

Exzellente Beratung basiert auf exzellenter Qualifizierung

Vorstandsvorlage der
Entwicklungskommission
der DGSv

April 2017

DGS 

Deutsche Gesellschaft für
Supervision und Coaching



Wir setzen Standards

für Supervision und Coaching
in der Arbeitswelt

Inhaltsverzeichnis

04	Vorwort des Vorstandes der DGsv
06	Vorwort der Entwicklungskommission
07	Abstract
08	1. Veränderte Arbeitswelten
09	2. Veränderte Bildungswelten
12	3. Veränderte Beratungswelten
14	4. Empfehlungen zu Standards der Weiterbildung
16	4.1. Profil beraterischer Kernkompetenzen in Supervision und Coaching
19	4.2. Profil eines kompetenzbezogenen Kerncurriculums
22	4.3. Profil möglicher Kompetenzlevels
23	Literatur

Impressum

Herausgeberin
Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V.
Neusser Str. 3, 50670 Köln

T. (0)221/92004-0
F. (0)221/92004-29

info@dgsv.de
www.dgsv.de

Redaktion Petra Beyer, Dr. Annette Mulkau
Satz publicgarden GmbH
Druck Zimmermann Druck + Medien GmbH, Köln

1. Auflage Oktober 2017

Vorwort des Vorstandes der DGSv

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

vor Ihnen liegt die Vorstandsvorlage der Entwicklungskommission der DGSv „Exzellente Beratung basiert auf exzellenter Qualifizierung“. Sie sind eventuell ehrenamtlich für die DGSv tätig: als Gutachter/in für die Zertifizierung von Weiterbildungen zum/zur Supervisor/in, zum Coach und für die Anerkennung von Masterstudiengängen, als Gutachter/in für die Aufnahme von Mitgliedern ohne DGSv-zertifizierte Weiterbildung. Oder Sie leiten eine DGSv-zertifizierte Weiterbildung bzw. einen anerkannten Studiengang. Oder Sie sind einfach an Fragen der Qualifizierung zum/zur Supervisor/in, zum Coach interessiert. Wahrscheinlich haben Sie die Vorgeschichte dieser Arbeit der Entwicklungskommission teilweise mitbestimmt, denn die Entwicklungskommission schöpfte aus vielen Quellen: den Dokumenten des ehemaligen Zertifizierungsausschusses, der Lenkungsgruppe der „Initiative Weiterbildung“, den Diskussionen auf den Konferenzen der Gutachter/innen, den Tagungen der Weiterbildungsanbietenden, den Verbandsforen der DGSv, Dokumenten der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB), des nationalen Forums Beratung (nfb), dem ECvision Kompetenzprofil und Glossar, dem Deutschen Qualitätsrahmen (DQR) und anderen.

04

Im Januar 2015 formulierte der Vorstand der DGSv auf seiner Klausurtagung eine Vision: „Im Jahr 2025 ist die DGSv ‚erste Adresse‘ bei Beratungsanfragen aus der Arbeitswelt“. Die zentrale Bedeutung der Qualifizierung zum/zur Supervisor/in, zum Coach führte dazu, dass der Vorstand der DGSv im Juni 2015 folgende Fragen an die Entwicklungskommission stellte:

- Wie lehrt man die „Kunst“ der Supervision?
- Wie sieht ein Kerncurriculum aus?
- Wie lernen berufserfahrene Erwachsene?
- Was qualifiziert die Ausbilder/innen?
- Was weiß/kann ein guter Supervisor/eine gute Supervisorin?

Die Mitglieder der Entwicklungskommission übergaben nach einem intensiven Arbeitsprozess am 31.03.2017 dem Vorstand das vorliegende Ergebnis.

Der Vorstand hat beschlossen, die Standards für die Qualifizierung auf dieser Grundlage weiter zu entwickeln. Wir senden Ihnen nun dieses Arbeitsergebnis der Entwicklungskommission zu. Damit wir das Ziel erreichen, im Jahr 2025 die erste Adresse am Beratungsmarkt aus der Arbeitswelt zu sein, brauchen wir weiterhin Sie und Ihre Perspektive, um den Prozess der Qualitätsentwicklung in fruchtbaren Diskussionen fortzuführen. Wir freuen uns auf einen regen Austausch.

05



Petra Beyer
Vorsitzende



Dr. Annette Mulkau
stellv. Geschäftsführerin

Vorwort der Entwicklungskommission

Exzellente Beratung durch DGSv-Mitglieder macht verschiedene Maßnahmen notwendig. Ein zentraler Bestandteil ist, sicher zu stellen, dass zukünftige Supervisor/innen und Coaches eine exzellente Qualifizierung erhalten. Auf dem Wege dorthin besteht der erste Schritt darin, sich zu vergewissern, wie denn Zugangsbedingungen, Lernbedingungen, Inhalte und Methoden eines Curriculums aussehen, das sich auf dem Stand der internationalen Diskussion befindet. Mit dieser Vergewisserung beauftragte der Vorstand die Entwicklungskommission; sie sollte Anforderung an ein exzellentes Curriculum definieren. Diese legen wir hiermit vor.

Ein Curriculum, das exzellente Beratungskompetenz hervorbringen soll, kann nicht das Ergebnis eines Brainstormings sein. Vielmehr reagiert es angemessen auf gesellschaftliche Entwicklungen und basiert auf dem aktuellen Stand der fachlichen Diskussion. Vor diesem Hintergrund ist das vorliegende Positionspapier wie folgt gegliedert:

06

1. Veränderte Arbeitswelten

Arbeitsweltliche Beratung orientiert sich an arbeitsweltlichen Problemen. Diese verändern sich mit Veränderungen der Arbeitswelt. Ein exzellentes Curriculum nimmt auf diesen Umstand Bezug.

2. Veränderte Bildungswelten

Ein exzellentes Curriculum orientiert sich am Stand der europäischen Bildungsdiskussion und sichert so Anschlussfähigkeit sowie Vergleichbarkeit.

3. Veränderte Beratungswelten

Arbeitsweltliche Beratung erfolgt in unterschiedlichen Formaten und Settings. Ein exzellentes Curriculum bildet diese hinreichend ab.

4. Empfehlungen zu Standards der Weiterbildung

Die Explikation von Inhalten und Kriterien eines exzellenten Curriculums trägt dazu bei, implizites Professionswissen zu bündeln und unterstützt den Verband bei der Formulierung und Bildung eines gemeinsamen Selbstverständnisses exzellenter professioneller arbeitsweltlicher Beratung.

Claudia Bredt, Kassel

Prof. Dr. Stefan Busse, Markkleeberg

Dr. Cornelia Edding, Boitzenburger Land

Edeltrud Freitag-Becker, Essen

Heike Friesel-Wark, Düsseldorf

Dr. Ronny Jahn, Berlin

Dr. Monika Klinkhammer, Berlin

Kersti Weiß, Frankfurt/M.

31. März 2017

Abstract

Exzellente Beratung basiert auf exzellenter Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und beratungswissenschaftlichen Entwicklungen formuliert das Positionspapier über welche Kompetenzen Supervisorinnen, Supervisoren und Coaches verfügen müssen, wenn sie Supervision und Coaching format- und anforderungsgemessen durchführen wollen; was ein Supervisions-/Coachingcurriculum eines Weiterbildungsanbieters vorhalten muss, um inhaltlich und didaktisch die notwendigen beraterischen Kompetenzen zu ermöglichen resp. zu vermitteln und über welches Eingangslevel Kandidat/innen von Supervisions-/Coachingweiterbildungen verfügen müssen.

Im Sinne von Exzellenzkriterien ermöglichen Supervisions-/Coachingweiterbildungen Habitusbildung im Sinne einer professionellen beraterischen Haltung zur Welt; vertiefende Auseinandersetzung mit der sozialwissenschaftlicher Rahmung von Beratung im arbeitsweltlichen Kontext; die Rekonstruktion eigener und simulierter Beratungsfälle; die Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Arbeitsbündnis mit Professionellen sowie die Reflexion des eigenen Lernprozesses.

Kompetenzorientiert formuliert, ermöglichen Supervisions-/Coachingweiterbildungen die Ausbildung von Fachkompetenz (Beratungsrelevante/s Wissen und Kenntnisse sowie methodische Fertigkeiten zur Gestaltung von Beratungssettings und -prozessen) und personaler Kompetenz (beratungsbezogene Sozialkompetenz sowie person- und rollenbezogene Selbstkompetenz).

1. Veränderte Arbeitswelten

Supervision und Coaching haben berufliche Arbeit zum Gegenstand. Ihre Aufgabe ist, die Qualität beruflicher Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln. Die aktuelle Entwicklung führt zu neuen Formen, Chancen und Problemen beruflicher Arbeit und hat damit hohe Relevanz für Supervision und Coaching. Treibende Entwicklungsfaktoren sind die schnellen Veränderungen der Informations- und Kommunikationstechnologie, die wirtschaftliche Globalisierung und der soziale und demografische Wandel.

08

Arbeitsbeziehungen sind zunehmend instabil und bedürfen der fortlaufenden Neujustierung. Durch die Zunahme des tertiären Dienstleistungssektors erhöhen sich atypische Beschäftigungsverhältnisse wie Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigung bzw. Mini-Jobs, befristete Verträge, Leiharbeit etc. Dabei entstehen wirtschaftliche Unsicherheiten, wie Risiken in der Beschäftigungs- und Einkommensstabilität ebenso wie soziale Unsicherheit.

Der wirtschaftliche und soziale Strukturwandel geht mit umfassenden Flexibilisierungsprozessen einher und das Verständnis von Arbeit verändert sich.

Die Flexibilisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt zeigt sich bei:

- Arbeitszeit (z. B. Gleitzeit, Arbeiten nach Bedarf, Vertrauensarbeitszeit, Arbeitszeitkonten, Ausweitung von vielfältigen Arbeitszeitmustern)
- Ort/Raum (z. B. Telearbeitsplatz, wechselnde Arbeitsplätze, geographische Mobilität)

- › Arbeitsformen (z. B. Zunahme an Gruppen- und Projektarbeit)
- › Beschäftigungsverhältnissen (z. B. Abnahme von unbefristeten und sozialrechtlich abgesicherten Arbeitsverträgen, Zunahme von Teilzeit- und Honorarverträgen, befristete Arbeitsverträge, Haupterwerb und Minijob, mehrere Minijobs)
- › Arbeitsstrukturen (z. B. Deregulation von Arbeitsgesetzen, Normen, Vorschriften)
- › Erwerbsverläufen (Hausinger 2008)

Berufliche Arbeit wird zudem in qualitativer Hinsicht interaktiver, interkultureller, unternehmerischer, verteilter, vernetzter und gestaltungsorientierter (ebd.: 112ff).

Entgrenzung und Flexibilisierung erfordern von Menschen in beruflicher Arbeit zunehmend:

- › Kompetenzen der Selbstverantwortung, -organisation und -steuerung
- › Ein hohes Maß an Qualifizierung und Weiterentwicklung
- › Lernbereitschaft/-fähigkeit
- › Kooperationsbereitschaft
- › Selbstständigkeit, Unsicherheiten zu balancieren
- › Bewusstheit über die eigenen beruflichen Ziele
- › Selbstständigkeit, individuell adäquate Grenzsetzungen zu finden
- › Akzeptanz von unterschiedlichen Wertvorstellungen von Arbeit

09

Will die Bildungswelt ihrem Versprechen, berufliche Akteur/innen bei der Bewältigung ihrer Handlungsprobleme in vielfältiger Art und Weise zu unterstützen, auch zukünftig gerecht werden, muss sie ihre Angebote auf ihre Passung zur arbeitsweltlichen Wirklichkeit hin prüfen und gegebenenfalls weiterentwickeln.

2. Veränderte Bildungswelten

Die Bildungswelt kommt nicht umhin, sich Veränderungsdynamiken auf dem Arbeits- und Beschäftigungsmarkt zu stellen. Entsprechend gibt es, angestoßen über die EU, Bemühungen, die Anforderungen an die Fähigkei-

ten und Kompetenzen der Lernenden und Arbeitnehmenden so zu erfassen, dass eine Vergleichbarkeit hergestellt werden und ein „Austausch“ auf dem globalisierten Bildungs- und Arbeitsmarkt ermöglicht werden kann.

Als Orientierung erarbeitete man dazu einen Europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualification Framework EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernleistungen in Europa, welches gleichzeitig als Lesehilfe und Übersetzungswerkzeug für verschiedene Qualifikationssysteme dienen soll und die Entwicklung der jeweiligen Nationalen Qualifikationssysteme unterstützt.

Den Bezugspunkt bildet die im Rahmen des OECD-Projekts DeSeCo verwendete Kompetenzdefinition:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte, Motivation).

10

Durch autonomes Handeln sind die Menschen befähigt, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln. (...) Die Notwendigkeit des reflexiven Denkens und Handelns stellt ein zentrales Element (...) dar. Reflexivität beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.“ (OECD 2003: 2 ff.)

„Kompetenzorientierung in der aktuellen Entwicklung verweist auf einen Klammerbegriff von Kompetenzen, die drei Diskurse vereint: (a) Output orientierte Steuerung von Bildungssystemen (Didaktik, Zertifizierung, Anerkennung verschiedener Lernorte), (b) empirische Programme zur Legitimation von Kompetenzen (auch im Sinne von Input an die Politik) sowie (c) normative Vergewisserung darüber, was Fachkräfte können (und nicht nur: wissen) sollten. Nur in der Synthese dieser drei Elemente ist der Kompetenzbegriff zu fassen – sonst könnte man z. B. weiterhin von Qualifikation statt Kompetenz sprechen.“ (DGfB interne Arbeitspapiere)

Die Anforderungen an Weiterbildungsanbieter im Kontext der Supervisions-/Coachingweiterbildungen beziehen sich aufgrund ihrer Zielsetzung: „Qualifizierung von Menschen, beratend in diversen Arbeitskontexten tätig sein zu können“, somit auf eine dreifache Herausforderung:

1. Die Weiterbildung muss sich der Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten und Arbeitsmarktchancen stellen (siehe dazu die Ergebnisse des ANSE-Projektes ECVision).
2. Die Weiterbildung muss eine Lehr-Lernstruktur und ein Curriculum vorweisen, die sicherstellen, dass die dargestellten Herausforderungen von Arbeit und Gesellschaft Thema sind und mit der neu zu erwerbenden Rolle und Aufgabe als Beraterin oder Berater in Bezug gesetzt werden.
3. Die Weiterbildung muss einen Lernrahmen sicherstellen, in dem die Teilnehmenden sich die geforderten Kompetenzen aneignen und diese mit der je eigenen Lerngeschichte und -entwicklung in Beziehung setzen können. Zudem muss die Fähigkeit entwickelt werden, andere Menschen in ihren jeweiligen Bezügen auf einem analogen Weg der Reflexion von Kompetenzen und dem Zuwachs von Kompetenzen begleiten zu können.

Die Kompetenzen in der Beratung orientieren sich nach den im DQR (Deutscher Qualitätsrahmen) formulierten vier Säulen: Wissen und Fertigkeiten als Säulen der Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit als Säulen der persönlichen Kompetenz.

Wissen bezeichnet nach DQR-Handbuch die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Wissen. Als *Fertigkeiten* werden die Fähigkeiten bezeichnet, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. *Sozialkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen, sowie die Arbeits- und Lernwelt mitzugestalten.

Selbstständigkeit bezeichnet analog DQR die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich handeln, eigenes und das Handeln anderer reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiter entwickeln zu können. (vgl. DGfB-interne Arbeitspapiere).

3. Veränderte Beratungswelten

Die Entwicklungskommission nimmt keine Neudefinition der unterschiedlichen arbeitsweltlichen Anliegen und Beratungsformate vor, sondern schließt sich für den Zweck des vorliegenden Papiers bereits existierenden ausführlichen Darstellungen pragmatisch an (siehe dazu u. a. Busse, Hausinger 2013; Heltzel, Weigand 2012; Loer 2013; Möller 2012; Oevermann 2010; Schreyögg 1992).

12 Supervision und Coaching sind arbeitsweltliche Beratungsformate. Sie unterstützen Einzelpersonen, Teams und Organisationen bei der Bewältigung arbeitsweltlicher Fragen, Problemstellungen und Krisen (z. B. Karriereplanung, Führungskrisen, Kooperationskrisen) sowie bei der prophylaktischen Reflexion und Weiterentwicklung professioneller Arbeit.

Die Unterstützung bei der Bewältigung arbeitsweltlicher Problemstellungen und Krisen sowie die prophylaktische Reflexion und Weiterentwicklung professioneller Arbeit verlangt von Supervision und Coaching, wissenschaftlich approbiertes Spezialwissen fallspezifisch und prozessbezogen zu nutzen und zu vermitteln. Supervisor/in, Coach und Supervisand/in, Coachee gehen in Supervisions- und Coachingsprozessen dazu ein Arbeitsbündnis ein, in dem neben möglichem Wissenstransfer vor allem die Wiedererlangung bzw. Weiterentwicklung der beruflichen Haltung der Supervisandin/des Supervisanden/Coachees im Fokus steht. Supervision und Coaching initiieren und begleiten damit individuelle wie kollektive Bildungsprozesse und sind genuin professionalisierungsbedürftige Praxen.

Supervision und Coaching arbeiten in und mit den Grundformaten Person, Gruppe/Team und Organisation sowie den damit verbundenen Dynamiken.

Supervisor/innen und Coaches nutzen ihre diesbezügliche Expertise, um aktuelle arbeitsweltliche Veränderungen zu verstehen und Akteur/innen (Personen, Gruppen, Teams und Organisationen) bei der Bewältigung alter und neuer arbeitsbezogener Handlungsprobleme unterstützend zu begleiten. In diesem Sinne ist die aktuelle veränderte Gestalt arbeitsweltlicher Wirklichkeit eine neue Antwort auf die alte Frage, wie Arbeit zwischen Person, Gruppe/Team und Organisation angemessen gestaltet werden kann. Wollen Supervision und Coaching anschlussfähig bleiben, müssen sie sich damit neben den genannten Grundformaten zwingend mit der neuen Gestalt arbeitsweltlicher Wirklichkeit befassen.

Allgemein finden Supervision und Coaching in folgenden Konstellationen statt:

- › Im Einzelsetting können mit der Supervisorin/dem Supervisor, Coach z. B. die Rolle und Aufgabe in der Organisation reflektiert werden, Fragen zur professionellen Arbeit mit dem/der Kunden/in, Patient/innen oder Klient/innen; Fragen zur Karriereentwicklung oder Fragen der Zusammenarbeit mit Mitarbeiter/innen oder Kolleg/innen erörtert werden.
- › Im Gruppensetting können:
 - › Professionelle aus unterschiedlichen Organisationen zusammenkommen, um mit dem/der Supervisor/in, Coach Fragen professioneller Arbeit mit Kund/innen, Patient/innen oder Klient/innen zu reflektieren.
 - › Teams mit dem/der Supervisor/in, Coach über konkrete Fälle aus ihrer professionellen Arbeit mit Kund/innen, Patient/innen oder Klient/innen beraten.
 - › Teams mit dem/der Supervisor/in, Coach ihre kollegiale und multiprofessionelle Zusammenarbeit wiederherstellen bzw. weiterentwickeln.
- › Im Organisationsetting werden mit dem/der Supervisor/in, Coach Fragen erörtert, die die Wiederherstellung, Etablierung oder Weiterentwicklung organisationaler Entscheidungsstrukturen betreffen.

4. Empfehlungen zu Standards der Weiterbildung

Zur Definition von Beschreibungskriterien von Beratungskompetenzen für Supervision und Coaching und daran anknüpfend zur Bewertung von Weiterbildungscurricula zum Erwerb solcher Kompetenzen, empfiehlt die Entwicklungskommission, ihre Überlegungen zu Exzellenz und Qualität von Supervisions- und Coachingweiterbildungen (im Folgenden: SCW) an den Ergebnissen des europäischen Kompetenzprofils für Supervision und Coaching „ECVision“ sowie dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu orientieren (Judy; Knopf 2016; DGfB interne Arbeitspapiere). Wenn- gleich im Folgenden vor allem aus pragmatischen Gründen deutliche Vereinfachungen vorgenommen werden. Zum einen soll nicht einfach reproduziert werden, was etwa im ECVision bereits ausformuliert worden ist, zum anderen sollen die Vorschläge der Entwicklungskommission der Begutachtungspraxis von Supervisions-/Coachingweiterbildungen leichter zuführbar sein.

14

Die Entwicklungskommission orientiert sich an drei Fragen:

1. Über welche Kompetenzen muss ein/e Berater/in verfügen, wenn er/sie Supervision und Coaching format- und anforderungsangemessen durchführen und anbieten will? – *Profil beraterischer Kernkompetenzen*
2. Was muss ein Supervisions-/Coachingcurriculum vorhalten, um inhaltlich und didaktisch das anvisierte Beraterprofil zu ermöglichen resp. zu vermitteln? – *Profil eines kompetenzbezogenen Kerncurriculums*
3. Über welches Eingangslevel müssten Kandidat/innen von SCW verfügen? In welchem Maße sollten die Absolvent/innen von Weiterbildungen über das vermittelte Kompetenzprofil verfügen? Was unterscheidet hier aufsteigend Noviz/innen und professionelle Praktiker/innen und diese wiederum von Lehrberater/innen in SCW voneinander? – *Profil möglicher Kompetenzlevels*

Die drei Profile setzen sich, angefangen vom beraterischen Kompetenzprofil, über das curriculare Profil bis zu den Kompetenzlevels, logisch voraus, ohne identisch zu sein.

Zur Beschreibung von Kompetenzprofilen wird in der Regel ein allgemeines Meta-Kompetenzmodell strukturierend vorausgesetzt, welches umreißt, was eigentlich unter Kompetenz verstanden werden soll. So werden in verschiedenen Modellen wiederum unterschiedliche, variierend und nicht immer konsistent, Wissens- und Fertigungsanteile (Wissen und Können), Haltungs- und Verhaltenskomponenten (Einstellung und Verhalten) und eher fachliche und personenbezogene Komponenten (Fach- und Schlüsselkompetenzen), auch kontextuelle (politische, organisationale) und personenbezogene Faktoren aufeinander bezogen (*siehe Abschnitt 2*).

Die in den letzten Jahrzehnten stark favorisierte Orientierung am Kompetenzbegriff hebt dabei viel stärker als eine klassische Orientierung an Wissen und Lehrinhalten auf die Befähigung ab, komplexe Anforderungen – in unserem Fall beraterische Anliegen in der Arbeitswelt – situationsangemessen zu bewältigen resp. zu bearbeiten. Die beraterische Kompetenz von Supervisor/innen und Coaches bestünde demnach darin, Ratsuchende ihrerseits (wieder) zu befähigen (zu stärken, zu unterstützen), arbeitsweltliche, organisational, interaktiv und kommunikativ situierte Handlungsprobleme und -krisen kompetent zu bewältigen. Kompetenz entspricht dabei einer generalisierten Fähigkeit zu handeln, also in offenen und komplexen Situationen und unter Bedingungen relativer Ungewissheit handlungsfähig zu sein. Beraterische Kompetenz ist so gesehen die „Wiederherstellungskompetenz“ arbeitsweltlicher Kompetenz resp. Handlungsfähigkeit. Sie ist Handlungsfähigkeit zweiter Ordnung, die z. B. Supervisor/innen befähigt zur reflexiven Bearbeitung eines arbeitsweltlichen Problems ein Arbeitsbündnis einzugehen.

Uns ist es mit Bezug auf beraterische Kompetenz wichtig, einer instrumentellen Verkürzung des Kompetenzbegriffs insofern vorzubauen, als es neben der „Befähigung zum“ immer auch um deren Verkörperung als Haltung („Haltung an“) resp. um einen professionellen Habitus der Beraterin/des Beraters geht. SCW sind somit nicht allein an der Kompetenzentwicklung sondern auch an der Habitusbildung orientiert. Der Habitusbegriff rekurriert hier mit Bourdieu auf dauerhafte Dispositionen inkorporierter Einstellungs-, Wert- und Verhaltensmuster. Als Ausdruck von bewährten Krisenlösungen ist ein Habitus tief ins „Körpergedächtnis“

eingeschrieben. Mit dem ihm eigenen (professionellen) Habitus deutet das Individuum/der/die Berater/in die soziale Welt und setzt ihn unbewusst ein, um auf die Anforderungen der sozialen Umwelt adäquat antworten zu können (Bourdieu 1974; Oevermann 2001).

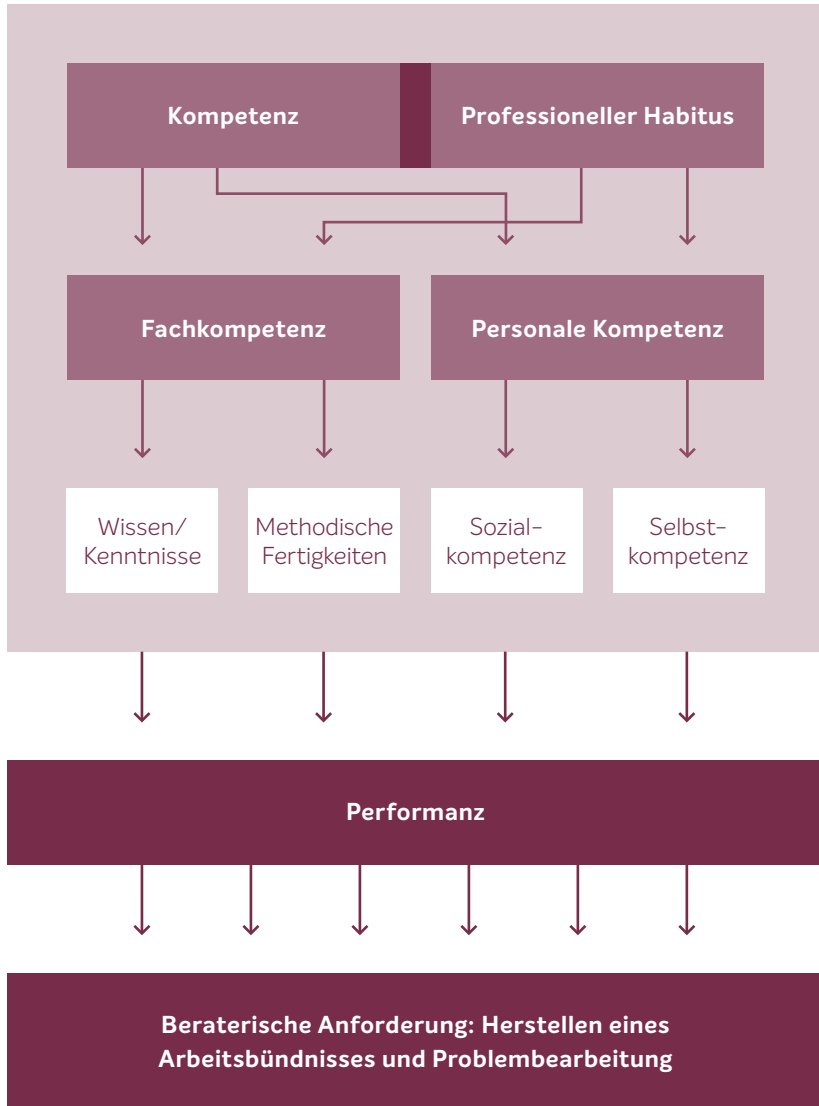
Didaktisch hat die Orientierung an Kompetenz und Habitus zur Folge, sich stärker an den Lernenden (am Lernen) als an den Lehrinhalten (weniger am Lehren) zu orientieren („shift from teaching to learning“). Einige Modelle, wie auch das der ECVision, gehen noch einen Schritt weiter, indem sie Kompetenzen insoweit operationalisieren wollen, dass Beschreibungen (tendenziell Beobachtungen) auf der Handlungsebene als Performanz möglich sind. Das ist für den Weiterbildungskontext durchaus sinnvoll, wenngleich wir hier in unserer Profilbeschreibung nicht bis auf diese Ebene fortschreiten wollen. Wir können uns an dieser Stelle nicht weiter mit den inzwischen auch tiefgreifend vorgebrachten Kritiken am Kompetenzdiskurs befassen, sondern werden ein pragmatisches Kompetenzmodell skizzieren (Abbildung Seite 17), an dem wir unsere Profile orientieren.

16

4.1 Profil beraterischer Kernkompetenzen in Supervision und Coaching

Das folgende „Profil beraterischer Kernkompetenzen in Supervision und Coaching“ ist der Versuch, orientiert am Metamodell (Abbildung Seite 17), beratungsspezifische Kernkompetenzen zu formulieren. Dabei geht die Entwicklungskommission mit Blick auf ein Curriculum davon aus, welche Kompetenzen mindestens (!) in einer Weiterbildung vermittelt werden müssten und welche auch im begrenzten zeitlichen Rahmen einer Fortbildung vermittelbar sind. Insofern reduziert das vorliegende Profil pragmatisch das sehr elaborierte Kompetenzprofil der ECVision, welches sich bereits an einem „Professional Practitioner“ orientiert (s. u. zu den Levels).

Meta-Kompetenzmodell zur Beschreibung eines beraterischen Kompetenzprofils in Supervision und Coaching



Fachkompetenz

Beratungsrelevante/s Wissen und Kenntnisse

- › Verfügbarkeit von mindestens jeweils einer Theorie zu Person, Gruppe, Organisation, Gesellschaft und Kommunikation sowie Kenntnis von weiteren dazu verschiedenen Theorien
- › Zeitdiagnostische Informiertheit (Diversity, moderne Arbeitsgesellschaft, Gender, Migration, Beschleunigung, Digitalisierung, Globalisierung etc.)
- › Kenntnis von professionstheoretischen Überlegungen zur Differenz von arbeitsweltlicher Beratung und Therapie und anderen Beratungsformaten
- › Wissen um Funktion und Gestaltung von Kontrakten
- › Wissen um verschiedene Beratungs- und Forschungsmethoden sowie die Differenz von Forschung und Beratung
- › Kenntnis von ethischen Implikationen im Kontext arbeitsweltlicher Beratung
- › Implikationen im Kontext arbeitsweltlicher Beratung
- › Interventions- und Wirkungswissen
- › Lerntheoretische Konzepte erwachsenen Lernens
- › Diversity und Gendertheorie

18

Methodische Fertigkeiten zur Gestaltung von Beratungssettings und -prozessen

- › Verfügbarkeit und Nutzbarmachung verschiedener Perspektiven
- › Nutzung von theoretischen Erkenntnissen für das Verständnis praktischer Probleme
- › Aufbau und Halten einer professionellen Beratungsbeziehung
- › Verfügbarkeit von Beratungsmethoden und -techniken
- › Prozesssteuerung und -strukturierung
- › Sensibilität für die Passung von unterschiedlich komplexen Beratungsanliegen, Beratungsdesigns und methodischen Arrangements
- › Paradoxie- und nebenwirkungssensible Interventionen

Personale Kompetenz

Beratungsbezogene Sozialkompetenz
(beraterische Kommunikation und Interaktion)

- › Beziehungsfähig in der Balance von Distanz, Identifikation und Konfrontation
- › Gestalten von dyadischen Prozessen und Gruppenprozessen
- › Wertgebundenes Handeln und Entscheiden, Sensibilität für moralische Handlungsdilemmata
- › Empathie und Dezentrierungsfähigkeit
- › Fähigkeit zur Settinggestaltung und Prozesssteuerung
- › Dialog- und Triangulierungsfähigkeit in der Etablierung von Arbeitsbündnissen
- › Kritisch-begleitende, distanzwährend-engagierte Beziehungsgestaltung

Person- und rollenbezogene Selbstkompetenz

- › Biografisch und berufsbiografisch reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Person
- › Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz
- › Abgrenzungs- und Resonanzfähigkeit
- › Realistisches Rollen-Anforderungsbezogenes Selbstbild
- › Qualitätssicherung: Nutzung von rollenbezogenen Reflexions- und Weiterbildungsmöglichkeiten

4.2 Profil eines kompetenzbezogenen Kerncurriculums

Was folgt aus dem skizzierten allgemeinen beraterischen Kompetenzprofil für das Profil eines Kerncurriculums? Zunächst einige allgemeine Prämissen: DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge legen die Basis für die Entwicklung und Weiterentwicklung professionellen beraterischen Handelns. Sie befähigen Absolvent/innen komplexe Beratungsanliegen und Beratungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit (Person, Rolle, Gruppe, Organisation, Gesellschaft) zu durchdringen, zu halten und kunden- und klientenorientiert zu bearbeiten. SCW sind inhaltlich und didaktisch an der Herausbildung professioneller Kompetenzen und an der Herausbildung eines professionellen Habitus als Berater/in orientiert. Vor diesem Hintergrund folgen DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge Standards hinsichtlich:

der Auswahl von Teilnehmer/innen (a), Beratungsverständnis (b), Kompetenzprofil (c), Lernsetting und Curriculum (d) sowie Qualitätssicherung (e).

ad a)

DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge folgen den von der DGSv festgelegten Eingangsvorsetzungen und sichern die sorgfältige Zusammensetzung der Lerngruppe. Sie sorgen für die Absicherung eines Eingangsniveaus, welches es den Teilnehmer/innen erlaubt, an die Anforderungen der Weiterbildung anzuschließen und die angebotenen Lehr-Lernarrangements für die eigene Kompetenzentwicklung zu nutzen.

ad b)

DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge folgen einem Beratungsverständnis, das primär auf arbeitsweltliche Problemstellungen fokussiert. Das im Rahmen der jeweiligen Weiterbildung und des jeweiligen Studienganges zu erlernende beraterische Handeln richtet sich auf arbeitsweltliche Handlungsprobleme von einzelnen Rollenträger/innen, Teams und Organisationen. Dies können unter anderem sein: (regelmäßiger) professioneller Reflexionsbedarf, soziodynamische Konflikte, arbeitsbedingte psychische und physische Belastungen oder Karriereentwicklung. DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge folgen einem schulen-übergreifenden und generalistischen Beratungsverständnis, was schulenspezifische Prägungen theoretischer wie methodischer Orientierungen keineswegs ausschließt. Sie teilen Prozessorientierung, Multiperspektivität, dialogische Prinzipien und die Unterstellung eines Minimums an Ergebnisoffenheit sowie eine deutliche Unterscheidung zu anderen Hilfsangeboten wie etwa Psychotherapie und Unterricht. Sie legen ihre Wirksamkeitsunterstellungen offen und beteiligen sich an der systematischen Plausibilitätsprüfung derselbigen.

ad c)

DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge orientieren sich an einem Profil beraterischer Kernkompetenzen, welches der Logik des oben skizzierten Metamodells folgt. Sie begünstigen so systematisch die Herausbildung folgender Kompetenzen und müssen dazu dezidiert curriculare Aussagen treffen (Kompetenzbeschreibungen):

- › Beratungsrelevantes Wissen/Kenntnisse als Verfügbarkeit von mindestens jeweils einer Theorie zu Person, Gruppe, Organisation, Gesellschaft und Kommunikation sowie Kenntnis von weiteren dazu verschiedenen Theorien; Kenntnis von professions-theoretischen Überlegungen zur Differenz von arbeitsweltlicher Beratung und Therapie; Wissen um Funktion und Gestaltung von Kontrakten; Wissen um verschiedene Beratungs- und Forschungsmethoden sowie die Differenz von Forschung und Beratung; Kenntnis von ethischen Implikationen im Kontext arbeitsweltlicher Beratung
- › Methodische Fertigkeiten zur Gestaltung von Beratungssettings und -prozessen als Verfügbarkeit und Nutzbarmachung verschiedener Perspektiven; Nutzung von theoretischen Erkenntnissen für das Verständnis praktischer Probleme; Aufbau und Halten einer professionellen Beratungsbeziehung; Verfügbarkeit von Beratungs-methoden und -techniken
- › Beratungsbezogene Sozialkompetenzen (Kommunikation und Interaktion) als ethisch fundierte Auftrags-, Beziehungs-, Rollen- und Kommunikationsgestaltung; Beziehungsfähigkeit in der Balance von Distanz, Identifikation und Konfrontation; Gestalten von dyadischen Prozessen und Gruppenprozessen
- › Person- und rollenbezogene Selbstkompetenzen als biographische Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Person; Empathie; Ambiguitätstoleranz etc.

ad d)

DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge folgen einem didaktisch-lerntheoretisch begründeten Lehr-Lernsetting im Rahmen eines damit korrespondierenden Curriculums. Sie zielen auf die Ermöglichung einer Habitusbildung und erzeugen dazu im Verlaufe der Ausbildung kontrollierte Krisen, stellen Formate zur Krisenbearbeitung zur Verfügung und ermöglichen so die systematische Bewältigung der bewusst induzierten Krisen. In diesem Zusammenhang ist ihnen die Differenz von Wissen und Können bewusst. Die Verfügung von Kompetenzen wird über die Beratungsperformanz der Teilnehmer/innen überprüft. Das Lernen in einer kontinuierlichen Gruppe ist integraler Bestandteil DGSv-zertifizierte SCW und anerkannter Studiengänge. Rekonstruktion und Reflexion eigener und simulierter Beratungsfälle

unter kontrollierten Live-Bedingungen (im Rahmen von Fallseminaren und der Lehr- und Lernsupervision) ist Standard.

ad e)

DGSv-zertifizierte SCW und anerkannte Studiengänge explizieren ihre Organisationsstrukturen und legen dar, wie sie die Qualität ihrer Ausbildung regelmäßig überprüfen und weiterentwickeln. Ein Weiterbildungsanbieter, Anbieter von Studiengängen weist seine eigene Kompetenz als „lernende Organisation“ nach.

4.3 Profil möglicher Kompetenzlevels

Der DQR und EQR definieren unterschiedliche Niveaus resp. Levels beruflicher Kompetenz. Das ist für die SCW insofern relevant, als definiert werden sollte, welches modale Kompetenzniveau durch eine SCW angestrebt wird. Dieses beschreibt nicht inhaltlich die anzueignenden Kompetenzen (s. o.) sondern das Ausmaß ihrer Entwicklung und Herausbildung. Das ECVision scheint davon auszugehen, dass ein durchschnittlicher Absolvent das Level 6 erreicht, welches demjenigen bereits Kompetenzen zur „Planung, Bearbeitung und Auswertung“ (DQR, EQR) komplexer Anforderungen, die einer hohen Veränderung unterliegen, attestiert. Das Level 7 bescheinigt bereits die Bearbeitung „neuer komplexer Anforderungen“ (ebd.) in „strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeldern“, das Level 8 hebt auf Kompetenzen ab „zur Gewinnung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld“ – vor allem auch in Bezug zu neuartigen und unklaren Problemen. Der ECVision positioniert sich in Bezug auf Level 7 in dem Sinne, als dieses bereits die Stufe erfahrener Praktiker („professional Practitioner“) kennzeichnet und das Level 8 lehrenden Berater (Lehrsupervisor/innen) vorbehalten ist. Diese Diskussion muss u. E. noch geführt werden – zum einen da sich der Verband explizit zum Coaching bekannt hat und zum anderen da in einigen Instituten der SCW gestufte Weiterbildungen Leveldifferenzen zwischen Coaching und Supervision vorgeben und unterstellen.

Die obigen Überlegungen haben nicht nur Konsequenzen für das Curriculum sondern auch für die an der Weiterbildung beteiligten Rollenträger/innen (Weiterbildner/innen, Lehrsupervisor/innen).

Literatur

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie symbolischer Formen. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Burkart Sellin (Cedefop, Thessaloniki) (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa

Busse, Hausinger (2013): Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und methodische Zugänge. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

DGFB, AG Kompetenzorientierung und AG EQR und DQR – zum Umgang mit dem Europäischen und dem Deutschen Qualifikationsrahmen, interne Arbeitspapiere

Loer, Thomas (2013): Auxilium auxiliorum. Zu einem professionalisierungstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. In: Supervision: Mensch. Arbeit. Organisation 2/2013

Hausinger, B. (2008): Supervision: Organisation–Arbeit–Ökonomisierung. Zur Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der Arbeitswelt. In: Voß, G. (Hrsg.): Arbeit und Leben im Umbruch. Schriftenreihe zur subjektorientierten Soziologie der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft. Bd. 15. München: Rainer Hampp Verlag

Heltzel, Rudolf, Weigand, Wolfgang (2012): Im Dickicht der Organisation: Komplexe Beratungsaufträge verändern die Beraterrolle. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Judy, Michaela; Knopf, Wolfgang (Hg) (2016): In the Mirror of Competences/Im Spiegel der Kompetenzen. Supervision und Coaching in Europa (ECVision). Facultas

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Arbeitspapier

Möller, Heidi (2012): Was ist gute Supervision? Grundlagen, Merkmale, Methoden. Kassel: kassel university press

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Qualitätsmerkmale guter Beratung, 2011, nfb und Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Ruprecht-Karls-Universität

OECD Projekt DeSeCo (2003): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Abruf 10.10.2007)

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: sozialer sinn 2 (1).

Oevermann, Ulrich (2010): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt a. Main: Humanities Online

Schreyögg, Astrid (1992): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Paderborn: Junfermann Verlag

Seel: Skizze zur Struktur eines Qualifikationsrahmens „professioneller Beratung“. DGFB Arbeitspapier 2016

Neusser Str. 3
50670 Köln

T. +49 (0)221/92004-0
F. +49 (0)221/92004-29

info@dgsv.de
www.dgsv.de

DGS 
Deutsche Gesellschaft für
Supervision und Coaching