



Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert?

► Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten des Berufsbildungssystems werden davon abhängig gemacht, ob es in der Lage ist, die von einer Wissensgesellschaft nachgefragten Kompetenzen zu vermitteln. Hierzu liegen in der gegenwärtigen Diskussion konträre Einschätzungen vor, die in diesem Beitrag erörtert werden. Ursache der Meinungsverschiedenheiten sind Unterschiede im Verständnis zukunftsorientierter Kompetenzen und Wissensformen, die sich an der Gegenüberstellung wissensbasierter und erfahrungsbasierter Kompetenzverständnisse zeigen. Der Artikel untersucht die Bezüge zwischen Erfahrungswissen und theoretischem Wissen und verweist auf ihren komplementären Charakter, für den sich auch empirische Belege heranziehen lassen. Abschließend werden Fragen und Forschungsdesiderate für die Berufsbildungs- und Kompetenzforschung thematisiert.

Künftige Bedeutung der Berufsbildung in der Wissensgesellschaft

Zugespitzt lassen sich in der Debatte zwei konträre Positionen erkennen, denen unterschiedliche Kompetenz- und Wissensverständnisse zugrunde liegen. Einerseits wird dem *theoretisch-systematischen* Wissen die vorrangige Bedeutung für die Wissensgesellschaft beigemessen. Die traditionell vor allem Erfahrungswissen vermittelnde Berufsbildung gerate dadurch gegenüber der Vermittlung von Allgemein- und wissenschaftlicher Bildung immer weiter ins Hintertreffen (vgl. BAETHGE 2004; BAETHGE u. a., 2007). Andererseits wird das *Erfahrungswissen* als wichtiger gesehen, weil es das berufliche Arbeitshandeln anleitet. Als kontextbezogenes Wissen weist es damit weit über das theoretische Wissen hinaus. Die arbeitsintegrierten Formen der Aus- und Weiterbildung und Kompetenzentwicklung werden demnach zukünftig immer bedeutsamer (vgl. u. a. RAUNER 2007; STAUDT/KRIEGESMANN 1999; BÖHLE 2005).

Beide Positionen rekurren auf die von Polanyi (1958) eingeführten Begriffe des expliziten und impliziten Wissens, die von NONAKA/TAKEUCHI (1997) für die neuere Diskussion über Organisationslernen und Wissensmanagement und von NEUWEG (2000) für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs fruchtbar gemacht wurden. Die nebenstehende Tabelle veranschaulicht einige Merkmale der Wissensformen. Beide Wissensformen sind POLANYI zufolge nicht strikt getrennt voneinander zu verstehen, sondern komplementär angelegt.

Tabelle **Merkmale expliziten und impliziten Wissens**

Explizites Wissen	Implizites Wissen
Theoriewissen (systematisches Wissen)	Erfahrungswissen
Artikulierbar und archivierbar	Nicht in Worte zu fassen, nicht archivierbar
Nicht an Personen gebunden, kontextunspezifisch	Personengebunden, kontextspezifisch
Weitergabe durch formale systematische Sprache (Regelwissen, Lehrbuchwissen)	Erwerb durch Beobachtung, Imitation und durch gemeinsame Übung

Quelle: nach NONAKA/TAKEUCHI (1997); in Anlehnung an POLANYI (1958)



AGNES DIETZEN

Dr. phil., Leiterin des Arbeitsbereichs „Kompetenzentwicklung“ im BIBB, Bonn

Thesen zur Bedeutung von explizitem und implizitem Wissen

These 1: In der Wissensgesellschaft wird das theoretisch-systematische Wissen zum entscheidenden Faktor in der sozioökonomischen und beruflichen Entwicklung.

These 1 wird von einer Reihe von Theoretikern der post-industriellen Gesellschaft vertreten. Zuerst hat BELL (1985) das theoretische Wissen als ein systematisch außerhalb der unmittelbaren Arbeits- und Lebenswelt erzeugtes und reproduziertes Wissen in die Diskussion einführt. Im Anschluss an ihn sehen BAETHGE (2004, S. 15 f.) und BAETHGE u. a. (2007, S. 75) die institutionellen Ordnungen nach-industrieller Gesellschaften durch einen Wandel ihrer Wissensbasis von Erfahrungswissen zu systematischen Wissen geprägt. Wesentliche Ursachen für die steigende Bedeutung des theoretisch-systematischen Wissens werden in den für die Herausbildung der Wissensgesellschaft prägenden Entwicklungstrends gesehen. Diese sind insbesondere:

- Die voranschreitende Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Lebensgrundlagen, durch die implizites, d. h. arbeits- und lebensweltlich gebundenes Wissen zunehmend zu systematisch begründetem, reproduzierbarem Wissen transformiert wird (Kodifizierung);
- die Bedeutung von Informationstechnologien, die eine Vernetzung und Entgrenzung von Handlungen und Kommunikation zur Folge haben;
- die Zunahme von wissensbasierten und innovationsbezogenen Tätigkeiten;
- eine Beschleunigung von Innovationsprozessen und eine Verdichtung der Arbeit insbesondere durch den Einsatz von IuK-Technologien;
- die Genese und Entwicklung des Wissensmanagements auf der Grundlage betrieblichen arbeitsgebundenen Wissens.

Konsequenzen aus These 1 für die berufliche Bildung

In der Arbeit entstehen neue bzw. erweiterte Kompetenzprofile, die einen Umgang mit Theoriewissen, der Generierung von Wissen aus erfahrungs- und kontext- bzw. praxisgebundenem implizitem Wissen sowie die kompetente Verwendung von Informationen und neuem explizitem Wissen einschließen. Diese erweiterten Kompetenzen bündeln sich (unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen) zu einer Reihe von neuen Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau:

- Abstraktionsfähigkeit,
- systemisches und prozesshaftes Denken,
- Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement,
- hohe kommunikative Kompetenzen,

- umfassende Kompetenzen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen (BAETHGE 2001, S. 100 u. 2004, S. 75 f.).

Absehbar ist demnach, dass diese durch Reflexivität und Metakognition sich auszeichnenden Kompetenzen künftig im Mittelpunkt von Qualifizierungsprozessen stehen werden. Traditionell werden sie im deutschen Bildungssystem eher im Bereich der höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung vermittelt, während Hauptschule und große Teile der Berufsbildung in der Vermittlung dieser Kompetenzen eher schwach sind (BAETHGE u. a. 2007, S. 75). Prinzipiell – so die Auffassung der Autoren – kann ein solcher Kompetenzerwerb bei qualifizierten Belegschaften im Zusammenhang mit der Arbeit stattfinden. Allerdings sind die hierzu erforderlichen Bedingungen, formale kognitive Voraussetzungen von Beschäftigten und lernhaltige Arbeitsplätze, in der Regel nicht ausreichend gegeben. So zeigt sich bereits jetzt, dass Unternehmen für Positionen, auf denen früher dual ausgebildete Fachkräfte eingesetzt worden sind, zunehmend Hochschul- und Fachhochschulabsolventen, insbesondere mit BA-Abschlussniveau, rekrutieren. Demgegenüber wird sich eine praxis- und erfahrungsorientierte Aus- und Weiterbildung auf weniger anspruchsvolle berufliche und betriebliche Tätigkeiten konzentrieren. Die stark praxisbezogene Berufsbildung verliert demnach zunehmend an Bedeutung.

These 2: In der Wissensgesellschaft wird das Erfahrungswissen zum entscheidenden Faktor in der sozioökonomischen und beruflichen Entwicklung.

These 2 wird vor allem von Autoren aus der Innovations-, Organisations- und Kompetenzforschung vertreten. Für STAUDT/KRIEGESMANN (1999, S. 34) ist beispielsweise das implizite Wissen (Erfahrungswissen) die dominante Wissensgröße für die Herausbildung einer wissensbasierten Ökonomie, da es die Voraussetzungen dafür schafft, den Sprung des expliziten Wissens in reale Anwendungssituationen zu vollziehen. Die Innovationsforscher LUNDVALL/BORRAS (1999, S. 37) sehen das personengebundene Wissen in Form von Kompetenzen, Erfahrungen, Expertise und implizitem Wissen in der Wissensgesellschaft als immer bedeutsamer im Vergleich zum Faktenwissen. Demnach vollzieht sich der Wissenswandel von implizitem Wissen zu explizitem Wissen immer schneller, so dass vor allem durch neue Informationstechnologien immer mehr explizites (kodifiziertes) Wissen produziert wird. Dieses Wissen kann jedoch nicht ausreichend für weitere Innovationen genutzt werden, da es sich um ein abstraktes und dekontextualisiertes Wissen handelt. Um es für Problemlösung und Innovationen nutzen zu können, bedarf es umfassender Interpretationsleistungen und Transferfähigkeiten, die wiederum auf implizitem Wissen und Erfahrungen beruhen (ebd., S. 37 f.). Eine weitere bedeutende Funktion impliziti-

ten Wissens ist, auf dieser Grundlage, Verhalten und Handlungen einzuschätzen und darauf angemessen zu reagieren. Diese Fähigkeit wird in sozialen Situationen und durch Sozialisierungsprozesse erworben.

Erfahrungswissen hilft zudem bei der Bewältigung des Unplanbaren in der Arbeit. Es äußert sich als Gespür und Gefühl für eine Sache, im Erahnen von Störungen, als „richtiger Riecher“ bei Problemlösungen oder intuitiven Entscheidungen (vgl. BÖHLE 2005, S. 11). Da moderne Arbeitsprozesse zunehmend durch Unwägbarkeiten und Unplanbarkeiten geprägt sind, ist das Erfahrungswissen Böhle zufolge auch unter diesem Aspekt dem wissenschaftlich fundierten Fachwissen und planmäßig rationalen Handeln überlegen. Schließlich wird das implizite Wissen in Form von erfolgreichen Arbeitsweisen, Routinen und Problemlösungen von Unternehmensmitgliedern als wesentliche Innovationsquelle und Wettbewerbsvorteil gesehen. Mit ihm ist im Wesentlichen die Entstehung des betrieblichen Wissensmanagements verbunden. NONAKA/TAKEUCHI (1997, S. 18) haben diesen Prozess der Wissensschaffung nachgezeichnet, bei dem versucht wird, das betriebsinterne persönliche Wissen durch Umwandlung zugänglich zu machen, mit vorhandenen Wissensbestandteilen zu einem neuen Wissen zu verbinden und durch Prozesse der Internalisierung, Habitualisierung und Routinisierung wieder im Arbeitshandeln zu verankern.

Konsequenzen aus These 2 für die berufliche Bildung

Die genannten Aspekte führen generell zu einer Höherbewertung des im Arbeitsprozess erworbenen beruflichen Erfahrungswissens gegenüber theoretisch-systematischem Wissen (vgl. z. B. ERAUT u. a. 1998; RAUNER 2007). Es stärkt vor allem die betriebliche Ausbildung in ihrer Sozialisierungsfunktion. Generell werden informelle und arbeitsintegrierte Formen des Kompetenzerwerbs stärker betont, und „Praxisgemeinschaften“ zur Kompetenzentwicklung nehmen eine immer höhere Bedeutung ein.

Ein zukunftsorientiertes Kompetenzverständnis für die Berufsbildung

Die je unterschiedlichen Bewertungen der Wissensformen und ihre Bezüge zu den Kompetenzen finden sich auch in divergenten Kompetenzverständnissen. In der Definition von WEINERT (2001), die in der Diskussion um Bildungsstandards sehr prominent geworden ist und bei der Einrichtung und der Akkreditierung von Bachelor-Studiengängen häufig zugrunde gelegt wird, werden Kompetenzen als funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. Dem stellt KIRCHHÖFER (2004) mit seiner Defini-

tion ein erfahrungsorientiertes Kompetenzverständnis gegenüber (siehe nebenstehenden Kasten). Für die kritische Auseinandersetzung mit existierenden Vorstellungen und für die Entwicklung eines zukunftsorientierten Kompetenzverständnisses sprechen eine Reihe konzeptueller Überlegungen, die von einer komplementären und gleichrangigen Bedeutung des Erfahrungswissens und des theoretisch-systematischen Wissens für die Kompetenzen ausgehen.

In POLANYIS Konzept sind explizites und implizites Wissen streng komplementäre Konstrukte, die aus analytischen

Zum Thema

Guido Franke
Facetten der Kompetenzentwicklung
Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Der Band gibt einen umfassenden Überblick über den Stand der Kompetenzforschung. Des Weiteren entwirft der Autor ein mehrstufiges Kategoriensystem zur Beschreibung von grundlegenden Komponenten der Kompetenz (Performanz, Wissen, Handlungsorganisation). Erörtert werden auch methodologische Fragen, z. B. das Problem des Schlusses von Performanz auf Kompetenz und der Bestimmung von Kompetenzniveaus.

BIBB 2008, ISBN 978-3-7639-1105-9
200 Seiten, 22,90 €
unveränderter Nachdruck



Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 911 01-11
Telefax: (05 21) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Kompetenzdefinitionen – wissens- und erfahrungsorientiert

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, A. D.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2001, S. 27 f.)

„Kompetenz bringt als Dispositionen vorhandene Selbstorganisationspotentiale zum Ausdruck, die sich in Tätigkeiten zeigen, bilden und verändern“ (nach KIRCHHÖFER 2004, S. 64).

Gründen voneinander getrennt dargestellt werden. Mit jeder Kodifizierung von Wissen entsteht auch immer neues implizites Wissen auf einer neuen Ebene. Praktische Kompetenzen und Fähigkeiten basieren immer auf einer Kenntnis von Theorien, Regeln, Verfahrensweisen. Diese sind je nach Kompetenzniveau und Expertise unterschiedlich stark zugänglich. Als besondere Experten und Köpfer gelten diejenigen, die sich am stärksten von Gefühlen leiten lassen, den richtigen Riecher haben oder über die Fähigkeit verfügen, blitzschnelle Entscheidung ohne langes Nachdenken herbeizuführen, und die am wenigsten zu beschreiben vermögen, auf welchen Wissensgrundlagen ihre Fähigkeiten beruhen (vgl. z. B. BÖHLE 2005; DREYFUS u. a. 1987).

Den Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen sieht RAUNER (2007) im Konzept des Arbeitsprozesswissens bislang am deutlichsten thematisiert. „Praktisches Wissen“ greift hierbei wesentliche Dimensionen des „impliziten Wissens“ auf: Es ist kontextbezogen und implizit, bildet sich mit zunehmender Berufserfahrung, die es ermöglicht, eine immer höhere Sensibilität für situative Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewältigung von Arbeitssituationen zu entwickeln. Der Erwerb des praktischen Wissens baut auf spezifischen Kommunikationsformen in Praxisgemeinschaften auf, die einerseits präzise Kenntnisse in der Verwendung von definierten Begriffen, Normen und Gesetzmäßigkeiten voraussetzen, andererseits jedoch eine kontextbezogene Sprache und Kommunikation erlauben. Schließlich ermöglicht das praktische Wis-

sen die Bewältigung unvorhersehbarer Arbeitsaufgaben (ebd., S. 63 ff.). Das Arbeitsprozesswissen, auf dem die berufliche Kompetenzentwicklung aufbaut, vollzieht sich nach RAUNER in einem Prozess reflektierter Praxiserfahrung, die im Wesentlichen über berufliche Aus- und Weiterbildung und Kompetenzentwicklung geleistet wird. Auch eine schulisch organisierte Berufsbildung kann dies RAUNER zufolge leisten, wenn es ihr gelingt, das Arbeitsprozesswissen in die Curriculumsentwicklung und Unterrichtsgestaltung aufzunehmen, so dass eine Vermittlung in handlungsorientierten Formen des Lernens ermöglicht wird (ebd., S. 67).

Neben diesen konzeptionellen Überlegungen weisen empirische Entwicklungen darauf hin, dass Betriebe dem Erfahrungswissen und dem theoretisch-systematischem Wissen gleichrangige Bedeutung beimessen:

- Die breitflächige Einrichtung der Bachelor-Studiengänge mit ihren vergleichsweise hohen Praxisanteilen zeigt, dass dem erfahrungsbasierten Lernen ein höherer Stellenwert als früher eingeräumt wird.
- Betriebe nutzen verstärkt Möglichkeiten dualer Studiengänge und entwickeln Modelle der Kombination von Berufstätigkeit, Berufsbildung und Studium.
- Die Entwicklung in anderen Ländern zeigt, dass verstärkt auf gleichwertige schulische (school-based route) und betrieblich-duale (work-based route) Angebote der Berufsbildung mit curricular identischen Kenntnissen und Kompetenzen gesetzt wird.

Literatur

- BAETHGE, M.: „Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor“. In: BAETHGE, M.; WILKENS, I. (Hrsg.): *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung*. Opladen 2001, S. 85–107
- BAETHGE, M.: *Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen*. In: *SOFI-Mitteilungen* (2004) 32, S. 7–21
- BAETHGE, M.; SOLGA, H.; WIECK, M.: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin 2007
- BELL, D.: *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1985
- BÖHLE, F.: *Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren*. In: *BWP* 34 (2005) 5, S. 9–13
- DIETZEN, A.: *Ausgewählte Schwerpunkte der soziologischen Arbeits- und Qualifikationsforschung im Dienstleistungsbereich. Überlegungen zu möglichen Anknüpfungspunkten für die Berufsbildungsforschung*. In: WALDEN, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich*. Bielefeld 2007a, S. 19–46
- DIETZEN, A.: *Betriebliche Personalrekrutierung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder*. In: *FreQueNz-Newsletter* (2007b), S. 1–3
- DREYFUS, H.; DREYFUS, L.; STUART, E.: *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg 1987
- ÉRAUT, M.; ALDERTON, J.; COLE, G.; SENKER, P.: *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton 1998
- HALL, A.: *Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen*. In: WALDEN, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich*. Bielefeld 2007, S. 153–201
- KIRCHHÖFER, D.: *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Berlin 2004
- LUNDVALL, B.; BORRAS, S.: *The Globalising Learning Economy; Challenges for Innovation Policy*. Brussels 1999
- NEUWEG, G.-H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck u. a. 2000
- NONAKA J.; TAKEUCHI H.: *The knowledge-creating company*. New York 1997
- POLANYI, M.: *Personal Knowledge*. London 1958
- RAUNER, F.: *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (2007) 40, S. 57–72
- STAUDT, E.; KRIEGESMANN, B.: *Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung*. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur*. 1999, S. 17–95
- TROLTSCH, K.: *Auswirkungen betrieblicher Qualifikationsstrukturen und am Qualifikationsbedarf orientierten Rekrutierungsstrategien auf das Bildungsangebot im Dienstleistungssektor*. In: WALDEN, G. (Hrsg.): *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich*. Bielefeld 2007, S. 99–120
- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u. Basel 2001, S. 17–31

- Empirische Daten zur Beschäftigungsentwicklung von Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau und mit Hochschulabschluss deuten darauf hin, dass es auch in wissensintensiven Dienstleistungsbereichen eine komplementäre Beziehung zwischen beiden Qualifikationsbereichen gibt. Bereiche mit einer wachsenden Zahl von Hochschulabsolventen ziehen offensichtlich auch Tätigkeitsfelder für Arbeitskräfte mit mittlerem Qualifikationsniveau nach (vgl. HALL 2007; TROLTSCH 2007).

Fragen und Forschungsdesiderate

Insgesamt ergeben sich aus diesen Überlegungen eine Reihe von Fragen, die im Rahmen von Grundlagenforschung, Forschung zur betrieblichen Qualifikationsbedarfsdeckung und Ordnungs- und Gestaltungsforschung weiter zu bearbeiten sind:

- Die Bedeutung des praktischen Wissens und sein Verhältnis zum theoretischen Wissen sind in unterschiedlichen Tätigkeits- und Berufsbereichen im Hinblick auf die Kompetenzen neu zu gewichten. Traditionell wird mit beruflichem Erfahrungswissen, immer noch stärker handwerkliches und technisches Erfahrungswissen assoziiert, das im Umgang mit Material und Maschinen im Arbeitsprozess entwickelt wird. Es ist historisch sehr stark dem industriellen Kontext verhaftet. Neben diesen Typ treten jedoch insbesondere im Zusammenhang mit Dienstleistungen und wissensbasierten Tätigkeiten andere Formen des Erfahrungswissens, die sich auf den Umgang mit Daten und Informationen sowie auf die Kommunikation und Kooperation in Organisationen und mit Kunden beziehen (vgl. DIETZEN 2007a). In dieser Hinsicht sind die Konzepte des Erfahrungswissens und auch der Bezug auf das theoretische Wissen weiterzuentwickeln.
- Hinsichtlich eines angenommenen Bedeutungsverlustes der beruflichen Bildung gegenüber der höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung ist zu fragen, welche Erfahrungen bei den Unternehmen mit den Kompetenzen von Beschäftigten mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen bestehen und ob sich der Verdrängungswettbewerb zwischen hochschulisch ausgebildeten und dual ausgebildeten Fachkräften auf der mittleren Qualifikationsebene tatsächlich feststellen lässt (vgl. DIETZEN 2007b).
- Im Hinblick auf zukünftige Ordnungs- und Gestaltungsaufgaben ist die Frage zu stellen, wie wissensbasierte und erfahrungsbasierte Kompetenzen lern- und kompetenztheoretisch erfasst, erforscht und gestaltet werden und wie sich das Berufsspektrum unter den Gesichtspunkten erfahrungs- und wissensbasierter Anforderungen differenziert. ■

Praktika



Daniela Stoecker,
Thomas Reglin

Vorbereitung und Durchführung von betrieblichen Praktika und EQ

Leitfaden für die
Bildungspraxis, 17

2007, 47 S.,

12,90 € (D)/25,30 SFr
ISBN 978-3-7639-3575-8

Best.-Nr. 6001855

Wie werden Praktika im Betrieb vorbereitet und effektiv gestaltet?

Der Leitfaden liefert Methoden, Arbeitshilfen und Checklisten für Ausbilder und Betreuer von Praktikanten.



Gabriele Fietz,
Annette Junge,
Thomas Reglin

Kompetenzfeststellung in betrieblichen Praktika

Leitfaden für die
Bildungspraxis, 26

2008, 64 S.,

17,90 € (D)/34,70 SFr
ISBN 978-3-7639-3576-5

Best.-Nr. 6001856

Praktikumsleistungen transparent gestalten: Der Leitfaden zur Dokumentation sozialer und personaler Kompetenzen.

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

