

Astrid Beermann

Veränderungsprozesse professioneller und persönlicher Entwicklung



unipress

Astrid Beermann

Veränderungsprozesse professioneller und persönlicher Entwicklung

Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in
Professionalisierungsprozessen am Beispiel
von Supervisoren, Coaches und
Organisationsentwicklern

Mit 8 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Oldenburg, Universität Oldenburg, Dissertation, 2019.

© 2020, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Shutterstock.com, Bildnummer: 1193652055
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck
Printed in the EU.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-8470-1057-9

Inhalt

1	Einleitung	11
2	Zur Situation wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen . . .	13
2.1	Kompetenzorientiertes Lernen als Aufgabe im Bildungswesen . .	15
2.2	Veränderungen durch die Bologna-Reform	16
2.3	Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als wissenschaftliches Weiterbildungsangebot an Universitäten und Hochschulen	18
2.4	Die Aufgabe des Wissenschafts-Praxis-Transfers an Universitäten und Hochschulen	20
2.5	Das Kontaktstudium Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als wissenschaftliches Weiterbildungsangebot an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	21
3	Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und Forschungsstand	23
3.1	Forschungskontext und Studiencharakteristik	23
3.2	Forschungsstand des Erkenntnisinteresses	24
3.3	Kompetenzschemata für Tätigkeiten und Professionalisierungsprozesse in Beratung und Therapie	26
3.3.1	Kompetenzdefinitionen und Kompetenzschemata im Diskurs	26
3.3.2	Was macht Professionelle hilfreich?	33
4	Theoretischer Teil – Multiperspektivische Theoriezugänge zur Dynamik in erwünschten Veränderungsprozessen	35
4.1	Definitionen zum Forschungsgegenstand	36
4.1.1	Definition Veränderung	36
4.1.2	Persönliche Entwicklung	37
4.1.3	Professionelle Entwicklung	38

4.2	Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen aus der Perspektive der Systemtheorie	39
4.2.1	Dimensionen in der Systemtheorie und ihre Prämissen	39
4.2.2	Systemtheoretische Beschreibungen zu Vorgängen und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen	44
4.2.3	Die personenzentrierte Systemtheorie als spezielles Konzept im Kontext von Veränderungsprozessen	49
4.3	Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen aus der Perspektive der psychodynamischen Theorie	51
4.3.1	Dimensionen in der psychodynamischen Theorie und ihre Prämissen	52
4.3.2	Psychodynamisch-theoretische Beschreibungen zu Vorgängen und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen	52
4.4	Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen aus der Perspektive der Bindungstheorie	54
4.4.1	Dimensionen in der Bindungstheorie und ihre Prämissen	54
4.4.2	Bindungstheoretische Beschreibungen zu Vorgängen und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen	55
5	Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen aus der Perspektive der Psychotherapieforschung	59
5.1	Zur Definition von Wirkfaktoren	67
5.1.1	Spezifische und unspezifische Wirkfaktoren	67
5.1.2	Wirkfaktor interpersonelle Ebene – die Qualität der Beziehung im Veränderungsprozess	69
5.1.3	Wirkfaktor Motivation und Sinn	72
5.1.4	Wirkfaktor Ressourcenaktivierung	74
5.1.5	Wirkfaktor Problemaktualisierung	76
5.1.6	Wirkfaktor Entwicklungsperspektive – Problembewältigung	77
5.1.7	Wechselwirkung der allgemeinen Wirkfaktoren	79
5.2	Generische Prinzipien als Wirkfaktoren in Veränderungsprozessen	80
5.2.1	Wirkfaktor Stabilitätsbedingungen	81
5.2.2	Wirkfaktor Identifikation und Analyse von Interaktionsmustern	81
5.2.3	Wirkfaktor Sinnhaftigkeit	82
5.2.4	Wirkfaktor Energie und Motivation	82
5.2.5	Wirkfaktor Destabilisierung	82
5.2.6	Wirkfaktor Kairos, Resonanz und Synchronisation	82

5.2.7	Wirkfaktor Gezielte Symmetriebrechung	83
5.2.8	Wirkfaktor Restabilisierung	83
5.3	Allgemeine Wirkfaktoren und generische Prinzipien in der Zusammenschau	83
6	Übertragung der Perspektiven zu Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen aus der Psychotherapieprozessforschung auf Professionalisierungsprozesse	87
6.1	Professionalisierungsprozesse – Definitionen und Diskurse . . .	87
6.2	Gemeinsamkeiten von Therapie-, Beratungs- und Professionalisierungsprozessen	92
6.2.1	Definitionsvielfalt und Merkmale von Therapie-, Beratungs- und Professionalisierungsprozessen	93
6.2.2	Das Verbindende von Therapie-, Beratungs- und Professionalisierungsprozessen	97
6.3	Professionalisierung als Veränderungsprozess	99
6.4	Lerntheoretische Ansätze in Professionalisierungsprozessen – die Verbindung von allgemein Gültigem mit individuell Gültigem	104
6.4.1	Transformation durch subjektiv bedeutsame Fragen	107
6.4.2	Der Einzelne und die Anderen als Interaktionspartner für Veränderung	109
6.4.3	Implizites Wissen durch implizites Lernen	111
6.4.4	Affektive Lernerfahrungen für veränderungswirksame Professionalisierungsprozesse	112
6.4.5	Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit Affekten	114
6.5	Professionalisierungsprozesse im Handlungsfeld von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung	116
7	Empirischer Teil – Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen professioneller und persönlicher Entwicklung am Beispiel des Kontaktstudiums Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung	119
7.1	Methodischer Ansatz und Untersuchungsdesign	119
7.1.1	Theoriebasierte Empirie – empiriebasierte Theorie	119
7.1.2	Qualitative Inhaltsanalyse – eine theoriegeleitete und regelgeleitete Analyse sprachlichen Materials	121
7.1.3	Entwicklung eines Kategoriensystems	122
7.2	Das Untersuchungsdesign	123
7.2.1	Erhebung des Datenmaterials	123
7.2.2	Die entstandene Datensammlung	128

7.2.3	Das Forschungsdesign im Schaubild	130
7.2.4	Entwicklung eines Kategoriensystems	131
7.3	Die Kategorien – Codes, Subcodes und Beispiele	132
7.3.1	Hauptkategorie 1: Motivationsfaktoren	135
7.3.1.1	Definition	135
7.3.1.2	Interpretation	136
7.3.2	Hauptkategorie 2: Erleben erwünschter Veränderung	138
7.3.2.1	Definition	138
7.3.2.2	Interpretation	143
7.3.3	Hauptkategorie 3: Erleben professioneller Entwicklung	146
7.3.3.1	Definition	146
7.3.3.2	Interpretation	149
7.3.4	Hauptkategorie 4: Ressourcen und Beiträge im Professionalisierungsprozess	153
7.3.4.1	Definition	153
7.3.4.2	Interpretation	155
7.3.5	Hauptkategorie 5: Erleben Selbsterfahrung im Professionalisierungsprozess	157
7.3.5.1	Definition	157
7.3.5.2	Interpretation	164
7.4	Gütekriterien der empirischen Bearbeitung	171
7.4.1	Die Forscherin selbst	173
8	Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	175
8.1	Neun Faktoren für wirksame Veränderung in Professionalisierungsprozessen	177
8.1.1	Faktor Motivation, Sinn- und Wunschbezug	177
8.1.2	Faktor Ressourceninteresse und Ressourcenaktivierung	179
8.1.3	Faktor vertrauensvolle Beziehungen und Zugehörigkeit	179
8.1.4	Faktor vielfältige Anregungs- und Aktionsebenen	181
8.1.5	Faktor Transfer, Exploration, Autonomie	182
8.1.6	Faktor Verstörungen, Heraus- und Anforderungen	183
8.1.7	Faktor Reflexionsvielfalt und -intensität	183
8.1.8	Faktor Selbsterfahrung – Veränderungsprozesse sinnlich erleben	184
8.1.9	Faktor Zeit für Entwicklung	186
8.2	Gesamtbetrachtung der neun ermittelten Faktoren	187
8.3	Résumé und Ausblick	188
9	Literaturverzeichnis	191

10 Dank	229
11 Anhang	231
11.1 Die Fragebögen in der Originalfassung	231
11.2 Darstellung Beteiligung an Befragungen pro Teilnehmer und Anzahl beteiligter Teilnehmer pro Befragungszeitpunkt	241
11.3 Das inhaltsanalytisch entwickelte Kategoriensystem	242

1 Einleitung

Das Leben ist wie Fahrrad fahren.
Um Deine Balance zu halten,
musst Du Dich vorwärts bewegen.
(Albert Einstein)

Über Veränderung und Entwicklung etwas herauszufinden, ist kein leichtes Unterfangen, wengleich ein überaus interessantes. Als wolle man den Wind anfassen, lässt sich Veränderung nicht manifestieren, einzig spüren und beobachten und Manches an Maßen ablesen.

Über Veränderung und Entwicklung im Kontext von Professionalisierungsprozessen am Beispiel von Supervisoren, Coaches und Organisationsentwicklern¹ etwas herauszufinden, grenzt den Radius des Erkundungsfeldes ermutigend ein. So befasst sich diese Dissertation als qualitative Pilotstudie mit dem Erleben von Veränderung in diesem Zusammenhang und erforscht ihre Wirkfaktoren und Wirkungsweisen.

Die theoretische Grundlage dieser Studie bildet eine multiperspektivische Betrachtung. Mit Hilfe ausgewählter im Kontext von Aus- und Weiterbildung, Beratungs- und Therapiewissenschaft sowie ihrer Praxisfelder bedeutsamer, wissenschaftlich fundierter Konzepte – wie der systemischen, psychodynamischen und der Bindungs-Theorie – wird auf den zentralen Aspekt der Fragen fokussiert, wie und wodurch Veränderungen in psychischen und sozialen Systemen geschehen und beeinflusst werden können.

Auf dieser theoretischen Basis werden aus der Perspektive der Psychotherapieprozessforschung die als evident herausgestellten Wirkfaktoren in Veränderungsprozessen sowie die generischen Veränderungsindikatoren einbezogen. Ihre Beschreibungen, wie auch die Analyse ihrer Wechselwirkungsdynamik bilden eine weitere Komponente der theoretischen Herleitung.

Hieran schließt sich die Bearbeitung der Frage einer Übertragbarkeit dieser Perspektiven auf Professionalisierungsprozesse an, welche diese Ideen auf das spezielle Gebiet von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung transferiert.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Diese Formulierungen umfassen und sprechen alle Personen gleichberechtigt an.

In dem darauf aufbauenden sich anschließenden empirischen Teil dieser Pilotstudie werden mit dem Untersuchungsinstrument der »Qualitativen Inhaltsanalyse«, als empirische Möglichkeit einer theorie- und regelgeleiteten Analyse sprachlichen Materials, subjektiv erlebte professionelle und persönliche Veränderungen und den ihnen zugeschriebenen Wirkfaktoren und Wirkungsweisen angehender Supervisoren, Coaches und Organisationsentwickler personennah, reflexiv und kontextsensibel erforscht. Der Bedeutung von Systemaufstellungen als angewandte Methode für persönliche und professionelle Entwicklungen in den beispielhaften Professionalisierungsprozessen kommt hierbei ein besonderer Stellenwert zu und wird in ihrer Wechselwirkung mit den weiteren Faktoren im dynamischen Prozess der Professionalisierung genauer beschrieben.

Die aus der Verbindung der theoretischen und empirischen Analyse ermittelten Ergebnisse stellen zum einen das inhaltsanalytische Kategoriensystem mit seinen Interpretationen dar und darüber hinaus neun sichtbar gewordene Faktoren für eine wirksame Veränderung in Professionalisierungsprozessen von Supervisoren, Coaches und Organisationsentwicklern, die im Ergebnisteil der Forschungsarbeit im Gesamten und im Einzelnen veranschaulicht werden.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung berufsbegleitender Weiterbildung in unserer Gesellschaft stehen insbesondere die Wechselwirkung von individuellen Entwicklungswünschen Einzelner und die Gewährleistung von Qualitätssicherung und -entwicklung in den Fachgebieten mit ihren Arbeitsfeldern im Mittelpunkt. Eine verstärkte reflexive Beschäftigung mit der eigenen Person im Kontext ihres Umfeldes, eine entwicklungsfördernde Beziehungs- und Interaktionsorientierung sowie die stetige Anbindung an die Diskurse in den Fachdisziplinen und der Zielgruppen, für welche die Angebote zur Verfügung gestellt werden, scheinen dabei sinnvoll. Auch diesen Zusammenhängen widmet sich diese Studie.

Die Ergebnisse dieser trans- und interdisziplinären Pilotstudie bieten potenziell sowohl für Aus- und Weiterbildungskontexte insbesondere für beratende und therapeutische Arbeitszusammenhänge, als auch für die Wissenschafts- und Praxisfelder Weiterbildung, Beratung und Therapie neue Impulse.

2 Zur Situation wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen stellt ein gesetzlich verankertes, bedeutsames Bildungsangebot dar und umfasst ein breites Spektrum thematischer Ausrichtungen. »Lebenslanges Lernen« ist zu einem gängigen Begriff geworden und charakterisiert eine nahezu unerschöpfliche Möglichkeit der Anreicherung berufsbiographischer Entwicklungen bis ins hohe Lebensalter. (Hanft, 2014; Birke, 2012) Weiterbildung als attraktives Entwicklungsinstrument gehört mittlerweile zum Selbstverständlichen und wirkt sich unabhängig vom Alter positiv auf Lebenszufriedenheit und Unternehmensbindung aus. (Korff, 2016) Weiterbildung steht heutzutage im Glanz individueller und selbstmotivierter Entscheidungen und Bildungsprofile. Sie dient neben persönlichen Interessen der Potenzial- und Karriereentwicklung sowie der Arbeitsplatzsicherung und trägt somit auch zur guten Entwicklung des Wirtschaftsstandortes Deutschlands und Europas bei. 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. (BMBF, 2019) 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, die in aller Regel erst einmal aufgebaut werden müssen. Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen mit einem solchen Profil sind intermediäre Institutionen. Sie 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)

Das im Jahr 1976 in Kraft getretene deutsche Hochschulrahmengesetz (HRG) weist als Bundesgesetz Weiterbildung neben Forschung, Lehre und Studium als Kernaufgabe von Hochschulen aus, welches alle Hochschulländergesetze integriert haben.² (Bundesamt für Justiz, 1976)

Mit dem Bologna-Prozess ist die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung weiter angestiegen. Durch offenere Zugänge zu Studiengängen mit Optionen der Anrechnung bereits erworbener Qualifizierungen sind die Übergänge von beruflicher Bildung zur Bildung an Hochschulen fließender geworden. Der Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« ist ein Beispiel für die Förderung des Auf- und Ausbaus an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für neue Zielgruppen an Hochschulen (BMBF, 2017).³ Dieses neue System mit der Ausrichtung auf europaweit transparentere, leichter verständliche und vergleichbare Berufs- und Weiterbildungsabschlüsse möchte insgesamt den Hochschulstandort Europa stärken, gute Chancen im internationalen fachberuflichen und wissenschaftlichen Wettbewerb sichern und vorantreiben. Qualitätssicherung in europäischen Netzwerken und Kooperationsprojekte auf Ebenen von Curricula, Ausbildungs- und Forschungsprogrammen bilden hierbei weitere anvisierte Ziele.

Personen, die sich für eine wissenschaftliche 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 stehen 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 verbunden mit erwünschten Wachstumseffekten in professioneller Hinsicht und auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung. Dieser Erwartungshorizont aktiviert dementsprechend alle Dimensionen von Qualität im wissenschaftlichen Weiterbildungskontext. Rahmen- und Servicegestaltung des Angebots, gewinnbringende und interessante Lehrinhalte mit einer sozial-in-

2 In Deutschland liegt die Kultur- und Wissenschaftshoheit bei den einzelnen Bundesländern, die in ihren Landeshochschulgesetzen ihre getroffenen Konkretisierungen im Rahmen des Hochschulrahmengesetzes regeln.

3 Ein Netzwerk für lebenslanges Lernen an Hochschulen in Deutschland und anderen europäischen Ländern repräsentiert die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Der mit über 300 Mitgliedern aus Universitäten, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen starke Verband engagiert sich für die Förderung, Koordinierung und Repräsentation von Weiterbildung sowie Weiterbildungsforschung und -lehre (vgl. Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) unter: <https://dgwf.net/ueber-uns/> (abgerufen am 14.04.2018).

teraktiven Didaktik und individuelle Unterstützung durch Lehrende bilden das Spektrum der zu berücksichtigenden Faktoren von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen ab. (DGWF, 2015)

2.1 Kompetenzorientiertes Lernen als Aufgabe im Bildungswesen

Eine zentrale Anforderung der Bologna-Reform ist die kompetenzorientierte Ausrichtung von Studiengängen bzw. Bildungsangeboten. Kompetenzziele im Bildungswesen sollen das widerspiegeln, was Studierende bzw. Lernende tatsächlich im Lernprozess an Fähigkeiten erwerben. Entsprechend der Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz⁴ stellen die Formulierung von Qualifikationszielen (»Learning Outcome«) und Modulen zur Schaffung von Vergleichbarkeit und Mobilität sowie die dazugehörige Beschreibung der Beiträge von Lehr- und Lernformen unabdingbare Bestandteile von Kompetenzzielen dar. Akkreditierungsverfahren und Evaluationen sollen dabei die Qualitätsmerkmale sichern und weiterentwickeln. Formale Vorgaben allein bedeuten jedoch noch keine Sicherstellung dieser erwünschten Ziele. Sie sind auf angemessene didaktische Konzepte, Lehr- und Lernkulturen sowie auf Reflexionsdiskurse angewiesen, um die Reformziele sowie sinnvolle und nachhaltige Ergebnisse sicherzustellen.

Eine kritische Betrachtung von Kompetenzorientierung im Allgemeinen findet sich beispielsweise bei Lederer (2014), der sich mit der Analyse der Entwicklung des neuzeitlichen Bildungsbegriffs beschäftigt und an ein »transinstrumentelles Bildungsverständnis« appelliert: *»Kompetenz« (...)* ist heute – teils in penetrant anmutender Weise – ein nachgerade hegemonialer Terminus eines überwiegend von ökonomisch-instrumentellen Interessen geleiteten Diskurses in den Bildungswissenschaften, insbesondere, indes keineswegs allein, auf dem Terrain der Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Beruflichen Bildung.« (Lederer, 2014, S. 21)

Als Metareferenzrahmen dient der Europäische Qualitätsrahmen EQR bzw. EQF (European Qualifications Framework), der eine europaweite Verständlichkeit und Vergleichbarkeit nationaler Bildungsabschlüsse ermöglichen möchte. Der als nationaler Qualifikationsrahmen in Deutschland gültige DQR leitet sich aus dem EQR ab. (BMBF, 2015) Inzwischen haben 38 europäische Länder solcherart na-

4 KMK vom 15.09.2000, i. d. F. vom 22.10.2001.

tionale Qualifikationsrahmen (NQR) beschlossen und insgesamt 27 Länder auf den EQR bezogene nationale Qualitätsrahmen entwickelt.⁵

Der Kompetenzbegriff wird unterschiedlich definiert. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) – beschäftigt sich mit einer global ausgerichteten Perspektive auf den Kompetenzbegriff und definiert diesen wie folgt: *»Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.«* (OECD, 2005, S. 6)

Die Leitfrage hierbei ist, welche Kompetenzen sind in einer globalen Gesellschaft für ein »gutes Leben« wichtig? In einer sich 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 brauchen 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 des Wirtschaftswachstums, nachhaltiger Entwicklung, Wohlstand und sozialen Ausgleichs stehen damit in Verbindung und sind miteinander so zu entwickeln, dass die Weltbevölkerung überlebensfähig bleiben und ein ausreichend friedvolles und gutes Leben führen kann.

2.2 Veränderungen durch die Bologna-Reform

Die durch die im Rahmen der Bologna-Reform implementierten Prinzipien von Learning-Outcome- und Kompetenzorientierung verbunden mit einem Leistungspunktesystem tragen zum Wandel der Charakteristika wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen bei. So stehen damit auch Veränderungen hinsichtlich Hochschuldidaktik und Inhalte in Verbindung, da neben den rein wissensbasierten Kompetenzen insbesondere personale und soziale Kompetenzen stärker in den Mittelpunkt gerückt sind. Gleichzeitig nehmen neuere Bildungsformate wie »Blended Learning« als eine Kombination aus »virtuellen Lernzeiten« und »Präsenz-Lernzeiten« zu, um die Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit und Weiterbildung zu erleichtern und die Attraktivität

5 Bundesministerium für Bildung und Forschung, unter: <https://www.dqr.de/content/2323.php> (abgerufen am 12.03.2018).

von Bildungsangeboten in einer global vernetzten und mobilen Gesellschaft zu erhöhen. Unterstützt wird dieses durch die technische Entwicklung und Integration mobiler Endgeräte, die Weiterbildung als zunehmend ortsunabhängiges Angebot leicht zugänglich und interessant erscheinen lassen. Die Anzahl berufsbegleitender Studiengänge in neuen Lehr- und Lernformaten nimmt beständig zu, Wissen wird so z. B. über »Massive Open Online Courses« (MOOC) – moderne Video-Kurse mit Online-Interaktionen und digitalen Prüfungen – bereitgestellt.

Die kompetenzorientierte Ausrichtung von Bildungsangeboten stellt den Begriff und die Aufgabe der Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt. Angemessene Lehr- und Lernarrangements sollen eine gezielte Verarbeitung von Wissen ermöglichen und generieren, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und wissensbasierte Handlungen hervorbringen. Dementsprechend hat die Beschäftigung und Erforschung von Kategorisierungskonzepten grundlegender und fachspezifischer Kompetenzen sowie Wegen zu deren Erreichung zugenommen. So ist von aus der Arbeits- und Lebenswelt abgeleiteten »Schlüsselkompetenzen« (Arnold, 2006; Orth, 1999; Reelmann, 2018) – wie z. B. emotionale, motivationale und soziale Aspekte – als einer allgemeinen Kompetenzkategorie die Rede, die dazu dienen sollen, individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen persönlich gerecht zu werden. An die Schlüsselkompetenzen knüpft sich der Bereich der Handlungskompetenzen an wie z. B. Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, welche das Zusammenspiel aus individuellen Fähigkeiten zum sachgerechten, sozial kompatiblen, kognitiv weitreichendem, verantwortlichen Verhalten meint.⁶ Somit beinhaltet Kompetenzentwicklung in Professionalisierungsverläufen dasjenige, was sich in der Art und Weise zeigt, wie ein Lernender bzw. Absolvent mit sich selbst und dem erworbenen Wissen in konkreten Situationen sowohl sach- und methodenbezogen als auch hinsichtlich Sozial- und Selbst-Kompetenzen umgeht. Was genau unter diesen vier genannten Kategorien subsummiert wird, ist vielfältig. So sind mit Sozialkompetenzen beispielsweise Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit bzw. -management, Verhandlungsgeschick, Führungsqualitäten gemeint. Unter Selbstkompetenzen werden Aspekte wie die Fähigkeit, sich auf Veränderungen einstellen zu können, Kreativität, Selbstmanagement, Selbstmotivation sowie Reflexionsfähigkeit verstanden. Methoden- und Sachkompetenzen beziehen sich auf Fähigkeiten der Entwicklung, Auswahl und Anwendung von Strategien zur Problemlösung von Aufgaben im jeweiligen Handlungsfeld. Sie umfassen aufgabengebietsspezifische berufliche Fertigkeiten sowie solche, die über die Anwendung in der eigenen Disziplin hinausgehen. (Orth, 1999)

6 Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004).

2.3 Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als wissenschaftliches Weiterbildungsangebot an Universitäten und Hochschulen

Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als spezielles wissenschaftliches Weiterbildungsangebot wird an einigen Universitäten und Hochschulen in Deutschland und Europa – im Einzelnen bereits seit mehr als zwanzig Jahren – angeboten. An in- und ausländischen Standorten steht dieses Qualifizierungsangebot im Hochschulkontext und damit auch in Verbindung mit Forschung und Lehre. In Europa befindliche Hochschulanbieter mit einer langjährigen Tradition in diesem Fachgebiet haben ebenfalls die Bologna-Reform und die damit verbundenen Strukturveränderungen vornehmen müssen und umgesetzt, was sich z. B. in neu verfassten kompetenzorientierten und mit Leistungspunkten versehenen Curricula- und Modulbeschreibungen sowie in Berufs- und Fachverbandsengagements und in Netzwerken erstellten Dokumentationen zur Qualitätssicherung und -entwicklung widerspiegelt.

Eine gelingende berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung im Praxisfeld von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung braucht per se die Berücksichtigung von professioneller und persönlicher Entwicklung bzw. Schlüssel- und Handlungskompetenzen. Denn Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung ist ein professionelles Beratungsangebot für Menschen und Organisationen mit Anliegen aus der Berufs- und Arbeitswelt. Wissenschaftlich fundiert und praxisorientiert wird es in vielen Branchen und Arbeitskontexten als Reflexions-, Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsinstrument, als Unterstützungsmaßnahme in persönlichen und organisationalen Veränderungsprozessen und Krisenhilfe in schwierigen Situationen genutzt. Im Zuge sich immer schneller vollziehender Veränderungen in Gesellschaft und Beruf sowie gestiegener Interessen an Beratungsleistungen gewinnen diese Beratungsformen weiterhin eklatant an Bedeutung.⁷

In Beratungsangeboten wie Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung geht es um die Nachfrage nach professionellem Know-how im Umgang mit Themen und Anliegen im Kontext arbeitsweltlicher Prozesse von Fach- und Führungskräften, Teams, Mitarbeitern bzw. Organisationen als Ganzes. Die Gestaltung dieser Klärungs-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, in deren Verlauf Probleme gelöst, Kommunikationsformen verbessert, Kreativität angeregt, arbeits- und personenbezogene Prozesse und Formen der Zusammenarbeit sowie arbeitsweltbezogene Veränderungen allgemein erfolgreich gestaltet werden können, sind vielfältig. Die genannten Beratungsleistungen

7 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (C3L), *Kontaktstudium Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung*, unter: <https://uol.de/c3l/supervision/> (abgerufen am 14.02.2019).

tragen mit zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bei, da sie sowohl organisationsspezifisch als auch personen- bzw. mitarbeiterbezogene Entlastung und Entwicklungsprozesse generieren können und darüber auch Beiträge für eine auf Gesundheit, Zufriedenheit und Nachhaltigkeit ausgerichtete humane Arbeitswelt darstellen (Baur et al., 2015; Haubl et al., 2013; Hausinger, 2008).

Um auf diese Aufgaben und Rolle als Supervisor, Coach und Organisationsentwickler im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung angemessen vorzubereiten, braucht es die zentrale Berücksichtigung der Verbindung von beruflicher Praxis, individuellem Handlungsvermögen und fachgerechtem Verhalten – neben sach- und methodenbezogenen Kompetenzen vor allem soziale und Selbstkompetenzen mit der Entwicklung personen- bzw. rollenbezogener Kompetenzen und der Ausbildung von Reflexions- und Beziehungskompetenzen. (Möller, 2012; Pühl, 2017; ECVision, 2014; Judy & Knopf, 2016)

Ein gemeinsamer Qualitätsrahmen, der mit Wissenschaftlern und Praktikern entwickelt wurde und sich in Form allgemein verbindlicher Aus- und Weiterbildungsstandards ausdrückt, wird regelmäßig in Kooperation zwischen Universitäten, Hochschulen, Instituten, Berufs- und Fachverbänden evaluiert, diskutiert und entwickelt. Die Verbindlichkeit der Einhaltung dieser Standards findet ihre Umsetzung auf der Ebene von Zugangs- und Zertifizierungsprozessen sowie der Ausgestaltung und Umsetzung von Lehrkultur und Lerninhalten. Universitäten und Hochschulen stellen in diesem Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsprozess durch ihre Aufgaben der Lehre und Forschung zugleich einen attraktiven Kooperationspartner in dieser institutionellen und sozialen Infrastruktur dar.

Die Eingangsvoraussetzungen für dieses postgraduale Bildungsangebot bedingen in der Regel ein absolviertes Hochschulstudium, eine bereits abgeschlossene mehrjährige Weiterbildung in beratenden Arbeitsfeldern sowie vorausgegangene eigene Supervisionserfahrungen und ein Praxisfeld, in dem als angehender Supervisor, Coach und Organisationsentwickler⁸ während der Weiterbildung mit Klienten gearbeitet werden kann. So kann das Erlernte direkt zwischen Wissenschaft und Praxis transferiert, reflektiert und entwickelt werden.

8 Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung sind Beratungsangebote, bei denen der Fokus auf der Entwicklung von Personen, beruflichen Aufgaben und Organisationen sowie der veränderungswirksamen Unterstützung bei Klärungs- bzw. Entwicklungsanliegen liegt. Der Rollen- und Beziehungsdynamik kommen dabei besondere Beachtung zu. (Möller, 2012; Hamburger, 2017)

2.4 Die Aufgabe des Wissenschafts-Praxis-Transfers an Universitäten und Hochschulen

Eine gute Beziehung und ein reger Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis können wechselseitig beiderseitige Leistungen potenzieren. Der Transfer und die Integration von Wissen und Erfahrung stehen im Mittelpunkt der Kooperationen zwischen Universitäten, Hochschulen und weiteren Organisationen im Bildungswesen. Dafür ein kommunikationsförderndes Klima zu schaffen und Curricula so auszurichten, dass ein Wissenschafts-Praxis-Transfer ermöglicht werden kann, gehört mit zu den wichtigen Aufgaben im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung. Diese Verbindungen stärken, wie zahlreiche Beispiele belegen, sowohl regionale, überregionale und internationale Erfolgchancen sowohl im Bereich der klassischen berufsvorbereitenden als auch in postgradualen Bildungsangeboten, die meist nach einigen Jahren Berufserfahrung absolviert werden. Im Rahmen berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote begegnen sich in besonderem Maße Wissenschaft und Praxis. Konkrete Situationen in der beruflichen Praxis kommen dabei in direktem Kontakt mit wissenschaftlicher Expertise und Forschungsprojekten. So entsteht ein sinnvoller Wissenstransfer mit Möglichkeiten interdisziplinärer, stets aktueller und innovationsausgerichteter Kommunikationsformen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) richtete im Jahr 2018 ihre Jahrestagung mit Vertretern von Universitäten, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen zum Thema »Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung« aus. Auch auf der Grundlage der Empfehlung des Wissenschaftsrates erhalten die Beachtung und Bedeutung des Transfers von Wissen, Ideen und innovativen Verfahren besondere Aufmerksamkeit. »Denn durch Interaktion wissenschaftlicher Akteure mit Partnern/-innen aus der Praxis können gesellschaftliche Herausforderungen und Zukunftsaufgaben auf Augenhöhe in den Blick genommen und gemeinsam tragfähige Lösungen entwickelt werden.« (DGWF, 2018, o. S.)⁹

Die Frage der Praxisrelevanz ist auch im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Die Integration der Prozessevaluationen und Erkenntnisse aus Input-, Prozess- und Outcome-Analysen in wechselseitigem Austausch zwischen Theorie und Praxisfeldern ermöglichen Strategieentwicklung und Förderung praxis- und wissenschaftsrelevanter Bestandteile von Professionalisierungsangeboten an Hochschulen. »Das brüchige Verhältnis aus

9 DGWF, 2018, unter: <https://www.dgwf.net/id-2018.html> (abgerufen am 11.04.2019).

Theorie und Praxis erfordert ein verändertes Wissenschaftsverständnis, in dem deutende Rekonstruktion genauso anerkannt ist wie die statistische Prognose. Die Erfahrungen der Praxis, die Fallkonstellationen, die Misserfolge, die Verlaufskurven und Interaktionsprozesse sind wichtige Quellen des Lernens und der Professionsentwicklung.» (Dick, 2016, S. 21)

Der Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis bezeichnet die Austauschbeziehung zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und den mit ihnen in Verbindung stehenden unterschiedlichen Organisationen. Dabei durchläuft der Wissenstransfer die Phasen Initiierung als Einleitung des Wissenstransfers, Wissensfluss als tatsächliche Transaktion des Wissens und Integration als Phase der Evaluation und ggf. Integration in die Wissensbasis (Pircher, 2014). Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels hat sich die Bedeutung traditioneller Produktivfaktoren wie beispielsweise Land, Arbeit und Kapital verändert. Wissen ist zur wertvollen weiteren Ressource geworden, weshalb auch sein Transfer stark an Bedeutung zugenommen hat. Mit der wachsenden Relevanz von Wissen und Expertise als Grundlage erfolgreicher Bildungsangebote, Produkte und Dienstleistungen braucht eine Wissensgesellschaft wie die unsrige auch und vor allem gut qualifizierte, lernbereite und lernfähige Menschen (Willke, 2011).

2.5 Das Kontaktstudium Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung als wissenschaftliches Weiterbildungsangebot an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg besteht seit dem Jahr 1994 das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot *Kontaktstudium Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung*¹⁰. Als postgraduales Angebot richtet es sich in erster Linie an Fach- und Führungskräfte aus unterschiedlichen Berufsfeldern mit Beratungsaufgaben im Profit- und Non-Profit-Sektor. Mit diesem berufsbegleitenden sechssemestrigen Kontaktstudium bietet die Universität Oldenburg ein umfassendes Qualifizierungsangebot mit Grundlagenthemen, aktuellen Trendthemen sowie Spezialfachwissen an. Praxisbezug und die persönliche Begleitung und Förderung der Teilnehmenden stehen dabei im Mittelpunkt. Lehr- und praxiserfahrene Dozenten vermitteln vielfältige Interventions- und Handlungsmöglichkeiten in zahlreichen Praxisfeldern im Kontext unterschiedlicher Organisationsformen. Dabei sind disziplinübergreifende Theorien,

¹⁰ Vgl. unter: <https://uol.de/c3l/supervision/> (abgerufen am 11.04.2019).

Grundlagen und Methoden aus den Fachgebieten der Psychologie, Soziologie, Philosophie und Managementlehre curricular eingebunden. Theorie und Praxis der Systemischen und Psychodynamischen Psychotherapie und Beratung sowie weitere Modelle aus der Beratungs- und Therapieforschung und -praxis finden hierbei Beachtung und Anwendung. Die sowohl kontextspezifische als auch personenbezogene Ausrichtung fokussiert dabei insbesondere auf personale und organisationsbezogene Interaktions- und Kommunikationsprozesse in der Analyse und Interventionsgestaltung.

Ein besonderes Merkmal des Kontaktstudiums Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung an der Universität Oldenburg ist das vom wissenschaftlichen Leiter Priv.-Doz. Dr. Joseph Rieforth entwickelte »Oldenburger Modell«, ein supervisorisches Vier-Kammern-Modell. In vier unterschiedlichen Supervisionssettings wird dabei abwechselnd in der gesamten Lerngruppe, in unterschiedlichen Formen von Kleingruppen als auch im dyadischen Setting gelehrt und gelernt. In Praxis-Supervisionsgruppen, Gruppenlehr- und Einzellehrsupervisionen sowie in Interventionsgruppen erproben und reflektieren die Teilnehmenden ihre neuen Kenntnisse, Erfahrungen und Entwicklungsprozesse. Die starke Anwendungsorientierung durch den Einbezug realer Problemstellungen aus der konkreten Beratungspraxis verbunden mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungsbezügen nimmt in jedem Weiterbildungsbestandteil eine zentrale Rolle ein. Ein Intensivseminar und weitere Angebote zur Reflexion eigener biographischer Erfahrungen sowie Aktivierung individueller Potenziale bieten den Teilnehmern im Curriculum vielfältige Möglichkeiten für eine fundierte persönliche und professionelle Vorbereitung auf eine erfolgreiche Tätigkeit als Supervisor, Coach und Organisationsentwickler.

3 Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und Forschungsstand

3.1 Forschungskontext und Studiencharakteristik

Diese Dissertation beschäftigt sich – am Beispiel des berufsbegleitenden Kontaktstudiums Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – mit der Frage, was in persönlichen und professionellen Veränderungsprozessen auf welche Weise bezogen auf das Professionalisierungsziel wirkt. Sie erforscht die Wirkfaktoren und Wirkungsweisen, die von Teilnehmern am Kontaktstudium im Verlauf von etwa drei Jahren bezogen auf ihr subjektives Erleben persönlicher und professioneller Veränderung benannt werden. Dabei stehen nicht einzelne Entwicklungsverläufe der Teilnehmer im Mittelpunkt, sondern vielmehr eine die Lehr- und Lerngemeinschaft als Ganzes betrachtende Ausrichtung der Erkenntnisgewinnung, bei der sämtliche Aussagen, die im erhobenen Datenmaterial in Erscheinung treten, Interesse und Beachtung erfahren und in die Analyse und Interpretation einfließen.

Diese Studie ist trans- und interdisziplinär angelegt und als Pilotstudie einzuordnen, da sie die Forschungsfrage auf eine überschaubare, ausgewählte Teilnehmergruppe anwendet und erprobt. Die ermittelten Forschungsergebnisse dieser Studie können beispielsweise für aus ihr ableitbare weitere Forschungsfragen, Anschlussstudien oder für wissenschaftliche Diskurse genutzt werden.

Sinn und Ziel dieser Studie sind das Interesse an einem Erkenntnisgewinn, der sowohl für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung in Beratungs- und Therapieberufen – in denen es um die wirksame Ermöglichung und Gestaltung erfolgreicher Professionalisierungsprozesse geht – als auch für die Weiterbildungs-, Therapie- und Beratungsforschung sowie ihrer Praxisfelder relevant und nützlich sein kann.

Eine für die Fragestellung bedeutsame im nächsten Kapitel verfasste Darstellung multiperspektivischer Theoriezugänge beschreibt unterschiedliche wissenschaftlich fundierte Theoriekonzepte, die im Kontext von Beratungs- und The-

rapiewissenschaft und in ihren Praxisfeldern als zentral gelten. Fokussiert auf den zentralen Aspekt dieser Studie der Frage nach Wirkfaktoren und Wirkungsweisen in Veränderungsprozessen, bieten sie dazu theoriespezifische Erklärungsmodelle. Dieser theoriegeleitete Teil der Forschungsarbeit dient als Fundament zum Verständnis der Herangehensweise an die Bearbeitung der Forschungsfrage und als Bezug für die empirische Analyse und Auswertung des Datenmaterials mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

3.2 Forschungsstand des Erkenntnisinteresses

Zur beschriebenen Forschungsfrage liegen bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse über genau diesen Untersuchungsgegenstand vor. In angrenzender Verbindung können therapie- und beratungswissenschaftliche Veröffentlichungen benannt werden, wie z. B. das Teilgebiet mit dem Fokus auf der Forschung zur Evaluation und Wirksamkeit von Psychotherapie und Beratung wie z. B. Supervision.¹¹

Weiterhin liegen an die Forschungsfrage angrenzende Veröffentlichungen vor, die sich mit Fragen und der Erforschung aus der Bologna-Reform hervorgegangenen Neuausrichtungen und Definitionsnotwendigkeiten von Kompetenzkategorien und Learning-Outcome-Strukturen befassen. Dieses im Bildungsbereich strukturelevante zentrale Thema umfasst unterschiedliche Diskurse mit verschiedenen Definitionen, Modellen und Herangehensweisen. So beschäftigte sich z. B. die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) auf ihrer Jahrestagung 2015 mit dem Thema »Lehr- / Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik« mit vielseitigen Themen zu Fragen erfolgreicher Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Auch das »Nationale Forum in Bildung, Beratung und Beschäftigung (nfb)«, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, widmet sich beispielsweise in Kooperation mit Universitäten und Hochschulen der Erforschung von Themen zu Qualität und Kompetenzprofilen in Aus- und Weiterbildungssituationen. (nfb, 2014)

Ein an den Hochschulqualifikationsrahmen des Bologna-Prozesses anknüpfender Qualifikationsrahmen ist der europaweit umgesetzte Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der einen internationalen Referenzrahmen für den Vergleich von Professionalisierungsniveaus Lernender bzw. verschiedener Bildungssysteme in Europa bietet und Vergleiche formal erleichtern soll. Auf

11 Auf den Forschungsstand und das Gebiet der Psychotherapie- und Beratungsforschung wird ausführlich in den folgenden Kapiteln eingegangen.

nationaler Ebene gilt der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der analog einer Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen bzw. Lernergebnissen im Sinne erworbener Kompetenzen als Grundlage ihrer Einordnung dienen soll. (BMBF, 2015; Nollmann, 2015)

Hinsichtlich der lernergebnisorientierten Kompetenzdiskussion im Handlungsfeld Beratung bzw. Supervision und Coaching lassen sich bezogen auf den aktuellen Forschungsstand insbesondere die Modelle von Erpenbeck (2017) und Schiersmann et al. (2014) hervorheben. Nach Erpenbeck und Rosenstiel werden Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen eines Individuums beschrieben und als kreative Selbstorganisationsfähigkeiten betrachtet (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003). Dabei wird die Auffassung vertreten, dass Kompetenzentwicklung besonders erfolgreich verläuft, wenn das Lehrangebot Gelegenheiten »emotionaler Labilisierung« bietet (Arnold & Erpenbeck, 2014). Auch Gieseke (2009) hebt speziell im Kontext lebenslangen Lernens die positive Wirkung von Emotionen auf Bildungsprozesse hervor.

Schiersmann (2008) erweitert den individuumzentrierten Kompetenzbegriff um kontextuelle Elemente wie z. B. gesellschaftsbezogene Kompetenzen und spricht hierbei von einem systemischen Kompetenzbegriff. Dieser ebenfalls performanzorientierte Ansatz bezieht sowohl Ressourcen wie erforderliches Wissen, Fertigkeiten, Emotion und Motivation ein, die für kompetentes Handeln notwendig sind, als auch die beobachtbare Performanz auf der Ebene des konkreten Handelns. (Schiersmann & Weber, 2013)

Forschungsergebnisse aus der psychologischen und pädagogischen Lehr- und Lernforschung bieten für die Bearbeitung der Fragestellung weitere wichtige Bezüge. (Mandl & Kopp, 2006; Nuissl, 2006, 2012) In ihrem Bezugsrahmen werden sechs Merkmale für die Gestaltung erfolgreicher Erwachsenenbildungsprozesse benannt wie ein »aktiver Konstruktionsprozess, ein konstruktiver Prozess, ein emotionaler Prozess, ein selbstgesteuerter Prozess, ein sozialer Prozess und ein situativer Prozess« (Mandl & Kopp, 2006, S. 118). Weiter wird in diesem Zusammenhang ausgeführt, dass die »Anforderungen an die Lehrenden in der Weiterbildung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens (stetig) steigen. Die wesentliche Aufgabe besteht darin, Lernumgebungen so zu gestalten, dass es Lernenden möglich wird, mit dem erworbenen Vorwissen neues Wissen zu konstruieren, das ihnen für ihre persönliche und berufliche Bildung hilfreich ist. Die Initiierung von Lernprozessen und die Aufrechterhaltung der Motivation stellen in diesem Kontext zentrale Herausforderungen an den Lehrenden dar.« (ebd., S. 126)

In Verbindung mit den beschriebenen interdisziplinären Diskursen zum Kompetenzbegriff und Kompetenzschemata, soll das für diese Forschungsarbeit entwickelte Design einer weiteren Ausrichtung folgen und neue Erkenntnisse zur Frage der Wirkfaktoren und Wirkungsweise in Veränderungsprozessen