

Christiane Schiersmann, Crina Maria Petersen, Peter Weber

Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung

Instrumente zur Dokumentation,
Bewertung und Reflexion der
Kompetenzen von Beratenden

Christiane Schiersmann, Crina Maria Petersen, Peter Weber

Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung

**Instrumente zur Dokumentation,
Bewertung und Reflexion der
Kompetenzen von Beratenden**

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01WS120802 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Bestell-Nr. 6004486
ISBN 978-3-7639-5599-2 (Print)
ISBN 978-3-7639-5600-5 (E-Book)

Umschlagabbildung: iStock, shuoshu

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	5
1. Einleitung	7
2. Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratenden	10
2.1 Die Aktualität des Kompetenzkonzepts	10
2.2 Das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis	13
2.3 Kompetenzmodell und Kompetenzprofil für die professionelle Beratung	17
2.3.1 Das Kompetenzmodell für Beratung	18
2.3.2 Das Kompetenzprofil für Beratung	22
3. Kompetenzerfassung – Theorie und Forschungsstand	26
3.1 Verständnis von Kompetenzerfassung	26
3.2 Nutzen der Kompetenzerfassung	28
3.3 Forschungsstand zur Kompetenzerfassung	30
3.3.1 Lehrerbildung	32
3.3.2 Berufsbildung	34
3.3.3 Betriebliche Weiterbildung	37
3.3.4 Beratung	39
3.3.5 Fazit zum Forschungsstand	42
4. Instrumente zur Erfassung der Beratungskompetenz im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung	43
4.1 Konzept zur Erfassung der Beratungskompetenz	43
4.2 Vorgehensweise bei der Entwicklung der Instrumente	47
4.3 Selbsteinschätzungsbogen	49
4.3.1 Charakteristik und Zielsetzung	49
4.3.2 Methodik der Erfassung	50
4.3.3 Auswertungsverfahren	51

Inhalt

4.4	Textvignetten	53
4.4.1	Charakteristik und Zielsetzung	53
4.4.2	Methodik der Erfassung	54
4.4.3	Auswertungsverfahren	55
4.5	Videovignetten	58
4.5.1	Charakteristik und Zielsetzung	58
4.5.2	Methodik der Erfassung	59
4.5.3	Auswertungsverfahren	61
4.6	Sitzungsbogen	64
4.6.1	Charakteristik und Zielsetzung	64
4.6.2	Methodik der Erfassung	65
4.6.3	Auswertungsverfahren	67
4.7	Hinweise zu den Instrumenten auf der wbv-Webseite	70
5.	Erprobung der Instrumente zur Kompetenzerfassung	72
5.1	Zielsetzung	72
5.2	Stichprobenbeschreibung	73
5.3	Ergebnisse der Erprobung	74
6.	Fazit und Ausblick	81
7.	Literatur	84
8.	Anhang – Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung	94
8.1	Struktur des Kompetenzprofils für Beratende	94
8.2	Ausführliche Darstellung des Kompetenzprofils für Beratende	97

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kompetenz und Kompetenzentwicklung als rekursives, prozessuales Geschehen	14
Abb. 2: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung	20
Abb. 3: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung	24
Abb. 4: Nutzen der Kompetenzerfassung im Beratungsfeld von Bildung, Beruf und Beschäftigung	29
Abb. 5: Reflexion im Rahmen von Kompetenzerfassung	44
Abb. 6: Instrumente zur Erfassung von Handlungsaspekten der Beratungskompetenz	45
Abb. 7: Auszug aus dem Selbsteinschätzungsbogen	51
Abb. 8: Auszug aus der Auswertung des Selbsteinschätzungsbogens	52
Abb. 9: Auszug aus dem Instrument Textvignette	55
Abb. 10: Auszug aus dem Auswertungsbogen Textvignette	56
Abb. 11: Auszug aus dem Instrument Videovignette	60
Abb. 12: Auszug aus dem Auswertungsbogen Videovignette	62
Abb. 13: Auszug aus dem Instrument Sitzungsbogen	66
Abb. 14: Auszug aus der Auswertung des Sitzungsbogens	68
Abb. 15: Art des Beratungsfeldes und Dauer der Beratungserfahrung	73
Abb. 16: Kompetenzprofil einer Beratungsperson (mehr als 7 Jahre Beratungserfahrung)	75
Abb. 17: Kompetenzprofil einer Beratungsperson (1 bis 3 Jahre Beratungserfahrung)	76
Abb. 18: Kompetenzprofil einer Beratungsperson (bis 7 Jahre Beratungserfahrung)	78
Abb. 19: Beratungserfahrung und Kompetenzausprägung je Instrument	79
Abb. 20: Struktur des Kompetenzprofils für Beratende auf Basis des systemischen Verständnisses von Beratung	94

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Eckpunkte eines gemeinsamen Beratungsverständnisses	19
Tab. 2: Differenzierung des Kompetenzprofils für Beratung	23
Tab. 3: Überblick über ausgewählte Projekte zur Kompetenzerfassung	31
Tab. 4: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung	95



Selbsteinschätzungsbogen



Textvignetten



Videovignetten



Sitzungsbogen



Beobachtungsbogen

1. Einleitung

Das Konzept der Kompetenz hat in den letzten Jahrzehnten für die Beschreibung der Professionalität in unterschiedlichen Berufsfeldern erheblich an Bedeutung gewonnen. Dabei spielen unterschiedliche theoretische Kontexte eine Rolle, so z. B. die stärkere Subjektorientierung in Bezug auf Lernprozesse, die stärkere Beachtung von informellen Lernprozessen oder die stärkere Orientierung am Outcome von Lernergebnissen anstelle des Inputs in Lernprozesse. Die Orientierung am Kompetenzbegriff erscheint für die Beratung als komplexe, hochwertige Dienstleistung besonders vielversprechend. In der Beratung werden vielfältige Ressourcen der Beratenden und der Ratsuchenden eingebracht und müssen in einem Interaktionsprozess verknüpft werden. Diese Art des professionellen Handelns kann mit dem Konzept der Kompetenz sinnvoll gefasst werden. Auch die europäische sowie deutsche bildungspolitische Diskussion hat diesen Schwenk mit vollzogen, z. B. im Rahmen der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des korrespondierenden Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). So liegt es nahe, dass sich auch die Beratung (in Bildung, Beruf und Beschäftigung) an dieser theoretischen Konzeption orientiert.

Die Kompetenzorientierung als allgemeines Konzept erfordert für die Umsetzung ein Kompetenzmodell für unterschiedliche Domänen sowie ein daraus abgeleitetes Kompetenzprofil, das eine umfassende Operationalisierung aufweist. Bisher lag für die Beratung jedoch keine konsistente Konzeptualisierung eines Kompetenzmodells vor, das sowohl theoretisch fundiert und systematisch strukturiert als auch aus der Sicht von Praktikern¹ sowie von Experten aus dem Feld anerkannt wurde. Kompetenzerschaffung sollte dabei kein Selbstzweck sein. Sie kann auf Basis der Reflexion dokumentierter und bewerteter Kompetenzen Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung im Sinne des Konzepts des lebenslangen Lernens bieten und ebenso für die Zertifizierung und Anerkennung insbesondere informell erworbener Kompetenzen genutzt werden.

In der vorliegenden Publikation wird die Kompetenzdiskussion für das Beratungsfeld fruchtbar gemacht. Den Hintergrund bildet die Einschätzung, dass es sich bei Beratung um eine anspruchsvolle soziale Dienstleistung handelt, die angesichts gesellschaftlicher Tendenzen wie die der Individualisierung von Berufsbiografien,

¹ In der vorliegenden Publikation wurde auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet. Wenn immer möglich, wurden geschlechterneutrale Begriffe gewählt. Für die bessere Lesbarkeit und das Verständnis wurde teilweise auch die männliche oder weibliche Form verwendet. In diesem Fall bezieht sich die männliche oder weibliche Form selbstverständlich auf beide Geschlechter.

Einleitung

der Volatilität von Arbeitsmärkten und der sich verändernden Lebensentwürfe zunehmend nachgefragt wird. Dieser gesellschaftlichen Anforderung steht die Tatsache entgegen, dass das Beratungsfeld bislang nicht hinreichend professionalisiert ist.

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Publikation einen Beitrag zur Stärkung der Professionalität von Beratenden sowie zur Qualitätsentwicklung von Beratungsorganisationen leisten. Es werden verschiedene Instrumente zur Kompetenzerfassung vorgestellt. Diese können von Beratenden und Beratungsanbietern zukünftig auch praktisch genutzt werden. Ein Selbsteinschätzungsbogen ermöglicht es, das bisherige Handeln von Beratenden kompetenzorientiert zu bilanzieren. Ein Sitzungsbogen bietet einen konkreteren Anknüpfungspunkt für die Einschätzung der eigenen Kompetenzen und fordert die Beratenden zur Begründung ihrer jeweiligen Handlungsstrategien heraus. Textvignetten dienen dazu, reale Fallbeispiele systematisch zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten für diese zu generieren. Im Mittelpunkt von Videovignetten steht die Beobachtung und Bewertung konkreten, fremden Beratungshandelns im Hinblick auf Beratungsstrategien und eingesetzte Methoden. Jenseits des praktischen Nutzens zielen die vorgestellten Ergebnisse auch darauf, die grundlegende Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten von Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung anzuregen.

Die Publikation basiert auf den Ergebnissen von zwei Projekten, die gemeinsam vom Nationalen Forum Beratung (*nfb*) und der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg durchgeführt wurden. Im ersten Projekt „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ wurde als ein Arbeitsergebnis unter mehreren das Kompetenzprofil entwickelt, auf das diese Publikation Bezug nimmt. Im zweiten Projekt „Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung - Implementierungsstrategien und wissenschaftliche Fundierung“ wurden - wiederum als eine Teilaufgabe des Projekts - die Kompetenzerfassungsinstrumente entwickelt und erprobt, die im Mittelpunkt dieser Publikation stehen. Im Folgenden sprechen wir im Interesse der sprachlichen Vereinfachung vom „Projekt Beratungsqualität“, wenn wir uns auf diese beiden Projekte beziehen. Nähere Informationen zu den Projekten finden sich unter www.beratungsqualität.net.

Nach dieser Einleitung (Kap. 1) wird im Kapitel 2 das Konstrukt der Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratenden erläutert. Außerdem werden basierend auf umfassenden Vorarbeiten ein Kompetenzmodell und ein Kompetenzprofil für die Beratung vorgestellt. Im Kapitel 3 wird der Forschungsstand zur Kompetenzerfassung in den Feldern der Lehrerbildung, der Berufsausbildung, der betrieblichen Perso-

nalentwicklung sowie der Beratung dargestellt. Auf dieser Basis wird im Kapitel 4 das eigene Konzept zur Kompetenzerfassung erläutert, das den Anspruch erhebt, durch eine Methodentriangulation unterschiedliche Aspekte von Kompetenz zu erfassen. Im Kapitel 5 werden die Erfahrungen mit der Anwendung dieses Konzeptes zur Kompetenzerfassung dargestellt. Die Publikation schließt mit einem Fazit und Ausblick, die Erreichtes ebenso benennen wie offene Fragen für die weitere Arbeit skizzieren.

2. Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratenden

2.1 Die Aktualität des Kompetenzkonzepts

Die Begriffe Kompetenz, Kompetenzorientierung und Kompetenzentwicklung haben in den zurückliegenden Dekaden aus der Perspektive der Beratung deutlich an Bedeutung gewonnen (vgl. Reid/Ford 2008; Schiersmann/Petersen/Weber 2013; Sultana 2009; Weber 2012). Diese Entwicklung kann parallel zur Diskussion in anderen Handlungsfeldern gesehen werden (vgl. Gnahs 2010, S. 65 f.; Erpenbeck/Sauter 2016, S. 28 f.) (s. Kap. 3). Unter Kompetenzorientierung (Gillen 2013, S. 4) kann die vermehrte Hinwendung zum Konstrukt „Kompetenz“ verstanden werden, die mit der Abkehr, Infragestellung oder Relativierung von anderen Konzepten (z. B. Wissen, Qualifikation, Bildung) einhergeht. Erpenbeck und Sauter (2016, S. 35 ff.) machen dazu deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff kein Phänomen der letzten Jahrzehnte ist, sondern bereits über ein halbes Jahrhundert andauert.

In der Literatur werden für den aktuellen Bedeutungszuwachs unterschiedliche Gründe angeführt. Die Kompetenzorientierung wirkt sich zum einen bei der wissenschaftlichen Konzeption des Lernens und Lehrens und der praktischen Weiterentwicklung von Lern- bzw. Lehr-/Lernkonzeptionen aus. Einzelne Aspekte sind z. B. die Hinwendung zum einzelnen Lernenden („Subjektorientierung“), die Erkenntnis, dass Lernprozesse „ganzheitlicher“ betrachtet werden sollten, sowie die „Selbststeuerung“ und „Selbstorganisation“ des Lernens im Handlungszusammenhang (z. B. arbeitsplatzbezogen) (Arnold/Schüssler 2001, S. 54 f.). Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die stärkere Fokussierung auf Lernergebnisse (Outputs) im Verhältnis zu den Inputs (z. B. Lehrende, Rahmenbedingungen) und der Prozessgestaltung des Lernens (z. B. Didaktik).

Dieses sich verändernde Lehr-/Lernverständnis steht in einem engen Zusammenhang mit der Dynamisierung von Umweltfaktoren (vgl. Schiersmann 2007, S. 16 ff.). Ein zweiter Diskussionsstrang ist darum den betrieblichen Veränderungen und den daraus begründeten Anforderungsstrukturen an Beschäftigte gewidmet, die nicht zuletzt auf Entwicklungen in der Arbeitsorganisation reagieren. Hier rückt insbesondere die Steigerung von Komplexität im betrieblichen Kontext sowie in verschiedenen anderen Lebensbezügen in den Blickpunkt (z. B. durch Technisierung, Digitalisierung, Verdichtung von Arbeitsaufgaben, Mobilität). Vor diesem Hintergrund erscheint der Kompetenzbegriff hoch anschlussfähig, geht er doch davon aus, dass

Individuen mit einem begrenzten Reservoir von Ressourcen (z. B. Wissen, Fertigkeiten) verschiedene Aufgaben bewältigen können. Immer mehr berufliche Tätigkeiten sind nicht standardisierbar und daher nicht allein auf der Basis von Fachwissen und routinisierten Fertigkeiten zu bewältigen. Dies gilt in jedem Fall für anspruchsvolle soziale Dienstleistungen wie die Beratung. Berufliches Handeln in solchen Feldern impliziert ein fallspezifisches situatives Handeln. Der Kompetenzansatz bietet eine geeignete Grundlage, um mit diesen Herausforderungen umzugehen (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 196). Mit dieser Erkenntnis ändern sich nicht nur Aus- oder Weiterbildungsstrategien, sondern z. B. auch Instrumente und Verfahren der Personalauswahl und allgemeiner des Human Resource Managements (HRM) (vgl. Winterton/Delamare/Stringfellow 2006, S. 28). Damit geht auch die aktuell stark thematisierte Frage nach der Erfassbarkeit und Messbarkeit von Kompetenz einher, die für die Beratung auch deswegen von besonderem Interesse ist, da die Zugangswege in die Beratung sehr vielfältig sind und eine große Zahl von Beratern über verschiedene Studiengänge und Berufserfahrung in die Beratung gelangen und ihre Beratungskompetenz eher über Praxis und Weiterbildungen erwerben bzw. erweitern (vgl. Gillen 2009; Weber 2012).

Nicht zuletzt hat sich die Kompetenzorientierung in der Diskussion um europäische und nationale Bildungspolitik(en) niedergeschlagen, und zwar parallel in allen Bildungsbereichen, von der frühkindlichen Bildung über Schul- und Berufsbildung bis zur Hochschul- und (betrieblichen) Weiterbildung (vgl. Arnold/Schüssler 2001, S. 52 f.; Erpenbeck/Sauter 2016, S. 6 ff.). Eines der deutlichsten Ergebnisse dieser politischen Diskussion ist die Verabschiedung und Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und in der Folge des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) (vgl. AK-DQR 2011). Solche fachpolitischen Instrumente können dabei sowohl als Ergebnis der dargestellten Entwicklung und gleichzeitig als Motor für die beschleunigte Veränderung, z. B. von Curricula oder Lehr-/Lernformen verstanden werden, die nicht nur in der Berufsbildung diskutiert werden, sondern auch in der Schulbildung, der akademischen Ausbildung und in der (betrieblichen) Weiterbildung zu tief greifenden Veränderungen führen (müssen) (vgl. Arnold/Erpenbeck 2015, S. 122 ff.).

Diese wissenschaftlichen, praxisbezogenen und politischen Diskurse, die die Bedeutung des Kompetenzbegriffes herausstreichen und verstärken, wirken sich also sowohl auf die individuelle Gestaltung von Bildungs- bzw. Kompetenzbiografien (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 224) sowie auf die Konzeption von Lernarrangements oder die Personalentwicklung aus. So geht erstere für die Individuen mit der kontinuierlichen Anforderung einher, die eigenen Kompetenzen nachzuweisen, weiterzuentwickeln und die persönliche Erwerbsbiografie aktiv und in Auseinandersetzung mit den individuellen Kompetenzen zu gestalten. Einrichtungen oder Betriebe, die mit

Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratenden

der Realisierung von Bildung und Weiterbildung befasst sind, benötigen didaktische Konzepte, die über die Vermittlung von Wissen hinausgehen und praktisches Üben und den Transfer in die Handlungspraxis sowie die Reflexion von Handlungserfahrungen einschließen (vgl. Schiersmann/Weber 2016a, S. 348 f.).

Im Kontext der Kompetenzentwicklung sind nicht zuletzt auch Prüfungen und andere Bewertungs- und Auswahlprozesse kompetenzorientiert zu gestalten. Zielgerichtete Kompetenzentwicklung ist dabei sowohl auf eine kompetenzorientierte Ausrichtung von (Weiter-)Bildungsprozessen als auch auf eine systematische Erfassung von (berufsspezifischen) Kompetenzen angewiesen. So kann z. B. bewusstes Nachdenken über die eigenen kognitiven Ressourcen (in der Beratung z. B. Wissen zu relevanten Aspekten der Anliegen von Ratsuchenden oder relevante Aspekte der Umweltsysteme) und Kompetenzen (in der Beratung z. B. das Gestalten des kommunikativen Prozesses oder das Reflektieren von Beratungsverläufen) vergangene Erfahrungen, gegenwärtige Kompetenz und zukünftige Verwendungs- oder Entwicklungsmöglichkeiten in Verbindung bringen. Diese bewusste Auseinandersetzung kann bei Beratenden zielgerichtete Kompetenzentwicklungsprozesse anbahnen (vgl. Bretschneider 2007, S. 10 ff.).

Analog zum Kompetenzbegriff wird unter Kompetenzentwicklung in Anlehnung an Bernien (1997, S. 25) die Entwicklung umfassender Problemlösungs- und Selbstorganisationsfähigkeit verstanden, welche die Individuen sowohl in vertrauten als auch in neuartigen komplexen Situationen handlungsfähig machen. „Kompetenzentwicklung versteht sich eben gerade nicht als additive Anhäufung von abfragbarem Wissen, sondern als ganzheitliche Ausprägung von handlungsrelevanten Fähigkeiten, Wissensbeständen und Denkmethode“ (Bernien 1997, S. 39). Kompetenzentwicklung wird dabei als ein kontinuierlicher, biografischer Prozess verstanden, der über die gesamte Lebensspanne hinweg stattfindet (vgl. Geißler/Orthey 2002, S. 76). Kompetenzentwicklung bedeutet also, Individuen in dieser Entwicklung zu fördern und zu unterstützen, damit sie den zukünftigen beruflichen und außerberuflichen Anforderungen und Veränderungen erfolgreich begegnen können (vgl. Schüßler 2002, S. 2). Dabei dominiert in der Kompetenzdiskussion eine vorrangig berufs- und verwer-tungsorientierte Nutzung des Kompetenzbegriffs, was auch als zu kurz gefasst angesehen wird. So kritisiert Faulstich, dass der Kompetenzbegriff eng mit einer solchen „Machbarkeitsillusion“ verbunden ist (vgl. Faulstich 2015, S. 35).

Trotz dieser Einwände liegt es vor dem skizzierten Hintergrund nahe, auch im Kontext von Beratung auf die Konzepte der Kompetenzerfassung (d. h. der Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz) sowie der Kompetenzentwicklung (der gezielten Förderung der Bedingungen für kompetentes Handeln in einem bestimmten Kontext) zurückzugreifen. Dies ist sinnvoll und notwendig, um von der allgemeinen Orientierung am Kompetenzkonzept zu einer praktischen Nutzung dieses Konzepts zu gelangen.

2.2 Das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis

Die wissenschaftliche Diskussion beschäftigt sich seit einer Reihe von Jahren intensiv mit dem Kompetenzbegriff. Dieser wird dabei unterschiedlich konzipiert und zum Teil mit unterschiedlichen Schwerpunkten kontrovers diskutiert (vgl. Erpenbeck/Sauter 2016; Sultana 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Wichtige Unterschiede bestehen u. a. darin, ob Kompetenz als Handlungskompetenz oder als kognitive Disposition konzipiert wird (kritisch dazu Erpenbeck/Sauter 2016, S. 72 f.).

Das hier vertretene Kompetenzverständnis orientiert sich an einem performanzorientierten Kompetenzbegriff, der den Zusammenhang von Kompetenz und Handeln fokussiert. Dies bedeutet, dass sowohl einzelne Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten, Emotion und Motivation), die für eine kompetente Handlung notwendig sind, als auch die beobachtbare Performanz betrachtet werden. Dabei ist zu beachten, dass der Zusammenhang zwischen den erforderlichen Ressourcen und der erfolgreichen Performanz in der Handlungssituation konzeptionell hergestellt bzw. theoretisch begründet werden muss. Der springende Punkt ist dabei die Mobilisierung des Wissens (vgl. Erpenbeck/Sauter 2016, S. 22). Weinert (2001, S. 54) schlägt vor, in diesem Zusammenhang bestimmte Metakompetenzen zu berücksichtigen, die es Individuen ermöglichen, in einer konkreten Situation adäquat auf Fähigkeiten und Wissen (etc.) zurückzugreifen, um die Situation erfolgreich zu bewältigen (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 196 f.).

Kompetenz und spezifische Beratungskompetenz wird hier als die erfolgreiche, selbstorganisierte Bewältigung einer (und potenziell vieler) konkreten Problemstellung(en) (z. B. der Gestaltung eines Beratungsprozesses) unter Rückgriff auf verschiedene aktivierbare Ressourcen verstanden (s. Abb. 1). Dies ist auch an ein professionelles Verständnis von Beratung gut anschlussfähig, denn mit diesem Kompetenzbegriff verbindet sich auch die Einsicht, dass eine gegebene Handlungssituation auf sehr unterschiedliche Weise und im Rückgriff auf verschiedenste Ressourcen (z. B. Beratungsansätze, Methoden, Theorien) bearbeitet werden kann.

Abbildung 1 illustriert diesen Zusammenhang. Sie stellt die einzelnen Ressourcen dar, die für eine kompetente Handlung potenziell nötig sind (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen usw.) (unten), und sie verweist darauf, dass Kompetenz nur als *Performanz bzw. als (kompetentes) Handeln* sichtbar und beobachtbar wird. Das Handeln ist der sichtbare Teil des Selbstorganisations- und Problemlöseprozesses. Wichtig ist, dass dieser Aspekt (das Handeln) die „Grenze“ des Individuums überschreitet, Handeln erfordert immer die direkte Auseinandersetzung mit der Situation bzw. der Umwelt. Aus diesem Grund gehört zu kompetentem Handeln immer auch eine Anpassungsfähigkeit an eine sich permanent verändernde Umwelt.

Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratern

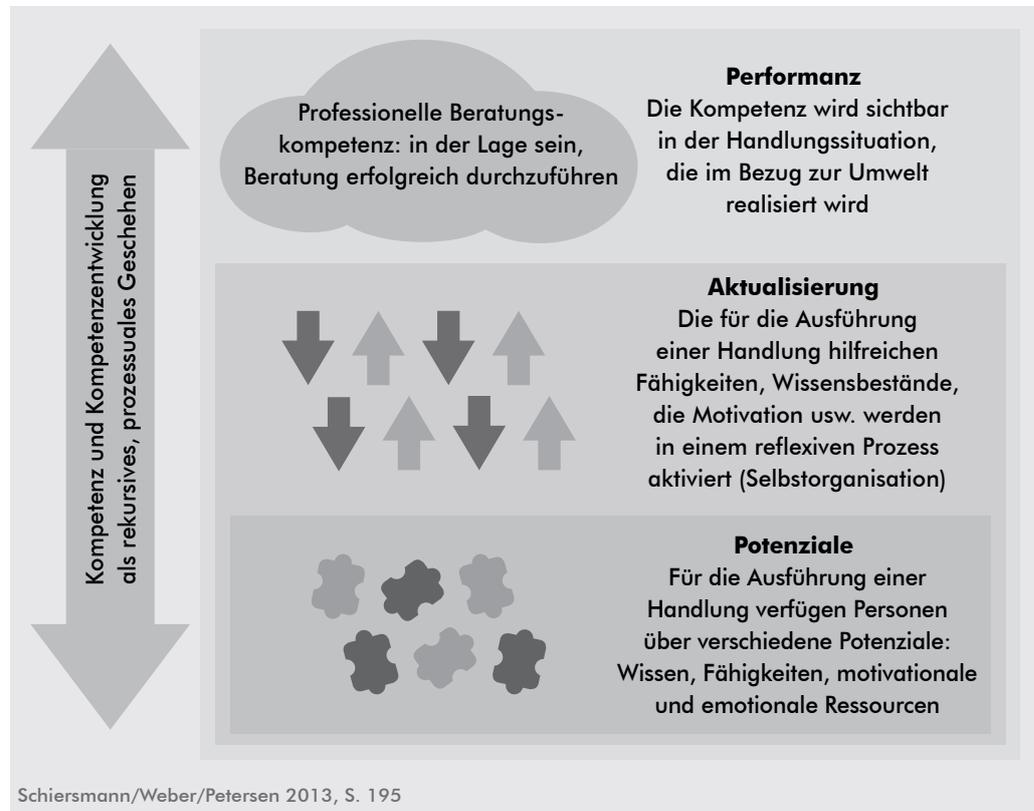


Abb. 1: Kompetenz und Kompetenzentwicklung als rekursives, prozessuales Geschehen

Der nicht sichtbare (und nur über die Person selbst zugängliche) Teil dieses Prozesses (mittig) wird hier als „Aktualisierung“ bezeichnet. Der Begriff ist insofern ein Platzhalter, da unterschiedliche Konzepte und Begriffe (mit unterschiedlichen disziplinären Bezügen) eine Rolle spielen können, um dieses innere Geschehen besser zu verstehen. Relevant erscheinen z. B.:

- *Aufmerksamkeit, Selbstbeobachtung und Selbstregulation*, z. B. wie nimmt das Individuum die Umwelt wahr, worauf richtet es seine Aufmerksamkeit, ist es aufmerksam bezüglich innerer Resonanz und eigener Ressourcen, die zum eigenen Handeln beitragen (oder dieses aktuell einschränken)?
- *Reflexion*, z. B. kann das handelnde Individuum im Prozess des Handelns oder im Rückblick auf das eigene Handeln und in Bezug auf (professionelle) Bezugskriterien das Geschehen beurteilen und sein Handeln (im nächsten Schritt oder zukünftig) anpassen?
- *Aktive Problemlösung*, z. B. kann das handelnde Individuum aufgrund vorhandener Ressourcen das gegebene Problem/die Situation (angemessen) interpretieren, kann es den internen Problemlöseprozess organisieren und in konkretes Handeln überführen?

Auf der *Ressourcenebene* müssen gegenstandsspezifisches, methodisches Wissen und Fertigkeiten sowie auch relevante emotionale, motivationale und volitionale Anteile im Prozess der Aktualisierung angesprochen und dadurch situationsangemessen einbezogen werden (vgl. Weinert 2001, S. 51). Dies impliziert, dass der Erwerb von Wissen eine Voraussetzung für Kompetenzentwicklung ist, jedoch Wissensvermittlung allein keine Kompetenzentwicklungsmaßnahme darstellt (vgl. Arnold/Erpenbeck 2015, S. 12; Sultana 2009, S. 20 f.). Erst die mittlere Ebene verbindet die Ressourcen mit der Handlungssituation. Wissen muss in konkreten Handlungssituationen abgerufen und situationsadäquat eingesetzt werden. Die Motivation und die emotionale Verfassung müssen gleichzeitig geeignet sein, die Handlung durchzuführen. Diese Ebene (*Aktualisierung*) ist darum sowohl für das Erlernen als auch für die Realisierung kompetenter Beratung von besonderer Bedeutung. Um mit komplexen Situationen umgehen zu können, müssen die Beratern in der Lage sein, die verschiedenen Arten von Ressourcen auf kreative Weise und situationsangemessen zu mobilisieren. Die Aktualisierung von Kompetenz ist demnach ein auf Metakognitionen basierendes, reflexives Geschehen. Reflexivität als ein Akt des Denkens, das sich von den aktuellen Gegebenheiten distanzieren kann, ist eng mit der aktiven Anpassung an Veränderungen und Unsicherheiten verbunden. Diese Art der Reflexion von Erfahrungen, Werten, von Wissen und anderen Ressourcen ist die Grundlage für kreatives Lernen, d. h. für einen Prozess, durch den die Individuen tatsächlich neue Ressourcen (und deren Kombination) erschließen, die es ihnen ermöglichen, mit unvorhergesehenen Situationen kompetent umzugehen (vgl. Argyris/Schön 2006, S. 267; Weber 2012, S. 35; Reid/Bassot 2012, S. 179 f.).

Kompetenz im dargestellten Verständnis umfasst also alle drei Ebenen, d. h., kompetentes Handeln konstituiert sich aus dem Zusammenspiel dieser Ebenen. Dieses Verständnis geht nicht zuletzt auf die Einsicht zurück, dass Kompetenz kein Begriff ist, der mit im Individuum vorhandenen Elementen gleichgesetzt werden sollte. Die angloamerikanische Diskussion hierzu ist insofern erhellend, als dass dort begrifflich zum Teil zwischen *Competence* (Handlungskompetenz) und *Competencies* im Sinne von (kleinteiligeren) Ressourcen unterschieden wird. Vor diesem Hintergrund beschreiben viele der vorliegenden Kompetenzmodelle eine mehr oder weniger unstrukturierte Sammlung von Letzteren, ohne die angestrebte Handlungskompetenz tatsächlich zu bestimmen.

In der vorliegenden Publikation wird Kompetenz im Kontrast dazu als ein prozessuales Geschehen verstanden, das nur im jeweiligen Kontext und im Wechselspiel der beschriebenen Ebenen und der Umwelt erzeugt werden kann. Insofern *ist* Kompetenz ein Prozess der Selbstorganisation zwischen verschiedenen Systemen. Eine Begriffsverwendung, die versucht, „Kompetenz“ und „Kompetenzen“ zu objektivieren, ist darum schon aus begriffslogischen Gründen eher schwierig (vgl. hierzu kritisch

z. B. Prigogine/Stengers 1993; Sarasin 2009, S. 61). Kompetenz kann (und das ist für Kompetenzerfassung bedeutsam) nur auf den drei Ebenen, nämlich der des beobachtbaren Handelns, der Ressourcen und (durch introspektive Verfahren) der inneren prozessualen Aktivierung erfasst werden. Kompetenz kann also in Bezug auf einen sehr wichtigen Aspekt nur *indirekt* beobachtet werden, und die Bedeutung von Beobachtung und Selbstbeobachtung speist sich aus dem Charakter des Kompetenzbegriffs, der – so zeigt auch Abbildung 1 – ein „hypothetisches Konstrukt“ ist (Erpenbeck 2007, S. XI). Daraus erklärt sich auch, dass für die Feststellung von Kompetenz vorwiegend auf die Beobachtung realisierten Handelns gesetzt wird (oder werden muss) (vgl. Fischer 2010, S. 142). Hinzuzufügen ist, dass auch über introspektive Verfahren, d. h. zum Beispiel über Reflexion, erkundet werden kann, welche internalen Prozesse ablaufen, um dieses kompetente Handeln zu organisieren (vgl. Dietzen 2015, S. 45).

Verkompliziert wird dies dadurch, dass die Aktualisierung nur zu Teilen explizit erfolgt, d. h., vielfach, so kann angenommen werden, organisieren Individuen ihr Handeln *implizit*, d. h., ohne dass diese Selbstorganisationsprozesse bewusst ablaufen. Die Prozesse kompetenten Handelns können also intuitiv erfolgen oder/und durch bewusste Prozesse organisiert und begleitet werden (vgl. Neuweg 2004, S. 38 f.). Intuitives Verhalten und bewusst fokussiertes Handeln gehen ineinander über und wechseln sich (vermutlich) ab. Professionelles Handeln – so die These – verlangt jedoch (zumindest in regelmäßigen Abständen sowie im Prozess der Professionalisierung) eine bewusste Fokussierung auf das eigene Verhalten in professionellen Handlungssituationen. Die Ausbildung von professionellen Beratern besteht darum in einem wesentlichen Punkt darin, den Übergang von intuitivem Verhalten in der Beratungssituation in ein bewusst fokussiertes Handeln zu überführen. Mit zunehmender Erfahrung, so die weitere These, kann auf höherem Niveau wiederum intuitiv gehandelt werden, was die professionell Beratenden jedoch nicht davon befreit, immer wieder das eigene Handeln bewusst zu beobachten, zu reflektieren und zu gestalten. Hierzu gibt es z. B. aus der Gehirnforschung interessante Befunde dazu, dass Novizen andere Hirnareale und „größere“ kognitive Anstrengungen aufbringen müssen, um einen komplexen Handlungsprozess zu bewältigen, als erfahrene „Experten“ (vgl. Singer/Ricard/Warmuth 2008, S. 83; Klimecki/Leiberg/Ricard/Singer 2013). Bei Letzteren wären also mutmaßlich Teile der Prozesssteuerung vom expliziten ins implizite Denken übergegangen. In diesem Sinne ist die Abbildung 1 auch eine Darstellung von Prozessen des Lernens. Kompetenzreflexion und Kompetenzaneignung, so kann angenommen werden, bedingen sich im Zusammenspiel der drei Ebenen gegenseitig.

Wird dieses Kompetenzverständnis nun auf die Beratung bezogen, bedeutet Kompetenz die Fähigkeit der Beratern, sich in komplexe Probleme, insbesondere in die Situation der Ratsuchenden, hineinzudenken und diese Probleme gemeinsam mit den

Ratsuchenden zu bearbeiten. So ist dann z. B. die Informationsgewinnung am Anfang einer Beratung auch ein Prozess, in dem die Beratenden ihre vorhandenen Wissensbestände nutzen, um eine Problemlage zu verstehen und sinnvolle Annahmen (z. B. über das weitere Vorgehen) abzuleiten. Dabei haben es Beratende mit einer doppelten Komplexität zu tun, einmal mit der inhaltlichen Seite des Problems und gleichzeitig mit der Gestaltung eines angemessenen hilfreichen (z. B. klärenden, unterstützenden, Lösungen generierenden) Beratungsprozesses (vgl. Weber 2013, S. 104 f.). Die Prozessgestaltung und das Wissen, das Beratende explizit machen, werden als Performanz für Außenstehende (z. B. für die Ratsuchenden, Kollegen oder Rater) beobachtbar. Die parallel ablaufenden Denkprozesse, z. B. die gedankliche Bildung von Hypothesen oder die Überlegung dazu, was eine sinnvolle nächste Frage wäre, nicht.

2.3 Kompetenzmodell und Kompetenzprofil für die professionelle Beratung

Professionelle Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung erfordert seitens der Beratenden spezifische und umfassende Kompetenzen, um eine qualitativ hochwertige Dienstleistung zu erbringen. Um von einem allgemeinen Kompetenzverständnis (s. Kap. 2.2) zu einem Modell von Beratungskompetenz zu gelangen, bedarf es einer theoriegeleiteten und kontextspezifischen Vorstellung davon, welche Handlungssituationen von Beratern zu bewältigen sind, ohne dass dabei zu enge Vorgaben für das Handeln gemacht werden.

Mit dem Begriff *Kompetenzmodell* wird hier eine theoretisch begründete Systematisierung der Handlungsbereiche bezeichnet, in denen professionell Beratende kompetent handeln können sollten. Ein solches Kompetenzmodell muss nicht nur eine konsistente (wenn auch grobe) Abbildung dieser Bereiche leisten, sondern dadurch auch Anschluss an die disziplinäre Begriffsbildung (hier z. B. der Beratungswissenschaft) sowie an empirische Befunde der Forschung ermöglichen. Ein solches Modell wird im Kapitel 2.3.1 vorgestellt und begründet.

Ein *Kompetenzprofil* beschreibt in der Summe seiner Kompetenzgruppen und Einzelkompetenzen das Spektrum der Kompetenz, über die Beratende verfügen müssen, um in diesem spezifischen Berufs- bzw. Arbeitsfeld erfolgreich tätig sein zu können. Somit stellt ein Kompetenzprofil ein Cluster von Kompetenzen dar, die in einer spezifischen Anforderungssituation zu ihrer erfolgreichen Bewältigung abgerufen werden können und durch die Situation gesteuert und aufeinander bezogen sind (vgl. Schott/Ghanbari 2009, S. 32). Das Kompetenzmodell ist die theoretisch-konzeptionelle Grundlage für das beschriebene Kompetenzprofil. Das Kompetenzprofil wird im Kapitel 2.3.2 vorgestellt.

2.3.1 Das Kompetenzmodell für Beratung²

Im Folgenden werden die Grundlagen des hier herangezogenen Kompetenzmodells skizziert. Dabei wird der Bezug von Kompetenz und Professionalität deutlich gemacht, und es wird das „systemische Kontextmodell“ eingeführt. Dieses bildet die Dimensionen ab, die zusammen Beratungskompetenz konstituieren.

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells ist eng an die Frage geknüpft, was professionelles Beraterisches Handeln im Kern ausmacht, d. h., es verlangt eine positive Beschreibung der Besonderheiten professionellen Handelns in diesem spezifischen Kontext (vgl. Schiersmann/Weber 2016b). Professionelles Handeln erfordert spezifische und umfassende Kompetenzen, um eine gute Dienstleistung, hier Beratung, zu erbringen, wobei sich Professionalität nicht in der kompetenten Handlung erschöpft, sondern darüber hinaus z. B. die Einbindung in die Gemeinschaft der professionell Beratenden und deren ethische Grundhaltungen einschließt. Im weiteren Kontext verbindet sich diese Überlegung mit der spezifischen Handlungslogik in den wissensintensiven sozialen Dienstleistungsberufen (vgl. Dewe/Feistel 2010, S. 86). Eine ausführlichere Darstellung des Zusammenhangs von Professionalität und Kompetenz findet sich an anderer Stelle (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 195 ff.).

Somit steht Professionalität in einem engen Verhältnis zu der Frage, was gute Beratung ist. Der Begriff der Professionalität bezieht sich damit primär auf das individuelle Vermögen der Handelnden, hier der Beratenden. Ihre Kompetenzen stellen den Kern von Professionalität dar. Professionalität setzt weiter voraus, dass nicht nur die einzelnen Beratenden wissen, wie sie kompetent handeln, also wirkungsvoll Probleme lösen können, sondern dass es professionsintern einen allgemeinen Wissensaustausch darüber gibt, was professionelles Handeln ausmacht. Daraus ergibt sich die Anforderung, die Frage, was „gute Beratung“ ausmacht, immer wieder zu bearbeiten und dabei nicht nur direkt Beratende einzubinden, sondern auch Bezüge zur organisationalen und gesellschaftlichen Perspektiven (bzw. den Vertretern aus diesen Kontexten) herzustellen.

In dem offenen Koordinierungsprozess im Rahmen des „Projektes Beratungsqualität“ wurde unter Einbezug einer größeren Zahl von Beratungspraktikern und Experten ein gemeinsames Beratungsverständnis formuliert, das auf den folgenden Eckpunkten basiert und auch als Grundlage für die Entwicklung des hier herangezogenen Kompetenzmodells für Beratende zu verstehen ist:

2 Der Text in diesem Abschnitt wurde bereits in ähnlicher Form in der Broschüre „Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung/ Forschungsgruppe Beratungsqualität des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg 2014) und in der Projektpublikation (Schiersmann/Weber 2013b) veröffentlicht.

Eckpunkte eines gemeinsamen Beratungsverständnisses:

- Die Beraterin/Der Berater agiert professionell. Dies beinhaltet, dass ein explizites Beratungssetting mit Rahmung, Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz geschaffen wird.
- Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater. Einbezogen werden aber auch Kontexte, in denen die Beratung obligatorisch ist und ggf. Sanktionen nach sich ziehen kann.
- Im Zentrum der Beratung steht die Ratsuchende Person mit ihren Interessen, Ressourcen und Lebensumständen, wobei Beratung immer in einem geteilten Verantwortungskontext stattfindet, in dem die Beraterin/der Berater, die Ratsuchende Person und die Beratungsorganisation gleichermaßen Verantwortung für den Beratungsprozess übernehmen.
- Die Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater geht über Informationsvermittlung hinaus und umfasst eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten, die u. a. eine begründete Entscheidungsfindung seitens der/des Ratsuchenden ermöglicht.
- Beratung umfasst eine Vielzahl teilweise ineinander übergehender Aktivitäten und Formen. Neben der individuellen Beratung gibt es beispielsweise auch Gruppen-, Online- oder aufsuchende Angebote, um möglichst allen Bevölkerungsgruppen ein einfach zugängliches Beratungsangebot zur Verfügung zu stellen.

(Quelle: nfb 2011, S. 10 f.)

Tab. 1: Eckpunkte eines gemeinsamen Beratungsverständnisses

Die dargestellten Überlegungen zu einem professionellen Beratungsverständnis, die bottom-up aus der Perspektive von Beratern entwickelt wurden, stellen eine wichtige Grundlage für das Kompetenzmodell dar, das hier zugrunde gelegt wird.

Für die Entwicklung des Modells wurde jedoch ergänzend eine deduktive Grundlage herangezogen, die eine umfassende und systematische Beschreibung der Kompetenz von Beratern ermöglicht. Diese Basis für die Begründung des Kompetenzmodells ist ein systemisches Verständnis von Beratung, das im Folgenden skizziert wird (s. Abb. 2). Das systemische Modell verweist darauf, dass in der Beratung die Wechselwirkung verschiedener Systeme eine Rolle spielt, namentlich Ratsuchende, Beratende, Beratungssystem, Organisationen und Gesellschaft als Kontext für die Beratungsangebote. Beratungskompetenz verlangt einen professionellen Umgang mit den verschiedenen Anforderungen an die Gestaltung von Beratung, die sich aus den einzelnen Systemen sowie ihrem Zusammenwirken ergeben. Im Folgenden werden die einzelnen Systeme und diese Zusammenhänge erläutert.

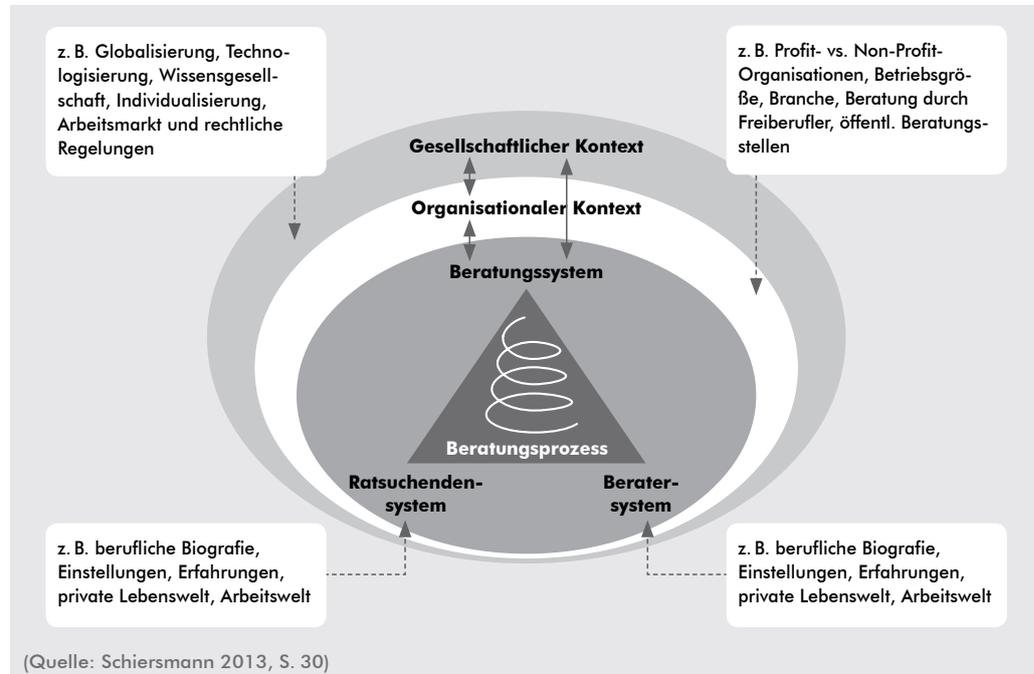


Abb. 2: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung

Es wird angenommen, dass Berater, um professionell handeln zu können, in der Lage sein müssen, verschiedene Handlungsbereiche in ihrem Zusammenwirken (mit) zu gestalten. Der Grad der Mitgestaltung variiert dabei je nach den jeweiligen Aufgaben von Beratern: So ist ein Berater, der auch Führungs- und Leitungsaufgaben innehat, in größerem Maße für (inner-)organisationale Aufgaben zuständig. Allerdings sollten aber auch Berater, die fast ausschließlich in die Arbeit mit Ratsuchenden eingebunden sind, über eine organisationale Grundkompetenz verfügen.

Beratung als Interaktionsprozess zwischen dem Ratsuchenden-system und dem Beratersystem

Im Sinne eines systemischen Verständnisses ist davon auszugehen, dass sich das *Beratungssystem* aus zwei unterschiedlichen Teilsystemen, nämlich dem des Ratsuchenden und dem des Beraters, konstituiert. Bei der personenbezogenen Beratung handelt es sich bei den Ratsuchenden in der Regel um eine Person oder bei einem Gruppensetting um mehrere Personen, wobei es dann ebenfalls um die je individuellen Anliegen geht. Das beratende System bringt professionelle Handlungskompetenz in den Prozess ein. Die Ratsuchenden bringen sich mit ihrer Biografie, ihren Einstellungen und Erfahrungen sowie ihren lebens- und arbeitsweltlichen Kontexten (Familie, Freunde, Beruf) in den Beratungsprozess ein, d. h. ebenfalls mit Ressourcen im Sinne von Erfahrungen, Kompetenzen und Zielvorstellungen, deren Stärkung das Ziel des Prozesses ist. Es handelt sich folglich um eine Interaktion im Prinzip auf

Augenhöhe, wenngleich mit unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen. Gemeinsam stellen der Beratende und der Ratsuchende eine für den Beratungsprozess tragfähige Beziehung her, klären Ziele, identifizieren Motive und Ressourcen für den Veränderungsprozess, entwickeln Lösungswege, planen und begleiten ggf. die Umsetzung. Dabei ist das Wechselspiel zwischen Reflexion und Informationsvermittlung typisch für Beratungsprozesse. Professionelle Beratung impliziert ein expliziertes Beratungssetting, das u. a. eine systematische Auftragsklärung mit Kontrakt, die Vorstellung einer Verlaufsstruktur sowie die Schaffung von Transparenz zum Vorgehen seitens des Beraters beinhaltet.

Organisationale und gesellschaftliche Kontexte des Beratungsprozesses

In den Beratungsprozess fließen neben den persönlichen Ressourcen der Ratsuchenden und der Berater organisatorische und gesellschaftliche Kontexte ein, auf die die Beratung wiederum auch zurückwirkt. Dieser Aspekt wird jedoch in vielen Beratungskonzepten nicht oder nur rudimentär berücksichtigt. Der organisatorische Aspekt betrifft sowohl das Selbstverständnis und die Rahmenbedingungen der Organisation, die die Beratung anbietet, als auch die organisatorischen Kontexte des Ratsuchenden. So spielt es z. B. auf der einen Seite eine Rolle, ob es sich um eine freiwillige Karriereberatung (z. B. durch freiberuflich tätige Berater) oder eine Beratungspflicht im Zusammenhang mit Leistungen öffentlicher Stellen (z. B. der Arbeitsagentur) handelt. Auf der anderen Seite könnte z. B. für eine Weiterbildungsentscheidung wichtig sein, ob die Organisation, in der der Ratsuchende arbeitet, eher auf formale oder informelle Weiterbildungsaktivitäten setzt bzw. welche Rolle der Arbeitgeber der Weiterbildung im Hinblick auf Karrierechancen des Mitarbeiters zuspricht.

Beratung ist ebenso in umfassendere gesellschaftliche Kontexte eingebunden, z. B. arbeitsmarktpolitische, ökonomische oder rechtliche Aspekte. Für die arbeitsweltbezogene Beratung spielen gegenwärtig unter anderem Megatrends wie die Globalisierung, die Technologisierung, die Entwicklung von einer Industrie- zu einer Dienstleistungs- bzw. Wissensgesellschaft, die Veränderungen der Arbeits- und Betriebsorganisation, die demografische Entwicklung, die zunehmende Interkulturalität, die Individualisierung von Bildungs- und Berufsverläufen und das Konzept des lebenslangen Lernens eine Rolle. Mit der Dimension des gesellschaftlichen Kontexts von Beratung ist aber ebenso die Stellung bzw. Wertschätzung angesprochen, die eine Gesellschaft dem Phänomen Beratung entgegenbringt. Dies betrifft z. B. die Frage, ob die Inanspruchnahme von Beratung eher als Reaktion auf Defizite wahrgenommen wird oder aber als selbstverständliche reflexive Begleitung von Veränderungsprozessen.

Beratungsanlässe resultieren in der Regel aus der Wechselwirkung zwischen individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Diese theoretischen Bezüge konstituieren das hier zugrunde gelegte Kompetenzmodell, das den Anspruch hat, die Kompetenz professionell Beratender umfassend widerzuspiegeln. Gleichzeitig ist es als hoch anschlussfähig an verschiedene Formate und Beratungsangebote einzuschätzen.

2.3.2 Das Kompetenzprofil für Beratung

Aufbauend auf das im vorigen Abschnitt skizzierte Kompetenzmodell wurde im „Projekt Beratungsqualität“ ein Kompetenzprofil für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung entwickelt (vgl. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V./Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg 2014). Ein solches Kompetenzprofil muss nahe an der beraterischen Praxis orientiert (Kontextualisierung) (vgl. Sultana 2009, S. 23), gleichzeitig aber auch wissenschaftlich fundiert sein, wie im Kompetenzmodell und im Beratungsverständnis (s. Kap. 2.3.1) beschrieben ist.

Die geforderte Kontextualisierung bezieht sich u. a. auf die verschiedenen Aufgaben und konkreten Praxisanforderungen, die professionell Beratende lösen und bewältigen müssen (vgl. NICE 2016, S. 62). Ein Kompetenzprofil für die Beratung beschreibt gute Praxis in Bezug auf relevante Aufgaben im Handlungsfeld Beratung. Es beschreibt dadurch noch nicht, welche Wissensbestände, Fähigkeiten, Einstellungen usw. herangezogen werden, um eine Handlung als adäquate Problemlösung zu vollziehen. Eine Kombination von Kompetenzbeschreibungen mit Beschreibungen von Wissensbeständen (und weiteren Elementen, die für kompetentes Handeln in einer Situation notwendig sind) ist darum notwendig. Für die Entwicklung eines Kompetenzprofils besteht die Herausforderung darin, Handlungen und Aktivitäten, die Beratende kompetent ausführen können sollten, empirisch basiert zu erheben und strukturiert zu beschreiben. Konzeptionelle Annahmen und Praxis müssen in eine sinnvolle Verbindung gebracht werden.

Basierend auf theoretischen Annahmen über professionelle und wirkungsvolle Beratung (vgl. Schiersmann/Thiel 2012; Weber 2013) liegt dem Modell ein kritischer Vergleich einer großen Zahl bestehender Kompetenzprofile zugrunde (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 202 ff.). In weiteren Schritten wurde das Kompetenzprofil mit einer größeren Zahl professionell Beratender und Experten in einer Reihe von Workshops und Tagungen kommunikativ validiert (vgl. Weber/Katsarow 2013, S. 79 f.).

Zentral für die Entwicklung des Kompetenzprofils war eine möglichst intensive Einbindung dieser Experten in die Diskussion. Hierfür wurde im Rahmen des „Projekts

Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratern

Beratungsqualität“ eine Expertengruppe mit 18 Personen ins Leben gerufen. Für die Zusammensetzung der Expertengruppe waren deren feldspezifische Erfahrungen in der Beratung (z. B. in der Weiterbildungsberatung, der Studienberatung, der Beratung beim Übergang Schule - Beruf) und ihre unterschiedliche institutionenbezogene Erfahrung (z. B. kommerzielle Beratungsangebote, Beratung als Teilleistung im Rahmen anderer Angebote) ausschlaggebend (vgl. Weber/Katsarow 2013, S. 80).

In einem weiteren Schritt wurden Beratungsgespräche mit Video aufgenommen und sowohl von den Beratern selbst als auch von geschulten Ratern ausgewertet, um die Validität des Konstrukts weiter zu verbessern und es um handlungsnaher Verhaltensmerkmale zu ergänzen. Somit wurde eine theoriegeleitete „Top-down“-Strategie zur Entwicklung des Kompetenzprofils mit einer stark am Wissen von Experten aus dem Feld und aus der Beratungspraxis orientierten Strategie („bottom-up“) kombiniert (vgl. Sultana 2009, S. 21). Das so entstandene und über einen längeren Zeitraum weiterentwickelte Kompetenzprofil liegt den Instrumenten zugrunde, wie sie im Kapitel 4 vorgestellt werden (siehe Abb. 3). Das vollständige Kompetenzprofil findet sich in Anhang 1.

Für die systematische Ausarbeitung des Kompetenzprofils werden verschiedene Begriffe verwendet, um die Spezifikation und Ausdifferenzierung des Profils vornehmen zu können. Diese werden in der folgenden Tabelle mit ihrer jeweiligen Funktion dargestellt:

Dimension	Funktion
Kompetenzmodell	Deduktive, theoriebasierte Modellierung von Beratungskompetenz
Kompetenzprofil	Ausdifferenzierung des Kompetenzmodells mit Bezug auf die relevanten Handlungssituationen professioneller Beratung
Kompetenzgruppen	Bündel von Kompetenzen, die bestimmte Handlungssituationen entlang des Kompetenzmodells abbilden
Kompetenzen	Theoriebasierte Ausdifferenzierung der Kompetenzgruppen durch mehrere Kompetenzen
Kompetenzindikatoren	Möglichst umfassende und handlungsorientierte Beschreibung der Teilkompetenz durch eine Gruppe von Indikatoren
Verhaltensmerkmal	Exemplarische Beschreibungen beobachtbarer Handlungen, die Hinweise auf die Realisierung von Kompetenzindikatoren in bestimmten Handlungssituationen geben
Ressourcen	Notwendiges Wissen, Fähigkeiten und Motivation, die für kompetentes Handeln in konkreten Handlungssituationen notwendig/sinnvoll sind

Tab. 2: Differenzierung des Kompetenzprofils für Beratung

Kompetenz als Kern der Professionalität von Beratern

Professionelle Beratungskompetenz realisiert sich im *Zusammenspiel* von vier unterschiedlichen Kompetenzgruppen: systemumfassende Kompetenzen (S), prozessbezogene Kompetenzen (P), organisationsbezogene Kompetenzen (O) und gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G) (s. Abb. 3). Diese Kompetenzgruppen sind ausdifferenziert in einzelne Kompetenzen, über die Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung verfügen sollten, um in beratungsspezifischen Anforderungssituationen professionell handeln zu können. Diese sollten zusammen möglichst die jeweilige Kompetenzgruppe inhaltlich abdecken.

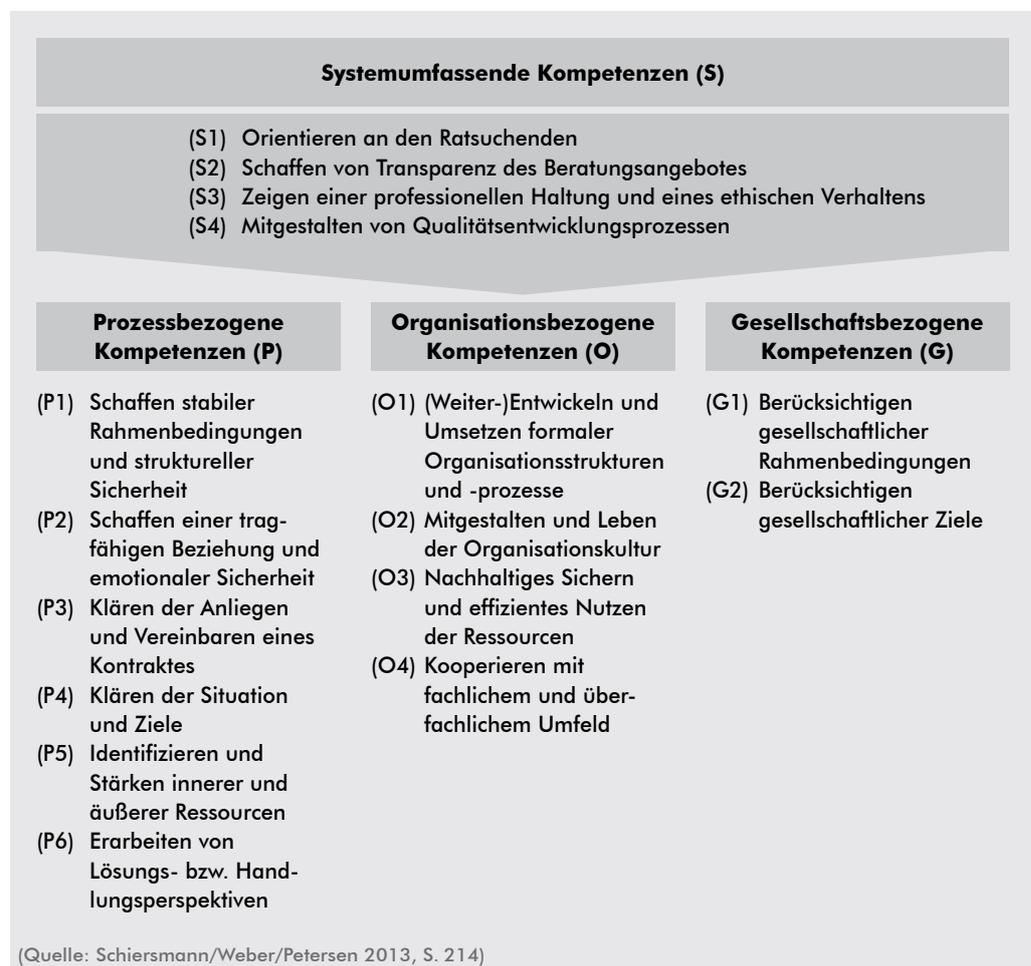


Abb. 3: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Den einzelnen Kompetenzen werden Kompetenzindikatoren mit dem Ziel zugeordnet, sie differenziert und möglichst sichtbar und beobachtbar zu machen. Die im Kompetenzprofil dargestellten Indikatoren bilden die relevanten professionellen Handlungsdispositionen ab, die auf kognitiven (z.B. beratungsspezifischem, theoretischem und methodischem [Fach-]Wissen, ethischen Aspekten) und affektiv-mo-