d. In der vierten Lektion gibt es eine formative Lernkontrolle, insbesondere in Bezug auf die Fähigkeit, Eigenschaften und Machtinstrumente von totalitären Regimen zu erkennen und zu erklären.
- e. Die fünfte und sechste Lektion ist der Vertiefung des Begriffs der Propaganda gewidmet.
- f. Die Lektionen sieben bis neun umfassen weitere analytische Aufgaben zur Festigung und zur formativen Lernkontrolle.
- g. Der Ausbau und die Festigung der Fähigkeiten zur Bildanalyse und die dazu benötigten Kenntnisse sind Gegenstand der Lektion 10.
- h. In den Lektionen 11 und 12 wird eine abschliessende Lernkontrolle durchgeführt, bestehend aus einer Simulation einerseits, und aus der Kreation eines Plakats andererseits.

2.6 Situation VI: Führen eines Kundenberatungsgesprächs (Überbetriebliche Kurse für kaufmännische Angestellte)

2.1.11 Situation im Berufsleben

Verkaufs- oder Beratungsgespräche mit Kunden sind für kaufmännische Angestellte wichtige berufliche Situationen. Die Lernziele des Bildungsplans für das zweite Ausbildungsjahr sehen die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen vor.

Angestellte werden öfters aufgefordert, internen oder externen Kunden in einem Gespräch Produkte oder Dienstleistungen und ihre Besonderheiten vorzustellen. Im Gespräch sollten die Angestellten die Bedürfnisse der Kunden erfassen, verschiedene Optionen aufzeigen, die entsprechenden Produkte vorstellen und die Kunden in Bezug auf die geeignetsten Angebote beraten.

Es sind zahlreiche Ressourcen erforderlich, um ein solches Beratungsgespräch wirkungsvoll zu führen:

- *Kenntnisse*

Phasen eines Beratungsgesprächs und ihre Besonderheiten, Typologie der Kunden, Typologie der Fragen in einem Gespräch, grundlegende Verkaufstechniken, unterschiedliche Arten der Kundenbedürfnisse

- *Fähigkeiten*

Ein Beratungs- oder Verkaufsgespräch planen und vorbereiten

Das Gespräch in den verschiedenen Phasen (Empfang des Kunden, Gespräch, Abschluss) wirkungsvoll führen

Offene Fragen stellen, um die Bedürfnisse des Kunden zu erfahren

Geschlossene Fragen stellen, um Informationen oder Entscheidungen des Kunden zu bestätigen

Dem Kunden interessante Angebote unterbreiten

Dem Kunden aufmerksam zuhören

- *Haltungen*

Freundlichkeit, Höflichkeit, Geduld, gepflegte Erscheinung, Offenheit

2.1.12 Didaktische Situation

Die Umsetzung der didaktischen Situation mit einer Gruppe von Lernenden in einem überbetrieblichen Kurs umfasst zwischen acht und zehn Lektionen, aufgeteilt in vier Etappen: Die erste Etappe besteht aus einem Arbeitsauftrag, der im Vorfeld der eigentlichen Arbeit an der didaktischen Situation im Betrieb auszuführen ist. In der zweiten Etappe werden die Situationen aus den Betrieben präsentiert und analysiert. Die dritte Etappe sieht einen Beitrag der Lehrkraft vor, um die aus den Situationsanalysen gewonnenen Erkenntnisse zu konsolidieren und zu erweitern. In der vierten und letzten Etappe werden die Kompetenzen der Lernenden mithilfe von Simulationen im Unterricht und praktischen Übungen am Arbeitsort gefestigt.

- a. Die Lehrkraft bittet vorgängig 5 Lernende, Videoaufnahmen von Beratungs- und Verkaufssituationen in ihrem Betrieb herzustellen.

- b. Im Klassenzimmer werden die 15 Lernenden in Dreiergruppen aufgeteilt; jede Gruppe verfügt über einen Computer, an dem sie eine der aufgenommenen Videosequenzen anschauen kann. Die Autorin oder der Autor der betreffenden Videoaufnahme ist ebenfalls in der Gruppe und kann, wenn nötig, weitere Erklärungen zur Situation abgeben. Die Gruppen halten für jede Phase des Gesprächs die positiven und die verbesserungswürdigen Elemente in einer Tabelle fest.
- c. Die Gruppen präsentieren die betrachtete Situation und ihre Beobachtungen zu den positiven resp. verbesserungswürdigen Verhaltensweisen in den verschiedenen Gesprächsphasen. Ausgehend von diesen fünf Situationen erarbeitet die Lehrkraft im Gespräch mit den Lernenden allgemeine Grundsätze für das erfolgreiche Führen von Beratungsgesprächen und gelangt zu einer Aufzählung der dazu erforderlichen Ressourcen. Daraufhin üben die Lernenden in simulierten Beratungs- und Verkaufsgesprächen die praktische Umsetzung der identifizierten Fähigkeiten und Haltungen.
- d. Ausgehend von den positiven und negativen Elementen, welche die Lernenden bei den Videoaufnahmen erkennen, gibt nun die Lehrkraft einen theoretischen Input zum Verhalten beim Empfang eines Kunden, zur Formulierung von offenen und geschlossenen Fragen, zum aktiven Zuhören und zur Verabschiedung des Kunden. Als Abschluss wird eine Videoaufnahme eines Beratungsgesprächs mit einem erfahrenen Verkäufer gezeigt, um die vorher theoretisch dargelegten Punkte zu illustrieren und zu festigen.
- e. Um die Unterrichtsinhalte zu konsolidieren, schlägt die Lehrkraft zwei praktische Aktivitäten vor: Erstens eine Simulation im Klassenzimmer und zweitens die Durchführung eines realen Kundengesprächs in der eigenen Arbeitsumgebung. Die Simulation im Klassenzimmer wird in Partnerarbeit ausgehend von einem konkreten Arbeitsauftrag durchgeführt und auf Video aufgenommen. Eine andere Zweiergruppe und die Lehrkraft sehen sich die Videoaufnahme an und formulieren Verbesserungsvorschläge.
- f. Am Ende des Ausbildungszyklus bittet die Lehrkraft die Lernenden, ihre neuen Kompetenzen während der kommenden Wochen ebenfalls an ihrem Arbeitsort anzuwenden. Sie sollten ein solches Gespräch auch schriftlich festhalten und eine Selbstevaluation in Bezug auf die erworbenen Kompetenzen durchführen.

3 3 Weshalb mit Situationen arbeiten? Einige triftige Argumente

In den ersten Kapiteln haben wir den Grundgedanken der SiD vorgestellt – systematisch von bedeutsamen Lebenssituationen ausgehen und diese in didaktische Situationen überführen – und wir haben anhand von einigen Beispielen aufgezeigt, dass dieses Prinzip in verschiedenen Bereichen der Berufsbildung praktisch umsetzbar ist und zu guten Resultaten führt. Es gibt selbstverständlich auch wissenschaftlich fundierte Argumente, die sich auf umfassendere Theorien aus verschiedenen Wissenschaftszweigen stützen und zugunsten des Ansatzes der SiD aufgeführt werden können: Aus der Pädagogik und der Psychologie, aber auch der Soziologie und der Philosophie. Es ist nicht unsere Absicht, an dieser Stelle eine langatmige theoretische Abhandlung zu präsentieren; wir möchten vielmehr einige leicht zugängliche Begründungen und Argumente aufführen, die das bisher Dargelegte untermauern. Wer sich dennoch lieber zuerst konkret mit der SiD und ihren Vorgehensweisen und Instrumenten beschäftigen möchte, kann dieses Kapitel überspringen, um es vielleicht später wieder vorzunehmen.

Im Zuge der Darlegung der verschiedenen Argumente werden wir auch die Definitionen für einige wichtige Begriffe wie Handlung, Wissen, Situation, Kompetenz, Ressourcen usw. liefern.

3.1 Argument 1: Handlung, Wissen und Situationen

Es gibt kein Wissen ohne Handeln; es gibt kein Handeln ausserhalb von Lebenssituationen.

Handlung. „Am Anfang war die Tat.“⁹ In *Faust*, einem der grössten Werke der Weltliteratur, erinnert Goethe auf unvergleichliche Weise daran, dass der Mensch aus dem Handeln und aus der Tat entstanden ist. In der Tat, und nicht im Wort findet er seinen Ursprung, und durch die Tat wird er zum Selbst, das lebt, denkt, überlegt und lernt. Im Handeln liegt also auch der Ursprung des Wissens, obwohl betont werden muss, dass das Handeln für das Wissen zwar eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung darstellt. Das Kind entdeckt seine Umwelt mit seinen Sinnen, indem es sie beobachtet und auf sie einwirkt; um diese Umwelt aber in der Form von Wissen in seinem Gedächtnis zu speichern, muss eine *kognitive Verarbeitung* stattfinden. Das gleiche gilt auch für uns, und so kann man behaupten, dass wir die Welt mit immer wieder neuen Augen sehen, wenn sich die Wissensvoraussetzungen ändern. Das Wissen kommt aus dem Handeln und kehrt zum Handeln zurück, in einer konstanten dynamischen Wechselwirkung.

Unsere Existenz ist an zwei Arten von Handlungen gekoppelt: Die eine wirkt nach aussen und die andere nach innen. Wir wirken mit unseren Handlungen auf andere Menschen und auf Dinge (die Natur, Gegenstände) ein, aber ebenso auf uns selbst. Die nach innen wirkenden Handlungen sind betrachtender und reflektierender Art. Es ist bemerkenswert, dass die nach innen gerichteten Handlungen nicht nur das Gehirn und seine Funktionen aktivieren, sondern auch den Körper. Man

⁹ Goethe, *Faust* – eine Tragödie. Kap. 6

denke beispielsweise daran, wie viel Energie uns die Konzentration kosten kann, oder wie sehr die Meditation von der Fähigkeit zur Körperbeherrschung abhängt.

Wissen. Das Wissen ist eine *Repräsentation*, die wir uns von der Welt machen, d.h. von uns selber, von den Dingen, die uns umgeben und von unserem Tun. Viele Kenntnisse sind subjektgebunden, d.h. sie gehören nur einem einzelnen Individuum; viele teilen wir jedoch mit anderen Individuen und sie sind Teil eines gemeinsamen, sehr wertvollen Erbes geworden, das erworben und unterrichtet werden muss.

In Bezug auf das Wissen können wir im Alltag eine interessante Erfahrung machen: Es gibt Dinge, die wir *tun*, aber nicht *bewusst* tun, weil es für uns automatisierte gewohnheitsmässige Handlungen geworden sind, die wir vielleicht nicht einmal mehr genau beschreiben können. Es gilt auch das Umgekehrte: Wir *wissen* Dinge, aber wir können sie nicht in die *Tat* umsetzen. Ein gutes Beispiel ist die Sprache und die Grammatik: Wenige von uns kennen die Grammatikregeln im Detail, aber alle können ihre Muttersprache (mehr oder weniger) fehlerfrei sprechen. Umgekehrt können wir die Grammatik und die Wörter einer Sprache kennen, aber nicht fähig sein, sie fliessend zu sprechen. Die Kognitionspsychologie hat sich lange mit dieser Frage beschäftigt und ist zum Schluss gekommen, dass es verschiedene Darstellungsformen des Wissens gibt. Wir können also eine Typologie des Wissens erstellen, die sich auf mindestens zwei grundlegende Kriterien bezieht: *deklarativ* oder *prozedural*, *implizit* oder *explizit*. Das ergibt die folgende einfache Matrix (Tab. 1):

Wissen	implizit	explizit
deklarativ	Fakten, Begriffe und Verfahren, die wir „passiv“ kennen, aber die wir nicht erklären oder beschreiben können	Fakten, Begriffe und Verfahren, die wir kennen und auch benennen und beschreiben können
prozedural	Abläufe und Handlungen, die wir routinemässig und automatisch ausführen können, aber ohne dass wir uns dessen bewusst sind, und die wir nur mit Mühe beschreiben können	Abläufe und Handlungen, die wir ausführen und auch beschreiben können

Tab. 1 Implizites/explizites, deklaratives/prozedurales Wissen

Viele der Dinge, die wir wissen, und auch einige der Dinge, die wir können, haben wir auf der Schulbank gelernt, beispielsweise ein paar Fakten zur Geschichte, das Schreiben und das Rechnen. Allerdings ist auch klar, dass wir uns einen beträchtlichen Teil unseres Wissens und Könnens, wahrscheinlich den grössten Teil davon, ausserhalb der Schule erworben haben, z. B. das Velofahren und Kenntnisse über verschiedene Orte und ihre Besonderheiten. Einige der Kenntnisse

und Fähigkeiten sind uns bewusst, und wir können sie erklären, von anderen haben wir eine mehr oder weniger vage Idee, irgendwoher kennen wir sie und haben eine Erinnerung. Bei einigen Dingen, insbesondere wenn es sich um praktische Fähigkeiten handelt, reicht es uns in der Regel einfach zu wissen, dass wir sie besitzen. Die Dinge, die wir implizit wissen, haben wir vielleicht über die Erfahrung gelernt, oder sie sind aus dem aktiven Bewusstsein verschwunden, aber immer noch im Gedächtnis gespeichert. Das schon oben aufgeführte Beispiel der Sprache und der Grammatik zeigt sehr gut, was mit implizitem und explizitem Wissen und Können gemeint ist. Ähnlich verhält es sich mit unserem beruflichen Handeln als Lehrkräfte: wir beherrschen unser Metier, führen es tagtäglich aus, aber weil wir viele Dinge automatisiert haben und sie auf der Grundlage eines impliziten mentalen Schemas routinemässig ausführen, fällt es uns schwer, sie genau zu beschreiben.

Situationen. Eines wissen wir sicher: Das Wissen – sei es implizit oder explizit – unterstützt unser Handeln, und es ist direkt oder indirekt mit unserem Handeln verbunden. Wissen und Handeln bedingen sich gegenseitig, und diese reziproke Verbindung konkretisiert sich in den *Situationen* des beruflichen oder ausserberuflichen Alltags. (Für weitere Erläuterungen zum Begriff der *Situation*, s. Argument 3.)

Stellen wir uns eine konkrete Situation unserer Berufstätigkeit als Lehrkräfte vor: Wir müssen eine Prüfung vorbereiten und durchführen, um die Lernfortschritte der Lernenden zu beurteilen. Diese Aufgabe können wir bewältigen dank der Kenntnisse und Fähigkeiten, die wir einerseits aufgrund unserer Erfahrung erworben haben, d.h. aufgrund von früherem Handeln (z.B. Prüfungen, die wir als Schülerinnen und Schüler erlebt haben) und andererseits aufgrund unserer Studien, unserer Überlegungen und unserer Intuition. Im dem Moment jedoch, in dem wir die Prüfung vorbereiten und durchführen, überprüfen, aktualisieren und erweitern wir ebenfalls unser Wissen. Die Verbindung zwischen Wissen und Handeln ist also nicht linear sondern zirkulär: Es ist nicht zuerst das Wissen da und dann das Handeln. Wie beim Huhn und dem Ei ist es unmöglich zu sagen, was zuerst da war.

Fazit: Eine gute Didaktik geht nicht davon aus, dass man zuerst die Kenntnisse erwerben muss, um sie danach praktisch umzusetzen, sondern sie versucht, im Rahmen des Möglichen, den Erwerb von Wissen mit dem Handeln zu kombinieren, die Theorie mit der Praxis zu verbinden, indem sie Situationen schafft, welche die enge Verbindung zwischen dem Erwerb von Wissen und dessen Anwendung begünstigt. Sie unterscheidet zudem zwischen Kenntnissen und Fähigkeiten und zwischen explizitem und implizitem Wissen, welches sie auch nützt.

Dies schliesst natürlich nicht aus, dass es daneben auch viele Kenntnisse gibt, die keine direkte und unmittelbare Beziehung zum Handeln und zur Erfahrung haben, die es aber gleichwohl zu vermitteln gilt.

3.2 Argument 2: Leben, Schule und Situationen

Instruieren und unterrichten, lernen und Kenntnisse erwerben sind Beschäftigungen, die unsere Kultur seit Jahrtausenden geprägt haben. Die Institution Schule, wie wir sie heute kennen, ist hingegen ein Produkt der europäischen Moderne. Und die moderne Schule hat das Lernen vom Leben getrennt. Es ist nötig, Leben und Lernen wieder zusammenzubringen.

Leben und Schule. Bis zu ihrem definitiven Siegeszug im neunzehnten Jahrhundert war die Schule eine Lebensschule und die grosse Mehrheit der Menschen lernte über Alltagserfahrungen in der Familie, auf den Feldern, in den Werkstätten, in einem dauernden Austausch. Lernen bedeutete beobachten, nacheifern, Geheimnissen auf die Spur kommen. Die wenigen Schulen, die es gab, waren den Privilegierten vorbehalten, und die Handwerker – auch sie eine Art Elite – lernten das Handwerk zuerst vom Meister, und wer danach noch weiterlernen wollte, zog einige Jahre durch die Werkstätten Europas.

Durch die politische Revolution, die zum modernen Staat führte und die industrielle Revolution, die das kapitalistische System festigte, sind die mittelalterlichen Strukturen verschwunden: Die Handwerksbuden und die Zünfte wurden durch die institutionalisierte, obligatorische öffentliche (oder auch private) Schule ersetzt. Dadurch kam es zu einer einschneidenden Trennung von Schule und Alltagsleben. Die Instruktion und das Lernen verschwanden definitiv aus der Alltagswelt und wurden einer separaten „künstlichen und geschützten“ Welt zugewiesen, die ihre eigenen Gewohnheiten und Regeln hat, das, was wir die „Schullogik“ nennen. Es ist offensichtlich, dass dieser Zustand eine gewisse Ambiguität aufweist: Die Schule soll die Jugend auf das Leben vorbereiten, aber sie soll es in einem Kontext tun, der sich ausserhalb der Alltagswelt befindet – ganz im Gegensatz zum Hineinwachsen in einen Beruf, wie es früher in den Werkstätten der Handwerker oder in der Gemeinschaft geschah. Und es geht noch weiter: Heute zeichnet sich durch die Möglichkeiten der neuen Technologien eine weitere Entwicklung ab, welche auch die Institution Schule in Frage stellt und ganz allgemein die Trennlinien zwischen „real“ und „virtuell“ verwischt.

Aber kommen wir auf den historischen Kontext zurück, ohne uns zu viele Gedanken zur Zukunft zu machen. Bis zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts waren die modernen Schulzimmer – die unter Umständen auch 50-70 Schüler fassten – Orte der Disziplinierung und des einfachen Übens der Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, auf trockene Art, aufgrund von Büchern die wenig mit dem täglichen Leben zu tun hatten und teilweise sogar auf Lateinisch verfasst waren. Danach, auch dank der wissenschaftlichen Beiträge der Pädagogik und der Psychologie und einer besseren Ausbildung der Lehrkräfte, verstärkten sich die Bestrebungen, die Schule dem Leben anzunähern. „Non scholae sed vitae discimus!“ Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das

Leben.¹⁰ Die Schule wurde wieder „aktiver“, beschränkte sich nicht nur auf die theoretischen Kenntnisse, sondern versuchte, sich dem „praktischen“ Leben, den authentischen Erfahrungen und Erlebnissen anzunähern. Und seit über einem Jahrhundert begleitet uns Lehrkräfte die Frage: *Wie können wir die Schule dem Leben näher bringen?* oder umgekehrt: *Wie können wir das Leben ins Schulzimmer bringen?* Es gibt unzählige pädagogische Theorien, Modelle und Experimente, die diesen Fragen gewidmet wurden, und die Berichte dazu füllen ganze Bibliotheken. In Bezug auf die Berufsbildung in der Schweiz gäbe es viel zu sagen; wir können aber davon ausgehen, dass sie in dieser Beziehung viele Privilegien genießt, da sie durch ihre Anlage – denken wir an die drei Lernorte – im engen Kontakt mit der Berufspraxis steht.

Wir sind uns alle einig, dass man die Sache nicht banalisieren darf. Es wäre naiv zu glauben, dass es ausreicht, in der realen Lebenswelt nach authentischen Erlebnissen oder aktuellen Ereignissen zu suchen und diese irgendwie ins Schulzimmer zu bringen. Da lauert Gefahr! Davon wissen diejenigen zu berichten, die beobachtet haben, wie in den letzten Jahrzehnten einige der aufkommenden Didaktiken auch in der Berufsschule mit attraktiven Schlagwörtern wie „Erlebnis“, „authentisch“ und „aktuell“ geworben und leichte Lösungen versprochen haben. Es braucht vielmehr eine systematische Annäherung an die Wirklichkeit und an die Erfahrungen, sowie auch Schwierigkeiten und Grenzen zur Kenntnis genommen werden müssen. Vor diesem Hintergrund bietet sich mit dem Konzept der *Situation* ein wertvolles Instrument zum gezielten Beobachten, Lesen, Auswählen und Beschreiben von Wirklichkeitsausschnitten an, um diese nach einem didaktischen Verarbeitungsprozess in der Schule nutzbar zu machen.

Fazit: Eine gute Didaktik versucht, die Grenzen der schulischen Institution zu überschreiten und so den Leitsatz „Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben“ umzusetzen. In der Berufsbildung wird das erleichtert durch die Tatsache, dass die beruflichen Situationen „in Reichweite“ sind. Die Didaktik muss sich diese Situationen aneignen, um sie in den Unterricht zu bringen und sie zu Lerngelegenheiten zu machen.

3.3 Argument 3: Erfahrung, Reflexion, Lernen und Situationen

Zum Lernen müssen wir überlegen und reflektieren, am besten mit direktem Bezug zur eigenen Erfahrung in realen Situationen.

¹⁰ Nicht ohne eine gewisse Ironie, lautete der Ausspruch Senecas in Wirklichkeit umgekehrt: „Non vitae sed scholae discimus“.

Wir wissen, dass in der Schule und bei vielen Lehrkräften die Ansicht verbreitet ist, die wir beim Argument 1 angesprochen haben: Zuerst käme die Theorie und dann die Praxis, zuerst müsse man sich Kenntnisse aneignen, bevor man diese praktisch umsetzen könne. Die Schule als Institution hat gewisse Ansprüche und ihre eigene Logik: Sie ist eine Art Agentur des Wissens, und deshalb musste sie gewissermassen das Primat der Theorie vor der Praxis vertreten. Sehr vereinfachend gesagt hat sich die Schule mit dieser Trennung arrangiert: drinnen die Theorie, draussen die Praxis. Und oft teilen auch wir als Lehrkräfte dieses Prinzip und bestärken es durch unsere Arbeit.

Doch wenn wir die beiden vorangegangenen Argumente ernst nehmen, müssen wir den Mut haben, diese Logik zu überdenken und sie vor allem in der Berufsbildung den Bedürfnissen eines realitätsbezogenen Lernens und Lehrens anpassen, d.h. der Tatsache, dass wir (vorzugsweise) durch das Handeln lernen und beim Lernen handeln. Schlüssel dazu sind die Begriffe der *Erfahrung* und der *Reflexion*.

Erfahrung. Fangen wir mit der Erfahrung an. Durch Handeln machen wir immer wieder neue Erfahrungen in immer wieder sich verändernden Situationen. Unsere Erfahrung setzt sich gewissermassen zusammen aus dem „Gehandelt haben“ in den verschiedensten Lebenssituationen, und durch zahlreiche und vielfältige Erfahrungen können wir zu Experten werden. Das Wort *Experte* kommt vom lateinischen *experiri* (vom griechischen *peira* Probe, Versuch), d.h. probieren, umsetzen, Erfahrungen machen. Experten sind folglich diejenigen, die Erfahrungen gemacht haben, aber nicht nur gehandelt, sondern ihre Erfahrungen überdacht haben, Schlussfolgerungen daraus gezogen haben, ihr Handeln kontinuierlich verbessert und an immer neue Situationen anpasst haben. Mit anderen Worten, ein Experte ist, wer sich vielfältigen Situationen gestellt und aus den gemachten Erfahrungen gelernt hat.

Reflexion. Die Erfahrung ist also das Objekt unserer Reflexion. Reflektieren hat mit Denken und Überlegen zu tun, mit der mentalen Auseinandersetzung, mit unserem Handeln und unserer Erfahrung – etwas, das wir täglich mehr oder weniger intensiv tun. Aber was machen wir, wenn wir überlegen und reflektieren? Wir nehmen wieder die Etymologie zu Hilfe: das lateinische *reflectere* bedeutet wenden, falten, umdrehen. Die Bedeutung wird vielleicht anschaulicher, wenn wir daran denken, wie der Spiegel uns jeden Morgen unser Bild reflektiert, zurückwirft. Dieses Bild kann uns gefallen, wir können damit zufrieden sein, oder es kann uns bedrücken und Sorgen bereiten, und dann lassen wir es gerne aus dem Kurzzeitgedächtnis entschwinden, insbesondere, wenn wir nicht mehr zu den Jüngsten zählen... Oder? Oder wir können es „verarbeiten“, indem wir *reflektieren*, z. B. die Zeichen betrachten, die eine schlaflose Nacht hinterlassen haben, oder die Zeichen des Alterns, und uns nach der Bedeutung dessen fragen, was wir sehen. Um zu *reflektieren*, müssen wir uns *Fragen stellen* zu dem, was wir wahrnehmen. Die Fragen helfen uns bei der *Verarbeitung* dessen, was wir wahrnehmen, d.h. beim Auseinandernehmen und wieder Zusammensetzen der einzelnen Elemente und Impressionen, beim Isolieren von Teilen und beim Wiedereinordnen der Teile in das Ganze, beim *Analysieren* der im Leben gemachten Erfahrungen. Wenn wir uns keine

Fragen stellen, nicht reflektieren, laufen wir Gefahr, immer nur zu reproduzieren, was wir schon wissen und können, stillzustehen und nicht mehr weiter zu lernen. Die Reflexion darüber, was mit uns geschieht, ist eine Art des Deutens unseres Handelns und Denkens und damit ein entscheidender Schritt zum Lernen. Wir müssen aber lernen, die richtigen Fragen zu stellen, was nicht leicht ist und systematisch geübt werden muss.

Es sei hier klar gesagt: Nicht jedes Lernen setzt Erklären und Reflektieren¹¹ voraus, viele Dinge können und müssen wir weiterhin im Tun lernen und über wiederholtes Üben uns eine gewisse Routine aneignen. In diesen Fällen gilt das lateinische Motto *Repetitio est mater studiorum...* („Die Wiederholung ist die Mutter des Lernens“). Aber wenn wir den Schritt zum Expertentum machen wollen, ist der logische Ablauf: Erfahrung – Reflektieren – Lernen – Erfahrung.

Vergessen wir auch nicht, dass die Möglichkeiten für direkte Erfahrungen beschränkt sind. Genauer gesagt, die Erfahrung an sich kennt keine Grenzen, aber die Erfahrungen, die ein einzelnes Individuum machen kann, sind limitiert. Wir müssen alle damit rechnen, dass wir nicht alle Erfahrungen machen können, die wir möchten oder die wünschenswert wären, um etwas besser zu lernen. Aus diesem Grunde müssen Erfahrungen geteilt und anderen mitgeteilt werden, d.h. *wir müssen auf der Grundlage der Erfahrungen anderer lernen*. Alles über eigene Erfahrungen lernen zu wollen, ist eine Illusion. Um zu wissen, was ein Löwe ist, muss ich nicht selber in die Savanne gehen und auch nicht unbedingt in den Zoo. Von den Erfahrungen anderer lernen, heisst Zugang haben zum gesammelten und schriftlich überlieferten Wissen, das heutzutage dank der neuen Technologien leicht zugänglich ist.

Fazit: Eine gute Didaktik greift mit Bedacht da auf Erfahrungen zurück, wo es möglich und opportun ist. Sie berücksichtigt, dass es die direkten Erfahrungen der Lernenden gibt, aber auch die Erfahrungen Dritter, von denen man lernen kann. Von der Erfahrung zu lernen ist ein Vorgehen, das Reflexion und Analyse erfordert, d.h. das systematische Verarbeiten dessen, was man in einer Situation erlebt oder erlebt hat. Das geschieht, indem man sich Fragen stellt; das Stellen der richtigen Fragen will aber gelernt sein. Expertinnen und Experten (oder: kompetente Personen) sind diejenigen, die aus den eigenen Erfahrungen lernen können.

¹¹ Es ist auch zu beachten, dass es die verschiedensten Formen des Reflektierens gibt, z. B. die Reflexion in und während der Handlung, die Reflexion ausserhalb der Handlung, vor der Handlung als Planungsschritt oder als antizipierendes Reflektieren oder nachher als verarbeitendes Reflektieren.

3.4 Argument 4: Ressourcen, Kompetenzen und Situationen

Um Lebenssituationen angemessen und kompetent zu meistern, benötigen wir Ressourcen, d.h. Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch die entsprechenden Haltungen.

Wir haben festgestellt, dass das Handeln in Alltagssituationen einerseits Wissen bedingt, und dass das Wissen andererseits durch das Handeln und das Reflektieren über das Handeln entsteht. Wir haben ebenfalls festgestellt, dass das Verarbeiten von eigenen Erfahrungen zum Lernen führt, dass wir aber nicht alle Erfahrungen selber machen können, und wir deshalb auf die Erfahrungen anderer angewiesen sind, die uns in der Form von schriftlich überliefertem Wissen vorliegen.

Was können wir also tun, um den Lernprozess lebendiger und sinnhafter zu machen? Wir können uns im Rahmen des Möglichen auf diejenigen Situationen beziehen, die uns bedeutsam und repräsentativ für das Leben scheinen, und wir können das auf direkte Weise tun, da, wo es möglich ist, oder eben auf indirekte Weise, da, wo das Sammeln von direkten Erfahrungen nicht möglich oder nicht realistisch ist.

Situationen. Unsere (Lebens-)Welt setzt sich aus Situationen zusammen, die verschiedenen Bereichen zugeordnet werden können: dem beruflichen und dem ausserberuflichen, dem privaten und dem öffentlichen Bereich. Fig. 1 zeigt mindestens drei Arten von Situationen auf:

- A: Situationen des nicht-beruflichen Alltags (z. B. mit dem Ehemann oder der Ehefrau ins Restaurant gehen, Kinder erziehen, abstimmen gehen)
- C: Berufliche Situationen (z. B. das Mittagessen in der Betriebskantine mit den Arbeitskollegen einnehmen, verschiedene Arbeitstätigkeiten ausführen)
- B: Übergangssituationen (z. B. mit dem Ehemann oder der Ehefrau an einem Firmenanlass teilnehmen, einem Bekannten seine Arbeit vorstellen)

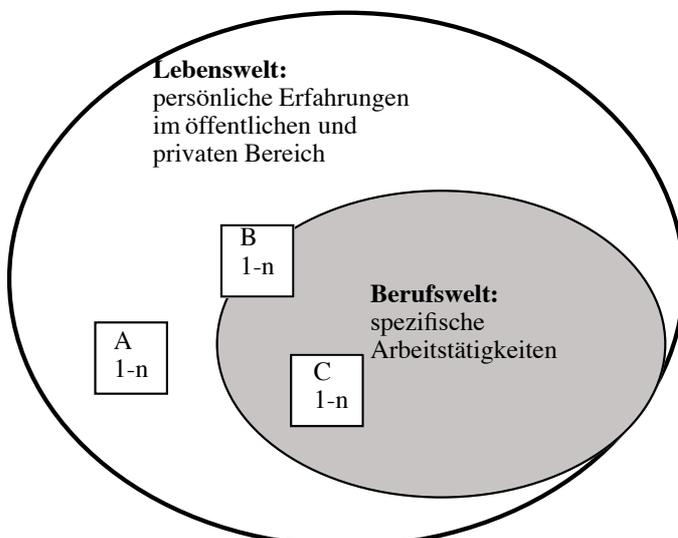


Fig. 1 Lebenssituationen

Das erste Beispiel zeigt, dass einige Situationen – in verschiedenen Ausprägungen – sich in allen drei Bereichen situieren können. Aber was verstehen wir genau unter dem Begriff der *Situation* (s. auch Anmerkung 2)? Wir brauchen das Wort Situation oft: wir sprechen von schwierigen, ausweglosen, herausfordernden, unvorhergesehenen, angenehmen Situationen... es geht um die berufliche, finanzielle, private Situation ... man hat die Situation im Griff oder sie entgleitet einem usw. Es gibt kaum Lebensbereiche, in denen nicht von Situationen die Rede ist.

Etymologisch geht das Wort auf *situ* zurück, das Ort, Position bedeutet, aber auch die Umstände bezeichnet oder einen ganzen Komplex von Umständen, meist eher in einem Ruhezustand. Zusammenfassend können wir Situation als eine strukturierte Lebenseinheit definieren, in der Personen agieren, d.h. sinnhafte, zielgerichtete Handlungen ausführen. Eine Situation ist einerseits von objektiven Umständen geprägt, wie Zeit und Ort und materiellen und sozialen Gegebenheiten, und andererseits von subjektiven Umständen, d.h. sie hängt vom Zustand der Personen ab, die in ihr handeln. Die *Struktur* einer Situation wird also von mindestens den folgenden Elementen bestimmt:

- den (objektiven und subjektiven) Kontextfaktoren
- den Akteuren (handelnden Personen)
- den ausgeführten Handlungen
- den Normen (Regeln).

Ressourcen. Die Situation eines Fussballspiels findet sich normalerweise im Rahmen von festgelegten örtlichen und zeitlichen Gegebenheiten statt, und sie involviert Spieler, die in zwei Mannschaften aufgeteilt sind und versuchen, nach bestimmten Regeln, einen Ball ins Tor der gegnerischen Mannschaft zu schießen. Der übergeordnete Sinn eines Spiels ist (vorwiegend) die Unterhaltung der Spieler selbst und der Zuschauer. Die Fussballspieler brauchen dazu eine recht komplexe Menge von *Ressourcen*, beispielsweise die folgenden

- *Kenntnisse*
der Spielregeln, der gegnerischen Mannschaft und ihrer Art zu spielen usw.
- *Fähigkeiten*
das Spiel überblicken, den Ball mit dem Fuss beherrschen, über die Länge der Spielzeit körperlich leistungsfähig bleiben usw.
- *Haltungen*
Motivation und Angriffslust, Teamgeist usw.

Wenn die Spieler als Einzelne und als Team über diese Ressourcen verfügen, haben sie eine realistische Möglichkeit, Spiele zu gewinnen. Wenn sie das tun, können wir von einer guten Mannschaft sprechen, oder mit anderen Worten, von einer *erfahrenen* und *kompetenten* Mannschaft. Wenn die Mannschaft nicht gewinnt, können wir höchstens von einer Mannschaft mit Potenzial sprechen, das sie aber nicht umsetzen kann, d.h. sie ist dann nicht wirklich kompetent.

Kompetenz. Mit diesem Beispiel haben wir den Begriff der Ressourcen eingeführt, aber auch denjenigen der Kompetenz (s. auch Anmerkung 3). Wir können also zusammenfassen: Die *Ressourcen* sind die *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Haltungen*, die uns erlauben, eine Lebenssituation erfolgreich zu bewältigen. *Kompetenz* zeigt sich, wenn es gelingt, in einer Situation diese Ressourcen konkret (und kreativ) zu kombinieren und einzusetzen. Um nochmals das Beispiel zu bemühen: Wenn die Mannschaft gewinnt, ist die Kompetenz hoch, wenn sie nur unentschieden spielt, eher mittelmässig...

Die Kompetenz ist also etwas Komplexes, man kann sie nicht auf eine einzige Ressource zurückführen, beispielsweise auf eine einzelne Fähigkeit: Die Ballbeherrschung ist für den Fussballer noch keine Kompetenz, sondern nur eine von vielen Ressourcen.

Wenn wir die Kenntnisse („savoir“), die Fähigkeiten („savoir faire“) und die Haltungen („savoir être“), die wir im Unterricht vermitteln müssen oder wollen, als Ressourcen sehen, um Lebenssituationen zu bewältigen, dann haben wir ein gutes Argument dafür, diese Situationen, direkt oder indirekt, im Unterricht zu thematisieren.

Fazit: Eine gute Didaktik hat zum Ziel, diejenigen Ressourcen zu vermitteln, die dazu dienen, Lebenssituationen kompetent bewältigen zu können. In diesem Sinne ist sie kompetenzorientiert. Sie ist sich aber bewusst, dass es viele Ressourcen gibt, die man nicht direkt mit selbst erlebten Situationen verbinden kann, und die man auch nicht direkt in Kompetenzen „ummünzen“ kann. Diese Verbindung müssen die Lernenden – später die Berufsleute, die Bürgerinnen und Bürger – selbst schaffen. Eine gute Didaktik versteift sich deshalb nicht auf die absolute Kompetenzorientierung, weil sie sich bewusst ist, dass die Kompetenz sich erst in den erlebten Situationen bilden kann. Die Schule ist der für das Erwerben von Ressourcen geeignete Ort; das Leben der für das Bilden und Umsetzen von Kompetenzen.

3.5 Argument 5: Bildungsverordnungen, Bildungspläne und Situationen

Bildungsverordnungen und Bildungs- oder Lehrpläne sind die Steuerungsinstrumente der Schulen und stellen verbindliche Vorgaben für den Unterricht dar. Einige davon beziehen sich auf Lebenssituationen, andere nicht. Aber auch die letzteren sind gut vereinbar mit der SiD.

In den letzten Jahren wurden viele neue Programme und Bildungspläne produziert. Das überrascht an sich nicht: Programme sind wichtige Instrumente zur Steuerung der Schule, und in Zeiten von tiefgreifenden Umwälzungen werden die sonst routinemässigen Überarbeitungen schnell umfangreicher und zahlreicher. Aber nicht nur das erhöhte Tempo, mit dem die Programme überarbeitet werden, ist bedeutungsvoll, sondern auch die Form, die Struktur und die Inhalte der neuen Programme und Bildungspläne fordern unsere Aufmerksamkeit als Lehrkräfte.

Bildungsverordnungen und Bildungspläne. In den letzten Jahrzehnten sind wir im Bildungsbereich von Rahmenprogrammen, die minimale Angaben zu Themen und den zu vermittelnden Inhalten enthielten und den Lehrkräften einen grossen Ermessensspielraum liessen, zu immer detaillierteren Programmen gelangt, welche in erster Linie überprüfbare Lernziele vorschreiben. Das gilt auch für den Bereich der Berufsbildung, in dem die so genannten *Reglemente* der verschiedenen Berufe von einem doppelten Lenkungsinstrument abgelöst wurden: den *Bildungsverordnungen* und den *Bildungsplänen*. Die nationalen Bildungspläne werden zudem in regionale oder Schulprogramme überführt und mit Wegleitungen und verschiedenen didaktischen Materialien ergänzt, was zu einem beachtlichen pädagogisch-administrativen „Apparat“ führt. Diese Entwicklungen haben weitreichende Folgen, worauf wir an dieser Stelle nicht eingehen können. An dieser Stelle schauen wir uns kurz die Logik und die Struktur der Bildungsverordnungen und der Bildungspläne an, die nach der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes 2004 verfasst wurden. Die Bildungsverordnungen sind das normative Instrument, das längerfristige Gültigkeit haben sollte. Sie definieren grob, in der Form von Kompetenzen, was ein Berufsbild (oder ein Maturitätsstudium) charakterisiert und was unterrichtet werden sollte, und sie beschreiben den Qualifikationsprozess. Die Bildungspläne, die einfacher zu ändern und anzupassen sind, führen die Bildungsinhalte in detaillierterer Form auf und definieren, was an welchem der drei Lernorte (Berufsschule, überbetriebliche Kurse und Lehrbetrieb) gelernt werden sollte, um die erforderlichen beruflichen Kompetenzen zu erwerben, und sie spezifizieren die didaktischen Ansätze, nach denen gelehrt werden sollte.

Aber wie kommen die Bildungsverordnungen und die Bildungspläne zustande? Ihnen liegen eines von zwei Modellen zugrunde, die sich auf zwei verschiedene Grundideen beziehen, die aber beide das Ziel verfolgen, die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern. Das erste, auf dem die Mehrzahl der Bildungsverordnungen und der Bildungspläne beruhen, wird das **TRIPLEX-Modell** genannt. Nach diesem Modell werden Lernziele auf drei Ebenen formuliert: Leitziele, Richtziele und

Leistungsziele. Das Vorgehen ist deduktiv: Auf der Grundlage der Leitziele werden die Richtziele definiert, und ausgehend von den Richtzielen die Leistungsziele, die so genannten „operationalisierten Ziele“, die in einer Taxonomie verankert werden (von einfachen zu komplexen Zielen)¹². Die Anzahl der Leistungsziele variiert von Beruf zu Beruf, aber im Allgemeinen handelt es sich um mehrere Hundert (auch über 500).

Das zweite Modell wird als **CoRe**-Modell bezeichnet (**K**ompetenzen und **R**essourcen). Bei Bildungsplänen, die auf diesem Modell beruhen, werden als erstes die wichtigen und bedeutsamen Handlungssituationen in einem Beruf identifiziert. Diese werden dann im Hinblick auf die zu ihrer erfolgreichen (kompetenten) Bewältigung wichtigen Ressourcen analysiert. Das führt in der Regel zu Bildungsplänen, die 40 bis 60 Handlungssituationen umfassen. Für jede Handlungssituation werden jeweils die für eine erfolgreiche Bewältigung wichtigen Ressourcen aufgeführt, aufgegliedert in Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen.¹³

Die Bildungspläne, die nach dem CoRe-Ansatz konstruiert wurden, nehmen also berufliche (teilweise auch ausserberufliche) Situationen als Grundlage und Bezugspunkt für alle drei Lernorte. Diese Pläne liefern eine konkrete Basis für die SiD und erleichtern so die Umsetzung. Man kann beispielsweise feststellen, wann sich eine berufliche Situation im Lehrbetrieb stellt und so ihre Thematisierung an den anderen beiden Lernorten damit koordinieren. Die Ressourcen stellen zwar Lernziele dar, aber sie werden nicht nach dem Schema der Leistungsziele formuliert, sondern als Lerninhalte, und die Lehrkräfte erhalten so mehr Freiräume für die Gestaltung ihres Unterrichts. Bei nach CoRe formulierten Bildungsplänen reden wir von *Ziel-Ressourcen*.

Die Frage nach der Kompatibilität mit der SiD stellt sich also nur bei Bildungsplänen, die nach der TRIPLEX-Methode definiert wurden und keine konkreten Bezüge zu beruflichen Situationen (oder Lebenssituationen) beinhalten. Die Antwort ist ein klares Ja, aber als Lehrkräfte müssen wir eine gewisse Autonomie in der Unterrichtsgestaltung übernehmen und einige zusätzliche Schritte vollziehen. Konkret müssen wir sicherstellen, dass diese Lernziele auch mit der SiD erreicht werden – aber da die Lernziele sich auf dieselbe berufliche Realität beziehen, aus der die didaktisierten Situationen stammen, ist das relativ einfach zu bewerkstelligen, wie die folgende Tabelle zeigt.

¹² S. z. B. die Bloom'sche Taxonomie, die in vielen Bildungsplänen verwendet wird.

¹³ Das CoRe-Modell wurde als Instrument für die Entwicklung von Curricula und Bildungsplänen konzipiert. Seine hauptsächlichen Charakteristiken sind a) die Idee des Ausgehens von realen (beruflichen oder ausserberuflichen) Situationen, b) die Frage nach den Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen), welche für die erfolgreiche Bewältigung der Situation notwendig oder hilfreich sind, c) Bildungspläne, welche sich auf die definierten Kompetenzen und Ressourcen beziehen, d) ein didaktisches Vorgehen, das reale Situationen als hauptsächlichen Bezugspunkt für das Lehren und Lernen nimmt, und e) die Idee, dass es einen Kreislauf gibt, der von der Analyse von realen Situationen zur Gestaltung von didaktischen Situationen durch die Lehrkräfte führt. (vgl. Ghisla et al. 2008)

Situation	Leistungsziele nach TRIPLEX
Situation 1	Lernziele x-n
Situation 2	Lernziele x-n
Situation n	Lernziele n-n

Tab. 2 Entsprechung Situationen – Leistungsziele

Die Leistungsziele der TRIPLEX-Bildungspläne sind nummeriert, was die Definition von Entsprechungen auf der formellen Ebene erleichtert. Auf der inhaltlichen Ebene kann man im Prinzip davon ausgehen, dass man durch einen guten Unterricht auf Basis der SiD keine Schwierigkeiten haben wird, das Erreichen der Leistungsziele sicherzustellen. Es kann in Einzelfällen trotzdem notwendig werden, gezielt an einigen spezifischen Leistungszielen zu arbeiten, die häufig bei den zentralen Abschlussprüfungen verlangt werden, die aber nicht einfach konkreten Berufssituationen zugeordnet werden können. Das kann zum Beispiel beim Fachrechnen der Fall sein, bei dem die Anforderungen oft recht formal sind, und die Aufgabenstellungen nicht viel mit beruflichen Situationen zu tun haben. In solchen Fällen müssen wir als Lehrkräfte sozusagen zwei Herren dienen: Einerseits die Anforderungen des wirklichen Berufslebens berücksichtigen, und andererseits diejenigen der Schule und der schulischen Qualifizierungsverfahren. Die Lernenden haben einen berechtigten Anspruch auf Unterstützung auf beiden Ebenen.

Fazit. Eine gute Berufsdidaktik bezieht sich auf die bedeutsamen Situationen des beruflichen Lebens und teilweise auch des ausserberuflichen Lebens. Wenn schon die Bildungspläne auf der Basis von Situationen definiert wurden, ist die Umsetzung dieses Ansatzes leichter, im anderen Fall gilt es, Entsprechungen zwischen den Leistungszielen der Programme und den behandelten beruflichen Situationen herzustellen.

3.6 Argument 6: Lehren, Lernen, Inhalte, Methoden und Situationen

Lehren und Lernen sind komplexe Vorgänge, die sich auf Lerngegenstände beziehen (das Was) und bei denen Methoden angewendet werden (das Wie). Lehrende und Lernende müssen sich treffen – Situationen können die Vermittlerrolle übernehmen.

Lehrende und Lernende müssen sich begegnen, ihre Leistungen müssen aufeinandertreffen, sonst gibt es keine befriedigenden Resultate. Die Lehrkraft hat vielleicht das Gefühl, seine Pflicht getan zu haben, aber sie bekommt keine Bestätigung und wird dazu tendieren, den Misserfolg den Lernenden

zuzuschreiben; die Lernenden auf der anderen Seite werden ihre Frustration mehr oder weniger offen zeigen, werden bald demotiviert sein und schliesslich die Konsequenzen zu tragen haben.

Die Lehrkräfte müssen auf alle Fälle eine professionelle und kompetente Arbeit leisten; es liegt in ihrer Verantwortung, die besten Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Lernenden lernen können. Innerhalb dieser grundlegenden Unterrichtsdynamik können *Situationen, reale* oder *didaktische*, eine Vermittlerrolle einnehmen: Lehrkraft und Lernende können sich in den Situationen begegnen, weil beide Seiten sich damit identifizieren können und weil sie dem Lernen einen Sinn geben. Aber damit dies möglich wird, müssen wir Lehrkräfte nicht nur auf Situationen zurückgreifen, sondern auch unseren Unterricht angemessen gestalten und dabei die verschiedensten Faktoren berücksichtigen. Der wichtigste Faktor sind zweifellos die Lernenden selbst: Als Lehrkraft muss man sie kennen, mit ihren Eigenheiten und Eigenschaften als Heranwachsende oder als Erwachsene. Wir wollen jedoch an dieser Stelle das Thema der Charakteristiken der Lernenden, ihrer Lernstrategien und Verhaltensweisen nicht vertiefen. Wir werden nur einige Überlegungen zu anderen Stichwörtern aufführen: Lerninhalte, Routine, Rezept, Methode, Ordnung und Disziplin – Faktoren, die uns wichtig erscheinen, damit in der SiD die Situationen ihre Vermittlerrolle wahrnehmen und eine konstruktive Begegnung zwischen Lehrkräften und Lernenden begünstigen können.

Lerninhalte. Unterrichten ist ein zielgerichtetes Vorhaben und beabsichtigt Resultate zu erzielen. Diese Dimension des Lehrens liegt direkt oder indirekt der Wende zugrunde, die sich in den letzten Jahrzehnten in Bezug auf die Bildungspläne vollzogen hat: Wie wir gesehen haben, wurden die alten Programme (z. B. die so genannten Berufsreglemente), die summarisch die zu vermittelnden Inhalte auflisteten, grösstenteils durch Bildungspläne mit so genannten „operationalisierten Lernzielen“ ersetzt. Einige der Bildungspläne führen sogar über 500 Leistungsziele auf, mit allen Konsequenzen, die das haben kann. Nun, ohne die Notwendigkeit von Lernzielen zu bestreiten, sollten wir uns als Lehrkräfte bewusst sein, dass wir nicht mit Zielen sondern mit Inhalten arbeiten, d.h. mit dem *was*, das wir vermitteln wollen und von den Lernenden verlangen. In diesem Sinne ist die Zielerreichung eine *Qualität* der Inhalte, aber die Ziele als solche sind keine Inhalte¹⁴. Wir sind hier mit einem ebenso verbreiteten wie folgenreichen Missverständnis konfrontiert, denn Lernziele haben eine mitunter obsessive Präsenz erreicht, die entscheidend von der eigentlichen Herausforderung abzulenken vermag: Das Unterrichten und das Erlernen von Inhalten, nämlich von Kenntnissen, aber auch von Fähigkeiten und Haltungen. Schon Robert Walser, einer der bedeutendsten Schweizer Schriftsteller erinnerte uns daran: „Die Ziele sind am ehesten auffindbar, wenn man gar nicht an sie denkt.“ Und das bringt uns dazu, den Vorrang der Inhalte zu postulieren: Sobald wir von

¹⁴ Anders ausgedrückt : Der Umstand, dass Inhalte als Ziele betrachten werden können, ist eine spezifische Eigenschaft der Inhalte selbst, aber Ziele sind keine Inhalte an sich.

den Zielen Kenntnis genommen haben, sollten wir uns auf die Inhalte konzentrieren, d.h. auf die Ressourcen, die im Leben notwendig sind.

Routine. Viele der Kenntnisse und der Fähigkeiten, die wir besitzen und die wir tagtäglich anwenden, sind implizit. Wir haben sie einmal erworben, und sie haben sich in unserem Gedächtnis eingepreßt, aufgrund von wiederholten Handlungen, Intuition und Übung, eher spontan und instinktiv als über bewusstes Lernen. Sie sind Teil unserer Erfahrung und unserer Gewohnheiten geworden, und wir benutzen sie routinemässig und meist unbewusst, mit Sicherheit und ohne grössere Anstrengung. Die Routine (vom Französischen *route*, Weg, Strasse) weist uns nicht nur den Weg bei unseren gewohnheitsmässigen Handlungen, sondern sie erlaubt uns auch, diesen sicher und ruhig zu beschreiten (s. auch das Stichwort „Rezepte“). Aus didaktischer Sicht gibt es ein doppeltes Interesse an der Routine: Einerseits geht es darum, dass die Lernenden sich Routine aneignen, d.h. gut verankerte und praktisch wirkungsvolle Fähigkeiten und Fertigkeiten (kognitive, praktisch-motorische usw.) erwerben, andererseits sollen sie auch Routine in Bezug auf das Lernen erlangen.

Als Lehrkräfte sollten wir ohne Zögern von den vielen Aktivitäten und Übungen Gebrauch machen, die das Lernen und Memorisieren begünstigen, aber auf selektive Art, d.h. ohne in einen Lehrstil zu verfallen, der zu sehr auf repetitives und mechanisches Üben setzt. Kern des Lehrens und Lernens bleibt das Überlegen und Verstehen, basierend auf der Fähigkeit, sich Fragen zu stellen – aber gleichzeitig sollten wir nicht vergessen, dass es in allen Lebenssituationen Momente gibt, die mithilfe der durch Üben und Wiederholen erworbenen Routine besser gemeistert werden können.

Rezepte (und Prozeduren). In den letzten Jahrzehnten hatten es die *Rezepte* in der Pädagogik und in der Schule nicht leicht. Ja, sie sind gar ziemlich diskreditiert worden, nicht ohne Grund. Sie sollten mehr oder weniger über Bord geworfen werden und zwar zugunsten eines dynamischen und lebendigen Unterrichts, der von kreativen und kritisch eingestellten Lehrkräften zu realisieren sei. Schematische, standardisierte oder übermässig präskriptive Handlungsanweisungen, eben Rezepte, wurden verpönt, da Sinnbild von Lehrkräften, die mechanisch und nach Vorgaben handeln, die kaum den Realitäten einer Klasse und den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Lernenden gerecht werden können. Rezepte sind aber nicht so schnell tot zu sagen... Und so fehlt es auch heutzutage weder an „didaktischen Rezeptbüchern“ noch an Methoden und Anwendungsvorschlägen für „Material-Pakete“, welche mehr oder weniger die klassischen Rezepte wieder aufnehmen (s. Stichwort „Methoden“).

Natürlich ist der Kritik an einer übermässig präskriptiven und einschränkenden Didaktik nur zuzustimmen. Schliesslich sollen sich Lehrkräfte nicht einfach zu ausführenden Organen von präskriptiven Vorgaben degradieren lassen. Das Verständnis von Rezept, das derartigen didaktischen Praktiken zugrunde liegt, greift aber zu kurz, es entspricht der medizinischen Praxis, die etwas vorschreibt, das *per definitionem* richtig und nicht hinterfragbar ist. Ein Blick in die kulinarische Welt zeigt uns aber, dass Rezepte etwas anders intendieren und auch einen besseren

Ruf haben können. Jeder gute Koch schreibt nämlich und benutzt Rezepte. Wie bei allen Berufen, inklusive dem Lehrberuf, besteht auch für den Koch ein beträchtlicher Teil seiner Arbeit aus routinemässigen Tätigkeiten, die man systematisch und strukturiert angehen muss. So weitet sich die Bedeutung des Begriffs Rezept aus und vermag auch die *Prozedur* oder *Vorgehensweise* einzuschliessen. Ein Prozedur als eine Form des Handelns und des Verhaltens zu definieren, die unter bestimmten Bedingungen zu einem beabsichtigten Resultat führen kann, passt unseres Erachtens ganz gut zum Lehrberuf. Rezepte und Vorgehensweisen erweisen sich als Quellen der Sicherheit und der Ruhe, insbesondere in Augenblicken von Stress, die ja auch in unserem Beruf nicht fehlen. Wer ein Rezept gut und intelligent anwenden kann, kann es auch kreativ an wechselnde Bedingungen und Bedürfnisse anpassen und damit seine Expertise verbessern.

Methoden (und Techniken). Damit kommen wir zu den didaktischen Methoden, die sich bester Gesundheit erfreuen. Ihnen wird viel Interesse entgegengebracht, nicht zuletzt, weil deren Angebot und Verfügbarkeit, auch dank den neuen Technologien und dank der Ausweitung des Marktes, stark zugenommen haben. Methoden befriedigen zweifellos reelle Bedürfnisse der Lehrkräfte, wenngleich diese auch die Folge einer gewissen Desorientierung und Verunsicherung sein mögen. Aber Methoden werfen auch zahlreiche Fragen auf. Fangen wir damit an, die Bedeutung des Begriffs zu klären. Methode steht für eine Handlungs- und Vorgehensweise, die sich beim Verfolgen eines Ziels auf eine bestimmte Anordnung stützt (das Griechische *metodos* beinhaltet die Wörter *meta*, Ziel, und *odos*, Weg, also der Weg zum Ziel). In der Didaktik hat der Begriff die Konnotation des systematischen in sich abgeschlossenen Vorgehens nach Vorschrift erhalten: Eine Methode bezeichnet eine relativ festgelegte Anzahl von Vorgehensschritten, die einer bestimmten Logik gehorchen und die es zu befolgen gilt, da sonst der Verlust von Sinn und Wirksamkeit droht. So gibt es eine *Montessori-Methode*, die man mit Kindern anwendet, die *kommunikative Methode* im Unterrichten von Fremdsprachen, die *Dimat-Methode* für die Mathematik usw. Neben dem Begriff der Methode gibt es noch denjenigen des *didaktischen Ansatzes*, der mehr Offenheit und Flexibilität zulässt: Diesem Begriff würden wir etwa den *Projektunterricht* zuordnen oder eben auch die *SiD*. Schliesslich gibt es noch die (didaktischen) *Techniken*, die sich eher auf bestimmte Unterrichtsinstrumente beziehen: Wir kennen Techniken wie den Frontalunterricht oder das Lehrgespräch, die Gruppenarbeiten oder den Werkstattunterricht usw. Auf dem Didaktik-Markt sind auch zahlreiche „Marken“ und Abkürzungen anzutreffen, meist auf Englisch, wie beispielsweise TBL (*Task based learning*), *Problem solving* oder PBL (*Problem based learning*), *Blended learning* (für die Mischung aus Präsenzunterricht und Online-Lernen), *Webquest* (für Recherche-Aufgaben im Internet) usw.

Dieses grosse Angebot von Methoden, didaktischen Ansätzen und Techniken bringt uns zu einem zweiten problematischen Punkt: Da, wo die Menge ist, herrscht nicht unbedingt Qualität, was uns v.a. bei der Auswahl zu Vorsicht mahnt. Dies führt uns zu einem dritten Problem: Dort, wo eine gewisse Verunsicherung herrscht, ist das Terrain für Dogmatismen besonders günstig. Als Lehrkraft

sollte man diese Problematik nicht unterschätzen und sich um eine Grundhaltung bemühen, die jeder Art von methodischem Absolutismus besonders kritisch gegenüber steht. Dazu mag ein Orientierungsrahmen hilfreich sein, der Anhaltspunkte und Kriterien für die Beurteilung und Auswahl von Methoden und Techniken bietet. Die SiD kann einem solchen Anspruch gerecht werden, zumal sie einen Rahmen bietet, worin – abhängig vom Unterrichtsfach und vom Kontext – die Voraussetzungen einer vernünftigen bzw. funktionalen Auswahl liegen.

Kohärenz. Lernen ist gleichbedeutend mit Ordnung. In erster Linie braucht es Ordnung auf der Ebene des Wissens und der Begriffe, dann im kognitiven Bereich des Denkens, schliesslich ist Ordnung auch in einem weiteren organisatorischen und disziplinarischen Sinne unabdingbar. Das Fehlen von Ordnung und Organisation ist jedenfalls keine gute Voraussetzung für ein motivierendes und wirksames Lernen. Ordnung hat viel mit Kohärenz und mit Konsequenz im Denken und Handeln zu tun. Deshalb verstehen wir darunter keineswegs blinde Ordnungswut und Strenge, sondern eben Präzision, Struktur und Verlässlichkeit.

Man könnte hier weit ausholen, auch weil sowohl kognitive (in Bezug auf Erkenntnis- und Lernprozesse und auf mentale Fähigkeiten) als auch soziale Aspekte (in Bezug auf Haltungen und Verhaltensweisen) im Spiel sind. Wir beschränken uns aber auf ein Beispiel, das sich zur Illustration beider Aspekte anbietet und auf die konkreten Anforderungen der Alltagspraxis verweist.

In der Berufsbildung werden in vielen Fächern keine Lehrbücher eingesetzt. Die Lernenden erhalten dafür die unterschiedlichsten Arbeitsmaterialien: Arbeitsblätter, Textauszüge, Dokumente, usw., die man eigentlich zur Aufbewahrung in Ordnern ablegen sollte. Wenn man sich nun anschaut, was daraus entsteht, packt einen nicht selten das nackte Entsetzen. Häufig sind solche Ordner – wenn sie überhaupt vorhanden sind – Ausdruck von schierer Unordnung, mitunter von Chaos. Schmuddelig und verwahrlost sind die Blättersammlungen, als würdiges Resultat einer seriösen Arbeit lassen sie sich kaum betrachten und noch weniger stellen sie eine hilfreiche Grundlage für den Lernprozess dar. So sind die „Blätter“ auch selten identifizierbar, beispielsweise über ein Datum oder über einen Hinweis auf das Thema oder auf die Lerneinheit, zu der sie gehören. Dass Jugendliche in der Regel nicht gerade ordnungsliebend sind, ist ja bekannt, und die heute herrschende Kultur ist ja diesbezüglich nicht besonders förderlich. Deshalb ist es durchaus sinnvoll, als Lehrkräfte die Jugendlichen bei der Organisation und der Strukturierung nicht nur ihrer Unterlagen, sondern und insbesondere ihres Denkens und Tuns zu unterstützen.

Die SiD hat keine Patentlösung für dieses Problem. Aber sie bietet gute Voraussetzungen, um den Sinn für ein geordnetes und systematisches Vorgehen zu entwickeln: Situationen muss man definieren und darstellen, sie erfordern eine Analyse- und eine Synthesearbeit. Ohne die notwendige systematische Kohärenz und Systematik ist es unmöglich, ihnen beizukommen. Das bedeutet natürlich auch, dass die SiD ein gewisses Risiko in sich birgt... eben weil sie höhere Anforderungen an ein geordnetes und diszipliniertes Vorgehen stellt als der „übliche“ Unterricht.

Fazit: Gutes Lehren und Lernen wird durch viele Faktoren beeinflusst. *Reale Lebenssituationen* als Ausgangspunkt zu nehmen und sie in *didaktische Situationen* überzuführen, kann entscheidend sein, weil es die Begegnung zwischen Lehrkraft und Lernenden begünstigt, insbesondere in der Berufsbildung. Auf der Ebene der Didaktik gilt es

- bei der Unterrichtsgestaltung – aber auch in Bezug auf die Anforderungen, die man an die Lernenden stellt – mit Kohärenz und System vorzugehen.
- sich kritisch gegenüber den methodischen Strömung und den didaktischen Techniken zu verhalten und auf die Funktionalität der eingesetzten Mittel zu achten.
- Rezepte und Prozeduren anzuwenden, aber nicht ohne eine kritisch-reflexive Haltung, die auch gegebenenfalls zu deren Anpassung verhelfen kann.
- das Lernen über Erkenntnisse und Verstehen zu begünstigen, aber nicht zu vergessen, dass man sich Kenntnisse und Fähigkeiten auch über Auswendiglernen, Üben und Repetieren aneignen kann.

Schliesslich lässt sich eine gute Didaktik, und dies sei hervorgehoben, nicht von den Lernzielen vereinnahmen; sie weiss, dass es beim Unterrichten und beim Lernen ebenso um die Inhalte geht.

4 4 Situationsdidaktik: didaktische Transposition, Szenarien, virtuoser Kreislauf und didaktische Phasen

Die Beispiele in Kapitel 2 zeigen deutlich, dass die SiD auf zwei Säulen ruht: den realen Situationen und den didaktischen Situationen. Die Realität in sinnvoller Weise in die Schule hineinzubringen und sie für das Lernen nutzbar zu machen bedeutet Brücken zu bauen zwischen diesen beiden Säulen, zwischen der Schule und dem Leben. Das muss auf selektive und durchdachte Art gemacht werden und nicht um jeden Preis; die SiD stellt einen Bezugsrahmen zur sinnvollen Umsetzung von vielfältigen didaktischen Tätigkeiten. Auf der Grundlagen dieser Voraussetzungen lässt sich nun eine *Unterrichtsgrammatik* skizzieren – um die eingangs eingeführte Metapher wieder aufzunehmen – und die wesentlichen Elemente der SiD vorstellen.

Die SiD

1. betrachtet die *Transposition* von **realen Situationen** in **didaktische Situationen** als fundamental
2. weist der Umsetzung von **didaktischen Szenarien** eine wichtige Rolle zu

3. erachtet, dass Lehren und Lernen über einen sich positiv verstärkenden didaktischen Kreislauf – den **virtuosen didaktischen Kreislauf** – stattfindet
4. definiert verschiedene **Phasen** eines didaktischen Szenarios, namentlich die Phasen a) der **Vorbereitung**, b) der **analytischen Reflexion**, c) der **synthetischen Reflexion** und d) der **Evaluation**.

4.1 Transposition und didaktische Szenarien

Lernen kann sowohl im realen Lebenskontext, z. B. in der täglichen Berufspraxis, als auch im schulischen Kontext, in dem sich ein didaktisches Verhältnis einstellt, stattfinden (s. Fig. 2). In der Schule kann man mit oder ohne Bezug auf Situationen lernen. Wir können also einen Unterricht haben, den wir „traditionell“ nennen und der keine systematischen Bezüge zu Lebenssituationen herstellt, diese aber auch nicht ausschliesst. Mit der SiD wird der direkte oder indirekte Bezug zu realen Situationen eine notwendige Bedingung. Lehren und Lernen erhalten so einen *situativen* Charakter, d.h. sie finden zwar hauptsächlich in *didaktischen Situationen* statt, die aber einen starken Bezug zu *realen Situationen* haben.

Der Alltag – der berufliche Alltag wie der ausserberufliche – besteht aus einer komplexen Mischung von Tätigkeiten, Handlungen, Kenntnissen, Verhaltensweisen, expliziten und impliziten Regeln, Rollen, Werten usw. Diesen Alltag für den Unterricht zugänglich zu machen ist nicht einfach. Deshalb ist der Begriff der Situation so wertvoll: Er hilft uns, die Komplexität der Alltagsrealität einzugrenzen und in Einheiten zu fassen, die für das didaktische Handeln relevant sein können. Darin lassen sich didaktische Situationen verankern.

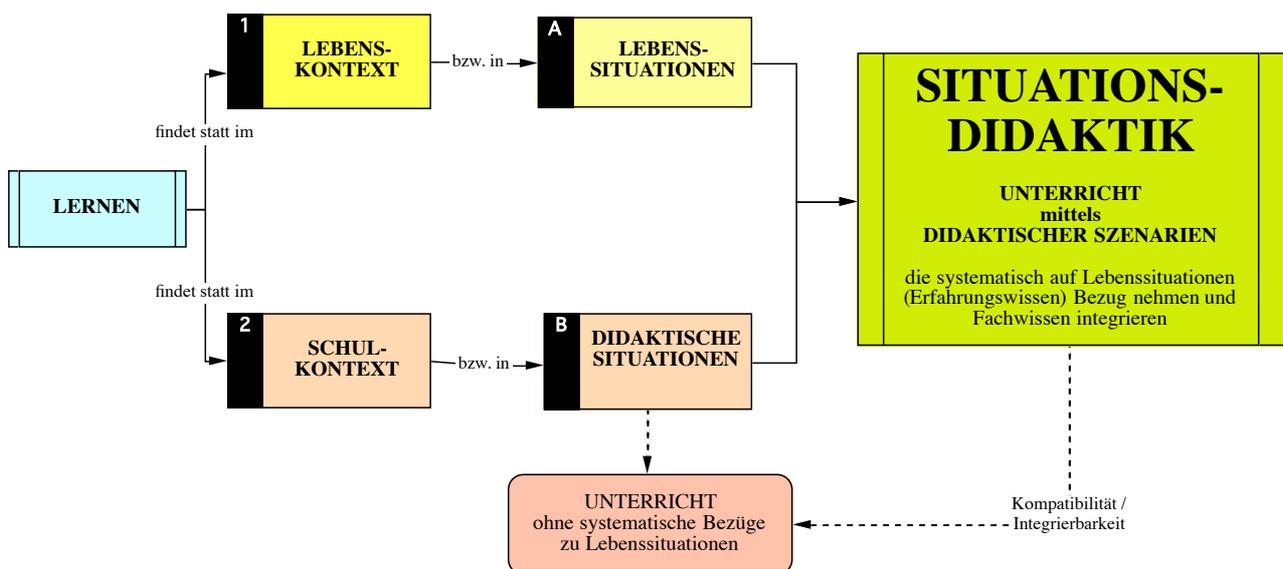


Fig. 2 SiD: Lernen und Situationen

Die Verankerung ist direkt, wenn die *reale Situation* reproduziert werden kann, wenn es uns gelingt, sie zu *inszenieren*, mit Personen, die sie kennen oder erlebt haben; die Verankerung ist indirekt, wenn wir *modellhafte, durch Medien vermittelte Situationen* einsetzen (Simulationen, typische Fallbeispiele, Erzählungen von Beteiligten oder Filmaufnahmen usw.). Es sind zwei Formen der *didaktischen Transposition*. Dabei gibt es eine Art Kontinuum zwischen der auf eigener Erfahrung beruhenden und reproduzierten Situation und der auf fremder Erfahrung beruhenden und vermittelten Situation und den entsprechenden didaktischen Szenarien (s. Fig. 3).

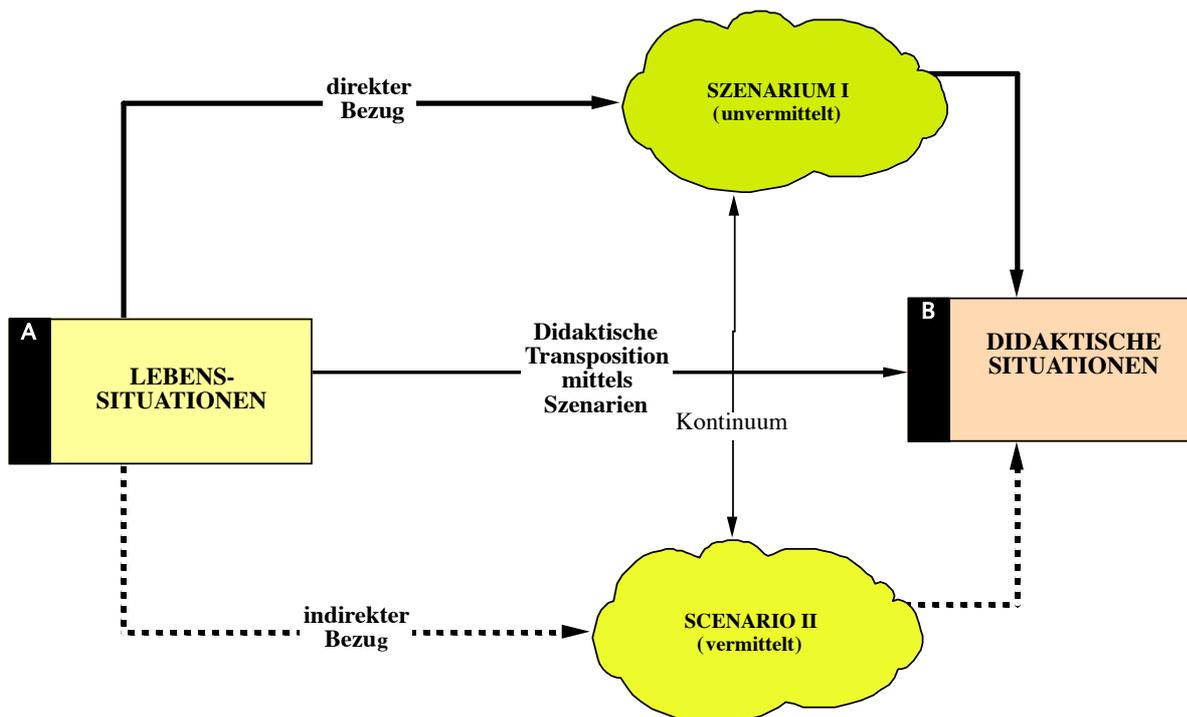


Fig. 3 SiD: Lernen und didaktische Szenarien

Mit dem Wort *Kontinuum* unterstreichen wir, dass es sich nicht um zwei gegensätzliche didaktische Modalitäten handelt, sondern dass es zwischen den beiden Polen verschiedene Formen und Kombinationen von Szenarien gibt, die von den jeweiligen Umständen abhängen. Ihre Ausgestaltung hängt davon ab, welche Antworten die Lehrkraft auf die folgenden anspruchsvollen Grundsatzfragen geben kann: Welche reale Bezugssituation wähle ich aus, um darin die didaktische Aktivität zu verankern? Wie bewerkstellige ich die Transposition der realen in die didaktische Situation?

Im Kapitel 5 werden wir diese Fragen eingehender behandeln. An dieser Stelle sollen vorerst zwei entscheidende Bedingungen erwähnt sein: Die erste ist, dass die Lehrkraft die realen Bezugssituationen, insbesondere die beruflichen, ausreichend kennt. Die Englisch-Lehrkraft, die Systemtechnikerinnen und -techniker in biochemischen Labors unterrichtet, kommt nicht umhin, sich mit dem entsprechenden beruflichen Umfeld auseinanderzusetzen. Die zweite betrifft die

Bildungsverordnungen und Bildungspläne: Diese stellen selbstredend die normative Grundlage für die Unterrichtsplanung dar. Wenn Kompetenzprofile und Lernziele in den normativen Grundlagen auf der Analyse von beruflichen Situationen beruhen, hat es die Lehrkraft bei der Umsetzung einer SiD natürlich leichter. Die SiD ist aber nicht an Bildungspläne gebunden. Auch wenn diese beispielsweise auf dem TRIPLEX-Modell beruhen, kann die Lehrkraft bedeutsame und repräsentative Situationen identifizieren und sie auf angemessene Weise, mit dem Bildungsplan verknüpfen und so den normativen Vorgaben gerecht werden.

4.2 Der virtuose Kreislauf der Didaktik

Der Bezug zu realen Lebenssituationen ist der erste, wichtige Schritt zur Aktivierung eines *virtuosen Kreislaufs* im didaktischen Prozess, ein Kreislauf, der von der Praxis ausgeht und wieder zur Praxis zurückführt. Es geht also didaktisch nicht einfach darum, den Gang von der Theorie zur Praxis in einen Gang von der Praxis zur Theorie umzukehren, sondern vielmehr darum, von der Praxis auszugehen, um zur Praxis zurückzukehren. Was so abstrakt klingt, bedarf der Klärung (s. Fig. 4)

Praxis vollzieht sich in Lebenssituationen. Aus den darin gemachten Erfahrungen entstammt jenes Wissen und Können der direkt Betroffenen, das eine erste wichtige Grundlage für den Lernprozess bildet. Die zweite genauso notwendige Grundlage ist das Wissen aus den Erfahrungen Dritter, d.h. das Fachwissen. Diese beiden Wissenstypologien fließen in einem Prozess zusammen, den wir die *reflexive Verarbeitung* nennen und die den **inneren** Kreislauf *Praxis-Theorie-Praxis* einleiten. Innerhalb dieses Kreislaufs treffen Praxis und Theorie, Erfahrung und Reflexion in einem integrativen Prozess aufeinander, der gleichsam analytische Instrumente wie Instrumente zur Synthesebildung erfordert. Das Resultat dieses Prozesses entspricht der Aneignung von Wissen und Können, das den Lernenden erlaubt, den **äusseren** Kreislauf zu schliessen und wieder zu den Lebenssituationen zurückzukehren.

Eine so angelegte Didaktik kann die Distanz und den Bruch zwischen dem Wissen und seinen Verwendungskontexten, zwischen Theorie und Praxis, zwischen den einzelnen Disziplinen und der Berufstätigkeit und zwischen den verschiedenen Lernorten der Berufsbildung (Lehrbetrieb, überbetriebliche Kurse, Schule) überwinden helfen. Ein *virtuoser Kreislauf* lässt sich damit in Gang bringen, an dessen Anfang vorzugsweise also reale Situationen stehen. Und wenn es gelingt, diese Situationen in angemessener Weise in didaktische Aktivitäten zu überführen, dann können die Ressourcen zu deren Bewältigung erfolgreich angeeignet und konsolidiert werden. ‚Angemessen‘ bedeutet in diesem Falle mindestens dreierlei: Erstens müssen geeignete Lebenssituationen identifiziert und ausgewählt werden, zweitens müssen solche Situationen in geeigneter Weise in den Lernprozess (Klassenzimmer, Werkstatt, usw.) überführt werden und drittens ist ihre umfassende *reflexive Verarbeitung* notwendig.

Wie bereits angedeutet, der *virtuose Kreislauf* setzt vorzugsweise beim Erfahrungswissen aus den Lebenssituationen an, aber ein Ausgang beim Fachwissen ist keineswegs auszuschliessen, wie aus

Fig. 4 ersichtlich. Die SiD schafft also Bedingungen, die man sich bildhaft als eine Fläche vorstellen kann, worauf mit einem Cursor operiert wird: Die Bewegungen gehen vom Erfahrungswissen zum Fachwissen, von der Praxis zur Theorie, usw. Beim Andocken wird das jeweils sinnvolle Wissen mitgenommen. Wir können aber auch nochmals die Metapher der Gäste im Klassenzimmer bemühen: Erfahrungswissen und Fachwissen sind präsent und geben gerne Auskunft, vorausgesetzt man setzt sie sinnvoll und intelligent ein.

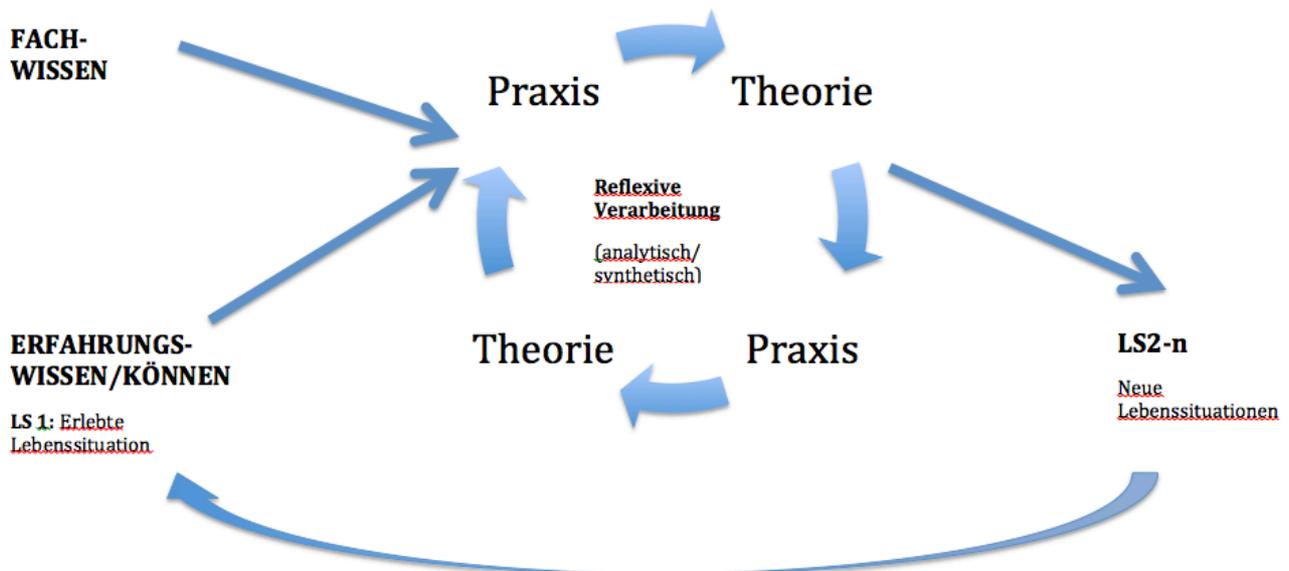


Fig. 4 Der virtuose Kreislauf der SiD

Die reflexive Auseinandersetzung mit den Situationen, in ihren beiden Hauptformen der analytischen und der synthetischen Verarbeitung, kommt im Kreislauf also eine zentrale Rolle zu. Im inneren Kreislauf findet das Lehren und Lernen im engeren Sinne statt. Die Lehrkraft und die Lernenden begegnen sich im didaktischen Umfeld. Mit selbstredend unterschiedlichen Rollen analysieren sie die reale Lebenssituation und bilden eine Lernsynthese, indem sie sich die Ressourcen erschliessen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen), die für deren Bewältigung notwendig sind. Dabei geht es wesentlich um Inhalte.

Analysieren heisst, eine Tatsache oder ein Phänomen, ein Ereignis zerlegen – in diesem Fall die reale Situation. Auseinandernehmen bedeutet, die einzelnen Elemente zu erkennen, um Eigenschaften, Funktionsweisen, Probleme, Herausforderungen usw. der Situation zu verstehen – es bedeutet aber auch, die Wissenslücken zu identifizieren, die ein besseres Verständnis der Situation erschweren.

Der Begriff *Synthese* bezeichnet den Akt des (Wieder-)Zusammensetzens, des Zusammenfügens der notwendigen Wissens-elemente und der Ressourcen, um a) die Situation umfassend zu verstehen und b) die Fähigkeit aufzubauen, um darin handeln zu können.

Konkret liefert die Analyse zwei wichtige Resultate. Das erste ist die *Struktur* der Situation, die sich in der Regel aus den folgenden Faktoren zusammensetzt:

- die ausgeführte Handlung
- die Ziele, die mit der Handlung verfolgt werden
- die Bedingungen, unter denen sie ausgeführt wird
- die Werkzeuge oder Instrumente, die eingesetzt werden
- die Regeln und Normen, die zu beachten sind
- die Probleme und Herausforderungen, die es zu überwinden gilt.

Das zweite Resultat besteht aus einer Liste der *Ressourcen*, mit Hilfe derer man die Situation erfolgreich bewältigen kann. Diese umfassen

- Kenntnisse, Wissen („savoir“)
- Fähigkeiten und Fertigkeiten („savoir faire“)
- Haltungen („savoir être“)

Didaktisch, d.h. aus der Sicht des Lernprozesses, ist es von Vorteil, wenn diese analytische Verarbeitung gemeinsam mit den Lernenden erfolgt, natürlich unter der umsichtigen Anleitung der Lehrkraft. Durch die Analyse können die Lernenden die Situation erfassen und verstehen, und sich auch bewusst werden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten ihnen fehlen, um sie in der Praxis erfolgreich anzugehen, d.h. einen „Rücktransfer“ von der didaktischen Situation auf die reale Situation zu vollziehen.

So schliesst sich der doppelte Kreislauf: Der erste, äussere, geht von der Praxis zurück zur Praxis und erlaubt es den Lernenden, Situationen aus dem Alltag oder aus dem Beruf in die Schule zu bringen und danach wieder in die Praxis zurückzukehren, ausgestattet mit den nötigen Ressourcen, um den erwünschten Transfer zu bewerkstelligen. Der zweite, innere Kreislauf erlaubt es, eine Lebenssituation aufzuarbeiten und mit dem theoretischem Wissen zu durchdringen und aufzuklären. Das ist ein wesentlicher Aspekt, denn nur dem einflussenden (theoretischen) Wissen wird die Verarbeitung der erlebten Ausgangssituation auch wirklich zu einem Erkenntnis- Lernzuwachs führen. Anders gesagt: Bliebe man bei der blossen Analyse der Erfahrung, wäre Lernen kaum denkbar. Aus diesem Blickwinkel wird der virtuose Kreislauf zu einem Ort der Verständigung und der Vermittlung zwischen Lehrkraft und Lernenden, zwischen den gegenseitigen Interessen und Bestrebungen.

Als nächstes werden wir die Idee des virtuosens Kreislaufs in der Form eines Ablaufs darstellen, den wir als *didaktisches Szenario* bezeichnet haben.

5 5 Situationsdidaktik: Makro- und Mikro-Planung

Bei der Umsetzung von Szenarien oder didaktischen Abläufen heisst Unterrichtsplanung in erster Linie vorausschauen, wie man die beabsichtigten Ziele erreichen will. Es gilt zu beachten, dass ein didaktisches Szenario eine Lerneinheit darstellt, die sich in der Regel über mehrere Lektionen erstreckt und eine sorgfältige Planung der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten erfordert, damit diese in sich kohärent und ausgewogen sind. Eine Leitlinie bildet die Strukturierung des didaktischen Szenarios in Phasen. Man könnte sagen, dass die Phasen die Syntax der Unterrichtsgrammatik darstellen. Im Folgenden illustrieren wir diese Phasen und unterscheiden dabei Makro- und Mikrophasen.

5.1 Die vier Makrophasen der SiD

Die Phasen der SiD, im Sinne einer Allgemeindidaktik, beziehen sich auf vier Hauptmomente der Arbeit der Lehrkräfte: 1) die Unterrichtsvorbereitung, 2) die analytische Verarbeitung und 3) die synthetische Verarbeitung der behandelten Inhalte im Unterricht, und schliesslich 4) die summative Leistungsbeurteilung. Die zweite und die dritte Phase (s. Fig. 5) sind sozusagen das Herz des Unterrichts und des Lernprozesses. Der Begriff der *Verarbeitung* deutet – wie es der *virtuose Kreislauf der Didaktik* vorsieht – auf eine dialektische Bewegung hin, genauer auf jene reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten, die die Konvergenz von Theorie und Praxis ermöglicht. Was konkret abläuft, ist eine analytische Bearbeitung, d.h. die Zerlegung der realen Situation in ihre Teile, die notwendigerweise zu einer synthetischen Bearbeitung führt, d.h. zur erneuten Zusammensetzung der Teile, gewissermassen auf einer höheren Ebene unter Einbezug des durch Lernen und Übung neu erworbenen Wissens. Das ist die ureigene Vision des Unterrichts und des Lernens in der SiD.

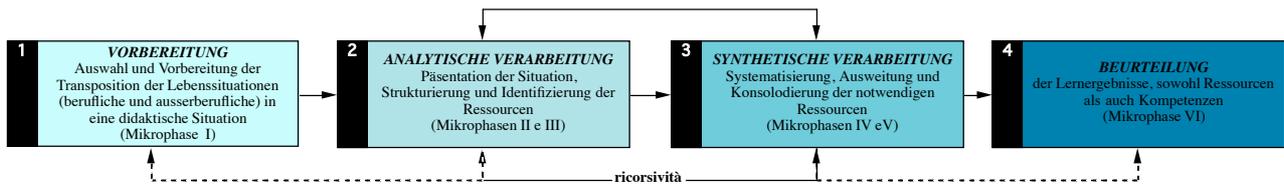


Fig. 5 Die Makro-Phasen der SiD

1. Erste Makro-Phase: **Vorbereitung**. Diese Phase beinhaltet für die Lehrkraft die Auswahl der bedeutsamen (realen) Lebenssituation und die Wahl der Art ihrer didaktischen Transposition. (vergl. Mikro-Phase I)
2. Zweite Makro-Phase: **Analytische Verarbeitung**. In der didaktischen Situation erfolgt zuerst die Präsentation der Lebenssituation, die danach Gegenstand der Analyse sein wird (Strukturierung und Identifizierung der Ressourcen – Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen). (vergl. Mikro-Phasen II und III)
3. Dritte Makro-Phase: **Synthetische Verarbeitung**. Nachdem die Ressourcen für das Verstehen und das Bewältigen der Situation identifiziert wurden, geht es in der Phase der synthetischen Verarbeitung um das Systematisieren und das Schaffen eines tieferen Verständnisses durch theoretische Inputs, Lektionen, Übungen usw. im Hinblick auf den (Rück-)Transfer in die reale Lebenssituation. (vergl. Mikro-Phasen IV und V)
4. Vierte Makro-Phase: **Evaluation**. Die letzte Phase ist der summativen Evaluation der Lernergebnisse gewidmet, sowohl in Bezug auf die einzelnen Ressourcen (insbesondere die Kenntnisse) als auch auf die Kompetenzen, die aus dem Zusammenspiel der einzelnen Ressourcen resultieren. (vergl. Mikro-Phase VI)

Wir möchten betonen, dass die **Abfolge der Phasen** in diesem Schema sozusagen einen idealtypischen Zustand abbildet und nicht zwingend befolgt werden muss. Das gilt natürlich auch für die Mikro-Phasen (s. folgendes Kapitel) und insbesondere für die eigentliche Umsetzung im Unterricht, d.h. die analytische Verarbeitung (Mikro-Phase II) und die synthetische Verarbeitung (Mikro-Phase III). Mit anderen Worten: Die vier Makro-Phasen, resp. die sechs Mikro-Phasen, sollen in der Umsetzung eines didaktischen Szenarios vorkommen, aber ihre Abfolge kann in der Praxis variieren.

Nehmen wir ein Beispiel. Im Rahmen der Ausbildung der Elite-Sportler wird von den Schülern eine kurze schriftliche Darstellung der Wettkämpfe gefordert, an denen sie teilnehmen. Die reale Situation, die gemeistert werden muss, ist also „Verfassen eines Berichts über den Wettkampf“. Man könnte sich vorstellen, dass man damit anfängt, dass einige Schüler über einen erlebten Wettkampf berichten, und dass man dann aufgrund dieser Berichte zur Analyse-Phase kommt (Was beinhaltet

ein Bericht? Welche Ressourcen braucht es, um einen guten Bericht zu schreiben?), dann zur Synthese-Phase mit einem theoretischen Input (syntaktische Regeln, Orthographie, Wortschatz usw.) und mit Übungen (Berichte schreiben, vergleichen und korrigieren), um schliesslich zur Auswertungsphase zu kommen. Didaktisch wäre es aber ebenso denkbar, vom Verfassen von anderen Texten auszugehen und die Situation „Einen Bericht zu einem Wettkampf verfassen“ als weitere Anwendungsübung in der Konsolidierungsphase einzubringen.

5.2 Die sechs Mikrophasen der SiD

Um aufzuzeigen, wie die einzelnen Phasen in einem didaktischen Szenario aufgegliedert sind und zusammenspielen, fügen wir an dieser Stelle zwei Illustrationen ein.

Zuerst ein Schema (Fig. 6), das die sechs Mikro-Phasen zusammenfasst und für jede Phase die folgenden Punkte aufführt:

- die Definition der Phase
- die didaktische Fragestellung, die sie charakterisiert
- die didaktischen Optionen, die zur Verfügung stehen, und schliesslich
- das zu erwartende Resultat

Mithilfe einer einfachen Tabelle (Tab. 3) zeigen wir danach auf, wie die Vorgehensschritte bei den sechs am Anfang dieses Leitfadens dargestellten Beispielen (Kap. 2) den sechs Mikro-Phasen der SiD zugeordnet werden können. Zum Abschluss liefern wir eine detailliertere Beschreibung aller Phasen.

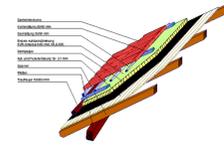
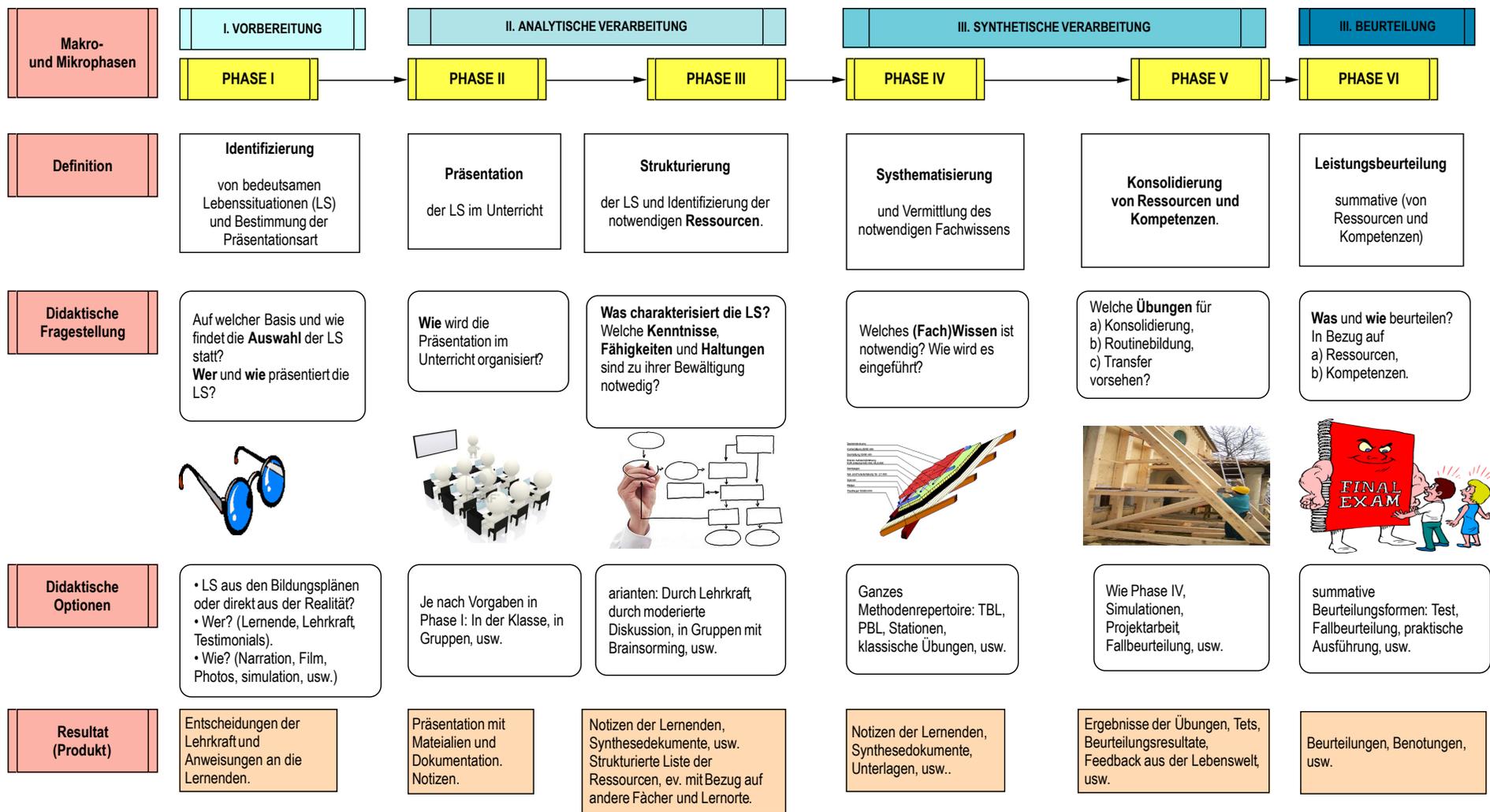


Fig. 6 Mikro-Phasen der SiD

Situation	Phase I: Identifizieren	Phase II: Präsentieren	Phase III: Strukturieren	Phase IV: Systematisieren	Phase V: Konsolidieren	Phase VI: Evaluieren
S I: Englisch in chemisch- biologisch en Labors	Die Lehrkraft lernt die Berufsrealität kennen Auftrag: Die Studierenden beobachten und die Abläufe im Labor dokumentieren.	Drei Studierende präsentieren ihre Erfahrungen .	Analyse der Erfahrungen und Einordnung in eine Struktur; Liste der Ressourcen bezüglich des Englischen.	Lektion zum Wortschatz und zu relevanten Sprachstrukturen.	Übung zu einem Ablauf im Labor (Film). Gruppenarbeit mit Präsentation.	Lernkontrolle.
S II: Briefing- gespräch (Designer/ -innen 3D)	Weil die Lehrkräfte die Situation gut kennen, stellen sie sie vor.	Simulation eines Briefinggesprächs (ev. mit Video-Aufnahme).	Systematische Analyse und Einordnung der Situation.	Theoretischer Input. Vorbereitung von Ideen und Skizzen für die Klienten.	Zweite Simulation Briefing-Gespräch, mit Video-Aufnahme.	Lernkontrolle.
S III: Blutdruck- messung	Situation des Bildungsplans. Auftrag: Zwei Lernende machen Beobachtungen zum Vorgehen in ihrer Arbeitsumgebung.	Präsentationen der beiden Lernenden	Analyse der Erfahrungen in Gruppen, Präsentation und Vergleich der Situationen.	Theorielektion. Genauere Bestimmung der Ressourcen.	Standortbestimmung und Feedback.	-
S IV: Höhen- vermessung	Handlung aus der Praxis auf dem Bauplatz sowie im Lehrplan Auftrag: einige Lernende machen Foto- und Video-Aufnahmen.	Präsentationen der Lernenden; die Lehrkraft ergänzt.	Identifizierung der Messmethoden	Schriftliche Zusammenfassung.	Simulation mit Datenerhebung im Aussenbereich der Schule und Vertiefung in Gruppen.	Individuelle Übung mit Lernkontrolle.
S V: Bilder und totalitäre Regime	Wahl eines Bildes als Informationsquelle	Präsentationen und Lehrgespräch zwischen Lernenden und Lehrkraft.	Identifizierung der notwendigen Ressourcen.	Lektionen zu Schlüsselbegriffen.	Übungen und formative Evaluationen.	Simulation und Kreation eines Plakats.
S VI: Verkaufs- gespräch	Auftrag: einige Lernende sollen Beratungs- und Verkaufsgespräche filmen.	In Kleingruppen schauen sich die TN die Video-/Film-Aufnahmen an.	Ausgehend von den Aufnahmen und Beobachtungen der Lernenden analysiert die Lehrkraft die Situationen.	Theoretischer Input zu den Hilfsmitteln zum Führen von Beratungs- und Verkaufsgesprächen.	Zwei Aktivitäten zur Konsolidierung: Simulation im Unterricht und praktische Umsetzung in der Stage.	Beschreibung eines Umsetzungsbeispiels während der Stage und Selbstevaluation.

Tab. 3 Beispiele der didaktischen Szenarien und Zuordnung zu den Phasen der SiD

5.1.1 5.2.1 Phase I: Identifizierung der Situation und Wahl der Präsentationsmethode

Die Lehrkraft muss eine Antwort auf folgende didaktische Fragestellungen finden:

- *Wie kann ich reale und bedeutungsvolle Lebenssituationen (LS) identifizieren und auswählen, die im Unterricht als Ausgangspunkt für die Lernaktivitäten eingeführt werden können?*
- *Sind in den offiziellen Dokumenten (Bildungsverordnungen, Bildungspläne, Handbücher) solche Situationen enthalten (z.B. in CoRe-Bildungsplänen) oder wird indirekt auf solche Situationen Bezug genommen (z.B. in TRIPLEX-Bildungsplänen)? Wer kann eine Situation und wie in dem Unterricht vorstellen?*

In dieser Vorbereitungsphase muss man also in zwei Richtungen schauen: Einerseits geht es um das Identifizieren von bedeutsamen Situationen aus dem realen beruflichen oder ausserberuflichen Alltag der Lernenden, andererseits um Vorüberlegungen zur Art und Weise, wie diese Situationen im Unterricht eingebracht werden können. Die Lehrkraft trifft in dieser Phase wichtige Entscheidungen, die Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des didaktischen Szenarios haben.

Bei der Wahl einer geeigneten Situation gibt es zwei verschiedene Vorgehensweisen: Die erste ergibt sich bei einem Bildungsplan, der explizit berufliche Handlungssituationen enthält (s. S III). Man kann also auf jene Situationen zurückgreifen, die in der Regel Teil eines Kompetenzprofils des jeweiligen Berufs sind, oder aber auch auf andere Dokumente, die zur Umsetzung der Bildungspläne an den einzelnen Schulen jeweils erarbeitet werden. Im zweiten Fall, wenn der Bildungsplan nicht explizit auf berufliche Situationen Bezug nimmt, wird ein grösseres Engagement seitens der Lehrkraft verlangt: Sie muss dank ihrer Erfahrungen oder unter Zuzug von Experten, die berufliche (und ausserberufliche) Realität der Lernenden erkunden und bedeutsame Situationen identifizieren und beschreiben (s. S I, II, IV, V).

Sind die Situationen, mit denen man arbeiten will, einmal ausgewählt, wendet man sich der Frage zu, wie man sie in den Unterricht überführt. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten dazu und die Wahl hängt in erster Linie davon ab, ob die Lernenden solche Situation direkt erfahren (z.B. im dualen Unterricht) oder nicht (etwa im vollschulischen Unterricht). Auf alle Fälle ist hier die didaktische Phantasie der Lehrkraft gefragt (s. Umsetzungsvarianten in den Beispielen). Wenn die Lernenden die Situation effektiv direkt erleben, kann die Lehrkraft ihnen den Auftrag erteilen, dazu authentische Materialien zu sammeln (z.B. im Betrieb Handlungsabläufe mit Bildern dokumentieren oder sich selbst bei einer Tätigkeit filmen; während eines Praktikums erlebte Schlüsselsituationen schriftlich festhalten). Solche authentische Materialien können auch von der Lehrkraft selbst eingebracht oder in Form von Erlebnisberichten von Testimonials dokumentiert werden.

Auch Situationen, die die Beteiligten nicht aus erster Hand kennen, kann man im Klassenraum konkret aufleben lassen, z. B. durch Rollenspiele, durch Bild- oder Videomaterial über ähnliche Situationen usw.

Je nach Rahmenbedingungen kann die Lehrkraft entscheiden, eine oder mehrere Darstellungen der gleichen bedeutsamen Situation einzubringen, mit demselben Medium oder mit unterschiedlichen Medien. Diese Entscheidungen müssen unter Berücksichtigung der Lernziele und Lerninhalte sowie der spezifischen Voraussetzungen in der Lerngruppe getroffen werden.

5.1.2 5.2.2 Phasen II und III: Präsentation und Strukturierung der Situationen

Bei der analytischen Verarbeitung geht es um die folgenden Fragestellungen:

- *Wie kann man die reale Situation wirkungsvoll präsentieren?*
- *Was charakterisiert die Situation? Um welche Ziele geht es, und welche Handlungen werden ausgeführt, unter welchen Umständen und mit welchen Instrumenten?*
- *Welche Ressourcen – Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen – sind notwendig, damit man die Situation kompetent und erfolgreich bewältigen kann?*

Die Phase II der *Präsentation* der Situation im Unterricht ist grösstenteils eine logische Folge der Wahl, die man in der Phase I getroffen hat. Es bleibt zu entscheiden, welche Sozialform (Plenum, Gruppenarbeit oder individuelle Arbeit) und welche Hilfsmittel man bei der Präsentation einsetzt. Die Lehrkraft bestimmt und organisiert die Arbeitsweise der ersten Vertiefung der Situation in der Klasse oder in den Kleingruppen sowie die Form des Austauschs (Fragestellungen, Notizen, Berichte aus den Gruppen usw.)

Die dritte Phase in der *Strukturierung* der Situation ist die Fortsetzung der bereits in Phase II begonnenen analytischen Verarbeitung. Dabei gilt es zu systematisieren und von den in der Regel durch persönliche Erfahrungen und spezifische Umstände geprägten realen Situationen zu abstrahieren und zu einer *allgemeineren Beschreibung* der Situation zu gelangen, die über die Einzelerfahrung hinaus Gültigkeit haben kann. Das geschieht, indem man zuerst versucht genauer zu definieren, was der Zweck oder das Ziel der ausgeführten Handlung ist und welches die Handlungsumstände sind, danach aber auch mögliche Probleme, Risiken und Herausforderungen anspricht. Auf dieser Grundlage kann man das Bestimmen der Ressourcen angehen, d.h. der Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die es ermöglichen, die Situation erfolgreich und kompetent zu bewältigen. Das Identifizieren der Ressourcen kann mit verschiedenen Techniken (*Brainstorming*, Lehrgespräch usw.) und Sozialformen

(Plenum, Kleingruppen, Partnerarbeit, individuelle Arbeit usw.) erfolgen. Für das Festhalten der Ressourcen kann das folgende einfache Schema eingesetzt werden.

Titel der Situation		
Beteiligte Personen		
Handlungen		
Vorschriften, Normen		
Notwendige Ressourcen		
Kenntnisse	Fähigkeiten	Haltungen

Tab. 4 Schema zur Beschreibung einer Situation und der erforderlichen Ressourcen

5.1.3 5.2.3 Phasen IV und V: Systematisierung und Konsolidierung

Für die Phase der synthetischen Verarbeitung stellen sich die folgenden didaktischen Fragen:

- *Welches Wissen, und insbesondere welche Kenntnisse und spezifischen Fähigkeiten im direkten oder indirekten Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach sind notwendig? Wie können diese eingeführt werden?*
- *Welche Übungsaktivitäten können die Konsolidierung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Bildung von Routine und schliesslich den Transfer in die Praxis und auf neue berufliche Situationen unterstützen?*

Die beiden Phasen der synthetischen Verarbeitung sind im Unterricht sehr wichtig, weil insbesondere hier die Lehrkraft neues Wissen einbringt. Sicher sind bereits in den vorangegangenen Phasen neue Erkenntnisse entstanden und neue Fähigkeiten

entwickelt worden, zumindest seitens einiger Lernender. Aber in den Phasen der Systematisierung und Konsolidierung sollte die Lehrkraft für den eigentlichen qualitativen Lernsprung sorgen: Sie muss nämlich sicherstellen, dass die neuen Wissens Elemente und andere situationsrelevante Ressourcen von den Lernenden erworben werden können. Das kann sie auf verschiedene Art und Weise machen, unter Anwendung von adäquaten Techniken und Methoden – die SiD fördert geradezu die Methodenvielfalt.

Besondere Aufmerksamkeit ist dem praktischen Üben, d.h. Umsetzungsaktivitäten, zu widmen, welche die Konsolidierung von neuen Kenntnissen und die Aneignung von Handlungs- und Haltungsroutinen – beides Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung und für den Transfer in anderen Kontexten.

Die Aktivitäten und Übungen dieser zwei Phasen sollten in fassbare und strukturierte Lernresultate münden, die sozusagen die Synthese der Arbeit an der didaktischen Situation darstellen. Diese Synthese sollte sich einerseits in den Lernmaterialien (Notizen, Texte, Handouts, Arbeitsanleitungen, Prototypen usw.) und andererseits in den mentalen Strukturen der Lernenden niederschlagen. Zwischen den beiden Ebenen gibt es zweifellos, wie schon erwähnt, einen klaren Zusammenhang: Sind Materialien geordnet und gut strukturiert, steigt die Chance eines erfolgreichen Lernens.

5.1.4 5.2.4 Phase VI: Evaluation

Die didaktische Fragestellung ist:

- *Wie sollen die Lernleistungen der Lernenden beurteilt werden? Wie sind dabei die verschiedenen Ressourcen und die resultierenden Kompetenzen zu gewichten?*

Nachdem die Ressourcen für die gewählte Situation erweitert und systematisiert sind, geht es darum, die Lernleistungen zu beurteilen.

Die Lehrkraft kann auch hier traditionelle Methoden der Lernkontrolle (Test, theoretische Prüfungen usw.) in Bezug auf die einzelnen Wissensressourcen anwenden; die SiD empfiehlt aber ebenfalls eine Beurteilung auf der Kompetenzebene, d.h. eine Überprüfung der Umsetzung der Lernergebnisse in einer realen oder simulierten Situation. Diese kann in der Berufspraxis erfolgen, wenn das möglich ist, oder in Situationen, welche die Realität nachstellen, d.h. in Simulationen. Die Überprüfung in der Situation, wie auch immer diese geartet ist, kann auch bedeuten, dass man wieder zur Vorbereitungsphase zurückkehrt (die Lehrkraft wählt eine ähnliche Situation aus), oder zur Phase der synthetischen Verarbeitung, um einzelne Ressourcen noch weiter zu entwickeln.

6 Die 13 Herausforderungen der Situationsdidaktik

1. Die SiD möchte Antworten auf zweierlei Bedürfnisse liefern:
 - a. generelle, übergeordnete Bedürfnisse *pädagogischer* Art
 - b. spezifische, untergeordnete Bedürfnisse auf der Ebene der *Fachdidaktik* oder der *Berufsfelddidaktik*

Die SiD definiert sich somit als *allgemeine Didaktik*, welche eine *Vermittlungsfunktion* einnimmt zwischen dem *pädagogischen Diskurs*, dessen Aufgabe es ist, den Sinn und Zweck der Bildung zu klären, und dem *spezifisch didaktischen Diskurs*, der die konkrete Gestaltung des Lehrens und Lernens zum Gegenstand hat.

2. Die SiD basiert auf der These, dass das *menschliche Handeln*, die praktische Tätigkeit, sich immer in *Situationen* abspielt. Der Begriff der Situation ist ein Schlüssel zum Verstehen der Realität, weil Situationen quasi den Rahmen bilden für das Handeln und das Sein. Wir erleben Situationen einerseits im persönlichen, privaten oder öffentlichen Bereich, und andererseits bei der Arbeit und im Berufsleben. Das Konzept der Situation ist ein Instrument zur Erfassung und Beschreibung von Realitäten, auf die sich die Bildung und das Lernen beziehen können.
3. Die SiD geht davon aus, dass das Handeln in einer Situation eines *Wissens* bedarf, das der Mensch entweder in der Handlungssituation selbst entwickelt, wo sich Wissen und Handeln verbinden, oder ausserhalb der Handlungssituation erwirbt, d.h. in anderen analogen Situationen oder in schulischen Situationen, die speziell zu Lernzwecken angelegt werden. Aus didaktischer Sicht wird dieses Wissen zur Ressource und kann in der Form von *Kenntnissen*, *Fähigkeiten* und *Haltungen* erworben werden.
4. Die SiD unterscheidet demzufolge zwei unterschiedliche Arten des Wissens: Das eine entsteht im praktischen Handeln und wird als *prozedurales Wissen* bezeichnet. Es ist hauptsächlich *implizit* und *unbewusst*, an die spezifischen Prozesse und Situationen gebunden und daher nicht einfach zu erschliessen. Das andere ergibt sich aus dem abstrakten Denken und aus der Reflexion und wird als *theoretisches, deklaratives Wissen* bezeichnet. Es ist mehrheitlich *expliziter* Natur und daher direkt vermittelbar. Es geht jedoch nicht um einen mechanisch verstandenen Dualismus: Die beiden Arten des Wissens können verschmelzen, eine kann Grundlage der anderen werden oder beide können sich zu komplexen kognitiven Konstrukten entwickeln.

5. Die SiD geht davon aus, dass es – analog zu den beiden Arten des Wissens – auch *zwei Arten des Lernens* gibt, die eine findet in *realen Lebenssituationen* statt und hat *unmittelbaren, spontanen* und *informellen* Charakter, die andere findet in eigens dafür gestalteten *didaktischen Situationen* statt und hat *formellen* und *institutionellen* Charakter (wobei natürlich auch die didaktische Situation Realitätscharakter hat). Auch die beiden Arten des Lernens können sich verbinden oder sich gegenseitig anregen und bereichern.
6. Die SiD ist logischerweise (hauptsächlich) für das Lernen in *didaktischen Situationen* zuständig und stellt sicher, dass diese einen starken Bezug zur Realität, ja, in *realen Lebenssituationen* verankert sind. Das geschieht durch drei Schritte, die einen *virtuosen didaktischen Kreislauf* auslösen: Der erste Schritt beinhaltet die Transposition (d.h. nicht nur die Überführung der Situation sondern auch ihre Interpretation) von der Lebenssituation in die didaktische Situation. Der zweite Schritt findet innerhalb der didaktischen Situation statt und umfasst die analytische und synthetische Verarbeitung. Der dritte Schritt betrifft die Rückkehr von der didaktischen Situation zur realen Lebenssituation, wodurch sich ein Lerntransfer ergibt.
7. Teil des *virtuosen didaktischen Kreislaufs* ist ein zweifacher *Reflexionsprozess*: die *analytische* und die *synthetische Verarbeitung* des Wissens. Die analytische Verarbeitung hinterfragt und untersucht die reale Situation, die Praxis, um ihre Eigenschaften zu verstehen, um das implizit vorausgesetzte Wissen zu erkennen und um die Ressourcen zu identifizieren, die für die Bewältigung der Situation notwendig sind. In der Phase der synthetischen Verarbeitung wird das für die erfolgreiche Bewältigung der Situation nötige Wissen aufgebaut, ergänzt und konsolidiert. Um diesen zweifachen Verarbeitungsprozess zu ermöglichen, braucht es einerseits den Beitrag sowohl des aus den spezifischen Erfahrungen stammenden Praxiswissens als auch des systematischen (deklarativen) Fachwissens der unterschiedlichen Disziplinen und Fächer.
8. Bei der SiD kann während der analytischen und synthetischen Verarbeitung der Bezug der didaktischen Situation zur realen Lebenssituation ein *direkter* sein, z. B. wenn es möglich ist, authentische Erfahrungen aus erster Hand ins Klassenzimmer zu bringen. Da, wo direkte Erfahrungen nicht zugänglich sind, kann auch ein *indirekter* Bezug hergestellt werden, etwa in Form von Beispielen, modellhaften Situationen oder Simulationen.
9. Die SiD strebt innerhalb des *virtuosen didaktischen Kreislaufs* ein *Gleichgewicht zwischen den beiden Arten des Wissens* (dem theoretischen und dem praktischen) und den *beiden Arten des Lernens* (durch das Handeln oder durch das ‚Studieren‘)

an. Dieses Gleichgewicht ist abhängig von den Anforderungen des spezifischen Unterrichtskontexts, d.h. der Lernenden, der Lerninhalte, der Lernorte und der zur Verfügung stehenden Unterrichtsmittel.

10. Die SiD formuliert zwei grundlegende Kriterien, die es zu erfüllen gilt: Das erste Kriterium ist das der *Integration*. Es bedeutet, dass beim Unterrichtsgeschehen verschiedenen Arten des Wissens und des Lernens Raum gegeben werden muss. Aus dem ersten Kriterium folgt das zweite, das der *Flexibilität*. Es bedeutet, dass das didaktische Handeln immer an den spezifischen Unterrichtskontext anzupassen ist.
11. Die SiD unterscheidet sich als allgemeine Didaktik von den Fachdidaktiken und insbesondere auch von den Methoden. Aufgrund der Kriterien der Integration und der Flexibilität respektiert sie die besonderen Eigenschaften der Fachdidaktiken, sofern diese von den spezifischen Unterrichtsinhalten abhängen, und sie unterstützt den sinnvollen und zweckdienlichen Einsatz von verschiedenen methodischen Formen und Techniken.
12. Für die SiD hat die Lehrkraft eine zentrale Rolle, die sich vor allem in der Gestaltung und aktiven Unterstützung des didaktischen Verarbeitungsprozesses zeigt. Von der Lehrkraft wird erwartet, dass sie fähig ist, die didaktische Situation auf methodisch abwechslungsreiche und flexible Art zu strukturieren und zu gestalten, beispielsweise mit didaktischen Szenarien, und dabei sowohl dem theoretischen und systematischen Wissen als auch dem Erfahrungswissen und der Reflexion den notwendigen Raum zu geben.
13. Die SiD hat zum Ziel, dass die Lernenden die Ressourcen (deklaratives Wissen / Kenntnisse, prozedurales Wissen / Fähigkeiten, Verhaltensweisen / Haltungen) erwerben, die sie befähigen, Lebenssituation kompetent zu bewältigen. Allerdings ist auch in der Berufsbildung der Wert des zu vermittelnden Wissens keineswegs allein von seiner situationsbezogenen Zweckmässigkeit bestimmt. Vielmehr ist auch ‚zweckfreiem‘ Wissen gebührende Aufmerksamkeit zu schenken.

Bibliografie

Ghislà, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431-466.

Ghislà, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013). Didactique par situations dans l'enseignement des langues (secondes). *Plaidoyer pour une conception intégrée des connaissances, des capacités et de la réflexion*. In: *Babylonia*, 2/2013, 46–58

Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). Didattica per situazioni. In G. Quaglino (Ed.), *Formazione: metodi*. Milano: Cortina, 337-360

Ghisla, G. et al. (2014). *L'attività del docente di formazione professionale: profilo di competenza* Lugano: IUFFP (Documento di lavoro interno)

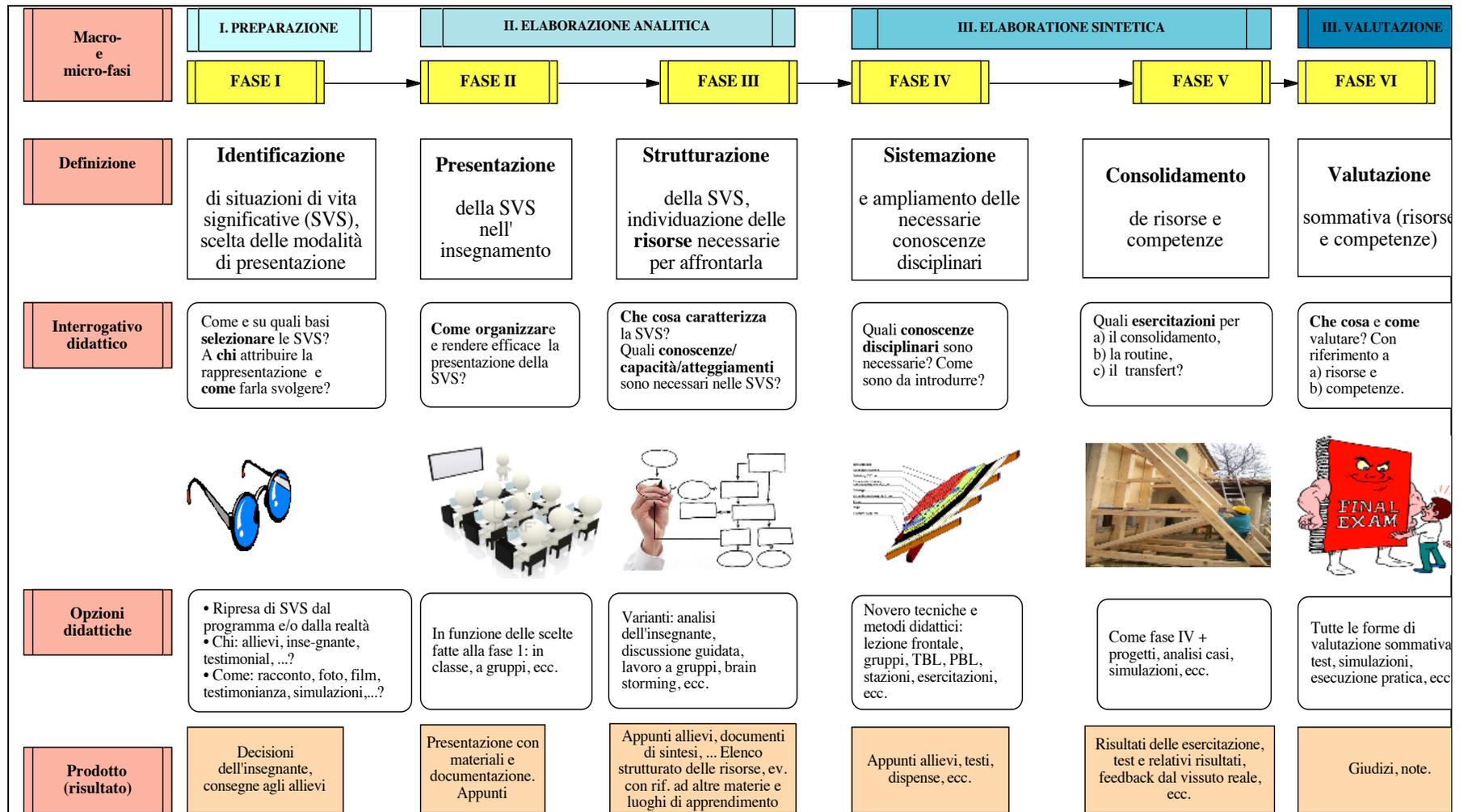


Fig. 1 Micro-fasi della DpS

Situazione	Fase I: identificare	Fase II: presentare	Fase III: strutturare	Fase IV: sistemare	Fase V consolidare	Fase VI: valutare
SI: uso dell'inglese nei laboratori	L'insegnante esplora la realtà professionale. Consegna: gli studenti osservano e raccolgono documentazione	Tre studenti presentano le proprie esperienze.	Analisi e strutturazione esperienze, elenco delle risorse di inglese.	Lezione sul lessico e le strutture linguistiche per completare e approfondire.	Esercitazione su attività di laboratorio chimico-biologico (filmato). Lavoro di gruppo e presentazione.	Valutazione sommativa.
SII: Briefing decoratore d'interno	Conoscendo bene la situazione, gli insegnanti la illustrano.	Simulazione di un briefing (ev. con video).	Analisi e sistemazione sulla base del briefing.	Input teorico. Preparazione idee, materiali per il cliente.	Secondo briefing con registrazione video.	Valutazione sommativa.
SIII: misurazione pressione arteriosa	Situazione dai piani di formazione. Consegna: due apprendisti osservazione le proprie esperienze che presenteranno alla classe.	Presentazione della situazione da parte delle due apprendiste incaricate.	Analisi esperienze a gruppi, presentazione, confronto e strutturazione.	Lezione teorica. Precisazione delle risorse.	Bilancio formativo e feed-back.	-
SIV: rilevamento livelli altimetrici	Attività presente sul cantiere e prevista dal programma. Consegna: alcuni allievi devono raccogliere materiale video e fotografico.	Presentazione da parte degli allievi, gli insegnanti completano.	Identificazione delle metodologie di rilevamento.	Esercitazione con sintesi scritta.	Simulazione del rilevamento nell'area esterna alla scuola e approfondimento a gruppi.	Esercizio individuale con val. sommativa.
SV: Immagini e regimi totalitari	Scelta dell'immagine come fonte di informazione.	Present.: coinvolgimento di allievi e insegnante	Identificazione risorse necessarie.	Lezioni su nozioni chiave.	Esercitazioni e verifiche formative.	Simulazione e allestimento manifesto.
SVI: il colloquio di vendita	Alcuni allievi ricevono la consegna di video-registrare situazioni di consul./vendita.	A gruppi gli allievi visionano una registrazione.	Partendo dalle registrazioni e dalle indicazioni degli allievi l'insegnante svolge l'analisi delle situazioni.	Input teorico sugli strumenti necessari per condurre un colloquio di vendita.	Come consolidamento si prevedono due attività: simulazione e attività di stage.	Descrizione scritta dell'attività di stage con auto-valutazione.

Tab. 1 Tabella di relazione tra esempi di situazioni e fasi DpS

6.1.1 Fase I: Identificazione delle situazioni e scelta delle modalità di presentazione

Gli interrogativi didattici a cui dare risposta da parte dell'insegnante sono i seguenti:

- *come identificare e scegliere le situazioni di vita reali e significative (SVS) che possano effettivamente essere 'portate' in classe e costituire un punto di partenza per l'attività didattica?*
- *Vi sono nei documenti ufficiali (ordinanze, piani di formazione, manuali) situazioni di questo genere (ad esempio piani di formazione CoRe) o vi si fa riferimento indirettamente (piani di formazione TRIPLEX)? Chi e come sarà chiamato a rappresentare la situazione in classe?*

In questa fase preparatoria, sono dunque da considerare due momenti possibili: da un lato la presa di conoscenza e l'identificazione delle situazioni professionali o di vita quotidiana significative che riguardano gli allievi, dall'altro lato le disposizioni preliminari e la scelta delle modalità con cui le situazioni

saranno portate e presentate in classe. L'insegnante deve quindi prendere delle decisioni importanti che condizioneranno tutto il percorso (scenario) didattico.

Il primo momento, la scelta della situazione reale, può avvenire secondo due modalità principali che dipendono dalle contingenze: la prima si dà quando vi sia un piano di formazione che contiene la descrizione di situazioni professionali a cui fare ricorso (cfr. SIII). Si tratta di situazioni che rimandano di regola ad un profilo professionale appositamente sviluppato o comunque a materiali elaborati in sede per la concretizzazione dei piani formativi. La seconda invece richiede un maggiore impegno da parte dell'insegnante che, in base alle sue conoscenze e all'eventuale ricorso ad esperti, esplora la realtà professionale (e non) dei propri allievi per individuare le situazioni significative e descriverle (cfr. SI, II, IV, V).

Una volta selezionate le situazioni che si vogliono utilizzare, occorre pensare a come portarle e presentarle in classe. Molteplici sono le possibilità, dipendenti anzitutto dalla possibilità che vi sia un *nesso diretto* o meno con le situazioni reali, e che, in ogni caso, chiamano in causa l'inventiva didattica (cfr. le varianti negli esempi). Se gli allievi sono effettivamente in condizioni di fare esperienze dirette, allora l'insegnante può preventivamente assegnare loro il compito di raccogliere materiali autentici (ad esempio: durante lo *stage* raccolta di immagini di procedure professionali svolte in prima persona; durante il tirocinio, registrazioni filmate di situazioni in cui si è coinvolti; descrizioni scritte di situazioni problematiche vissute nel mese di pratica; ecc.). Materiali autentici possono peraltro essere presentati anche dall'insegnante stesso o da testimoni esterni ad esempio sotto forma di documentazioni di situazioni significative vissute. Nel caso, invece, di situazioni non vissute realmente da nessuno dei partecipanti, l'insegnante può intraprendere diverse strade al fine di rendere concreta la situazione in classe, ad esempio prevedendo dei giochi di ruolo, mostrando immagini tratte da situazioni simili; mostrando dei video preparati *ad hoc*, ecc.

A seconda delle condizioni del contesto, l'insegnante può decidere di avere uno o più presentazioni della medesima situazione significativa, con lo stesso supporto o con forme di rappresentazione diverse; tali scelte sono da porre in relazione con i contenuti e gli obiettivi di apprendimento così come pure con le contingenze presenti nel gruppo di formazione.

6.1.2 Fase II e III: Presentazione e strutturazione delle situazioni

Interrogativi per la fase di elaborazione analitica:

- *come organizzare e rendere efficace la presentazione della situazione reale?*
- *Che cosa caratterizza la situazione? Quali scopi persegue e quali attività vi si realizzano, in quali condizioni e con quali strumenti?*
- *Quali risorse, conoscenze, capacità, atteggiamenti, sono necessarie affinché la situazione possa essere affrontata in modo competente e con successo?*

La fase II della *presentazione* della situazione in classe consegue logicamente alle scelte didattiche operate nella fase I ed è relativa alle forme sociali con le quali s'intende attivare la presentazione (in plenaria, in sottogruppi di lavoro, in un'attività individuale) e agli strumenti che si vogliono utilizzare. L'insegnante organizza le modalità di condivisione della presentazione e le regole secondo cui il gruppo/i gruppi lavorerà/lavoreranno nel corso della presentazione (il gruppo pone domande, prende appunti, racconta ulteriori situazioni simili, ecc.).

La fase II della *strutturazione* serve per portare a compimento l'analisi già avviata con la presentazione della situazione che, essendo di regola l'espressione di esperienze personali, avrà caratteristiche

specifiche e particolari. L'insegnante si pone l'obiettivo di arrivare ad una *descrizione più generale*, quindi con una valenza che vada oltre l'esperienza singolare. Ciò avverrà dapprima con la precisazione degli scopi, dell'attività svolta, delle condizioni specifiche in cui si svolge, ma anche dei problemi, delle incognite, delle sfide che può comportare. Su questa base sarà possibile approdare all'identificazione delle risorse, quindi delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti, necessarie per affrontare efficacemente, in modo competente la situazione stessa. Tale identificazione può, ancora una volta, avvenire con tecniche didattiche diverse (*brainstorming*, discussione guidata, ecc.), così come con forme sociali diverse (in plenaria, lavoro a coppie, individuale, in sottogruppi, ecc.). Per l'identificazione e l'esplicitazione delle risorse necessarie nella situazione si potrà utilizzare uno schema simile a quello presentato nella tabella sottostante (per esempi concreti l'allegato I).

Titolo della situazione		
Attori coinvolti		
Attività		
Norme di riferimento		
Risorse necessarie		
Conoscenze	Capacità	Atteggiamenti

Tab. 2 Schema per la descrizione di una situazione e delle risorse

6.1.3 Fase IV e V: Sistemazione e consolidamento

Per la fase di elaborazione sintetica ci si possono porre i seguenti interrogativi didattici:

- Quali saperi, in particolare conoscenze e capacità specifiche attinenti alle discipline direttamente o indirettamente interessate, sono necessari? Come sono da introdurre?
- Quali attività di esercitazione sono da prevedere per favorire il consolidamento, la routine e infine il transfert verso la pratica in nuove situazioni?

I due momenti dell'elaborazione sintetica sono particolarmente importanti perché permettono all'insegnante di introdurre nuovi saperi. Certo, già nelle fasi precedenti, dedicate alla prima presa in esame e organizzazione del materiale derivante dalle situazioni, sono sicuramente affiorate conoscenze e capacità nuove, almeno per una parte degli allievi, ma con la sistemazione e il consolidamento subentra un salto di qualità che vede l'insegnante protagonista nell'assicurare l'input e l'acquisizione degli elementi conoscitivi nuovi, riferiti alle risorse della situazione. Lo potrà fare in vari modi, ricorrendo alle tecniche e ai metodi che riterrà più opportuni, proprio perché la DpS permetta una grande elasticità e flessibilità metodologica. La scelta dipenderà dai contenuti, dalle condizioni, dal tempo disponibile, ecc.

Una parte importante va dedicata alle esercitazioni in senso stretto, vale a dire ad attività di applicazione che permettano il consolidamento di conoscenze e l'acquisizione di routine nelle capacità e anche negli atteggiamenti, i presupposti necessari affinché si diano le competenze per affrontare la situazione in condizioni nuove (transfert).

Dalle attività nelle due fasi dovranno emergere dei risultati tangibili e ben strutturati che rappresentino per così dire la sintesi di quanto svolto, una sintesi che si possa sedimentare da un lato nei materiali (appunti, testi, dispense, pratiche, prototipi, ecc.), dall'altro nelle strutture mentali degli allievi. Inutile sottolineare come fra questi due livelli vi sia una relazione importante: se sono ben organizzati e strutturati i materiali, maggiore sarà la probabilità di un apprendimento efficace.

6.1.4 Fase VI: Valutazione

Interrogativo didattico:

- *Come valutare gli apprendimenti sul piano sommativo? Come considerare le diverse risorse e le competenze che ne devono derivare?*

Una volta debitamente ampliate e sistematizzate le risorse necessarie nella situazione di riferimento, occorre passare alla verifica degli apprendimenti¹⁵.

Anche a questo proposito l'insegnante potrà utilizzare tradizionali metodi di verifica di singole risorse conoscitive (test, prove teoriche, ecc.), ma chiaramente la DpS auspica pure una valutazione delle competenze, vale a dire della messa in atto di quanto appreso in situazione, sia essa reale o simulata. Tale fase di verifica può avvenire o nella realtà della pratica professionale (qualora ve ne sia la possibilità) o in situazioni di riproduzione della situazione reale. La verifica in situazione (di qualunque genere essa sia) può implicare a sua volta un ritorno o alla fase di preparazione (il formatore decide di selezionare una situazione simile sulla quale lavorare); o alla fase di elaborazione sintetica, con l'intento di affinare ulteriormente alcuni saperi.

¹⁵ Cfr. il documento "La valutazione degli apprendimenti. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale", IUFFP, 2014

7 13 sfide della DpS

1. La DpS si propone di rispondere a due ordini di esigenze:
 - a. esigenze generali e sovraordinate di carattere *pedagogico*,
 - b. esigenze specifiche e subordinate di carattere *didattico disciplinare o settoriale*.In questo modo la DpS si dà il profilo di una *didattica generale* che assume una *funzione di mediazione* tra il *discorso pedagogico*, il cui compito è di chiarire le finalità e il senso della formazione, e il *discorso didattico specifico* che permette l'articolazione concreta dell'insegnamento e dell'apprendimento.
2. La DpS si fonda sull'assunto per cui *l'agire umano*, la prassi (Tätigkeit) come esistenza, avviene in *situazioni* di vita. Le situazioni sono una chiave di lettura e di comprensione perché costitutive dell'agire stesso e dell'esistenza. Esse attengono, in generale, alla vita personale, privata o pubblica, e specificamente al lavoro e al vissuto professionale. Concettualmente sono uno strumento che permette di osservare, descrivere e 'cattare' la realtà a cui si riferiscono la formazione e l'apprendimento.
3. La DpS considera che *l'agire* nelle situazioni implichi la *conoscenza* che l'uomo sviluppa, acquisisce e apprende sia nelle situazioni stesse, ove agire e conoscere si integrano, sia fuori di esse, in altre situazioni analoghe o in situazioni appositamente deputate all'apprendimento. In ottica didattica, la conoscenza assume l'identità di risorsa da acquisire sotto forme diverse, in particolare di *saperi*, di *saper fare* e di *saper essere*.
4. La DpS muove di conseguenza dalla distinzione, a fini didattici, di due tipologie fondamentali di conoscenza: l'una che risulta ed emerge dall'agire concreto, dalla pratica, ed è *conoscenza procedurale*, prevalentemente di carattere *implicito* e *tacito*, quindi immanente ai processi che si attuano in situazione e non facilmente accessibile. L'altra invece che deriva dal ragionare astratto, dalla riflessione ed è *conoscenza teorica, dichiarativa*, prevalentemente *esplicita*, quindi di immediata condivisibilità. Occorre evitare un dualismo meccanico: pertanto le due tipologie di conoscenza si integrano, l'una può essere all'origine dell'altra ed entrambe dare luogo a complesse forme di costruzione conoscitiva.
5. La DpS considera che, in analogia con le due tipologie fondamentali della conoscenza, vi possano essere *due modalità di apprendimento*, l'una in *situazione reale*, di carattere immediato e spontaneo o anche informale, l'altra in *situazione didattica*, appositamente predisposta, quindi di carattere formale istituzionale (resta impregiudicato il fatto che la situazione didattica è a sua volta reale). Anche in questo caso le due tipologie di apprendimento si integrano e possono originarsi e arricchirsi vicendevolmente.
6. La DpS è per sua natura deputata (principalmente) alle *situazione didattiche* e si propone di assicurarne il riferimento/l'ancoraggio alle *situazioni di vita reale*. Ciò avviene attraverso tre movimenti che danno luogo ad un *circolo virtuoso della didattica*: il primo movimento riguarda la trasposizione – il che implica interpretazione e non solo trasferimento – dalle situazioni di vita nella situazione didattica. Il secondo movimento si dà all'interno della situazione didattica stessa, grazie ad un processo di elaborazione analitica e sintetica. Il terzo movimento permette di ritornare dalla situazione didattica alle situazioni di vita reale, dando luogo al transfert.
7. Nel *circolo virtuoso della didattica* avviene un doppio processo di *riflessione*: *l'elaborazione analitica e l'elaborazione sintetica della conoscenza*. L'elaborazione analitica interroga le situazioni reali, in quanto prassi (pratica) per capirne le caratteristiche, per identificarne i saperi impliciti e per individuare le risorse necessarie affinché possa essere affrontata. L'elaborazione sintetica sviluppa,

completa e rafforza i saperi necessari per affrontare le situazioni. Affinché questa doppia elaborazione sia possibile è indispensabile il contributo tanto dei saperi pratici, derivanti dalle situazioni e dall'esperienza che esse veicolano, tanto dei saperi teorici, derivanti dalle conoscenze sistematiche (dichiarative), codificate nelle diverse discipline.

8. Con la DpS il riferimento della situazione didattica alle situazione di vita reale, così come avviene nell'ambito dell'elaborazione analitica e sintetica, può essere *diretto* e improntato ad autenticità laddove sussistono le condizioni per testimonianze dal vissuto reale. Può altresì essere *indiretto*, e assumere ad esempio il carattere di modello o simulazione, laddove non sussistono le condizioni di testimonianza immediata.
9. La DpS si propone dunque di trovare, nell'ambito del *circolo virtuoso della didattica*, un *equilibrio tra i due tipi di sapere* (teorico e pratico) e *le due forme di apprendimento* (attraverso il fare e attraverso il ragionare). Tale equilibrio è di natura *funzionale* ossia riferito alle caratteristiche e alle esigenze dei contesti di applicazione della didattica, dipenderà quindi dalle finalità, dal pubblico (allievi), dai contenuti, dai luoghi e dalle risorse della formazione.
10. La DpS si propone conseguentemente di seguire due criteri fondamentali: il primo è il *criterio dell'integrazione* e sta a significare che nell'atto dell'insegnare e dell'apprendere trovano spazio tipi di conoscenza e forme di apprendimento diversi. Dal criterio di integrazione discende necessariamente un *criterio di flessibilità* che rimanda all'esigenza di poter adattare l'agire didattico in rapporto alle caratteristiche e alle esigenze dei diversi contesti formativi.
11. La DpS in quanto didattica generale si distingue dalle didattiche specifiche e in particolare dai metodi. In virtù dei criteri di integrazione e di flessibilità, essa rispetta e valorizza le peculiarità delle didattiche specifiche nella misura in cui queste dipendono dai contenuti della formazione e di favorire un'applicazione intelligente e funzionale delle diverse metodologie e tecniche didattiche.
12. Per la DpS l'insegnante ha un ruolo centrale che si esplica in particolare nella gestione attiva del processo di elaborazione didattica. Da lui ci si aspetta che sia in grado di strutturare la situazione didattica, tramite ad esempio scenari didattici, in modo integrativo e flessibile e così che trovino la necessaria considerazione tanto i *saperi teorici e sistematici* quanto *saperi pratici* e frutto del trattamento dell'esperienza.
13. La DpS si propone di permettere all'allievo di acquisire le risorse necessarie (conoscenze dichiarative/saperi, conoscenze procedurali/saper fare, atteggiamenti/saper essere) che, debitamente integrate, gli permettono di affrontare in maniera competente le situazioni della vita. In ogni modo anche nella formazione professionale il valore del sapere da insegnare non dipende esclusivamente dalla sua prevedibile utilità e spendibilità. Piuttosto è essenziale valorizzare e conferire il necessario spazio anche a saperi di carattere culturale generale e non immediatamente funzionali.

Bibliografia

Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). Didattica per situazioni. In G. Quaglino (Ed.), *Formazione: metodi*. Milano: Cortina, 337-360

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013). Didattica per situazioni nell'insegnamento delle lingue (straniere). Plaidoyer per una visione integrata di conoscenza, capacità e riflessione. In: *Babylonia*, 2/2013, 46–58 (disponibile anche in tedesco e in rancese)

Ghisla, G. et al. (2014). *La valutazione degli apprendimenti. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale*. Lugano: IUFFP

Ghisla, G. (2014). *La formazione professionale: storia e istituzione in Ticino e in Svizzera. Un'introduzione per gli insegnanti*. Lugano: IUFFP