

Franz Ferdinand Mersch, Maike-Svenja Pahl



Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

Ein Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb

8. Auflage

wbv

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

Ein Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb

8. Auflage

Franz Ferdinand Mersch, Maike-Svenja Pahl

Unter Mitarbeit von Hannes Ranke

Franz Ferdinand Mersch, Maike-Svenja Pahl

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

Ein Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb

8. Auflage

© 2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggrafik:
shutterstock.com/Jacek Kita

ISBN Print: 978-3-7639-8043-7
ISBN E-Book: 978-3-7639-8062-8
DOI: 10.3278/9783763980628

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

In Memoriam

Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl (1939–2022)

Mit der vorliegenden achten Auflage wird das von Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl begründete Kompendium Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren fortgeführt. Die Entstehung dieses Werkes ist eng mit dem beruflichen Werdegang von Jörg-Peter Pahl verbunden: Nach seiner Ausbildung zum Maschinenschlosser und seiner Tätigkeit als Maschinenbauingenieur war er viele Jahre als Berufsschullehrer, Fachseminarleiter für die Ausbildung gewerblich-technischer Lehrkräfte sowie als Hochschullehrer für Metall- und Maschinentechnik/Berufliche Didaktik tätig. Seine Erfahrungen aus der freien Wirtschaft, der Schule, dem Studienseminar und seiner Hochschultätigkeit bildeten die Grundlage für ein Kompendium, das wissenschaftliche Fundierung und unterrichtliche Praxis miteinander verbindet.

Jörg-Peter Pahl verstand das Kompendium der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren nicht als Sammlung methodischer Einzelbausteine, sondern als Makroverfahren für berufliche Lehr- und Lernprozesse. Diese orientieren sich an beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen, verbinden fachliche Inhalte mit didaktischen Entscheidungen und eröffnen Lehrkräften einen begründeten Orientierungsrahmen für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts.

Gerade diese konzeptionelle Klarheit unterscheidet das Kompendium bis heute von klassischen Methodenbüchern. In zahlreichen Auflagen entwickelte Jörg-Peter Pahl das Werk weiter, passte es an die Veränderungen beruflicher Praxis und Bildung an und machte es so zu einem festen Bestandteil der beruflichen Lehrkräfteausbildung. Neue Verfahren kamen hinzu, bestehende wurden überarbeitet oder ersetzt. Dabei blieb die ursprüngliche Grundidee unverändert, Lehrkräften und Auszubildenden ein wissenschaftlich fundiertes und zugleich praxisnahes Arbeitsmittel mit dem Ziel der beruflichen Handlungskompetenz zur Verfügung zu stellen.

Die vorliegende Neuauflage knüpft an dieses Verständnis an. Sie greift aktuelle Entwicklungen beruflicher Arbeits- und Lernwelten auf und führt das Kompendium im Sinne seines Begründers weiter. Mit dieser Ausgabe erinnern wir an Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl als Initiator und langjährigen Autor des Kompendiums. Sein beruflicher Werdegang, sein didaktisches Denken sowie sein Engagement für die berufliche Lehrkräftebildung haben das Werk nachhaltig geprägt. Diese Prägung wirkt in dem Kompendium bis heute fort.

Inhalt

Vorwort zur achten Auflage	11
Abstract	12
Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren	13
Agile Arbeitsaufgabe mit Scrum	23
Akquisitionsaufgabe	28
Analyse technischer Systeme	36
Arbeitsorganisationsanalyse	44
Arbeitsplanungsanalyse	50
Arbeitsplanungsaufgabe	55
Arbeitsprozessanalyse	61
Aufarbeitungsanalyse	66
Auftragsanalyse	73
Auktionsspiel	79
Außerbetriebnahme- und Stilllegungsanalyse	84
Ausstellungsrallye	90
Bedienungsanalyse	95
Bedienungsaufgabe	101
Beobachtungsaufgabe	107
Beschaffungs- und Einkaufsanalyse	112
Beschaffungs- und Einkaufsaufgabe	118
Bestandsanalyse	125
Betriebsbesichtigung mit Aspekterkundung	130
Designanalyse	136
Designaufgabe	141
Design-Thinking-Aufgabe	146
Diagnoseanalyse	151
Diagnoseaufgabe	157
Dokumentationsanalyse	164
Dokumentationsaufgabe	170

Entscheidungskonferenz	177
Entsorgungsanalyse	183
Entsorgungsaufgabe	191
Exkursion und Seminar	198
Expertenbefragung	204
Fachpraxisbericht	212
Fallstudie	218
Fehleranalyse	225
Fertigungsanalyse	231
Fertigungsaufgabe	236
Funktionsanalyse	243
Funktionskontrolle	248
Gedankenexperiment	255
Historisch-genetisches Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren	262
Inbetriebnahmeanalyse	268
Inbetriebnahmeaufgabe	273
Inspektionsanalyse	279
Inspektionsaufgabe	285
Instandsetzungsanalyse	291
Instandsetzungsaufgabe	297
Interview	303
KI-gestützte Planungsaufgabe	307
KI-gestütztes Kundengespräch	312
Konstruktionsanalyse	318
Konstruktionsaufgabe	324
Konstruktionsvergleich	331
Kundengespräch	338
Lebenszyklusanalyse	343
Lehrervortrag	349
Lehrgang	356
Leittextmethode	363
Lernbüro	369
Mitarbeiterworkshop	375

Montageanalyse	381
Montageaufgabe	388
Nacherfindungsaufgabe	395
Naturstudie – Bionisches Lernverfahren	401
Planspiel	407
Planungsaufgabe	413
Portfolioarbeit	419
Problemlösungsverfahren	424
Produktanalyse	429
Projekt	434
Prüfanalyse	441
Prüfaufgabe	446
Prüfungssimulation	451
Qualitätskontrollverfahren	458
Recyclinganalyse	465
Recyclingaufgabe	472
Schadensanalyse	479
Schnittstellenanalyse	486
Simulationsspiel	491
Skizziergespräch	497
Streitgespräch	502
Systemanalyse	508
Szenariomethode	512
Technikfolgenabschätzung	519
Technische Normenanalyse	524
Technische Normungsaufgabe	529
Technisches Experiment	534
Technisches Projekt und technische Projektierung	540
Verbesserungsanalyse	547
Verbesserungsaufgabe	552
Vergleich	557
Verkaufsanalyse	563
Verkaufsaufgabe	569

Verwendungsanalyse	575
Verwendungsaufgabe	581
Wartungsanalyse	586
Wartungsaufgabe	592
Werbeanalyse	598
Werbeplanung	603
Zukunftswerkstatt	608
Nachwort	615

Vorwort zur achten Auflage

Seit dem Erscheinen der ersten Auflage dieses Methodenbandes hat sich die berufliche Bildung deutlich gewandelt. Technologische Entwicklungen, neue Arbeitsformen und gesellschaftliche Transformationsprozesse stellen erweiterte Anforderungen an berufliches Lehren und Lernen. Handlungsorientierung, Kompetenzentwicklung und Lernortkooperation sind dabei nicht nur Leitbegriffe geblieben, sondern haben weiter an Bedeutung gewonnen.

Während methodische Überlegungen früher häufig auf eine möglichst effektive Inhaltsvermittlung zielten, steht heute stärker die Gestaltung komplexer Lern- und Arbeitsprozesse im Mittelpunkt. Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren sollen nicht allein der Strukturierung von Inhalten dienen, sondern Lernende befähigen, berufliche Situationen eigenständig zu analysieren, zu gestalten und zu reflektieren. Damit rücken prozessuale Ziele, kommunikative Kompetenzen sowie Kooperations- und Problemlösefähigkeit noch deutlicher ins Zentrum.

Die Konzeption dieses Kompendiums geht maßgeblich auf Jörg-Peter Pahl zurück, der als Ideengeber und langjähriger Autor die Entwicklung der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren über viele Jahre hinweg geprägt hat. Sein Anliegen war es, berufliches Lehren und Lernen durch makromethodische Bausteine zu strukturieren und für Schule wie Betrieb gleichermaßen nutzbar zu machen. Inzwischen wird das Buch nicht nur in der Ausbildungspraxis, sondern auch an zahlreichen Hochschulen und in Studienseminaren der beruflichen Bildung als grundlegende Arbeits- und Orientierungshilfe eingesetzt.

Die achte Auflage führt diesen Anspruch fort und entwickelt ihn weiter. Der Band wurde um annähernd zwanzig neue Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren erweitert. Viele dieser Konzepte sind fachrichtungsübergreifend angelegt und eröffnen Einsatzmöglichkeiten in unterschiedlichen Bildungsgängen. Einige berücksichtigen zudem aktuelle Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz. Dabei steht nicht die Technik im Vordergrund, sondern ihre didaktisch reflektierte Einbindung in handlungsorientierte Lernprozesse.

Allen neuen wie bewährten Verfahren ist gemeinsam, dass sie konsequent handlungsorientiert angelegt sind. Die kompakte Darstellungsform ermöglicht einen schnellen Überblick und erleichtert den unmittelbaren Einsatz im Ausbildungs- und Unterrichtsalltag. Diese erweiterte Fassung verfolgt weiterhin das Ziel, berufliches Lehren und Lernen vielfältig, reflektiert und zukunftsorientiert zu gestalten.

Hamburg, im März 2026

Franz Ferdinand Mersch und Maike-Svenja Pahl

Abstract

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren sind an den verschiedenen Orten beruflichen Lehrens und Lernens einsetzbar und gewinnen im Kontext aktueller Transformationsprozesse weiter an Bedeutung. Mit ihnen können spezifische Lehr- und Lernstrategien realisiert werden, die eine große didaktische Reichweite aufweisen. Die erweiterte Ausgabe berücksichtigt fachrichtungsübergreifende Ansätze sowie neue Entwicklungen, etwa den reflektierten Einsatz Künstlicher Intelligenz in beruflichen Lernprozessen. Der Begriff der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren verweist darauf, dass zum einen der Lernweg und seine einzelnen Lernschritte methodisch bedeutsam sind und zum anderen das Verfahren selbst zum übergeordneten Lerninhalt wird. Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren besitzen somit eine doppelte Dimension, indem sie Inhalt und Methode zugleich sind und berufliches Lernen handlungs- und prozessorientiert strukturieren.

Training and classroom methods can be applied in the various settings of vocational teaching and learning and gain increasing relevance in times of technological and social transformation. They enable specific teaching and learning strategies with a broad didactical scope. The revised edition includes interdisciplinary approaches as well as new developments, such as the reflective integration of artificial intelligence into vocational learning processes. The concept of training and classroom methods indicates that, on the one hand, the learning path and its individual learning steps are methodologically significant and, on the other, the method itself becomes higher-level learning content. Thus, training and classroom methods have a double dimension, serving simultaneously as content and method and structuring vocational learning in an action- and process-oriented way.

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

1 Zum Begriff der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren sind an den verschiedenen Orten beruflichen Lernens einsetzbar. Sie stellen Makromethoden dar, mit denen das Lerngeschehen über arbeits- und sachgebietsspezifische Verlaufsphasen sowie Lehr- und Lernwege über einen längeren Zeitraum hinweg umfassender und ganzheitlicher strukturiert werden. Die Verlaufsphasen sind häufig aus Prozessen und Verfahren des Sachgebietes gewonnen und in der Folge didaktisch, methodisch und lernpsychologisch bearbeitet und aufbereitet worden. Dadurch ergeben sich charakteristische Lernschritte, die den Handlungsablauf einer Lerneinheit bestimmen.

Mit Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren können spezielle Lehr- und Lernstrategien praktiziert werden, die eine besondere Leistungsfähigkeit und eine größere didaktische Reichweite aufweisen. Der Begriff der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren wird gewählt, weil neben der Einsetzbarkeit an verschiedenen Lernorten damit eindeutiger als mit dem Methodenbegriff die Prozessorientierung beim Arbeiten und Lernen benannt wird. Arbeitsprozesse sollten bei Ausbildung und Unterricht vermehrt die Abfolge von Lernphasen bestimmen. Dagegen wird normalerweise die Methode nur als eine Folge von Schritten des Lernweges und als Form der Lerngestaltung gesehen. Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren haben grobstrukturell eine zweifache Aufgabe: Sie stellen einerseits den Lernweg, die Lernschritte, d. h. die Methoden im engeren Sinne, dar, und andererseits ist das Verfahren bzw. der Prozess zugleich übergeordneter Lerninhalt. Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren haben somit eine doppelte Dimension, indem sie Inhalt und Methode zugleich sind.

2 Inhaltstransport durch Verfahren

Aufgabe von Ausbildung und Unterricht sind die Vermittlung und Aneignung spezifischer Lerninhalte, die in den Ausbildungs- und Lehrplänen festgelegt sind. Mit Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren können bestimmte Themen und Lerninhalte vermittelt oder transportiert werden. Die Lerninhalte liegen schon vor der Auswahl eines Verfahrens fest. Zu fragen ist dann, mit welchem Verfahren der Unterrichtsgegenstand am besten vermittelt werden kann. Der Gegenstand macht zunächst die einfache Dimension des Verfahrens aus, d. h., didaktisch-methodisch ordnet sich alles dem engeren fachlichen Ziel und Inhalt unter. Darüber hinaus ist die weiter reichende und beständigere Dimension des Inhalts, d. h. die Prozessdimension, in Betracht zu ziehen, die mit dem Verfahrensnamen benannt ist.

Mit dem hier vorgelegten Angebot, Lerninhalte über Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren zu transportieren, wird versucht, möglichst offen und weitgehend anwendungsneutral vorzugehen. Dabei soll den Lehrenden zwar methodisch und fachlich grobstruktural eine gewisse Führung, jedoch keinesfalls eine rigide Vorschrift zur feinstrukturellen Behandlung der Lerninhalte gegeben werden. Mit den spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten, die an den jeweiligen Lernorten vorzufinden sind, soll das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren medial möglichst intensiv „eingekleidet“ werden. Dadurch kann die Lehrkraft – trotz der mit den Verfahren geleisteten Vorarbeit – weitreichende kreative Ausformungen verwirklichen, in denen zum einen die eigenen Vorstellungen zum Tragen kommen, zum anderen die durch das ausgewählte Verfahren vorgegebene Grobstruktur und die institutionellen Vorgaben materieller Art einfließen. Nicht zuletzt sollen Wünsche und Interessen der Lernenden beachtet werden. Es ist klar, dass bei einem bestimmten Thema nicht jedes Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren zur Anwendung kommen kann, selbst wenn beispielsweise ein Betrieb prinzipiell die zentral behandelte Tätigkeit in seinem Aufgabenspektrum führt. Ausschlaggebend wird am Lernort „Betrieb“ stets sein, von wem und mit welchen Mitteln jene Tätigkeit vollzogen wird, welche arbeitsspezifischen und zeitlichen Bedingungen vorherrschen, wie der Inhalt zu dem Verfahren passt und wie ausgeprägt der Bedarf an dieser Tätigkeit sein könnte. Am Lernort „Schule“ ist das anders. Dort ist mehr Zeit zum beruflichen Lernen vorhanden.

Für alle Lernorte ist außerdem zu untersuchen, ob es sich um instrumentelle, strategische oder kommunikative Tätigkeiten aus Arbeit und Sachgebiet in einem Berufsfeld handelt. Zu beachten ist, dass vermehrt kommunikative Fähigkeiten bei den Tätigkeiten gefordert sind, durch die der zwischenmenschliche Umgang nicht nur in der Berufs-, sondern auch in der Lebenswelt besser gepflegt werden kann. Unter dem fachlichen Gesichtspunkt ist unstrittig, dass beispielsweise die für ein technisches Objekt oder System zuständigen Fachkräfte ohne Absprachen – sowohl gegenseitig als auch mit benachbarten Struktureinheiten – ihre Aufgaben kaum erfüllen dürften. Kommunikative, strategische und soziale Kompetenzen sind über die instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus gefragt. Zur Schulung solcher Fähigkeiten bieten sich spezielle Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren an.

Darüber hinaus gilt für viele Arbeiten im Beschäftigungssystem ein relativ neues, nämlich das für die Mensch-Maschine-Schnittstelle relevantes Verständnis von Kommunikation. Damit ergeben sich Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch Grenzen für den Bediener einer Maschine, die den Prozess über kognitiv gestützte Entscheidungen beeinflussen, die aber ebenso mittels Technik fest programmierte Verläufe auslösen. Wenn allgemein solche Kopplungen auch von Fachkräften zu bewältigen sein sollen – und die dazu erforderlichen Kompetenzen sind neben anderem mit Gestaltbarkeit von Arbeit und Sachgebiet gemeint –, werden zunächst umfangreiche Fähigkeiten zu sachgerechter Kommunikation notwendig.

Dieser Ansatz berührt zugleich die erweiterte Dimension der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren, die dem Ziel der Ganzheitlichkeit vieler Lehr-/Lernsequenzen

dienen sollte. Es geht darum, zu den in jedem Beruf unverzichtbaren Grundkenntnissen und -fertigkeiten, die Kompetenz zur Betrachtung, Beurteilung, Teilnahme an Berufs- und Lebensweltprozessen wie auch Beeinflussung dieser Prozesse auszuformen. Solche hohen Ziele sind zwar schnell genannt und formuliert, aber in der Praxis beruflichen Lernens nur in kleinen Schritten zu erreichen.

Zur didaktischen Leistungsfähigkeit von Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren gehört, dass die erworbenen Kompetenzen von den Lernenden als angehende Fachleute möglichst fallspezifisch variiert auf einen anderen, aber vergleichbaren Vorgang oder Prozess übertragen werden können. Aktivitäten, die mit dem Begriff „Transfer“ belegt werden, sollen von den Lernenden verinnerlicht werden, sodass sich die Handlungsmuster eines bestimmten Falles auf andere Zusammenhänge übertragen lassen. Horizontal wirkt dieses leichter, und zwar in verhältnismäßig verwandten beruflichen Tätigkeitsfeldern, vertikal dagegen wird neben der Nutzung des Transferierbaren noch eine weitere und sogar stetige, eigenständige Kompetenzerhöhung benötigt. Die Überlegungen, welche Lerninhalte transferierbar sind, machen einen wesentlichen didaktischen Planungsaspekt aus. Sie richten sich auch auf die Arbeits- bzw. Geschäftsprozesse, auf welche die Lernenden frühzeitig vorbereitet werden sollen.

3 Zum Einsatz in der Ausbildungs- und Unterrichtspraxis

Ein Wandel bei der Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung kommt keineswegs überraschend. Bestrebungen zur Einführung moderner Verfahren, die spezielle Lernakte ermöglichen, gab es in den unterschiedlichen pädagogischen Bereichen schon seit Längerem. So wurde bereits in den 1970er-Jahren besorgt diskutiert, wie es um Gegenwart und Zukunft insbesondere des Unterrichts bestellt sei. Auch in der Folgezeit waren diese Fragen für Berufspädagogen ein zusätzlicher Anstoß, mit immer neuen Ansätzen zum Themenfeld „Arbeit und Sachgebiet“ sowie darüber hinaus für alle Bereiche der Berufsbildung aufzuwarten.

Für den beruflichen Lernbereich von Arbeit und Sachgebiet wird schon seit Längerem die Orientierung an den Handlungsfeldern im Beschäftigungssystem angemahnt. Der damit geforderte Wandel der Sichtweisen hat unter anderem in den didaktischen Leitideen der Handlungs- und darüber hinaus Gestaltungsorientierung seinen Niederschlag gefunden. Diese Leitideen können als eine wichtige didaktische Kategorie beruflichen Lernens für Lehrende und Lernende eingeschätzt werden.

Um die damit verbundenen Prinzipien auch bei den Lehrenden zu verwirklichen, könnten „Handreichungen“ für die Lehrkräfte als Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren für typische Verläufe des Handlungslernens in der berufs- bzw. betriebspraktischen Unterweisung und im berufsschulischen Unterricht durchaus hilfreich sein. Die Gespräche an vielen Lernorten beruflicher Bildung zeigen, dass dort solche Handlungsanleitungen zur Entlastung von den täglichen Planungsaufgaben für Ausbildung und Unterricht gesucht werden. Einschränkend muss allerdings

festgestellt werden, dass häufig ganz pragmatisch die Betonung auf Lernkonzepte für spezielle fachlich-inhaltliche Details bis hin zu Arbeitsblättern gelegt wird. Dieses zu leisten wäre nicht nur eine Mammutaufgabe, die für die allgemeinbildenden Schulen kaum erfüllbar ist, gar nicht aber für die sehr differenzierten und vielgestaltigen Bereiche und Orte beruflichen Lehrens und Lernens. Solche engen Ausführungshilfen würden außerdem vermutlich viel zu starre Handlungsmuster darstellen. Dazu wäre außerdem eine Generalkritik wie bei den Formalstufen von Rein und Ziller aus dem 19. Jahrhundert angebracht. Insofern sollte und kann nur ein Strukturrahmen als Anregung vorgelegt werden. Selbst hierbei ist darauf zu achten, dass die Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren von den Lehrkräften beim spezifischen Einsatz auf die besonderen Voraussetzungen und Bedingungen variabel zugeschnitten werden.

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren im Lernbereich von Arbeit und Sachgebiet im Allgemeinen sind in ihrer Zielsetzung entweder fachlich-inhaltlich, fachlich-prozessual oder fachunabhängig angelegt. Bei der jeweiligen Gestaltung durch die Anwender wird es jedoch häufig Mischformen geben. Zudem gilt, dass gerade über die Vielfalt bzw. Mischung am besten dem Anspruch auf Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz gefolgt wird, weil fächerübergreifend mit arbeits- und sachgebietsbezogenen Methodenangeboten gearbeitet und gelernt werden kann. Fächerübergreifend sind auch viele der Anforderungen im Beschäftigungssystem. Für die Vermittlungspraxis gilt, dass der Einsatz der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren so erfolgen sollte, dass er flexibel und auf die situativen Gegebenheiten des Lerngeschehens ausgerichtet ist.

4 Kennzeichen von Verfahren als Hilfe zur Vorauswahl

Was in den einzelnen Verfahren zur Einordnung beschrieben ist, richtet sich in erster Linie auf die Merkmale, die zur fachlichen Unterstützung bei der Auswahl der zu verwendenden Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren beitragen können. Dazu werden auch die inhaltlichen Bezüge des Themas zum Beschäftigungssystem betrachtet. Weiterhin geht es darum, die Lernhaltigkeit der Verfahren aufzuzeigen. Mit der Kennzeichnung wird eine genauere Differenzierung versucht, die nach ausgewählten Merkmalen vorgenommen wird und über die dem Anwender die Planung der weiteren Gestaltung erleichtert werden soll.

Der Form nach lassen sich viele Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren entweder einem synthetisierenden oder einem analysierenden Prozess zuordnen.¹

Diese Differenzierung kann außer zu speziellen kognitiven Vorgängen auch zu bestimmten vorrangig auftretenden Handlungssequenzen führen. Darüber hinaus gibt es Mischformen der analytisch-synthetischen Art und solche Verfahren, denen

¹ Schon bei Johann Amos Comenius ging es um grundsätzliche didaktische Prinzipien, die heute zu didaktischem Allgemeinut geworden sind. So betrachtet er bereits in dem Werk „Didactica magna“ ([1632] 1905, S. 77) die Anwendungsmöglichkeiten der analytischen und synthetischen Methode für berufliches Lernen.

keine derartig eindeutige Zuordnung zugeschrieben werden kann. Für das künftige Arbeitsgeschehen und die Berufsarbeit haben alle Verfahrenstypen ihre Berechtigung. Während z. B. bei den synthetisierenden die konkrete Handlungsorientierung ausgeprägt ist, unterstützen die mehr analysierenden Verfahrensschritte zumeist das abstrakt-handlungsorientierte Lern- und Arbeitsgeschehen. Analytische und synthetische Anteile zugleich sind in vielen Verfahren aber in unterschiedlichem Maße vorhanden. Die explizit genannten Kennzeichen eines Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens geben dem Interessenten und potenziellen Anwender eine Auskunft darüber, welche Art von fachlichem Prozesswissen den Lernenden über das jeweilige Verfahren vermittelt werden kann. Insofern zeigen sich diese Kennzeichen nahezu mit einer Etikettfunktion, weil jene Methodenvermittlung mit den eigentlichen Lerngegenständen als gleichrangig bedeutsam angestrebt wird.

Ziel ist einerseits, die Auszubildenden bzw. Schüler/-innen langfristig mit einer fachlich nutzbaren Methodenkompetenz auszustatten, andererseits soll schon unmittelbar im Lerngeschehen eine am spezifischen Inhalt ausgerichtete Handlungsorientierung erreicht werden. Das beispielhaft Prozessuale, das dank didaktisch-methodisch fundierter Ausformung innerhalb eines Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens beim Entwickeln einer Lösung von den Lernenden erkannt und eventuell internalisiert wird, hilft geradezu handlungsbegleitend bei weiteren Problemstellungen, die in vielen Fällen vergleichbaren Prinzipien folgen und somit von den jungen Fachkräften annähernd selbstständig bewältigt werden können.

Dabei können die zur Organisationsform des Lernens getroffenen Aussagen von den Lernenden reflektiert werden, wirken doch die im Beispiel eines Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens angenommenen Bedingungen in der beruflichen Praxis meist anders und bedürfen einer differenzierten Beachtung.

5 Informationsmöglichkeiten

Die dargestellten Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren sind sehr kurz gefasst. Dennoch wird für die im Einzelnen aufgeführten Verfahren vertieft auf die speziellen „Kennzeichen“ eingegangen. Hier können darüber hinaus die übrigen Kriterien für eine Auswahl bzw. Beurteilung des jeweiligen Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens betrachtet werden. So fasst die Übersicht außer den Merkmalen auch die Anforderungen tabellarisch zusammen, wobei Beteiligte, also zum einen Lernende, zum anderen Lehrkräfte, unterschieden werden. Des Weiteren wird ein Einblick in die erreichbaren bzw. angestrebten Lernziele gegeben. Relativ ausführlich wird auf die didaktische Bedeutung eingegangen, und für eine mögliche Kopplung an weitere Verfahren gibt es erste Anregungen.

Als ausgesprochen sinnvoll zeigt sich ein Artikulationsschema, das die Strukturierung des im Verfahren vorgeschlagenen Handlungsablaufes unabhängig von dem jeweils konkreten Lerninhalt ausweist. Diesem Schema gilt beim Einsatz des Verfahrens durch die Praktiker das zentrale Interesse, birgt es doch – falls nicht schon fein-

strukturiert – ein großes Anpassungspotenzial für die individuellen didaktisch-methodischen Varianten des Themas am jeweiligen Lernort. Schließlich wird in der tabellarischen Übersicht grob auf die Einflussgrößen des erforderlichen organisatorischen Aufwandes eingegangen.

6 Zur Auswahl des Verfahrens und zum Abgleich mit dem Lerninhalt

Einer detaillierteren Planung durch die Lehrkraft geht in jedem Fall die begründete Auswahl der methodischen Gesamtkonzeption, einer sogenannten Makromethode wie die der Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren, voraus. Unter Makromethode wird dabei ein Verfahrensansatz verstanden, der – in Etappen aufteilbar – mit typischen Verlaufsphasen einem bestimmten Problem und Inhalt gewidmet ist und eine besondere didaktische Bedeutung aufweist. Eine Makromethode kann zur fachlichen Methoden- und Verfahrenskompetenz beitragen. Sie ist im Regelfall gekennzeichnet durch eine besondere Lehr-/Lernstrategie und ein typisches Artikulationschema.

Die Lehrkraft sollte den Lerninhalt oder das Thema klar vor Augen haben und dann rational, aber auch intuitiv, unter Berücksichtigung ihrer Erfahrungen sowie zeitökonomischer Gegebenheiten, ein dazu passendes Verfahren auswählen. Zudem muss das bei den Lernenden vorhandene Potenzial beachtet werden. Insgesamt können Aspekte benannt werden, unter denen der Auswählende das Bedingungsgefüge untersuchen sollte: Dazu gehören u. a. der Inhaltsbezug, Lernerbezug sowie der Prozess- bzw. Verfahrensbezug. Die Auswahl sollte nicht so erfolgen, dass durch die Lehrkräfte den vertrauten und sogenannten bewährten Methoden der Vorrang gegeben wird. Vielmehr sollte Methodenvielfalt angestrebt werden, auch wenn die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis an den verschiedenen Lernorten zeigt, dass sich Innovationen ihren Platz und ihre Etablierung meist durch langwierige „Bewährung“ buchstäblich verdienen müssen.

Wenn nun auf der Makroebene die Entscheidung für eine Ausbildungs- und Unterrichtsmethode getroffen wurde, kann sich die Lehrkraft den differenzierenden Abwägungen zuwenden. Dieses sind die eigentlichen Sequenzen oder Lernphasen, die dem Handlungsablauf, einschließlich der zugeordneten Kommentare, zu entnehmen sind. Sind die Lernphasen im angebotenen Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren nur grob strukturiert, sollte schrittweise erwogen werden, wie meso- oder mikromethodisch vorzugehen ist. Dazu muss sich die Lehrkraft darüber im Klaren sein, auf welcher Ebene – also der fachlich-prozessualen oder der fachlich-inhaltlichen – gelernt werden soll.

Bei der Entscheidung für oder gegen eine Meso- oder Mikromethode fließen alle bekannten Bedingungen der geplanten Ausbildungs- bzw. Unterrichtssituation mit ein. Die Lehrkraft hat die Lernvorgänge so zu arrangieren, dass die gesetzten Lernziele mit den Lernenden zu erfüllen sind. Als Interaktionsprozess gesehen, kommuniziert die Gruppe der Lernenden mittels ihnen zugänglicher Methoden

über ein Thema oder einen Lerninhalt. Im Idealfall moderiert die Lehrkraft dann nur noch.

Die Funktionstauglichkeit der gewählten Methode kann im Detail geprüft werden. Dazu gehört, ob die Methode hinreichend inhaltsadäquat ist oder zumindest inhaltsnah wirkt, ob die Ziele zu erreichen sind und ob aufseiten der Lernenden genügend Voraussetzungen existieren. Weiterhin sollte die Lehrkraft ihre eigene Kompetenz zur Handhabung jener Methode einschätzen, die organisatorischen Bedingungen für den Methodeneinsatz abklären sowie sich der Methodenrelevanz für den Sachbereich vergewissern.

7 Ablaufschema als Strukturvorgabe für die ausbildungs- und unterrichtspraktische Anwendung

Im Bemühen, ein exemplarisches Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren für einen speziellen Lerninhalt auszuwählen, müssen in der Praxis beruflichen Lernens häufig Kompromisse eingegangen werden. Zwar sind die Verfahren meist eindeutig, und etliche Schritte des Handlungsablaufes treffen mit hoher Wahrscheinlichkeit gerade auf diesen Inhalt oder das Thema zu, als Einheit jedoch stellt das Angebot lediglich den Vorschlag zu einer Vermittlungsstrategie dar und ist nicht unbedingt in allen Einzelschritten zu befolgen. Der Vorteil allgemein gehaltener Stufung von Lernschritten liegt unbestritten in der Ableitbarkeit allgemein gültiger Verfahrensregeln. Allerdings sollen auch Freiräume für situative Eingriffe erhalten bleiben.

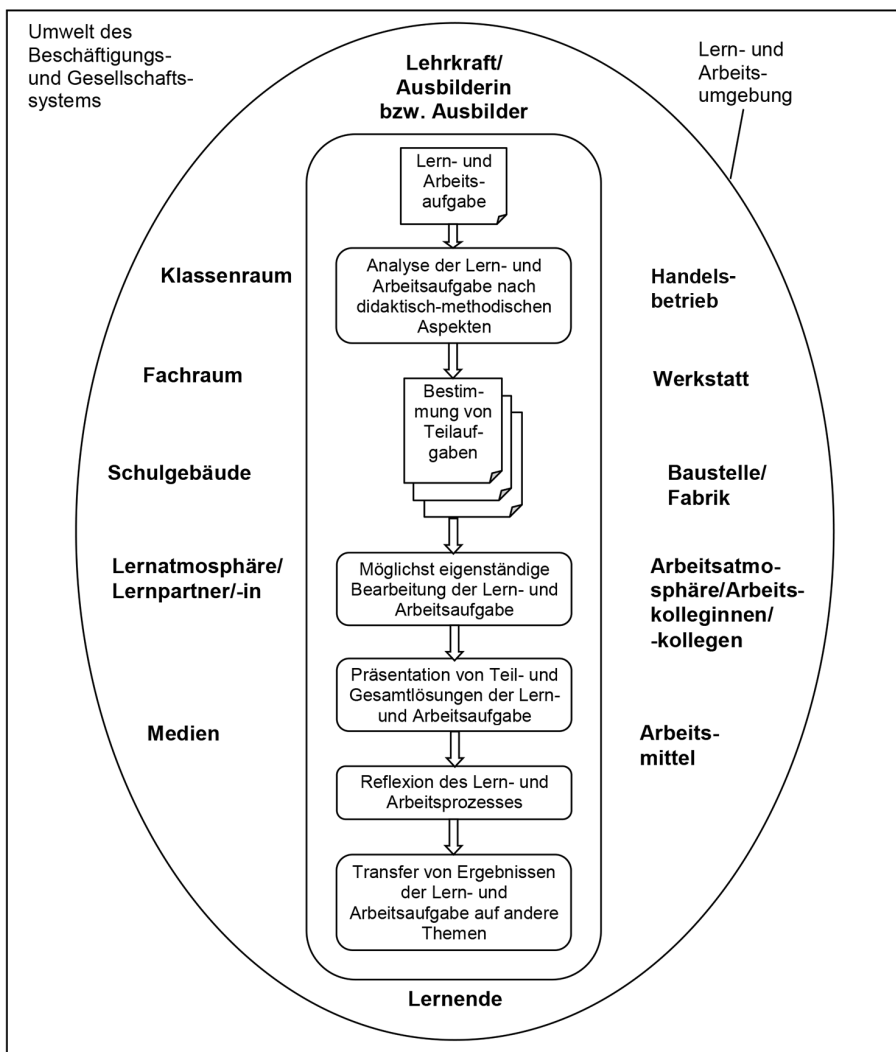
Wie bereits ausgeführt, ist für kreative Erweiterungen noch genügend Raum gelassen worden, und der Initiative sowie den Ideen der Nutzer/-innen sind beim Ausgestalten eines Verfahrens kaum Grenzen gesetzt. Gilt die Artikulation beispielsweise den Lernschritten an einem mechatronischen System und wird allein die mögliche Zahl von in der Mechatronik gekoppelten Energieformen betrachtet, lassen sich aus einem Handlungsablauf durch Abwandlung zahlreiche und dabei äußerst verschiedenartige Ansätze für die Ausbildungs- und Unterrichtsplanung entwickeln – je nach den betrieblichen bzw. am schulischen Lernort vorzufindenden Bedingungen. Zudem kann bei einem vorgelegten Ablauf als Grobstrukturierung in fast jedem Fall eine Feinstruktur entwickelt werden, die – wie oben genannt – individuelle Vorzüge aufweisen dürfte. Die Strukturierung gestattet, auch bei fächerübergreifenden Lernzielen eine arbeits- und sachgebietspezifische Systematik anzuwenden. Diese strukturelle Ausformung kann der angestrebten Sichtweise auf allgemeine Prozesse entgegenkommen. Über eine solche Kategorisierung lässt sich dann auch leichter der Bezug zur (künftigen) Arbeit der Berufstätigen herleiten.

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren können nicht nur in der Form variiert werden. Auch eine Kopplung verschiedener Verfahren ist möglich. So kann in einem umfassenderen Verfahren ein Teilverfahren eingeschlossen sein. Über die Grenzen eines Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens hinaus eröffnen sich damit weitere Möglichkeiten für die Kombination von Lernsequenzen.

8 Lern- und Arbeitsaufgaben in Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren

Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren sind durch Themen sowie Inhalte und damit vielfach durch spezifische Lern- und Arbeitsaufgaben bestimmt. Bei den Planungsentscheidungen für Ausbildung und Unterricht geht es bei der Bewertung der beruflichen und curricularen sowie inhaltlichen und methodischen Bedeutung um die Angemessenheit und die didaktische Tragfähigkeit des Verfahrens und der Aufgabe (Abb. 1).

Abbildung 1: Lern- und Arbeitsaufgabe in der Lern- und Arbeitsumgebung



Die Lern- und Arbeitsumgebung, ob im Betrieb oder in der Schule, sollte für die jeweilige Aufgabe spezifische Lern- oder Arbeitsräume aufweisen, in der sich eine lernförderliche Atmosphäre entwickeln kann.

Darüber hinaus sind die lernorganisatorischen, fachlichen Möglichkeiten und die technische Ausstattung am Lernort zu berücksichtigen. Zu prüfen ist, ob die Bedingungen der Lern- und Arbeitsumgebung für die je spezifische Aufgabenstellung und das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren hilfreich und förderlich sind. Wesentliche Voraussetzung ist, dass für das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren die benötigten Medien und Arbeitsmittel verfügbar sind. Zeigt sich, dass entsprechende Bedingungen mit der Lern- und Arbeitsumgebung vorhanden sind, kann die Lern- und Arbeitsaufgabe in der Einführungsphase durch die Lehrkraft eventuell auch unter Mitwirkung der Lernenden formuliert werden.

Für die dann folgenden Lernphasen haben die Ausstattung und die Nutzungsmöglichkeiten der jeweiligen Lern- und Arbeitsumgebungen große Bedeutung für das Engagement der Lernenden, die Lösung der Aufgabe und die Ergebnisse des Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens insgesamt.

9 Möglichkeiten und Grenzen eines verfahrensorientierten Ansatzes – Schlussbetrachtung

Wird in der Praxis beruflichen Lernens versucht, das in den Lehrplänen festgelegte Pensum mehr oder weniger ausführlich mit den Auszubildenden bzw. Schülerinnen und Schülern durchzuarbeiten und diese darüber hinaus nicht nur für die Berufs-, sondern auch für die Lebenswelt zu befähigen, so ist das Exemplarische der Lehr- und Lerninhalte stärker in den Blick zu nehmen. Die entwickelten Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren stellen hierzu eine didaktisch und methodisch innovative Möglichkeit dar. Damit können weiter reichende Ansprüche an die Berufsbildung eingelöst werden.

Ein umfassender Erfolg der an den verschiedenen Lernorten eingesetzten Lernangebote ist sicher erst dann zu verzeichnen, wenn das Fundamentale, die fächerübergreifenden, ganzheitlichen Sinnbezüge hergestellt und akzeptabel unter Beweis gestellt werden. Notwendig ist jedoch stets, dass die Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren bei Auswahl und Einsatz analysiert werden, und zwar besonders in Bezug auf die Lernvoraussetzung der Adressaten, den Inhalt, die Praxisrelevanz, die Medien und die zur Verfügung stehende Zeit. Um das Lerngeschehen optimal vorzubereiten, bedarf es auch der Erfahrungen der unmittelbar Betroffenen. Gespräche mit den Lernenden können zu einer Optimierung der Ausbildungs- und Unterrichtsvorhaben beitragen. Dabei ist das organisatorisch-strukturell Problematische unter dem Aspekt der Bedingungen am Lernort auszuwerten. Im Vordergrund stehen die Interessen der Lernenden, jedoch soll die Position der Lehrkräfte selbst nicht unbeachtet bleiben.

Wenn zukünftig prozessuales Denken und Arbeitsprozesswissen stärker gefördert sowie gefördert und wenn bisherige Grenzen der Organisation der Arbeitsprozesse im Beschäftigungssystem bewusst überschritten werden, kann diese Herangehensweise auch im Lernprozess angewandt werden. Damit ist zugleich ein Anstoß gegeben, fächerübergreifende und handlungsorientierte sowie ganzheitliche Lernkonzepte zu entwickeln. Mit entsprechenden Konzepten werden die beruflichen Anforderungen überschaubar nachgestellt, und es ergeben sich gute Chancen dafür, dass die angehenden Fachkräfte mit dem erarbeiteten Fach- und Methodenwissen ihre späteren Aufgaben angemessen bewältigen können. Entsprechende Effekte lassen sich verstärken, wenn sich an den unterschiedlichen Lernorten zunehmend Kooperationsinitiativen entwickeln sowie gemeinsam die geeigneten Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren ausgewählt und für den Einsatz angepasst werden. Beim Einsatz der Verfahren sollte beachtet werden, dass Freiräume innerhalb der vorbereiteten Lern- bzw. Arbeitsschritte verbleiben, die den Lernenden Möglichkeiten für neue Erfahrungen gewähren und in günstigen Fällen sogar Ansätze zu eigener kreativer Arbeits- und Lernorganisation entstehen lassen.

Allgemein bestehen zwischen Inhalten bzw. Zielen, Methoden sowie Medien enge wechselseitige Beziehungen, die durch die Einwirkungen von Organisation und Interaktion zusätzlich beeinflusst werden. Insofern werden neben vielfältigen Möglichkeiten auch Grenzen deutlich, die u. a. darin liegen, dass die Lernvoraussetzungen stets erst vor Ort – durch die konkrete Lernergruppe, mit der und für die Ausbildung und Unterricht geplant wird – bestimmbar sind. Dieses steht in einem unauflösbaren Widerspruch dazu, dass bei den entwickelten Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren Aussagen zu den Lernvoraussetzungen hingegen eine gewisse Verallgemeinerung erfahren müssen. Darüber hinaus gilt für jede spezifische Lerngruppe: Ob es sich nun um fachliche, arbeits- oder sachgebietstypische methodische Ausbildungs- und Unterrichtsvorbereitungen handelt, immer ist der anfallende Zeitbedarf bzw. -aufwand zu bedenken, auch wenn die zur Verfügung stehende Zeit unter Umständen die Methodenwahl von vornherein eingrenzt.

Agile Arbeitsaufgabe mit Scrum

1 Einordnung

Scrum ist ein Ansatz aus der Softwareentwicklung für komplexe Aufgabenstellungen, die sich mit herkömmlichen, projektorientierten Verfahren nicht lösen lassen. Im Gegensatz zu sequenziellen Aufgabenstellungen, in denen jede Teilaufgabe für eine Zielsetzung stringent geplant und dann in der Durchführung sukzessive abgearbeitet wird, ist Scrum weniger planerisch angelegt. Vielmehr wird entlang von Erkenntnissen, die sich erst in der Durchführung einer Aufgabe ergeben, das Vorgehen dem weiteren Verlauf angepasst. Agile Vorgehensweisen dieser Art sind bei komplexen Arbeitsaufgaben gewinnbringend, in denen wesentliche Lösungsansätze erst im Verlauf sichtbar werden und eine vorgeifende Arbeitsplanung nur defizitär geleistet werden kann (Eichborn, 2022). Klassische Instrumente, die auf möglichst detaillierten Pflichten- und Lastenheften beruhen, versagen hier schnell (ebd.).

Aus der Softwareentwicklung heraus hat Scrum Eingang in viele andere Branchen gefunden und sich auch im schulischen Kontext etabliert, u. a. als allgemeinbildende Unterrichtsmethode oder zur Schulentwicklung (ebd.). Für die berufliche Bildung wiederum ist Scrum² von mehrfachem Interesse: Es fördert 21 st-Century Skills, die auch in der beruflichen Facharbeit gefragt sind. So wird es etwa in Berufen wie den informationstechnischen Assistent:innen oder bei Fachinformatiker:innen schon heute eingesetzt (Ringkewitz, 2021), was auch den Einsatz in der beruflichen Bildung nahelegt. Agile Vorgehensweisen mit Scrum scheinen auch bei vielen weiteren Arbeitsaufgaben empfehlenswert, denkt man etwa an die Beseitigung komplexer Schadensbilder oder die Durchführung wenig planbarer Sanierungsvorhaben wie etwa beim Bauen im Bestand. Solche Arbeitsaufgaben setzen berufliche Kompetenzen voraus, auf die Scrum vorbereiten kann.

2 Kennzeichnung

Scrum (engl.) bedeutet in der Sportart Rugby so viel wie „Gedränge“ und wird als Analogie für kleine und höchst erfolgreiche Teams benutzt, die zwar einem vorgegebenen Ziel folgen, selbst aber im Spiel die Strategie zur Erreichung des Ziels erarbeiten und bestimmen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt in schnellen und pragmatischen Zwischenlösungen, die Schritt für Schritt auf das Ziel hinführen (Lerch, 2022). Um dieses agile Arbeiten zu erwirken, gibt es für Scrum ein Rahmen-

2 Scrum wurde von Marc Krüger und Jeanne Lengersdorf für die berufliche Bildung als agile Arbeitsaufgabe eingeordnet und hierfür ausgearbeitet.

werk, das Rollen, Ereignisse und Werkzeuge differenziert benennt (Schwaber & Sutherland, 2020):

- **Team:** Ein Scrum-Team besteht aus bis zu zehn Personen, wobei kleinere Teams oft effektiver sind. Es umfasst drei Rollen: Developer, Product Owner und Scrum Master. Die Developer sind für die Umsetzung zuständig, arbeiten gemeinsam, entscheiden über das Vorgehen und unterstützen sich gegenseitig. Der Product Owner ist für das Ergebnis verantwortlich, pflegt das Product Backlog und sorgt für Transparenz bezüglich der Zielerreichung. Der Scrum Master unterstützt das Team bei der Anwendung des Scrum durch Coaching und Moderation.
- **Stakeholder:** Stakeholder vertreten Interessen zur Zielerreichung, sind Auftraggeber und beeinflussen über den Product Owner die Scrum-Arbeit. Es können mehrere Stakeholder beteiligt sein, etwa bei einer App-Entwicklung die Design-Abteilung und das Management, die jeweils ihre Perspektiven einbringen.
- **Sprints:** Ein Sprint ist eine festgelegte Arbeitsphase zur Umsetzung eines Teilziels. Während des Sprints bleibt das Ziel unverändert, neue Ziele können für künftige Sprints vorbereitet werden. Sprints erfolgen iterativ und bestehen aus vier Ereignissen: Sprint Planning, Daily Scrum, Sprint Review und Sprint Retrospective. Diese werden nachfolgend bei der Beschreibung der Verlaufsphasen näher erläutert.
- **Artefakte:** Drei Artefakte sorgen während der Scrum-Arbeit für alle Beteiligten für Transparenz:
 - Product Backlog: Vom Product Owner gepflegt, listet es Aufgaben zur Zielerreichung.
 - Sprint Backlog: Wird im Sprint Planning erstellt und dokumentiert geplante Arbeiten.
 - Increment: Zeigt den erreichten Fortschritt, der im Sprint Review vorgestellt und im Product Backlog dokumentiert wird. Ziel ist ein gemeinsames Commitment, eine Anerkennung von Fortschritten hinsichtlich der Zielerreichung aller Beteiligten.

Die nachfolgende Übersicht führt die grundlegenden Besonderheiten einer agilen Arbeitsaufgabe mit Scrum zusammen (Abb. 1).

Abbildung 1: Die „Agile Arbeitsaufgabe mit Scrum“ in der Übersicht

Beurteilungskriterien	Agile Arbeitsaufgabe mit Scrum
Kennzeichnung und Kurzbeschreibung	Scrum ist ein agiler Verfahrensansatz, der zum Ziel hat, eine möglichst dynamische und iterative Aufgabenbewältigung in einem schwer oder gar nicht zu planenden Vorhaben zu erwirken.
Erreichbare Lernziele	Neben der Kompetenz zur Bewältigung schwer planbarer Arbeitsaufgaben werden die 4 Ks der 21 st-Century Skills (Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration) gefördert.

(Fortsetzung Abbildung 1)

Beurteilungskriterien	Agile Arbeitsaufgabe mit Scrum
Didaktische Bedeutung	Scrum findet bereits in Berufen der Informationstechnik und der Informatik Anwendung, was diesen Ansatz für die berufliche Bildung bedeutsam macht. Auch zur Bewältigung schwer planbarer Arbeitsaufgaben in anderen beruflichen Fachrichtungen erscheint Scrum nutzbringend.
Stellung zu anderen Verfahren und Einordnungsmöglichkeiten	(Arbeits-)Planungsaufgaben, Leittextmethoden und andere Verfahren, die dem Modell der vollständigen Handlung folgen, sind Ansätze, die auf einer mehr oder weniger stringenten Planung von Abfolgen beruhen. Scrum ist in dieser Hinsicht agiler und entwickelt sich bei der Verfolgung der Zielsetzung. Auch im Unterschied zum „Design Thinking“, das ebenfalls agil und iterativ angelegt ist, geht es bei Scrum nicht explizit um die multiprofessionelle, sondern um eine professionsbezogene Zusammenarbeit. Wichtig ist daneben weniger die Problemanalyse als die sukzessive Suche nach Teillösungen zur Zielerreichung. Auch ist Scrum in sich methodisch geschlossener, alle Werkzeuge der Zusammenarbeit sind vorgegeben, während im Design Thinking für jede Phase die Methode erst noch ausgewählt wird. Dennoch lässt sich Scrum in viele bekannte Verfahren auch mesomethodisch integrieren.
Artikulationsschema (Strukturierung)	1. Start 2. Teambuilding 3. Planning 4. Sprints (mehrfach) 5. Review 6. Retrospektive
Anforderungen an die Lernenden	Die Lernenden müssen intensiv im Team zusammenarbeiten, Ideen der Teammitglieder respektieren sowie sich motiviert einbringen. Sie sollten die Werte Offenheit, Respekt und Mut im Dialog leben.
Anforderungen an die Lehrkraft	Die Lehrkraft muss Scrum in seiner Vorgehensweise verinnerlicht haben und selbst agil auf Projektverläufe reagieren können. In der Unterrichtsplanung sind zeitliche Reserven einzuplanen, um die Vorgehensweise zur Zielerreichung nicht einzuzengen. Dabei muss die Lehrkraft bereit sein, die inhaltlichen Entscheidungen der Lernenden zu respektieren und damit eigene Wege bei der Bewältigung einer Arbeitsaufgabe zuzulassen.
Art und Höhe des organisatorischen Aufwandes	Es müssen Teams gebildet und moderiert sowie die im Team getroffenen Absprachen in den Backlogs dokumentiert werden. Hierfür können z. B. Wandzeitungen oder digitale Concept Maps eingesetzt werden. Der organisatorische Aufwand ist abhängig von der Zielsetzung und dem Gegenstand, an dem gearbeitet wird.

3 Verlaufsphasen

Abbildung 2: Schema einer Ausbildungs- und Unterrichtsplanung mit Scrum

Handlungsablauf	Didaktischer Kommentar
1) Start	
Die Zielsetzung wird erklärt und an die Lernenden übergeben. Sie kann beruflicher Art sein, aber auch ein Bildungsziel darstellen, das die Lernenden verfolgen sollen.	Die Zielsetzung kann von einem externen Stakeholder stammen, etwa der Mensa der Schule, oder auch von der Lehrkraft selbst. Bei erstmaliger Durchführung von Scrum ist es unerlässlich, den Lernenden den Ansatz vorzustellen.

(Fortsetzung Abbildung 2)

Handlungsablauf	Didaktischer Kommentar
2) Teambuilding	
Es werden Lernende für ein Scrum-Team ausgewählt und die Rollen vergeben. Für die verbindliche Zusammenarbeit werden Teamregeln formuliert und – sofern nötig – Kontaktdaten ausgetauscht. Bei geringer Teamkompetenz der Lernenden sind weitere Teambuildingmaßnahmen empfehlenswert.	Die Lehrkraft sollte die Rolle des Product Owners übernehmen und erhält somit die Hoheit über das Product Backlog. Darüber hinaus wird ein Scrum Master bestimmt. Alle anderen Teammitglieder sind Developer. Für die Masterrolle empfehlen sich leistungsstarke Lernende mit hoher Selbst- und Sozialkompetenz.
3) Planning	
In diesem Schritt wird das Product Backlog erarbeitet. In einer vorgegebenen Tabelle werden der Name des Projekts, des Teams und der Mitglieder sowie die zugehörigen Rollen dokumentiert. Darüber hinaus werden die Zielsetzung ausformuliert sowie Backlog-Einträge gelistet, die darlegen, über welche Teilschritte das Ziel erreicht werden kann. Zur Beschreibung der Teilschritte werden geeignete Attribute bestimmt und diese dann entsprechend beschrieben.	Die Lehrkraft moderiert diesen Prozess als Product Owner. Sie kann die Moderation dem Developer übertragen, bleibt aber ergebnisverantwortlich und stellt sicher, dass das Product Backlog eine hohe Qualität aufweist und die Dokumentation im Hinblick auf das Vorhaben somit für alle Beteiligten eine ebenso hohe Transparenz bietet.
4) Sprints	
1. Phase: Im <i>Sprint Planning</i> wird der Sprint vorbereitet. Auszuführende Arbeiten werden im Team besprochen, und es wird ein Plan entlang der nachfolgenden Fragen erstellt: a. Warum ist der Sprint sinnvoll? b. Was kann in dem Sprint erreicht werden? c. Wie werden die ausgewählten Aufgaben erledigt? 2. Phase: Der Sprint läuft. Während des Ablaufs werden in sinnvollen Abständen <i>Daily Scrums</i> durchgeführt: In 15-minütigen Events wird vom Team über den Fortschritt im Sprint berichtet, und das Sprint Planning wird ggf. nachjustiert. 3. Phase: Ist der Sprint durchgeführt, folgt ein <i>Sprint Review</i>. Den Stakeholdern wird das Ergebnis des Sprints vorgestellt, und mit Blick auf das nächste Sprint Planning werden die weitere Vorgehensweise abgesprochen und dokumentiert. 4. Phase: Die letzte Phase ist die <i>Sprint Retrospektive</i>. Das Scrum-Team diskutiert, wie der Sprint in Bezug auf die Zusammenarbeit verlief und ob diese anders zu organisieren ist.	Um sich der Zielsetzung sukzessive anzunähern, ist es in aller Regel notwendig, mehrere Sprints durchzuführen. Abhängig von der Zielsetzung und den Kompetenzen der Lernenden sollten die Sprints vom Arbeitsaufwand und der fachlichen Komplexität her größer oder kleiner angelegt werden.
5) Review	
Das Team stellt den Stakeholdern das finale Ergebnis vor und weist damit die Zielerreichung nach. Hierfür ist das Product Backlog fertiggestellt und zeigt den Weg zum Ergebnis auf.	Die Art der Präsentation hängt vom Ergebnis ab. Für die Präsentation kommen alle Teammitglieder infrage. Die Lehrkräfte sollten als Product Owner eine eher passive Rolle einnehmen.

(Fortsetzung Abbildung 2)

Handlungsablauf	Didaktischer Kommentar
6) Retrospektive	
Der letzte Schritt dient dazu, die im Scrum-Prozess gesammelten Erfahrungen zu reflektieren, und zwar als a) Selbstreflexion und b) als Teamreflexion.	Die Selbstreflexion kann schriftlich erfolgen. Sie fragt danach, welche Scrum-Handlungen leichtfielen und welche schwerfielen. Überlegt wird, wie sich eigene Kompetenzen erhöhen lassen, damit Handlungen zukünftig leichter fallen bzw. Ergebnisse besser werden. Diese Leitfragen eignen sich auch für die Teamreflexion.

4 Schlussbetrachtung

Scrum macht Auszubildende bzw. Schüler:innen zu handelnden Akteur:innen und ermöglicht es Lehrkräften, sich auf eine unterstützende Rolle im Lehr-/Lernprozess zu beschränken. Über das Product Backlog und die Events bleibt der Bearbeitungsprozess nachvollziehbar, da der Fortschritt zur Zielerreichung fortlaufend dokumentiert wird. Dies macht den Lernprozess – auch in der Rückschau – in besonderer Weise transparent. Insgesamt werden anhand agiler Arbeitsaufgaben mit Scrum berufsbezogene Kompetenzen gefördert, die das Bearbeiten schwer planbarer Zielsetzungen unterstützen. Anwendung findet das Verfahren bei Lerngruppen mit hoher Bereitschaft zur Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Erfahrung in der Teamarbeit. Es eignet sich für praxisnahe, komplexe und offene Aufgabenstellungen aus den Bereichen Arbeit, Technik und Gestaltung.

Literatur

- Eichborn, U. (2022): Das Rahmenwerk Scrum im Unterricht – Wie wir mit agilen Methoden im Unterricht den Erwerb von Zukunftskompetenzen fördern können. In: Stricker, T. (Hrsg.): Agilität in der Schulentwicklung. Wiesbaden.
- Lerch, M. (2020): Scrum – Was ist das? In: T. Mittelbach, Scrum in die Schule! Zeit für mehr Agilität im Unterricht. Dornstadt.
- Ringkewitz, N. (2021): Projektorientiertes Lernen mit Scrum im beruflichen Unterricht. In: A. Grimm (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik/ Informatik. Band 1: Theoriebildung. Perspektiven auf Berufsbildung, Arbeit und Technik, Band 1, S. 331–348, Berlin.
- Schwaber, K./Sutherland, J. (2020): Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln. <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-German.pdf> (Zugriff am 21.01.2026)

Akquisitionsaufgabe

1 Einordnung

Die Akquisition stellt die Tätigkeit von Auftragnehmern dar, einen Auftrag zu erhalten. Sie ist ein wichtiger Arbeits- und Geschäftsprozess, der für Unternehmen von existenzieller Bedeutung ist. Mit diesem Tätigkeitsbereich sind alle unternehmerischen Aktivitäten einzuordnen, die auf die Gewinnung von Kunden und Aufträgen als Teil des Vertriebs gerichtet sind.

Das betriebliche oder unternehmerische Absatzinteresse und -verständnis ist dadurch gekennzeichnet, dass potenziellen Kunden Produkte mit dem Ziel nahegebracht werden, diese zu erwerben. Die Produkte können materielle Objekte oder Dienstleistungen sein. Die Akquise soll durch systematische Vorgehensweisen sowie eine freundliche, überzeugende und zeitgemäße Kundenansprache erfolgen.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Akquisition ist sowohl ein qualifiziertes Berufshandeln als auch ein standardgerechtes Produkt oder ein besonderes Dienstleistungsangebot. Diese Sichtweise schließt ein, dass vom Akquisiteur die Tragweite der Berufshandlung so umfassend wie möglich verinnerlicht wird. Eine durch häufige Akquise erwachsene Routine darf unter keinen Umständen die Seriosität des Kundenwerbers schmälern. Fachliche Sicherheit und Kundenfreundlichkeit bestimmen den Geschäftsprozess wesentlich.

Von der Erfassung bis zum Abschluss eines Vertrages durchlaufen Kundenkontakte einen Prozess, den man grobstrukturell untergliedern kann. Für den konkreten Geschäftsprozess werden bei der Erfassung gezielt nur potenzielle Kunden in das Visier genommen, die vermutlich vom Unternehmensprodukt oder der Dienstleistung überzeugt werden können. Bei der Auswahl dienen u. a. Geschäftsberichte und andere Informationsquellen, um Informationen über das Unternehmen zu erlangen. Die potenziellen Kunden werden kontaktiert (per E-Mail, Brief, Telefon) mit dem Ziel, eine Geschäftsbeziehung aufzubauen. Es werden die Bedürfnisse des potenziellen Kunden erfasst, die zur Bedarfsbildung beitragen können.

Im Auswahlprozess werden die Informationen der bereits früher eingereichten Angebote vom Akquisiteur noch einmal gesichtet, geprüft und bewertet. Die persönlichen, telefonischen oder postalischen Kontakte mit eventuellen Kunden können sich bei der Akquisition über einen längeren Zeitraum hinziehen. Die eigentliche Entscheidungsphase bis zur Auftragsvergabe ist vom Verkäufer kaum zu beeinflussen.

Für berufliches Lernen geht es darum, Akquisitionstätigkeiten, wie sie bei Geschäftsprozessen vorkommen, zu sichten, zu systematisieren und Exemplarisches herauszuheben. Wenn die allgemeingültigen Prozesse und Abfolgeschritte erkennbar werden, sind möglichst typische Nuancen der Arbeitsschritte zu didaktisieren.

Da bisher die Akquisition kaum didaktisch und methodisch aufbereitet wurde, liegt es nahe, mittels Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren solche Vermittlungsformen zu entwickeln, mit denen die geforderten allgemeinen Ausbildungsziele wie Selbstständigkeit und Handlungsorientierung verwirklicht werden können.

2 Kennzeichnung

Das überwiegend synthetisierende Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren „Akquisitionsaufgabe“ kann als eine typische Methode zum Erlernen eines spezifischen Geschäftsprozesses angesehen werden. Akquisitionsaufgaben findet man vorwiegend im praktischen Teil der beruflichen Ausbildung als konkret-handlungsorientierte Tätigkeit vor. Schwerpunkte sind die Kundenorientierung und das Wissen über das zu akquirierende Objekt. Neben dem Erwerb kognitiven Fachwissens wird die affektive und psychomotorische Dimension im Umgang mit dem Kunden beim Lerngeschehen angesprochen. Durch das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren Akquisitionsaufgabe können allgemeine Methoden (wie beispielsweise Techniken bei der Expertenbefragung) erweitert werden.

Akquisition fördert das zwischenmenschliche Agieren, Denken und Verstehen sowie die Kritikfähigkeit von Lernenden durch die Auseinandersetzung mit der Sache und dem Kunden. Vorteilhaft für das prinzipielle Verständnis sind Akquisitionsaufgaben mit exemplarischem Charakter. Die im späteren Berufsleben gestellten Anforderungen beim Akquirieren der verschiedenen Produkte müssen während der beruflichen Ausbildung reflektiert und geübt werden, um Professionalität zu erlangen. Akquisitionsaufgaben stellen meist spezifische Anforderungen an die Lernenden. Bei selbstständiger Bearbeitung durch die Lernenden ergeben sich gute Lernanreize, die zum Erkenntnisgewinn, zur Wissensanwendung und -erweiterung sowie zur Problemlösungsfähigkeit beitragen können. Wer zum Beispiel schon einmal eine Akquisition begleitet hat, wurde mit wesentlichen Grundzügen und Gesetzmäßigkeiten bei den Kundenkontakten konfrontiert, was nützlich sein kann, um weitere Kunden zu gewinnen.

Die Akquisitionsaufgabe sollte eine problemorientierte Aufgabenstellung beinhalten und auf wichtige berufliche Anforderungen zielen. Das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren ist auf Geschäftsprozesse gerichtet. Es ist damit konkret-handlungsorientiert und trägt dazu bei, den didaktischen Grundsatz der Handlungs- und eventuell sogar den der Wissenschaftsorientierung umzusetzen. Beide Prinzipien stellen wichtige „Aspekte des Lernens dar, die einander wechselseitig bedingen und stützen“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 53).

Mit Akquisitionsaufgaben können auch verfahrensbezogene Lernziele verfolgt werden, wie z. B. das Entwickeln verschiedener Problemlösungsvarianten, Verfahren der Aufgabenbewältigung sowie die Auswertung von Informationen, um nur einige zu nennen. Verhaltensbezogene Lernziele wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind durch Akquisitionsaufgaben anzustreben. Wird z. B. versucht, den

Anspruch selbstständigen (beruflichen) Handelns einzulösen, müssen künftige berufliche Tätigkeiten, die mit möglicherweise anderen Anforderungen verbunden sind, von angehenden Fachkräften umsichtig und vorausschauend bedacht werden. Wichtige Phasen sind Marketingplanung, Interessentenerfassung, Kontaktaufnahme, Kontaktvertiefung und Nachfassen (vgl. Verweyen 2017).

Die folgende Abbildung ermöglicht einen Überblick über das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren „Akquisitionsaufgabe“ (Abb. 1).

Abbildung 1: „Akquisitionsaufgabe“ in der Übersicht

Beurteilungskriterien	Akquisitionsaufgabe
Kennzeichnung und Kurzbeschreibung	Das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren hilft den Auszubildenden bzw. Schülerinnen und Schülern, Grundlegendes über Geschäftsprozesse im Umgang mit potenziellen Kunden zu erwerben. Im Vordergrund steht die Akquise eines konkreten Objektes oder einer Dienstleistung. Darüber hinaus kann eine Vielzahl von Erkenntnissen gesammelt werden, die für fachlich-prozessuale Erfordernisse in der weiteren beruflichen Arbeit nutzbar sein können. So kann Produktwissen und Kundenorientierung entwickelt und erweitert werden. Zudem kann es den Lernenden gelingen, komplexe Geschäftsprozesse zu strukturieren und damit deren unternehmerische Bedeutung zu erfassen.
Erreichbare Lernziele	Die Lernenden können ... • synthetisierend den Akquisitionsvorgang für ein Produkt kennenlernen sowie verantwortungsvoll und sicher ausführen, • Kunden- und Bedarfserfassung, Kundenkontakt, Erfassung spezifischer Kundenwünsche und den Kundenkontakt bis zur Auftragsvergabe als wichtige Schritte der Akquisition analysieren, • sich mit dem strukturellen Ablauf des Geschäftsprozesses vertraut machen und erschließen, • Besonderheiten der zu akquirierenden Produkte oder Dienstleistungen beschreiben, • geeignete Handlungsabfolgen für eine optimale Akquisition herausfinden, • das Exemplarische an Akquisitionsvorgängen erkennen.
Didaktische Bedeutung	Akquisitionsaufgaben „koppeln“ den Ausführenden an die anzubietenden Objekte oder Dienstleistungen. Wegen dieser Besonderheit können Lernende die Verflechtungen von Geschäftsprozessen bei Kundenerfassung, Kundenkontakten, Kundenbedarf erleben und in bestimmtem Umfang auch gestalten. Dank hoher Exemplarik ergibt sich der didaktische Wert nicht nur für das unmittelbare Lerngeschehen. Über solche Lernschritte kann das nötige Verantwortungsgefühl aufgebaut werden, das bei einer Akquisition und für den Umgang mit Kunden erwartet werden muss. Darüber hinaus kann ein Nutzen für spezielle Aufgaben erfolgen, zu dem auch in anderen Arbeitszusammenhängen die Kundenberatung zählt.
Stellung zu anderen Verfahren und Einordnungsmöglichkeiten für andere Verfahren und Methoden	Eine Akquisitionsaufgabe lässt sich mit einer Expertenbefragung, Produktanalyse, einem Interview oder einem Rollenspiel verbinden. Dazu empfiehlt es sich, dass sich die Lernenden als Expertinnen oder Experten über das zu akquirierende Objekt oder die Dienstleistung in besonderer Weise informieren.

(Fortsetzung Abbildung 1)

Beurteilungskriterien	Akquisitionsaufgabe
Artikulationsschema (Strukturierung)	1. Aufgaben- und Problemstellung 2. Planung der Akquisitionsaufgabe 3. Durchführung der Akquisitionsaufgabe • Markterfassung • Kunden- und Kundeninteressenerfassung • Kundenkontakt • Kundenbedarf • Kontaktvertiefung und Nachfassen zum Auftragserhalt 4. Auswertung der Akquisitionsaufgabe 5. Reflexion und Transfer
Anforderungen an die Lernenden	Von den Lernenden wird Wissen zum Produkt und Fähigkeiten im Umgang mit Kunden erwartet. Sie benötigen Einfühlungsvermögen, Überzeugungskraft und Umsicht. Sie sollten strategische und verständigungsorientierte Fähigkeiten zur Kommunikation mitbringen.
Anforderungen an die Lehrkraft	Der Lehrkraft obliegt die Auswahl der zu akquirierenden Objekte oder Dienstleistungen, die eine Lernhaltigkeit aufweisen sollten. Sie muss das Objekt theoretisch und mit allen wichtigen Handlungsvarianten beherrschen sowie auf weiter reichende Fragen zur Kundenorientierung seitens der Lernenden professionell reagieren können
Art und Höhe des organisatorischen Aufwandes	Der organisatorische Aufwand ergibt sich aus der eventuell notwendigen Beschaffung des zu verkaufenden Produkts und der dazugehörigen Unterlagen sowie des Informationsmaterials über den Akquisitionsprozess.

3 Verlaufphasen

Für die Grobstruktur einer entsprechenden Lerneinheit bieten sich drei Phasen an:

Einstieg: Die Eröffnungs- und Vorbereitungsphase beinhaltet das Stellen der Aufgabe sowie vorbereitende und planende Aktivitäten.

Hauptteil: Die Durchführung der Akquisitionsaufgabe bestimmt diese Phase.

Schluss: In der Schluss- bzw. Verifikationsphase erfolgen ein Bewerten der Vorgänge und eine Reflexion, auch zu einem angestrebten Transfer.

Der Anwender des Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens hat vielfältige Strukturierungsmöglichkeiten zur Artikulation, die sich aus dem Geschäftsprozess ergeben. Die folgende Darstellung dient lediglich als Anregung für die Planung des Verfahrens „Akquisitionsaufgabe“ (Abb. 2).

Abbildung 2: Schema einer Ausbildungs- und Unterrichtsplanung für die Akquisitionsaufgabe

Handlungsablauf	Didaktischer Kommentar
1) Aufgaben- und Problemstellung	
Die Lehrkraft stellt den Lernenden die Notwendigkeit verstärkter Akquisitionsbemühungen eines Betriebes vor. Für den Akquisitionsprozess soll eine Checkliste erstellt werden. Die Lernenden bringen Vorschläge als Strukturbegriffe zu einem möglichen Prozessablauf und eine Systematisierung ein. Es wird ein Konsens darüber erreicht, dass zur Lösung des Problems eine systematische Abarbeitung der Prozessschritte vorgenommen werden muss.	Die Darstellung unternehmerischer Notwendigkeiten weckt Interesse und Lernbereitschaft, mit denen die Lernenden sich für das zu behandelnde Problem motivieren werden. Die Aufgabenstellung soll hinsichtlich ihrer Komplexität so ausgelegt sein, dass einerseits das grundsätzliche Problem, Aufträge hereinzuholen, sofort ersichtlich wird, andererseits aber auch erkannt wird, dass ein strukturierter Geschäftsprozess erforderlich ist. Spontane Äußerungen der Lernenden sollen aufgegriffen und diskutiert werden.
2) Planung der Akquisitionsaufgabe	
Auf Anregung der Lehrkraft wird erörtert, welche Anforderungen generell an eine Akquisitionsaufgabe für Alt-, aber auch Neukunden zu erfüllen sind. Zur Problemlösung erforderliche Informationen werden gesammelt. Gemeinsam werden mögliche Ablaufschritte festgelegt und die einzelnen Schritte benannt. Es werden mögliche Abfolgen diskutiert, bis man sich für eine Variante entschieden hat. Vom Plenum wird der Ablauf der Akquise abgestimmt. Die einzelnen Prozessschritte sollen arbeitsteilig in Gruppen vorgenommen werden.	Möglichst alle Lernenden werden am Gespräch beteiligt, die spontan eingebrachten Aussagen werden noch nicht bewertet. Sie werden aufgefordert, sich die Informationen möglichst selbstständig zu beschaffen. Sie sollen unter dem Aspekt des Firmennutzens Alternativen zum Vorgehen erkennen, die systematisch gesichtet werden müssen. Dabei kann die Kritikfähigkeit der Lernenden geschult werden. Die Planung des Ablaufs verlangt eine hohe Antizipationsleistung.
3) Durchführung der Akquisitionsaufgabe	
Dieser Teil stellt den Kern der Akquisitionsaufgabe dar. Die Durchführung der Akquisitionsaufgabe kann in Phasen erfolgen, die ineinander übergehen.	
a) Markterfassung Die Lernenden diskutieren in ihrer Gruppe die inhaltlichen, organisatorischen und rechtlichen Möglichkeiten, sich ein Bild über den Kundenmarkt zu machen. Sie differenzieren zwischen Alt- und Neukunden. Bei den Altkunden werden sie auf die in der Firma vorhandenen Erfahrungen und Unterlagen verweisen. Bei potenziellen Neukunden werden sie erkennen, dass die Informationen, die aus Selbstdarstellungen der Firmen gewonnen werden (z. B. Geschäftsberichte, Bilanzen), begrenzt sind und aus rechtlichen Gründen eventuell ein externer Informant (Callcenter, Marktforschungsinstitut) eingeschaltet werden sollte.	Die Arbeitsgruppe muss die verschiedenen Voraussetzungen für eine Akquisition bei Alt- und Neukunden berücksichtigen. Den Lernenden sollte es gelingen, den Arbeitsbereich kritisch zu durchdringen und zu erkunden, um Wissenszugänge über die Kunden eröffnen zu können. Gegebenfalls werden die Lernenden dazu angeregt, sich ein Stück weit von ihren festgelegten Vorstellungen und Zielen zu distanzieren. Es ist darauf zu achten, dass die Lernenden die Grenzen für eine Erfassung des Marktes erkennen und auch nicht überschreiten.

(Fortsetzung Abbildung 2)

Handlungsablauf	Didaktischer Kommentar
b) Erfassung der Kunden und Kundeninteressen Die Schüler/-innen erörtern, wie sie Kundendaten erfassen können. Soweit eine Kartei der Kunden in der Firma vorhanden ist, werden durch die Sichtung der Geschäftsunterlagen die Altkunden erfasst und Rückschlüsse auf die alten oder sich wandelnden Kundeninteressen gezogen. Erarbeitet wird, dass bei den Altkunden eine persönliche Befragung, eine telefonische Befragung, eine Online-Umfrage und eine herkömmliche Befragung per Fragebogen vorgenommen werden kann.	Insbesondere dann, wenn die Lernenden noch nicht in der Erstellung von Dokumentationen geübt sind, ist es sinnvoll, dass die Lehrkraft gegebenenfalls Hilfestellungen gibt, um Frustrationen zu vermeiden. Bei der Diskussion der Lerngruppe zur konkreten Kundenerfassung kann die Lehrkraft eventuell darauf hinweisen, dass Dokumentationsheuristiken abgeleitet werden können, die transferierbar sind und die Erstellung zukünftiger Dokumentationen unterstützen.
c) Kundenkontakt Die Schüler/-innen werden aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen herausfinden, dass möglichst schnell auf den Kunden reagiert werden muss, Freundlichkeit wichtig ist, individuelle Wünsche berücksichtigt werden müssen, Auskünfte umfassend sein müssen und auch bei schwierigen Kontakten die Haltung und Fassung bewahrt bleiben muss.	Es ist davon auszugehen, dass die Lernenden sich aufgrund ihrer betrieblichen Erfahrungen über wichtige Verhaltensweisen beim Kundenkontakt austauschen können. Die Lehrkraft sollte – falls notwendig – Impulse dazu geben, welche Verhaltensweisen für den Kundenkontakt förderlich sein können. Gegebenenfalls ist auch darauf hinzuweisen, dass bei den Gesprächen ein Spagat zwischen Firmen- und Kundeninteressen unumgänglich ist.
d) Kundenbedarf Die Lernenden diskutieren über Bedürfnisse von Kunden. Sie erfassen, dass die Orientierung am Kundenbedarf und das Ermitteln des Bedarfs für das Unternehmen eine sehr wichtige Aktivität ist. Sie sollen hierzu darlegen, dass der Kundenbedarf durch direkte persönliche und telefonische Gespräche mit den Kunden erfasst werden kann und man sich gegenüber den Kundenwünschen offenhalten muss, um entsprechende Angebote offerieren zu können. Die Schüler/-innen benennen Probleme, die sich bei dem Versuch ergeben, den Kundenbedarf im Voraus zu ermitteln.	Den Lernenden ist eventuell zu verdeutlichen, dass es darum geht, den Bedarf der Kunden möglichst genau zu erkunden. Gegebenenfalls sollte die Gruppe von der Lehrkraft darauf hingewiesen werden, dass die Kontaktpersonen beim Gespräch mit den Kunden aktiv und konzentriert zuhören, um die oftmals umfangreichen und vielfältigen Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und durch weitere Fragen zu vertiefen. Als Impuls sollte von der Lehrkraft – wenn nötig – eingegeben werden, dass Kundenbedarf auch durch Außendienstmitarbeiter und E-Mail-Kampagnen ermittelt werden kann.
e) Kontaktvertiefung und Nachfassen zum Auftragserhalt Die Schüler/-innen arbeiten heraus, dass eine ständige Angebotsverfolgung notwendig ist. Durch Nachfassen kann das bereits vorliegende Angebot ergänzt und zugleich können noch weitere Fragen geklärt werden. Außerdem können die Gründe erfahren werden, weshalb ein Auftrag bisher nicht zustande gekommen ist und wo die Probleme liegen. Dabei lässt sich das Angebot eventuell korrigieren oder komplett neu gestalten. Durch intensive Kundenkontakte und beharrliches Nachfassen können die Chancen für den Auftragserhalt verbessert werden. Die Lernenden werden abschließend argumentieren, dass mit dem Erhalt des Auftrags der Akquisitionsprozess abgeschlossen ist.	Die Lerngruppe sollte weitgehend selbstständig arbeiten. Eventuell sollte die Lehrkraft den Impuls einbringen, dass das Nachfassen beharrlich, aber auch sehr sensibel erfolgen sollte. Die Lehrkraft kann ergänzend darauf hinweisen, dass die Kontakte mit dem Kunden auch bei der Auftragsabwicklung und später gepflegt werden sollten.

(Fortsetzung Abbildung 2)

Handlungsablauf	Didaktischer Kommentar
4) Auswertung der Akquisitionsaufgabe	
Die Lernenden aus den Gruppen finden sich im Plenum ein. Hier werden die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit durch die Auszubildenden bzw. Schüler/-innen vorgestellt und diskutiert. Die aufgrund der Plenumsdiskussion verbesserten und angenommenen Ergebnisse werden aneinandergefügt. Entsprechend der Aufgabenstellung wird die geforderte Checkliste, d. h. ein Formalrahmen für den Prozessablauf einer Akquisition, ausgestellt und an alle Lernenden verteilt.	Es können die Gruppenarbeitsergebnisse nacheinander unter Teilnahme aller Auszubildenden bzw. Schüler/-innen abgearbeitet werden, wodurch von den Beteiligten etwa gleiche Erkenntnisse über den Gesamtprozess abgeleitet werden können. Auch in dieser Phase sollte sich die Lehrkraft zurückhalten, also mehr als Moderator/-in wirken.
5) Reflexion und Transfer	
In einem Abschlussgespräch wird das Vorgehen der Lernenden während der Ausarbeitung reflektiert und bewertet. Es wird die Übertragbarkeit der gewonnenen Arbeitsweisen und Erkenntnisse auf verschiedene Akquisitionsaufgaben und andere Arbeitsbereiche diskutiert.	Die Lehrkraft kann darauf hinweisen, dass Erfahrungen, die bei Kundenbefragungen gewonnen werden, auch für Expertenbefragungen relevant sein können. Eventuell kann angesprochen werden, dass Analysen bereits durchgeführter Akquisitionen in der betrieblichen Praxis kaum vorgenommen werden.

4 Schlussbetrachtung

Das Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren „Akquisitionsaufgabe“ bietet wegen vielfältiger betrieblicher und lebensweltlicher Erfahrungen der Lernenden gute Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen. Mit diesem Verfahren lassen sich selbst alltagsübliche Objekte oder Dienstleistungen in den Mittelpunkt des Interesses stellen, was die Lernenden verstärkt motivieren dürfte. So kommt Werbung sowohl in der Arbeits- als auch in der Lebenswelt vor. Die didaktische Bedeutung des Themas „Akquisition“ ist groß. In den Lernschritten des Verfahrens können die bedeutsamen Aspekte von Wissen und Erfahrung gekoppelt werden. Wichtig ist, die für den Vorgang relevanten Bedingungen adressatengerecht zu gestalten, also den Schwierigkeitsgrad auf die Voraussetzungen der Lernenden abzustimmen. Bei aller didaktischen bzw. methodischen Offenheit sollen Aufgabenstellung, Ziel und Inhalt der Aufgabe sowie der damit verbundene Prozess überschaubar sein, damit erste Lösungsansätze von den Lernenden selbst ausgehen können. Langfristig könnte sich, wenn im Beschäftigungssystem vermehrt Analysen von durchgeführten Akquisitionen vorgenommen werden, für berufliches Lehren und Lernen das Verfahren „Akquisitionsanalyse“ anbieten. Unabhängig davon sind mit der Akquisitionsaufgabe viele Möglichkeiten gegeben, die Übertragbarkeit und den Transfer der Struktur dieses Ausbildungs- und Unterrichtsverfahrens auf verschiedene Geschäftsprozesse zu beziehen und anzuwenden.

Literatur

- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- Lippold, D.: Akquisitionszyklen und -prozesse im B2B-Bereich. Eine Einführung. Wiesbaden 2016
- Meyser, J.: Akquisition von Arbeitsaufträgen für Produktionsschulen. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. 3. erweiterte Auflage. 2016, S. 26–27
- Verweyen, A.: Erfolgreich akquirieren. Instrumente und Methoden der direkten Kundenansprache. 3. Auflage. Wiesbaden 2017