

## Beratung und Begleitung in der Lehrerfortbildung: Die Regionale Fortbildung der berufsbildenden Schulen in Berlin

### 1. Einführung

Die Lehrerfortbildung steht vor neuen Herausforderungen. Seit einigen Jahren müssen berufsbildende Schulen mit einer Verknappung der Ressourcen Zeit und Geld auf der einen Seite und auf der anderen Seite mit einer erheblichen Steigerung der Komplexität sowie einer ständigen Aktualisierung der Lerninhalte wegen kürzerer Innovationszyklen technischer Prozesse in ihren Bildungsgängen und Implementierung neuer Bildungsgänge umgehen: Die Lehrerarbeitszeit wurde auf 26 Wochenstunden erhöht, wobei gleichzeitig Ermäßigungstatbestände für Steuerungsaufgaben und planende Arbeiten weggefallen sind. Die Landeshaushalte wurden unter Maßgabe von Einsparungen im Lehrerbereich fortgeführt, was eine Verknappung an Honorar- und Sachmitteln für die Lehrerfortbildung nach sich zog. Gleichzeitig wurden Bildungsgänge reformiert, wobei kompetenzorientierte Konzepte nach und nach umgesetzt wurden. Mit der Einführung des Lernfeldunterrichtes wird eine Kompetenzentwicklung in lernfeldstrukturierten Curricula der Ausbildung zum Unterrichtsprinzip. Betriebliche Arbeitsprozesse entwickelten sich zum maßgeblichen Gestaltungskriterium von Handlungs- und Lernsituationen im Unterricht. Sie lösten den Fachunterricht und fachsystematisch determinierte curriculare Ansätze ab. Ein hoher Grad an Komplexität ergibt sich aus der angestrebten Verbindung situativ bestimmter, problem- und handlungsorientiert zu gestaltender Lerneinheiten mit einem ebenso notwendigen fachsystematisch angelegten Wissensaufbau. Viele Lehrer/innen standen vor neuen Aufgaben der curricularen und didaktischen Gestaltung (vgl. Lindemann 2005) und einer darauf basierenden Unterrichtsentwicklung. Viele nehmen aktiv an der Schulentwicklung teil. Dies erfordert neue Kompeten-

#### Neuaufbau der Lehrerfortbildung in Berlin

In Berlin wurde im Jahr 2007 die Lehrerfortbildung neu gestaltet. Sie hieß fortan „Regionale Fortbildung“, was auf eine Dezentralisierung verweist. Für die berufsbildenden Schulen wurde neben den zwölf Berliner Bezirken eine sogenannte 13. Region geschaffen, die alle Berliner berufsbildenden Schulen einschließt. Mit der Neugestaltung wurden Formen eines Lernens in der Arbeit implementiert, wie sie zuvor im Modellvorhaben „I-Lern-Ko“ (Modellvorhaben im letzten BLK-Programm SKOLA. SKOLA steht für Modellversuchsprogramm Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung.) entwickelt worden sind. Im Modellvorhaben entwickelten und erprobten Mitarbeiter/innen des Innovationsvorhabens neue Formen selbst gesteuerten Lernens mittels einer entwicklungsorientierten Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere derer, die in Teams arbeiten. Weitere Lernformen waren neben Seminaren und Workshops das Lernen im Tandem und Reflexionsseminare zur Steuerung und Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung. In Reflexionsworkshops kam der Kompetenzreflektor zur individuellen und teambezogenen Gestaltung von Kompetenzentwicklungsplänen zum Einsatz. Auf diesen Erfahrungen eines Lernens in der Arbeit baut eine Qualifizierungslinie der neugestalteten Lehrerfortbildung mittels schulischer Entwicklungsprojekte auf. Daneben gibt es die herkömmlichen Fachfortbildungen sowie weitere Ansätze der traditionellen Lehrerfortbildung.

Für den Neuaufbau der Lehrerfortbildung in Berlin waren laut einer politischen Vorgabe des Hauptausschusses die folgenden fünf Ziele leitend:

1. Professionalität der Lehrkräfte durch kontinuierliche Weiterentwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen stärken
2. Schulen können flexibel auf sich verändernde Bedarfe reagieren
3. Schwerpunkt der Fortbildung ist die Unterrichtsentwicklung
4. Fachübergreifende Themenstellungen und gesellschaftliche Herausforderungen sind weitere Schwerpunkte

zen der Lehrerinnen und Lehrer.

Im Folgenden werden zunächst die Struktur und das Konzept der regionalen Fortbildung dargestellt. Anschließend wird auf Beratung und Begleitung in schulischen Entwicklungsprojekten eingegangen. Die Projekte sind als Qualifizierungsprojekte zu verstehen. In den Projekten wird eine in aller Regel innovative schulische Entwicklungsaufgabe bearbeitet. Gleichzeitig qualifizieren sich in den Projekten Lehrerinnen und Lehrer für andere Aufgaben. Einige arbeiten anschließend als Multiplikator/innen in der Fortbildung weiter. Andere bewerben sich auf Fach- oder Fachbereichsleiterstellen in den Schulen. In diesem Sinne sind die Entwicklungsprojekte immer auch ein Beitrag zur Personalentwicklung in den Schulen.

Die Lehrer/innen/fortbildung baute nach der Neugestaltung wesentlich auf einem Multiplikator/innen/modell auf. Im neuen Konzept der Lehrerfortbildung gibt es drei Bereiche, für die Multiplikator/innen eingesetzt werden:

- Fachfortbildung (Multiplikator/innen meist in Verbindung mit externen Fachreferenten)
- Querschnittsaufgaben (didaktische Ansätze beruflichen Lernens, Projektmanagement, Evaluation u.a.)
- schulische Entwicklungsprojekte (neu).

Als Ressourcen stehen neben Honorarmitteln für die berufsbildenden Schulen ca. 14 Stellen in Form von ca. 315 Ermäßigungsstunden zur Verfügung. Eine der richtungsweisenden Entscheidungen bestand darin, 40 % der Mittel direkt an die Schulen in noch zu bestimmende Qualifizierungsprojekte zu geben. Die Schulen hatten die Möglichkeit, so genannte schulische Entwicklungsprojekte zur Bearbeitung von Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung zu beantragen. Daneben wurden für übergreifende Themen, wie selbst gesteuertes Lernen, kompetenzorientiertes Lernen, die Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben u.a.m. auch schulübergreifende Entwicklungsprojekte ins Leben gerufen. Es handelt sich dabei um eine Kooperation von Schulen (Schulverbände) bei ausgewählten(r) Entwicklungsprojekte.

Die Regionale Fortbildung der beruflichen Schulen führt seit Jahren Innovationsprojekte durch und stellt den Schulen zusätzliche Mittel zur Verfügung.

Ich spreche im Folgenden von der Regionalen Fortbildung der beruflichen Schulen und verwende die Abkürzung RF-BB. Die zentral verwalteten Schulen sind dem Bereich zugeordnet. Sie sind allerdings wegen ihres Sonderstatus und eines anderen Charakters nur bedingt in die Strukturen eingebunden.

## **2. Die Struktur der Lehrer/innenfortbildung**

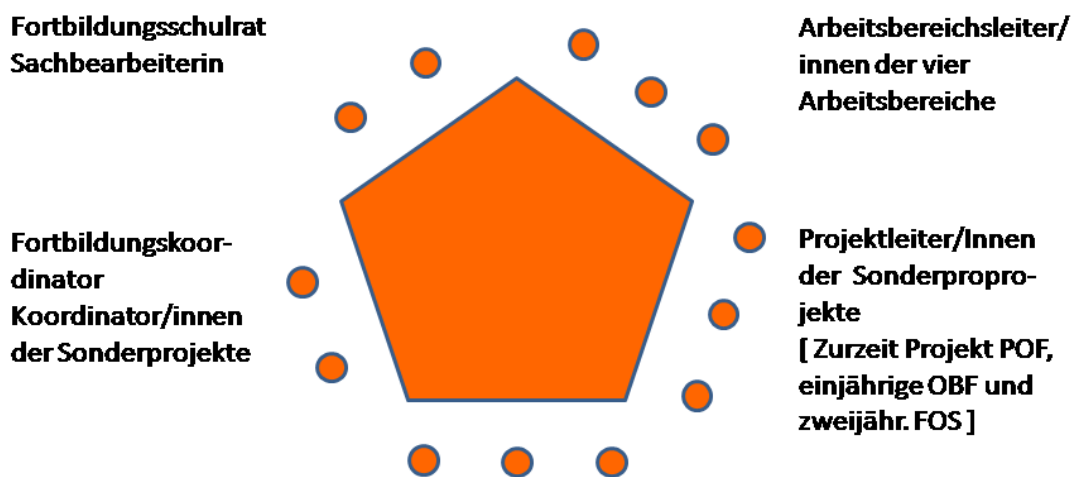
Die Lehrerfortbildung wird in der Regionalen Fortbildung von ca. 100 Multiplikator/innen, die für die unterschiedlichen Aufgaben zuständig sind, geleistet. Daneben gibt es Honorarmittel, um externe Referent/innen für Seminare und Workshops unter Vertrag nehmen zu können. Die Leitung und Koordination besteht aus dem Fortbildungsschulrat (der Fortbildungsschulrätin), dem Fortbildungskoordinator, der Sachbearbeiterin und den vier Arbeitsbereichsleiter/innen. Die Arbeitsbereichsleiter/innen für gewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, sozialpädagogische Schulen und (Berufs-) Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben bilden mit dem Fortbildungskoordinator die Koordination.

Ihre Hauptaufgabe ist der Kontakt zu den Schulen und die Organisation / Koordination der Fachfortbildung, überwiegend mit externen Referent/innen aus Unternehmen, privaten Anbietern, Kammern und der Wissenschaft.

Die wesentlichen Prozesse der Qualifizierung werden von einer Steuerungsgruppe entwickelt und gestaltet. In der Steuerungsgruppe sind folgende Multiplikator/innen vertreten:

Die Steuerungsgruppe trifft sich drei- bis viermal im Jahr, um alle wichtigen Aufgaben zu besprechen. Dazu gehören neben der Weiterentwicklung der Fortbildung die Vorbereitung und Begleitung der jährlichen Beauftragung der Multiplikator/innen, die Begleitung der Entwicklungsprojekte, der Transfer der Ergebnisse und die Formulierung von neuen Schwerpunktvorhaben und Projekten.

## Steuerungsgruppe der RF – BB



**Die Basis der inhaltlichen Arbeit: Leiter/innen der Arbeitskreise (AK):**  
**AK – KOL, kompetenzorientiertes Lernen, Lernfeldimplementierung**  
**AK – SOL, Selbstorganisiertes Lernen nach Dr. Martin Herold und anderen,**  
**AK – PSE, Pädagogische Schulentwicklung**  
**AK – Soziale Handlungskompetenz, AK – Qualitätsentwicklung und Evaluation u.a.**

Abbildung 1: Die Steuerungsgruppe der regionalen Fortbildung

Die Multiplikator/innen der regionalen Fortbildung, so sie nicht Einzelaufgaben der Fachfortbildung wahrnehmen, sind in Arbeitskreisen organisiert. Hier findet die Auseinandersetzung über neue fachliche Konzepte und Prozesse statt. Auch werden die Fortbildungen der einzelnen Themengebiete abgesprochen und koordiniert. Für den Vollzug im Einzelnen ist dann die Koordination, insbesondere der Fortbildungskordinator, zuständig.

Den Arbeitskreisen kommt dann noch die Aufgabe der Beratung und Begleitung schulischer Entwicklungsprojekte zu. In den Entwicklungsprojekten arbeiten in aller Regel Multiplikator/inn/en, die sich in die Entwicklungsarbeit einarbeiten. Sie können auf Rat und Tat erfahrener Multiplikator/inn/en bauen.

Die folgende Grafik gibt einen Überblick:



## Regionale Fortbildung der beruflichen und zentral verwalteten Schulen

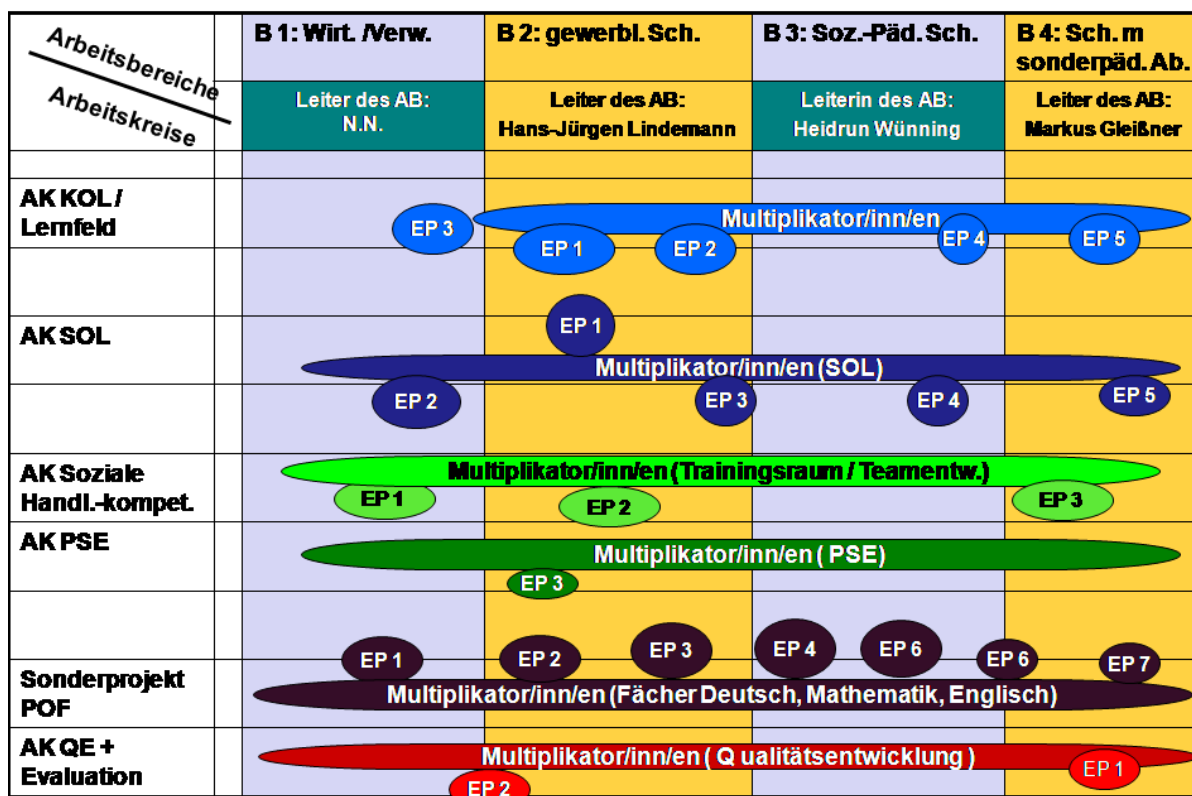


Abbildung 2: Die Struktur der Fortbildung (berufsbildende Schulen)

Multiplikator/innen eines Arbeitsgebietes bilden eigenständig einen Arbeitskreis. Neben der fachlichen Ausrichtung des Arbeitsgebietes werden aus dem Arbeitskreis heraus die meisten Aufgaben in Absprache mit den Schulen gestaltet und organisiert. Daneben kommt den Multiplikator/innen eine wichtige Aufgabe der Beratung und Begleitung zu. Multiplikator/innen schulischer Entwicklungsprojekte sind meist neu und müssen in der Arbeit unterstützt werden. Das übernehmen erfahrene Multiplikator/innen aus den Arbeitskreisen. Außerdem wird ein spezielles Fortbildungsprogramm für die „Neueinsteiger“ angeboten.

Dies alles würde nicht funktionieren, wenn es nicht einen weiteren wichtigen Baustein gäbe:

Die Fortbildungsbeauftragten an den Schulen:

Neben den stellvertretenden Schulleiter/innen hat die Koordination der RF-BB an jeder Schule eine/n Fortbildungsbeauftragte/n ausgebildet. Die Schulleitungen, die Fortbildungsbeauftragten mit dem Ohr an den Wünschen der Kolleginnen und Kollegen und den Qualitätsbeauftragten arbeiten eng mit den Arbeitsbereichsleitern sowie der Koordination der regionalen Fortbildung zusammen.

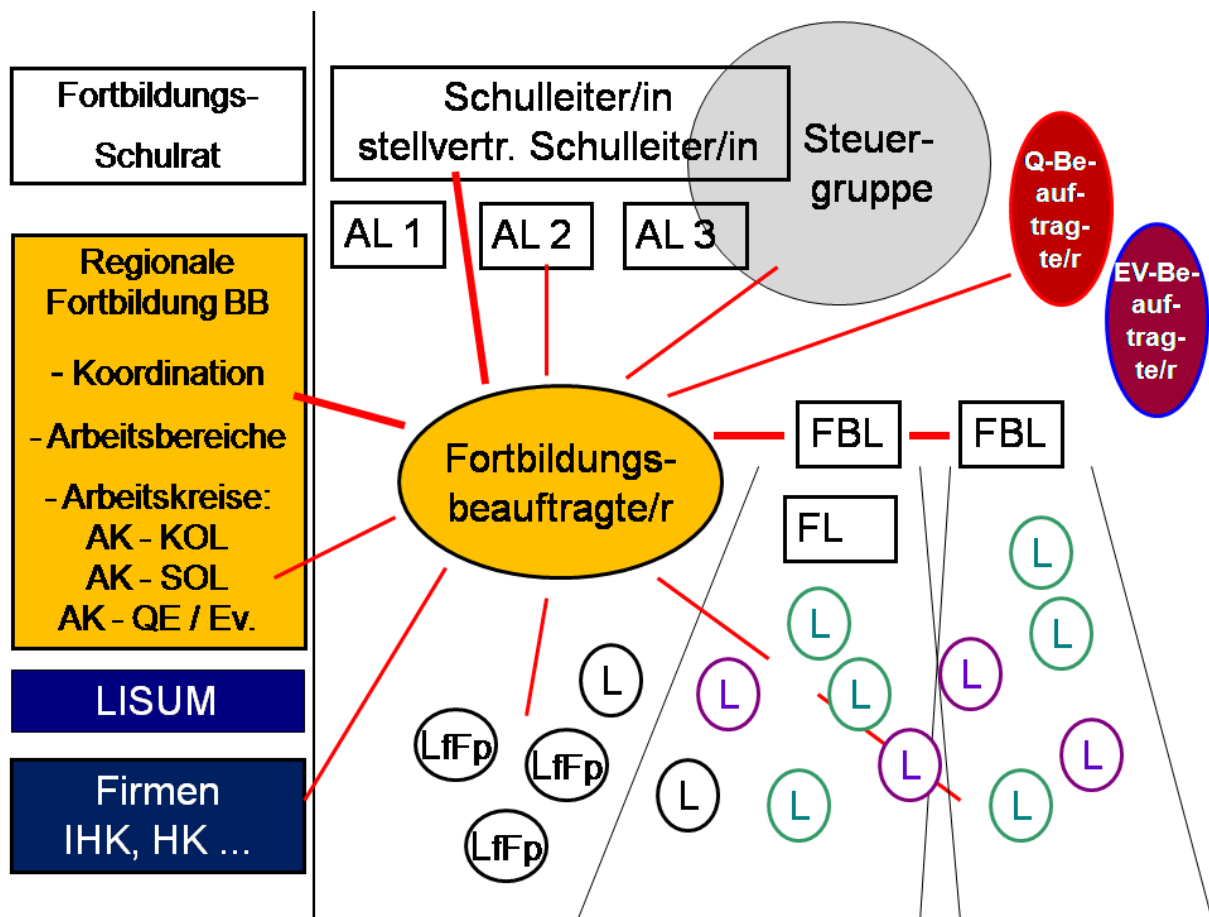


Abbildung 3: Die Fortbildungsbeauftragten an den berufsbildenden Schulen.

Dabei gilt folgendes Grundprinzip: Die Fortbildung kommt zu den Kolleg/innen und nicht umgekehrt. Die Nachfrageorientierung ist das vorherrschende Prinzip. Fortbildungsangebote spielen auch eine wichtige Rolle, allerdings mit abnehmender Tendenz. Fortbildungsbeauftragte tragen ihre Wünsche vor und Multiplikator/innen setzen das im Sinne der Schulen um. Daneben gibt es Aufgaben, die die Schulaufsicht bzw. der Gesetzgeber vorgeben, Feedback und Evaluation mit den Fortbildungsbeauftragten sorgen dafür, dass die Multiplikator/innen und das Leitungsteam der regionalen Fortbildung den Weg der Partizipation nicht verlassen.

**Abkürzungen:**

- L steht für Lehrer,
- LfFp steht für Lehrer für Fachpraxis,
- AL steht für Abteilungsleiter,
- FBL steht für Fachbereichsleiter,
- FL steht für Fachleiter,
- AK - KOL steht für den Arbeitskreis kompetenzorientiertes Lernen,
- AK - SOL Selbstorganisiertes Lernen,
- AK - QE / Ev steht für den Arbeitskreis Qualitätsent-

### 3. Das Konzept der Lehrer/innenfortbildung

Das in Berlin für die berufsbildenden Schulen gewählte Modell der Qualifizierung basiert auf den Prinzipien eines Lernens in der Arbeit. Ziel ist es, Arbeiten der Unterrichtsplanung und didaktischen Gestaltung, der Evaluation und der schulischen Qualitätsentwicklung im weiteren Sinne sowie das Lernen in schulischen Lehrerteams miteinander zu verbinden. Die schulbezogene Arbeit in Teams zur Einführung des Lernfeldunterrichtes, der kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung, der Binnendifferenzierung u.a.m. wird durch eine systematische Kompetenzentwicklung erweitert wegen kürzerer Innovationszyklen technischer Prozesse in ihren Bildungsgängen<sup>1</sup>. Es kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die für die Steuerung der Arbeit in einem solchen Team vorgeschlagen werden, didaktisch kompetent und an den Schulen ausgewiesen sind.

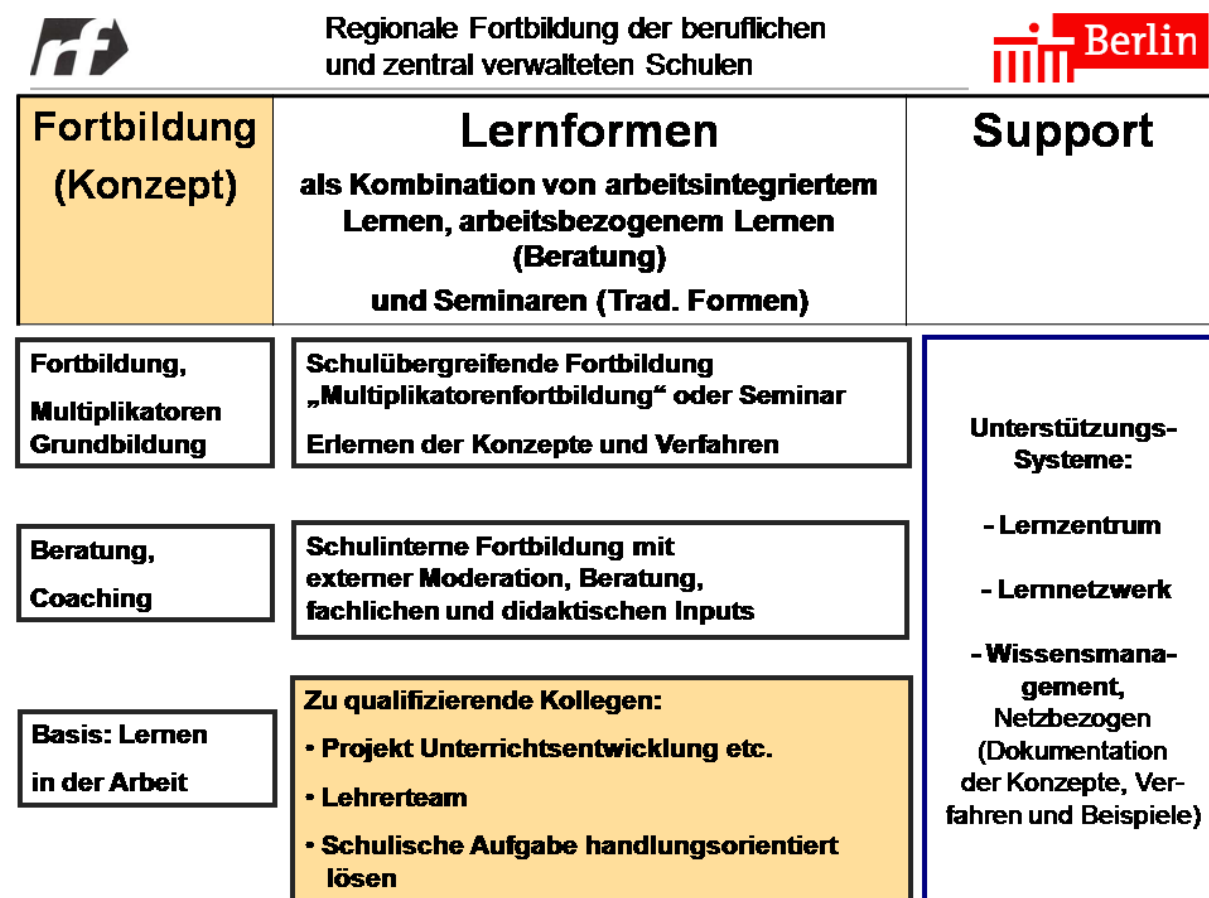


Abbildung 4: Das Konzept der RF-BB

#### 3.1. Schulübergreifende und schulbezogene Fortbildung

Neben den schulischen Entwicklungsprojekten gibt es schulübergreifende Fortbildungen in Konferenzen, Seminaren und Workshops sowie schulbezogene (oder auch schulinterne) Fortbildungen. Neben der Fachfortbildung gibt es auch schulintern Workshops und Seminare. Die Beratung kleiner Gruppen spielt vor allem in und um die schulischen Entwicklungs-

<sup>1</sup>) Leider fehlen für die Teamarbeit der Lehrerinnen und Lehrer oft angemessene Rahmenbedingungen. Dazu gehört in erster Linie die im Stundenplan fest eingeplante „Teamstunde“. Es ist eine vordringliche Aufgabe der Schulleitung, das und einiges mehr sicherzustellen.

projekte eine immer wichtigere Rolle. Berater/innen sind Multiplikator/innen und externe Berater/innen.

Neben den Einzelveranstaltungen spielen Fortbildungsreihen in der schulübergreifenden Fortbildung eine wichtige Rolle. In diesen Fortbildungsreihen werden Lehrer/innen in neuen Konzepten und Verfahren ausgebildet. Dabei spielt das Prinzip eines „Dialoges mit der Wissenschaft“ eine wichtige Rolle. Professor/innen und Mitarbeiter/innen der berufspädagogischen Fakultäten werden gezielt zu Veranstaltungen als Referent/inn/en eingeladen.

Die Fortbildung in Berlin ist, wie gesagt, im Kern ein Multiplikator/innenmodell<sup>2)</sup>. Im Konzept der Lehrerfortbildung gibt es drei Bereiche, für die Multiplikator/innen eingesetzt werden:

- Fachfortbildung
- Querschnittsaufgaben
- schulische Entwicklungsprojekte (ab 2007 neu).

Planung (Spalte 2) und Realität in den Schuljahren 2007/2008 (Spalte 3) / 2008/2009 (Spalte 4):

Spalte 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Spalte 5
<b>Bereich</b>	<b>Planung</b>	<b>Sj. 2007 / 2008</b>	<b>Sj. 2008 / 2009</b>	<b>Angebote</b>
<b>Fachfortbildung</b>	30 %	26 %	27%	Angebote zu wichtigen Fachfortbildungen – insbesondere in Fächern mit zentralen Prüfungen - werden vorgehalten
<b>Entwicklungsprojekte</b>	40 %	37 %	39%	Entwicklungsprojekte: - Auf Antrag der Schulen - begründet - schulische Qualifizierungsmaßnahme
<b>Querschnittsaufgaben</b>	20 %	27 %	24%	u.a. - SOL (Selbstorganisiertes. Lernen nach Herold u.a.) und PSE (Pädagogische Schulentwicklung) , - Soziale Handlungskompetenz. - Kompetenzorient. Lernen / Lernfeld - Projektbegleitung der schulischen Entwicklungsprojekte, - Qualifizierung im Projektmanagement

Tabelle 1: Fortbildungsbereiche

<sup>2)</sup> Alle Lehrer/innen, die in der Fortbildung tätig sind und in der Regel Ermäßigungsstunden bekommen, heißen in Berlin MultiplikatorInnen. In anderen Bundesländern gibt es Fachberater, deren Aufgabe z.T. auch die Lehrerfortbildung ist. Fachberater gibt es in diesem Sinne in der Lehrerfortbildung in Berlin nicht.

## **3.2. Fachfortbildung**

In den berufsbildenden Schulen nimmt die Fachfortbildung nach wie vor eine wichtige Rolle ein. Fachfortbildung wird auf verschiedene Art und Weise realisiert. Den Schulen stehen Ermäßigungsstunden auf Antrag zu, wenn Lehrer/innen Praktika in Betrieben realisieren. Auch hier kommt das Prinzip eines arbeitsbezogenen Lernens zur Anwendung. Die Ergebnisse aus Betriebspraktika werden über schulische Entwicklungsprojekte in Unterrichtssequenzen umgesetzt. Daneben gibt es Fachfortbildung durch Multiplikator/inn/en, die in der Regel für ein Jahr für eine spezifische Aufgabe beauftragt werden. Als dritte Form gibt es die Fortbildung mit externen Referent/inn/en, die meistens aus den Betrieben hinzugezogen werden. Neu ist die Form berufsbezogener Fachtage, z.B. der Glasertag, der Tischlertag u.a. Die Fachtage werden mit den Innungen und Betrieben organisiert und sind in aller Regel Kooperationsveranstaltungen mit anderen Bundesländern. Bei den berufsbezogenen Fachtagen sind neue Entwicklungen im Beruf, der Netzwerkgedanke und der kollegiale Austausch – auch und insbesondere mit Meistern - wichtig.

## **3.3. Lern- und Qualifizierungsnetzwerke in der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer**

Lern- und Qualifizierungsnetzwerke verfolgen das Ziel, die Kompetenzentwicklung der Lehrenden in sich wandelnden Strukturen zu fördern. Die Multiplikator/inn/en bilden ein Lernnetzwerk zu Förderung ihrer eigenen Kompetenzentwicklung. Insbesondere die schulischen Entwicklungsprojekte sind vielschichtig vernetzt.

Netzwerke in der Berufsbildung verweisen auf vernetztes Lernen und haben eine lange Tradition. Die Lernortkooperation ist für berufliches Lernen grundlegend. Noch älter ist die Wanderschaft der Gesellen. Dabei ging es darum, an unterschiedlichen Lernorten neues Wissen und Können zu erwerben, um die eigenen Kompetenzen gezielt zu erweitern. Grundlegend bei dieser Art von Lernen sind die Interaktion und Kooperation zwischen den Fachkräften. Diese Grundprinzipien beruflichen Lernens finden wir in Fortbildungsnetzwerken wieder. Sie werden gefördert, um den differenzierten Anforderungen beruflichen Lernens und der damit verbundenen permanenten Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen in den berufsbildenden Schulen gerecht werden zu können.

Ein Lernnetzwerk beim beruflichen Lernen basiert auf einer Lernortkooperation, die in der Berufsbildung Deutschlands eine lange Tradition hat. Das Lernnetzwerk setzt sich aus verschiedenen Lernorten zusammen, an denen das Lernen jeweils gezielt angelegt ist und zwischen denen es wechselseitig aufeinander bezogen wird. Neben diesem räumlichen Bezug ist der Bezug zu unterschiedlichen Lernformen von Relevanz. Formelles Lernen und informelles Lernen werden so aufeinander bezogen. Dem Erfahrungsaustausch als einer Form reflexiven Lernens kommt in der Lehrerfortbildung eine besondere Bedeutung zu. Lernen erfolgt auf der Basis vernetzter Strukturen, wobei ein gemeinsames Interesse und eine zu lösende Aufgabe einer Innovation, einer didaktischen Neuorientierung sowie einer curricularen Neuordnung bzw. der Einführung neuer Bildungsgänge im Mittelpunkt stehen.

Lern- und Qualifizierungsnetzwerke sind in der Regionalen Fortbildung der berufsbildenden Schulen (RF-BB) flexibel und offen angelegt, sie verfügen über prozessbezogene Strukturen, stellen offene Lern- und Lehrmaterialien bereit, sind hierarchiearm und folgen einer nachfra-



georientierten Qualifizierungsstrategie. Die relative Autonomie der einzelnen Lernenden spielt eine wichtige Rolle in den Netzwerken. Wenn auch die Herausbildung von Kompetenzentwicklungsnetzwerken in der Weiterbildung – darum handelt es sich bei Lernnetzwerken in der Lehrer/innenfortbildung im weiteren Sinne – erst am Anfang steht, sind sie Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels und vor allem eines damit verbundene Wandels der Lernkulturen.

### 3.4. Ergebnisse: Was kommt in den Schulen an?

Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Veranstaltungen der Lehrer/innenfortbildung der berufsbildenden Schulen.



Regionale Fortbildung der beruflichen  
und zentral verwalteten Schulen



#### Fakten und Daten, lt. Erhebung der Koordination:

<b>Veranstaltungen über die Datenbank - Was kommt in den Schulen an?</b>	
Schuljahr 2008/09:	284 Fortbildungen
Sj. 2009/10 (September – 10.12.):	100 Fortbildungen
Durchschnittliche Dauer:	4,4 Doppelstunden
Teilgenommen haben im Sj. 2008/09:	4.400 Koll. Ca. 17.000 Fortbildungsdoppelstunden
Durchschnitt, TN pro Veranstaltung,	
Schuljahr 2007/2008	14,0 TN
Schuljahr 2008/2009	14,5 TN
Schuljahr 2009/2010	17,0 TN
<b>Schulbezogene Veranstaltungen SchiLF - ohne Eintrag in die Datenbank -</b>	
Teilgenommen haben im Sj. 08/09:	3.900 Koll. (Evaluation d. Multiplikatoren)
Beratungen (meist schul. Entw.-projekte)	2800 Stunden / alle Multiplikatoren Ca. 20 h pro Projekt und Schuljahr, auch andere Beratungen

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
– II G Fb 2, Dr. Hans – Jürgen Lindemann –

Tabelle 2: Ergebnisse der Fortbildung. (Die Zahlen sind auf ca. 4.300 Lehrerinnen und Lehrer an den berufsbildenden Schulen zu beziehen.)

Die Summe aller Beratungen ist nur schwer zu erfassen. Es handelt sich um eine Schätzung, die die Multiplikator/inn/en vorgenommen haben. Nicht erfasst sind dabei die Beratungen externer OE-Berater/innen. Vor allem die Lehrerteamentwicklung wird von externen Berater/innen gestaltet. Die Auswertung zeigt sehr deutlich, dass Beratung und Begleitung in der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer eine immer wichtigere Rolle einnehmen.

#### 4. Schulische Entwicklungsprojekte - Beratung und Begleitung in den berufsbildenden Schulen

Ein schulisches Entwicklungsprojekt kommt auf Antrag einer Schule zustande. Die Schule bekommt dafür in aller Regel und je nach Größe drei bis sechs, in Ausnahmefällen acht Ermäßigungsstunden. Die Schulleitung bestimmt eine/n Leiter/in des Projektes, die/der Multiplikator/in der RF-BB wird. Das Team eines schulischen Entwicklungsprojektes bearbeitet eine meist innovative Aufgabe, die in enger Verbindung mit dem Schulprogramm steht.

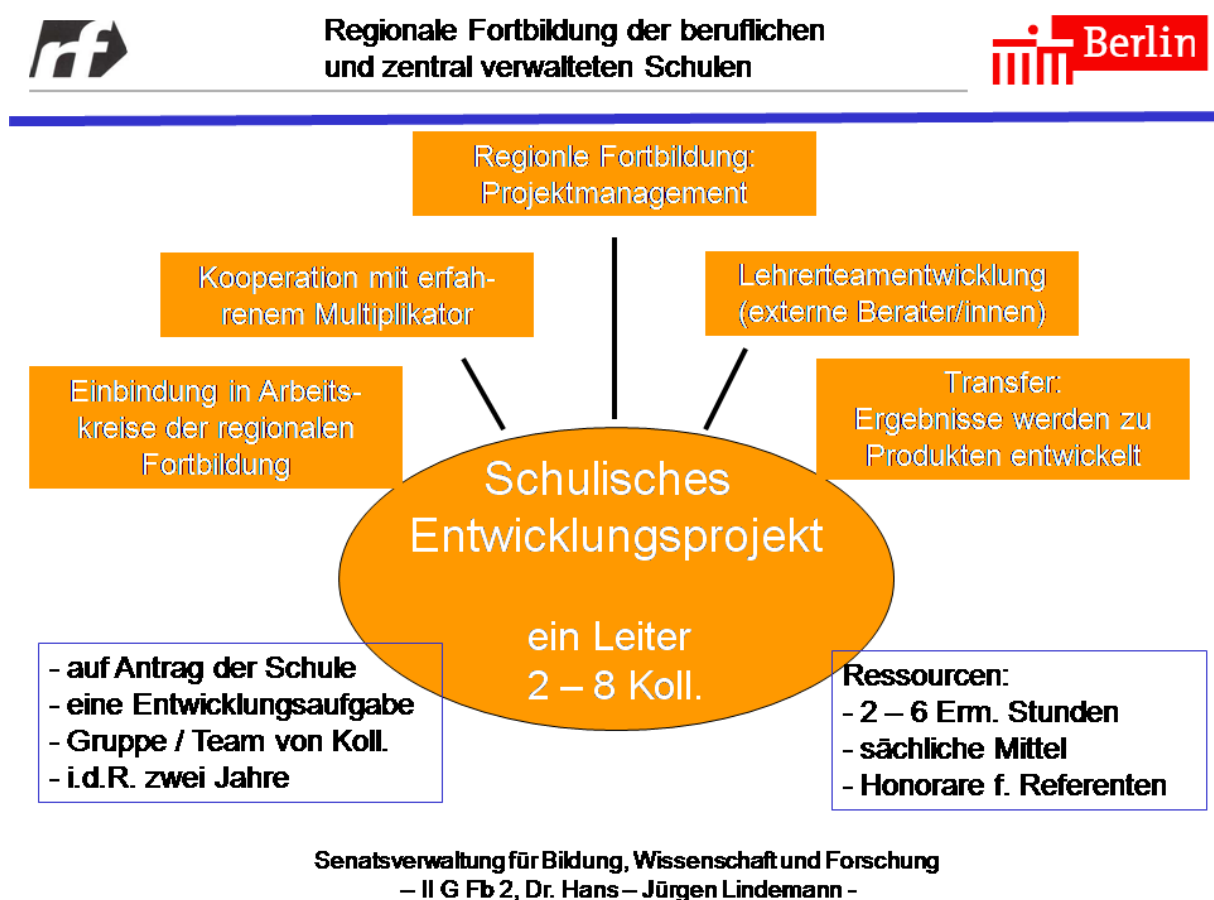


Abbildung 5: Das schulische Entwicklungsprojekt

Ein schulisches Entwicklungsprojekt steht, was die Unterstützung von außen angeht, auf drei Beinen:

1. einem Lernnetzwerk,
2. einem geleiteten Projektmanagement und
3. der Möglichkeit, Beratung durch Multiplikator/inn/en und externe Berater/innen hinzuzuziehen.

Die am Entwicklungsprojekt beteiligten Kolleginnen und Kollegen sind nicht nur in ihrer Schule verankert, sondern in das Fortbildungsnetzwerk eingebunden. Das Netzwerk besteht aus themengebundenen Arbeitskreisen (s.o.). Ferner kommt den Arbeitsbereichsleiter/innen der Regionalen Fortbildung (RF-BB) die Aufgabe zu, ein Projektmanagement des Vorhabens zu unterstützen und eine Prozessqualifizierung zu gestalten. Dazu gehört die Begleitung aller

Leiter/innen von Entwicklungsprojekten durch Workshops, in denen die Instrumente des Projektmanagements vorgestellt, implementiert und evaluiert werden. Jedes Entwicklungsprojekt formuliert seine Ziele und konstituiert das Entwicklungsteam zu Beginn eines jeden Schuljahres. Das wird in der Projektkarte festgehalten. Die Projektkarte dient am Ende eines jeden Schuljahres einer gemeinsamen Reflexion aller Leiter/innen von Entwicklungsprojekten. Damit wird auch eine Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit angestrebt.

Beispiel für eine Projektkarte

Regionale Fortbildung / Multiplikator/inn/en schulischer Entwicklungsprojekte Sept. 2008

**Projektkarte**

**Datum: November 2008**

Schule: Martin-Wagner-Schule (OSZ Bautechnik II)

Schulnummer: 03B03

Entwicklungsvorhaben - Projekttitle: Entwicklung von Kompetenzstandards für den TA  
Verantwortlicher Multiplikator/in: Bernd Mrosko

Mitglieder der EP-AG	Name 1. P. D. 2. Hans-J. Lindemann 3. T. L. 4. T. N. 5. R. S.	Abteilung / Fachbereich:  Abt III / TA
Leitziel des EP-Vorhabens	Für den TA sollen Kompetenzstandards gem. DQR entwickelt werden.	
Unterziele	Verschränkung der Kompetenzanforderungen mit dem nach wie vor in Fächern organisierten Unterricht. Kompetenzmatrix erstellen Kompetenzstandards ausarbeiten	
Kurzbeschreibung/Konzept	Es existiert ein Vorschlag für Kompetenzanforderungen. Diese sind nach Vorlage des DQR-Vorschlages weiter auszudifferenzieren. Die Kriterien des DQR, insbesondere das Kompetenzmodell sind anzuwenden. Die Kompetenzstandards sind mit dem Curriculum abzustimmen.	
Ressourcen - Was steht dem EP-Vorhaben zur Verfügung? (Personen, Zeit, Material, Finanzen, Räume, Kommunikationsmöglichkeiten,)	Materielle Ausstattung des Teams durch die Schule ist ausreichend. Organisatorische Probleme: - hohe Arbeitsbelastung der Teammitglieder - Das Projekt ist in ein Projekt der EU, Ko-Transfer, eingebunden.	
Aktionsplan/Maßnahmenplan Was?	Bis wann	Wer?
Erarbeitung eine Vorschalges für 10 – 12 Kompetenzst.	11 - 2008	M. / L
Ausarbeitung von 3 K.-Stand.	12 - 2008	L. / M.
Konzeption einer Dokumentation Dokumentation / Handreichung zum EP	2 x WS 4 und 5-2009  Anfang 2009	Alle Teammitglieder s.o.  Alle Teammitglieder s.o.
Abschluss:	Offen, weitere Entwicklung des DQR abwarten	
Schnittstellen (Mit wem muss kooperiert werden? Inhaltlicher Abstimmungsbedarf, Ansprechpartner)	Schul- und Abteilungsleitung TA-Team (inhaltlicher Austausch), insbesondere zum Konzept der erarbeiteten Kompetenzstandards (Einem Teil des Kollegiums das kompetenzbasierte Konzept vermitteln)	
Überprüfung (Woran erkennen Sie, dass die Ziele erreicht sind?)	Stufe 1: Schrittweise während der Erprobung im Unterricht (soll am Beispiel der ENEV 2007 geschehen.) Stufe 2: Transfer, andere Koll. führen den Baustein durch. Dokumentation: Fertigstellung eines Kapitels einer Handreichung in 2009/2010	

In den Sitzungen der Entwicklungsgruppen werden oft Multiplikator/inn/en aus den Arbeitskreisen hinzugezogen. Diese Art der Beratung steht allen Entwicklungsprojekten offen. Weiterhin muss jede/r Leiter/in eines Projektes mit seinem/ihrem Team im Laufe eines Jahres ein Produkt entwickeln. Das können neue Implementierungskonzepte, innovative didaktische Ansätze oder auch Prozessbeschreibungen mit einer Evaluation sein. Die Produkte dienen dem Transfer und sind Teil des Lernnetzwerkes aller Entwicklungsvorhaben und aller Multiplikator/innen. Zum Schuljahr 2009/10 arbeiten ca. 49 Multiplikator/inn/en als Leiter/in in ihren jeweiligen schulischen Entwicklungsteams.

Jedes Team wird als Entwicklungsprojekt begriffen. Es wird ein/e Multiplikator/in benannt und beauftragt, der/die die Arbeiten koordiniert und das Lernen im Team gestaltet. Er/sie qualifiziert in erster Linie sich selbst und dann die Kolleginnen und Kollegen, die in dem Team zusammen arbeiten und meistens gemeinsam in einem Bildungsgang unterrichten. Lernen in und mit der Gruppe geschieht handlungsorientiert und projekt- bzw. produktorientiert. Der Prozess des Lernens in der Arbeit wird durch Seminare, Workshops sowie Beratung durch meist externe Expert/inn/en begleitet. Teamentwicklung spielt vor allem deshalb eine so große Rolle, weil kompetenzorientiertes Lernen, lernfeldstrukturierte Curricula sowie binnendifferenzierte Unterrichtsansätze u.a.m. individuell nicht mehr umsetzbar sind, wenn eine hohe Unterrichtsqualität erreicht werden soll. Die Entwicklung von Lernsituationen erfordert viel Analysearbeit betrieblicher Arbeitsaufgaben, Arbeitsprozesse und -strukturen. Das ist für einen dreijährigen Ausbildungsgang von einer Lehrerin bzw. einem Lehrer bei vollem oder ein wenig ermäßigtem Unterrichtseinsatz nicht mehr zu bewältigen.

## II. Beratungs- und Begleitungskonzepte in der Qualifizierung der Lehrer/innen

Beratung und Begleitung spielen eine wichtige Rolle in der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer. Ausgehend von einer lernenden Gruppe in der jeweiligen Schule oder in Schulverbänden kommen die Lernformen Begleitung, Beratung, Seminar und (Reflexions-)Workshop zum Einsatz, die sich in neue Konzepte der Begleitung und Beratung in der Berufs- und Arbeitswelt einordnen lassen. Sie werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt und erörtert.

### 1. Beratung und Begleitung im schulischen Entwicklungsprojekt

Eine Begleitung ist prozessorientiert, kontinuierlich und zeitlich unbeschränkt. Sie ist eine aktive Maßnahme und damit handlungsorientiert. Der Begleitende ist mehr oder weniger unbewusst in den Prozess der schulischen Entwicklungsarbeit eingebunden. Realisiert wird das in der neu aufgebauten regionalen Fortbildung durch Arbeitskreise wie kompetenzorientiertes Lernen, Lernfeldimplementierung, SOL nach Herold/ Landherr (SOL steht für Selbstorganisiertes Lernen), auch ‚Zentrale Prüfungsaufgabenerstellung für vollschulische Bildungsgänge‘ und andere. Die Arbeitskreise werden von Multiplikator/inn/en, die der Steuergruppe der regionalen Fortbildung RF-BB (Bezeichnung der Lehrerfortbildung in Berlin nach der Neugestaltung, s.o.) angehören, geleitet. Hier treffen Vertreter unterschiedlicher Entwicklungsvorhaben zusammen. Wichtigste Lernform ist der systematisch organisierte Erfahrungsaustausch. Dazu gehört die Organisation regelmäßiger Fortbildungssequenzen für den Erfahrungsaustausch, die Einladung von Expert/inn/en sowie Kolleginnen und Kollegen anderer Bereiche u.e.m.

Beratung ist punktuell, zeitlich eingeschränkt, zielorientiert. Sie ist eine reaktive Maßnahme, die auf Nachfrage eingeleitet wird und den Beratenden bewusst in den Prozess der schulischen Entwicklungsprojekte einbindet. Berater/inn/en sind Fachmultiplikator/inn/en für SOL, Lernfeldentwicklung, Evaluation, Methodentraining, Aufgabenentwicklung u.v.m. Neben den Fachmultiplikator/inn/en gibt es externe Expert/inn/en<sup>3)</sup>. Multiplikator/inn/en gibt es für fachbezogene Themen und für Querschnittsaufgaben wie Moderation, Supervision, Konfliktmanagement etc. Die Multiplikator/inn/en für bestimmte jahresweise festgelegte und fortgeschriebene Aufgaben der Fachfortbildung und der Querschnittsaufgaben finden zusammen mit den Leiter/inn/en der Entwicklungsvorhaben (Multiplikator/inn/en) in Arbeitskreisen ihr Forum für Austausch, Reflexion und Konzeptentwicklung. Eine besondere Stellung unter den Arbeitskreisen nimmt der AK (Arbeitskreis) „Soziale Handlungskompetenz“ ein. Die Multiplikator/inn/en bieten überwiegend Beratungsleistungen an, wenig Fortbildung im klassischen Verständnis einer Seminarveranstaltung. Die Teamentwicklung wird in der Regel durch externe Berater/innen begleitet. Beide Formen der Beratung, die durch Fachmultiplikator/inn/en der regionalen Fortbildung und die durch externe Berater/inn/en werden in der Praxis miteinander verbunden. So erarbeitet eine Schule beispielsweise ein Handbuch für Qualitätsma-

---

<sup>3)</sup> Zum Thema selbst gesteuerten Lernens arbeitet die reg. Fortbildung z.B. mit Herrn Dr. Herold zusammen. In Berlin wurde ein ehemaliger Mitarbeiter des BIBB als Berater für Aufgabenentwicklung zentraler Prüfungsaufgabensätze eingesetzt. In dem Verein „berufliche Bildung Berlin“ arbeiten externe OE-Berater/inn/en zusammen.

nagement und richtet dazu ein Entwicklungsprojekt ein, das durch Fachmultiplikator/inn/en der Arbeitskreise beraten wird. Die Steuergruppe der Schule wird durch eine externe Beraterin unterstützt. Das Team des schulischen Entwicklungsprojektes und die Steuergruppe arbeiten eng zusammen, tagen zu diesem Thema oft gemeinsam und können zur Umsetzung ihrer Aufgabe auf vielfältige Beratungsangebote zurückgreifen.

Wie unterschiedliche Lernformen einander greifen, zeigt folgende Abbildung:

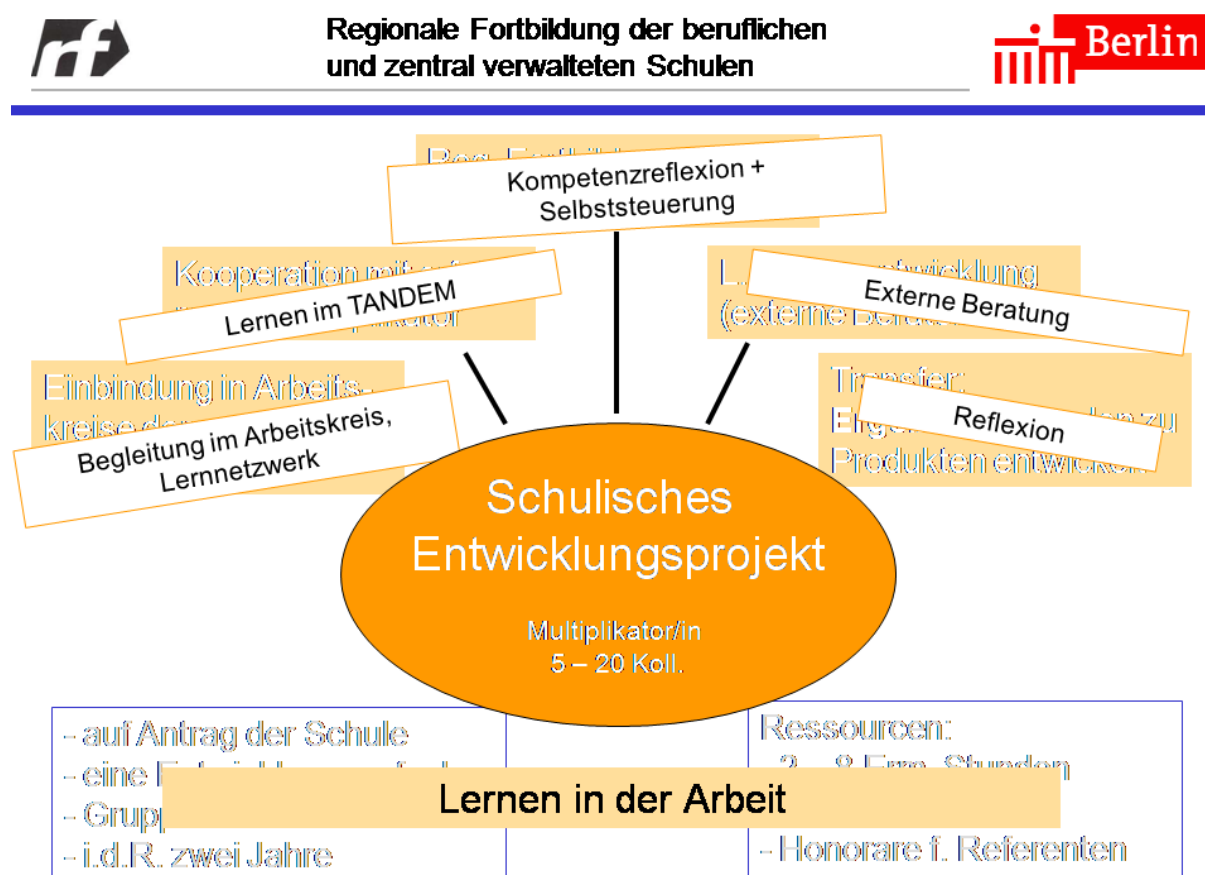


Abbildung 6: Lernen in der Arbeit im schulischen Entwicklungsprojekt.

An einer ganzen Reihe von Schulen wird in der Lernfeldumsetzung beispielsweise mit Lern- und Arbeitsaufgaben und Ansätzen selbst gesteuerten Lernens nach Herold/ Landherr gearbeitet. In der Schule bildet sich dazu ein Entwicklungsteam; einige Kolleginnen und Kollegen gehen in die Fortbildung Lernfeld, Entwicklung von Lernaufgaben, Bewertung von Kompetenzen im Lernfeldunterricht u.a.m., andere in eine Multiplikatorenfortbildung SOL. In schulübergreifenden Fortbildungen werden die erforderlichen Verfahren und Konzepte erarbeitet und parallel dazu im Team des schulischen Entwicklungsprojektes umgesetzt (vgl Haas/Lindemann 2007). Die Lehrerteamentwicklung wird durch vorwiegend externe Berater und Beraterinnen gefördert. Der Blick von außen ist von unschätzbarem Wert für schulische Teams.

Weil die Lernfeldumsetzung, die Binnendifferenzierung, das kompetenzorientierte Lernen, um nur einige neue Konzepte zu nennen, hochgradig konfliktive Felder sind, kommt der Teamentwicklung und Konfliktberatung eine hohe Bedeutung zu. Die Lernfeldumsetzung



beispielsweise birgt Konfliktpotential, weil nach der Umstrukturierung jede/r seinen/ihren Platz in der Unterrichtsorganisation lernfeldstrukturierter Curricula erst wieder finden muss. Konfliktiv ist das Feld der Arbeit in Bildungsgängen mit zentralen Prüfungen, die seit einigen Jahren eingeführt wurden, beispielsweise deshalb, weil in Zeiten des Ranking und rückgehender Schülerzahlen Schulen den Versuch unternehmen, möglichst viele derjenigen fachlichen Konzepte und Inhalte in Prüfungen unterzubringen, die Teil ihres Profils sind. In die Gruppe der Erstellung zentraler Prüfungen spielen immer auch Aushandlungsprozesse hinein. Folglich spielen neben innovativen Unterrichtskonzepten auch Fragen übergeordneter Entwicklungsaufgaben eine Rolle.

Die arbeitsbezogene Kompetenzentwicklung der Lehrer/innen spielt in allen Prozessen immer wieder eine zentrale Rolle. Beispiel Lernfeldunterricht: Kolleginnen und Kollegen, die traditionell stärker begleitende Fächer wie Fachmathematik und technische Kommunikation – und nicht Fertigungstechnik, Bautechnik etc. – unterrichtet haben, stehen vor enormen Problemen, die Breite anzubieten, die der Lernfeldunterricht abfordert. Lehrer/innen haben immer noch den Anspruch, auf der Wissensebene den Schülern in allen Punkten voraus zu sein (vgl. Lindemann 2005). Das ist in modernen Berufen wie z.B. denen der IT-Technik nicht mehr möglich. Auch Lehrer/innen lernen von den Auszubildenden und Schülern, insbesondere, wenn diese in modernen Unternehmen ausgebildet werden. Gerade dieser Rollenwechsel birgt enorme Verunsicherungen und in deren Folge Konflikte. Professionelle Beratung ist gefordert.

Im Berliner Ansatz der Einführung von schulbezogenen und schulübergreifenden Entwicklungsprojekten erfolgt eine Teambegleitung in Form eines Coachings. Die Begleitungs- und Beratungsansätze lassen sich im System Schule allerdings nicht ohne Probleme umsetzen. Ein Beispiel ist die Einbeziehung von Beratung in der Lehrerteamentwicklung. Die Berater/innen werden häufig erst hinzugezogen, wenn die Teams für unterschiedliche Aufgaben der Schule oder auch der übergreifenden Entwicklung von Konzepten bereits gebildet sind. Dies ist insbesondere auch aus der Beraterperspektive ungünstig, liegt doch gerade in der Phase der Teambildung eine große Chance, Gelingensbedingungen positiv zu beeinflussen. Hier liegen oft Probleme schwierig gestalteter Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die hätten vermieden werden können. Erfolgreicher – so zeigt die Erfahrung – lassen sich Phasen der Erarbeitung effizienter Arbeitsstrukturen, die Einführung von Moderationstechniken und Strategien der Konfliktanalyse und –bewältigung gestalten, wenn externe Beratung der Organisationsentwicklung zu Beginn einer Umstrukturierung hinzugezogen wird. Zu vielen Themen stehen auch erfahrene Multiplikator/inn/en zur Verfügung, die die Arbeit der OE-Beratung unterstützen. So stehen z.B. Multiplikator/inn/en als Berater/innen der Lernfeldumsetzung, kompetenzorientiertes Lernen wie auch der Ersteller/innengruppe zentraler Prüfungs- und Lernaufgaben gerade in für die Schulentwicklung wichtigen Veränderungsprozessen zur Verfügung. Diese Prozesse sind allen voran – das zeigt die Erfahrung der letzten sieben Jahre - die Implementierung lernfeldstrukturierter Curricula und kompetenzorientiertes Lernens, die Neugestaltung prüfungsrelevanter Fächer in Verbindung mit der Einführung zentral erstellter Aufgaben für Abschlussprüfungen nach der Debatte um Bildungsstandards.

Es geht bei der Beratung zur Teamentwicklung aber auch noch um etwas anderes. Gerade externe Berater/inn/en hören zu, helfen dabei, Verunsicherungen produktiv zu bewältigen und geben nach der Reflexion von Arbeits- und Lernprozessen Unterstützung bei der Strukturierung und Schaffung effizienter Arbeitsformen. Der Blick von außen ist von unschätzbarem Wert in einem sehr auf sich bezogenen System Schule. Neu ist der Einsatz des Kompe-

tenzreflektors (siehe unten – das Instrument wird vorgestellt) in schulischen Entwicklungsteams, um die Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer gezielt zu begleiten und systematisch zu gestalten. Allerdings liegen dazu bisher nur Erfahrungen aus Pilotvorhaben vor.

## **2. Das Entwicklungsprojekt und schulübergreifende Fortbildungen**

Die vor allem berufspädagogischen und didaktischen Konzepte und Verfahren für die Arbeit der unterschiedlichen Teams werden in Seminaren, Multiplikatorenfortbildungen und Workshops vermittelt. Die Fortbildungen werden mit handlungsorientierten Lernformen angereichert. Zunächst wird neues Wissen und Können präsentiert und diskutiert. Dazu werden Referent/inn/en eingeladen. In den Seminaren geht es dann um Instrumente und Techniken der Planung von Sequenzen und der Anwendung erlernter Konzepte im Unterricht. In der Lernfeldarbeit werden Ansätze einer Lernfelddidaktik immer auch mit der Neustrukturierung innerschulischer Bereiche verbunden. Organisationsentwicklung gehört aktuell in fast allen Veränderungsprozessen dazu. Das Lernen der Konzepte und Verfahren in Seminaren und Workshops geht mit der konkreten Umsetzung im schulischen Entwicklungsteam einher. Auch die einzelnen Veranstaltungen der Seminarreihen werden mit Phasen eigenständigen Lernens handlungsorientiert gestaltet. Die Multiplikator/inn/en sollen aus dem Workshop oder dem Seminar mit umsetzbaren Ansätzen an die Schule zurückkommen. Es geht z.B. um die Erarbeitung von Lern- und Arbeitsaufgaben für Lernsituationen in der Umsetzung der Lernfelddidaktik. Ein fühlbarer Nutzen, hier z.B. eine ausgearbeitete Lernaufgabe, ist wichtig für den Erfolg im schulischen Team.

Der zielgerichteten Kombination der drei Lernformen Beratung, Begleitung und Seminar kommt eine wichtige Bedeutung zu. Reflexion und Erfahrungsaustausch werden nicht nur informell in den Pausen der Seminare oder Arbeitskreise, sondern im Rahmen themengebundener Lernphasen in den Fortbildungsveranstaltungen organisiert. Zentrales Thema ist hierbei die Reflexion organisatorischer Rahmenbedingungen, ein zeitraubendes Thema, das in Schulen immer wiederkehrt. Daneben spielt die eigene Rolle bei der Umsetzung erlernter Konzepte in den Seminargesprächen eine wichtige Rolle. Neue didaktische Ansätze stoßen im schulischen Team nicht selten zunächst auf Ablehnung. Erst die Unterrichtspraxis zeigt, ob innovative Konzepte didaktischen Handelns unter dem Zeitdruck aktueller Veränderungsprozesse praktikabel scheinen. Jede berufsbildende Schule ist anders und die Stellung eines jeden Kollegen und einer jeden Kolleginnen in den nach wie vor hochgradig hierarchisch organisierten Berufsbildungszentren erfordert fast immer individuell angepasste Lösungen.

Bei dem hier vorgestellten Ansatz ist zu berücksichtigen, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung nicht für die Wahrnehmung vieler der hier beschriebenen Aufgaben qualifiziert worden sind. Das sah die Ausbildung an der Hochschule bisher nicht vor. Lehrerfortbildung ist heute immer auch eine Qualifizierung im Projektmanagement und in der Steuerung von Veränderungsprozessen in Verbindung mit einer innovativen Didaktik beruflichen Lernens anstelle fachdidaktisch determinierter Verfahren und Konzepte.

## **3 Begleitung und Beratung in der Berufs- und Arbeitswelt**

In früheren Geschichtsepochen hatte der Einzelne nur beschränkte Entscheidungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Begleitungs- und Beratungsdienstleistungen wurden – wenn es sie denn gab – von familiären, kirchlichen und staatlichen Instanzen wahrgenom-

men. Mit der „Freisetzung“ des Individuums von Zwängen und Bevormundung in der post-modernen Gesellschaft muss der Einzelne für sich selbst entscheiden, auch wenn er dazu keine hinreichende Grundlage hat, wenn die Vorhersagbarkeit, Planbarkeit und Sicherheit von Lebensentwürfen und Biografieverläufen abnehmen und das Leben in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft in hohem Maße durch Unsicherheit, Ungewissheit, Pluralität und Paradoxien gekennzeichnet ist.

Konzepte der Kompetenzentwicklung und reflexiven Handlungsfähigkeit in der Arbeit stellen die bisher weitest reichende Antwort auf diese neuen Ungewissheiten in der Arbeits- und Berufswelt dar. Zur Aneignung, zum Erhalt und zum Ausbau einer beruflichen Handlungskompetenz und einer reflexiven Handlungsfähigkeit bedarf es eines fundierten, nach Arbeits- und Berufsbereichen sowie nach Adressatengruppen spezifizierten Begleitungs- und Beratungsspektrums. Dieses sich erst in jüngster Zeit entwickelnde Tätigkeitsfeld in der Berufs- und Weiterbildung und hier insbesondere in der Qualifizierung in und bei der Arbeit wird sicherlich nicht die für das Industriezeitalter charakteristische Vorhersagbarkeit und Eindeutigkeit von Handlungen und Lebensentwürfen wieder herstellen. Wohl aber entstehen neue Bewältigungsstrategien und Gewissheiten, die für die Entfaltung der Berufsbiografie und deren Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen unabdingbar notwendig sind.

Für die Einzelperson entstehen aufgrund dieses gesellschaftlich-arbeitsweltlichen Wandels elementar veränderte Rahmenbedingungen für die Entwicklung und den Erhalt der Erwerbsarbeit, die sich zudem zunehmend mit privater und ehrenamtlicher Arbeit vermischt. Sie muss sich mit dem Stand und der Entwicklung ihrer Kompetenzen auseinandersetzen, um ihr berufliches Potenzial zu erhalten, zu entwickeln und erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt anzubieten. Kontinuierliche Innovationen, eine hohe Berufs- und Arbeitsdynamik und die Anforderungen lebenslangen Lernens machen es notwendig, sich weiterzuqualifizieren und weiterzubilden. Der Einzelne steht dabei vor der Situation, über entsprechende Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote zu entscheiden und ihre vermutliche Wirkung auf die eigene Kompetenzentwicklung mit den zukünftigen Anforderungen vergleichen zu müssen. Ohne Beratung und Begleitung sind solcherart Entscheidungen und eine systematische, zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung für viele Beschäftigte und Arbeitssuchende immer weniger zu leisten.

Auch berufliche Entwicklungen in Unternehmen und in der Selbstständigkeit bedürfen einer gezielten Begleitung und Beratung. Herkömmliche betriebliche Karrieremuster und Aufstiegsperspektiven, die auf einer tief gegliederten Hierarchie beruhen, werden in neu gestalteten Organisations- und Arbeitsprozessen abgebaut oder gar abgeschafft. Die Verflachung betrieblicher Hierarchien setzt die herkömmlichen Erwartungen und Perspektiven, durch einschlägige Aufstiegswege einen hohen betrieblichen und zumeist auch gesellschaftlichen Status zu erlangen, immer stärker außer Kraft. Enthierarchisierte und dezentralisierte Betriebs- und Arbeitsstrukturen erweisen sich für Aufstiegs- und Entwicklungswege in vielen modernen Unternehmen, aber auch in der selbstständigen, dabei zunehmend vernetzten Erwerbsarbeit als schwer lösbares Problem. Die Einschätzung von Weiterbildungsmöglichkeiten und die Erfassung individuell erworbener Kompetenzen werden daher immer wichtiger. In der berufsbildenden Schule sind moderne Curricula heute, wie dargelegt, lernfeldstrukturiert, was Lehrer/innen vor die Aufgabe einer Neugestaltung von Unterricht und vor allem der Unterrichtsorganisation mit jedem Neuordnungsverfahren eines Berufes stellt. Dies ist fast nur

noch im Lehrerteam möglich. Lehrer/innen müssen die dazu erforderlichen Kompetenzen im laufenden Schulbetrieb erwerben.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst versucht, Begriffsbestimmungen vorzunehmen und grundlegende Ansätze zur Begleitung und Beratung vorzustellen. Dann wird auf die Analyse und Bewertung von Kompetenzen eingegangen, um daraufhin beispielhaft das vielfach angewandte Analyseinstrument „Kompetenzreflektor“ in Grundzügen darzustellen und zu erörtern.

### 3.1 Begriffsbestimmungen und Konzepte zur Begleitung und Beratung

Mit dem verbreiteten Gebrauch der Begriffe Begleitung und Beratung geht auch eine Vielfalt von unterschiedlichen Begriffsbestimmungen einher (vgl. Dehnbostel 2007, S. 80ff.; Schiersmann/Remmele 2004). Diese Vielfalt ist einerseits notwendig, da verschiedene Anwendungsbereiche sowie unterschiedliche Referenzdisziplinen differenzierte Begriffsbestimmungen nach sich ziehen, andererseits fehlt es aber häufig an einer hinreichenden begrifflichen Präzision. Beide Begriffe sind mit einem Spektrum möglicher Bedeutungsinhalte verbunden und gegenwärtig weit von einer Eindeutigkeit entfernt. Die Beratung ist dabei der komplexere Begriff, der viele Differenzierungen aufweist und häufig die Begleitung subsumiert.

Mit dem Begriff der Beratung werden in dem umfassenden, von Nestmann/Engel/Sickendick herausgegebenen allgemeinen Handbuch der Beratung allein 12 Beratungsdisziplinen verbunden (vgl. 2004, S. 45ff.), die sich zusätzlich in Einzeldisziplinen gliedern. Während sich die Begleitung als konzeptionell ausgewiesener Begriff im Berufsbildungs- und Weiterbildungsbereich erst in jüngster Zeit etabliert hat, ist der Begriff Beratung bereits in den 1970er Jahren als Lernberatung bei Lernproblemen bzw. bei der Förderung des Lernens lernungewohnter Zielgruppen und Geringqualifizierter eingeführt und konzeptionell verankert worden. Die Lernberatung hatte zum Ziel, Lernprobleme bereits im Ansatz zu erkennen und zu beseitigen. Sie hatte eine starke Defizitorientierung, die auch heute noch mit ihr in Verbindung gebracht wird. Der Begleitungs-begriff lässt sich in früheren Jahren vor allem in karitativen und sozialen Bereichen finden, zumeist als Betreuung und Führung. Er zielte von vornherein auf eine ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, die Reflexion und Selbstständigkeit bei den Betroffenen bewirken sollte.

Wenn wir die Begriffe Beratung und Begleitung auf die Weiterbildung beziehen, liegt es nahe, sie deutlich voneinander zu unterscheiden. Dies legt nicht nur die Entwicklungsgeschichte der Begriffe in der Berufs- und Arbeitswelt nahe, sondern es scheint vor allem für aktuelle Konzepte sinnvoll und notwendig. Das schließt nicht aus, dass in einer Reihe von Konzepten Beratung und Begleitung konzeptionell und praktisch verbunden werden. Grob gesagt, weist die Begleitung auf einen längerfristigen, kontinuierlichen Prozess hin, während die Beratung eher punktuell und eingeschränkt verläuft.

Beratung stellt sich in der Berufsbildung und Weiterbildung als ein eher zeitlich begrenzter Prozess von Information und Auskunft dar. Im Allgemeinen umfasst sie einen Reflexions- und Rückkopplungsprozess mit den Beratenden und ist nicht standardisiert. In der Berufsbildungs- und Weiterbildungsberatung steht die personenbezogene Beratung im Mittelpunkt, die von einer organisationsbezogenen Beratung von Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen zu unterscheiden ist. Die personenbezogene Beratung kann auf eine Lernberatung

beschränkt bleiben oder auch eine darüber hinausgehende Kompetenzentwicklungsberatung sein. Die Beratung kann im Vorfeld einer Qualifizierung stattfinden, in einer konkreten Qualifizierungssituation oder auch im Anschluss daran. Und sie kann sich sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen beziehen.

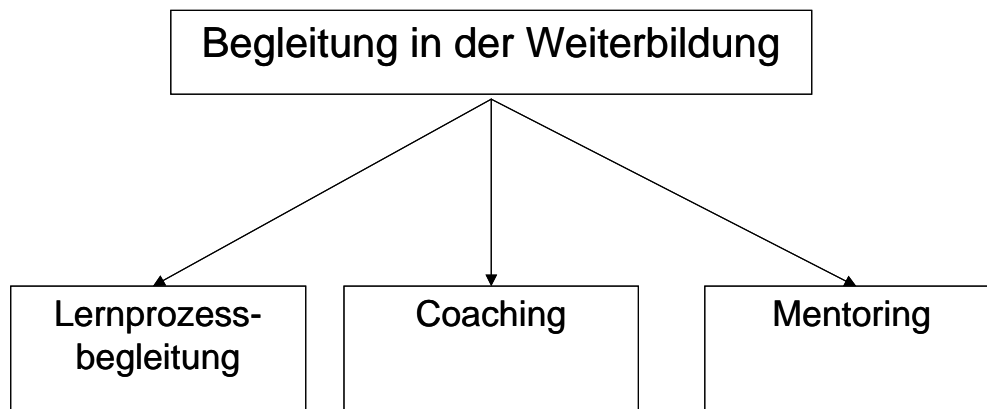


Abbildung 7: Weiterbildungsbegleitung

Die Lernprozessbegleitung erfolgt in neuen betrieblichen Aus- und Weiterbildungskonzepten größtenteils am Arbeitsplatz und wird durch Lernformen außerhalb der Arbeit sowie kompetenzorientierte Seminare und Workshops ergänzt. Sie wird von ausgebildeten Lernprozessbegleitern wahrgenommen oder auch von Fachkollegen und betrieblichen bzw. schulischen Experten. Das Mentoring ist ein Begleittyp, bei dem es im Wesentlichen um eine längerfristige Anleitungs- und Lernbeziehung zur Nachwuchsintegration oder Karriereplanung geht. Als Mentoren fungieren höhergestellte Führungskräfte, die nicht unmittelbare Vorgesetzte sein und nicht unbedingt aus demselben Unternehmen kommen müssen. Auch erfahrene Berater und Experten kommen als Mentoren in Frage. Ziel ist die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Mentee sowie die Förderung seiner Karriere, wobei die Begleitung und Förderung der beruflichen Entwicklung im Mittelpunkt steht. In der betrieblichen Bildungsarbeit und Personalentwicklung finden zusätzlich Unterstützungs- und Begleitformen wie Lernpatenschaften und Tandemlernen Anwendung, die im weiteren Sinn zum Mentoring gehören.

Am weitesten verbreitet in der Weiterbildungsbegleitung ist das Coaching. Der ursprünglich in sozialen Bereichen, Psychotherapie und Spitzensport verwendete Begriff hat sich im Laufe der Zeit zu einer Sammelbezeichnung für unterschiedliche Begleitungsansätze entwickelt, gleichwohl ist er unverwechselbar. Coaching in der Weiterbildung ermöglicht Personen oder Gruppen eine professionelle Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse mit dem Ziel, Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Kompetenzen zu erweitern. Seit den 1970er Jahren hat das Coaching Einzug in betriebliche Bereiche gehalten, zunächst in US-amerikanischen Unternehmen, die es als einen personen- und entwicklungsorientierten Führungsstil verstanden, der Mitarbeiter animiert, ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern und ihre persönliche Entwicklung voranzubringen.

Es werden unterschiedliche „Settings“ des Coaching-Konzepts wie Gruppen-Coaching, Team-Coaching, Projekt-Coaching, Online-Coaching und Einzel-Coaching diskutiert und praktiziert. Das Einzel-Coaching und das Gruppen-Coaching haben in jüngster Zeit als Formen der Weiterbildungsbegleitung in Unternehmen und auch in der Lehrerfortbildung Einzug gehalten. Beide Formen können durch einen externen Coach, einen internen Coach oder

einen Vorgesetzten- bzw. Linien-Coach durchgeführt werden (vgl. Rauen 2000, S. 45), wobei in der Lehrerfortbildung interne Coaches (sog. Multiplikator/inne/en) und externe Berater/innen zum Einsatz kommen. Anstelle persönlicher Anliegen im Klientenverhältnis, wie beim außerbetrieblichen Coaching vorherrschend, konzentrieren sich Coachingprozesse auf mittleren und unteren betrieblichen Hierarchieebenen – in der Schule auf Lehrerteams - auf die Begleitung von qualifikatorischen, kompetenzgebundenen und beruflichen Entwicklungen im Rahmen von Maßnahmen und Konzepten betrieblicher und schulischer Innovationen, Bildungsarbeit und Weiterbildung.

<b>Coachingform</b>	<b>Gegenstand</b>
<b>Einzel-Coaching</b>	Systematische Begleitung eines Mitarbeiters zur Kompetenzverbesserung durch einen professionellen Coach
<b>Gruppen-Coaching</b>	Systematische Begleitung einer Gruppe zur Verbesserung der Kompetenz der Gruppe und der einzelnen Mitglieder durch einen professionellen Coach

Abbildung 8: Coaching als Begleitung der Kompetenzentwicklung in der Arbeit

Der Coach arbeitet methodisch als Kompetenz- und Prozessbegleiter. Seine Aufgaben bestehen zum einen darin, deutliches Feedback zu geben und zum anderen, eine gründliche Diagnose und Bearbeitung von persönlichen Dispositionen und Kompetenzdefiziten durchzuführen. Rückle fasst den Aufgabenbereich des Coaches wie folgt zusammen: „Beim Einzel-Coaching arbeiten beide Partner in einer von Vertrauen getragenen Beziehung sowohl an der methodischen Kompetenz im Umgang mit Führungsaufgaben oder fachlichen Aufgabenstellungen als auch an der individuellen Weiterentwicklung der Kompetenz im Umgang mit sich selbst. Beides zusammen versetzt den Gecoachten in die Lage, mehr und mehr auch komplexere Aufgabenstellungen in eigener Verantwortung systemorientiert bearbeiten und lösen zu können“ (Rückle 2000, S. 143). Der Coach als Prozessbegleiter von einzelnen Fachkräften oder Gruppen auf der mittleren und unteren betrieblichen Hierarchieebene verfolgt dabei keinen therapie- und klientenzentrierten, sondern zumeist einen handlungs- oder kompetenztheoretischen Ansatz in Übereinstimmung mit den Zielen betrieblicher und schulischer Bildungsarbeit.

### 3.2 Analyse und Bewertung von arbeitsbezogener Kompetenzen

Die Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung von Kompetenzen in Betrieb und Gesellschaft wird zukünftig im Bildungs- und Berufsbildungssystem in hohem Maße auf Bildungsstandards und auf berufliche Entwicklungswege bezogen sein. Sie ist essentieller Teil der Begleitung und Beratung. Die Bilanzierung und Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen ist allerdings in der Berufs- und Weiterbildung nichts Neues. Jede Leistungsbeurteilung, jede Prüfung und jedes Personalbeurteilungsgespräch nimmt eine Bewertung vor. Neu ist, dass die heutigen Berufsbiografien nicht mehr linear verlaufen, dass formale Zeugnisse immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person geben, dass anstelle von personenungebundenen Qualifikationen personengebundene Kompetenzen einschließlich der jeweiligen Personal- und Humankompetenzen bewertet werden sollen.

Zudem rückt mit dem lebensbegleitenden Lernen immer stärker in den Blick, dass Beschäftigte während ihrer Arbeitstätigkeit zusätzliche Kompetenzen erwerben, die sowohl für ihre Employability als auch für das jeweilige Unternehmen von Bedeutung sind und mit herkömmlichen Methoden nicht erfasst werden. Um Kompetenzen erfassen und bewerten zu können sind – international und national – Systeme und Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung entwickelt worden, so u.a. das „Schweizerische Qualifikationsbuch“, die „Job-Aktiv-Mappe“ der Bundesanstalt für Arbeit, der „Job-Navigator“ der IG-Metall sowie die seit den 1980er Jahren bestehenden Systeme der National Vocational Qualification (NVQ) in England und der „Bilans de Compétences“ in Frankreich. Das von Erpenbeck/Rosenstiel (2007) herausgegebenen Handbuch enthält eine Vielzahl aktueller Kompetenzmessverfahren und -instrumente einschließlich einiger ausländischer Ansätze, die ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen beinhalten.

Zusammengefasst bezeichnet der Begriff Kompetenzanalyse Verfahren und Instrumente, die Kompetenzen identifizieren, erfassen, analysieren und bewerten, wie z.B. Kompetenzbilanz, Kompetenzbeurteilung, Kompetenzmessung, Kompetenzbewertung und Kompetenzzertifizierung. Kompetenzanalysen kommen sowohl in der Arbeits- als auch in der Lebenswelt, sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Bildung zum Einsatz. Prinzipiell ermöglichen sie eine Dokumentation, einen Vergleich und eine wechselseitige Anerkennung von Kompetenzen, die in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbereichen erworben werden. Der Aufnahme und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Mit Sicht auf das Individuum soll durch die Analyse und Messung von Kompetenzen eine entwicklungs- und subjektbezogene Bewertung erfolgen und mit Bildungsmaßnahmen oder einer Bildungsplanung verbunden werden. In der Arbeitswelt bieten tariflich abgeschlossene Qualifizierungsverträge einen Erfolg versprechenden Ansatz. Arbeitnehmer erwerben in der Arbeits- und Lebenswelt erhebliche Kompetenzen, die im Rahmen lebensbegleitenden Lernens für ihre Employability und ihren beruflichen Bildungsweg von grundsätzlicher Bedeutung sind und herkömmlich nur partiell oder gar nicht erfasst werden, was insbesondere auf das informelle Lernen im Prozess der Arbeit zutrifft. Im Gegensatz hierzu stehen Ansätze, die rein anforderungsorientiert ausgerichtet sind und die Kompetenzbewertung einseitig unter verwertungslogischen und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten vornehmen. Sie stehen in einer gewissen Parallelität zu dem in der Europäischen Union im Jahr 2008 verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmen, in dem einseitig der Anforderungs- oder Outputseite unter Vernachlässigung der zu konstituierenden Bildungsinhalte und Bildungsprozesse nachgekommen werden soll.

Eine anerkannte Systematisierung der bislang entwickelten und eingesetzten Kompetenzanalysen liegt bisher nicht vor. Aus personenbezogener und pädagogischer Sicht sind Analyse- und Bewertungsverfahren nach Kriterien der Anforderungs- und Entwicklungsorientierung zu systematisieren (vgl. Faulstich 1996, S. 369; Gillen 2006, S. 107ff.). Diese Kategorisierung dient gleichermaßen der Analyse sowie der Konstruktion von Kompetenzanalyseverfahren und unterscheidet Verfahren, bei denen das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen von solchen, die Kompetenzen aus der Anforderungsperspektive analysieren. Eine solche Systematisierung im Spannungsfeld zwischen ökonomisch determinierter Arbeit und davon abgeleiteten Qualifikationen einerseits und subjektbe-

zogener Kompetenzentwicklung andererseits bildet die Grundlage für die Bewertung von Kompetenzanalysen im Feld der unterschiedlichen Interessen.

Als entwicklungsorientiert werden Kompetenzanalysen bezeichnet, die von der aktuellen Standortbestimmung des Individuums ausgehend, Entwicklungsfelder identifizieren und Entwicklungsprozesse begleiten. Beispiele für derartige Verfahren sind z.B. der „Job-Navigator“ der IG Metall und das Verfahren der „Kompetenzbilanz“ des Deutschen Jugendinstituts. Im Unterschied hierzu werden anforderungsorientierte Kompetenzanalysen vor allem in und für betriebliche Kontexte entwickelt; sie zielen auf die Beurteilung oder Messung der Kompetenzen im Hinblick auf erwartete Anforderungen, wobei sie sich in vielen Fällen an der psychologischen Eignungsdiagnostik und an der Statistik orientieren. Die Merkmale beider Typen von Kompetenzanalyseverfahren werden im Folgenden idealtypisch gegenübergestellt:




		<b>„Perspektiven einer beruflichen Bildung für alle – im europäischen Bildungsraum“</b> 29.Feb. bis 01.März 2008 / Hamburg	
			
<h2 style="color: green;">Anforderungsorientierte und entwicklungsorientierte Begleitungskonzepte</h2>			
	<b>Arbeit</b>	<b>Individuum</b>	
			
	<b>Anforderungsorientierte Verfahren</b>	<b>Entwicklungsorientierte Verfahren</b>	
<b>Zentrale Zielsetzung</b>	Verbesserung des Arbeitsprozesses durch Beobachtung und Beurteilung des Individuums	Standortbestimmung des Individuums durch Einschätzung des Individuums	
<b>Methode des Verfahrens</b>	„Objektive“ Kompetenzmessung und -beobachtung	Subjektiv orientierende Kompetenzeinschätzung	
<b>Ergebnis des Verfahrens</b>	Messung der individuellen Kompetenzbestände an festgelegten Standards	Einschätzung der individuellen Kompetenzbestände und Begleitung im Prozess der Reflexion	

Abbildung 9: Kompetenzanalysen zwischen Arbeit und Individuum

Für entwicklungsorientierte Kompetenzanalysen sind vor allem die folgenden Merkmale wichtig, die sie auch gegenüber solchen Formen der Kompetenzanalyse abgrenzen, die ausschließlich das Ziel der Messung oder Erfassung von Kompetenzen verfolgen:

1. Kompetenzreflexion: Die Reflexion von Kompetenzen durch das Individuum selbst hat einen zentralen Stellenwert und wird methodisch unterstützt.
2. Kontinuität: Die punktuell stattfindende Kompetenzanalyse dient einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und muss deswegen regelmäßig wiederholt werden.
3. Begleitete Selbststeuerung: Die Kompetenzanalyse wird in Verbindung mit einer personellen Begleitung eingesetzt, die den Bedürfnissen der Arbeitnehmer angepasst ist.
4. Lernförderliche Rahmenbedingungen: Das Gesamtverfahren der Kompetenzanalyse sowie alle einzelnen Phasen werden unter lernförderlichen Bedingungen durchgeführt.



5. Differenzierung und Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung: Zur Erhebung und Analyse der Kompetenzen werden teilnehmerorientiert unterschiedliche Methoden eingesetzt sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen miteinander kombiniert.

Neben diesen Merkmalen ist die Frage des Einsatzes und der sozialen Verwendung der Kompetenzanalysen entscheidend. Es ist ein grundlegender Unterschied, ob sie der individuellen Selbsteinschätzung in weiterbildungsorientierter Absicht dienen, der betrieblichen Personalentwicklung mit dem Ziel der Erfüllung der über Bildungsbedarfsanalysen erhobenen zukünftigen Kompetenzanforderungen oder der Aufgabenbewertung und Prüfung im Rahmen von Bildungsstandards. Während die Selbsteinschätzung nicht an betrieblich oder öffentlich festgelegten Zielen und Standards ausgerichtet ist, stellt sich vor allem bei Aufgabenbewertungen und Prüfungen im Rahmen von Bildungsstandards die Frage, ob die Standards als Mindest-, Mittel- bzw. Regelstandards oder Höchststandards des Leistungsniveaus zu formulieren sind. Die KMK hat für die allgemeinbildenden Standards auf den Durchschnitt ausgerichtete Regelstandards vorgegeben, wodurch die Gefahr besteht, dass die so genannten Bildungsfernen und Geringqualifizierten vernachlässigt werden.

### 3.3 Das Konzept „Kompetenzreflektor“

Ein Ansatz für die Analyse und Bewertung von Kompetenzen in entwicklungsorientierter Perspektive ist der im Projekt KomNetz entwickelte Kompetenzreflektor (vgl. Proß/Gillen 2005, S. 57ff.; Gillen/Dehnbostel 2007, S459ff., Proß 2008). Der im Rahmen des arbeitnehmerorientierten Coachings als spezifisches Beratungsinstrument erarbeitete Kompetenzreflektor ist ein Analyseverfahren, das Kompetenzentwicklung und reflexive Handlungsfähigkeit erfassen will. Mit dem Kompetenzreflektor wird angestrebt, Arbeitnehmer bei dem Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit und bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Er dient einer Standortbestimmung des Individuums durch Selbstreflexion und -einschätzung der persönlichen Kompetenzen. Der Kompetenzreflektor ist vorrangig auf die Erfassung und Dokumentation von beruflich erworbenen Kompetenzen angelegt, in einem konzeptionell erweiterten Sinne auch auf eine kontinuierliche Begleitung der Kompetenzentwicklung. Im Rahmen des KomNetz-Projektes wurde er für die Adressatengruppe der Arbeitnehmer sowie Betriebs- und Personalräte entwickelt, um ihnen die Möglichkeit zu geben,

- den individuellen Reflexionsprozess bzw. die Selbstreflexion zu stärken,
- sich die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen und damit das Selbstbewusstsein für die Steuerung des Kompetenzerwerbs zu erhöhen,
- die persönlichen Chancen am Arbeitsmarkt und in der weiteren Lehreraufgabe zu fördern,
- eine berufliche Neu- oder Umorientierung gezielt zu gestalten und
- die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes und Tätigkeitsbereichs aktiv mitzubestimmen.

Im Modellvorhaben I-Lern-Ko wurde der Kompetenzreflektor für Lehrerteams angepasst auch in der Lehrer/innenfortbildung eingesetzt.

Der Kompetenzreflektor ist als offenes Verfahren konzipiert, das über die ursprüngliche Zielgruppe hinaus unterschiedlichen Adressatengruppen und Verwendungen angepasst werden kann. Es orientiert sich an den folgenden fünf Schritten, die den Weg der Analyse, Reflexion und Bewertung begleiten:



## Reflexion der eigenen Kompetenzen

Schritt	Zentrale Frage
<b>1. Erinnern</b>	<b>Welchen Werdegang habe ich? Welche Abschlüsse, Fähigkeiten und Kompetenzen habe ich erworben?</b>
<b>2. Sammeln</b>	<b>Welche fachliche, sozialen und humanen Kompetenzen brauche ich?</b>
<b>3. Analysieren</b>	<b>Wo liegen meine Stärken und Schwächen? Was macht mich aus?</b>
<b>4. Ziele setzen</b>	<b>Was ist mir wichtig und was will ich weiterentwickeln?</b>
<b>5. Konsequenzen ziehen</b>	<b>Wo kann es hingehen und welche Maßnahmen und Aktivitäten sind jetzt sinnvoll?</b>

Weiterbildung

Abbildung 10: Die fünf Schritte des Kompetenzreflektors

Im Schritt des **Erinnerns** werden rückblickend alle Stationen des persönlichen und beruflichen Werdegangs betrachtet, die zum Aufbau des eigenen Kompetenzprofils beigetragen haben. Ausgehend von der aktuellen beruflichen oder privaten Situation werden die Stationen der beruflichen Entwicklung bewusst gemacht. Dieser Prozess wird durch Fragen unterstützt wie z.B.: Wann war die Berufsabschlussprüfung? In welchem Jahr wurde die neue Stelle angetreten oder im Unternehmen die Abteilung gewechselt?

Beim Schritt des **Sammelns** geht es darum, die einzelnen Berufsstationen daraufhin zu untersuchen, welche Kompetenzen dort jeweils erworben wurden. Dazu gehören besondere Wissensbereiche, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Tätigkeitsbeschreibungen. So wird z.B. gefragt: Gab es ein Erlebnis, das Sie mit Stolz erfüllt hat oder einen Konflikt, den Sie zufriedenstellend gelöst haben? Bedeutsam ist, dass möglichst viele berufsbiografische Aspekte sichtbar werden, von besonderen, weit entwickelten Kompetenzen bis zu entwicklungsbedürftigen Kompetenzen, von speziellen Fähigkeiten bis zu beruflichen Rückschlägen und Defiziten.

Wenn alles bewusst und sichtbar ist, folgt der Schritt des **Analysierens**. Hier gilt es, das eigene Profil, das sich in der Vergangenheit entwickelt bzw. ergeben hat, auf zukünftige mögliche Entwicklungen auszurichten und das Typische der eigenen Person herauszuarbeiten. Dies geschieht anhand der Frage, welche der Kompetenzen und Fähigkeiten weiterentwi-

ckelt werden sollen. Auf der Grundlage dieser Analyse kann dann entschieden werden, wo vordringliche Entwicklungsschwerpunkte gesetzt werden müssen.

Wenn klar ist, auf welche Kompetenzen das Individuum verlässlich aufbauen kann, sind **Ziele zu formulieren**. Die weitere Kompetenzentwicklung wird damit eingeleitet. Die Ziele müssen gleichermaßen motivierend wie erreichbar sein. Sie bilden die Orientierung für die berufliche Entwicklung. Diese Phase steht in enger Verbindung mit dem vorherigen Analysieren. Der Übergang ist fließend.

In einer abschließenden Phase können konkrete **Konsequenzen gezogen** und weitere Schritte für die Zukunft geplant werden, beispielsweise die Teilnahme an bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen oder auch die Vorbereitung veränderter oder erweiterter Arbeitsaufgaben und Berufspositionen. Hierfür ist ggf. eine Personalentwicklungsplanung sinnvoll, die zwischen dem Mitarbeiter und dem Unternehmen vereinbart wird. In jedem Fall geht es darum, konkrete Lern- und Entwicklungsschritte zu fixieren, die den Beschäftigten dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Der Kompetenzreflektor lässt sich methodisch genauer einordnen und von anderen Verfahren abgrenzen: Der Kompetenzreflektor als formatives Verfahren der Kompetenzanalyse anzusehen. Verfahren mit formativer Funktion dienen nach Björnald (2001, S. 15ff.) der Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen, indem sie Lernenden eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand und ihr Entwicklungspotenzial geben. Sie sind von summativen Verfahren zu unterscheiden, die nach Abschluss von Kompetenzentwicklungsprozessen erhoben werden. Formative Verfahren sind darauf ausgerichtet, laufende Lern- und Entwicklungsprozesse zu hinterfragen und evtl. neu auszurichten. Sie nutzen die Feststellung des Kompetenzbestandes als Datenbasis, um daraus Schlussfolgerungen für weitere Entwicklungsschritte zu ziehen, und sie sind auf den Entwicklungsprozess vor und nach der Kompetenzerhebung bezogen.

Über seine Funktion als Analyseinstrument hinaus ist der Kompetenzreflektor systematisch in Kompetenzentwicklungs- und Reflexionsprozesse einzubeziehen. Ein solches Begleitungskonzept, in denen der Kompetenzreflektor im Mittelpunkt von Workshops steht, zeigt die folgende Abbildung.

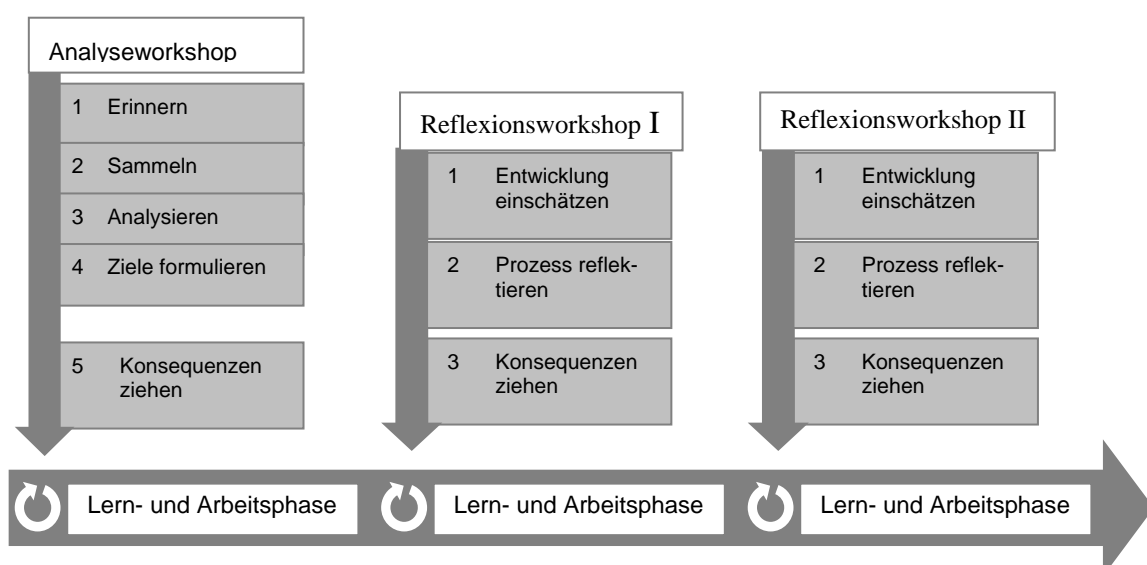


Abb. 11: Der Kompetenzreflektor: Vom Analyseinstrument zum Begleitungsverfahren

Das geschieht in der ersten Phase mit den fünf oben beschriebenen Schritten, in dem das jeweilige Kompetenzprofil eingeschätzt und ein Entwicklungsplan erarbeitet wird. Nach einer anschließenden Lern- und Arbeitsphase, in der sowohl Lernen in der Arbeit stattfindet, als auch formelle Bildungsschritte erfolgen können, wird der Kompetenzreflektor nach zwei bis drei Monaten in einer verkürzten Form erneut eingesetzt. Dieser Einsatz dient der Reflexion der Kompetenzentwicklungsprozesse und der Feststellung des neuen und erweiterten Kompetenzbestands seit dem Analyseworkshop. Diese Reflexionsworkshops werden dann in regelmäßigen Abständen wiederholt, um die kontinuierliche Entwicklung der Beschäftigten begleitend immer wieder bewusst und transparent zu machen und in berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege zu integrieren. Neben dem betrieblichen und arbeitsmarktbezogenen Einsatz wird dieses Begleitungsverfahren auch in der Lehrerfortbildung angewandt (vgl. Jensen-Kamph 2007, Proß 2008). Eine Erprobung fand im oben angesprochenen Modellvorhaben I-Lern-Ko statt. Der Kompetenzreflektor wird in Berlin inzwischen sowohl in der Lehrerfortbildung wie auch in der Arbeit mit Auszubildenden eingesetzt.

## Literatur:

- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit.
- Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J.(2007): Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. In: Dehnbostel,P./Lindemann,H.-J./Ludwig, Chr. (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster, S. 179 – 197
- Dehnbostel, Peter: Berufsbildungsnetzwerke als Lernortkooperation und Weiterentwicklung der Lernorttheorie  
in: Elsholz, Uwe, Dehnbostel, Peter (Hg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke, Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht, edition sigma, Berlin 2004, S. 127 – 136
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. v. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart
- Faulstich, P. (1996): Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996) 4, S. 366-379
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Gillen, J./Dehnbostel, P. (2007): Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.), a.a.O., S. 459-471
- Gramlinger, Franz: CULIK – Ein Qualifizierungsnetzwerk für Lehrkräfte beruflicher Schulen  
in: Elsholz, Uwe, Dehnbostel, Peter (Hg.): Kompetenzentwicklungsnetzwerke, Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht, edition sigma, Berlin 2004, S. 127 – 136
- Haas, Hans-Jürgen / Lindemann, Hans-Jürgen: Unterrichtsarrangements nach SOL im Team gestalten - Kompetenzentwicklung der Lehrer fördern;  
in: Lang, Pätzold: Wege zur Förderung selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Dortmunder Beiträge zu Pädagogik, Projekt Verlag, Band 39, Bochum Freiburg 2006, (s. 187 ff.)
- Jensen-Kamph, K. (2007): Der Kompetenzreflektor als begleitendes Instrument der Lern- und Arbeitsprozesse von Lehrerteams an berufsbildenden Schulen. In: Dehnbostel P./Lindemann, H.-J./Ludwig, Ch., a.a.O., S.75-86
- Lindemann, Hans-Jürgen: Selbstorganisiertes Lernen und arbeitsbezogene Lehrerfortbildung - zum Wandel berufsschulischer Bildungsarbeit  
in: Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 17 - 38
- Lindemann, Hans-Jürgen: Der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben zur Förderung selbstgesteuerten Lernens  
in:Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 127 - 146
- Lindemann, Hans-Jürgen: Zentrale Prüfungen und Bildungsstandards;  
in: Meijer, Meyser, Struve (Hrsg.):Innovation und Soziale Integration, Berufliche Bildung für Jugendliche und Erwachsene in der Bauwirtschaft, im ausstattenden und gestaltenden Handwerk, wbv, Bielefeld 2006, S. 175 – 196
- Hans-Jürgen Lindemann: Die Fort- und Weiterbildung der Berufsschullehrer als Problem des Wissensmanagement. Entwicklung und Tendenzen. In: 100 Jahre Berliner Berufsschule, Erinnerungen an die Wiedervereinigung, Overall Verlag Berlin, Berlin 2005
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendick, U (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen
- Proß, Gerald / Gillen, Julia (2005): Der KomNetz-Kompetenzreflektor – Konzept und Praxis der individuellen Beratung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. In: Gillen, J. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 57-77.
- Proß, Gerald (2008): Reflexion und Kompetenzentwicklung im Lehrerteam. In: Lindemann, Hans-Jürgen (Hrsg.) Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, Hamburg, Berlin 2008, S. 6 - 20
- Rauen, Ch. (Hrsg.) (2000): Handbuch Coaching. Göttingen
- Rückle, H. (2000): Gruppen-Coaching. In: Rauen, Ch. (Hrsg.): a.a.O., S. 133-147
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandaufnahme. Baltmannsweiler