

Positionen

Das Kompetenzparadoxon

Beiträge zur Beratung
in der Arbeitswelt

Herausgegeben von
Stefan Busse, Rolf Haubl,
Silja Kotte und Heidi Möller

Stefan Busse

2/2019

Stefan Busse

Das Kompetenzparadoxon

1. Die notwendige Demut vor dem Kompetenzparadoxon

Im folgenden Beitrag möchte ich einer Reihe eher latenter, wenn nicht gar ignoriertes Transformationsprobleme des Kompetenzdiskurses nachgehen. Wer es mit der curricularen Orientierung an Kompetenzen ernst meint, ist unweigerlich mit einem generellen *Kompetenzparadoxon* konfrontiert. Kompetenz widersetzt sich dem üblicherweise unterstellten linearen Umsetzungsimperativ; sie scheint sich beim Versuch, sie curricular einzufangen, unter der Hand aufzulösen. Als Hochschullehrer, als Fortbildner, Konstrukteur und Zertifizierer von Curricula, als Gutachter in Audits, als Teilnehmer einer Expertenkommission etc. bin ich normalerweise vor allem der Pragmatik des Machens und Umsetzens verpflichtet. Zweifel, die auftauchen, und Stolpersteine, die zum Innehalten zwingen, werden schnell von beruhigender Ignoranz überdeckt. Das stärkt eher die eigene „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Kühl, 2010) als die gebotene Kompetenzorientierung. Man kann das alles gewiss auch ‚wegcoachen‘, dem aber auch ein Stück weit supervisorisch nachgehen. Die folgenden Ausführungen sollen so für die notwendige Demut dem Kompetenzparadoxon gegenüber sensibilisieren.

2. Die drohende Aufgabe der Kompetenzorientierung im Kompetenzdiskurs

Mit dem sogenannten Bolognaprozess vor 20 Jahren ist etwas in die bildungspolitische Landschaft gekommen, was schon Züge eines modernen Fetischs hat: Die Kompetenz. Sie ist zu einer

Leitmetapher bildungspolitischer Auseinandersetzungen und bildungsplanerischer Bemühungen geworden. Es kann kein curricularer, kein lehrender Fuß mehr vor den anderen gesetzt werden, ohne sich zumindest verbal zu Kompetenzen zu bekennen. Lernziele sind zu beschreiben, Lehrinhalte zu modularisieren, man hat sich nicht mehr nur an Lehrinputs, sondern an lernbezogenen Outcomes zu orientieren etc. All das sollte die Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen, aber auch die Mobilität der Lernenden erhöhen. Auf der Habenseite dieser Transformation kann sicherlich verbucht werden, dass es tendenziell das Reflexionsniveau in Bildungsinstitutionen gehoben hat. Man kann nicht mehr einfach davon ausgehen, dass bestimmte formale Qualifikationen auch zu wirklichen Befähigungen führen. Man kann (vor allem jungen) Menschen nicht mehr einfach kanonisiertes Wissen überhelfen und ihnen dann mit dem Leben drohen, wenn sie sich dagegen sperren und Lernwiderstände produzieren.

Der Kompetenzdiskurs hat inzwischen aber auch einen Grad von institutioneller Durchdringung erreicht, der zwangsläufig zu Routinisierung, Inszenierungen und Instrumentalisierungen geführt hat. In einer Kultur des geschmeidigen Umbenennens werden Lehrveranstaltungen einfach zu Modulen. Das führt zu einer Art Kompetenzverbalismus. Auch wenn sich in letzter Zeit hier einiges geändert haben mag, waren (und sind) Akkreditierungsprozedere weniger diskursive Reflexionsräume als Arenen des gegenseitigen Unterstellens, Ausübens von Kontrolle und Macht. Das alles hat, wie erwähnt, weniger die Kompetenzorientierung

als die „Kompetenzdarstellungskompetenz“ der Beteiligten befördert. Was hier aus dem Auge geraten kann, sind eine Reihe von *transformationalen Paradoxien* resp. Transformationsproblemen, mit denen man es zu tun hat, wenn man es mit der Kompetenzorientierung ernst meint. Das sei im Weiteren exemplarisch mit Bezug auf arbeitsweltliche Beratungskompetenz (in Supervision und Coaching) skizziert.

3. Kompetenz und Kompetenzlevels

Was ist Kompetenz? Vereinfacht gesagt beschreibt Kompetenz die Überbrückung der Lücke zwischen *Wissen*, *Können* und *Handeln*. Die Alltagsbeobachtung kennt dies ziemlich genau: Jemand weiß z. B. etwas, kann es aber nicht umsetzen. Hier stößt man auf die Differenz zwischen Wissen und Können. Oder: Jemand kann (oder könnte) etwas, tut es aber nicht, weil er/sie sich dazu nicht entscheiden, entschließen oder motivieren vermag. Hier stößt man auf die manchmal schwer überbrückbare Kluft zwischen Können und Handeln.

Die wohl prominenteste Definition von Weinert umschreibt Kompetenzen als ein komplexes Geschehen, als die „[...] bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Nimmt man weitere Facetten von Kompetenzdefinitionen noch hinzu, so

lassen sich folgende Begriffskerne zusammenfassen (ausführlicher dazu Voncken 2005).

- *Kompetenz ist regulativ und generativ*
Kompetenz ist regulativ und generiert Verhalten. Das ist ein Gedanke der modernen Sprachtheorie. Ein Sprecher resp. Handelnder verfügt über eine endliche Zahl von inneren Handlungsregulativen (Sprachkompetenz), mithilfe derer er situativ eine unendliche Zahl möglicher Handlungen generieren kann. Die Differenz von Kompetenz und Performanz hat hier ihren Ursprung. Kompetenz kann so nicht direkt beobachtet werden, sondern ist nur erschließbar und kann allenfalls unterstellt werden.
- *Kompetenz ist Handeln in offenen und komplexen Situationen*
Die Differenz zwischen Kompetenz und Performanz würde gar keinen Sinn machen, wären soziale Situationen hochstandardisiert. Hier bräuchte es nur kanonisiertes Wissen, automatisierte Fertigkeiten und Fähigkeiten, die hoch routiniert abgerufen werden. Real muss jedoch ein Set an eigenem Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten situationsangemessen, d.h. performativ und immer wieder auch anders „verschliffen“ und kalibriert werden.
- *Kompetenz ist rekursiv und kontextuell gerahmt*
Kompetenz ist nicht allein als besondere Form der „Anpassung“ an offene Situationen zu verstehen. Sie stellt zugleich jene sozialen Situationen und Strukturen mit her, unter denen sie realisiert wird. Kompetenz ist somit rekursiv und reproduziert sich selbst, auch im Kontext von übergreifenden Kompetenzen von Gruppen, Teams, Organisationen und Institutionen. Damit sind Kompetenzen nicht

allein individuelle „Vermögen“, sondern sie haben ihren Referenzpunkt immer auch außerhalb des Subjekts, sie sind sozial konstruiert.

- *Kompetenz ist Veränderungskompetenz*
Da Kompetenz Handeln in offenen Situationen ist, so ist tendenziell immer auch offen, was kompetent ist und wie lange Kompetenz trägt. Das schließt auf Seiten des Subjekts Lernen ein. Kompetenz hat sozusagen einen Verfalls- und Selbstlernmechanismus eingebaut. Auf Seiten sozialer Kontexte bedeutet das die Möglichkeit der Transzendenz organisationaler, institutioneller und gesellschaftlicher Strukturen. Somit hat Kompetenz so per se etwas Kritisches und Emanzipatorisches. Kompetenz ist immer Veränderungskompetenz.

Damit ist Kompetenz eine Art Metafähigkeit, die die Lücke zwischen Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Motiven situativ immer wieder schließt und dabei etwas voraussetzt, ohne damit identisch zu sein. Kompetenz ist per se eine zu erbringende Transformationsleistung, die sich z.B. in beruflichen Ausbildungskontexten vom Anfänger über den Novizen bis hin zur Meisterschaft des Profis in ihrer Ausprägung sehr unterscheiden kann. Insofern gibt es nicht nur Kompetenzen, sondern auch deren Ausprägung in Kompetenzniveaus.

Beides zu integrieren ist das Anliegen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), an dem sich unterschiedliche nationale (NQR), so auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) orientiert haben. Sie erstellen eine Matrix zur Beschreibung von potenziellen Lernergebnissen (tendenziell

beobachtbarer Performanz) dar, die ein Lernender nach bestimmten formalen Qualifikationen erreicht haben müsste. Non-formal und informell erworbene Kompetenzen sollten tendenziell auch zuordenbar sein. Die Beschreibungsmatrix unterscheidet generell acht erreichbare Kompetenzniveaus bzw. -levels. Im EQR wird zudem in eine dreisäulige und im DQR in eine viersäulige Kompetenzstruktur unterstellt (s.u.).

Die primär bildungspolitisch motivierten Diskussionen haben sich dabei vor allem auf die Unterscheidbarkeit der Levels konzentriert. Hier geht es um die (nicht unheikle) Anerkennung qualitativ gleichwertiger, aber nicht gleichartiger Abschlüsse (so liegen Meister und Bachelor zwar auf Level 6, aber nur der Bachelor berechtigt zur Aufnahme eines Masterstudiums auf Level 7).

Die Ausdifferenzierung von Kompetenzbeschreibungen für bestimmte Domänen ist hingegen die Sache von Fach- oder Berufsverbänden durch fach- und berufspolitische Akteure oder auch von Forschungen. Hier stehen dann nicht so sehr die Levels im Vordergrund, da man sich bei akademischen Ausbildungen ja ohnehin auf Level 6 und 7 (oder 8) bewegt, sondern die Definition von Kompetenzen, die Benennung von Kompetenzindikatoren bzw. von Performanz- resp. und Verhaltensbeschreibungen. Sie sollen keinen Kanon bilden, sondern anpassungs- und entwicklungs-offene Beschreibungssysteme sein, an dem sich Aus- und Fortbildungseinrichtungen bei der Konstruktion von Curricula orientieren können.

4. Beratungskompetenz und der Versuch ihrer curricularen Einlösung

Für den Bereich berufsbezogener Beratung, so auch für Supervision und Coaching, liegt inzwischen eine Reihe von Kompetenzbeschreibungssystemen vor oder es wird an solchen gearbeitet. So existieren z.B. das vom „Nationalen Forum für Beratung“ (nfb) und der Uni Heidelberg entwickelte Beschreibungs- und Erfassungssystem für Kompetenzen für das „Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (Schiersmann, Weber, Petersen 2013, Schiersmann Peterson, Weber 2017), das Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching ECVison (Judy/Knopf 2015), die von der DGsv herausgegebene Vorstandsvorlage der Entwicklungskommission für Supervision und Coaching (DGsv 2017) und exemplarische Bemühungen von einzelnen Professionals und Forschern etwa für das Coaching (Steinke 2015, Rauen/Steinke 2018) oder auch für die Unternehmensberatung (Bredl 2008, Herking 2015).

Die Hauptabnehmer oder besser die Hauptzielgruppe solcher Kompetenzbeschreibungen sind vor allem die Konstrukteure, Beurteiler, Zertifizierer von Curricula und schließlich Lehrende und Lernende als Adressaten curricular erzeugter resp. ermöglichter Kompetenzversprechen. Diese sind mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, die ich im Folgenden als sieben *Transformationsschritte* bei der curricularen Einlösung der Kompetenzorientierung skizzieren möchte.

Ich beginne mit dem Beratungsbedarf, also mit dem ersten Transformations-

problem, was auch den natürlichen Ausgangspunkt von Kompetenzüberlegungen bildet oder bilden sollte. Man könnte genauso mit der performanzorientierten Überprüfung von Lernergebnissen beginnen und würde sich dann sozusagen rückwärts hocharbeiten, weil deutlich werden würde, dass das vorgängige Transformationsproblem eigentlich bereits gelöst sein muss, ehe das nächste angegangen werden kann.

1 Vom Beratungsbedarf zum Beratungskonzept

Aus legitimatorischen wie sachlichen Gründen sollte jedes Nachdenken über notwendige Kompetenzen damit beginnen, zu bestimmen, was der potenzielle Kunde oder Klient eigentlich braucht, wenn er Beratung in Anspruch nimmt. In den entsprechenden kompetenzorientierten Begründungstexten wird der Blick deswegen auf die aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt, als VUKA-Welt oder als Arbeitswelt 4.0 apostrophiert, gelenkt. Hier stehen dann die Zunahme an Komplexität, Unbestimmtheit, permanenten Veränderungen und prekären Arbeitsbedingungen etc. im Fokus, der sogleich eine Kaskade von notwendigen Kompetenzen auf Seiten der potenziellen Rat-suchenden (Kunden!) folgt: Ambiguitätstoleranz, Selbstregulation, Kooperations- und Lernbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Achtsamkeit etc. Fragt man zudem Personaler, dann sagen diese, dass nicht allein oder primär Fach-, sondern zunehmend sog. Schlüsselkompetenzen vonnöten seien, um für die fluiden Anforderungen der Arbeitswelt gerüstet zu sein. Dass zu dieser Szenerie geradezu ein Beratungsformat passt, welches wiederum in seiner Selbstzuschreibung,

den Umgang mit Komplexität, Offenheit und Unbestimmtheit hat, dem sie mit Reflexivität und Prozessorientierung entgegentreten, ist plausibel, aber auch ein wenig zu plausibel. Die Unterstellung, dass ein Beratungsformat wie Supervision und Coaching arbeitsweltliche Handlungsfähigkeit wiederherstellen, sichern oder sogar (vor allem durch Coaching) steigern kann, beruht zwar auf einem theoretischen (theoriegesättigten) Schluss. Im Fall von Supervision sogar auf langjährigem Erfahrungswissen. Schließlich wurde Supervision für eine Arbeitswelt erfunden, die Soziale Arbeit, die schon immer VUKA war (vgl. Effinger 2018). Aber es handelt sich hier auch um einen impliziten Zirkelschluss. Spitz formuliert: „Wer hat ein Problem für meine Lösung“. Und: Es handelt sich um ein großes Versprechen: Dass nämlich diejenigen, die es „auch nicht genau wissen“, gerade daraus ihre Expertise und Kompetenz schöpfen und in der Lage sind, arbeitsweltliche Kompetenz (wieder-)herzustellen. Wir leben gut mit dieser praktischen Illusion, auch weil es (glücklicherweise?) schwer ist, das empirisch nachzuweisen (vgl. Merz/Frey 2011) oder zu widerlegen.

2 Vom Beratungskonzept zu einem Metamodell von Kompetenz

Ein zweites Transformationsproblem schließt sich an: Wenn klar ist, dass ein prozessorientiertes und reflexionsbasiertes Beratungsformat für die arbeitsweltlichen Anforderungen passend wäre, dann folgt darauf die Frage, welche Kompetenzen und Kompetenzklassen man im Auge haben sollte, was man eigentlich beschreiben will. Hier fallen erste Vorentscheidungen, an welchem Metamodell von Kompetenz

man sich orientieren möchte. Es handelt sich um eine Art Basisnavigationssystem im Dickicht möglicher Einzelkompetenzen. So favorisiert der EQR ein dreisäuliges Metamodell („Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und – daneben auf einer Ebene! – „Kompetenz“), der DQR ein viersäuliges Modell („Fachkompetenz“, in die „Wissen“ und „Fertigkeiten“ inkludiert sind, und „Personale Kompetenz“, die „Soziale Kompetenz“ und „Selbstständigkeit“ einschließen). Die ECVision orientiert sich ihrerseits am Dreisäulenmodell des EQR und macht (unkommentiert) zwei kleine, aber nicht unwesentliche Veränderungen resp. Korrekturen am EQR: Aus „Fertigkeiten“ werden „Fähigkeiten“, die aber schon, wenn man dann spätere Beschreibungen dieser Fähigkeiten liest, sehr kompetenznah formuliert sind. Die Kategorie der „Kompetenz“ hingegen büßt ihre kategoriale Gleichwertigkeit mit „Kenntnissen“ und „Fertigkeiten“ ein, steigt zur Oberkategorie auf, die wiederum beides in sich einschließt. Das ist theoretisch sehr plausibel, weil „Kompetenz“ ja erst auf „Wissen“ und „Fertigkeiten“ operiert (siehe obige Kompetenzdefinition). Das Klassifikationssystem der DGSv und auch einzelner Coachingautor*innen orientieren sich wiederum am Viersäulenmodell der DQR. Rauen und Steinke fügen noch eine fünfte, die „Feldkompetenz“, hinzu (ebd.). Eine Ausnahme macht das Modell von Schiersmann, Weber und Petersen (resp. des nfb), die ein eigenes „systemisches Metamodell arbeitsweltbezogener Beratung“ entwerfen, das die „Vorgaben“ des EQR und DQR weitgehend beiseite lässt. Sie kommen aber auch zu einem Viersäulenmodell, bestehend aus „systemumfassenden“, „organisationsbezogenen“, „prozessbezogenen“ und „gesellschaftsbezogenen

Kompetenzen“, was aber wiederum von den supervisions- und coachingbezogenen Klassifikationsbemühungen ignoriert wird. Hier scheint es (nicht kommunizierte) Inkompatibilitäten zu geben, die möglicherweise in einem unterschiedlichen Beratungsverständnis gründen (?), aber erst hier offensichtlich werden. Der Dissens scheint aber nicht in der fehlenden Organisations- und Gesellschaftsbezogenheit der anderen Metamodelle zu liegen, da beides dort in den folgenden Kompetenzbeschreibungen auftaucht.

Was wir hier sehen können, ist nicht allein eine gewisse Uneinheitlichkeit bereits auf der Ebene der Metamodelle. Diese spiegelt die generelle Crux solcher Rahmenorientierungen wider, dass sie einerseits offen und anpassungsfähig an unterschiedliche weiterdomänenspezifische Beschreibungen von (Teil-)Kompetenzen sein wollen, andererseits aber auch ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Transparenz sichern sollen. Vor allem Letzteres scheint bereits auf dieser Ebene eingeschränkt. Hier fallen Vorentscheidungen, die in ihrer Konsequenz für die dann folgenden Kompetenzbeschreibungen und -profile geprüft werden müssten.

3 Vom Kompetenzmodell zu Kompetenzbeschreibungen

Der nächste Transformationsschritt besteht darin, auf dem Hintergrund der leitenden Metamodelle zu inhaltlichen Kompetenzbeschreibungen zu gelangen. Man braucht diese schließlich, um sich darüber zu verständigen und zu benennen, worüber ein Berater (Supervisor*in oder Coach) verfügen muss, um gut oder, wie es die DGSv anstrebt, exzellent zu beraten.

Dabei stehen die Kompetenzen nicht in einem linearen Ableitungsverhältnis aus dem vorgängigen Beratungsverständnis. „Supervision ist, deswegen braucht es dazu ...“. Im Gegenteil: Man weiß eigentlich erst, was Supervision „ist“ oder „sein sollte“, wenn man sie durch entsprechende Teilkompetenzen beschrieben hat. Das entspricht einem klassischen Operationalisierungszirkel (Intelligenz ist das, was ein Intelligenztest misst). Erst dann, wenn man das, was man mit guter resp. exzellenter Beratung anhand von Kompetenzen beschreibt, weiß man, was man mit „gut“ meint. Das ist nicht wirklich problematisch, solange man nur den Anspruch hätte, darüber zu reden und sich zu verständigen. Es soll aber auch Valides her, was als verbindlicher Maßstab gelten kann. Wie gelangt man dahin? Zwei Wege sind prinzipiell gangbar und werden auch in Kombination genutzt. Top-down bzw. deduktiv aus oben skizzierten Metamodellen und Bottom-up bzw. induktiv aus empirisch gewonnenem Material. Als valides Material wird auf Expertenwissen bzw. -urteile zurückgegriffen, die je nach Anspruch (etwa mithilfe von Experteninterviews) Daten produzieren oder in Prozeduren kommunikativer Validierung sich direkt verständigen (z. B. im Rahmen einer Expertenkommission). Beide Wege haben Potenzen und Grenzen: Deduktive Ableitungen sind anschlussfähig an etablierte Theorien und theoretische Diskurse (etwa Professionstheorien), sind aber in ihrer phänographischen Beschreibungstiefe deutlich beschränkt und verlieren sich irgendwann in zirkulären, nicht sehr produktiven Begriffshubereien. Die Expertenexpertise nutzende induktive Zugänge können das professionelle Erfahrungswissen abschöpfen und

verallgemeinern. Sie reproduzieren jedoch auch Vorurteile und Selbsttäuschungen, gerade im Bereich von selbstgeschriebenen Kompetenzen, und machen auch vor einer Versprachlichungsgrenze halt. Ein Gutteil der Expertise von Meister*innen des Fachs, das weiß man aus der Expertiseforschung, ist nicht bewusstseinsfähig. Das könnte sich in unserem Kontext von Kompetenzbeschreibung als besonders gravierend herausstellen, weil man über das per Sprache Zugängliche vielleicht nur oberflächliche, selbstverständliche bis triviale Seiten von Beratungskompetenz abschöpfen kann. Beide Wege, das mag wieder auf der Habenseite stehen, mögen bis zu einem gewissen Grade ihre Nachteile gegenseitig kompensieren.

4 Von Kompetenzbeschreibungen zu umfassenden Kompetenzprofilen

Ein weiteres Transformationsproblem ist die *Weite* und *Tiefe* von konstruierten bzw. abgeleiteten Kompetenzprofilen. In der Regel entsteht hier eine hierarchische Taxonomie von Ober- und Unterkategorien, an deren Spitze sich Kompetenzen oder Metakompetenzen (Kompetenzklassen oder -cluster) befinden, die dann „Wissen“, „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Fähigkeiten“ unter sich subsumieren. Und schließlich finden auf einer unteren Ebene performative Kompetenz- oder Verhaltensindikatoren resp. -anker ihren Platz. Das Klassifikationssystem der EC-Vision unterscheidet zwei übergreifende Kompetenzklassen („Professionelle Identität“ und „Professionelles Verhalten“), 24 weitere Kompetenzen, 73 Wissenseinheiten („Kenntnisse“) und 81 Verhaltensbeschreibungen („Performance“). Das Kompetenzprofil

von Schiersmann et al. unterscheidet 5 übergreifende Kompetenzen, 63 Wissenseinheiten („kognitive Ressourcen“) und 86 Verhaltensbeschreibungen („Kompetenzindikatoren“), und schließlich subsumieren Rauen und Steinke unter fünf „Kompetenzklassen“ 29 „Kompetenzcluster“, 117 „Kompetenzen“ und 323 „Verhaltensanker“. Abgesehen von der inhaltlichen Triftigkeit solcher Kategorisierungen scheint deren regulative Idee zu sein, je detaillierter und ausdifferenzierter solche Profile sind, umso genauer könne man Kompetenzen wirklich beschreiben und erfassen. Hier kommt nicht nur deren pragmatische Verwertbarkeit (etwa in der curricularen Umsetzung s. u.) womöglich an ihre Grenzen. Es stellt sich auch die Frage, ob man überhaupt *noch* oder *schon* Beratungskompetenz beschreibt, ob sich im Versuch der detaillierten (ausufernden?) Kompetenzbeschreibung ad Infinitum Kompetenzen unter der Hand nicht auch auflösen. Man beschreibt auf diese Weise zwar notwendige, aber keine hinreichenden und z. T. nur unspezifische Detailkomponenten von Beratungskompetenz – *ohne* die man, aber auch *mit* denen man noch nicht „gut“ beraten kann. So ist etwa die als Kernkompetenz von Supervision apostrophierte „Ambiguitätstoleranz“ (vgl. Judy 2018) eine wichtige Voraussetzung reflexiver Prozessberatung, aber zugleich beratungsunspezifisch, da man ohne diese in der modernen Arbeitswelt generell nicht bestehen kann. Was hier zum Tragen kommt, ist die Krux, dass Kompetenz mehr ist als die Summe ihrer Teile (siehe Kompetenzdefinition oben) und dass subsumptionslogische Klassifikationssysteme Zusammenhänge zerreißen, die sie gerade beschreiben wollen.

5 Vom Kompetenzprofil zu curricularen Bausteinen

Mit der Konstruktion und Planung von Curricula kommt man in das eigentliche Zentrum des Kompetenzdiskurses, an den eigentlichen Ausgangspunkt einer Lern- bzw. kompetenzorientierten Lehre resp. Fortbildung. Sieht man von der unsäglichen Praxis ab, dass z. B. bisherige Inhaltsbeschreibungen von Seminaren nur einem Kompetenztuning unterworfen werden, und sieht man davon ab, dass ein Gutteil der curricularen Konstruktionsenergie vom arithmetischen Jonglieren mit Zahlen (ETCS-Punkte und Semesterwochenstunden etc.) absorbiert wird, handelt es sich hier wohl um die wichtigste und schwierigste Transformationsaufgabe. Wie lässt sich ein wie auch immer beschriebenes Kompetenzprofil in curricularen Inhalten abbilden? Oder ganz pragmatisch: Wie lässt sich ein numerisch ausdifferenziertes Arsenal an x bis y Kompetenzen, Teilkompetenzen, grundlegenden Wissens- und Fähigkeitskomponenten etc. (s. o.) in den für eine durchschnittliche Supervisionsfortbildung gängigen Umfang von ca. 20 Seminar- und Kurseinheiten, von ca. 70 Fortbildungstagen oder von ca. 500 Fortbildungsstunden ummünzen? Man kann diese Frage-richtung auch umkehren. Woher bezieht man eigentlich das Wissen oder die Gewissheit, dass die kompetenz-erzeugende Arbeit in diesem normativen Zeitkontingent zu erbringen und erledigt ist?

Neben der planerischen Seite dieser Aufgabe hat man es hier vor allem mit der *nichtlinearen* oder der *Unmöglichkeit einer Eins-zu-eins-Abbildung* unterschiedlicher Logiken zu tun. So mag eine theorie- bzw. kenntnisorien-

tierte Lehreinheit nicht nur Theoriekenntnis vermitteln, sondern auch selbstbezogene Reflexionsprozesse auslösen, eine selbsterfahrungsbezogene Seminareinheit ohne Theoriebezug gar nicht auskommen, eine prozesskompetenzorientierte Lehreinheit selbstwertlabilisierend oder -stabilisierend wirken, eine methodenorientierte Unterweisung hinter das zurückfallen, was man sich theoretisch schon angeeignet hatte etc. Man wird hier einwenden, dass dies nicht nur *so ist* sondern auch *so sein soll*. Genau. Das bedeutet aber auch, dass man nur begrenzt planen kann, in welchen curricularen Einheiten welche Kompetenzen erzeugt werden.

6 Von curricularen Bausteinen zur kompetenzorientierten Didaktik

Des Weiteren haben wir es mit Didaktik zu tun, die man als einen weiteren Transformationsschritt – nunmehr vom curricularen Inhalt zur Kompetenz – verstehen kann. Welche didaktischen Arrangements machen das Entstehen von Kompetenz wahrscheinlich? Die inzwischen schon klassisch zu nennende Unterscheidung bzw. Verschiebung einer „Vermittlungs- bzw. Erzeugungs-“ hin zu einer „Ermöglichungsdidaktik“ ist eine systemisch-konstruktivistische oder subjekttheoretische Referenz an die Offenheit und Kontingenzen von Bildungsprozessen (vgl. Arnold 2012). Die in der Literatur immer noch wenig bewegte Frage, wie man Beratung eigentlich lehren und lernen kann (vgl. Rohr, Hummelsheim, Höcker 2016), mithin wie kompetenzsensible Lehr- und Lernarrangements gestaltet sein müssten, muss wohl das Paradoxon anerkennen, dass man Beratung zwar lernen, aber nicht wirklich lehren kann (Arnold/Schön 2017). Hier können vor

allem fallbezogene Werkstätten probate und erprobte Settings sein (vgl. Busse 2016). Das „Kunststück“, welches hier erbracht werden muss, und was den Novizen vom Meister unterscheidet, ist, dass Kompetenz erst das situationsangemessene Zusammenführen erlernter unterschiedlicher Teilkompetenzen, Wissensbestände und Fähigkeiten ermöglicht. „Wie steuere ich fall- und phasenbezogen einen Prozess, was fokussiere ich am präsentierten Material, wovon ist der Fall ein Fall, welche Methode macht Sinn, was kann ich dem Ratsuchenden zumuten, wie dezentriere ich seinen Blick, wie beziehe ich die Gruppe ein, wie reguliere ich meine Affekte und Übertragungen ...?“ Wie kann es hier gelingen, fachliche Kompetenz mit ihren Wissens- und Fähigkeitskomponenten mit den auch „fachlich“ relevanten personalen Kompetenzen zur „eigentlichen“ Supervisions- und Coachingkompetenz zu verschleifen?

Da Kompetenz eben mehr als die Summe ihrer Teile ist, hat sich diese fallweise zu bewähren und kommt hier eigentlich auch erst zum Tragen. Kompetenz ist per se so etwas wie „Kompetenzintegrationskompetenz“, also eine Transformationsleistung des handelnden Subjekts. Hier bedarf es also didaktisch inszenierter Ermöglichungsräume. Dennoch ist damit eine eher vermittlungsorientierte Didaktik nicht obsolet. Für die Aneignung und Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten bleibt immer noch genug Raum: Es muss und darf weiterhin gelesen, präsentiert, referiert, geübt und trainiert werden. Damit entsteht jedoch noch keine Kompetenz, sie wird höchstens grundgelegt oder wahrscheinlicher.

7 Von der kompetenzorientierten Didaktik zur performanzorientierten Kompetenzüberprüfung

Letztendlich schließt sich der Kreis der Kompetenzorientierung am Übergang zur Performanz als letztem Transformationsschritt. Wir sind wieder am Ausgangspunkt des arbeitsweltlichen Beratungsbedarfs angelangt (s.o.). Aus der Perspektive von Fortbildungen geht es hier um das Sichtbarwerden von Kompetenzentwicklung und um die lernergebnisorientierte (Selbst-)Überprüfung curricularer Outcomes. Da Kompetenz als eine Disposition nicht direkt sicht- und erfassbar ist, ist man auf ein differenziertes Beobachtungs- und Beschreibungssystem von Kompetenz- und Verhaltensankern angewiesen, welches die Frage beantwortbar macht: „Woran sieht und merkt man, dass jemand kompetent ist bzw. handelt?“. Dazu ist die oben genannte untere Ebene von Kompetenzprofilen prinzipiell erst einmal hilfreich. Sie holt die Wahrnehmung aus der Beliebigkeit und macht sie einer kommunikativen Validierung zugänglicher. So stünde für die Teilkompetenz: „Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit“ z. B. als Indikator: „Machen ihre für die Beratung relevanten Aufträge, Rollen bzw. Funktionen transparent“ zur Verfügung (Schiersmann et al., S. 101).

Es mag auch hilfreich sein, dass hierzu inzwischen eine Batterie von Instrumenten vorgeschlagen und teilweise erprobt worden ist, die Selbsteinschätzung, Reflexion, Selbst- und Fremdbeobachtungen kombinieren. Was davon im Fortbildungskontext wirklich einsetzbar sein wird, ohne diese in Assessmentcenter zu verwandeln, mag ein praktisches Problem sein.

Prinzipieller ist jedoch die unaufheb-
bare Unbestimmtheit und Unschärfe
zwischen Kompetenz und Performanz.
Dieselben Performanzkriterien können
auf unterschiedliche Kompetenzen
und Kompetenzgrade verweisen und
umgekehrt, dieselbe Kompetenz kann
sich performativ unterschiedlich
äußern. Nun kann man auch dies
wiederum als ein gängiges Problem der
in der Psychologie üblichen Messung
latenter Eigenschaften deklarieren,
wenn das Problem nicht tiefer läge. Zu
befürchten ist, dass mit dem alleinigen
Kaprizieren auf verlässliche Beobach-
tungsindikatoren nur standardisier-
bare Seiten von Kompetenz erfassbar
sind, was dem „Geist“ von Kompetenz
tendenziell zuwiderläuft. In einer
Lehrsupervision wurde z.B. sichtbar,
wie ein Fortbildungskandidat einen
potenziellen Kunden mit dem standard-
mäßigen Vorgehen, dessen Bera-
tungsanliegen zunächst in einen Drei-
ecksvertrag einzubinden, heillos
überforderte. In einer von Schiersmann
et al. vorgeschlagenen Videographie-
rung der typischen Eingangssequenz
in eine Beratung hätte der Kandidat
von allen Ratern vermutlich die höchst-
e Punktzahl bekommen. Er hat alles
richtig gemacht und gerade das war
falsch. Der Kunde hat sich überfordert
und unverstanden zurückgezogen.
Das, was Kompetenz im Kern ausmacht,
auch den notwendigen Kairos für den
Moment zu finden, hat dem Kandida-
ten situativ (noch) nicht zur Verfügung
gestanden. Kompetenz beweist sich
gerade auch im Abweichen von Stan-
dardsituationen, da man um den kon-
tingenten und ko-konstruktiven Cha-
rakter von Beratungssituationen weiß.

Literaturangaben beim Autor



Autor

Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse,
Dipl.-Psychologe, Fakultät Soziale
Arbeit der Hochschule Mittweida,
Direktor des Instituts für „Kompetenz,
Kommunikation und Sprachen“
(IKKS) und Studiengangsleiter des
Zertifikatsstudiengangs „Supervision
und Coaching“ an der Hochschule
Mittweida, Weiterbildungsleitung bei
Basta – Fortbildungsinstitut für
Supervision und Coaching e. V. in
Leipzig.

Kontakt

busse@hs-mittweida.de

Impressum

Positionen sind ein Informationsdienst,
der Forscher*innen, Berater*innen
und andere Interessierte aus dem Bereich
der Beratung in der Arbeitswelt mit
aktuellen, praxisorientierten wissenschaft-
lichen Diskussionsbeiträgen bedient.
Beabsichtigt ist eine engagierte subjektive
Stellungnahme, begründet, aber nicht
notwendig bereits in allen Einzelheiten
abgesichert, durchaus provokant und auf
kritische Erwidern angelegt.

Herausgeber*innen

Stefan Busse (Hochschule Mittweida),
Rolf Haubl (Goethe-Universität
Frankfurt/Main, Sigmund-Freud-Institut
Frankfurt/Main), Silja Kotte (Universität
Kassel), Heidi Möller (Universität Kassel)

ISBN 978-3-7376-0729-2

ISSN 1867-4992

Erscheinungsweise und Bezug

Positionen erscheinen mindestens
zweimal jährlich in einer Auflage
von ca. 4.600 Exemplaren im
Verlag kassel university press GmbH,
Diagonale 10, 34127 Kassel,
info@upress.uni-kassel.de,
www.upress.uni-kassel.de,
Fax 0561-804 34 29.

Positionen kosten 5,00 Euro zzgl. Ver-
sandkosten je Einzelheft; sie sind in jeder
Buchhandlung, beim Verlag und unter
www.upress.uni-kassel.de erhältlich.
Positionen können außerdem kostenfrei
von www.upress.uni-kassel.de herunter-
geladen werden.

Manuskripte

Manuskripteinsendungen sind willkom-
men und per Mail zu richten an Monika
Rader, info@dgsv.de. Sie sollen einen
Umfang von 30.000 Zeichen inklusive
Leerzeichen nicht übersteigen. Manu-
skripte werden durch die Herausgeber*
innen begutachtet und mit einfacher
Mehrheit angenommen oder abgelehnt.
Eine*r der Herausgeber*innen über-
nimmt die Betreuung des Textes bis zur
Veröffentlichung.

Druck

BEUTIN MEDIEN Druck und Design

Gestaltung und Satz

Cskw, Berlin – www.cskw.de



Positionen werden gefördert durch die
Deutsche Gesellschaft für Supervision
und Coaching e.V. (DGSv), Köln

kassel
university
press