

Hans G. Bauer, Angelika Dufter-Weis

Lernbegleitung als strukturierter Prozess – Erfahrungen und Reflexionen

Am Beispiel der beruflichen Ausbildung zeigt dieser Beitrag auf, dass Kompetenzen, sofern sie in formalen Bildungssettings erzeugt werden sollen, nicht durch traditionelle, unterweisungsorientierte Lehr-/Lern- bzw. Ausbildungsformen erzeugt werden können, sondern ihre Entwicklung trotz und gerade wegen der Bedeutung informeller und nonformaler Lernelemente einer systematischen Lern(prozess)begleitung¹ bedarf. Zur Fundierung dieser Behauptung werden zunächst die Kompetenzen hinsichtlich ihrer Qualitäten analysiert. Das Anforderungs- und Aufgabenprofil, welches sich für die Lernbegleitung daraus ergibt, wird dann anhand eines theoretisch fundierten und praktisch intensiv erprobten Modells der „Phasen der Lernbegleitung“ dargestellt.² Abschließend werden einige stichwortartige Gedanken zur aktuellen (Anerkennungs-)Lage der Lernbegleiter aufgeführt.

1. Zu Altem und Neuem in der Lernbegleitung

Von der Idee und Notwendigkeit eines neuen Lern- und Bildungsverständnisses, damit verbunden auch einer „Lernbegleitung“, wurde bereits in den frühen 1980er-Jahren gesprochen – dies allerdings nicht ohne Begründungsnöte. Das Argument, die Berufsbildung stehe vor der „historischen Chance“, auf Basis der wachsenden Bedeutung der sog. Schlüsselqualifikationen nun auch der Persönlichkeitsentwicklung breiteren Raum zu geben (vgl. BRATER/BAUER 1992), war noch lange keine weitverbreitete Position. Ebenso wenig die, dass ein „anderes Lehren und Lernen“ vonnöten wäre, das zwar auch einen *Rollenwandel* bedeu-

1 Im Titel unseres zu dieser Thematik veröffentlichten Bandes (BAUER et al. 2007) benutzen wir diese unübliche eingeklammerte Schreibweise, um darauf hinzuweisen, dass „Begleitung“ nicht irgendeiner Beliebigkeit folgt, sondern einem durchaus systematischen und strukturierten Prozess. Der Kürze und leichteren Lesbarkeit halber verwenden wir hier den Begriff „Lernbegleitung“ – wie, aus gleichem Grunde, den „Lernbegleiter“ und andere genderspezifische Bezeichnungen nur in männlicher Schreibung, obwohl selbstverständlich immer das Wirken beider Geschlechter gemeint ist.

2 Insbesondere hinzuweisen ist auf den folgenden Entwicklungsstrang: 2005 wurde die GAB München auf Basis einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2001 durchgeführten Machbarkeitsstudie mit der Entwicklung und Koordinierung eines Fortbildungsangebots „Berufspädagoge/Berufspädagogin für die Aus- und Weiterbildung (IHK)“ mit Blick auf eine geplante bundesweite Einführung einer solchen beruflichen Professionalisierung und Qualifizierung beauftragt. Seither wurden im Rahmen dieses (bis 2007 ESF-geförderten) Projekts an mehreren Standorten Pilotprojekte durchgeführt. Nach Ablauf dieser ESF-Phase entschloss sich das Projektträgerkonsortium zu einer Fortführung des Angebots. Diese regionalen Fortbildungen wurden 2009 durch die bundesweite Regelung zum „geprüften Berufspädagogen“ ersetzt (s. dazu auch Abschn. 4). Zugenommen hat seither auch das Interesse der großen Unternehmen an dieser Qualifizierung.

tete, aber vor allem eine Abkehr von einer herkömmlichen, schulisch geprägten Unterweisungshaltung und eine Zuwendung zu anderen Lerninhalten, -orten und -methoden.

Eine wichtige Rückendeckung bzw. Unterstützung resultierte dann aus dem 1987 in die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe hineingeschriebenen Ausbildungsziel der „beruflichen Handlungsfähigkeit“, dem auch die Neuordnung der kaufmännischen Berufe folgte. Methodisch kam einige Bewegung durch Ansätze zur „Handlungsorientierung“ des Lernens auf (oft reduziert auf Einzelelemente eines „handlungsorientierten Unterrichts“) sowie durch erste Schritte in Richtung eines arbeitsnäheren Lernens, sogar eines Lernens in der Arbeit oder in Realsituationen (zu einer kritischen Hintergrundbeschreibung der relevanten Ansätze und Diskussionen vgl. BOLDER 2010, insbes. S. 831 f.).

Zwischenzeitlich scheint die damalige Begründungsnot beseitigt. Neue bzw. andere Lehr-/Lernansätze und Profile der „Lehrenden“ werden heute vor allem der „Kompetenzen“ wegen, nicht zuletzt unter der europäischen Programmatik des „lebensbegleitenden Lernens“, allenthalben beschworen, erwartet und gefordert: „Der Ruf nach vor und neben dem fremdorganisierten Lernen selbst erworbenen Kompetenzen wird immer lauter. (...) ‚Kompetenzentwicklung‘, möglichst selbstverantwortet und selbstorganisiert, soll mehr und mehr an die Stelle institutionalisierter beruflicher Qualifizierungsprozesse und betrieblicher Weiterbildung treten“ (BOLDER/DOBISCHAT 2009, S. 7).

Wie u. a. in den Vortexten zu diesem AG-BFN-Forum beschrieben, ergeben sich hieraus „veränderte Herausforderungen für das Berufsbildungspersonal. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch steigende, zugleich aber auch differenzierter werdende Anforderungen und Erwartungen an kompetentes Handeln. Vielfach wird von einem Rollenwechsel gesprochen – vom Lehrenden zum Lernberater und Lernprozessbegleiter.

Für diese neuen Aufgaben und veränderten Funktionen muss das berufliche Bildungspersonal qualifiziert werden. Dazu bedarf es innovativer Aus- und Fortbildungskonzepte, aber auch einer wissenschaftlichen Aufklärung über die veränderten Aufgaben und Herausforderungen, einer Analyse der Berufspraxis sowie einer Evaluation von Handlungskonzepten“ (AG BFN 2010).

Einige Benennungen und Rollenattribute für dieses „Bildungspersonal“ wurden bereits oben eingeführt, als weitere sind im Gespräch der „Lernmoderator/-coach“ oder die rein englischen Bezeichnungen: der „facilitator (of learning)“, „promotor of work place learning“ oder „workplace tutor“ u. Ä. m. Zumindest aber für die oftmals vielschichtige deutsche Debatte kann gelten, dass das Verständnis von Kompetenz und der Kompetenzbegriff selbst stark umstritten sind, insbesondere in den Abgrenzungen zu „Schlüsselqualifikationen“, „Qualifikationen“ etc. Wie lässt sich aber nun

ein Profil derjenigen bestimmen, die diese diffusen, ja anscheinend sogar undefinierbaren „Kompetenzen“ entwickeln sollen?³

2. Qualitäten der Kompetenzen

Bezüglich des hier zugrunde gelegten Verständnisses schließen wir uns eng an das Kompetenzverständnis von ERPENBECK/HEYSE (1999) bzw. ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003, 2007) an, und zwar im programmatischen Sinn: „Kompetenz ist ... ein *Programm* und *kein Begriff* – schon gar nicht ein eindeutig zu definierender“ (ebd. 2003, S. XXXI, unsere Hervorhebungen). Demzufolge sind Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen für sich genommen keine Kompetenzen, obwohl es ohne Erstere keine Kompetenzen gibt. „Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in *offenen, unsicheren, komplexen Situationen* erst ermöglicht, beispielsweise *selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen ... des selbstorganisierten Handelns*“ (ebd. 2007, S. XII, unsere Hervorhebungen).

Von Kompetenzen sollte demzufolge und zusammengefasst nur dann die Rede sein, wenn

- es sich um „Fähigkeiten selbstorganisierten Handelns handelt, die zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen“ erforderlich sind (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXXI);
- „... zur Bewältigung dieser komplexen Anforderungen sowohl kognitive [fachlich-methodische] wie motivationale, ethische [personale] willensmäßige [aktivitätsbezogene] und soziale [sozial-kommunikative] Komponenten gehören;
- ... der Komplexitätsgrad der Anforderungen wirklich hoch genug ist/also ohne Selbstorganisationsprozesse nicht zu bewältigen ist/;
- ... Lernprozesse [Kompetenzentwicklungsprozesse] zu den notwendigen Voraussetzungen gehören, um die komplexen Anforderungen zu bewältigen. Das bedeutet: es muss vieles gelernt werden, kann aber nicht direkt gelehrt werden“⁴ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXXI);
- ... zur selbstorganisierten Handlungsfähigkeit etwas über Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen Hinausgehendes hinzukommt, nämlich „interiorisierte, also zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte (Bewertungen) und Normen“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 7).

3 Diesen vielfach auch als „Inflation“ des Kompetenzbegriffs beschriebenen Umstand kommentiert einer der Protagonisten der Kompetenzdiskussion trocken: „Ich will nicht über die Inflation des Kompetenzbegriffs klagen. Sie hält viele in Lohn und Brot“ (ERPENBECK 2004, S. 2).

4 Mit den zwischen eckige Klammern gestellten Begriffen beziehen sich die Autoren auf die Termini, die von WEINERT (2001) eingeführt wurden.

Hier lässt sich unmittelbar anknüpfen an die neuere, insbes. europäische Diskussion: Die Europäische Kommission beschreibt Kompetenz als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Amtsblatt EU 2008, C 111/4). Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) schließt die *Übernahme von Verantwortung* („responsibility“) und *Selbstständigkeit* („autonomy“) in dieses Kompetenzverständnis ein, das sich somit formulieren lässt als verantwortliche Selbstorganisationsfähigkeit im personalen, aktiv-situationsbezogenen, fachlich-methodischen und sozialen Bereich.

So weit ein knapper Überblick über die Qualitäten, die Kompetenzen innewohnen (sollten) – wobei sich diese Abhandlung immer auf die von ERPENBECK u. a. sogenannten „Grundkompetenzen“ bezieht.⁵ Welcher Qualitäten bedarf es somit seitens des ‚Bildungspersonals‘ zu deren Entwicklung?

3. Aufgaben der Lernbegleiter

Die im Folgenden dargestellten Aufgaben des Lernbegleiters und die Praxisbeispiele, die angeführt werden, wurden im Rahmen der zuvor genannten Projekte erprobt. Zu einigen der beschriebenen Aufgaben des Lernbegleiters sind daher Praxisbeispiele aus diesen Erfahrungen angefügt.

Wir konnten feststellen,⁶ dass dieser Prozess der Lernbegleitung insgesamt ein sehr hohes Maß an *mentaler und emotional-empathischer Präsenz* von den Lernbegleitern verlangt – und das überdies in pädagogisch eigentlich *paradoxen Situationen*. Wird vom Ziel der Kompetenzentwicklung ausgegangen, nämlich erfolgreich komplexe physische sowie geistige Handlungssituationen bewältigen zu können, die ohne Selbstorganisationsprozesse nicht zu bewältigen wären, sieht man sich mit einem pädagogischen Paradoxon konfrontiert: Lernende müssen in eine Situation gebracht werden, deren Bewältigung sie ja erst lernen sollen. Dies bedeutet für die Lernenden jedenfalls eine Belastung – und mit ihr die Gefahr der Überforderung. Sie benötigen deshalb eine einfühlsame Begleitung. Für die Begleiter heißt dies allerdings, dass viele Entscheidungen unter Unsicherheitsbedingungen und im Blick auf eine ganze Reihe von Spielräumen und Offenheiten getroffen werden müssen.

5 „Die meisten Kompetenzforscher gehen in großer Einheitlichkeit von bestimmten Grundkompetenzen (Basiskompetenzen, Key-Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) aus, nämlich von personalen, aktivitätsbezogenen, fachlichen und methodischen sowie von sozial-kommunikativen. (...) Eine so komfortable Situation, dass über Grunddimensionen eine grundlegende Einigkeit herrscht, gibt es unter Persönlichkeitsforschern, in Persönlichkeitstheorien etwa, nicht“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 6).

6 Bezug genommen wird hier weitgehend auf unsere Erarbeitungen zur Kompetenzentwicklung im Feld der beruflichen Ausbildung, wobei das zugrunde gelegte Lehr-/Lernverständnis über diese spezifische pädagogische Situation der Ausbildung hinausreicht (vgl. BAUER et al. 2004, insbes. BAUER et al. 2007).

Darüber hinaus gibt es keine Kompetenzentwicklung ohne Wertinteriorisation (s. o.). Dieses Lernen kann nicht ohne ein „Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 8) erfolgen, kurz: nicht ohne „emotionale *Labilisierung*“ (s. dazu auch Abschn. 3.4). Genau deshalb aber ist auch emotional-motivationale *Stabilisierung* seitens der Lernbegleiter vonnöten sowie eine zumindest grundsätzliche prozessuale Systematik.

Letztere kann, wie nachfolgend kurz dargestellt, in Form von „Phasen der Lernbegleitung“ beschrieben werden. Sie unterscheiden sich grundsätzlich von fremdgesteuerten, frontalunterrichtlichen, instruktivistischen Lehr-/Lernformen. Hinzu kommt: Kompetenzen sind, wie bereits beschrieben, handlungsorientiert und beinhalten Handlungsfähigkeiten. „Intendierte Kompetenzentwicklung ist das Setzen von Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 9). Ein entscheidender Punkt ist die Realitätsnähe dieser Handlungsmöglichkeiten. Reformpädagogische Ansätze haben hier immer den „Lebensbezug“ betont (vgl. zusammenfassend BAUER 2001); in der beruflichen Bildung erhält, wie zahlreiche Untersuchungen belegen, das wie immer bezeichnete (selbstorganisierte) „Lernen in der Arbeit“, „in der Arbeitswelt“, „am Arbeitsplatz“ – trotz vieler noch immer gegebener methodischer Probleme – seit Längerem zunehmende Beachtung und Bedeutung (vgl. etwa DYBOWSKI 2001). Die insbesondere in der beruflichen Ausbildung vorhandenen Varianten dieser Realitätsnähe kennzeichnet etwa DEHNBOSTEL (2002, S. 39) als solche eines „arbeitsgebundenen“, „arbeitsverbundenen“ und „arbeitsorientierten“ Lernens.

Die Handlungsanforderung in der Entwicklung von Kompetenzen verlangt, wie oben skizziert, immer eine „Realitätsnähe“ der Lernprozesse; Lernbegleitung kann somit durchaus den verschiedensten Varianten „handlungsorientierten Lernens“ dienen. Der Kompetenzentwicklung dienen aber vor allem lebens- und arbeitsintegrierte Realsituationen.

Unter Berücksichtigung dessen wenden wir uns nun den einzelnen Phasen der Lernbegleitung zu:

3.1 Phase 1: Klären von Lernzielen, individuellen Lern-/Entwicklungsstand feststellen

Selbst dann, wenn eine solche Handlungssituation nicht gleich eine Realarbeitssituation ist, sollte es einem Lernbegleiter darum gehen, alles daranzusetzen, dass dem Lernenden diese neue Handlung gelingt – und zwar möglichst aus eigener Kraft. Wichtig ist somit zum einen die Auswahl geeigneter Handlungslernsituationen. Dabei sind fraglos externe Bezugsnormen wie z. B. Lehr- und Ausbildungspläne zu berücksichtigen. Den Maßstab der „Eignung“ einer solchen Aufgabe setzt jedoch *primär der individuelle Lern- und Entwicklungsstand und -bedarf des Lernenden.*

Nicht zufällig wird deshalb in den Ansätzen zur Kompetenzentwicklung und -feststellung, die dem hier dargestellten Kompetenzverständnis zuzurechnen sind, die große Bedeutung der individuellen Biografie betont (vgl. etwa ERPENBECK/HEYSE 1999; LANG-VON WINS/TRIEBEL 2006).

Abbildung 1: **Phase 1 der Lernprozessbegleitung**

Phase 1	Aufgaben des Lernbegleiters
Klären der Lernziele: Individuellen Lern-/Entwicklungsstand und -bedarf feststellen	Individuellen Lernbedarf, Lernstil u. Ä. feststellen Den Lernenden beobachten, befragen, beschreiben Dem Lernenden helfen, seinen Arbeits- und Lernstand zu erkennen und einordnen zu können Lernbedarfsgespräche führen

Die Konzentration des Lernprozessbegleiters hat in dieser ersten Phase ganz dem individuellen Lernenden, dessen Verhalten, Können und der Feststellung seines individuellen Lernbedarfs zu gelten (vgl. Abb. 1). Es handelt sich hierbei um eine Art „Entwicklungsdiagnose“, aus der sich die nächsten Lernschritte ergeben. „Es gilt, die ganz individuelle Situation und Konstitution zu berücksichtigen, um ein wirklich optimales individuelles Lernen zu ermöglichen“ (BAUER 2007, S. 25). Entscheidende Fähigkeiten des Lernprozessbegleiters sind hier vor allem die des genauen *Beobachtens* und *Befragens*. Die Feststellung des Lernbedarfs ist die Voraussetzung für die Individualisierung von Lernprozessen.

Nachfolgend veranschaulicht ein Beispiel die Feststellung der Stärken des Lern- und Entwicklungsbedarfs von drei Auszubildenden (Industriemechaniker):

Stärken und Lernbedarf		
Azubi A	Azubi B	Azubi C
<p>Stärke bei der Ausarbeitung und Durchführung von Präsentationen</p> <p>Stärken beim Anleiten von Jugendlichen</p> <p>Lernbedarf bei der Planung von Materialbedarf und Werkzeugbereitstellung</p>	<p>Stärken bei der Planung von Materialeinsatz und Werkzeugbereitstellung</p> <p>Lernbedarf beim Präsentieren</p> <p>Lernbedarf beim Anleiten von Jugendlichen</p>	<p>Stärken bei der handwerklichen Umsetzung und beim Planen von Material und Werkzeugbereitstellung</p> <p>Stärken beim Führen von Jugendlichen</p> <p>Lernbedarf beim Erarbeiten von eigenen Lösungsvorschlägen (Kreativität)</p> <p>Lernbedarf beim technischen Zeichnen</p> <p>Lernbedarf beim Beachten der Arbeitssicherheit</p>

Hat man erkannt, *was* als Nächstes gelernt werden soll, ist zu überlegen, *wie* das geschehen kann: Wie kann der entsprechende *Lernprozess* aussehen, der zu diesen Zielen führt?

3.2 Phase 2: Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungen treffen

Gefragt ist hier ein weiteres neues Professionalitätskennzeichen des Lernbegleiters: das des „Fachmanns für Lernwege“! Unter Lernwegen verstehen wir zunächst allgemein „alle Maßnahmen, Methoden, Lernaufgaben und Handlungen, die dazu führen können, dass ein Lernbedarf gedeckt werden kann“ (BAUER et al. 2007, S. 88). Sie reichen somit vom klassischen Unterricht bis hin zu arbeitsintegrierten Aufgaben. Ein Lernbegleiter muss daher in der Lage sein, zu einem erkannten Lernbedarf ein Konzept zu entwickeln, *wie* entsprechende Kompetenzen gelernt werden können. Allerdings muss nochmals deutlich herausgestellt werden: Der Lernweg „Unterricht“ vermag es durchaus, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erzeugen – also die Voraussetzungen für Kompetenzen. Die Entwicklung Letzterer aber ist nicht in unterrichtsartigen Vermittlungsformen möglich, sondern bedarf der schon erwähnten realen Arbeits- bzw. Handlungssituationen.

Ein Lernweg ist dann zur Entwicklung von Kompetenzen geeignet, wenn er diejenigen Kompetenzen fordert, die gelernt werden sollen. Es sind also komplexe und möglichst reale Arbeitsaufgaben auszuwählen, die vom Lernenden noch nicht beherrscht werden. Das erfordert ein gewisses Umdenken, denn in der herkömmlichen Ausbildung ist die Meinung noch weitverbreitet, dass insbesondere den sogenannten schwächeren Lernenden komplexe Aufgaben nicht zugemutet werden können. Ausbil-

der führen dann häufig die komplexen und lernhaltigen Tätigkeiten selbst durch (z. B. Auftragsannahme, Kundenkontakt, Vorbereitung und Planung der Tätigkeit sowie die abschließende Kontrolle des Ergebnisses), während den Auszubildenden nur Routinehandlungen bleiben. Das genau verhindert jedoch Kompetenzentwicklung.

Keht man zum Beispiel der drei auszubildenden Industrieelektroniker zurück, wären etwa folgende Lernwege denkbar: Gemeinsame Vorstellung des Betriebs beim „Ausbildungsgipfel“ der örtlichen Realschule, wobei jeder von ihnen diejenigen Aufgaben übernimmt, bei denen Lernbedarf besteht; und jeder agiert in den Bereichen, in denen er Stärken besitzt, als Berater für die anderen. Jeder macht das, was er nicht so gut kann.

Für die Lernvereinbarung ist wichtig, dass diese Planung transparent ist. Die Auszubildenden müssen wissen, warum sie gerade das in dieser Form tun sollen, und sie müssen damit einverstanden sein. Nur dann werden sich die Auszubildenden darauf einlassen, wenn dies gemeinsam so begründet und vereinbart wird.

Diese Lernwegkonzepte müssen also auf den Lernenden zugeschnitten werden und in der jeweiligen Situation realisierbar sein. Auf zwei Fähigkeiten des Lernbegleiters kommt es dabei besonders an:

- Erstens auf seinen „*pädagogischen Blick*“ – und dieser meint an erster Stelle, das in Aufgaben, Situationen und Handlungen enthaltene Lernpotenzial erkennen zu können.
- Gefragt ist, zweitens, die „*pädagogische Fantasie*“, also passende Lernwege aus verfügbaren, zu findenden oder zu erfindenden Lernelementen so zusammenzufügen, dass der Lernbedarf gedeckt werden kann.

Über diese Vorschläge sollten dann Lernvereinbarungen getroffen werden:

Abbildung 2: **Phase 2 der Lernprozessbegleitung**

Phase 2	Aufgaben des Lernbegleiters
Lernwege entwickeln, Lernvereinbarungen treffen	Lernweg für bestimmten Lernbedarf entwickeln und gestalten Lernvereinbarungen treffen Sich zurückhalten, für Fragen zur Verfügung stehen

Die Aufmerksamkeit sei kurz auf den in Abb. 2 leicht zu überlesenden Hinweis des „Sichzurückhaltens“ gelenkt. Dieser Aspekt stellt im Sinne der Förderung des selbstorganisierten Lernens eine verhaltens- und selbstwahrnehmungsbezogene Höchstforderung dar bzw. eine „Querschnittskompetenz“ des Lernbegleiters, die sich durch alle Phasen zieht. Wir kommen auf sie in der vierten Phase zurück.

3.3 Phase 3: Lernaufgaben entsprechend der Lernvereinbarung auswählen, für das Lernen aufbereiten und an den Lernenden übergeben

Abbildung 3: Phase 3 der Lernprozessbegleitung

Phase 3	Aufgaben des Lernbegleiters
Lernaufgabe(n) entsprechend der Lernvereinbarung auswählen, aufbereiten, übergeben	Lernaufgaben auswählen bzw. erschließen, für das Lernen aufbereiten, arrangieren, und an Lernende übergeben Zwischengespräch nach der Planung führen, Kontrollpunkte vereinbaren Ggf. vorgeschaltete oder begleitende Aufgaben Übergabe vorbereiten, Übergabegespräch

Wie können Auszubildende eine Aufgabe zufriedenstellend bearbeiten, die damit verbundenen Probleme lösen und dabei auch noch lernen? Die Antwort liegt in der sogenannten „Aufbereitung“ von Lernaufgaben – im Idealfall Echtarbeit – für das Lernen (vgl. Abb. 3). Aufbereitung meint, dass die Bearbeitung der Aufgabe durch den Auszubildenden in einen strukturierten und begleiteten Lernprozess eingebettet wird. Dazu steht eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung. Besonders bewährt haben sich z. B. vorgeschaltete Aufgaben in Form von Erkundungsaufgaben und das Setzen von Kontrollpunkten: Mithilfe von Erkundungsaufgaben wird die Vorbereitung auf die Aufgabe vom Lernenden selbstständig durchgeführt. Durch Variation des Umfangs, der Inhalte und der Komplexität können Erkundungsaufgaben an die individuellen Bedürfnisse des Lernenden angepasst werden. So müssen beispielsweise manche Auszubildende viele einfache Erkundungsaufgaben bearbeiten, bevor sie mit der eigentlichen Tätigkeit beginnen, bei anderen genügen einige umfangreiche und komplexe Erkundungsaufgaben. Für alle aber gilt im Sinne der Entwicklung von Kompetenzen: Die Aufgabenstellung muss selbstständiges Handeln und Erkunden ermöglichen.

Kontrollpunkte sind eingeschobene, kurze Gesprächsphasen zwischen Auszubildendem und Lernbegleiter. Letzterer begutachtet das (Zwischen-)Ergebnis der selbstständig bearbeiteten Aufgabe, gibt Feedback, bespricht die nächsten Schritte und erteilt ggf. die Freigabe für diese. Die Individualisierung des Lernprozesses kann durch die Zahl der Kontrollpunkte und Gespräche geschehen, der Lernbegleiter kann sich dabei z. B. nach den Wünschen des Auszubildenden richten und bei zunehmender Selbstständigkeit des Auszubildenden immer weniger Kontrollpunkte im weiteren Verlauf verabreden. Zumindest zu Anfang geht es hierbei nicht primär um „das richtige Ergebnis“, sondern um den Lernprozess, der bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit den Fragen entsteht.

Hervorzuheben ist: Wiederum variieren die Anforderungen an den Lernbegleiter bei der Auswahl oder der Aufbereitung von Lernaufgaben je nach gewähltem Lernweg erheblich. Steht die Erzeugung von Kompetenzen im Vordergrund, muss es um die Nutzung von realen Arbeitssituationen bzw. Geschäftsprozessen gehen. Dann aber ist die Handlungssituation, in der gelernt werden soll, immer schon real vorhanden – allerdings nicht als eigens für das Lernen hergerichtete, sondern als gegebene Herstellungs-/Produktionssituation. Sie muss dem Lernen daher erst zugänglich gemacht, für dieses „erschlossen“ werden.⁷

Zu der bereits genannten genauen Analyse von Lernchancen, die in Tätigkeiten enthalten sind, und der individuellen Auswahl und Passung von Arbeitsaufgaben unter Lerngesichtspunkten kommt nun der Aufgabenaspekt des Lernbegleiters, den wir als „Lernarrangement“ zusammenfassen. Die oben angesprochene Konfiguration von Realarbeits-/Geschäftsprozessen bietet nämlich, obwohl festgefügt erscheinend, dennoch eine Reihe von Möglichkeiten, bestimmte Anforderungsschwerpunkte zu variieren und dadurch Lernschwerpunkte zu verändern bzw. zu beeinflussen. Es liegt am Lernbegleiter, herauszufinden, ob und wie beispielsweise die vorhandene Arbeitsteilung, die Wahl der Bearbeitungstechnik oder der Grad der Formalisierung variiert und als Steuerungs- und Individualisierungsmittel für das Lernen genutzt werden kann.

Das oben genannte „Übergabegespräch“ aufgreifend ist spätestens hier auf die in den vorangegangenen Prozessschritten immer wieder enthaltenen und zumindest z. T. variabel einzusetzenden diversen „Gespräche“ hinzuweisen.

Sie alle erfordern seitens des Lernbegleiters, dass diese Kommunikation einfühlend, aktiv zuhörend, kurz: „*dialogisch*“ erfolgt. Die Stärkung der Selbstorganisation des Lernens bedeutet auf der Ebene der Kommunikation, konsequent der

7 Es sei darauf hingewiesen, dass hier eine zumindest für mittlere/größere Unternehmen höchst aktuelle, brisante und neu zu gestaltende Schnittstelle angesprochen ist, nämlich die der Gestaltung der Kooperation zwischen den sog. hauptberuflichen Ausbildern und den „Ausbildenden Fachkräften“ (vor Ort). Eine neue und große Aufgabe für Lernbegleiter besteht darin, diese Schnittstelle in eine „Nahtstelle“ zu überführen.

Devisen zu folgen: „Es ist wichtiger, der Lernende kommt selbst darauf, als dass ich es ihm sage!“ Dies verlangt durchgängig einen „nondirektiven“ Stil der Gesprächsführung (etwa nach ROGERS 1972), der dazu angetan ist, den Gesprächspartner darin zu unterstützen, eigene Lösungsansätze zu entwickeln. Diesen Gesprächsstil zu beherrschen, sich der Unterschiedlichkeit von Gesprächsstilen bewusst zu sein und sie dementsprechend einzusetzen stellt fraglos eine weitere „Querschnittskompetenz“ des Lernbegleiters dar. Auch hier wird deutlich: Zwar benötigt der Lernbegleiter eine Reihe von situationsadäquaten Gesprächstechniken, aber auch sie stellen nur Werkzeuge dar, deren Wirkung maßgeblich von der ihnen entsprechenden inneren Haltung des Lernbegleiters bestimmt wird.

Nicht erst hiermit ist der „eigentliche“ Lern-/Handlungsprozess für den Lernenden und seinen Begleiter erreicht.

3.4 Phase 4: Verhalten des Lernbegleiters während des Lernens bzw. der Handlungsausführung

Abbildung 4: Phase 4 der Lernprozessbegleitung

Phase 4	Aufgaben des Lernbegleiters
Verhalten während des Lernens bzw. der Handlungsausführung	<p>Sich zurückhalten, Lernprozess beobachten, für Fragen zur Verfügung stehen</p> <p>Motivieren, Lernklippen beobachten und darüber hinweghelfen, Lernen aus Fehlern kultivieren</p> <p>Zwischengespräche nach Bedarf oder an Kontrollpunkten führen</p> <p>Eigenes Begleiterverhalten überprüfen</p>

Mit „Begleitung“ wird üblicherweise keine besonders aktivitätsintensive Handlungsweise und -herausforderung assoziiert. Gerade Ausbilder, die sich aufgrund ihrer eigenen Lern- und Ausbildungssozialisation enger mit dem klassischen Muster der „4-Stufen-Methode“⁸ identifizieren, reagieren auf die Anforderungen dieser Phase nicht selten mit Verlustängsten fachlicher Art und Befürchtungen einer „überzogenen Pädagogisierung“.

8 Also dem „Imitatio-Prinzip“ des Vorbereitens, Vormachens, Nachmachens und Übens.

Die herkömmliche „Unterweisung“ trägt den (zwanhaften) Gedanken in sich, alles planen sowie kontrollieren zu können und Fehler ausschließen zu müssen. Aus der Sicht des Lernbegleitens ist es aber gerade nicht „pädagogisch“ und professionell, von einem Rollen- und Werteverständnis auszugehen, das beinhaltet beispielsweise, als „Wissender“ sein Wissen und seine Erfahrungen an „Unwissenden“ weitergeben, ihr Handeln anleiten, sie kontrollieren und Fehler grundsätzlich vermeiden zu müssen.

Angebracht scheint an dieser Stelle eine Anmerkung zum Stellenwert der „Fachlichkeit“ im Tätigkeitsprofil des Lernbegleiters. Deren Anteil taxieren Ausbilder aus den meisten unserer Erprobungs- und Umsetzungsprojekte in dem Umfang als notwendig, der es erlaubt, die grundlegenden fachlichen Sachverhalte und Prozesse grundsätzlich richtig verstehen und deuten zu können. Dies gilt ganz besonders für die Abschätzung der Lernhaltigkeit von Aufgaben und die dementsprechende Beratung von Auszubildenden. Gerade dort, wo Ausbildung verstärkt in Realarbeits- bzw. Geschäftsprozessen geschieht, deuten sich neue Konstellationen an, in denen die Kompetenz des Lernbegleiters gerade auch darin besteht, sich die Fachkompetenz der auszubildenden betrieblichen Fachkraft zunutze zu machen und mit dieser eng zu kooperieren (vgl. auch Fußnote 7).

Auch wenn nun, wie es der erste Aufgabenaspekt in Abb. 4 („sich zurückhalten“) anzuzeigen scheint, eine scheinbar inaktive Phase für den Lernbegleiter beginnt, steckt gerade in dieser die hochprofessionell pädagogische Anforderung, dem Lernenden das Feld zum *selbstständigen Entdecken, Handeln und Ausprobieren/Experimentieren* überlassen zu können. Diese Phase ist in der Regel die schwierigste für den Ausbilder, denn hier heißt es, sich herauszuhalten und den Auszubildenden selbstständig arbeiten zu lassen. Er wird nur dann aktiv, wenn Gefahr im Verzug ist, ein Kontrollpunkt und ein Gespräch ansteht oder wenn der Auszubildende eine Frage hat.

Zu kümmern hat er sich darüber hinaus im Sinne der kontinuierlichen Förderung des Lernens und des Lernenden durchaus um „hard facts“ wie z. B. die Einschätzung und ggf. situative Revision von Umgebungsfaktoren, den gewählten Mitteleinsatz und seine Zielgerichtetheit und Handhabung. Vor allem aber hat sich der Lernbegleiter jederzeit der Bedeutungen und Wirkungen des eigenen Handelns bewusst zu sein, d. h. seiner eigenen Bemerkungen, Gesten, seiner Sprechweise, seiner inneren Haltung und Gedanken.

Insgesamt geht es in dieser Phase in besonderem Maße um den balancierenden Umgang mit der prinzipiellen Spannung zwischen „Raum geben“ und „fördern und lenken“, Struktur und Freiheit. Die Handlung soll dabei bis zum Erreichen ihres Zieles gemeinsam aufrechterhalten werden können, sowohl im Blick auf ihre ggf. physischen, wissens- und fertigungsbezogenen wie ganz besonders auch auf ihre

motivationalen Anforderungen. Dies kann gestützt werden durch Handlungskontrollen – womit freilich keine äußeren, sondern Selbstkontrollformen gemeint sind. Hier ist der Platz für die steuernde statt kontrollierende Funktion von Zwischengesprächen, und hierfür werden Selbstreflexionsformen des eigenen BegleiterVerhaltens benötigt.

Vom Lernbegleiter gefordert ist somit auch eine höchst sensible Wahrnehmung von auftretenden Lernbarrieren sowie ggf. der wohl dosierte Einsatz von Hilfen zu deren Überwindung. Eine weitere große Herausforderung für die Kultur des Unterweisens besteht in der gepriesenen, aber noch immer weitgehend tabuisierten „Kultur des Lernens aus Fehlern“. Lernbegleiter wissen, dass die Vermeidung von Fehlern nichts anderes ist als die Verhinderung von Lernchancen. Sie wissen auch, dass Lernhindernisse, Irritationen, Verunsicherungs- und Fehlererlebnisse zu der anfangs bereits erwähnten „Labilisierung“ beitragen, ohne die es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Bewertungen und Werten gibt – und somit weder Kompetenzzernen noch Kompetenzentwicklung. „Bloß gelernte‘ Werte sind weitgehend wirkungslos. Nur interiorisierte Werte sind handlungswirksam. Kompetenzentwicklung muss Wertinteriorisation einschließen. Es gibt das eine nicht ohne das andere“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2009, S. 7).

3.5 Phasen 5 und 6: „Nach dem Lernen“

Ein zusammenfassender Überblick veranschaulicht, was „nach dem Lernen“ bzw. der Handlungsausführung passieren muss. Genauer betrachtet, und wiederum paradox anmutend, ist es das „Eigentliche“. Denn den bisherigen Prozess der Kompetenzentwicklung und seiner Begleitung kann man als den der Erzeugung von Kompetenzen verstehen. Damit sind sie jedoch noch nicht realisiert.

Phase 5 kann man vergleichsweise eine eher formalistische Funktion zuweisen, denn es ist zunächst funktional richtig und wichtig, dass Lernerträge dokumentiert, gesichert und möglichst auch „weitergebbar“ gemacht werden sollen (vgl. auch die große Bedeutung des „Erfahrungsaustauschs“ in Prozessen des „Erfahrungsgeliteten Lernens“). Dies ist, wie Abb. 5 zeigt, gerade auch in prüfungsrelevanter Hinsicht bedeutsam.

Abbildung 5: Phase 5 der Lernprozessbegleitung

Phase 5	Aufgaben des Lernbegleiters
Dokumentation, Sicherung und Weitergabe des Wissens	<p>Sinnvolle Aufgabenstellungen übertragen für die Erarbeitung von Wissen</p> <p>Unterstützung bei der Erfahrungsauswertung anhand bzw. auf Basis der jeweiligen Dokumentationen</p> <p>Weitergabe und die Sicherung von Wissen sicherstellen</p> <p>Sicherung der fachlichen Richtigkeit in der Dokumentation (entweder selbst oder durch Fachleute/Experten)</p> <p>Dokumentation der begleitenden Gespräche, Zielklärungen und reflektierten Zielerreichung</p>

Üblicherweise erklingt im Kontext dieser abschließenden Phase des Lernens auch die Forderung: „Kein Lernprozess ohne Auswertungsgespräch!“, d. h. kein Lernprozess ohne Rückblick und „Reflexion“. Hier stehen Inhalt, Bewertung, Verallgemeinerung und Interiorisation im Vordergrund (s. Abb. 6).

Abbildung 6: Phase 6 der Lernprozessbegleitung

Phase 6	Aufgaben des Lernbegleiters
Abschließen, auswerten, bewerten/Lernertrag sichern/generalisieren	<p>Auswertungsgespräch führen:</p> <p>Teil 1: Rückblick/Reflexion und fachliche Vertiefung (Fachtheorie)</p> <p>Teil 2: Soziale und persönliche Erfahrungen (Feedback)</p> <p>Teil 3: Lernfazit: Lernfortschritt feststellen und neue Lernzielvereinbarung treffen</p>

Im Auswertungsgespräch blicken Lernbegleiter und Auszubildende gemeinsam auf den Arbeitsprozess zurück und haben dabei die Lernbedarfe im Blick, aufgrund derer diese bestimmte Lernaufgabe ausgewählt worden war. Entsprechend individualisiert muss dann auch das Auswertungsgespräch erfolgen.

Aus vielen neueren Befunden der Neurobiologie/-physiologie (vgl. z. B. HÜTHER 2006; SPITZER 2002 u. a.) und aus Studien zum hier relevanten „erfahrungsgeleiteten Lernen“ (SCHÖN 1983; BAUER et al. 2006; GIGERENZER 2007) wissen wir, dass Lernen zuerst der Handlungserfahrung bedarf – es dann aber deren austauschend-auswertende „Bearbeitung“ ist, die von der „Praxis“ zur „Theorie“ führt, somit zur Verallgemeinerung des Handelns, des Erlebten. Der übliche *Terminus technicus* ist hier der der „Reflexion“, vornehmlich eben im Auswertungsgespräch. Wie aber bereits beschrieben: Keine Kompetenz kommt (nur) durch Reden auf die Welt. Hinzu kommt, was in diesem Rahmen nur angedeutet werden kann: Mit der Dominanz des Verbal-Kognitiven ist vor allem die rational-objektivierende Ebene des Lerngeschehens angesprochen, dessen „subjektivierende“ Elemente (etwa im Sinne dessen, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen, vgl. POLANYI 1985) noch weitgehend außen vor bleiben. Das aber genügt gerade der Erzeugung (wertebasierter) Kompetenzen keinesfalls! So wie wir zur Interiorisation neuer Werte der emotionalen Labilisierung bedürfen, so benötigen wir auch zur Generierung von Erfahrung, die Kompetenzen wirklich konsolidiert, Be- und Verarbeitungsweisen, die über rational-reflexive hinausreichen und z. B. emotionale, nonverbale, wahrnehmungsgelietete, bildhafte, assoziative u. a. mit einschließen.

Dies widerspricht allerdings einem Kompetenzverständnis, das vor allem auf die Verwendung im Rahmen einer kognitiv orientierten pädagogisch-psychologischen Diagnostik abstellt. Dort werden Kompetenzen verstanden als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*“, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen (...) Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen“ (KLIEME u. a. 2007a, S. 7). Mit einem derartig eingegengten Verständnis von „Kognition“, der Motivation und Emotion (im Gegensatz zu anderen Ansätzen der modernen Kognitionspsychologie) ausschließt, wird jedoch purer Wissensbildung Vorschub geleistet, nicht aber einer Menschenbildung. Interessanterweise grenzt man sich hier „ausdrücklich“ ab „von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (KLIEME u. a. 2007b, S. 22).

Vor diesem Hintergrund sehen wir gerade auch im Blick auf die zuletzt geschilderte Phase der Be- und Verarbeitung im Prozess des Kompetenzerwerbs nicht nur

ein bislang noch wenig beschrittenes Handlungsfeld für Lernbegleiter, sondern – auch zu deren Unterstützung – hohen Forschungsbedarf.

4. Zur Lage der Lernbegleiter

Die voranstehende Darstellung der Aufgabenpalette eines Lernbegleiters will aufgezeigt haben: Lernbegleitung ist eine höchst umfassende, anfordernde und anspruchsvolle Aufgabe. Manche Aufgabenfelder – von besagter „Nahtstellengestaltung“ zwischen Lernbegleitern und den sog. „ausbildenden Fachkräften“ bis hin zu geeigneten Auswertungsformen für Kompetenzzernen, was Prüfungsformen einschließt – scheinen sogar noch tendenziell außerhalb des Blicks. Dies gilt jedenfalls für eine Lernbegleitung, die auf Kompetenzzernen und -entwicklung abzielt.

Bisher besaß der Ausbilder hierzulande noch nicht einmal die Anerkennung eines eigenständigen Berufs. Unter Gesichtspunkten des kompetenzentwicklungsorientierten Programms des „Lebensbegleitenden Lernens“ ist auch die in Deutschland nach wie vor gegebene Trennung der Aus- und Weiterbildungssysteme anachronistisch. Umso mehr ist zu begrüßen, dass die berufspädagogische Qualifizierung in der beruflichen Bildung seit dem 1. September 2009 neu geregelt wurde. Seither gibt es neben der wieder eingeführten AEVO⁹ die neuen Fortbildungsberufe „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ wie „Geprüfter Berufspädagoge“, mit ihnen eine gewisse „Qualifizierungstreppe“ für Aus- und Weiterbildner in Deutschland.

Diese neuen Formen eröffnen u. E. *im Prinzip* die Möglichkeit, Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Um Lernprozessbegleiter in diesen „geprüften“ Formen zu werden, genügt es jedoch nicht, dass diese Qualifizierungsformen als solche existieren, sondern *wie* sie gestaltet werden. Wenn Lernbegleiter für Kompetenzentwicklung erzeugt werden sollen, muss auch deren Lern- und Qualifizierungsprozess den hier dargestellten Prinzipien folgen. Entscheidend sind auch für sie wirkliche Lernbegleiter und möglichst reale Lernsituationen. Wer lernt, nur eine neue „Rolle“ zu spielen, spielt als Lernbegleiter für Kompetenzentwicklung keine mehr.

Literatur

AGBFN (Hrsg.): Call for Papers zum Forum „Herausforderungen an das Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Forschungsbefunde und Qualifizierungskonzepte“. Bonn 2010 – URL: http://www.kibb.de/474_1054.htm (Stand: 20.01.2011)

9 Bei diesem „rebirthing“ ist allemal der Begrifflichkeitsumschwung von der Vermittlung von „Kenntnissen“ (AEVO 1972) zur „Qualifikation“ (AEVO 1999) und zur „Kompetenz“ (AEVO 2009) interessant, mit ihm auch der Wechsel der damit verbundenen „Handlungsfelder“.

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION, 06.05.2008, C 111/4
- BAUER, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. München und Mehring 2001
- BAUER, Hans G. u. a.: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn, Bielefeld 2006
- BAUER, Hans G.: Individuellen Lernbedarf feststellen und Lernziele klären – der 1. Schritt der Lernprozessbegleitung. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 61 (2007) 107/108, S. 70–74
- BAUER, Hans G. u. a.: Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. GAB Schriftenreihe „Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung“, Band 1. Bielefeld 2007
- BAUER, Hans G. u. a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. GAB Schriftenreihe „Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung“. Bielefeld 2007
- BOLDER, Axel: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, R./SCHMIDT, B.: Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 813–843
- BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf: Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt uns die Publizierung der „heimlichen“ Qualifikationen? In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Reihe Bildung und Arbeit, Bd. 1. Wiesbaden 2009, S. 7–18
- BRATER, Michael; BAUER Hans G.: Schlüsselqualifikationen – der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung? In: HERZER, H.; DYBOWSKI, G.; BAUER, H.G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung – Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn 1992, S. 51–69
- DEHNBOSTEL, Peter: Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: ROHS, Mattias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 37–57
- DYBOWSKI, Gisela: Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung zwischen neuen Freiräumen und Verantwortlichkeiten. Bonn 2001 – URL: <http://www.bibb.de/de/limpact13304.htm> (Stand: 13.02.2010)
- ERPENBECK, John: Dimensionen moderner Kompetenzmessverfahren. Workshop Kompetenzbilanzen. Frankfurt/M. 2004
- ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- ERPENBECK, John; ROSENSTIEL, Lutz von: Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. In: Weiterbildung (2009) Heft 2, S. 6–9

- GIGERENZER, Gerd: Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München 2007
- HÜTHER, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2006
- KLIEME, Ekhard; MAAG-MERKI, Katharina; HARTIG, Johannes: Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Ekhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des BMBF. Bonn, Berlin 2007a, S. 5–13
- KLIEME, Ekhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung Band 1, BMBF (Hrsg.). Bonn, Berlin 2007b
- LANG-VON WINS, Thomas; TRIEBEL, Claas: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg 2006
- POLANYI, Michael: Implizites Wissen. Frankfurt/M. 1985
- ROGERS, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung. München 1972
- SCHÖN, David, A.: The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York 1983
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin 2002
- WEINERT, F. E.: Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (Eds.): Defining and selecting key competencies. Göttingen 2001, S. 45–65

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: BAUER, Hans G.; DUFTER -WEIS, Angelika: Lernbegleitung als strukturierter Prozess – Erfahrungen und Reflexionen.

In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.
Bonn 2012, S. 117-134



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>