

1. Weiterbildung als Bestandteil der Kultur und ihre Bedeutung

Weiterbildung umfasst bedeutsame Bildungsangebote und ein breites Spektrum thematischer Ausrichtungen. „Lebenslanges Lernen“ ist zu einem etablierten Begriff geworden, der eine nahezu unerschöpfliche Möglichkeit der Anreicherung berufsbiografischer Entwicklungen bis ins hohe Lebensalter charakterisiert (vgl. Birke, 2012; Fröhlich, 2004; Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). Weiterbildung als attraktives Entwicklungsinstrument gehört mittlerweile zum Selbstverständlichen und wirkt sich unabhängig vom Alter positiv auf Lebens- und Arbeitszufriedenheit aus. Sie steht heutzutage im Kontext individueller und selbstmotivierter Entscheidungen und Bildungsprofile und dient neben persönlichen Interessen der Potenzial- und Karriereentwicklung sowie der Arbeitsplatzsicherung auch der Sicherung und Entwicklung des nationalen und internationalen Arbeitsmarktes insgesamt.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert innovative Ansätze zukunftsorientierter Weiterbildung und damit die Motivation von Menschen und Organisationen in der Gesellschaft für lebensbegleitendes Lernen als selbstverständlichen Bestandteil der Kultur (vgl. BMBF, 2011). Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) hält fest:

Wissenschaftliche Weiterbildung ist keine einfache Brücke, welche die „Lücke“ zwischen Praxis und Wissenschaft elegant schließen könnte. Sie ist vielmehr ein voraussetzungsreicher und kontinuierlicher Prozess der sorgfältigen Analyse weiterbildungsrelevanter Entwicklungen in Praxis und Wissenschaft und deren Vermittlung zu forschungsgeleiteter Wissensproduktion. Wissenschaftliche Weiterbildung entsteht in Netzwerken und kooperativen Arbeitszusammenhängen. [...] Weiterbildungsinstitutionen sind dies nicht per Definition, sondern durch ihr Handeln und ihre intermediäre Vermittlung zwischen den sachlichen Ebenen des Bedarfs, der Gestaltung und des Transfers von Wissen als intermediärem Produkt und den persönlichen Ebenen der beteiligten Akteure. Ihre „Partner“ im engeren Sinne sind Wissenschaftler/innen als Wissensproduzenten und Lehrende und die Lernenden als „Suchende“ und Anwender neuen Wissens. (Hörr & Jütte, 2017, S. 251)

Personen, die sich für eine Weiterbildung entscheiden, sind Menschen, die in der Regel über umfangreiche Lern-, Lebens- und Berufserfahrungen verfügen, die sie in den Lehr- und Lernprozess einbringen. Meist stärker als in der grundständigen Lehre steht hier der direkte berufliche Bezug mit dem Wunsch nach konkreter Anwendbarkeit des Wissens im Vordergrund ihrer

Bildungsinteressen. Mit dem angestrebten Qualifizierungsziel werden anvisierte materielle und rollenbezogene neue Aufstiegschancen als Vorteile auf dem Arbeitsmarkt betrachtet und mit erwünschten Wachstumseffekten in professioneller Hinsicht und auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung verbunden. „Nicht zuletzt mit der Etablierung des Konzepts lebenslangen Lernens steigt der Bedarf an empirischer Vergewisserung und konzeptioneller Schärfung. Der Blick wird stärker auf die Aneignungsseite gerichtet; Teilnehmendenforschung gewinnt an Gewicht“ (Jütte & Lobe, 2017, S. 8). Dieser Erwartungshorizont aktiviert dementsprechend vielerlei Dimensionen von Qualität im wissenschaftlichen Weiterbildungskontext. Rahmen- und Servicegestaltung des Angebots, gewinnbringende und interessante Lehrinhalte mit einer sozial-interaktiven Didaktik und individuelle Unterstützung durch Lehrende bilden das Spektrum der zu berücksichtigenden Faktoren von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen ab.

Für den Philosophen und Autor Peter Bieri bedeutet Bildung, dass Wissen und Informationen genutzt werden, um an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten. Bieri hat in einer eindrucksvollen Rede³ an der Pädagogischen Hochschule Bern im Jahr 2005 zum Thema „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ die Frage, was Bildung ist, so beantwortet:

Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. [...] Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein. Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt. [...] Stets geht es um zweierlei: zu wissen, was der Fall ist, und zu verstehen, warum es der Fall ist. Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag. Sich zu bilden, kann nicht heissen, ausser Atem hinter allem herzulaufen. Die Lösung ist, sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen mehr lernen könnte. Bildung ist also ein doppeltes Lernen: Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen. [...] Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: dass einer Wissen nicht als blosser Ansammlung von Information, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird. Das gilt nicht nur, wenn es um moralisch bedeutsame Dinge geht. Der Gebildete wird auch durch Poesie ein anderer. [...]

³ Über <http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf> kann die vollständige Rede nachgelesen werden.

Bildung als Selbsterkenntnis

Es kennzeichnet Personen, dass sie sich, was ihre Meinungen, Wünsche und Emotionen anbelangt, zum Problem werden und sich um sich selbst kümmern können. Bildung ist etwas, das an diese Fähigkeit anknüpft. Es mag einer noch so gut ausgebildet sein und eine noch so grosse Orientierung haben, so dass er in der Welt erfolgreich navigieren kann – wenn er sich nicht auf diese Weise gegenüberzutreten und an sich zu arbeiten weiss, verfügt er nicht über Bildung in einem vollen, reichen Sinn des Ausdrucks. [...] Es geht darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu verstehen, statt diese Dinge nur geschehen zu lassen. Es geht um die Interpretation meiner Vergangenheit und das Durchleuchten meiner Entwürfe für die Zukunft, kurz: um das Schaffen und Fortschreiben von Selbstbildern. [...] Der Gebildete – so lautet meine nächste Definition – ist einer, der über sich Bescheid weiss und Bescheid weiss über die Schwierigkeiten dieses Wissens. Er ist einer, dessen Selbstbild mit skeptischer Wachheit in der Schwebe gehalten werden kann. Einer, der um die brüchige Vielfalt in seinem Inneren weiss und keine soziale Identität für bare Münze nimmt. [...] Ich kann mit der Welt meines Wollens, meiner Gedanken und Gefühle aus verschiedenen Gründen unzufrieden sein: weil es an Übersicht und innerer Stimmigkeit fehlt; weil ich mir draussen ständig Beulen hole; weil ich mir darin fremd vorkomme. Dann brauche ich im weitesten Sinne des Worts eine *éducation sentimentale*, diejenige Art von Bildung also, die man einst mit gutem Grund Herzensbildung nannte: Gestützt auf wachsende Einsicht in die Logik und Dynamik meines seelischen Lebens, lerne ich, dass Gedanken, Wünsche und Gefühle kein unabwendbares Schicksal sind, sondern etwas, das man bearbeiten und verändern kann. Ich erfahre, was es heisst, nicht nur in meinem Tun, sondern auch in meinem Wollen und Erleben selbstbestimmt zu werden. Diese Selbstbestimmung kann nicht darin bestehen, dass ich mich in einer inneren Festung verbarrikadiere, um jeder Beeinflussung durch andere, die das Gift der Fremdbestimmung enthalten könnte, zu entfliehen. Was ich lerne, ist etwas anderes: zu unterscheiden zwischen einer Beeinflussung, die mich von mir selbst entfremdet, und einer anderen, die mich freier macht, indem sie mich näher an mich selbst heranführt. [...]

Bildung als poetische Erfahrung

Ausbildung ist stets an einem Nutzen orientiert: Man erwirbt ein Know-how, um etwas zu erreichen. Dagegen ist die Bildung, von der hier die Rede ist, ein Wert in sich, wie die Liebe. (Bieri, 2005; Hervorhebungen im Original)

Auch frühere Pädagogen wie beispielsweise Humboldt waren der Ansicht, dass Bildung bedeutet, sich mit der Welt zu verbinden, sodass die Welt in einem selbst wirken könne. Seine Bildungstheorie vertritt die Auffassung, dass Wissen das Selbst beeinflusse und Identität und Persönlichkeit entwickeln lasse. Wenn Menschen intrinsisch motiviert etwas über die Welt wissen wollten, dann würden sie sich auf dem Weg der Bildung befinden (vgl. Benner, 2003; Schultheis, 2008). Nach Wolfgang Klafki hat Bildung drei

Zielrichtungen. Sie bewirke zum einen Selbstbestimmung und führe zur Frage, wie ein Mensch in seinem Leben mit sich umgehen und welche Art von Mensch er sein wolle, welche Werte ihm wichtig seien, und wie er in der Gesellschaft und Kultur, in der er lebe, wirksam sein möchte. Weiterhin ziele Bildung auf Mitbestimmung ab; indem sich ein Mensch mit sich selbst beschäftige, präge er seine Gesellschaft mit und umgekehrt. Schließlich fördere Bildung zudem die Fähigkeit, solidarisch zu sein, indem Menschen anderen Menschen helfen würden und eine Perspektive einnehmen könnten, die über sie selbst hinausgehe, worüber auch die anderen Menschen im Zusammenleben bzw. in der Kultur und ihre Beziehungsgeflechte wahrgenommen werden könnten. Gebildete Menschen sind nach Klafki kritikbereit, argumentationsbereit und empathiefähig. Die Anerkennung des Anderen in einem Beziehungsgeschehen sei dabei wesentlich (vgl. Lin-Klitzing & Arnold, 2019).

1.1 WOFÜR WIRD GELEHRT?

Mit den individuellen Entwicklungszielen ist Bildung auch mit dem Anspruch verbunden, durch die Vermittlung von Wissen und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung einen gesellschaftlich wirksamen Beitrag zu leisten. Menschen, die sich bilden, fördern ihre Fähigkeiten, verantwortliche Tätigkeiten in einer sich wandelnden, arbeitsteiligen, von Vielfalt geprägten Arbeits- und Lebenswelt auszuüben und aktiv eine globale demokratische Gesellschaft mitzugestalten.

Bildungsanbieter selbst sind lernende, sich beständig weiterentwickelnde Organisationen mit kontinuierlichen Reflexions- und flexiblen Anpassungsprozessen. Dabei zielt die Kompetenzorientierung auf eine wissenschaftlich begründete und berufsfeldbezogene Selbstständigkeit im Denken, Bewerten, Handeln und Reflektieren der Lernenden ab und unterstützt und fördert diese dabei in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung zur Sicherung der formulierten Kompetenzen.

Ein im Jahr 2012 im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichtes Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre evaluierte die bisherigen Erfahrungen im Umgang mit kompetenzorientierter Lehre seit der Bologna-Reform. Darin sind sowohl Definitionen und Anforderungen an eine kompetenzorientierte Ausrichtung von Studiengängen als auch Erkenntnisse aus der pädagogisch-psychologischen Lehr- und Lernforschung eingeflossen. Als Zwischenfazit des Bologna-Reformprozesses halten die Autoren unter anderem fest:

Eine kompetenzorientierte Lehr-/Lernkonzeption erfordert weiterhin eine veränderte Sicht auf die Rollen von Lehrenden und Lernenden im Lernprozess bzw. beim Kompetenzerwerb. Wie schon oben beschrieben muss der

Lernende eine deutlich aktivere und selbstbestimmtere Rolle beim Lernen einnehmen, während der Lehrende sich stärker als Bereitsteller und Arrangeur von Lerngelegenheiten sowie Begleiter und Berater des Lernenden im Lernprozess verstehen sollte. [...] Entscheidend ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass es dem Lehrenden gelingt einen Sichtwechsel auf den Lehr-/Lernprozess zu vollziehen, der als „Shift from Teaching to Learning“ [...] beschrieben wird; d. h. das Lehren muss vom Lernen her gesehen und von den Anforderungen des Lernprozesses her konzipiert werden. Der Lehrende muss verstehen lernen, wie der Kompetenzerwerb aus der Sicht des Lernenden sich darstellt und welche Hinweise sowie Unterstützung dieser benötigt, um sich Fähigkeiten für die Aufgaben- und Anforderungsbewältigung in einer Domäne anzueignen. (HRK, 2012, S. 57)

1.2 KOMPETENZORIENTIERTES LEHREN UND LERNEN IN BILDUNGSPROZESSEN

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung berufsbegleitender Weiterbildung allgemein und in dem speziellen Kontext beratender Arbeitsfelder – sowie auch im Hinblick auf die Entwicklungen in klinischen Ausbildungs- und Arbeitsfeldern (Psychotherapiestudium) – stehen die Wechselwirkungen zwischen den individuellen Entwicklungswünschen Einzelner und der Gewährleistung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Fachgebieten mit ihren professionellen Handlungsbereichen im Mittelpunkt. Dies erfordert eine verstärkte reflexive Beschäftigung mit der eigenen Person im Kontext ihres Umfeldes, eine entwicklungsfördernde Beziehungs- und Interaktionsorientierung sowie die kontinuierliche Anbindung an die Diskurse in den Fachdisziplinen und ihrer Zielgruppen.

Im Zusammenhang mit Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozessen ist durch den Bologna-Prozess eine durchgreifende Umstellung mit der Implementierung eines neuen kompetenzorientierten Konzeptes und entsprechender formaler Anforderungen erfolgt.⁴ Diese in erster Linie an Universitäten und Hochschulen gestellte Aufgabe hat im gesamten Bildungswesen an Bedeutung gewonnen. Ihre Ausrichtung betont verstärkter die Ebene der Selbst- und Kontext-Reflexion bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung mit den angestrebten Professionalisierungszielen. Wesentliche Aufgabe dabei ist die Ausrichtung des Lehr- und Lernangebo-

⁴ Die Bologna-Reform beabsichtigt einen europaweiten einheitlichen Hochschulraum mit synchronen Studiengängen in „gleicher Währung“ in Form von wechselseitig anrechenbaren ECTS-Punkten. Dies soll unter anderem die Mobilität Studierender sowie arbeitsmarktbezogene Wettbewerbs- und Beschäftigungsfaktoren fördern. Die Praxis sieht jedoch vielfach anders aus und hat auch nachteilige Auswirkungen auf Hochschulen, Lehrende und Studierende hervorgebracht (vgl. Hericks, 2018).

tes auf die Ermöglichung der Entwicklung einer fachgerechten und erfolgreichen Handlungsfähigkeit im angestrebten beruflichen Praxisfeld und die Schaffung der dafür notwendigen Voraussetzungen.⁵ Der Dreisprung vom Wollen über das Können zum Machen bildet hierbei den Trainingsparcours im Bildungsprozess.

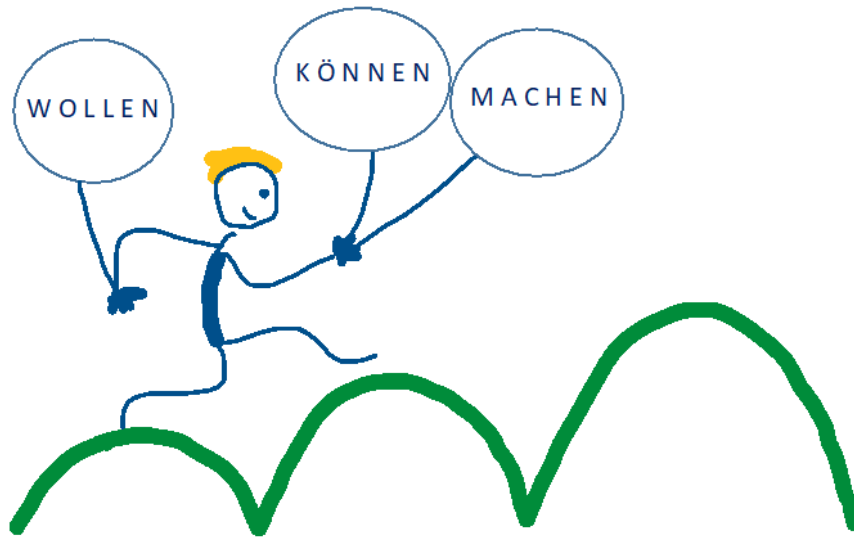


Abb. 1: Dreisprung: Wollen – Können – Machen (eigene Darstellung)

Die didaktischen Konzepte inklusive ihrer praxisbezogenen Gestaltungsformen des Lehrens, Lernens und Prüfens bedürfen einer entsprechend darauf ausgerichteten Abstimmung. Nicht nur die wissenschaftliche Befähigung, sondern auch die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld ist demnach im Kontext kompetenzorientierter Lehre zentral. Ein Lernender erhält darüber potenziell die Möglichkeit, auf der Ebene theoretischer und methodischer Kompetenzen spezifische Problemdefinitionen und -lösungen bearbeiten und eine professionelle Identität im Handlungsfeld entwickeln zu kön-

⁵ So entwickelt z. B. aktuell auch das Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen (IMPP) für die schriftlichen Prüfungen in den Fächern Medizin, Pharmazie und Psychotherapie auf der Basis des Gegenstandskataloges die zu erarbeitenden Prüfungsfragen in kompetenzorientierter Strukturausrichtung weiter, mit der Absicht, die Absolventen auf die Herausforderungen im Gesundheitssystem fachlich und persönlich bestmöglich vorzubereiten (siehe dazu auch unter <https://www.impp.de/informationen/kompetenzorientierte-gegenstandskataloge.html>).

nen. So widmet sich kompetenzorientierte Hochschulbildung auch der Aufgabe, einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden und zu ihrer Befähigung erfolgreicher Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu leisten, wofür eine didaktische Ausrichtung zur Ausbildung und Förderung sogenannter sozialer und personaler Schlüsselkompetenzen gebraucht wird.

Auf diese Weise gestaltete Lehrangebote bzw. Curricula basieren auf einem veränderten Verständnis von Lehr- und Lernprozessen mit sowohl inhaltlichen als auch methodisch-didaktisch dafür geeigneten Vorgehensweisen. Sowohl bestimmte Lernziele als auch in hohem Maße die Förderung und die Begleitung der Entwicklungsprozesse der Lernenden sind darin integrale Bestandteile, um neben fachlichen Kompetenzen auch Fähigkeiten zu einem verantwortungsbewussten und reflektierten Umgang mit sich selbst und Anderen und dem Treffen sinnvoller Entscheidungen in komplexen beruflichen und lebensweltlichen Kontexten auszubilden und zu fördern.

Kompetenzorientierte Bildungsangebote folgen dem Schema, erreichbare Lernziele in einer bestimmten Zeit zu definieren, die am Ende überprüft werden können. Dies wirft die Fragen auf, wie Lernzuwachs stattfindet und was in Bildungsprozessen als Ergebnisqualität feststellbar und wahrnehmbar ist. Zum Beispiel kann der Transfer des bisher Gelernten anzeigen, was schon gelernt wurde und wo der einzelne Lernende, durch Selbst- und Fremdbeobachtung ermittelbar, in seinem Prozess zu stehen scheint. Aktuelle lernergebnisorientierte curriculare Beschreibungen im Feld von Beratung und Therapie beziehen sich auf moderne Kompetenzmatrices sowie eine vermittlungs- und handlungsorientierte Didaktik mit der Reflexion des Verhältnisses von Wissen und Praxis (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017; Katsarov, Schiersmann, Schmidt-pott, Schober & Weber, 2014; Krathwohl, Bloom & Masia, 1978; Miller, 2011; Petersen, Schiersmann & Weber, 2014; Pfäffli, 2015).

Benjamin Bloom entwickelte in den 1950er- und 1960er-Jahren eines der ersten Klassifikationsschemata für auf erwünschte Bildungsziele ausgerichtete Kategorien kognitiver und affektiver Lernziele (vgl. Krathwohl et al., 1978). In seinem Modell bilden aufeinander aufbauende Stufen eine Taxonomie, bei der jede höhere Stufe als Voraussetzung auch immer diejenigen Fähigkeiten der vorhergehenden Stufen umfasst. Für die Analyse und Charakterisierung von Lernzielen werden die drei Dimensionen Kognition, Affekte und Psychomotorik hervorgehoben, die den Prozesscharakter ganzheitlichen handlungsorientierten Lernens verdeutlichen.

Das sich auf die Kognition beziehende Lernstufenschema umfasst eine sechsstufige hierarchische Anordnung von Lernzielen mit zunehmenden Schwierigkeits- und Komplexitätsgraden. An der Basis des Schemas befindet sich das Wissen von Fakten, Methoden und Theorien aus der jeweiligen

Fachdisziplin. Die nächsthöhere Stufe ist die des Verstehens von Zusammenhängen, des Erkennens von Bedeutungen und des Treffens von Voraussagen. Darüber liegt die Stufe des Anwendens von Wissen auf konkrete, bis dahin unbekannte Aufgaben und Problemstellungen, gefolgt von der Stufe der Analyse von Sachverhalten und Problemstellungen. Auf der nächsthöheren Ebene befindet sich das Lernziel der Synthese, womit die kreative Kombination bekannter Informationen gemeint ist. Die höchste Ebene bildet schließlich an der Spitze der Lernziele die Evaluation mit dem Bildungsziel des Bewertens von Ergebnissen.

Die affektive Lernzieldimension befasst sich mit dem inneren Wachstum im Bildungsprozess und bezieht sich auf die Entwicklungsebenen von Interessen, Einstellungen, Werten, Vorlieben oder emotionalen Haltungen. Hierbei bildet die höchste erreichbare Stufe die Ebene einer selbst entwickelten Lebensphilosophie, die mit einer hohen Stufe der Persönlichkeitsentwicklung einhergeht. Affektive Lernziele beziehen sich auf Niveauebenen der Persönlichkeitsentwicklung und der damit einhergehenden Bewusstseinsentwicklung. Dazu gehören Bestandteile wie das Aufmerksam-Werden, Beachten, Reagieren, Werten, der strukturierte Aufbau eines Wertesystems, das Verinnerlichen von Werten oder einer Wertestruktur.

Die weitere Dimension in Blooms Lernzielemodell bildet die psychomotorische Ebene von Lernzielen, die sich in seinem Modell auf den Umgang mit Materialien, Gegenständen oder koordinationserfordernden neuromuskulären Handlungen bezieht. Diese Form der Betrachtung berücksichtigt die Gleichzeitigkeit von kognitiven, affektiven und körperlich-sensorischen Elementen sowie deren Beachtung in Bildungsprozessen.

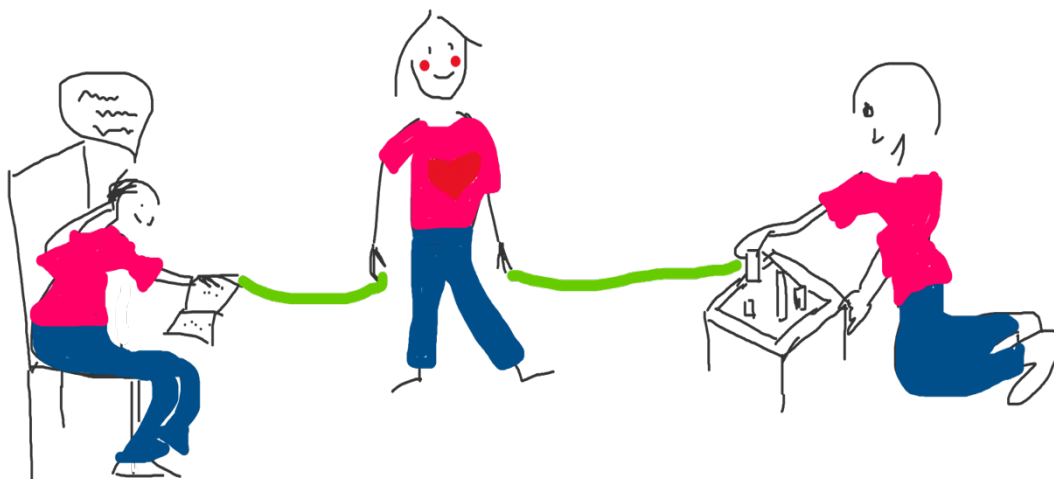


Abb. 2: Kognitive, affektive und körperlich-sensorische Elemente in Bildungsprozessen (eigene Darstellung)

Erpenbeck und Sauter definieren in ihrem handlungsorientierten Kompetenzforschungsansatz Kompetenzen als „Fähigkeiten, in offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbst organisiert zu handeln (Selbstorganisationsdispositionen)“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, zitiert nach Erpenbeck & Sauter, 2013, S. 32). Und weiter konstatieren sie: „Es gibt keine Kompetenzen ohne Fertigkeiten, ohne Wissen, ohne Qualifikationen. Aber Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen ‚sind‘ keine Kompetenzen, sondern nur Grundbestandteile da-von. Sonst gäbe es nicht so viele hochqualifizierte Inkompetente“ (ebd.).

In Erpenbecks Kompetenzmodell wird die Verbindung dreier Kreise von innen nach außen als sich erweiternde Kompetenzmatrix dargestellt: Um das Wissen im Sinne einer Fertigkeit legt sich der Kreis der Qualifikation und darum der Kreis der Kompetenzen. In die Kompetenzen fließen aus der Umwelt kommende Regeln, Normen und Werte ein, die im Individuum auf dem Wege „emotionaler Labilisierung“ zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt werden. Nach Erpenbeck braucht Kompetenzentwicklung die Verbindung zu spürbaren Erfahrungen. Emotionales Erleben schaffe Austauschvorgänge zwischen Lernenden, Lehrenden und Wissen. Wenn sowohl positive als auch negative Emotionen involviert seien, fänden wirkliche Kompetenzentwicklungsprozesse statt, die sich auf der Ebene des Handelns beobachten ließen. Wissen bahne sich somit über die persönliche Berührung seine Wege zur Kompetenzentwicklung (vgl. Arnold & Erpenbeck, 2014).

Erpenbeck weist erneut darauf hin, dass das Verfügen über Wissen und Qualifikationen nicht gleichzeitig das Vorhandensein von Kompetenzen bedeutet, und entwickelte eine Kompetenzmatrix mit vier Basiskompetenzen: 1) personale Kompetenz (verstanden als Fähigkeit, reflexiv in Bezug auf die eigene Person handeln zu können), 2) Aktivitäts- und Handlungskompetenz (verstanden als Fähigkeit, Wissen umsetzen und aktiv handeln zu können), 3) fachlich-methodische Kompetenz (verstanden als Fähigkeit, in Bezug auf Sachverhalte fachlich-methodisch handeln zu können), 4) sozial-kommunikative Kompetenz (verstanden als Fähigkeit, sozial und kommunikativ in Bezug auf Andere handeln zu können). Diese Basiskategorien gelten als Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit Querschnittskompetenzen wie interkulturelle, Führungs- und Medienkompetenzen (vgl. Arnold & Erpenbeck, 2014). Auch im Kontext von Weiterbildung für Beratungs- und Therapieberufe findet dieses Modell Beachtung (vgl. Erpenbeck et al., 2017).

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) ermöglicht eine europaweite Verständlichkeit nationaler Qualifikationen und dient damit als Meta-Referenzrahmen für Vergleiche nationaler Qualifikationssysteme. Er beschreibt ein mit acht Referenzniveaus versehenes

Kompetenzschema, das auf den drei Säulen Wissen, Fertigkeit und Kompetenz aufbaut. Die Referenzniveaus beschreiben für jede Niveaustufe, was Lernende wissen und verstehen und wozu sie in der Lage sein sollten.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) unterscheidet sich vom EQR in der Definition von Kompetenz, indem er die Summe aller Lernergebnisse insgesamt betrachtet (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 2017). In der DQR-Matrix beinhaltet die Kategorie Fachkompetenz die Unterkategorien Wissen und Fertigkeiten und die Kategorie Personale Kompetenz die Unterkategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (ebd., S. 8).

Vonseiten der Europäischen Union sind die Regierungen der Länder aufgefordert, acht für Einzelpersonen in einer wissensbasierten Gesellschaft relevante Schlüsselkompetenzen in die Angebote lebensbegleitenden Lernens zu integrieren. Dabei wird der Kompetenzbegriff auf der Ebene der Europäischen Union folgendermaßen definiert: „Kompetenzen stellen die dynamische Kombination aus kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten, Wissen und Verstehen, zwischenmenschlichen, intellektuellen und praktischen Fähigkeiten sowie ethischen Werten dar“ (Europäische Kommission, 2006, S. 9).

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) versteht unter Kompetenz „mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD, 2005, S. 6). Angesichts einer von schnellen Veränderungen geprägten Welt befürwortet die OECD die Orientierung der unterschiedlichen Bildungssysteme an einem global ausgerichteten Kompetenzbegriff: „Global competence is a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being“ (OECD, 2018, S. 4). Die globale Kompetenz ist dabei auf den Ebenen von „Value“, „Attitudes“, „Knowledge“ und „Skills“ erkennbar (ebd., S. 11).

Die diese Ideen begleitende Leitfrage ist: Welche Kompetenzen sind in einer globalen Gesellschaft für ein „gutes Leben“ wichtig? In einer beständig

vielfältiger und vernetzter werdenden Welt braucht es entsprechende Fähigkeiten, damit sich ihre Mitglieder in ihr orientieren und sie angemessen mitgestalten können. Kompetenzdefinition, -entwicklung und -förderung benötigen daher Reflexion, damit sie stets eine möglichst sinnstiftende Anschlussfähigkeit an lokale und globale Veränderungsprozesse bieten können. Dabei geht es auch um die geteilte Verantwortung und kollektive Aufgabe, verfügbare Informationen angemessen zu interpretieren und sinnvoll in gemeinschaftlich förderliche Handlungsformen umzusetzen. Themen wie wirtschaftliches Wachstum, nachhaltige Entwicklung, Wohlstand, sozialer Ausgleich und Gesundheit stehen damit in Verbindung und sind miteinander so zu entwickeln, dass die Weltbevölkerung überlebensfähig bleiben und ein ausreichend friedvolles und gutes Leben führen kann.

Dieser Überblick skizzierter Kompetenzdefinitionen und Kompetenzschemata bildet Anhaltspunkte für die Operationalisierbarkeit von Qualifikations- und Bildungsprozessen im Sinne einer Vergleichbarkeit und Standardisierung. Bezogen auf den speziellen Kontext von Qualifizierungen für Aus- und Weiterbildungen in beratenden und therapeutischen Berufsfeldern, beschreiben sie die als lernrelevant anzusehenden und zur beruflichen Identität zugehörigen Merkmale des „Könnens und Wissens“. Sie repräsentieren gültige Bezugsgrößen für Bildungssysteme und Maßstäbe für Angebotsbeschreibungen sowie ihrer Zugangs- und Abschlussniveaus und fließen in curriculare Beschreibungen, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren ein. Der aktuelle Kompetenzdiskurs setzt sich auch kritisch mit den bestehenden Kompetenzschemata auseinander. In einem gemeinsamen fachlichen Suchprozess geht es darum, alles Wesentliche zu erfassen und zu verstehen, um für Prozesse der Professionalisierung im Allgemeinen und im Speziellen – wie zum Beispiel im Handlungsfeld Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung – die sinn- und wirkungsvollsten Definitionen und Größen zu identifizieren, um weder zu verkürzt noch zu komplex Lehr- und Lernkulturen und relevante Inhalte für Professionalisierungsprozesse und professionelles Handeln zu entwickeln und umzusetzen.

1.3 KOMPETENZORIENTIERTE WEITERBILDUNG IM KONTEXT VON SUPERVISION, COACHING UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG

In Bezug auf das in diesem Buch beispielhaft untersuchte Gebiet von Professionalisierungsprozessen für Beratungstätigkeiten in Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung sind insbesondere solche Kompetenzbereiche von hoher Bedeutung, bei denen es um professionelles Handeln im Beziehungsgeschehen zwischen Berater und Klient(en) geht, um erwünschte