

Jost Buschmeyer

Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung

Eine Einführung

Jost Buschmeyer

Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung

Eine Einführung

Empfohlene Zitierweise:

Jost Buschmeyer, (2015): Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung – eine Einführung. München: GAB München

Diese Veröffentlichung ist kostenlos und frei verfügbar:



Dieses Werk ist freigegeben unter den Bedingungen der Creative Commons Lizenz BY-SA 3.0 International: Namensnennung und Weitergabe unter gleichen Bedingungen. Die vollständige Lizenz finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>



Sie dürfen das Werk unter Nennung der Autorenschaft weitergeben und verbreiten.



Das Werk muss nach Veränderungen unter der gleichen Lizenz weitergegeben werden.

Jost Buschmeyer

Kompetenzlernen und Lernprozessbegleitung

Eine Einführung

Kaum ein Begriff hat in den letzten Jahren eine solche inflationäre Ausdehnung erfahren wie der der Kompetenz. Universitäten und Autowerkstätten (ja auch diese) betreiben Kompetenzzentren, IT-Bildungsangebote fördern die Tastaturkompetenz, Lebensmittelhersteller verfügen über ausgewiesene Käsekompetenz und ehemalige bayerische Ministerpräsidenten philosophieren über die Kompetenz-Kompetenz.

Nicht ganz unschuldig ist daran die bildungspolitische Debatte, die seit den 90er Jahren diesen Begriff aufgenommen und prominent herausgestellt hat – auch im Bereich Ausbildung und Qualifizierung ist Kompetenzorientierung zum zentralen Thema geworden, das vielfach diskutiert und noch häufiger proklamiert wird. Hintergrund ist ein Wandel insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, der unter dem Stichwort „Kompetenzwende“¹ die Orientierung weg von der reinen Vermittlung von Qualifikationen und Fertigkeiten hin zur Entwicklung der individuellen Kompetenzen von Lernenden beschreibt.

Angesichts des rasanten Wandels der Arbeitswelt und der damit verbundenen gestiegenen Anforderungen sind Beschäftigte mehr und mehr herausgefordert, in ihrer Arbeit nicht einfach nach Schema F vorzugehen, sondern in offenen, oft komplexen und uneindeutigen Handlungssituationen kreativ und situativ zu handeln. Kund*innen geben sich nicht mehr nur mit Standardlösungen zufrieden, sondern wollen individuelle Dienstleistungen. Standardprozesse in der Sachbearbeitung werden zunehmend automatisiert und nur die schwierigen Fälle landen auf den Bildschirmen der Sachbearbeiter*innen. Produktionsprozesse werden so komplex, dass die Aufgabe der Anlagenfahrer*innen immer weniger im Steuern des Normalbetriebs, sondern im Umgang mit Störungen und Ausfällen besteht. Die Herausforderungen liegen dabei insbesondere darin, dass jede/r Kund*in, jeder schwierige Sachbearbeitungsfall, jede Störung etc. ihr bzw. sein ganz

¹ Zur Vertiefung dieses Aspektes siehe etwa: Wittwer, Wolfgang (2015): Von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung. In: Ausbilderhandbuch Kap. 3.1.6.1.

eigenes Gesicht hat und Mitarbeiter*innen daher zwar auf Erfahrungswerte zurückgreifen können, oft aber selbstorganisiert eigene und innovative Lösungen finden müssen.

Für die Berufsbildung, und dies verbirgt sich hinter dem Begriff der Kompetenzwende, macht dies einen fundamentalen Perspektivwechsel notwendig: Mit dem Begriff der Qualifikation war und ist der Versuch verbunden, die mit einer Aufgabe, Berufstätigkeit, Position etc. verbundenen fachlichen, sozialen und personalen Anforderungen generell zu beschreiben. Der Blick richtet sich also auf die Tätigkeit und die Erfüllung der damit verbundenen Zwecke. Die/der Mitarbeitende wird (nur) befragt, inwiefern er/sie über das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, diese Zwecke zu erfüllen.

Nun lassen sich – wie dargestellt – solche Anforderungen immer weniger generell beschreiben, was den Blick weg von der Aufgabe, hin zum Subjekt der oder des Arbeitenden lenkt: Im Zentrum steht nicht mehr die starre Anforderung von außen, sondern der Mensch als Person mit seinen ganz eigenen Fähigkeiten, Werten, Haltungen und Handlungsmöglichkeiten. Als Kompetenzen lässt sich die Disposition – also das Vermögen – einer Person definieren, in (zukunfts-)offenen Situationen im Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen selbstorganisiert und kreativ zu handeln².

Natürlich braucht man für kompetentes Handeln auch Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten., Kompetenzen umfassen diese, genauso wie die Haltungen des handelnden Menschen, gehen aber darüber noch hinaus.

Ein Beispiel:

Eine Ausbilderin muss ein schwieriges Gespräch mit einem Auszubildenden führen, dessen Verhalten in jüngster Zeit von ihr als unangemessen erlebt wurde. Um dieses Gespräch zu führen, braucht sie natürlich eine Menge von **Wissen**, sie braucht Informationen über die Situation des Auszubildenden, über seine bisherigen Leistungen, über betriebsinterne Verhaltensregeln, berufliche Anforderungen und über erfolgsversprechende Gesprächsstrategien etc.. Aber auf dieser Basis allein

² Vgl. Erpenbeck, John (2014): Stichwort Kompetenzen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft III/2014. S. 20-21.

wird sie noch kein gutes Gespräch führen können, denn Wissen ist das eine, Können das andere.

Hinzutreten müssen auch noch **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten**. Sie sollte in der Lage sein, Gesprächsmethoden anzuwenden, das Gespräch durch Fragen zu steuern, Feed-Back-Regeln anzuwenden und sich gegenüber dem Azubi verständlich ausdrücken zu können etc.

Aber die beste Gesprächsmethode, das elaborierteste Feed-Back-Tool wird seine Wirkung verfehlen, wenn es nicht mit der angemessenen **Haltung** umgesetzt wird. Das heißt, um ein konstruktiv-kritisch und wertschätzendes Gespräch mit dem Auszubildenden zu führen, reicht es nicht aus, offene Fragen zu stellen oder als Sandwich-Feedback die berühmte Kiss-Kick-Kiss-Regel anzuwenden. Vielmehr sollte die Ausbilderin dem Auszubildenden mit einer konstruktiv-konstruktiven und wertschätzenden Haltung entgegentreten und diese für den Auszubildenden in der Situation des Gespräches erlebbar machen.

Was aber wertschätzend und konstruktiv-kritisch konkret bedeutet, hängt wiederum von der ganz konkreten Situation, von dem ganz individuellen Auszubildenden und dessen Reaktionen, von den räumlichen und zeitlichen Begebenheiten, ja sicherlich auch von der Tagesform der Ausbilderin ab. Ein solches schwieriges Gespräch lösungsorientiert zu führen, mit auftretenden Überraschungen und plötzlichen Entwicklungen im Gesprächsverlauf angemessen umzugehen, das richtige Verhältnis von Verständnis aber auch Klarheit gegenüber dem Auszubildenden zu steuern – all das braucht die **Kompetenz** der Ausbilderin mit dieser offenen Situation selbstorganisiert und kreativ umzugehen.

Für die Berufsbildung ist diese Kompetenzwende mit Herausforderungen verbunden, denn sie braucht angemessene Lernansätze, um die individuellen Kompetenzen von Menschen individuell zu fördern.

Bisher beschränken sich aber viele Bildungsangebote auf das Vermitteln von Wissen. Tatsächlich lässt sich Wissen, lassen sich Informationen durch klassische Lehrformate an Lernende herantragen, auch wenn man durch die moderne Hirnforschung weiß, dass auch dieser Vorgang sehr viel komplexer und unsicherer ist, als man so gemeinhin

annimmt. Gleichzeitig tritt bei reiner Wissensweitergabe natürlich das Praxistransferproblem auf.

Daher beschränken sich viele Trainings- und Weiterbildungen nicht nur auf die Weitergabe von Theorie sondern bieten den Lernenden auch Formate an, um entsprechende Fertigkeiten etwa Form von Rollenspielen, Gesprächstrainings aber auch in Übungswerkstätten und Simulationen zu üben und zu trainieren. Tatsächlich gilt für Fertigkeiten der alte Grundsatz „Übung macht den Meister“ und insofern sind solche Ansätze sehr sinnvoll. Sie bleiben aber immer nur Simulation. Selbst wenn ich mit der/dem virtuellen Kund*in meines Übungsbüros angemessen umgehe, sind echte Kund*innen oft sehr viel komplizierter und weniger kooperationsbereit. Gleichzeitig drückt sich Kundenorientierung eben nicht so sehr in der Anwendung bestimmter Methoden aus – man denke nur das „falsche“ Lächeln eines Verkäufers – sondern in der Haltung, mit der diese Methode angewandt werden.

Haltungen und Wertorientierungen zu Verändern ist eine große Herausforderung für die berufliche Bildung und dies gelingt nur zu einem sehr kleinen Teil in klassischen Lernformen wie Seminaren und Unterweisungen. Viele Unternehmen und auch Bildungsträger bieten im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung daher auch erlebnisorientierte Angebote an. Man geht gemeinsam in den Klettergarten, bezwingt Herausforderungen bei einer Bergwanderung, bringt gemeinsam ein Theaterstück auf die Bühne oder nimmt an einem wirkungsvoll aufgesetzten Planspiel teil, das über eine reine Simulation hinausgeht. Tatsächlich haben sich die Haltungen und Wertorientierungen eines Menschen aus Erfahrungen gebildet und können sich nur dadurch verändern, dass er oder sie neue Erfahrungen macht bzw. machen kann. Will man etwa Führungskräfte darin unterstützen, eine fehlerfreundlichere Haltung zu entwickeln, kann es tatsächlich sehr hilfreich sein, sie in einer herausfordernden Situation etwa im Rahmen eines guten Planspiels unmittelbar erleben zu lassen, wie wenig bei einem auftretenden Fehler die Suche nach einem oder einer Schuldigen zum Weiterkommen beiträgt.

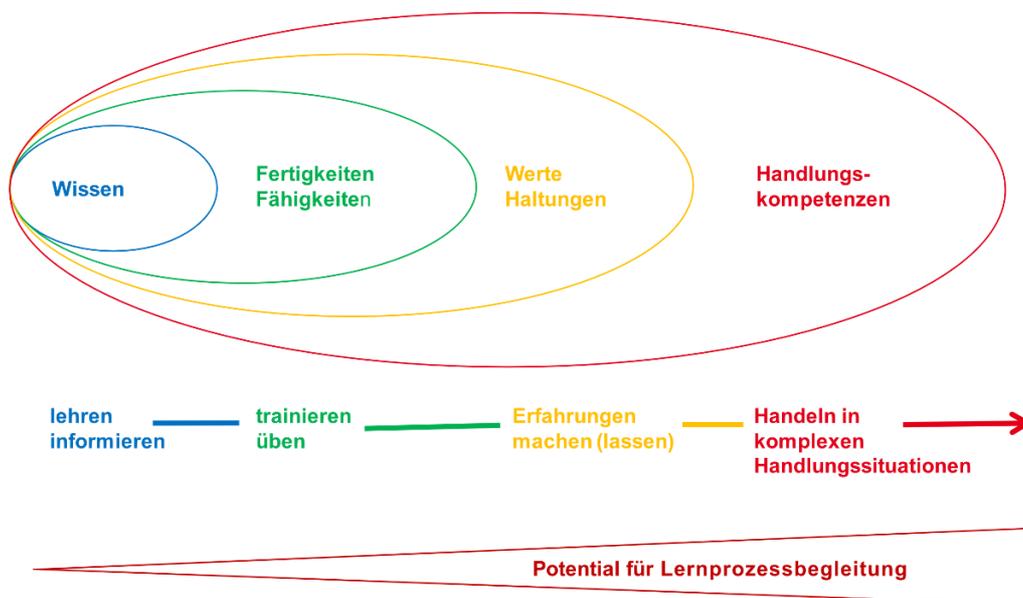
Gleichzeitig gilt: Klettergarten ist Klettergarten und Arbeitsrealität ist Arbeitsrealität. Also selbst wenn Lernende im Rahmen entsprechender erlebnisorientierte Angebote für sie sehr lernreiche Erfahrungen machen konnten, werden sie irgendwann an ihrem Arbeitsplatz oder in ihrem Ausbildungsbetrieb vor der Herausforderung stehen, das erworbene Wissen, die eingeübten Fertigkeiten und die eingenommene Haltung in unterschiedlichsten Arbeitssituationen, mit verschiedensten Kooperationspartnern und unter höchst vielfältigen Rahmenbedingungen immer wieder individuell, kreativ und selbstorganisiert,

also kompetent anzuwenden und umzusetzen. Dies lässt sich wiederum nur in der Arbeit selbst lernen.

Denn bei der Entwicklung von Kompetenzen hat man es mit einer paradoxen Situation zu tun³, die schon Aristoteles mit den Worten beschrieb: „Was man lernen muss, um es zu tun, lernt man, indem man es tut“. Kompetenzen können letztendlich nur durch Handeln erworben werden. Man lernt etwas zu tun, was man noch nicht kann, indem man das tut, was man noch nicht kann. Schwimmen lernt man nur im Wasser, Fahrradfahren nur indem man sich auf ein Fahrrad setzt und losfährt, ein Kundengespräch zu führen, indem man ein Kundengespräch führt, eine Anlage zu fahren, indem man eine Anlage fährt.

Abb.: Lerninhalte und Lernformen

KOMPETENZ-LERNEN



³ Vgl. Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Dufter-Weis, Angelika / Maurus, Anna / Munz, Claudia (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld, S. 30.

Natürlich lässt sich dieses Tun auch im Rahmen von Lehrprozessen vorbereiten, etwa durch die Bereitstellung von Informationen oder durch das Üben von bestimmten Aspekten etc. Die Kompetenz jedoch erwerben die Lernenden erst, wenn sie sich in eine Handlungssituation begeben, in der die Kompetenzen von ihnen gefordert werden, die sie erwerben wollen. Diese Paradoxie führt aber dazu, dass eben Kompetenzen nie vermittelt, sondern immer nur durch die Lernenden selbst erworben werden können.

Umso mehr es in Lernprozessen also nicht (nur) um die Weitergabe von Wissen oder um das Einüben von bestimmten Fertigkeiten, sondern um echten individuellen Kompetenzerwerb geht, umso mehr bedarf es Lernformen, die Arbeiten und Lernen unmittelbar miteinander verbinden

Die Lernprozessbegleitung

Die Lernprozessbegleitung⁴ ist ein berufspädagogischer Ansatz der individuellen Kompetenzentwicklung. Sie ist in den letzten 30 Jahren von der GAB München gemeinsam mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern aus Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft entwickelt und in vielfältige Aus- und Weiterbildungskontexte übertragen worden. Dabei hat sich der Ansatz ständig auf Grundlage der dabei gewonnenen Praxiserfahrungen weiterentwickelt; dies gilt auch zukünftig. Gleichzeitig ist die Lernprozessbegleitung kein berufspädagogisches Tool oder ein festgelegtes Rezept. Vielmehr ist sie ein Ansatz bzw. ein Modell, das erst in der situativen Übertragung auf eine/n bestimmten Lernen-

⁴ Hier ist von Lernprozessbegleitung die Rede im Unterschied zu dem eher allgemeineren Begriff der Lernbegleitung, so wie er in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten Anwendung findet. Dies erscheint auch deswegen notwendig, da der Begriff der Lernbegleitung in der Berufsbildungsdebatte eine ähnliche Konjunktur erlebt wie der Kompetenzbegriff. Das führt dazu, dass mit ihm eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze bezeichnet wird: von einem eher metaphor-artigen Re-Labeling klassischer Lernansätze über sinnvolle Ansätze in der schulischen und jugendpädagogischen Bildung bis hin zu berufspädagogisch eher ungestalteten Prozessen des „learning by doing“.

den und ihre/seine Bedarfe, sowie in Anpassung an die konkrete betriebliche Umgebung und die spezifischen Herausforderungen einer bestimmten Handlungssituation immer wieder neu entsteht.

In diesem Sinne ist auch das Folgende zu verstehen: Es beschreibt kein festgelegtes Curriculum eines Lernprozesses sondern liefert somit die konzeptionelle Hintergrundfolie für die konkrete Umsetzung der Lernprozessbegleitung in unterschiedlichsten Kontexten der Praxis⁵.

Die Lernprozessbegleitung als berufspädagogischer Ansatz lässt sich anhand von drei Dimensionen beschreiben:

1. Sie bezieht sich auf eine spezifische Form des arbeitsintegrierten und individuellen Lernens,
2. beschreibt unterschiedliche Phasen und Elemente der Gestaltung eines Lernprozesses und
3. nimmt eine bestimmte Perspektive auf das Verhältnis zwischen Lernenden und „Lehrenden“ ein, die ihren Ausdruck in der Haltung der/des Lernprozessbegleiter*in findet.

Der Lernansatz der Lernprozessbegleitung

Im Zentrum der Lernprozessbegleitung steht das explorative selbstgesteuerte Lernen anhand von komplexen Handlungsaufgaben. Mit Handlungsaufgaben sind dabei Arbeitsaufgaben bzw. Aufgaben im Arbeits- bzw. im Geschäftsprozess oder ähnlich komplexe Aufgabenstellungen gemeint und nicht pädagogisch entwickelte oder erdachte Aufgaben, etwa im Sinne von „Hausaufgaben“. Lernende durchlaufen kein vorgegebenes Curriculum sondern lernen und entwickeln Kompetenzen dadurch, dass sie Arbeitsaufgaben bewältigt, die von ihnen die Kompetenzen fordern, die sie lernen wollen. Lernprozessbegleitung ist also ein Ansatz zur Begleitung von *arbeitsintegrierten* Lernprozessen, die möglichst weitgehend in der Echtarbeit stattfinden. Dabei bekommen die

⁵ Eine ausführlichere Darstellung des Ansatzes findet sich in: Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Dufter-Weis, Angelika / Maurus, Anna / Munz, Claudia (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld.

Lernenden keine Anleitung an die Hand; schon gar nicht werden sie etwa im Modus der „4-Stufen-Methode“ in einer vorgegebenen Lösung unterwiesen. Vielmehr werden sie darin begleitet, ihre eigenen Lösungsansätze zu entwickeln und umzusetzen. Dabei gehen sie entdeckend vor, d.h. sie experimentieren, probieren aus, reflektieren und lernen nicht zuletzt auch aus Fehlern, die sie auf diesem Weg machen. Sie steuern ihren Lernprozess und dessen Tempo selbst, sie machen dabei Umwege, verlassen ausgetretene Pfade und suchen neue. Insofern setzt Lernprozessbegleitung auf *entdeckendes* Lernen.

Die Lernenden lernen aus den Erfahrungen, die sie bei der Bewältigung der komplexen Arbeitsaufgaben machen. Theorie leiten sie – unterstützt durch die/den Lernprozessbegleiter*in – aus ihrer Handlungspraxis ab, indem sie ihre Erfahrungen reflektieren, darin allgemeinere Regeln und über den Einzelfall hinausweisende Elemente identifizieren, und diese dann wiederum experimentierend in der Praxis anwenden. Lernprozessbegleitung gestaltet Lernprozesse als *Erfahrungslernen*, wie es David A. Kolb anhand seines Modells des Experiential Learning beschrieben hat:⁶ Theorie wird also nicht einfach, wie es so oft heißt, „vermittelt“, sondern entwickelt sich aus der Reflexion der Praxis, klärt diese auf – und findet dann wieder Anwendung im weiteren Umgang mit der Praxis.

Die Lernprozessbegleitung folgt somit einem konstruktivistischen Lernverständnis, das Lernen als ‚Eigenbewegung‘ der Lernenden versteht. Als selbstgesteuerten und autonomen Prozess also, der zwar von außen gefördert (aber natürlich auch behindert), jedoch nicht „gemacht“, „initiiert“ oder „erzwungen“ werden kann⁷. Dieses Lernverständnis lässt sich in der einfachen Formulierung auf den Punkt bringen: Man kann zwar gelehrt, aber nicht gelernt werden. Ob und was ein Mensch in einer bestimmten Handlungssituation lernt, ist in hohem Maße individuell. Insofern setzt Lernprozessbegleitung auf die Begleitung von *individuellem* Lernen.

Zusammenfassend: Im Rahmen des Ansatzes der Lernprozessbegleitung entwickeln Lernende ihre Kompetenzen dadurch, dass sie komplexe Arbeitsaufgaben bewältigen. Dabei

⁶ Vgl. Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ

⁷ Vgl. zur konstruktivistischen Lerntheorie: Arnold, Rolf (2012): *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg

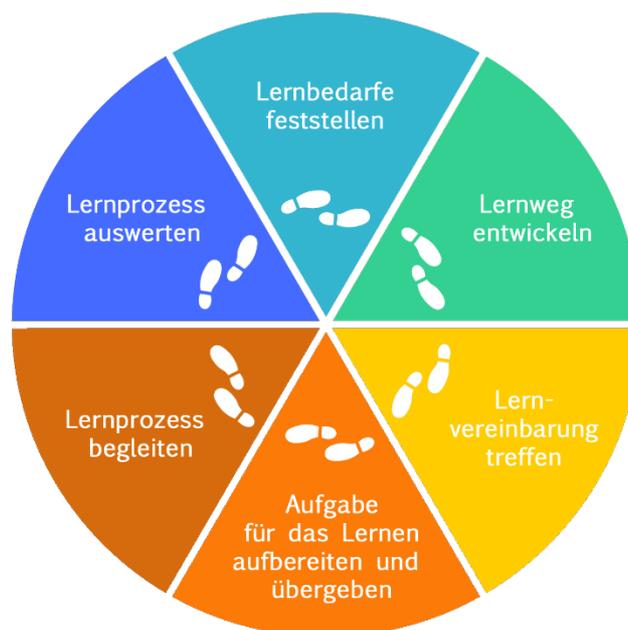
gehen sie entdeckend vor, entwickeln individuell eigene Handlungsansätze, setzen sie um und reflektieren die dabei gemachten Erfahrungen und werten sie aus.

Die Schritte der Lernprozessbegleitung

Bei all dem werden sie von einer/m Lernprozessbegleiter*in unterstützt, deren/dessen Aufgabe es ist, den Lernprozess gemeinsam mit der/dem Lernenden zu systematisieren und zu strukturieren. Diese Strukturierung erfolgt anhand eines methodischen Vorgehens, das mit den sechs Schritten bzw.- Phasen der Lernprozessbegleitung beschrieben ist. Diese Schritte werden bei der Begleitung von Lernprozessen immer wieder durchlaufen. Sie bieten Anhaltspunkte, wie die Kompetenzentwicklung der/des Lernenden als *Prozess* gestaltet werden kann. Es handelt sich dabei nicht um ein Rezept bzw. eine stur einzuhaltende Struktur, sondern um unterschiedliche Phasen, Elemente des Lernprozesses. Eher sind es Blickrichtungen, die der/dem Lernenden und der/dem Lernprozessbegleiter*in Orientierung, und dem Lernprozess eine grundsätzliche Richtung geben sollen.

Im Weiteren sollen die sechs Schritte der Lernprozessbegleitung und die dabei zum Einsatz kommenden Instrumente skizziert werden.

Abbildung: die sechs Schritte der Lernprozessbegleitung



Schritt 1: Lernbedarf feststellen

Der erste Schritt besteht darin, dass die/der Lernprozessbegleiter*in gemeinsam mit der/dem Auszubildenden den Lernbedarf der/des Lernenden identifizieren. Mit Lernbedarf sind dabei nicht abstrakte Lernziele gemeint, die die/der Lernende zu erreichen hat. Vielmehr ist dieser Lernbedarf immer individuell und konkret. Er beschreibt die Kompetenzen, das Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die die/der Lernende in ihrer/seiner spezifischen Situation entwickeln sollte – und entwickeln will.

Natürlich spielen dabei extern vorgegebene Lernziele eine Rolle, in der Berufsausbildung also das in der Ausbildungsordnung beschriebene Berufsbild, in der Weiterbildung bestimmte Qualifikationsanforderungen. Während diese aber abstrakt und generell sind, ist der Lernbedarf immer subjektbezogen und damit individuell. Er ist nicht objektiv bestimmbar, sondern kann nur intersubjektiv von der/dem Lernenden und der/dem Lernprozessbegleiter*in gemeinsam herausgearbeitet werden. Dabei spielt zum einen die Selbstbeobachtung und die Eigenreflexion der/des Lernenden eine entscheidende Rolle. Wenn es stimmt, dass Lernen eine Eigenbewegung ist, so ist für den Fortgang des Lernprozesses von entscheidender Bedeutung, dass Lernende ihren Bedarf selbst identifizieren. Die/der Lernprozessbegleiter*in kann diese Selbstreflexion unterstützen, indem sie ihre/er seine Beobachtungen über die/den Lernenden einbringt, also die Dinge beschreibt, die sie/er von außen an der/dem Lernenden wahrnehmen kann. Dabei ist es wichtig, zwischen der reinen Beobachtung und der eigenen Interpretation klar zu trennen. Die unterschiedlichen Perspektiven: Selbstreflexion der/des Lernenden, Beobachtungen der/des Lernprozessbegleiter*in von außen und externe Anforderungen, müssen dann in einem Austausch zwischen der/dem Lernenden und der/dem Lernprozessbegleiter*in so zusammengeführt werden, dass ein gemeinsames Bild des individuellen Lernbedarfes der/des Lernenden entsteht⁸

⁸ Vgl. ausführlich zu diesem Schritt: Bauer, Hans G. (2007): "Individuellen Lernbedarf feststellen" und "Lernziele klären" - der 1. Schritt der Lernprozessbegleitung. *berufsbildung - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 61 (107/108), S. 70 – 74.

Schritt 2: Lernweg identifizieren

Wenn es um die Entwicklung von Kompetenzen geht, ist der Lernweg immer eine komplexe Arbeitsaufgabe, welche die Kompetenzen erfordert, die der Lernende entwickeln will. Lernprozessbegleiter*in und Lernende*r identifizieren daher eine Arbeitsaufgabe, die die Kompetenzen, d.h. das Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten herausfordern, die als Lernbedarf identifiziert wurden. Wichtig ist dabei,

- (1) dass die Aufgabe ausreichend komplex und problemhaltig ist,
- (2) die Lösung nicht bereits in der Aufgabe enthalten ist und es sich
- (3) um eine möglichst vollständige Aufgabe handelt. Eine Aufgabe also, die im Sinne einer vollständigen Arbeitshandlung (VAH) die Prozessschritte Planung, Durchführung und Kontrolle umfasst⁹.

Grundlage der Entwicklung eines solchen Lernweges ist der berufspädagogische Blick auf den Geschäftsprozess. Im Rahmen einer Geschäftsprozessanalyse muss die/der Lernprozessbegleiter*in diesen dahingehend analysieren, welche Aufgaben, welche Herausforderungen und Kompetenzanforderungen, und damit: welche Lernchancen er enthält.

Schritt 3: Lernvereinbarung treffen

Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses ist von entscheidender Bedeutung, dass Lernende*r und Lernprozessbegleiter*in eine Vereinbarung treffen, in der die/der Lernende erklärt, dass sie/er den ausgewählten Lernweg auch wirklich beschreiten und so selbständig wie nur möglich ausführen will. Die/der Lernprozessbegleiter*in versichert, dass sie/er sie/ihn dabei unterstützt. Diese Willensentscheidung ist Grundlage dafür, dass die/der Lernende die Aufgabe zu ihrer/seiner Aufgabe macht und nicht nur außen an sie/ihn heran getragene Erwartungen erfüllt bzw. Prozessschritte abarbeitet.

⁹ Zur vollständigen Arbeitshandlung vgl. Bauer, Hans G. / Munz, Claudia / Schrode, Nicolas / Wagner, Jost (2011): Die Vollständige Arbeitshandlung (VAH). Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. Berlin.

Schritt 4: Aufgabe zum Lernen aufbereiten und übergeben.

Ziel der Lernprozessbegleitung ist, dass die/der Lernende die ihr/ihm übertragene komplexe Arbeitsaufgabe möglichst selbständig bearbeitet. Nur dies ermöglicht die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen. Dafür ist es wichtig, die Aufgabe so aufzubereiten, dass sie für die/den Lernenden wirklich zu bewältigen ist. Dabei spielt zum einen der richtige *Anforderungsgrad* eine Rolle. Gemeint ist damit das Maß indem die Aufgabe für die/den Lernenden und ihre/seinen individuellen Kompetenzstand herausfordernd ist. Es gilt, einen Anforderungsgrad zu erreichen, der die/den Lernenden deutlich fordert ohne sie/ihn zu überfordern („eine Schuhgröße zu groß“). Zum anderen bedarf es natürlich gerade beim Lernen in der realen Arbeit eine Art von Leitplanken, die verhindern, dass im Umgang mit Arbeitsgeräten oder Kunden größere Schäden entstehen. Der Lernprozess muss sich in die Notwendigkeiten eines Arbeitsprozesses einpassen.

Die Aufbereitung der Aufgabe kann entweder durch die/den Lernprozessbegleiter*in alleine oder im gemeinsam mit der/dem Lernenden erfolgen. Während ersteres Vorgehen in der Ausbildung oft üblich ist, ist das Zweitere in der Erwachsenenbildung unerlässlich. Für die Aufbereitung einer komplexen Aufgabe stehen dabei verschiedene Instrumente zur Verfügung:

Erkundungsaufgaben

Erkundungsaufgaben sind Teilaufgaben, die das Lernen in der Arbeit vorbereiten und strukturieren. Es kann sich dabei z.B. handeln um

- Rechercheaufgaben, bei denen sich Lernende nötige Informationen beschaffen,
- Planungsaufgaben, bei denen Lernende ihr Vorgehen zunächst planen,
- Selbstreflexionsaufgaben, bei denen sich Lernende mit sich selbst und ihren Erfahrungen auseinandersetzen,
- Experimente, bei denen Lernende bestimmte Vorgehensweisen in einem geschützten Rahmen vorbereitend erproben
- Beobachtungsaufgaben, die etwa der Problemanalyse oder dem Lernen von anderen dienen,
- Übungsaufgaben, in denen Lernende bestimmte Techniken und/oder Fertigkeiten vorbereitend üben, um sie dann in der Arbeitssituation sicherer zu beherrschen.

Wichtig ist: Erkundungsaufgaben enthalten keine Lösungen, sondern lenken den Blick der/des Lernenden auf wichtige Aspekte der Aufgabenstellung und strukturieren und unterstützen ihre/seine Vorgehensweise.

Lernarrangement

Das Lernarrangement ist der individuelle Zuschnitt der Aufgabe auf die/den spezifischen Lernenden und ihre/seinen Entwicklungsstand. Dabei gilt es, den Anforderungsgrad möglichst passgenau auf die/den Lernenden zuzuschneiden: Sie/er soll aus der Komfortzone heraus in eine Lernzone kommen, in der sie/er sich wirklich weiterentwickeln kann, ohne völlig überfordert zu sein. Variabel sind dabei vor allem die Vorgaben, welche die/der Lernende für die Bearbeitung erhält. Übergibt man ihe/ihm die gesamte Aufgabe auf einmal, oder übergibt man nur Teilbereiche? Wie detailliert wird der/dem Lernenden die Aufgabe übergeben? Reicht es, das Ziel vorzugeben, oder muss man die Aufgabe auf Handgriffe herunterbrechen? Ist die/der Lernende frei in der Wahl der Bearbeitungsmethode, oder wird sie ihr/ihm vorgegeben etc.?

Zwischengespräche / Kontrollpunkte

Im Verlauf der selbständigen Bearbeitung der Aufgabe durch die/den Lernenden erfolgen Gespräche zwischen Lernende*r und Lernprozessbegleiter*in, die der Abstimmung und der Klärung des Arbeitsstandes dienen. Diese bieten sich etwa immer dann an, wenn wichtige Arbeitsschritte anstehen, von denen der Erfolg der Aufgabenbewältigung abhängt. So kann in einem Zwischengespräch etwa die Planung der/des Lernenden gemeinsam durchgesprochen werden, bevor sie/er diese in die Tat umsetzt. Oder es können die Ergebnisse von Erkundungsaufgaben gemeinsam ausgewertet und auf die Konsequenz für das weitere Vorgehen hin befragt werden. Darüber hinaus sollten solche Zwischengespräche natürlich auch immer dann stattfinden, wenn die/der Lernende diese wünscht, etwa um Fragen zu klären oder sich ein Feedback zu Zwischenergebnissen einzuholen. Klar ist aber auch, dass die Zahl der Zwischengespräche mit wachsendem Kompetenzstand der/des Lernenden immer geringer werden sollte, da die/der Lernende ja immer selbständiger handeln soll.

Wenn die Aufbereitung der Aufgabe durch die/den Lernprozessbegleiter*in alleine erfolgt ist, wird die Aufgabe anschließend an die/den Lernenden übergeben. Letzte Verständnisfragen werden geklärt, so dass die/der Lernende mit der selbständigen Bearbeitung der Aufgabe beginnen kann.

Schritt 5: Lernprozess begleiten

Während die/der Lernende die komplexe Arbeitsaufgabe möglichst selbständig bearbeitet, folgt für die/den Lernprozessbegleiter*in der fast schwierigste Schritt: Sie/er muss sich nun nämlich zunächst einmal zurückhalten und die/den Lernenden eigene Erfahrungen machen lassen. Damit ist nicht gemeint, dass sie/ihn einfach alleine zu lassen und sich um den weiteren Verlauf nicht zu kümmern. Vielmehr geht es um eine aktive Passivität, die durchaus anstrengend und herausfordernd ist. Denn sie erfordert gleichzeitig hohe Aufmerksamkeit für auftretende Dynamiken und Entwicklungen und eine ausgeprägte Zurückhaltung im Sinne des aktiven Aushaltens von scheinbaren Fehlentwicklungen und Unsicherheiten im Prozess: Die/der Lernprozessbegleiter*in beobachtet die/den Lernenden; greift ggf. durch Fragen ein, um die/den Lernenden auf eine weiterführende Lösungsspur zu setzen, ohne aber die Lösung vorzugeben. Sie/er hilft über Lernbarrieren hinweg und durch Motivationstäler hindurch, ohne die/den Lernenden aus der Verantwortung zu nehmen. Das ständige Ausbalancieren von Zurückhaltung und kleinen hilfreichen Interventionen erfordert viel Gespür und Geschick und eine hohe Selbstreflexion der/des Lernprozessbegleiter*in.

Schritt 6: Lernprozess auswerten

Ist die Bearbeitung der Aufgabe erfolgt, werten Lernprozessbegleiter*in und Lernende*r den Bearbeitungsprozess der Arbeitsaufgabe gemeinsam aus. Dabei ist es wichtig, nicht sofort in die Bewertung einzusteigen, sondern sich zunächst den Prozess gemeinsam möglichst kleinschrittig anzuschauen und diesen auszuwerten. Welche Schritte hat die/der Lernende unternommen? Welche Vorgehensweise wurde gewählt? Welche Wendungen gab es im Prozess? Welche Ereignisse sind wann aufgetreten? Welche Entscheidungen wurden wann und warum getroffen? Welche Beobachtungen hat die/der Lernende an sich (und ggf. an anderen) gemacht? Was hat die/der Lernprozessbegleiter*in beobachtet? Welche unerwarteten Entwicklungen haben sich ergeben? Wie wurde der Arbeitsprozess abgeschlossen?

In einem zweiten Schritt wird das Ergebnis des Prozesses bewertet. Welche sind die wichtigsten Arbeitsergebnisse? Wie zufrieden ist die/der Lernende mit dem Ergebnis? Welche Reaktionen hat die/er von anderen zu dem Ergebnis erhalten? Wie sehr stimmt das Ergebnis mit dem überein, was die/der Lernende sich vorgenommen hat? Welche Fehler und Umwege gab es? Wie ist die/der Lernende mit diesen Fehlern umgegangen?

Was hat letztendlich zum Erfolg geführt? Was könnte man bei einem nächsten Mal anders bzw. besser machen?

In einem dritten Schritt geht es dann um die Sicherung des Lernertrags: Was hat die/der Lernende aus der Bewältigung der Aufgabe für sich gelernt? Was ist ihr/ihm über sich selbst klar geworden? Welches neue Wissen, welche neuen Fertigkeiten und Fähigkeiten hat die/er erworben? Welche Erfolgsstrategie kann man aus der Bewältigung der Aufgabe ableiten? Was kann die/er aus dieser Aufgabe für andere Aufgaben mitnehmen? Wo sind beim Lernen Schwierigkeiten aufgetreten? Was möchte die/der Lernende noch lernen?

Die Auswertung des Lernprozesses im Gespräch zwischen Lernende*r und Lernprozessbegleiter*in ist von großer Bedeutung dafür, um aus dem Erlebnis der einzelnen Aufgabenbewältigung eine über den Einzelfall hinzuweisende Lernerfahrung zu generieren. Lernende können sich ihre Lernfortschritte bewusst machen, die/der Lernprozessbegleiter*in ggf. die Erfahrung der Lernenden mit Theorieinhalten unterfüttern und verallgemeinern. Fehler können besprochen und für das Lernen genutzt werden, und man kann weitere individuelle Lernbedarfe der Lernenden identifizieren - womit ein weiterer Zyklus der Lernprozessbegleitung beginnen kann.

Die Haltung der/des Lernprozessbegleiter*in

Wie bereits beschrieben ist diese Vorgehensweise kein Rezept. Sie muss vielmehr immer wieder individuell auf die/den Lernende*n und die Handlungssituation hin angepasst werden. Dabei ist eine methodische Vorgehensweise als Orientierung fraglos sehr unterstützend. Viel entscheidender ist jedoch die Haltung, mit der die/der Lernprozessbegleiter*in Lernenden und ihrem Lernprozess begegnet. Denn aus dieser Haltung heraus kann sie/er situativ und konstruktiv mit den vielen Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, die während der Begleitung von Lernprozessen immer auftreten, professionell und gestaltend umgehen.

Die Haltung einer/eines Lernprozessbegleiter*in besteht vor allem in einer bestimmten Beziehung, in die sich die/der Lernprozessbegleiter*in zu den Lernenden und deren Lernprozess begibt: Sie ist von Partnerschaftlichkeit, Respekt und Vertrauen in die Lernenden und ihre Möglichkeiten geprägt. Die Lernenden stehen im Zentrum, die/der Lernprozessbegleiter*in nimmt sie in ihrer jeweiligen Individualität ernst und begegnet

ihnen auf Augenhöhe. Er sieht in ihnen den Experten für ihre (Arbeits-)Situation und ihre Lernbedarfe und unterstützt sie dabei, diese Expertenrolle in den Lernprozess einzubringen. Sie/er belehrt die Lernenden nicht, sondern beobachtet, führt Gespräche, stellt Fragen, unterstützt die Lernenden dabei, selbst zu Einsichten zu gelangen und mögliche Lösungswege zu entwickeln. Sie/er übt sich in Zurückhaltung und reflektiert vor jeder Intervention, in wie weit diese den Lernenden und ihrem selbstgesteuerten Lernprozess dient.

Die/der Lernprozessbegleiter*in lässt sich in ihrem/seinem Handeln von der Überzeugung leiten, dass jeder Lernprozess seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, seine Zeit braucht, und immer wieder auch durch krisenhafte Verläufe und Phasen geprägt sein kann. Sie/er wird den Lernenden zum „critical friend“, der sie und ihre Prozess konstruktiv-kritisch begleitet und ihre/seine Beobachtungen und Eindrücke widerspiegelt. Sie/er zeigt Zutrauen in die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lernenden und unterstützt sie ressourcenorientiert und wertschätzend. Sie/er sieht ihre/seine Aufgabe nicht darin, die Lernenden zu steuern oder zu einem vorgegebenen Ziel zu führen, sondern eine Lernsituation zu gestalten und zu arrangieren, in der die Lernenden eigene Erfahrungen machen und somit möglichst selbstgesteuert lernen können.

Die Beschreibung der Haltung der/des Lernprozessbegleiter*in mag in dieser Abstraktion zunächst einleuchtend klingen, stehen die genannten Aspekte doch im Zusammenhang mit der Gestaltung konstruktiver Beziehungen generell. In der praktischen Umsetzung ist sie allerdings alles andere als simpel und leicht.

Vielmehr müssen Lernprozessbegleiter*innen immer wieder situativ und individuell entscheiden, wie viel Freiräume sie den Lernenden einräumen, wie komplex die Aufgabe ist, die sie einer/einem Lernenden übertragen, wie sie damit umgehen, wenn Fremd- und Selbstbild bezüglich des Lernbedarfs auseinandergehen, und wie man Lernende konkret die Verantwortung für ihren Lernprozess in die Hand gibt.

Ähnlich wie der Ansatz selbst bedarf auch diese Haltung immer wieder der Übertragung auf den spezifischen Kontext, die Interpretation auf den unternehmerischen Rahmen und die individuellen Lernenden. Dabei gilt, dass sich das, was „gut“ ist, nie abstrakt, sondern immer nur situativ bestimmen lässt. Das, was sich in einer Situation für den Lernprozess förderlich erweist, kann in einer anderen Situation eher hinderlich sein. Insofern ist es sinnvoll, wenn sich Lernprozessbegleiter*innen auch selbst immer als Lernende verstehen, die Erfahrungen und manchmal auch Fehler machen, aber eben auch selbst versuchen, aus diesen Fehlern zu lernen und sich weiter zu entwickeln.