

Grundlagen des Ausbildens

Veranstaltung: Ausbilder in der Feuerwehr
(F/B Ausbilder)

Zuständigkeit: Anne-Sophie Duschek



Stand: 10/2024

Version: 03.00.00

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis.....	II
1 Einleitung	1
2 Lehrgangziel.....	1
3 Besonderheiten des Feuerwehrunterrichts.....	1
3.1 Kompetenzerwerb im Feuerwehrunterricht	1
3.2 Das Modell der vollständigen Handlung	4
4 Planung von Unterricht	7
4.1 Didaktische Grundsätze für handlungsorientierte Ausbildung	8
4.2 Hilfsmittel zur Planung von Unterricht: Das Didaktik-Rad.....	9
4.2.1 Wer	10
4.2.2 Soll.....	12
4.2.3 Was.....	12
4.2.4 Wozu.....	14
4.2.5 von wem.....	16
4.2.6 Wie.....	20
4.2.7 mit wem.....	23
4.2.8 Womit.....	25
4.2.9 Wo	26
4.2.10 Wann.....	26
4.2.11 ohne Störungen.....	27
4.2.12 Lernen?.....	28
5 Literaturverzeichnis.....	29

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Dimensionen der Handlungskompetenz	2
Abbildung 2 Kompetenzerwerb.....	4
Abbildung 3 Elemente der vollständigen Handlung.....	5
Abbildung 4 Didaktik-Rad 0.3	9
Abbildung 5 Gestaltung von Lernprozessen	21

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Rechtsgrundlagen.....	8
Tabelle 2 AVIVA-Modell (Eichel, 2019).....	23

1 Einleitung

Diese Lernunterlage bietet eine Grundlage zur Gestaltung von Unterricht. Sie ermöglicht die Lehrgangsinhalte nachzuschlagen, weiterführende Informationen zu erhalten und dient darüber hinaus der Prüfungsvorbereitung. Im Anschluss an den Lehrgang kann diese Unterlage genutzt werden, um erworbene Kompetenzen aufzufrischen und auszubauen. Da die gewählte Struktur einen leichten Einstieg in die Thematik ermöglichen soll, greift sie vor allem die relevanten Elemente, die zur Planung einer Unterrichtseinheit zu beachten sind, auf. Diese Unterlage kann und soll kein vollständiges Lehrwerk der Didaktik für Ausbilder in den Feuerwehren darstellen.

Die Lernunterlage ist so gestaltet, dass zunächst ein Überblick über die Besonderheiten im handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht im Kontext der Feuerwehr gegeben wird, Begrifflichkeiten abgegrenzt und die konkrete Gestaltung von Unterricht anhand des didaktischen Rades aufgezeigt werden.

2 Lehrgangsziel

Ziel der Ausbildung ist die Befähigung zur Durchführung der auf Gemeinde- oder Kreisebene stattfindenden Lehrgänge.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder gestalten die Unterrichtseinheiten der Lehrgänge auf Gemeinde- und Kreisebene. Sie setzen die rechtlichen Vorgaben der Feuerwehrdienstvorschriften, Vorgaben aus dem aktuellen Stand der Forschung sowie geltenden rechtlichen Vorgaben um.

Sie gestalten Unterricht handlungsorientiert und adressatengerecht. Der Fokus liegt im Kompetenzerwerb.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- gestalten Unterricht selbstständig abwechslungsreich (Methodenauswahl) und
- bereiten ihn ansprechend (Mediengestaltung) vor,
- führen ihn durch und reflektieren diesen.
- gestalten Unterricht adressatengerecht (Zielgruppenanalyse) und
- in angemessenem Umfang (didaktische Reduktion).
- gehen strukturiert und zielgerichtet vor.
- fördern ein angenehmes Lernklima und
- fairen und respektvollen Umgang,
- sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und handeln dementsprechend.
- reagieren flexibel und souverän auf unvorhersehbare Situationen.
- holen sich Rückmeldung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Lehrkräften ein.

3 Besonderheiten des Feuerwehrunterrichts

Feuerwehren werden nicht allein bei der Brandbekämpfung von Schadenfeuern tätig, sie helfen auch bei Unfällen und Naturereignissen. Das Aufgabengebiet der Feuerwehr ist vielseitig, anspruchsvoll und unterliegt einer stetigen Veränderung. Durch die zunehmende Technisierung aller Lebensbereiche gestalten sich auch die Einsätze der Feuerwehr zunehmend komplexer und erfordern somit ein höheres Ausbildungsniveau der Einsatzkräfte. In den vergangenen Jahren hat sich außerdem gezeigt, dass Einsätze der Feuerwehren immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit rücken. Eine Konsequenz ist ein steigender Qualitätsanspruch an die Tätigkeit der eingesetzten Kräfte. Denn die Qualität, mit der die Gefahrenpotentiale beherrscht werden, ist unter anderem direkt abhängig von den Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. des ehrenamtlichen Personals der Feuerwehren. Aus den komplexer und vielschichtiger werdenden Aufgaben der Feuerwehren ergeben sich somit zwangsläufig steigende Anforderungen an die Aus- und Fortbildung aller Feuerwehrfrauen und -männer.

Auch zukünftig muss auf unbekannte Anforderungen angemessen reagiert werden können, hierfür müssen Einsatzkräfte nicht nur über ein hohes Fachwissen verfügen, sondern auch Lösungsstrategien anwenden können, mit denen sie auch in unbekannt Situationen zielgerichtet vorgehen können. Ausbildungssituationen sollten so gestaltet sein, dass die Lernenden in allen erforderlichen Bereichen eine umfassende Handlungskompetenz erlangen und diese durch stetige Fortbildung erhalten und vertieft wird.

Im nächsten Abschnitt wird ein Überblick über den Kompetenzerwerb und den Zusammenhang mit dem Denkmodell der vollständigen Handlung gegeben.

3.1 Kompetenzerwerb im Feuerwehrunterricht

Der Begriff Kompetenz wird in verschiedenen Kontexten verwendet und teilweise unterschiedlich verstanden und definiert. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass Kompetenzorientierung verstärkt den Blick auf die tatsächlichen Lernergebnisse richtet.

Weinert definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001).“

Handlungskompetenz wird als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, Herausforderungen in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen zielgerichtet, situationsspezifisch und verantwortungsbewusst zu bewältigen,

verstanden. Handlungskompetenz setzt sich aus verschiedenen Kompetenzen zusammen. Laut KMK vereinen die folgenden sechs Kompetenzen die Handlungskompetenz:

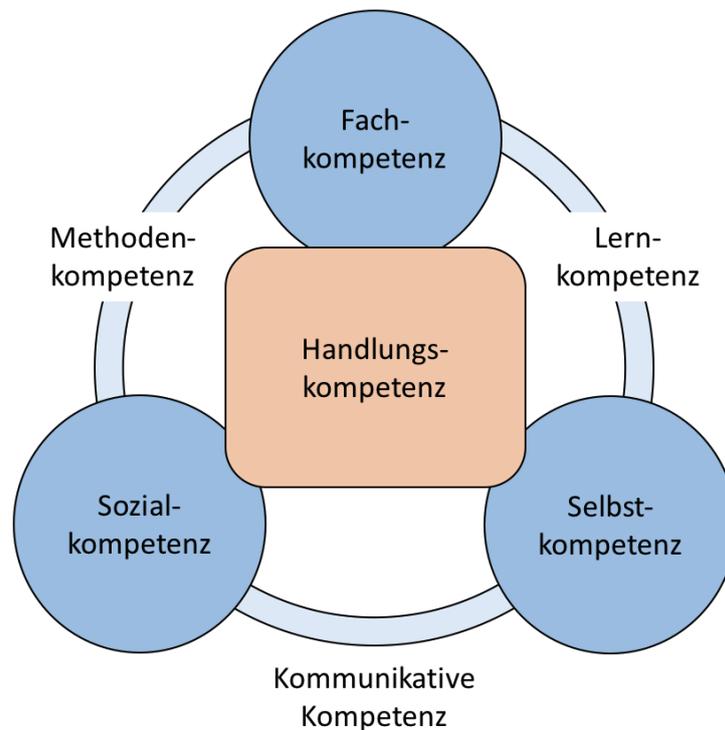


Abbildung 1 Dimensionen der Handlungskompetenz

Fachkompetenz beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Als **Selbstkompetenz** wird die Bereitschaft und Fähigkeit zum eigenständigen Agieren beschrieben, also wie er Anforderungen und Einschränkungen, aber auch Entwicklungschancen auf durchdachte Weise meistert, Wertvorstellungen entwickelt und sich selbstbestimmt an Werte bindet. Selbstkompetenz umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.

Sozialkompetenz beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Die **Methodenkompetenz** fasst die Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen zusammen. Wird hier im Allgemeinen die Planung von Arbeitsschritten verstanden.

Die **kommunikative Kompetenz** beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Inhalte und Absichten werden präzise und unmissverständlich dargestellt.

Die **Lernkompetenz** besteht aus der Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen (Kultusministerkonferenz, 2011).

Für handlungsorientiertes Lernen ist es erforderlich Lernsituationen ganzheitlich zu betrachten und selbstständiges Lernen und erkunden zu ermöglichen.

Lernende erlangen nicht allein Fachwissen, sondern darüber hinaus auch Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine Haltung zum behandelten Themenbereich. Kompetenzen vereinbaren also Wissen und Können.

Die handlungsorientierte Ausbildung von Einsatzkräften greift neue grundsätzliche Erkenntnisse der Gehirnforschung und der Lernpsychologie auf. Ihr zugrunde liegt eine Didaktik, die auf einem konstruktivistischen Lernverständnis basiert und bei der der Kompetenzerwerb im Fokus steht. Ziel aller Bemühungen ist es, nicht allein Wissen zu generieren, sondern darüber hinaus Handlungen zu erlernen. Für die Feuerwehren besitzt dieser Ansatz eine ganz bedeutende Relevanz, denn im Notfall- bzw. Einsatzgeschehen ist es nicht nur wichtig zu wissen, wie es richtig geht und funktioniert, sondern es auch zu tun (Bräuer, Paradigmenwechsel in der Feuerwehrausbildung - Teil 1, 2013).

Wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen immer deutlicher, dass Lernen ein von außen nicht beeinflussbarer Prozess ist, der im Gehirn der Lernenden abläuft. Lernen ist ein aktiver, individueller Konstruktionsprozess auf der Basis subjektiver Entscheidungen. Für die Planung von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen bedeutet dies eine veränderte Herangehensweise. Sie geht weg von der Inputorientierung hin zu einer Orientierung am Output, also am tatsächlich stattfindenden Kompetenzzuwachs. Dieser Schritt bietet Potentiale für die Gestaltung von nachhaltigen, motivierenden und anwendungsbezogenen Lernprozessen. Für die Feuerwehren besitzt diese Veränderung ebenfalls eine hohe Relevanz, denn im Einsatzgeschehen ist es gerade nicht ausreichend, die Abmessungen eines technischen Hilfsmittels auswendig wiedergeben zu können, gefragt ist die fachlich richtige und sichere Anwendung der Einsatzmittel, also das Handeln (Bräuer, Paradigmenwechsel in der Feuerwehrausbildung - Teil 2, 2013).

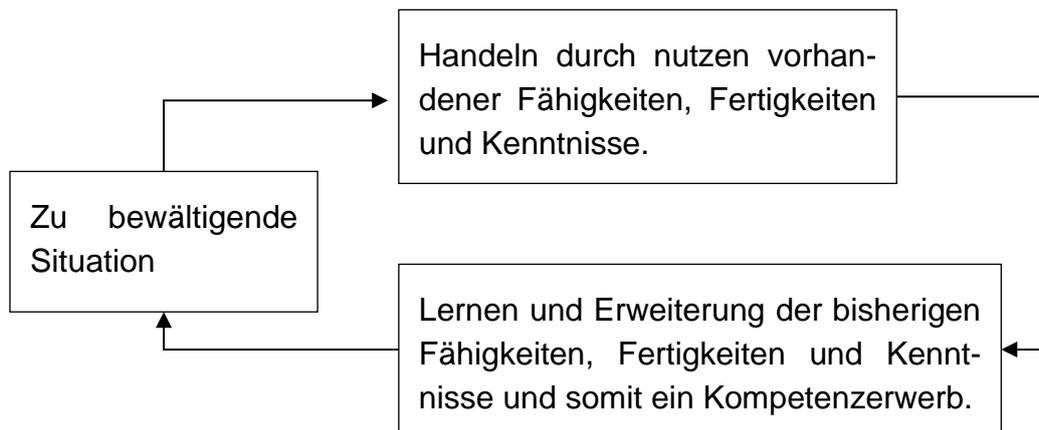


Abbildung 2 Kompetenzerwerb

Der Kreislauf des oben dargestellten Kompetenzerwerbs zeigt, dass sich Kompetenzen sukzessiv aufbauen. Somit ist es notwendig, Lernsituationen so zu gestalten, dass sie einen steten Kompetenzzuwachs zulassen.

Lernen in der Erwachsenenbildung stützt sich auf Besonderheiten die für den oben dargestellten Kompetenzerwerb in der Aus- und Fortbildung der Feuerwehren berücksichtigt werden sollten. Lehr-Lern-Prozesse sollten aus diesem Grund so gestaltet werden, dass folgende Aspekte ermöglicht werden:

Anschlussfähigkeit – Erwachsene bringen bereits Vorkenntnisse und Erfahrungen mit und es ist notwendig bereits Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen, um einen Sinn herzustellen (Piaget, 1952).

Relevanz und Praxisbezug – Das Wissen und die Lernaufgabe sind auf realistische Probleme und Verwendungssituationen bezogen (Kolb, 1984).

Prozessorientierung – Wissen ist nicht fertig und vorgegeben, sondern wird gemeinsam mit anderen konstruiert und angewendet (Vygotsky, 1978).

Selbstbestimmtes Lernen – Lernprozesse werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst gesteuert und organisiert. Die Motivation wird durch intrinsische Gründe gesteigert (Ryan, 1985).

In der Berufspädagogik hat sich hier das Denkmodell der vollständigen Handlung bewährt, um den Kompetenzerwerb ganzheitlich zu ermöglichen.

3.2 Das Modell der vollständigen Handlung

Feuerwehrtypische Tätigkeiten sind handlungsbezogen und weisen Parallelen zu berufstypischen Handlungen auf. Mit dem Modell der vollständigen Handlung kann Handlungs- und Kompetenzorientierung im Lernprozess erreicht werden (Carla, 2020). Es wird davon ausgegangen, dass die erworbenen Handlungskompetenzen auf später zu bewältigende Aufgaben übertragen werden können.

Im Mittelpunkt des handlungsorientierten Unterrichts steht die Arbeitsaufgabe. Um sie herum wird der Unterricht gestaltet, festgelegt welches Fachwissen notwendig ist und welche Inhalte aufbereitet werden müssen.

Handlungsorientierter Unterricht erstrebt ein ganzheitliches Lernen, in dem Denken und Handeln eng zusammenhängen. Erreicht wird dies durch Methoden, in denen alle Elemente der vollständigen Handlung Berücksichtigung finden.

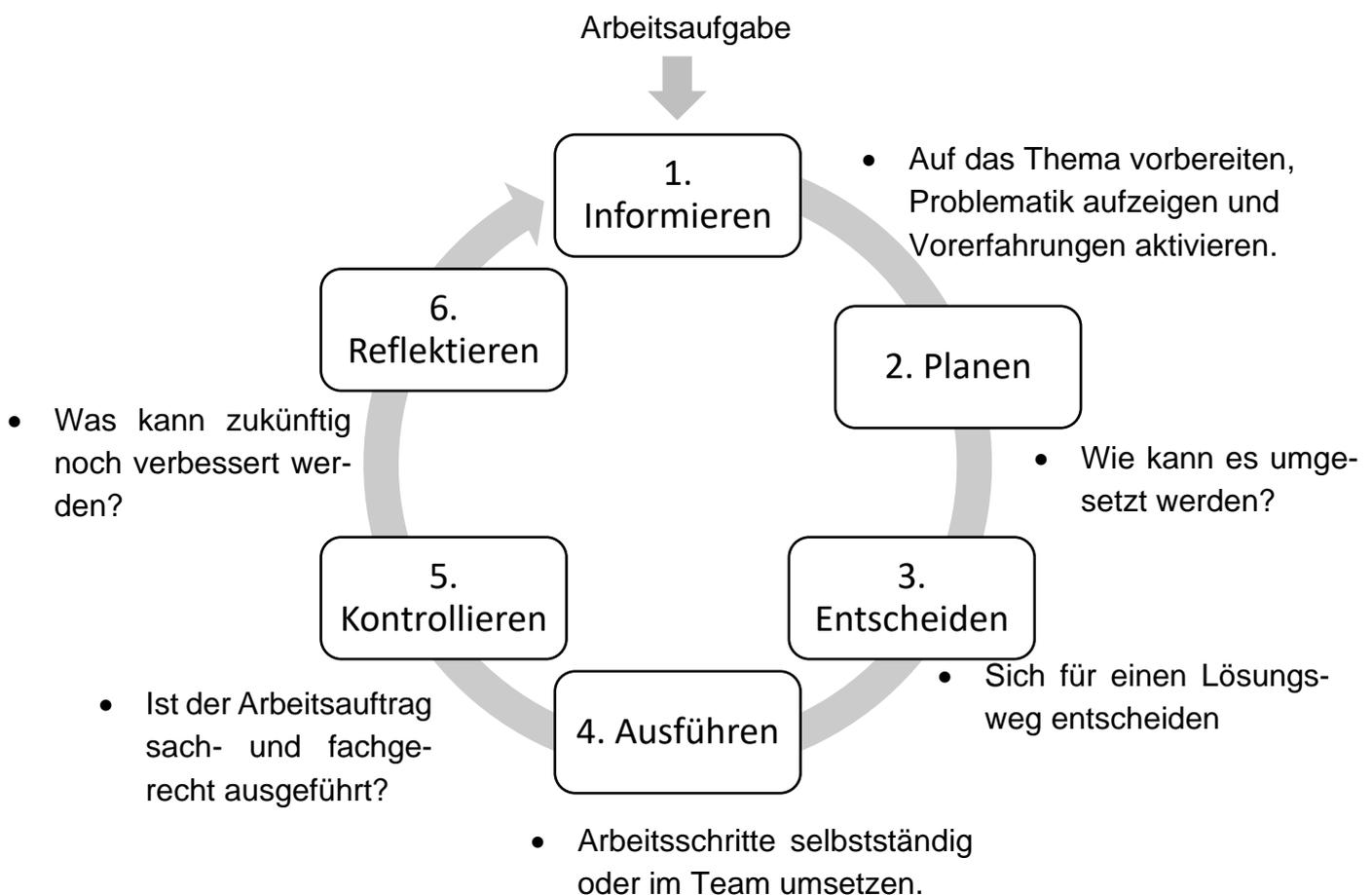


Abbildung 3 Elemente der vollständigen Handlung

In einer vollständigen Handlung steht ein Arbeitsauftrag im Mittelpunkt.

Informieren: Zur Lösung des Auftrages ist es notwendig selbstständig die erforderlichen Informationen zu beschaffen. Diese Phase kann auch durch die Ausbilderin oder den Ausbilder unterstützt werden. Lernende stellen sich die Fragen: Was ist das Ziel? Was ist das Problem?

Planen: Die Lernenden sollen möglichst selbstständig einen Ablaufplan erstellen, aber auch hier kann die Ausbilderin oder der Ausbilder unterstützen. Folgende Leitfrage gibt

Orientierung: Was brauche ich an Informationen/ Hintergrundwissen oder an Materialien/ Werkzeugen?

Entscheiden: Nach der Planung kann ein Gespräch mit der Ausbilderin oder dem Ausbilder geführt werden, um gemeinsam eine Entscheidung für den Lösungsweg zu treffen. Folgende Leitfragen unterstützen: Welchen Lösungsweg nehme ich? Wo liegen Vor- und Nachteile? Welche Alternativen werden warum verworfen?

Ausführen: In dieser Phase wird die Planung selbstständig durchgeführt. Hier kann Teamarbeit sinnvoll sein. Auch in dieser Phase kann je nach Bedarf, Wissensstand und Erfahrungen die Ausbilderin oder der Ausbilder unterstützend tätig werden und der Freiraum kann individuell gestaltet werden.

Kontrollieren: Idealerweise findet hier ein selbstständiger Soll-Ist-Vergleich statt. Je nach Erfahrungsstand kann hier besonders unterstützt werden. Aber auch eine Kontrolle oder Rückmeldung im Rahmen innerhalb der eignen Arbeitsgruppe oder des gesamten Lehrgangs ist denkbar. Die Leitfragen: Ist der Arbeitsauftrag sachgerecht und fachgerecht ausgeführt? Wurde das Ziel erreicht?, sind notwendig.

Reflektieren: Hier steht der Fokus der eigenen Reflexion im Vordergrund. Lernende sollten sich die Fragen stellen, ob perspektivisch Verbesserungsbedarf besteht. Die Bewertung erfolgt dann auch durch die Ausbilderin oder den Ausbilder. Im Sinne der Transparenz ist es notwendig, dass Lernende die Bewertungskriterien erhalten.

Die Aus- und Fortbildung von Feuerwehrangehörigen erfordert es, Erkenntnisse aus dem Unterricht auf neue Problemstellungen anzuwenden. Dies kann durch handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht erreicht werden.

Das Modell lässt selbstständiges, flexibles und lösungsorientiertes Lernen zu, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zur Mitarbeit aktiviert und alle Sozialformen sind denkbar, sodass kommunikative und kooperative Kompetenzen erworben werden können. Darüber hinaus wird die Problemlösefähigkeit gefördert.

Auch die Arbeitsaufträge können vielseitig betrachtet werden. Lernsituationen müssen sich an typischen Handlungsfeldern aus der Feuerwehr orientieren, was ein ganzheitliches Lernen ermöglicht.

4 Planung von Unterricht

Innerhalb der Lehrgangsplanung werden Entscheidungen getroffen, die meist eine bedeutende Auswirkung auf die einzelnen Unterrichtseinheiten besitzen. Der Zeitansatz für die einzelnen Einheiten, die Uhrzeit, die Anordnung der Unterrichtseinheiten untereinander, die Einteilung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Ausbilderinnen und Ausbildern und Räumen. All diese Aspekte wirken sich direkt auf die zu erwartenden Lernprozesse aus. Bei einem über mehrere Wochen stattfindenden Grundausbildungslehrgang erfordert die Planung einer Unterrichtseinheit, die zu Beginn des Lehrgangs stattfindet, andere Voraussetzungen, als wenn diese Einheit erst zum Ende des Lehrgangszeitraumes angeordnet wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln im Lehrgangszeitraum ihre Kompetenzen weiter, es finden Gruppenprozesse statt, die sich auf das Lernen in der Gruppe auswirken, der Ausbilder erfährt mehr über die Eingangskompetenzen und Ausgangssituationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und vieles mehr.

Darüber hinaus ist der Unterricht im Feuerwehrkontext von gesellschaftlichen, institutionellen und daraus resultierenden rechtlichen Grundlagen geprägt, die individuell bedacht werden sollten.

Gesellschaftliche Verhältnisse

Freiheitlich-demokratische Grundordnung, Rechte und Pflichten der Staatsbürger, Stellung der Feuerwehr in Staat und Gesellschaft, Stellung der Bildungsinstitution in Staat und Gesellschaft, Berufsbildungsrecht, Beamten- und Arbeitsrecht oder soziologische Merkmale (Mintken, 2011).

Institutionelle Bedingungen

Aufgabenbereiche der Feuerwehr, betriebsinterne Regelungen für die Durchführung der Lehrtätigkeit, allgemeine Zielsetzungen der Bildungsinstitution, Besonderheiten des Lernortes, Personal, Lernende (Erwachsenenbildung) (Mintken, 2011).

Rechtsgrundlagen

Rechtsgrundlage	Gesetzestext
HBKG, § 3, Abs. 1, Ziffer 2:	Die Gemeinden haben zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Brandschutz und in der Allgemeinen Hilfe ... für die Ausbildung und Fortbildung der Feuerwehrangehörigen zu sorgen.
FwDV2	Regelungen zur Ausbildung in der Feuerwehr mit Musterstundenplänen und Groblernzielen.

FwDV 2, Teil I Rahmenrichtlinien	„Jeder Feuerwehrangehörige soll nach Abschluss der Truppausbildung jährlich mindestens an 40 Stunden Fortbildung am Standort teilnehmen.“
Feuerwehrsatzung § 7, Abs. 2	„Die Angehörigen der Einsatzabteilung haben ... insbesondere am Unterricht, an den Übungen und sonstigen dienstlichen Veranstaltungen teilzunehmen.“
Feuerwehrsatzung § 7, Abs. 3	„Neu aufgenommene Feuerwehrangehörige dürfen vor Abschluss der feuerwehrtechnischen Ausbildung (Grundausbildung) nur im Zusammenwirken mit ausgebildeten und erfahrenen aktiven Feuerwehrangehörigen eingesetzt werden.“

Tabelle 1 Rechtsgrundlagen

In der FwDV 2 sind grundsätzliche Vorgaben zum Aufbau, Inhalt und Mindestumfang von Ausbildungslehrgängen einheitlich für alle Freiwilligen Feuerwehren beschrieben. Kern dieser Vorschrift sind die Musterausbildungspläne mit Lernzielen und Lernzielstufen. Hierdurch wird eine gezielte Stoffauswahl, die sich auf die künftige Verwendung oder Funktion der auszubildenden Feuerwehrangehörigen bezieht, ermöglicht und die Einheitlichkeit und Effizienz der Ausbildung gefördert.

Neben der FwDV 2 gelten auch die Inhalte der übrigen Feuerwehrdienstvorschriften für die Aus- und Fortbildung. Für die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten bieten diese dem Ausbilder häufig eine schnelle und vor allem aussagekräftige Fachinformation.

4.1 Didaktische Grundsätze für handlungsorientierte Ausbildung

- Relevante Unterrichtsszenarien sind **Situationen**, die für die Berufs- bzw. Tätigkeitsausübung bedeutsam sind.
- Lernen vollzieht sich in **vollständigen Handlungen**, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen.
- Die Lernenden planen den eigenen Lern- und Arbeitsprozess, führen ihn durch und werten ihn aus.
- Handlungen greifen die **Erfahrungen** der Lernenden auf und reflektieren sie in Bezug auf ihre Auswirkungen.

4.2.1 Wer

Wer nimmt eigentlich am Unterricht teil? Es ist erforderlich eine Teilnehmeranalyse durchzuführen, um den Unterricht entsprechend ausrichten zu können. An dieser Zielgruppe orientiert sich die weitere Gestaltung, wie u. a. die Auswahl und Ausgestaltung der Inhalte.

	Wer
	Ausrichtung an Zielgruppe
	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind Vorwissen und Vorerfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer? • Welche Interessen, Problemstellungen und Erwartungen haben sie? • Hineinversetzen in die Zielgruppen. • Möglicherweise sind Differenzierungsmöglichkeiten sinnvoll (z. B. Tandems oder Lernpartner bilden). • Feedback im Verlauf und am Ende einholen

Die konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, dass Lernen immer auf vorhandenem Wissen und Können aufbaut. Neues Wissen wird mit Vorhandenem in Bezug gesetzt, abgewogen und verknüpft. Dieser Aspekt besitzt in der Erwachsenenbildung eine besondere Relevanz, da einerseits jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer bereits über sehr umfangreiche Vorerfahrungen aus sehr vielen unterschiedlichen Wissensdisziplinen verfügt und andererseits die Erfahrungen sehr individuell sind und damit unterschiedlich ausgeprägt.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen die Inhalte und die Art, mit der sie angeboten werden, unterschiedlich wahr. Erkenntnisse, die mit seinen bisherigen Erfahrungen übereinstimmen und diese nachvollziehbar erweitern, können ohne große Anstrengungen aufgenommen werden. So kann ein sukzessiver Wissenserwerb bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelingen.

Die Zusammensetzung der Lerngruppe hat einen ganz entscheidenden Einfluss auf Planung, Umsetzung und den Erfolg einer Unterrichtseinheit. Die umfassende Analyse der Lerngruppe ermöglicht eine gezielte Auswahl und Differenzierung der Inhalte, die Definition angemessener Lernziele und die Auswahl der geeigneten Vermittlungsvariablen.

Gerade in der Aus- und Fortbildung von Feuerwehrangehörigen setzen sich Lerngruppen aus ganz unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammen. Je nach schulischem Werdegang und außerschulischen Interessen variiert die Allgemeinbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Darüber hinaus haben die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen einer Berufsausbildung, im Hochschulstudium oder durch Erfahrungen im Berufsleben viele und zum Teil sehr spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben. Neben dem Beruf prägen die familiäre Situation sowie Hobbies die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr individuell. Sind darüber hinaus persönliche Interessen und Vorlieben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekannt, so können diese im Unterricht aufgegriffen und als Motivationsverstärker eingesetzt werden (Tschöpe, Die Teilnehmerschaft in der Standortausbildung der Freiwilligen Feuerwehr, Umgang mit Heterogenität am Beispiel eines theoretischen Unterrichts., 2016).

Die Vorerfahrungen im Bereich des Feuerwehrhandwerks variieren bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ebenso. Die modulare Ausbildung der ehrenamtlichen Feuerwehren ermöglicht es, die verschiedenen Qualifikationen in unterschiedlicher Reihenfolge zu absolvieren. Die in den Lehrgängen und Seminaren gewonnenen Fähigkeiten und Kenntnisse sollen selbstverständlich auch in der weiteren Tätigkeit Anwendung finden. Durch Übungen können aus den in den Fortbildungen erlangten Qualifikationen verwertbare Kompetenzen heranwachsen.

Gerade für die Ausbildung auf Standortebene bedeutet dies, dass bei der Analyse der Lerngruppe eine Vielzahl an Kriterien berücksichtigt werden müssen. Unterrichtseinheiten im gleichen Themenbereich, zum Beispiel der Brandbekämpfung, erfordern demnach im Rahmen der Truppmannausbildung Teil 2 eine völlig andere Herangehensweise, als wenn dieser Themenbereich ausschließlich für erfahrene Atemschutzgeräteträger aufbereitet wird. In der Standortausbildung kleiner und mittlerer Einheiten erfordern die unterschiedlichen Vorerfahrungen sowie die vorhandenen Rahmenbedingungen meist Unterrichtseinheiten für eine sehr heterogene Lerngruppe. Wird dies in der Planung der Unterrichtseinheit berücksichtigt, so kann durch geeignete Vermittlungsvariablen, wie zum Beispiel mit einer Gruppenarbeit nach der Think-Pair-Share-Methode ein guter Lernerfolg erzielt werden.

Für die Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, welche innerhalb von Lehrgängen und Seminaren stattfinden, ist zu Beginn eine umfangreiche Lerngruppenanalyse meist schwierig, da von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nur wenige Informationen vorliegen. Aspekte wie die Ausstattung, Einsatzfrequenz und der Ausbildungsstand der jeweiligen Einheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer können als erste Anzeichen genutzt werden. Darüber hinaus sollen die Erkenntnisse aus den ersten Unterrichtseinheiten sinnvoll in die Planung der Folgenden einfließen.

4.2.2 Soll

	soll
	Freiwillig oder verpflichtend?
	Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwillig?
	Sind die Anreize für eine Nutzung/ (Weiter-) Teilnahme hoch genug? Motivierung durch Neugierde, Phantasie, Lebensweltbezug. Sind die Anforderungen klar?

Die Frage nach einer verpflichtenden oder freiwilligen Veranstaltung kann Folgen für die Motivation haben. Bei einer freiwilligen Veranstaltung wählen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Inhalte selbst nach eigenen Interessen aus. Die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann dadurch viel höher sein. Wo hingehend eine verpflichtende Veranstaltung wie z. B. die jährlich wiederkehrende UVV-Unterweisung für Ablehnung sorgen kann. Deshalb ist es hier besonders wichtig diesen Punkt zu beachten, um mögliche Anreize oder Nutzen einer Pflichtveranstaltung zu steigern. Dies kann durch möglichst viele Verknüpfungen zu Vorwissen, Erfahrungen und Offenlegung des Unterrichtsziels gelingen.

4.2.3 Was

	Was
	Inhalte
	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Vorgaben (Lehrpläne, Modulbeschreibungen)? • Welche Inhalte sind wichtig? • Sammeln und organisieren der Inhalte! • Klarheit und Struktur fördern. • Überprüfen, ob Inhalte verstanden wurden! • Hinweise auf Quellen geben.

Aspekte für die Inhaltsauswahl:

- Relevanz: Für das Erreichen der Lernziele erforderlich.
- Aktualität: Bedeutung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gegenwart und Zukunft.
- Reduktion: Auf das Nötigste beschränken.

- Korrektheit: Vollständig und fehlerfrei.
- Zugänglichkeit: Einfacher Zugang des Themas für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Struktur: Das Vorgehen ist für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachvollziehbar.
- Exemplarische Bedeutung: Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf andere Bereiche (Klafki, 1996).

Es gilt der Grundsatz, dass nur relevante und aktuell gültige Inhalte Verwendung finden sollen. Eine Reduktion auf das Nötigste wird seitens der FwDV2 empfohlen. Aus diesem Grund ist die Fragestellung des „Wer“ so bedeutend: Was müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eigentlich wissen und können? Geeignete Informationsquellen sind insbesondere aktuelle Unterlagen der HLFS, Gesetze, Verordnungen, Dienstvorschriften (FwDV), Unfallverhütungsvorschriften und Normblätter (DIN, EN, ISO).

Für einen ersten Überblick eignen sich auch Lehrbücher sowie die Internetrecherche.

Bei der folgenden Inhaltsauswahl sollen außerdem die Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Berücksichtigung finden. Eine an den Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anknüpfende Aufbereitung der Inhalte ermöglicht es diese bedeutsam und attraktiv erscheinen zu lassen. Inhalte, die eine hohe Bedeutung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besitzen, wirken motivationsfördernd. Das Niveau der Anforderungen soll zudem von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als erfüllbar eingeschätzt werden. Realistische Teilziele können Erfolgserlebnisse in Aussicht stellen und ebenfalls motivierend wirken. Hemmungen, die den Lernprozess blockieren könnten, sollen von Ausbilderinnen und Ausbildern erkannt und frühzeitig ausgeschlossen werden.

Neben dem Kernthema werden Inhalte benötigt, die zur Einführung in den Themenbereich dienen. Unter Umständen ist es erforderlich, Inhalte hinzuzufügen, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen einfachen Zugang zum eigentlichen Kern des Unterrichts ermöglichen. Die ausgewählten Inhalte sind anschließend in eine sinnvolle, für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachvollziehbare Struktur einzuordnen.

Besitzt der ausgewählte Inhalt zudem eine exemplarische Bedeutung, so können die im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse auf andere Bereiche übertragen werden.

4.2.4 Wozu

	Wozu
	Lernziele und Relevanz
	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvergewisserung eigener Ziele, was will ich erreichen? • Was soll am Ende gekonnt werden? • Verdeutlichen der Relevanz. • Unterschiedliche Lernziel-Niveaus thematisieren. • Welche Richt-, Grob- und Feinlernziele werden formuliert? • Ziele und Anforderungen transparent machen!

Lernziele werden in der Regel als inhaltliches Ziel einer Stunde betrachtet. Kompetenzen drücken aus, welche grundlegenden Fähigkeiten gefördert werden, um mit feuerwehrtechnischen Inhalten umzugehen und das Lernen, Leben und Einsatzgeschehen bewältigen zu können.

Wird beispielsweise das Groblernziel im FIII in der Einheit Rechtsgrundlagen wie folgt beschrieben: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen die für Führungskräfte bedeutsamen gesetzlichen Regelungen des Gefahrenabwehr-, Feuerwehr- und Katastrophenschutzrechts erklären können. Tatsächlich trifft aber zu, dass Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmer und letztlich Gruppenführerinnen und Gruppenführer im Einsatz nach gesetzlichen Grundlagen angemessen handeln und reagieren sollen. Sie sollen also handlungsfähig sein.

Der Begriff der Handlungs- und Kompetenzorientierung schließt die Formulierung von Lernzielen nicht aus. Lernziele sind viel mehr Teil der Kompetenzen. Sie beschreiben gewünschte Effekte, die nach einem Lehr-Lern-Prozess sichtbar werden sollen. Sie leiten sich vom Unterrichtsthema ab, sind aber nicht von ihnen abhängig.

Lernziele berücksichtigen drei Lernzieldimensionen, die beschreiben in welchen Bereichen Lernergebnisse zu Veränderungen führen. Sie sind aber auch in ihrer Tätigkeit begrenzt, hierbei ist noch keine zwingende praktische Handlung miteingeschlossen. Für den Kompetenzerwerb ist es notwendig das Lernziel mit einer praktischen Verwendung zu verknüpfen.

Innerhalb der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit werden die Lernziele formuliert. Hierbei müssen die Ausgangslage der Lernenden sowie äußere Vorgaben, zum Beispiel die der Ausbildungspläne, beachtet werden. Lernziele sollen so formuliert werden, dass sie das Ziel des Unterrichts prägnant und leicht verständlich darstellen und somit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Orientierung bieten.

Mit dem Lernziel wird außerdem das Anforderungsniveau des Unterrichts festgelegt. Hierbei muss beachtet werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weder über- noch unterfordert werden.

Lernziele werden in drei Lernbereiche unterteilt:

Lernziele im Erkenntnisbereich (kognitive Lernziele) betreffen Funktionen der menschlichen Erkenntnis- und Informationsverarbeitung.

Lernziele im Handlungsbereich (psychomotorische Lernziele) erfordern die Verknüpfung von psychischen und motorischen Vorgängen.

Lernziele im Gefühls-/Wertebereich (affektive Lernziele) befassen sich mit der Gemütsregung, also Gefühlen und Emotionen.

Zur Transparenz bietet es sich an, das Lernziel zu Beginn einer Unterrichtseinheit vorzustellen. Es kann zudem zweckmäßig sein, dass das Thema und das Lernziel visualisiert werden und durchgängig präsent sind.

Unterschieden werden nach FwDV2:

Ausbildungsziele - Gesamtziel einer Aus- oder Fortbildungsveranstaltung,

Groblernziele - Lernziele von Ausbildungseinheiten,

Feinlernziele - Lernziel eines einzelnen Unterrichts- bzw. Ausbildungsabschnittes.

Ausbildungs- und Groblernziele können in der Regel aus Musterausbildungsplänen entnommen werden. Feinlernziele werden für Ausbildungsabschnitte und in der Unterrichtsvorbereitung definiert.

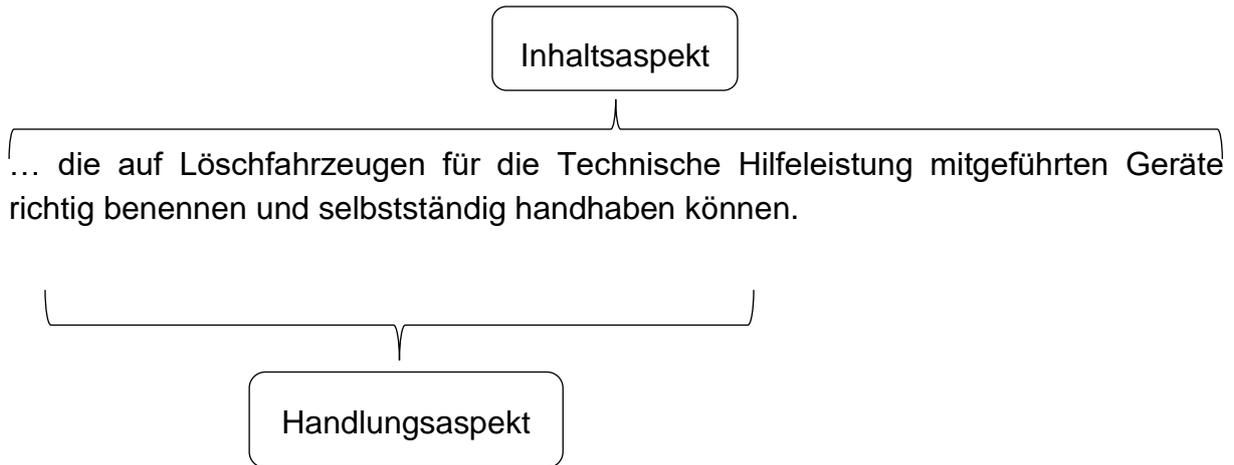
Für die einzelnen Bereiche werden außerdem jeweils vier Lernzielstufen unterschieden. Diese Lernzielstufen repräsentieren unterschiedlich starke Ausprägungen der einzelnen Bereiche. Auf Seite 25 der FwDV2 werden den einzelnen Lernzielstufen zudem mögliche Unterrichtsmethoden sowie Formulierungshilfen für Feinlernziele zugeordnet. Die Lernzielstufen sind in den Musterausbildungsplänen der FwDV2 neben Inhalten und Groblernzielen angegeben.

Aufbau von Lernzielen:

Lernziele bestehen aus einem Inhalts- und einem Handlungsaspekt. Der Inhaltsaspekt beschreibt die Bedeutung, Anwendung oder Verwendung, der Handlungsaspekt beschreibt den Lernbereich und drückt sich in einem Verb welches zum Handeln auffordert aus.

Beispiel zur Formulierung:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen...



Zusammenfassend ist die Ausbildung auf die tatsächlichen Erfordernisse abzustimmen, anschaulich und praxisbezogen durchzuführen und von unwichtigem Beiwerk freizuhalten. Die FwDV 2 unterscheidet Ausbildungsziele, Groblernziele und Feinlernziele, welche aufeinander abgestimmt Anwendung finden.

4.2.5 von wem

	Von Wem
	Impulsgebende
	<ul style="list-style-type: none">• Wer oder was steckt hinter dem Vermittlungsangebot?• Sollen ggf. asynchrone Medien eingesetzt werden? (Alternative Lernangebote, z. B. in Form von blended learning)• Was sind hilfreiche Kompetenzen der Lehrperson?• Reflexion fördert Professionalität!• Selbstorganisiertes, individuelles Lernen als Alternative zur Vermittlung prüfen.

Die Kompetenzen der Ausbilderinnen und Ausbilder sind für die weitere Planung der Unterrichtseinheit elementar, da diese den Lehr-Lern-Prozess maßgeblich beeinflussen.

Ausbilderinnen und Ausbilder nehmen verschiedene Rollen ein:

- Fachliche Expertinnen und Experten
- Pädagoginnen und Pädagogen
- Lernpsychologinnen und Lernpsychologen
- Motivatorinnen und Motivatoren
- Mentorinnen und Mentoren
- Organisatorinnen und Organisatoren
- Moderatorinnen und Moderatoren
- Lernbegleiterinnen und Lerngeleiter
- Beraterinnen und Berater
- Unterstützerinnen und Unterstützer

Auf Basis der Ausgangssituation der Lernenden muss der Ausbilder den Inhalt analysieren und Lernziele definieren. Zwischen Lernenden und Inhalten bzw. dessen Lernzielen knüpft er mit Hilfe von Methoden und Medien Verbindungen. Hierbei beachtet er die situativen Rahmenbedingungen. Den Lernenden vermittelt er einen klaren, nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen. Die einzelnen Verbindungen kann er prüfen, beurteilen und verbessern, indem er sein Handeln und die Interaktionen der Lernenden auf der Grundlage einer Lernbilanz reflektiert (Tschöpe, *Freiwillige Feuerwehr: Qualifizierung der Lehrenden am Standort*, 2016).

Wie wichtig die Rolle der Ausbilderin oder des Ausbilders im Lernprozess ist, beschreibt (Zierer, 2014) in seinem Buch *Hattie für gestresste Lehrer*. In diesem sind Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus den von John Hattie zusammengefassten Metastudien für einen guten Lernerfolg zusammengestellt. Demnach steht und fällt der Lernerfolg im Unterricht mit der Kompetenz der Ausbilderin oder des Ausbilders. Diese müssen auf der Grundlage der Vorkenntnisse der Lernenden Inhalte so aufarbeiten und bereitstellen, dass die Lernenden daran anknüpfen können. Hierfür benötigen sie eine klare Vorstellung, was die Lernenden am Ende des Unterrichts können sollen und muss die Lernziele entsprechend formulieren können. Es ist erforderlich sich für die Lernenden und für fachliche Inhalte interessieren und darüber hinaus im Team mit anderen Lernbegleitern agieren können.

Die Handlungskompetenz der Ausbilderin und des Ausbilders lässt sich auch hier im bereits bekannten Schaubild darstellen:

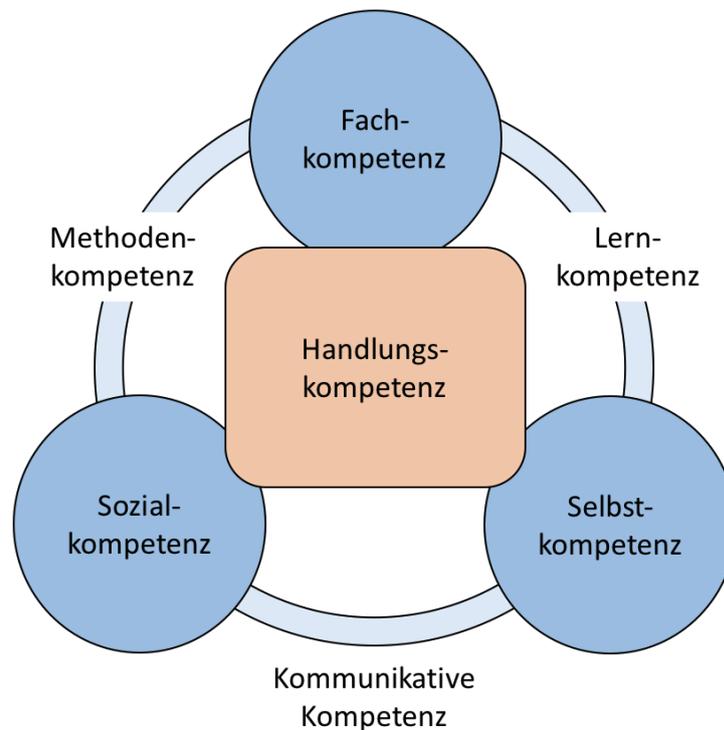


Abbildung 1 Dimensionen der Handlungskompetenz

Fachkompetenz beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Als Aufgabe der Ausbilderinnen und Ausbilder wird im Kern die Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen gesehen. Hinzukommen aber auch alle unterstützenden Prozesse, wie etwa die Lehrgangsplanung.

Als **Selbstkompetenz** wird die Bereitschaft und Fähigkeit der Ausbilderinnen und Ausbilder zum eigenständigen Agieren beschrieben, also wie er Anforderungen und Einschränkungen, aber auch Entwicklungschancen auf durchdachte Weise meistert, Wertvorstellungen entwickelt und sich selbstbestimmt an Werte bindet. Selbstkompetenz umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.

Sozialkompetenz beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Da soziale Beziehungen für einen erfolgreichen Lernprozess sehr bedeutsam sind, ergibt sich somit auch ein hoher Anspruch an die Ausbilderinnen und Ausbilder. Die Beziehungen zwischen ihnen und den Lernenden, aber auch im

Ausbilderteam untereinander, müssen auf einer offenen, gerechten und verantwortungsbewussten Basis stattfinden.

Die **Methodenkompetenz** fasst die Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen zusammen. Wird hier im Allgemeinen die Planung von Arbeitsschritten verstanden, so besteht die Methodenkompetenz der Ausbilderinnen und Ausbilder in erster Linie in einer zweckmäßigen Anwendung von Unterrichtsmethoden. Beachtet man die vielfältigen Faktoren, die zur Methodenauswahl zu beachten sind sowie die große Fülle von Methoden und Hilfsmitteln, so wird schnell klar, wie umfangreich der Begriff Methodenkompetenz ist.

Die **kommunikative Kompetenz** beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Ausbilderinnen und Ausbilder müssen die Bedürfnisse der Lernenden wahrnehmen und verstehen. Sie müssen Inhalte und Absichten präzise und unmissverständlich darstellen können. Neben einer bewussten Wortwahl nutzen sie hierzu eine adäquate Mimik. Durch die Kombination aus Wortwahl, Mimik und Gestik können relevante Inhalte hervorgehoben werden.

Die **Lernkompetenz** besteht aus der Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Ausbilderinnen und Ausbilder benötigen Lerntechniken und Lernstrategien, mit denen neue Erkenntnisse in bekannten Themenbereichen erfasst und bewertet sowie neue Themenbereiche erarbeiten kann.

Ein lernförderliches Klima erreichen Ausbilderinnen und Ausbilder durch gegenseitigen Respekt, die klare Übertragung von Verantwortung auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Gerechtigkeit und Fürsorge. Das bedeutet, dass sie stets respektvoll mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern umgeht, es keine Bevorzugung oder Benachteiligung gibt und vereinbarte Regeln eingehalten werden. Die Beziehung zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Ausbilderinnen und Ausbildern besitzt einen hohen Effekt auf die Lernleistung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Ziel soll es daher sein, eine angenehme Lernatmosphäre und Fehlerkultur zu erzeugen.

Ausbilderinnen und Ausbilder können durch einen bewussten Einsatz des Kommunikationsmittels „Sprache“ die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördern und die Ermüdung verzögern. Der gezielte Einsatz von Wortschatz, Grammatik, Wortstil, Satzstil und Textstil führt zu geringeren Informationsverlusten. Als weiteres Kommunikationsmittel kann die Körpersprache bewusst eingesetzt werden. Zur Körpersprache zählen die Bereiche Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Gang und Distanz.

Zusammenfassend benötigen Ausbilderinnen und Ausbilder neben Fachkompetenz auch pädagogische und didaktische Kompetenzen. Die korrekte Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichten erfordert gute fachliche Kompetenzen. Ein hohes

Maß an Selbstständigkeit, auch was die eigene Lernstrategie betrifft und die Fähigkeit und Bereitschaft soziale Beziehungen aktiv zu gestalten, zeugen von einer hohen pädagogischen Kompetenz. Didaktische Fähigkeiten werden insbesondere durch eine bedachte Methodenauswahl und gute kommunikative Fähigkeiten sichtbar.

4.2.6 Wie

	Wie
	Methodik
	<ul style="list-style-type: none">• Welche Methoden kommen zur Anwendung?• Welche weiteren Methoden könnten hilfreich sein?• Direkte Instruktion kann sinnvoll sein, muss aber nicht.• Keep it short and simple.• In Phasen gliedern.• Fertigen Sie einen Unterrichtsentwurf oder ein Drehbuch an.

Die hohen Anforderungen der Feuerwehrausbildung erfordern die systematische Auswahl geeigneter Vermittlungsvariablen. Bei der Methodenauswahl finden die Ausgangslage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Kompetenzen der Ausbilderinnen und Ausbilder, die Lernziele, aber auch äußere Einflussfaktoren Berücksichtigung. In der Praxis ist es daher zweckmäßig, bei der Planung von Unterrichtseinheiten zunächst die Ausgangslage und die Ziele zu klären und erst dann die methodischen Entscheidungen zu treffen. Mit der Auswahl einer Methode wird zugleich die Sozialform festgelegt. Diese bestimmt die Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern untereinander sowie mit Ausbilderinnen und Ausbildern. Der Aufbau eines umfangreichen Methodenrepertoires ist für angehende Ausbilderinnen und Ausbilder sehr hilfreich.

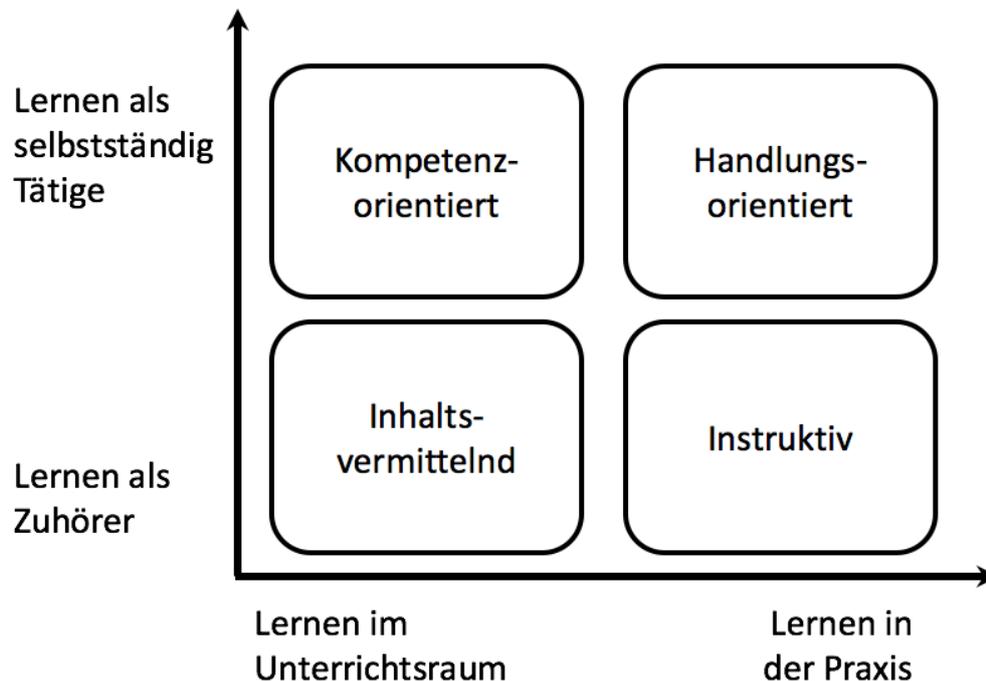


Abbildung 5 Gestaltung von Lernprozessen

Eine mögliche Auswahl an Unterrichtsmethoden ist in der FwDV2 ab Seite 27 und in der Fachliteratur zum Beispiel von B. Bonz und W. H. Peterßen zu finden.

Wie wichtig eine zielgerichtete Methodenauswahl sowie ein stetiger Methodenwechsel für einen positiven Lernprozess sind beschreibt H. Meyer in seinem Buch *Was ist guter Unterricht?* Demnach ist eine gewisse Methodenvielfalt schon allein notwendig, um den unterschiedlichen unterrichtlichen Aufgabenstellungen gerecht zu werden.

Zudem kann durch die Methodenauswahl gezielt auf die Interessen und Eingangskompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingegangen werden. Ein Methodenwechsel schafft einen abwechslungsreichen Unterrichtsverlauf und wirkt aktivierend auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Da sowohl für die Planung mehrtägiger Unterrichtsreihen wie auch für spontane Inszenierungstechniken der Begriff Methode geläufig ist, werden diese häufig in die drei Ebenen Makro-, Meso- und Mikromethodik eingeteilt (vgl. Meyer, Hilbert). Methoden der Makroebene sind Grundformen des Unterrichts wie Freiarbeit oder Projektarbeit. In der Mesoebene werden die o. g. Sozialformen die durch Handlungsmuster gestaltet werden und die Verlaufsform einer Unterrichtseinheit prägen. Unter Methoden der Mikroebene verbergen sich verschiedene Inszenierungstechniken, die größtenteils spontane Anwendung im Unterrichtsverlauf finden. Zu diesen zählen beispielsweise Vormachen, Impulsgeben, Verlangsamen, Dramatisieren, Ausblenden, Vergleichen. In der Unterrichtsvorbereitung werden demnach vor allem die Methoden der Mesoebene beschrieben.

Zusammenfassend legt die Methode fest, in welcher Art und Weise die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Inhalt in Kontakt treten. Je nach gewählter Sozialform agieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Lernpartner, in einer Gruppe oder alleine. Die Elemente Medien, Methode und Sozialform besitzen eine hohe gegenseitige Abhängigkeit, weshalb deren Auswahl im Abwägungsprozess geschieht.

Im Unterrichtsverlauf lassen sich verschiedene Phasen identifizieren, die für die Planung beachtet werden sollten. Diese sind sehr durchlässig und lassen sich je nach Umfang und Art des Unterrichts verschieden gestalten. Ein Modell welches durch die Phasen leitet ist das u. a. AVIVA-Modell. Im Artikel „Kompetenzorientiert ausbilden – das AVIVA Modell“ von Christian Eichel ist das Modell greifbar für eine mögliche Einheit im Feuerwehrunterricht beschrieben.

AVIVA Modell

Phase	Umsetzung
Ankommen	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer • Vorstellung des Themas, dessen Verortung und Bedeutung • Besprechung des Lernzieles • Mitteilung des geplanten Ablaufs • ggf. Abfrage der Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer • Aktivierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Weckung der Interessen
Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in den ausgewählten Themenbereich • Fokus auf das Kernthema, welches an Hand von ausgewählten Methoden und Medien von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeitet wird • Ergebnispräsentation der Erarbeitungsphase • Aufzeigung der Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf andere Bereiche
Informieren	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung der Ergebnisse • Lernerfolgskontrolle • Ggf. Beseitigung von Unklarheiten

	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback an Teilnehmerinnen und Teilnehmern • Benennung anschließender Themen
Verarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiver Umgang mit den Inhalten • Wissen anwenden • Kritische Auseinandersetzung
Auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen • Wissen abfragen, Lernprozess reflektieren • Feedback einholen

Tabelle 2 AVIVA-Modell (Eichel, 2019)

Für die eigene Struktur, Sicherheit und Orientierung ist es dringend empfehlenswert einen Unterrichtsentwurf zu formulieren und strukturieren. Hierfür können die Vorlagen zur Planung von Unterricht verwendet werden.

4.2.7 mit wem

	Mit wem
	Sozialform und Kooperation
	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Sozialform ist angemessen? • Ist eine Vorstellungsrunde sinnvoll? • Praktizieren kooperativen Lernens. • Wie bilden Sie die Teams/ Gruppen?

Elementarer Teil der Unterrichtsplanung ist die Auswahl geeigneter Vermittlungsvariablen. Zu diesen zählen Methoden, die Sozialform und Medien. Die Methode legt fest, wie die Lernenden mit den ausgewählten Inhalten in Kontakt treten. Je nach Methodenauswahl findet die Interaktion im Unterricht in unterschiedlichen Sozialformen statt.

Die Sozialform beschreibt die äußere soziale Organisation der Lernprozesse. Sozialformen werden zwischen Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Alleinarbeit unterschieden. Zum Klassenunterricht zählen Frontalunterricht und Unterrichtsgespräch.

Im Klassenunterricht oder Frontalunterricht regen Ausbilderinnen und Ausbilder durch Informieren, Demonstrieren und Entwickeln die Lernprozesse bei den

Teilnehmerinnen und Teilnehmern an. Ausbilderinnen und Ausbilder initiieren und kontrollieren die Aktionen im Unterricht und besitzt daher eine hohe Präsenz. Vorteile resultieren aus der frontalen Anordnung, wodurch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Ausbilderinnen und Ausbilder und die dort positionierten Medien ausgerichtet sind. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten auf diese Weise die Chance alle relevanten Inhalte aufzuschnappen. Für Ausbilderinnen und Ausbilder ist diese Art von Unterricht leicht zu steuern. Zu beachten ist, dass in dieser Unterrichtsform die individuellen Interessen und Möglichkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur schwer berücksichtigt werden können, was im Unterrichtsverlauf zwangsläufig zu einer unterschiedlich ausgeprägten Stoffaufnahme führt.

Geeignet ist der Frontalunterricht daher insbesondere für kurze Instruktionsphasen, die zu Beginn des selbstgesteuerten Lernens im Sinne der vollständigen Handlung steht, vergleichen Sie hierzu die Abbildung 7: Gestaltung von Lernprozessen.

Das Unterrichtsgespräch wird ebenfalls durch Ausbilderinnen und Ausbilder angeregt und gesteuert. Es wird durch eine gezielte Fragetechnik gesteuert. Unterschieden werden hierbei offene und geschlossene Fragen. Offene Fragen eröffnen ein breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten. Außerdem fördern sie die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, indem diese von ihren gegenseitigen Wünschen und Meinungen erfahren. Offene Fragen sind in der Regel sogenannte W-Fragen. Geschlossene Fragen hingegen geben Antwortmöglichkeiten wie „ja“ oder „nein“ vor.

Gruppenarbeit ermöglicht vielseitige Möglichkeiten. Je nach Arbeitsauftrag und Ziel des Unterrichts wird die gesamte Lerngruppe in Kleingruppen von vier bis sechs Gruppenmitgliedern aufgeteilt. Der Arbeitsauftrag eröffnet und steuert den Lernprozess innerhalb der Gruppe. Die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppe (innere Differenzierung) ermöglicht unterschiedliche Lernprozesse und somit unterschiedliche Vorgehensweisen und Ergebnisse. In der eigentlichen Gruppenarbeit finden die Interaktionen im Allgemeinen ohne die Mitwirkung der Ausbilderinnen und Ausbilder statt. In der Gruppenarbeit können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre individuellen Stärken einbringen. Für den Ausbilder sind Gruppenarbeiten meist mit einer hohen Vorbereitungs- und Betreuungszeit verbunden.

In der Partnerarbeit bilden zwei Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Lerntandem. Die Zusammenarbeit erlaubt daher eine größere Intensität als in der Gruppenarbeit, das Anregungspotential ist hingegen geringer. Bei der Zusammensetzung der Teams können gezielt unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden. Zu beachten ist, dass aus Zeitgründen meist nicht alle Teams ihr Ergebnis vorstellen können.

In der Alleinarbeit sind keine Interaktionen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und den Ausbilderinnen und Ausbildern beabsichtigt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzen sich vorwiegend mit der Aufgabenstellung auseinander, diese kann neben Lernzielen auch eine Inhaltsauswahl, Quellenangaben sowie die Vorgehensweise vorgeben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmen dann auf Grundlage dieser Vorgaben, wie sie sich dem Lernziel nähern. Diese Sozialform

fördert das selbstständige Lernen und berücksichtigt am besten die individuellen Eingangskompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Anfertigung individueller Arbeitsaufträge erfordert ein sehr genaues Wissen über die Eingangskompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ist mit einem umfangreichen Arbeitsaufwand seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder verbunden.

4.2.8 Womit

Womit
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div> <p>Medien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorgfältig vorbereiten und Technik ausprobieren. • Mit welchen Medien präsentieren? • Womit wird gespeichert / aufgezeichnet, notiert? • Sinnvollen Einsatz von Mobilgeräten fördern. • Bieten Die Handouts und Zusatzmaterial (Print od. Download) an. • Verwenden Sie offene Lizenzen (CC und OER). </div> </div>

Mit Medien werden die ausgewählten Inhalte für die Lernenden aufbereitet. Sie helfen Inhalte aufzuzeigen, zu erkennen, abzuwägen und zu begreifen. Eine Vielzahl an verschiedenen Medien ermöglicht es, die für die jeweilige Lernsituation ideale auszuwählen. Das ausgewählte Medium soll den Lernprozess fördern, indem es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anspricht und aktiviert. Die Stimulation unterschiedliche Sinnesorgane der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhöht außerdem den Lernerfolg. Lernen geschieht demnach im Idealfall multisensorisch, durch verknüpfen von Hören, Sehen und Handeln.

Die Nutzung von Medien muss sich zudem an den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausrichten. Die ausgewählten Medien sind so einzusetzen, dass alle die relevanten Inhalte erfassen können. Werden beispielsweise darstellende Medien wie Tafel, Dokumentenkamera oder Beamer genutzt, so muss die Schriftgröße an die Raumverhältnisse angepasst werden.

Medien helfen Inhalt, Vorgehensweise und Ziele darzustellen und unterstützen so den Lehr-Lern-Prozess.

4.2.9 Wo

	Wo
	Zugänglichkeit und Ort
	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Vor- und Nachteile ortsgebundener Lernangebote? • Was sind die Vor- und Nachteile vom Ort unabhängiger Lernangebote? • Ist der Lernort einladend? • Besichtigung der Räumlichkeiten vorab. • Bestehen Beschränkungen oder Barrieren? • Wo sind Sie erreichbar / ansprechbar?

Je nach technischer Ausstattung des Lernortes können im Unterricht unterschiedliche Methoden und Medien genutzt werden. Ausgestattete Unterrichtsräume ermöglichen eine breite Methodenvielfalt und einen zielgerichteten Medieneinsatz. Beide Aspekte wirken sich positiv auf den Lernerfolg der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus. Räume mit entsprechender Ausstattung ermöglichen zudem die Durchführung von Versuchen und halten Anschauungsmodelle bereit.

Die Größe und Anzahl der Räumlichkeiten müssen mit der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgestimmt sein, so dass beispielsweise auch eine Gruppenarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann.

4.2.10 Wann

	Wann
	Zeit
	<ul style="list-style-type: none"> • Was spricht für Präsenz / Teil Präsenz? • Was spricht für voll / teilweise zeitunabhängige Angebote? • Können sich Online- und Präsenzangebote ergänzen? • Erstellen Sie einen Ablaufplan mit realistischen Zeiten. • Planen Sie Zusatzzeiten ein vorher, im Verlauf, nachher.

Neben der Ausgangslage der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Ausbilderinnen und Ausbilder wirken auch die Einflüsse der Tageszeit und die des Raumes auf

die stattfindenden Lernprozesse. Beachten Ausbilderinnen und Ausbilder bereits in der Vorbereitungsphase diese Einflussfaktoren, so kann er negative Auswirkungen reduzieren. So muss beispielsweise bei der Planung eines Unterrichts, der im Rahmen der Standortausbildung an einem Abend im Winter stattfindet, Dunkelheit und Kälte berücksichtigt werden. Ein Unterricht im Schulungsraum, der zur Mittagszeit im Sommer stattfindet, kann beispielsweise durch die Nutzung aktivierender Methoden positiv beeinflusst werden.

Neben einer guten materiellen Raumausstattung, ist auch eine angenehme Atmosphäre im Schulungsraum bedeutsam für den Lernprozess. Diese wird beispielsweise durch Licht- und Platzverhältnisse, Anschauungsmaterialien, aber auch Sauberkeit und Ordnung erzeugt.

4.2.11 ohne Störungen

	Ohne Störungen
	Störungen behandeln
	<ul style="list-style-type: none">• Don't panic!• Wer stört wie wen wobei, warum und wozu, womit, wo und wann?• Welche Störungen fürchten Sie am meisten?• Welche Prävention ist möglich?• Wie können Sie intervenieren?• Wie gehen Sie mit Fragen um?• Holen Sie sich Feedback ein.

Die Gründe für Störungen können vielseitig sein. So sind u. a. Unsicherheit, Unbehagen, Frustration oder Missverständnisse zu nennen. Aber auch Konzentrationsschwierigkeiten, Über- oder Unterforderung, Unzufriedenheit oder fehlende Motivation können zu Störungen führen. Was als Störung empfunden wird ist sehr individuell. Ausbilderinnen und Ausbilder sollten sich die Frage stellen welche Teilnehmertypen ihnen besonders Schwierigkeiten bereiten, was sie als Störung wahrnehmen und warum.

Störungen haben Vorrang, sodass bei Beachtung der Störung die Aufmerksamkeit aller darauf liegt und der Lehr-Lern-Prozess gestört wird. Deshalb ist es notwendig zu überlegen, welches Verhalten stört und ob eine Reaktion notwendig ist. Häufig sind die Folgen von Störungen, dass sie Ärger hervorrufen, ablenken, der Fokus und das Lächeln schwindet und die Stimme der Ausbilder wird kälter. Deshalb sollte die Reaktion in jedem Fall abgewogen werden.

4.2.12 Lernen?

	Lernen?
	Wissen oder Kompetenz
	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen ist die Veränderung von Wissen, Denken oder Können! • Wann ist die gedächtnisbasierte Wissensspeicherung sinnvoll? • Wie kann Wissen in Ressourcen ausgelagert werden? • Welche Kompetenzen sind wichtig? • Wie kann Lernen gefördert werden? • Wie kann Lernerfolg gemessen / geprüft werden?

Wie funktioniert lernen und wie können diese Prozesse unterstützt werden? Gedächtnisinhalte werden als synaptische Verbindungen in einem Nervennetzwerk abgelegt. Die Verarbeitung und Speicherung erfordert Zeit. Der Lerninhalt muss wiederholt und unzweideutig dargeboten werden, ablenkende Reize sollten vermieden werden. Für eine ideale Speicherung muss dem Lehrstoff absolute Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn die Reize, denen wir unsere Aufmerksamkeit schenken, werden vorrangig verarbeitet (Jäncke, 2024). Grundprämissen sind also Eindeutigkeit, Wiederholung und absolute Aufmerksamkeit. Ein weiterer Schlüsselaspekt ist das Interesse am Lernstoff. Interesse für ein Thema erleichtert die Verarbeitung und ist ein Treiber für innere Motivation (ebda.).

Die Erfolgskontrolle gewährleistet den Abgleich, ob das mit dem Unterricht intendierte Ziel auch wirklich erreicht wurde. Sie ist also keinesfalls allein eine Überprüfung der Lernleistung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern vielmehr die Kontrolle, ob die ausgewählten Inhalte angemessen ausgewählt und die Vermittlungsvariablen erfolgreich eingesetzt wurden. Die Erfolgskontrolle ist fester Bestandteil des Lernprozesses, in dem die Themen aufeinander aufbauend vermittelt werden. Sie kann auf mündlichem, schriftlichem oder praktischem Weg erfolgen. Erfolgskontrollen können immer in Anschluss eines abgegrenzten Themenbereiches oder einer Methode sowie am Ende einer Unterrichtseinheit positioniert werden. Die Planung der Erfolgskontrolle kann stattfinden, nachdem die Lernziele definiert wurden

5 Literaturverzeichnis

- Bräuer, M. (2013). Paradigmenwechsel in der Feuerwehrausbildung - Teil 1. *Brandschutz*, S. 170-177.
- Bräuer, M. (2013). Paradigmenwechsel in der Feuerwehrausbildung - Teil 2. *Brandschutz*, S. 246-251.
- Carla. (13. Juli 2020). *Handlungsorientierter Unterricht - Methoden, Beispiele & Kritik*. Von <https://www.phase-6.de/magazin/fuer-lehrkraefte/themen/methodik-didaktik/handlungsorientierter-unterricht-methoden-beispiele-kritik/> abgerufen
- Eichel, C. (2019). Kompetenzorientiert ausbilden - das AVIVA Modell. *Brandwacht*, S. 186-187.
- FwDV2. (2012). *Feuerwehr-Dienstvorschrift 2, Ausbildung der Freiwilligen Feuerwehren*. Bonn: Ausschuss Feuerwehrangelegenheiten, Katastrophenschutz und Zivile Verteidigung.
- HBKG. (2021). *Hessisches Gesetz über den Brandschutz, die Allgemeine Hilfe und den Katastrophenschutz*. Wiesbaden.
- Jäncke, L. (25. März 2024). *Gehirngerechtes Lernen bei Jugendlichen*. Von <https://cyp.ch/de/blog/gehirngerechtes-lernen-bei-jugendlichen> abgerufen
- Klafki, W. (1996). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In *Schlüsselprobleme und kritisch-konstruktivistische Didaktik*. Beltz.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning an Development*. Prentice Hall.
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Meyer, H. (2007). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mintken, K.-H. (2011). *Praktische Didaktik für Kursleiter*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Ryan, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation an Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Tschöpe, J. (2016). Die Teilnehmerschaft in der Standortausbildung der Freiwilligen Feuerwehr, Umgang mit Heterogenität am Beispiel eines theoretischen Unterrichts. *Brandschutz*, S. 754-759.
- Tschöpe, J. (2016). Freiwillige Feuerwehr: Qualifizierung der Lehrenden am Standort. *Brandschutz*, S. 179-183.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higer Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Waldschmidt-Dietz, F. (2. September 2024). *Das Didaktik-Rad*. Von <https://www.waldschmidt-dietz.de/das-didaktik-rad/> abgerufen
- Weinert, F. E. (2001). *Conzept of Competence: A Conceptual Clarification*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer, Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visivle Learning" und "Visible Learning for Teachers"*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hinweise zur Verwendung der Unterlage

Alle Inhalte dieser Lernunterlage, insbesondere Texte, Bilder, Grafiken und Übungsaufgaben sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei der Hessischen Landesfeuerwehrschule.

Die vorliegende Lernunterlage darf ohne die schriftliche Genehmigung des jeweiligen Urhebers nur zu Lehr- und Lerntätigkeiten im Brand- und Katastrophenschutz in Hessen eingesetzt werden.

Bei Vervielfältigung oder passagenweiser Nutzung von Inhalten, ist stets die Quelle HLFS zu nennen.

Bei etwaigen Änderungen an den Unterlagen oder der Nutzung außerhalb des Landes Hessen, ist die Genehmigung der hessischen Landesfeuerwehrschule einzuholen.

Die Unterlagen dürfen nicht an Dritte unterlizenziiert werden, außer es wurde zuvor von der hessischen Landesfeuerwehrschule schriftlich genehmigt.

Externe Dokumente dürfen zu Lehr- und Lerntätigkeiten genutzt, aber nicht weiterverbreitet oder unterlizenziiert werden.

Impressum

Herausgeber:

Hessische Landesfeuerwehrschule

Heinrich-Schütz-Allee 62

34134 Kassel

Gestaltung:

Hessische Landesfeuerwehrschule - Stabsstelle 4

Weitere Lernunterlagen:

<https://hlfs.hessen.de/lernunterlagen>