

Kontexte von Beratungs-Weiterbildungen – Lernen in Weiterbildungen der DGSE

Renate Zwicker-Pelzer und Dirk Rohr

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden wir auf Basis definitorischer, geschichtlicher und verbandsbezogener Aspekte das Feld von (systemischen) Beratungs-Weiterbildungen erörtern. Aktuelle Herausforderungen an Beratungs-Weiterbildungen werden thematisiert – wie z. B. europäische, bundesdeutsche, wissenschaftliche, verbandsübergreifende (DGSE, DGfB, EAC). Hierbei greifen wir auf unsere langjährigen Erfahrungen in Hochschulreformen zurück. Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik, und der »Lehre von Beratung« werden dargestellt und in ihrer Bedeutung für Beratungs-Weiterbildungen diskutiert. Kompetenzorientierung in der Lehre, Learning Outcomes (Lernziele statt Lehrziele), Diversität und Peer Learning werden – als zunehmend an Bedeutung gewinnende – Facetten von individualisierter und Lernenden orientierter Lehre skizziert. Dies hat eine Abkehr von Weiterbildungen im Stile einer Meister/in-Schüler/in-Beziehung zur Folge.

Schlagwörter

Verständnishintergrund – Kompetenzorientierung in der Lehre – Learning Outcome – Diversität – Peer Learning

Summary

Contexts of counseling programs – learning in courses certified by the DGSE

In this article we discuss (systemic) counseling programs on the basis of definitions, its history and its associations. Current challenges to counseling programs are addressed, including European, national German, scientific and trans-associational (DGSE, DGfB, EAC). We are also making use of our long experience in participating in university reforms. The state of knowledge in lifelong learning, adult education, higher education and «Teaching Counseling» are briefly presented, and in particular their relevance for counseling programs. Competence orientation in teaching, learning outcomes, diversity and peer learning are outlined as becoming increasingly important facets of individualized and «learner oriented» teaching. This leads to a departure from counseling programs in the style of a master-student relationship.

Keywords

background – competence orientation in teaching – learning outcome – diversity – peer learning

Lernen ist eine Herausforderung für Lernende wie für Lehrende und deren Institutionen als Rahmung des Lernens. Zu Lernenden in erwachsenenbildnerischen Kontexten führen viele Wege, meist sind der berufliche Start und die ersten Grenzen eigenen Handelns ausschlaggebend für die Anmeldung, manchmal erscheint das Fahrwasser des beruflichen Handelns nicht mehr zukunftstauglich und Menschen wollen ihre Kompetenzen erweitern, weil sie sich vielleicht umorientieren und die Vielfalt der Arbeitsfelder des Sozialen stärker ausschöpfen möchten. Inzwischen sind aber auch die unklaren Berufsfelder für Bachelor- und Master-Absolvent/innen – sowie die Eingangsvoraussetzungen für Berufseinsteiger/innen – immer stärker verantwortlich für die Anmeldung zu einer Weiterbildung (dann jedoch ohne »Berufs- und ohne Beratungserfahrung«).

1 Verständnishintergrund – Geschichte – derzeitige Herausforderungen

Bedeutsam ist in jedem Fall neben dem Anlass für die Teilnahme an einer systemischen Weiterbildung die Begrifflichkeiten klar zu benennen. In Weiterbildungszusammenhängen wird häufig der Begriff der systemischen Ausbildung benutzt. Ausbildung aber ist all jenes, was zu einem beruflichen staatlich anerkannten Abschluss beiträgt. Ausbildung vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist »formelles« Lernen. Dieses ist zu unterscheiden vom »halbformellen« Lernen, welches bei uns meist in Weiterbildungen der Fachverbände geschieht und mit Zertifikaten, nicht mit Urkunde/Diplom/BA/MA etc. abschließt. Weiterbildungen sind grundsätzlich mehrmonatig, modularisiert und an einem Curriculum orientiert. Sie sind zu unterscheiden von Fortbildungen, bei denen es sich z. B. um Vorträge, Tagungen, eintägige Seminare bis hin zu mehrtägigen Workshops handelt. Diese können mit Teilnahmebescheinigungen, aber nicht mit Zertifikaten »abgeschlossen« werden. Im Folgenden fokussieren wir – dem Schwerpunktthema dieses Heftes entsprechend – in erster Linie den Kontext von Weiterbildungen in Beratung; auch wenn es sich durchaus lohnen würde, den Fortbildungskontext zu explorieren und zu profilieren.

Während der vergangenen Jahre hat sich vieles verändert, auch wenn es noch nicht überall die Welt der Weiterbildungsinstitute erreicht hat. Der EQR ist unser Referenzpunkt als Bezugsdimension und die Umsetzung des EQR in einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ist angesagt (vgl. Weinhardt, in diesem Heft); einige Vorreiter sind z. B. derzeit der VHS-Verband, der Berufsverband der Heilpädagog/innen und die Gesundheitsberufe.

Das im EQR integrierte Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) ist nicht erst durch den EQR entstanden. Lebenslanges Lernen wurde spätestens mit dem Bildungsgesamtplan seit 1970 öffentlich verankert. Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. Zwicker-Pelzer u. Hoff, 2015) entdeckte damals deutlicher

denn je die Lebensphasen nach der Schule und der Ausbildung als lernrelevant. Viele bildungsrelevante Studien belegten damals, wie wichtig Lernen in der Erwachsenen-Phase sein kann. Die Erziehungswissenschaften hatten sich lange Zeit an den psychologisch ausgerichteten Entwicklungsphasenmodellen orientiert, diese hörten meist beim lernwilligen jungen Erwachsenen auf. Ab dem sogenannten Bildungsgesamtplan von 1970 (BGP) wurde der erwachsene Mensch als weiterhin bildbar, bildungsfähig, -willig und -notwendig erkannt. Die Studien an und mit Erwachsenen wurden vorwiegend in der damaligen DDR durchgeführt und veröffentlicht. Die Vorstellung des lebenslangen Lernens beflügelte die Erwachsenenbildung und in der Folge entstanden die Weiterbildungsgesetze (ab 1973/74) in den einzelnen Bundesländern, von denen Einrichtungen wie die VHS, Familienbildungsstätten und andere deutlich profitierten und die Weiterbildungslandschaft von heute noch nachhaltig prägen.

In den 80/90er Jahren stellen wir ein Aufblühen von vielen Fachverbänden und von vielen Weiterbildungsinstituten fest, die einzeln für sich arbeiteten oder aber sich einem Fachverband zuordneten und sich je nach Stilrichtung – meist an der Therapie orientiert – etablieren konnten (vgl. Zwicker-Pelzer, 2010).

Weiterbildung gewinnt in der heutigen Zeit – und damit in der Zeit des EQR und in der europäischen Arbeitsmarktperspektive – einen zunehmend großen Platz und Raum. Berufliche Qualifikation in der immer stärker spezialisierten Arbeitswelt gewinnt an Bedeutung. Komplexität und Flexibilität prägen derzeit das arbeitsweltliche Dasein und fordern von den Menschen flexible und permanent neue Kompetenzen. Soziale Professionelle fühlen sich nach ihrem Studium nicht tauglich genug für den Beruf. An diesem Tatbestand hat sich trotz BA/MA (Bologna-Prozess) tiefgreifend leider nichts geändert. Diese Beobachtung ist weitgehend vom Lebensalter unabhängig. Die »riskante« Arbeitswelt – wie sie Haubl und Voß beschreiben (2011) – scheint alle Lebensalter erreicht und ergriffen zu haben.

Für die Menschen im Alter von 40 aufwärts tritt die Frage in den Vordergrund, wie sie gesund, motiviert und sich selbst weiter entwickelnd bis über die 66 in Beruf und Arbeitswelt verbleiben oder wechseln und ihre Aufgaben erfüllen können. Für die immer jünger werdenden Berufseinsteiger/innen (früheres Abitur, zügiger BA-Abschluss) steht hingegen der gelingende Berufseinstieg im Vordergrund. Soziologisch als Generation Y bezeichnet, stützen einerseits das kurze Studium und andererseits die erhöhten und komplexen Anforderungen der Arbeitswelt das persönliche Insuffizienz-Empfinden. Geradezu »zwangsläufig« will man/frau weiterlernen. Meist fragen diese jungen Weiterbildungsteilnehmer/innen nicht einmal ihre Arbeitgeber/innen nach einer Kostenbeteiligung oder gar Kostenübernahme und/oder arbeitszeitlichen Anrechnungen, obwohl die ausgewählte Weiterbildung motivational eindeutig beruflich begründet ist. Im Bereich der Beratung und Therapie unterscheiden wir:

Ausbildungsangebote sind solche mit einem formal qualifizierenden Abschluss (der/die Techniker/in, der/die Erzieher/in etc., aber auch aufeinander aufbauende Ausbildungen: der/die approbierte Kinder- und Jugendpsychotherapeut/in nach einem Studium der Psychologie, Erziehungswissenschaft oder Medizin etc.); die Prüfungen finden staatlich kontrolliert und in öffentlichen »Settings« nach den jeweiligen Ausbildungsvorgaben statt.

Weiterbildungsangebote hingegen werden von den Weiterbildungsinstituten der Fachverbände angeboten, den VHS und anderen, öffentlich anerkannten Bildungsträgern. Bei der DGSF beispielsweise sind mehrere Anerkennungen notwendig:

1. die Anerkennung des Weiterbildungsinstitutes selbst,
2. die Anerkennung eines Weiterbildungscurriculums nach den Standards und Richtlinien des Fachverbandes,
3. die aktive Teilnahme an der Qualitätssicherung (Qualitätszirkel, Instituteversammlungen, Institute-Fachtagungen),
4. Lehrende in einem Weiterbildungsprogramm benötigen in der DGSF eine Qualifikation als Lehrende. Wobei – im Sinne einer Meister/in-Schüler/in-Beziehung – die Hospitation und Co-Lehre bei einem »fachlichen Vorbild« ausreichen. Pädagogische und erwachsenenbildnerische Kompetenzen sind nicht nachzuweisen. Jedoch verpflichten sich Lehrende zur eigenen Supervision und Weiterbildung.
5. Die Teilnehmer/innen selbst legen ihr Institutszertifikat der DGSF vor und beantragen die fachverbandliche Anerkennung. In einigen Fachverbänden ist die Zertifizierung unmittelbar mit der Mitgliedschaft in diesem Verband verknüpft beziehungsweise daran gebunden.

2 Systemische Weiterbildung und ihre Spezifika

Die Weiterbildungen systemischer Natur waren immer schon sehr prozessorientiert angelegt. Sie verfolgten Ziele theoriegestützt und gleichzeitig modellhaft übend in einem Gruppenprozess der lernenden Gruppe. Das Peer-Learning gehörte immer schon zu den Basics – wir werden noch darlegen, warum es unserer Ansicht nach noch mehr an Bedeutung gewinnen sollte.

Wie lernen nun Teilnehmer/innen in DGSF zertifizierten Weiterbildungen? Sie lernen vorwiegend analog, das heißt anwendungsbezogen, teilnehmer- und praxisorientiert. Die Teilnehmer/innen lernen, durchzogen von permanenter Selbstreflexion, im Prozess der Aneignung neuer Inhalte. Die andauernden und unaufhörlichen Fragen für jede/n Teilnehmer/in sind:

1. Was bedeuten die Inhalte für mich und meine gegenwärtigen Bezugssysteme?

2. Was bedeuten die neuen Inhalte, Fragen und Erkenntnisse vor dem Hintergrund meines Ursprungssystems (Herkunftsfamilie als primäre Systemerfahrung)?
3. Was bedeuten die Inhalte für meine berufliche Praxis?

Wir greifen zur Vertiefung an dieser Stelle in eine kleine Übersicht aus den Richtlinien der DGSE, dazu nehmen wir die Zuordnungen der Weiterbildungselemente modellhaft auf. Dabei verzichten wir bewusst auf Vergleiche mit den unterschiedlichsten existierenden Richtlinien, weil sie sich im Zweifelsfalle nur in der Quantität, das heißt bezogen auf Stundenzahlen, unterscheiden:

- Theorie und Methodik
- Selbsterfahrung
- Supervision
- Peergruppe/kollegiale Beratung/Intervision
- Praxis der Beratung (als dokumentierte Live-, das heißt Echtberatung)

Die Theorievermittlung geschieht in der Regel durch kurze inhaltliche Inputs und dann in Form von a.) Übungen zur Selbstreflexion b.) hin zur Umsetzung in Beratungsprozessen. Theoriebezug ist immer auch Methodenbezug, weil die Theorie unter anderem im Fallbezug bereits angewandt wird. Systemische Methoden ohne Inhalts- und Praxisbezug sind schlicht nicht vorgesehen. Die Trias »Diagnose – Hypothesenbildung – Intervention« lässt ein nicht prozesshaftes Lernen von Interventionen nicht zu! Die Zirkularität und Multiperspektivität systemischen Handelns im Lerngeschehen verbieten quasi eine Abspaltung des Einen von dem Anderen.

Aus genau diesem Grund müssten Theorie/Methodik/Selbsterfahrung und durch Supervision begleitete Praxis als »Eins« gelten und eine Aufschlüsselung (wie oben) könnte irreführend wirken. Gerade in kompetenzorientierter Lehre von Beratung wird diese Trennung zu einer künstlichen Trennung. Dies müsste sich dann auch in der Gestaltung von Weiterbildungsmodulen niederschlagen.

Wenn man nun Weiterbildungen mit den nicht explizit systemisch orientierten Verbänden vergleicht, so können Unterschiede ausgemacht werden hinsichtlich der im Folgenden beschriebenen Aspekte.

1. Theorie und Methodik. Am offensichtlichsten sind die Unterschiede im Theorie-Methodik-Teil festzustellen. Hier werden systemisch orientierte Theorie und Methoden vorgestellt und geübt. Die Methoden sind in ihrem Kern systemisch begründbar und in dem Vorgehen spiegelt sich bereits systemische Theorie oder sie kann in der nachfolgenden Reflexion deutlicher sichtbar werden. Ob sie jedoch systemisch gelehrt werden, bleibt eine diskussionswürdige Frage. Hummelsheim, Höcker und Rohr vertiefen diese Frage in ihrem Artikel in diesem Heft. Nicht weniger unterschiedlich, gegebenenfalls aber nicht ganz so offensichtlich, sind die Unterschiede in folgenden Bereichen.

2. *Peer-Learning Prozesse* werden – analog dem Ursprungs- oder Primärsystem – hoch gewertet und sind eine besondere Lernerfahrung mit relativ hohen Stundenanteilen des Gesamtcurriculums. Sie ergänzen die Weiterbildungskursblöcke analog dem systemischen Konzept »zwischen den Sitzungen«. Wir werden dies noch vertiefen.

3. *Systemische Supervision*. Die hohen Stundenzahlen der systemischen Gruppen-Supervision dienen der Vertiefung und der Ausdifferenzierung der Inhalte aus Theorie und Methodik, diese gilt es fallbezogen fortzuführen und/oder zu fokussieren. Sie findet in Anwesenheit und Begleitung von anerkannten Lehrenden für Beratung und/oder Supervision oder Familientherapie statt. Ein Kern im Rahmen der systemischen Supervision der Weiterbildung ist die Live-Beratung oder die videogestützte Beratung mit »echten« Klient/innen in Anwesenheit der ganzen Supervisionsgruppe und der/des Supervisor/in. In kompetenzorientierter Lehre wird dies in Zukunft einen noch größeren Stellenwert einnehmen (müssen). Systemische Supervision enthält daher immer Methodik im Sinne der angewandten und reflektierten Theorie.

4. *Selbsterfahrung*. Kernstück aller systemischen Weiterbildungen ist die Selbsterfahrung – als Bewusstwerden subjektiver Theorien (hierzu mehr im Artikel von Hummelheim et al. in diesem Heft) und als Rekonstruktion des Ursprungs- und Herkunftssystems. An diesem Element führt kein Weg vorbei. »Duschen ohne nass zu werden« heißt hier: Beratungskompetenz erwerben ohne die vertiefte Selbstreflexion des Primärsystems »geht gar nicht«. Die Verstrickungen eigener Systemerfahrungen, wenn sie nicht erkannt und reflektiert wurden, können zu fatalen Blockaden in der Beratung führen. Analytisch betrachtet würde man an genau dieser Anschlussstelle die Übertragung/Gegenübertragung (als Gefahr und als Ressource) sehen. Sie zu erkennen, die eigenen Ressourcen deutlich zu spüren und vieles andere mehr sind Gegenstand der Selbstreflexion. Ganz im doppelten Sinne: »Sich verstehen; ist das eine Entdeckung oder eine Erschaffung?« (Zitat aus dem Roman »Nachtzug nach Lissabon« von Pascal Mercier, S. 415).

5. (*Supervidierte*) *Praxis*. Eine vorgegebene Zahl von Praxiseinheiten ist systemisch strukturiert durchzuführen und zu protokollieren. Die Lehrenden oder Supervisor/innen zeichnen diese systemisch angelegten Protokolle ab und geben Feedback. In den Protokollen werden das auftragsgeleitete Tun, die systemische Diagnostik und Hypothesenbildung, der Einsatz systemischer Interventionen in der Prozessgestaltung, die Gestaltung des Abschlusses einer Sitzung und die Orientierung nach Aufgaben »zwischen den Sitzungen« dokumentiert.

6. *Abschlussregelungen*

- a. In den meisten Instituten der DGSF bilden systemische Fallarbeiten (6-10 und mehr Sitzungen) den Hauptanteil des Weiterbildungsabschlusses. Diese Fallberichte »müssen« die »systemische Kompetenz« zum Ausdruck bringen, das heißt Auftragsklärung, kontextueller Rahmen, Prozessverlauf,

die eigenen Person- und die Beratungssystemanteile sind darin kritisch zu reflektieren. Diese Fallarbeiten sind von zertifizierten Lehrenden der DGSF zu kommentieren und gegenzuzeichnen.

- b. Darüber hinaus können ausgewählte systemische Themen und Fragestellungen auf vergleichbarem Leistungsniveau verfasst und anerkannt werden, in denen die vergleichbaren Kompetenzen erkennbar sind.
- c. Viele Institute führen am Schluss der Weiterbildung umfangreiche Kolloquien durch. In diesen geht es darum, auf den Grundlagen einer schriftlichen Selbstevaluation sich selbst und andere Teilnehmer/innen zu feedbacken – ein dialogischer Prozess aller Beteiligten inklusive der Lehrenden, der sich oft über mehrere Tage hinweg vollzieht.

Feedback geben und Feedback nehmen ist die große Herausforderung am Ende des zwei- bis dreijährigen Weiterbildungsweges. Wenn wir diese Aspekte nun mit EAC- und DGfB-Standards vergleichen, so

1. machen diese keine Angaben zum Peer-Learning,
2. Supervision scheint als Lehr-/Lerneinheit ebenso uneinheitlich
3. und auf welche Art und Weise eine Weiterbildung qualifiziert beendet wird, also wie die Kompetenzmessung erfolgt, auch dazu finden wir »große Unterschiede« bei allen Beratungs-Fachverbänden.

Richtlinien unterschiedlichster Art haben etwas »Normatives« und Rahmen- und Struktur- Gebendes. In der DGSF ist der Fort- und Bildungsausschuss Hüter/in der Standards. Er begutachtet, prüft und bewertet die Güte der Durchführung. Zudem verpflichten sich die akkreditierten Institute zu einem laufenden Qualitätsentwicklungsprozess. Sie sind zur Teilnahme an den Instituteversammlungen und zur Mitarbeit in Qualitätszirkeln angehalten und sie legen in regelmäßigen Abständen ihre Curricula erneut zur Genehmigung vor. Mehr darüber kann auf der Homepage der DGSF erfahren werden (www.dgsf.org).

3 Weiterbildung in Beratung: Beratung lehren und lernen

Die Lehr- und Lernforschung widmet sich der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in unterschiedlichen Altersstufen der Lernenden und in unterschiedlichen Settings. Weiterbildung in Beratung entspricht in der Regel dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (dies wird in diesem Heft von Arnold und Schön vertieft) – aber auch der speziellen Hochschuldidaktik, wenn es sich um einen Studiengang handelt.

Aufgrund unserer persönlichen Erfahrungen in der Hochschullehre (und der Wissenschaft darüber), möchten wir an dieser Stelle ebendiese skizzieren, da sie

unserer Meinung nach (positive) Auswirkungen auf die institutionsübergreifende Lehre von Beratung haben kann.

Huber (1995) unterscheidet »Arbeitsansätze« der institutionalisierten Erwachsenenbildung, die sich entweder als Teil der Wissenschaftsforschung, der (Aus- und Weiter-) Bildungsforschung oder sozialwissenschaftlichen, interdisziplinär orientierten Erziehungswissenschaft verstehen und von denen fünf für den Kontext »Aus- und Weiterbildung in Beratung« relevant sind.

1. *Curricularer oder didaktischer Ansatz*: Ziele und Inhalte der Weiterbildungen gelten als unzureichend begründet und führen zu Orientierungs-, Motivations- und Lernproblemen der Teilnehmer/innen. Lösungen werden in der Curriculumforschung gesucht.
2. *Beschäftigungsorientierter Ansatz*: Der Berufsbezug der Weiterbildungen wird stärker betont und die Anschlussfähigkeit – die Employability – rückt in den Vordergrund.
3. *Sozialisationstheoretischer Ansatz*: Wie können sich Teilnehmer/innen und Lehrende innerhalb der Weiterbildung entwickeln? Wichtige Themen sind Identität und Habitus.
4. *Unterrichtstechnologischer Ansatz*: Erforschung und Entwicklung eines effizienten Lehrangebots auf Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung.
5. *Der wissenschaftstheoretische und wissenschaftsdidaktische Ansatz*: Problem der Weiterbildungen ist eine Krise der Wissenschaft selbst, in der Expansion und Auffächerung von empirischen Einzelwissenschaften.

Die zentralen Fragestellungen lauten: Was *ist* gute Lehre? Und *wie* kann gute Lehre *gefördert* werden? In der breiten Diskussion setzte sich immer mehr der Begriff vom Wandel der Lehr-Lern-Kultur in der Erwachsenenbildung durch (Huber, 2009; Schneider, Szczyrba, Welbers u. Wildt, 2009; Tresp, 2009). Der sogenannte »Shift from Teaching to Learning« (Wildt, 2004) meint einen Paradigmenwechsel weg vom Lehrenden und einer inputzentrierten Lehre hin zu einer Lehre, die auf den Vorgang des Lernens und den damit verbundenen Output fokussiert. Seit den 1990er Jahren wurde an Hochschulen durch den Bologna-Prozess und der Verbreitung von konsekutiven Studiengängen sowie den modularisierten Studienabschlüssen Bachelor und Master verstärkt der Begriff der Kompetenzorientierung in der Lehre geprägt. Dieser wird im folgenden Abschnitt noch einmal näher betrachtet, da er von zentraler Bedeutung für diese KONTEXT-Ausgabe ist.

4 Kompetenzorientierung in der Lehre

Im Jahr 2000 verkündete der Europäische Rat, dass bis zum Jahr 2010 die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschafts-

raum der Welt werden solle. Dieses im Rahmen der sogenannten Lissabon-Agenda formulierte Ziel sollte der Ausgangspunkt für eine wohl nie dagewesene europäische, zwischenstaatliche Reformbemühung im Bildungssektor sein, die im weiteren Verlauf als der *Bologna-Prozess* bekannt wurde. Der Bologna-Prozess zielte auf die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens durch die Entwicklung eines allgemeinen Rahmens zur Modernisierung und Reformierung der europäischen Hochschulbildung (vgl. Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm u. Harteis, 2011; vgl. Weinhardt, in diesem Heft). Damit sollte nicht nur die internationale Mobilität der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals gefördert werden, sondern insbesondere auch die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Hochschulabsolvent/innen. Diese strukturellen Rahmenbedingungen stellten tiefgreifende Einschnitte in die bestehende deutsche Hochschulbildung dar. Die Realisierung dieser Rahmenbedingungen verlangte auch eine weitreichende Veränderung der didaktischen und inhaltlichen Organisation von Lehr-, Lern- und Prüfungsprozessen (vgl. Wildt, 2007). Ebendies wird nun auf das Feld der Beratungsweiterbildungen »zukommen«.

5 Vom Lehrziel zum Learning Outcome

In einer kompetenzorientierten Erwachsenenbildung rückt das aktive, selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen in den Mittelpunkt. Der sogenannte »Shift from Teaching to Learning« verlangt eine Abnabelung vom althergebrachten Verständnis von der Zentralisierung der Lehre auf die Lehrperson und ihren Inhalten, die diese für relevant und wichtig ansieht, hin zu den lernenden Personen und den von ihnen zu erwerbenden Kompetenzen und wie diese wiederum in Performanzen am Ende des Lernprozesses als *Learning Outcome* überprüft werden können.

Dieser Ansicht liegt ein konstruktivistisches Gedankengut zugrunde, wonach Wissen nicht in objektiver, transportabler Form existiert, sondern vor allem eine kognitive Einzelleistung erfordert. Die aktive Wissenskonstruktion durch die lernenden Personen ist das Ziel des Lehr-Lern-Prozesses und erfordert somit eine *Lernendenzentrierung*. Die zu gestaltende Lernumgebung richtet sich nach den Bedürfnissen der Lernenden und die Lehrperson tritt in der Rolle eine/r Lernbegleiter/in auf, oder – wie es in der hochschuldidaktischen Literatur auch häufiger bezeichnet wird – als Lernberater/in. Die Rolle der/des Lehrenden ist nicht mehr die einer/eines »Besserwissers«, sondern eines »Mehrwissers« (vgl. konstruktivistische Didaktik bei Reich, 2012, S. 118). Dies widerspricht einer weit verbreiteten Meister/in-Schüler/in-Beziehung, wie sie in vielen systemischen Weiterbildungen »noch« praktiziert wird.

Zurzeit wird in Weiterbildungen an privaten Instituten in der Regel nach Präsenzen und abgeleiteter Beratungspraxis eine Weiterbildung »als bestanden«

bewertet und ein Zertifikat ausgestellt; ein »Durchfallen« bei Kolloquien gibt es an fast keinen Instituten. An Hochschulen wird nicht nach Präsenzen, sondern ausschließlich nach Wissen – und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in Form von mündlichen und schriftlichen Prüfungen – bewertet. Auch hier gibt es in der Regel nur bestandene Weiterbildungen (die anhand Noten jedoch differenziert werden).

Die Kompetenzorientierung wiederum impliziert beziehungsweise führt zu einer neuen Art der »Abschlüsse« beziehungsweise der Überprüfung des »Geleisteten«. Nutzen wir noch einmal die Erkenntnisse aus der neueren Hochschuldidaktik.

6 Constructive Alignment

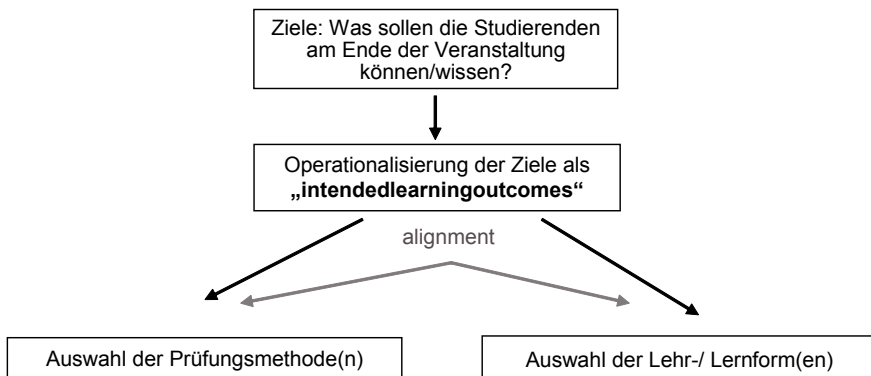


Abbildung 1: Constructive Alignment nach Biggs (1999)

Das *Constructive Alignment* (konstruktive Ausrichtung; vgl. Biggs u. Tang, 2011) meint eine Passung von Ziel, Methode und Prüfung. Wenn ich zum Beispiel in meinem Seminar Fallanalysen durchführe, kann ich auch Fallanalysen in der Prüfung verlangen. Haben die Studierenden aber noch nie eine Fallanalyse durchgeführt, so muss ich mich nicht wundern, wenn das Ergebnis der Prüfung desolat ist. Prüfungen und Prüfungsformate können verschiedene Formen von Kompetenzen abprüfen. Allerdings sind nicht alle Prüfungsformen für alle Kompetenzen geeignet. Eine Klausur kann zum Beispiel (wenn überhaupt) nur auf Umwegen eine soziale Kompetenz erfassen.

In der Vorbereitung zur Lehrveranstaltung muss sich die Lehrperson darüber im Klaren sein, was ihre intendierten Learning Outcomes sind, also welche Lernzielbereiche sie wählt, und diese über Taxonomiestufen (beispielsweise be-

zogen auf kognitive Lernziele unter Berücksichtigung von Bloom, 1971: siehe Abbildung 2.) näher explizieren. Dann muss die Lehrperson dazu passend die Aktivität der Studierenden zur Erreichung der Learning Outcomes wählen und schließlich eine damit übereinstimmende Prüfungsform zusammenstellen, die in ihrer Gewichtung adäquat die tatsächlich behandelten Themen berücksichtigt und den Studierenden ermöglicht, die erlernten Kompetenzen in realitätsnahen Settings zu zeigen. Erst dann kann von einer inhaltlich validen und kompetenzorientierten Prüfung gesprochen werden.

Taxonomie der kognitiven Lernziele	
Beurteilung	Sachverhalte nach Kriterien beurteilen können
Synthese	Elemente zu einem Komplexen zusammenfügen können
Analyse	Sachverhalte in ihrer Struktur zerlegen zu können
Anwendung	Allgemeine Sätze auf Sonderfälle übertragen können
Verständnis	Mit eigenen Worten wiedergeben und interpretieren können
Kenntnisse	Aussagen wiedergeben können




Abbildung 2: Lernzieltaxonomie nach Bloom (1971)

Alleine die konsequente Anpassung der Lehre und Prüfung an das Constructive Alignment und die Verwendung von Learning Outcomes bedeutet für viele Weiterbildungsanbieter/innen einen massiven Einschnitt in bewährte Lehr- und Prüfungsabläufe.

In den Abschlussprüfungen von Weiterbildungen sollen die Teilnehmer/innen ihren Kompetenzerwerb übergreifend auf die gesamte Weiterbildung unter Beweis stellen können. Die Herausforderung der Abschlussprüfungen liegt nun darin, dass sich Lehrende untereinander absprechen müssen, welche Inhalte in den einzelnen Teilen thematisiert werden. Für die Hochschulen gibt es klare KMK-Rahmenvorgaben (2003, 2005), die festsetzen, dass die Qualifikationsziele der Studiengänge und einzelnen Module als Kompetenzen zu formulieren sind und dass die Lehrformen zur Erreichung des Kompetenzerwerbs beitragen und in Modulabschlussprüfungen überprüft werden sollen. Damit kompetenzorientierte Prüfungen einen effektiven Kompetenzerwerb unterstützen, müssen die Prüfungsaufgaben und -anforderungen sich daher eng an den angestrebten Learning Outcomes orientieren (vgl. Biggs u. Tang, 2011). Das bedeutet, dass im optimalen Fall bereits bei der Formulierung der Modulhandbücher diejenigen Kompetenzen festgestellt wurden, die in der Modulabschlussprüfung gezeigt werden sollen und die gleichermaßen in den einzelnen Veranstaltungen des Moduls als Teilkompetenzen erworben und trainiert werden konnten.

Wenn beispielsweise die Learning Outcomes auf den Erwerb von Fähigkeiten zur Lösung von komplexen fachlichen Problemstellungen abzielen, sollten entsprechende Problemlösungsanforderungen und -szenarien (beispielsweise in Projektarbeiten oder problembasierten Lern-Settings) in den Prüfungen vorkommen und als Prüfungsleistungen in den Modulhandbüchern vermerkt sein. Wie wenig dieser Anspruch an Hochschulen bisher konsequent umgesetzt wurde, zeigt ein Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, das von Schaper, Reis und Wildt (2012) für die HRK erstellt wurde. Sie bemängeln, dass viele Hochschulen weiterhin an althergebrachten Prüfungsformaten festhalten und die Prüfungen häufig abgekoppelt von den in den Modulhandbüchern formulierten Learning Outcomes seien. Sie kommen zu dem Schluss, dass für die Konzeption kompetenzorientierter Prüfungsverfahren »weniger wissensproduzierende Prüfformate, sondern vielmehr Formate zu wählen und zu gestalten sind, die die Anwendung von Wissen, dessen Umsetzung in Handlungszusammenhängen sowie die Beurteilung und Reflexion von realitätsnahen Problemstellungen fordern« (ebd., S. 62 f.). Sie sehen hierfür besonders Prüfungsaufgaben beziehungsweise -formate als geeignet an, die problem- oder handlungsorientierte Anforderungen stellen und komplexe kognitive Leistungen erfordern, die jeweils den Kompetenzanforderungen der angestrebten Learning Outcomes entsprechen (beispielsweise Durchführung von Experimenten, die Bearbeitung von »vollständigen« Handlungszusammenhängen in Fallklausuren, Konstruktionsaufgaben, Durchführung von komplexen Fällen und Projekten abhängig vom jeweiligen Studienfach). Ergänzend für systemische Weiterbildungen könnten hier Live-Beratungen – im Idealfall mit einem Reflecting Team der Teilnehmer/innen (vgl. Andersen, 1996; Schindler, Kricke u. Rohr, 2013) oder Video-Beratungen mit anschließenden, supervisionsähnlichen, aber auch theoretischen Reflexionen sein.

In diesem Artikel können wir Hochschulerfahrungen zur Kompetenzorientierung nur anreißen; sie sollen zweierlei verdeutlichen: dass erstens diese Entwicklung – wie auch eine Entwicklung hin zu einer Standardisierung – im Bereich der Beratungs-Weiterbildungen »nicht aufzuhalten ist«, und dass zweitens ebendiese kritisch-reflexiv begleitet werden sollte. Die Learning-Outcome- und damit Kompetenzorientierung impliziert letztlich ein klares Verständnis von objektivierbarer, »guter Beratung«, was wiederum einer systemisch-spielerischen Haltung widerspricht (vgl. hierzu Hummelsheim et al., in diesem Heft).

7 Diversität

Wie in der Einleitung bereits beschrieben, sind die Teilnehmer/innengruppen von Weiterbildungen zunehmend »divers«. Gardenswartz und Rowe (2010) be-

schreiben in ihrem Modell »Four Layers of Diversity« die menschliche Vielfalt in Organisationen (ebd., S. 30 f.). In diesem Modell werden die Unterscheidungsmerkmale anhand der Dimensionen Persönlichkeitsmerkmale, demografische Aspekte, externe demografische und organisatorische Aspekte voneinander differenzierbar. Dieses Modell ermöglicht es, die Komplexität und Multidimensionalität von Diversität in den Blick zu nehmen, ohne in das alte Muster von Zuschreibungen im Sinne von Schlussfolgerungen von personenbezogenen Merkmalen auf verhaltensbezogene Aspekte zu verfallen.

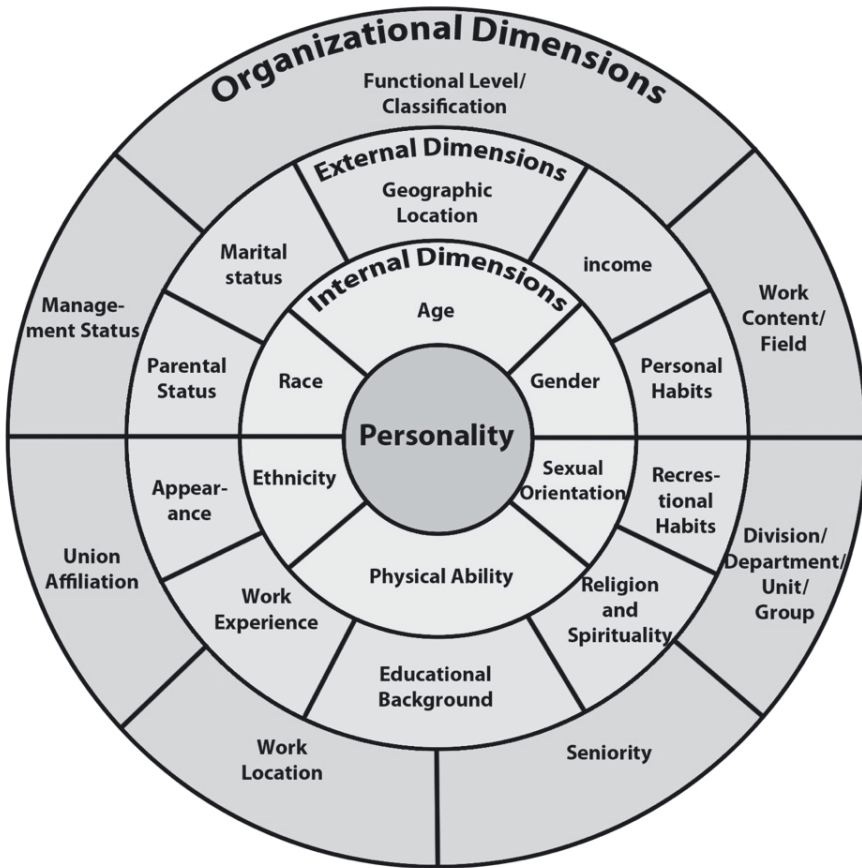


Abbildung 3: Four Layers of Diversity nach Gardenswartz und Rowe (2010)

Wenn wir Diversität aber als didaktischen Ausgangspunkt betrachten, und zwar im Sinne einer ganzheitlichen Sichtweise (vgl. von Thomas, 1996); dann ist Diversität ein Oberbegriff für Unterschiede *und* Gemeinsamkeiten, die zwischen

Menschen existieren und die konstruktiv genutzt werden. Diversitätskompetenz der oder des Lehrenden bezeichnet dann die Fähigkeit, Weiterbildungsteilnehmer/innen fern von Zuschreibungen als Individuen wahrzunehmen, in der Interaktion und Kommunikation wertschätzend und respektvoll auf sie einzugehen, eine Offenheit gegenüber ihren individuellen Zugängen und Herangehensweisen zum Thema zu entwickeln und diese didaktisch zu gestalten und in der Planung antizipierend zu berücksichtigen. Auch dies führt weg von einer Meister/in-Schüler/in-Beziehung!

Für einen bewussten Umgang mit diesen sogenannten Differenzlinien, die wir im Alltag (meist unbewusst) ziehen und die für unser Verhalten handlungsleitend sind, wird es notwendig, sich seiner eigenen Normalitätsvorstellungen in Bezug auf »die Teilnehmer/innen« bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren: Wie sieht für mich ein/e »Normal-Teilnehmer/in« aus? Was erwarte ich (sozusagen ungefragt) von »meinen« Teilnehmer/innen? Von welchen habituellen Mustern gehe ich im Vorhinein aus? Welche Verhaltensweisen sehe ich als »normal« an, welche als »nicht-normal« etc.?

8 Peer Learning

Die oben genannten Aspekte führen alle dazu, dass Weiterbildung als individueller Prozess gesehen werden sollte und individualisiert vonstatten geht. Die Rolle der/des Lehrenden ist nicht mehr die einer/eines »Besserwissers«, sondern eines »Mehrwissers« und Lernbegleiters – oder Lernberaters (vgl. konstruktivistische Didaktik bei Reich, 2012, S. 118). Lernen findet dabei sowohl in informellen oder in formalisierten Peer-Learning-Prozessen statt (vgl. Deutsch u. Rohr, im Druck), z. B. in Peergroups einer systemischen Weiterbildungsgruppe (siehe weiter oben).

Peer Learning kann und soll nicht das Lehren von Expert/innen ersetzen, sondern ist in unserem Verständnis eine sinnvolle Ergänzung. Als Ergänzung und Vertiefung ist es aber ein vielversprechender Ansatz, dessen Effektivität und Effizienz in anderen Kontexten bereits nachgewiesen wurde. Mellany, Rees und Tripp (2000) liefern eine Zusammenfassung von 13 randomisierten Studien. Demnach sind Peers in Bezug auf die Vermittlung von Wissen als auch auf die Einstellungsveränderung zu 85,7 % erfolgreicher als Lehrer/innen. In 63,6 % der Studien, die sich auf Verhaltensänderungen bezogen, waren die Peer-Educator auch in beratenden Tätigkeiten effektiver (vgl. auch Rohr, Strauß, Aschmann u. Ritter, 2016).

Alle Kommunikations- und Interaktionsprozesse sollten dabei stets vom Grundgedanken des Empowerment geleitet sein, das heißt in dem Gedanken, dass »professionelle Helfer nicht ›für‹ ihre Adressaten zu handeln oder zu sorgen hätten,

sondern dass es ihre Aufgabe sei, Betroffene bei der Bewältigung eigener Angelegenheiten fachlich zu unterstützen sowie konsultativ zu begleiten. Notwendig ist hierzu eine veränderte professionelle Haltung« (Theunissen, 1997, S. 1).

9 Fazit

Natürlich konnten wir nur die Grundsatzthemen von fachlich hochwertiger Weiterbildung anreißen. Aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive wollten wir die Scheinwerfer justieren und einladen zum fachlichen Diskurs.

Weiterbildung hat bei uns eine lange Geschichte und braucht immer wieder belebende Diskurse und Erklärungen dazu, wieso welche Grundlagen in welcher Weise gelernt werden können.

Systemisches Lernen setzt auf die volle Autonomie der Lernenden, die hohe Sensibilität der Lehrenden und deren didaktische Kernkompetenzen. Analoges Lernen statt digitales Be-Lehren, eigenes Üben statt dem Wissen um ...: All dies sind markante Basics für die erfolgreiche Kompetenzaneignung.

Die Welten von formalem Lernen und dem halbformalen Lernen nähern sich langsam an und eine pädagogisch fundierte Sprache und Begründung weiterbildenden Tuns gewinnt immer mehr an Format. In diesem Verständniszusammenhang ist das eher traditionelle Lerngeschehen in systemischen Weiterbildungen neu anschlussfähig an nationale und internationale Entwicklungen und kann sich aus den neuen Entwicklungen neu anregen lassen.

Literatur

- Andersen, T. (Hrsg.) (1996). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education. Buckingham.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. Maidenhead: Open University Press and Society for Research into Higher Education.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Education Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McGraw-Hill.
- Deutsch, C., Rohr, D. (im Druck). *Lehr- und Praxisbuch für Peer Learning – Peer-Projekte initiieren, begleiten und beraten*. Weinheim: Beltz.
- Gardenswartz, L., Rowe A. (2010). *Diverse Teams At work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Chicago: Irwin Professional Publishing.

- Haubl, R., Voß, G. G. (2011). *Riskante Arbeitswelten im Spiegel von Supervision*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, Band 10 (S. 114-138). Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (2009). Lernkultur – Wieso »Kultur«? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S.114-138). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mellany, A. R., Rees, J. B., Tripp, J. H. (2000). Peer-led and adult-led school health education. A critical review of available comparative research. *Health Education Research*, 15, 533-545.
- Paetz, N. V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Rohr, D., Strauß, S., Aschmann, S., Ritter, D. (2016). *Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Projektbeschreibungen und -evaluationen*. Weinheim: Beltz.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Ausgearbeitet für die HRK, Projekt nexus, Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U., Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schindler, I., Kricke, M., Rohr, D. (2013). Nach der Praxis Mehr-Sehen: Die Methode des Reflecting Teams. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke, B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung* (S.99-109). Münster: Waxmann.
- Theunissen, G. (1997). Familie – Behinderung – Ablösung. *Heilpädagogik*, 2, 1-9.
- Thomas, R. R. (1996). A Diversity Framework. In M. C. Chermers, S. Oskamp, M. A. Constanz (Hrsg.), *Diversity in Organisations. New Perspectives for a Workplace* (S. 245-263). Thousand Oaks: Sage.
- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 206-219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2004). »The Shift from Teaching to Learning« – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert, U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf: Gruppello.
- Wildt, J. (2007). Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf dem Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen). In K. Reiber, R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn: Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11 bis 01.12.2006* (S. 187-201). Berlin: Logos.
- Zwicker-Pelzer, R., Hoff, T. (Hrsg.) (2015). *Kompendium Beratung und Beratungswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Zwicker-Pelzer, R. (2010). *Beratung in der Sozialen Arbeit*. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.

Korrespondenzadressen:

Dr. Dirk Rohr, E-Mail: dirk.rohr@uni-koeln.de

Prof. Dr. Renate Zwicker-Pelzer, E-Mail: r.zwicker-pelzer@katho-nrw.de