

Frank Michael Orthey

Der Trend zur Kompetenz

Begriffsentwicklung und Perspektiven

Veröffentlicht in: Supervision, 1/2002 S. 7-14

1. Von der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung
2. Kompetenzentwicklung. Aber wohin?
3. Berührungspunkte zur Person: Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens
4. Berührungspunkte zur Organisation: Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung
5. Kompetenzentwicklung und Supervision: Anschlüsse

In diesem Beitrag werden zunächst Konturen eines pragmatischen Kompetenzbegriffes entwickelt. Dabei wird auch versucht, den aktuellen "Kompetenz-Trend" in wissenschaftlichen und alltäglichen Diskursen zu verorten. Anschließend wird den Tendenzen der Kompetenzentwicklung nachgegangen. Dies geschieht anhand einiger exemplarischer Daten und der Markierung von Perspektiven. In einem dritten und vierten Schritt werden Berührungspunkte zu Person und Organisation angedeutet: dabei geht es in einer personenbezogenen Perspektive um Ideen biografieorientierter Kompetenzentwicklung, in einer organisationsbezogenen Perspektive um Berührungspunkte zu Konzepten der lernenden Organisation. Abschließend werden Anschlüsse der Kompetenzentwicklungsideen und -konzepte zur Arbeits- und Interventionsform der Supervision angeboten. Dabei geht es auch um die Frage der Angemessenheit des gegenwärtigen Diskurses und darum, was diese Entwicklungen für die Kompetenzentwicklung von Supervisoren und Supervisorinnen bedeuten können.

Der Beitrag hat nicht den Anspruch umfassender wissenschaftlicher Aufarbeitung, vielmehr den der impulsgebenden Anregung zur Auseinandersetzung mit diesem aktuell noch recht "ungefähren" Begriff. Deshalb werden insbesondere auch die Ambivalenzen des Themas zum Ausdruck gebracht.

1. Von der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung

"Kompetenz - ein Wert, auf den Sie bauen können." Mit diesem Werbeslogan für Immobilien (11/2001) liegt die Bayerische Hausbau voll im Trend. Kompetenz boomt - nicht nur in der Alltags- und Werbesprache. Der alltägliche Sprachgebrauch spiegelt nicht nur in professionellen Kontexten häufig die aktuellen wissenschaftlichen Trends. So hören

Supervisoren und Supervisorinnen und auch viele andere - Klienten oder Nicht-Klienten - heute häufig von anderen Menschen und immer mehr auch von Organisationen und Unternehmen, dass diese nach ihren "Kernkompetenzen" suchen bzw. sich auf eben diese konzentrieren wollen. Denn die erscheinen gefragt heutzutage und sie scheinen marktfähig zu sein. Das quittieren viele Profit- und zunehmend auch Non-profit-Organisationen mit der Einrichtung von "centers of competences", wo die "Kernkompetenten" (oder wie heißen die???) sich interdisziplinär um ein Thema scharen. Selbst Universitäten denken über Kompetenzzentren statt über Fakultäten nach, um ihre Modernisierungskompetenz unter Beweis zu stellen. Kompetenz ist modern geworden. Wie kommt es dazu? Und was steckt dahinter? War es im Gefolge des Schlüsselqualifikationsbegriffes, dessen Etablierung heutzutage meist Dieter Mertens (1974) zugeschrieben wird, eine Qualifizierungseuphorie, so bestimmt nun der Kompetenzbegriff die Schriften, Verlautbarungen und Diskussionen. Und alle machen mit. Es ist ja auch schwierig, sich gegen "Kompetenz" zu positionieren. Welche Kompetenz bräuchte es dazu? Sicher diejenige, die sich an einige Positionen aus Karlheinz Geißlers 1974 erschienenen Buches mit dem Titel "Berufserziehung und kritische Kompetenz" anschließen lässt: nämlich die Kompetenz zur Distanzierung vom gesellschaftlich präferierten Sprachgebrauch. Das wäre übrigens ganz im Sinne des von Chomsky (1970) in die Diskussion eingeführten sehr ursprünglichen (linguistischen) Kompetenzbegriffes "die Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerative Regeln zu beherrschen" (Habermas 1971, S. 101). Solche Sprachkompetenz ist zu unterscheiden von der Sprachperformanz, die eine durch konkrete, empirische Bedingungen, individuelle und soziale Einflüsse modifizierte Kompetenz darstellt. Derart "sprachkompetent" wäre zunächst einmal die Fülle der Verwendungen des Kompetenzbegriffes in allerlei sprachlichen Kontexten und Sprachspielen zu beobachten - und dies mit einer auffälligen Breite mehr oder weniger sinnhaft hinterlegter Bedeutungen (also im Sinne Chomskys, die Performanz des Kompetenzbegriffes): ein "ungefährer" Begriff macht Karriere!

Neuerdings - vorausgesetzt natürlich man oder frau ist internet-kompetent - bieten Suchmaschinen schnelle Rechercheoptionen, um einen Eindruck über die Quantität und Qualität der Begriffsverwendung zu erhalten. Bei Eingabe des Kompetenzbegriffes in die alta vista Suchmaschine fand diese 244500 Webseiten in einem breit gestreuten Spektrum der Begriffsverwendung. Es findet sich "Kompetenz in ..." Antriebstechnik, in Außenwerbung, in Sachen Glas, in Reis, in Holz, in Inventuren und "Kompetenz rund ums Auto" oder ums Silo oder um irgendwas anderes. Es werden private Krankenversicherungen im Direktvertrieb mit Kompetenz ebenso offeriert wie diverse Kompetenzzentren für ...

"Kompetenz für Sie" gibt es ebenso wie einen Sack voller kommunikativer Kompetenz und (erwartbarerweise) sozialer Kompetenz. Ein Suchergebnis bringt den Verdacht, der sich angesichts dieser Fülle einstellt, auf den

sprachlichen Punkt: Kompetenz schafft Vertrauen. Das jedenfalls scheint eine häufige und wirksame Zuschreibung an den Begriff zu sein. Kompetenz ist vertrauenswürdig, denn sie erscheint als Erklärungsprinzip, das keiner weiteren Erklärung mehr bedarf - dies teilt die Kompetenz übrigens mit dem ihr nahestehenden Lernen (vgl. Simon 1993). Aber welche "sprachgenerative Regel" steckt hinter dieser hohen Attraktivität?

Da ist zunächst der Charme des unverbrauchten und damit positiv besetzbaren Begriffs, der mit Subjektbezug und der Nähe zum aufklärerisch ambitionierten Bildungsbegriff reizt. Zudem vermittelt der Begriff die positive Möglichkeit, dass Lebensbewältigung unter bestimmten Voraussetzungen - für die er steht - gelingen kann. Kompetenz wird damit zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die zum Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb zugleich möglich ist. Das ist jedenfalls die Hoffnung, die der Begriff gleichzeitig nährt. Damit setzt er positive Qualitätszuschreibungen im Hinblick auf (angemessene) Handlungen frei. Denn auch alltagssprachlich ist klar, dass mit Kompetenzen bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von Zielen ermöglichen - und dies zudem immer wieder neu. Kompetenz ist nicht aufzubrechen, sie ist eine auf Dauer gestellte Fähigkeit, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt: eine Fähigkeit zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten. So ist soziale Kompetenz auch die Fähigkeit, soziale Kompetenz (also z.B. Empathie, Dialog-, Konflikt-, Kooperations- oder Steuerungsfähigkeit) in immer wieder neuen Handlungssituationen weiterzuentwickeln. Im Wissenschaftsbereich kommt noch derjenige Reiz dazu, der für die neue Perspektive steht, die dieser Begriff - in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff - zulässt. Der Qualifikationsbegriff (vgl. Kade 1983) beinhaltet immer auch eine externe Zweckbestimmung der Fähigkeiten, die er umfaßt, z.B. die der formalen Beruflichkeit, des Unternehmens o.ä. Damit sind Qualifikationen an einer "bestimmten Systemrationalität zweckorientiert und damit eindeutig sinn-vorbestimmt" (Orthey 1999, S. 146). Das ist z.B. die des Berufsbildungssystems, das seine Ansprüche an organisierte und organisierbare Beruflichkeitsanforderungen in Qualifikationsprofilen zum Ausdruck bringt. Insofern war es für Vertreter und Befürworter dieses Systems verlockend, den Begriff der "Qualifikation" durch Voranstellung eines "Schlüssels" zu einem universalistischen allgemein- und berufspädagogischen Prinzip machen zu können. "Schlüsselqualifikationen" wurden als Konsensformel im bildungspolitischen Gerangel von allen Beteiligten, von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, von politischen Parteien, von Verbänden und sonstigen Interessengruppen genutzt. Sieht man genauer hin, dient der Begriff mehr der Beschwichtigung und weniger einer wirklichen Übereinstimmung. Er rettet ein Minimum an Verständigung und dient damit konfliktreduzierender Konsensrhetorik. Je mehr Beliebigkeit, umso besser (vgl. Geißler/Orthey 1993). Einlösbar erschien der Anspruch jedoch nicht. Je mehr darum gerungen wurde, desto abstrakter stellten sich die

gefundenen Schlüsselqualifikationen dar und letztlich landeten sie da, wo heute üblicherweise - übrigens auch in der Kompetenzdiskussion - gerne gelandet wird: beim Lernen des Lernens. In einem Anflug von kreativer Begriffsbildung nennt dies das von Bund und Ländern gemeinsam ins Leben gerufene "Forum Bildung" denn auch "Lernkompetenz". Dass dieser so viel zugeschrieben wird, ist wenig erstaunlich, wenn man von der Zunahme nicht standardisierbarer beruflicher Handlungssituationen, nicht reproduzierbarer Tätigkeiten und gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiographien ausgeht (vgl. Mutz u.a. 1995). Der Ausweg aus dem Dilemma der Abstraktion führt heute in einer gesellschaftlichen Perspektive zu einer Individualisierung von Problemlagen (Geißler/Orthey 1998). Das ist auch deshalb unter Steuerungsaspekten charmant, weil dies mit den Ansprüchen des Selbsts in einer individualisierten Gesellschaft positiv korrespondiert. Das "aufgelöste Subjekt" (Orthey 2001a) sichert seine Subjektivität dadurch, dass es sich seine Zwänge selbst organisiert. Zunehmend öfters ist diese Individualisierung von Problemlagen auch eine Pädagogisierung (vgl. Orthey 1999, S. 157ff). Zur Bezeichnung des gewünschten (Lern-) Prozesses und Effektes bietet sich der Kompetenzbegriff als neue, noch weitgehend faltenfreie Sprachform an. Er scheint auch deshalb attraktiver, weil er im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff an das Subjekt gekoppelt wird. Auffällig ist mit Blick auf Definitionsversuche auch die meist in die Begriffsbildung eingeblendete Handlungs- und Problemorientierung. Verstanden wird insofern unter Kompetenz oft eine Kombination von Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen, die im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt werden (Kadishi zit. nach Hendrich 2000, S. 33). Diese stehen dem Individuum als Handlungs- und Verhaltensrepertoire zur Verfügung.

Kompetenzen werden auf der Basis eines Impulses von außen (z.B. Anforderungen der Organisation) und der Energie von innen in Handlungssituationen aktualisiert. Durch Lernprozesse in der Handlung und über die Handlung (Reflexion) können die Kompetenzen auf ein neues Niveau gebracht werden (vgl. Heeg/Schidlo 1998, S. 156). Diese Form der Entwicklung von Kompetenz geschieht meist in Anlehnung an den Prozess der Arbeit und ist mit der Erfahrung von unmittelbarer Praxis gekoppelt. Zur systematischen Begründung und Weiterentwicklung der Entwicklung professioneller Kompetenz bietet sich das Konzept des "reflective Practitioners" von Donald A. Schön (1983) an, dessen Arbeiten im deutschsprachigen Raum insbesondere von Herbert Altrichter (vgl. z.B. Altrichter 2000, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997) aufgegriffen und aufgearbeitet wurden. Dieses Konzept enthält zentrale Ansatzpunkte zur Konfiguration eines pragmatischen Kompetenzbegriffes und für den Entwicklungsprozess von Kompetenzen. Ausgangspunkt der Überlegungen Schöns ist die Auffassung, dass berufliche Handlungssituationen ihre Qualität verändert haben. Sie sind nicht mehr mit einer, dem traditionellen Ausbildungsmodell zugrundegelegten "technischen Rationalität" zu bewältigen. Diese ging davon aus, dass (z.B. in einem Studium oder in einer Ausbildung) erlerntes Wissen auf eine feststehende

Arbeitssituation mit klar definiertem Problem und Ziel anzuwenden sei. Unter den heutigen Veränderungsbedingungen ist dies nicht mehr realistisch. Vielmehr haben sich auch die Problemsituationen der Arbeitswelt (insbesondere im Bereich hochqualifizierter Tätigkeiten) grundlegend verändert. Sie sind komplex, uneindeutig, einzigartig und gekennzeichnet von hohen Unsicherheitsniveaus, von Wert- und Interessenkonflikten. Das Problem ist nicht eindeutig zu erfassen und deshalb ist es den Akteuren nicht möglich, ihr auf eindeutige Problemsituationen zentriertes Wissen einer technokratischen Ausbildungsrationale zur Anwendung zu bringen. Die Passungen zwischen Wissen/Kompetenz und Situation stimmen nicht. Das Problem muss zunächst einmal durch einen Prozess der Problemdefinition 'geschaffen' und formuliert werden, um Voraussetzungen für kompetentes 'problemadäquates' Agieren sicherzustellen. Das bedeutet eine vorläufige Konstruktionsleistung des Problems als Grundlage dafür, überhaupt handeln zu können. Diese Problemstellung als eine beobachterabhängige Konstruktionsleistung des handelnden Akteurs, also beispielsweise einer Führungskraft, ist vorläufig und es geht nun darum, sie im Prozess der Problembearbeitung weiterzuentwickeln. Das heißt, dass die Kompetenz der handelnden Akteure darin besteht, sich selbst, den Prozess und das Problem zu beobachten und reflexiv zu Modifikationen und Reformulierungen des Problems zu kommen. Reflexionsfähigkeit erscheint unter diesen Handlungsbedingungen als ein zentrales Element zur Entwicklung von Kompetenz im Sinne professionellen Handelns. Denn nur durch die Reflexion der Handlungserfahrungen entwickelt sich die Problemdefinition prozesshaft weiter. Und aus diesem Zyklus von Aktion - Reflexion - Reformulierung - Aktion usw. gibt es kein Entkommen - und unter den angenommenen Bedingungen auch keine Alternative. Dadurch entwickeln sich im Gegensatz zum allgemeinen Wissen eher individuelle, situations- und kontextspezifische, lokale Wissens- und Kompetenzbestände. Diese werden durch reflektierte Handlungen aufgebaut und weiterentwickelt, indem diese reflektierten Handlungen in den Erfahrungskontext integriert werden, der Grundlage professionellen und kompetenten Handelns wird.

Professionelles Handeln kompetenter "reflektierter Praktiker" integriert nach Schön drei Handlungstypen:

1. "Wissen-in-der-Handlung": Dies Wissen ist meist unausgesprochen. Zwischen Denken und Handeln wird nicht getrennt und die Handelnden sind sich oft nicht bewusst, wie sie dieses Wissen erlernt haben. (Altrichter 2000, S. 204)
2. "Reflexion-in-der-Handlung": Dies ist Praxisforschung in der Art einer "reflexiven Konversation mit der Situation" in der Situation, z.B. auf der Basis von Unzufriedenheit, Scheitern oder einer Überraschung. Dem folgt eine erste Problemdefinition, die eine experimentelle Annäherung an die Passung der Problemdefinition und der Situationserfordernisse ermöglicht. Solche "Rahmenexperimente" kombinieren das Eintreten für die eigene Ordnung und das Bewussthalten, dass diese Ordnung eine eigene Ordnung ist, mit deren kritischer Erforschung im Kontext der Situation.

Dadurch wird die erste Problemdefinition weiterentwickelt und dem Problem angenähert. Problem und Lösungsansätze werden im gegenseitigen Abgleich klarer. (ebd., S. 205ff)

3. "Reflexion-über-die-Handlung": Hier tritt die Reflexion aus der Handlung heraus, geht in Distanz dazu und ermöglicht, dass eigenes Handlungswissen im Hinblick auf künftige andere Situationen expliziert wird. Dadurch wird im Sinne der Weiterentwicklung von Kompetenz Wissen analysierbar, reorganisierbar und es wird mitteilbar. (ebd., S. 208ff)

Professionelles Handeln ist dadurch gekennzeichnet, "dass von kompetenten Praktikern alle drei Handlungstypen erwartet werden. Im Zentrum steht die Kompetenz zur Reflexion-in-der-Handlung, mit der komplexe professionelle Handlungssituationen bearbeitet werden ...". Diese muss aber "durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit KollegInnen, KlientInnen oder in die Profession neu aufzunehmende Personen formuliert werden (ebd., S. 210)".

Dieser hier mit dem Konzept von Donald A. Schön systematisch strukturierte Prozess wird in der jüngeren Diskussion mit dem Begriff der "Kompetenzentwicklung" etikettiert. Begründet wird deren Notwendigkeit meist mit der Veränderung der Arbeitswelt und ihrer Anforderungen. Ein Ansatzpunkt der Bewältigung dieser ökonomisch begründeten Anforderungen führt zu tendenziell wieder engeren Koppelung von Lernen und Arbeiten (vgl. z.B. Orthey 1999, S. 35f). Die Dynamik der zu bewältigenden Veränderungen - einschließlich ihrer sozialen und personalen Implikationen - führt meist zur Betonung der Prozesshaftigkeit dieses Anpassungsgeschehens. Entwickelt wurde der Begriff der "Kompetenzentwicklung" in der Auswertung der starken Veränderungen, die sich aus den qualifikatorischen Folgen der "deutschen Einheit" ergaben. Diese waren nicht mehr mit traditionellen Formen der Weiterbildung zu bewältigen, sondern erforderten andere, neue Formen des Lernens. In einem Memorandum wurde dies unter dem Titel "Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess." 1995 niedergelegt (ABWF 1996). Seitdem gibt es in diesem Bereich vielfältige Versuche und Forschungen mit alternativen Interventionsformen auf der personalen und der organisationalen Ebene, die unter dem Überbegriff der Kompetenzentwicklung zusammengefasst werden (vgl. z.B. die Veröffentlichung in der Reihe QUEM-Report, grundlegend: Baethge/Schiersmann 1998).

2. Kompetenzentwicklung. Aber wohin?

Zunächst einige empirische Befunde: Gemäß der Prognose von Tessaring (1994, S. 7-9) gehen die Produktionstätigkeiten bis zum Jahre 2010 vermutlich auf knapp 30% bis gut 28% zurück, während die primären Dienstleistungstätigkeiten vermutlich eher stagnieren werden und die

sekundären Dienstleistungstätigkeiten insgesamt zunehmen werden (von 1991 27% auf 31,5-32,4% bis 2010). Hohe Anteilszuwächse verzeichnen dabei Organisations- und Managementtätigkeiten (von 6,3% auf 9,1-9,5%). Auch Ausbildungs-, Beratungs- und Informationstätigkeiten können von knapp 12% auf 14,6% steigen.

Sozialkompetenz ist für Betriebe, die freie Stellen zu besetzen haben, besonders wichtig. Einer neueren Studie zufolge enthalten 72% aller Stellenanzeigen Nachfragen nach sozialen Kompetenzen und diesbezüglichen personenbezogenen Fähigkeiten (vgl. Dietzen 1999, S. 36/37). Dahinter verbergen sich zumeist die schon hinlänglich überdehnten semantischen Projektionsflächen, wie z.B. Lernbereitschaft, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit oder Teamfähigkeit. In 1620 Anzeigen kommt das Wort 'Team' 2334 mal vor. Es wird damit in 41 % aller ausgewerteten Anzeigen benutzt (Werner 1999, S. 71).

Teamfähigkeit wird zuallererst in 31 % aller Stellenanzeigen erwartet, 56% aller Fachhochschüler und Hochschulüler müssen sie zum Bewerbungsgespräch mitbringen (Dietzen 1999, S. 36/37). Hoffentlich haben sie das in den Fachhochschulen und Unis auch gut gelernt. Die Wirtschaftswoche (Wirtschaftswoche Nr. 11, S. 166) hat ebenfalls zählen lassen. In deutschen Firmeneintragungen wurde das Kultwort im Jahre 1998 2962 strapaziert: "vom Aluminiumteam zum Holzteam, vom Krankenpflegeteam zum Teppichteam (...) - eine Kakophonie der Beliebigkeit". 469 mal hatten die bemitleidenswerten RecherchiererInnen das Wort Team in einem einzigen Stellenteil der Frankfurter Allgemeinen Zeitung gefunden. Und in den Regalen der Buchhändler fanden sie 200 Werke, die das Wort bereits im Namen tragen.

Im Bericht des Rates für Forschung, Technologie und Innovation der Bundesregierung mit dem Titel "Kompetenz im globalen Wettbewerb" (BMBF 1998, S. 25f) werden Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf den globalen Wettbewerb benannt. Neben grundlegenden Fach- und Methodenkompetenzen sind dies vor allem

- Sprach- und Medienkompetenz sowie vertiefte Kenntnisse über die aktuellen sozialen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten anderer Länder;
- Kreativität und Innovationsfähigkeit, die eine wesentliche Grundlage für wettbewerbsfähige Ideen und Produkte bilden;
- Mobilität und Flexibilität, verbunden mit Fähigkeiten wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Genauigkeit;
- soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Integrationswille und vernetztes Denken.

Die hier impliziten Trends verdichten die ExpertInnen des von der Bundesregierung eingesetzten "Forums Bildung" zu sechs zentralen Kompetenzen: intelligentes Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz (Lernen des Lernens), methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen, Wertorientierungen. Dabei ist das Leitbild "Selbststeuerung" für die Weiterbildung von Erwachsenen

zentral. Das beinhaltet die Erwartung an die Lernenden, selbst initiativ zu werden, "um eigene Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und die Lernprozesse zu evaluieren". (Christiane Schiersmann in SZ Nr. 131 v. 09./10.06.2001, S. V1/17) Zur Einlösung dieser Vision in den erforderlichen Kompetenzen ist es nötig, dass Lernprozesse selbst stärker zum Gegenstand von Bildung werden.

Diese - und auch andere - empirischen Befunde und Expertenbelege stellen eine Verschiebung der Kompetenzen im Sinne einer Anhebung des Kompetenzniveaus, einer Verallgemeinerung, der Einblendung von reflexiven Anteilen und einer Bedeutungszunahme methodischer und sozialer Kompetenzen fest.

Der Versuch diese vagen "Ungefährkompetenzen" in Perspektiven der Kompetenzentwicklung zu differenzieren (vgl. Orthey 1999, S. 190ff), zeigt folgende Markierungen.

Gefragt sein werden zukünftig:

- Kompetenzen, um mit hochkomplexen unsicheren und uneindeutigen Situationen professionell zurechtzukommen und unter diesen Bedingungen genügend Sicherheiten zu generieren, um handlungsfähig zu bleiben ("Pluralitätskompetenzen"),
- Kompetenzen, um die immer häufigeren (berufsbiografischen, tätigkeitsbedingten, qualifikatorischen, sozialen) Übergänge so zu gestalten, dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann und eine Anknüpfung ans Neue möglich wird ("Transversalitätskompetenzen"),
- Fähigkeiten, sich selbst und andere beobachten zu können, zu erkennen, welche Unterscheidungen diesen Beobachtungen zugrunde liegen und welche Einflüsse dies auf Situationen und ihre Entwicklung hat ("Beobachtungskompetenzen"),
- Fähigkeiten, reflexiv zu Sinnfindungen zu kommen und insbesondere dadurch produktiv mit Störungen - der Standarderfahrung der sich selbst überschreitenden Moderne - umgehen zu können ("Reflexive Kompetenzen als Kompetenzen zum produktiven Umgang mit Störungen"),
- Fähigkeiten zur formalen Rationalisierung komplexer beruflicher Handlungssituationen ("Methodische Kompetenzen"),
- Fähigkeiten zur Analyse, Gestaltung und Steuerung sozialer Situationen ("sozial-kommunikative Kompetenzen"),
- Fähigkeiten mit der neuen Ästhetik unserer Alltags- und Arbeitswelt und deren "Bilderfluten" (Virilio) umgehen zu können - und andererseits diese Möglichkeiten auch zu nutzen ("Ästhetische Kompetenzen"),
- Fähigkeiten zur Selbstentwicklung, d.h. zur Selbstbeobachtung, zur Einschätzung der je eigenen (beruflichen) Situation und deren Abgleich mit den Dynamiken der Umwelt, um die zukunftsorientierte Gestaltung von Biografie und Karriere angehen zu können ("selbstbezogene Kompetenzen").

Zusätzlich zu den hier benannten Markierungen werden jeweils spezifische und zunehmend häufiger zu erneuernde fachliche Kompetenzen benötigt - aber ohne überfachliche 'Meta-Kompetenzen' sind diese 'wertlos' für die Bewältigung von Arbeitssituationen unter Modernisierungsbedingungen. Und sie sind alleine auch nicht mehr marktfähig.

Wem das zu weich erscheint, der liegt im Trend derer, die heutzutage von "weichen Kompetenzen" sprechen. Das ist immer dann zutreffend, wenn damit die Abkehr von harten und eindeutigen Machbarkeitsillusionen gemeint ist und es eher darum geht, situations-, personen-, interaktions- und prozessadäquat mitzugestalten - und dies häufig mit Mittel der indirekten Einflussnahme zur Anregung des systemischen Kontextes (vgl. Königswieser/Exner 1999).

3. Berührungspunkte zur Person: Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens

Kompetenzentwicklung kann als Ansatz biografischer Weiterentwicklung gedacht und konzipiert werden. Damit steht sie im Kontext von bereits seit einiger Zeit thematisierten Überlegungen, statt der Beruflichkeit den Lebenslauf und die Biografie der Lernenden zur zentralen Referenz beruflicher Weiterbildung zu machen (vgl. Harney/Kade 1990, Lenzen/Luhmann 1997, Wittwer 1998, Staudt/Meyer 1998). Die Individuen müssen sich dazu ihrer Kernkompetenzen vergewissern. Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von einem Individuum in besonderer Weise beherrscht, in unverwechselbarer Weise angewendet werden und die ihm Besonderheit verleihen und seine Identität prägen. Den Zugang zu diesen Kernkompetenzen führt über die Orientierung an der jeweils besonderen Erwerbs- und Berufsbiografie. Denn über die Biografie werden einerseits die bisher aufgebauten und erfolgreichen Kompetenzen zugänglich. Es kann quasi ein retrospektives Kernkompetenzprofil konstruiert werden. Andererseits lassen sich die erforderlichen Veränderungskompetenzen je individuell am biografischen Zugang erfahrungsorientiert entwickeln und in das jeweilige Kernkompetenzprofil integrieren. Dabei sind auch unerwartete Bezüge möglich: in einem Seminar zur beruflichen Neuorientierung entdeckte die Beratungsgruppe in der Lebenslinie eines Kollegen viele ästhetisch bestimmte Motive und sein großes Hobby als Fotograf. Einige Zeit später verließ dieser den Telekommunikationskonzern und macht seitdem professionell Fotos von schönen Menschen ...

Für die Lernenden bedeutet diese Entwicklung: Ihre Biografie wird zu einer Lernbiographie. Diese ist nicht standardisierbar, weil sie sehr individualistisch gestaltet werden kann und muß. Angesichts der Beobachtungen pluraler gesellschaftlicher und globaler Bedingungen wird auch das Leben zu einem pluralen - und damit zu einem riskanten - Unternehmen, dessen 'Unternehmer' die individuellen Unsicherheitszonen über Lernanstrengungen ein Leben lang balancieren müssen. Je mehr sie

über reflexiv ausgerichtete Kompetenzen verfügen, desto weniger wird dies zu einer Ansammlung von Qualifikationsbits im Sinne einer Totalverzweckung des Lebenslaufs. Denn Lernen zur reflexiv angelegten Kompetenzentwicklung auf dem Niveau von Schöns "Reflexion-über-die-Handlung" (s.o.) ist ein nicht-triviales Veränderungsmodell - das ist die Hoffnung gegen die völlige Instrumentalisierung, gegen die Ökonomisierung und Verbetrieblichung. Lernen ist nicht steuerbar, indem es ausschließlich auf die Output-Erwartungen festgelegt wird. Beim Lernen geschieht immer auch etwas, das sich der Planung entzieht. Und dies ist nicht zu kontrollieren und es ist auch nicht rückgängig zu machen. Es bedeutet im Kern: Reflexionsfähigkeit. Und diese Fähigkeit ist - auch wenn sie im Lernprozeß nur auf betriebliche oder berufliche Kontexte festgelegt ist - nicht exklusiv auf jene zu beschränken. Sie entgrenzt sich selbst vom beabsichtigten Anwendungsfall. Und daran wird auch der "Kapitalismus ohne Beißhemmungen" - wie es Oskar Negt ausgedrückt hat - gemessen werden, auch wenn er einst die Reflexion selbst zu Rationalisierungszwecken gerufen hatte. Wer deshalb durch gezielte Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung den flexiblen, allseits anpassungsfähigen und verfügbaren Menschen mittels seiner Subjektivitäts- und Reflexionspotentiale erschließen will, der bekommt auch das zugleich dazu, was er (zumindest gezielt) nicht will: die Möglichkeit (mehr ist es nicht!), dass dieser Mensch diese Potentiale auch gegen den ursprünglich angesteuerten Verwendungskontext wendet. Das ist der pädagogische Hoffnungsschimmer in der neuen global dimensionierten, und stark ökonomisch hinterlegten Unübersichtlichkeit - jedenfalls sofern sie über Formen des Lernens angegangen wird. Unter den gegenwärtigen Lern-Bedingungen wird in diesem biografischen Lernprozess auch das sogenannte Subjekt und seine Identität pluralisiert. 'Identität' ist eine Idee des Ichs. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine Identität im Übergang ist. Sie ist immer flüchtig, weil sie Fragment der subjektiven (Lern-) Biografie ist. Das Leben wird zur bildungsgestützten Identitätsarbeit der Bastelbiographen im Übergang. Die Gestaltung der vielfältigen Übergänge im Prozess lebenslänglicher Kompetenzentwicklung wird zur zentralen "Kernkompetenz" im Rahmen eines biografieorientierten Ansatzes. Und dies braucht viel "Reflexion-über-die-Handlung" (s.o.) im Sinne einer "transversalen" - zum Übergangsgeschehen querverlaufenden - Reflexion. Damit gute Abschlüsse, Ablösungen und gelingende Neuorientierungen zur Generierung von Identität möglich werden.

Wer es angesichts dieser Kompetenzentwicklungen und -verwicklungen mit der Angst zu tun bekommt, der oder diejenige muss zwar an seinen bzw. ihren selbstbezogenen Kompetenzen noch arbeiten, ein abschließender Hinweis kann jedoch vielleicht entlastend wirken. Angesichts der entfesselten und mit hohem Risiko sich auswirkenden Modernisierungsdynamiken bleibt die Kompetenzbiografie immer eine, die der Modernisierungsdynamik hinterherläuft. Kompetenzentwicklung ist ein permanentes Kompensationsvorhaben, das immer - und zunehmend mehr und häufiger - formulierten Kompetenzansprüchen hinterher hastet.

Trotzdem muss gehandelt werden. Ich kann an kaum einer Stelle meines beruflichen Handelns achselzuckend sagen: "Keine Ahnung, nie gehört, weiß ich auch nicht, ist mir neu ..." Ich muß auch unter den Bedingungen der Wissensexplosionen "kompetent" agieren. Das heißt vor allem, dass ich mit meiner Inkompetenz kompetent zurechtkommen muß. Deshalb ist es die zentrale Kompetenz der Zukunft, Inkompetenz kompetent zu kompensieren. Daraus ableiten lässt sich die Kategorie der inkompetenzkompensierenden Kompetenzen. Diese weiter zu entwickeln, bedeutet keinesfalls, sich schon irgendwie durchzumogeln oder gar zu täuschen. Es bedeutet vielmehr, Formen zu entwickeln, mit Nichtwissen zurechtkommen und dennoch anschlussfähige und problemorientierte Handlungen zu aktualisieren bzw. zu ermöglichen. Viele Politiker machen uns dies heutzutage zwangsweise - und das heißt: nicht wirklich "kompetent" - vor. Vielleicht sollten wir für die Gestaltung unserer Kompetenzbastelbiographien ihre Beratung als InkompetenzkompensationskompetenzberaterInnen einholen ... Oder lieber doch die von SupervisorInnen?

4. Berührungspunkte zur Organisation: Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung

Die Attraktivität des Kompetenzbegriffes erscheint auch aus einer organisationalen Perspektive gegeben. Wurde häufig eine Differenzierung zum Qualifikationsbegriff über die Personengebundenheit von Kompetenzen eingezogen, so erscheint der Kompetenzbegriff in den jüngeren Diskussionen um "lernende Organisationen" auch in einer organisationalen Perspektive anschlussfähig zu werden (vgl. z.B. die Veröffentlichungen der Reihe QUEM-Report).

Lernen spielt unter den gegenwärtigen Rationalisierungsbedingungen in den Organisationen eine zentrale Rolle. Nichts geht mehr ohne Lernen. Wer aber nicht lernt, der geht bald. Da wundert es nicht, dass auch die Mitarbeiter - systematisch und global befragt - permanentes Lernen für einen grundlegenden Unternehmenswert halten. Der Konzern schreibt es daraufhin in's Unternehmensleitbild: "Durch Lernen werden wir immer besser."

Seit Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre beschäftigt uns eine neue Welle von Sprachspielen, die Unternehmen lernen lassen wollen. Wir müssen seither von "lernenden Organisationen" (vgl. z.B. Senge 1996, Argyris/Schön 1999, Sattelberger 1991), von "Unternehmen auf der Schulbank", von "Unternehmen als lernfähigen Denkfabriken", "intelligenten Unternehmen" oder vom "Lebendigen Lernen im Betrieb" lesen. Und auch hier ist heutzutage der sprachliche Link schnell hergestellt. "Kompetenzentwicklung wird in engem Zusammenhang mit organisationalem Lernen verstanden als Veränderungsprozeß in und von Organisationen." (Hendrich 2000, S. 34) In der Perspektive betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung stellen Kompetenzen die Verdichtung organisationaler Anforderungen dar. Sie werden aber

subjektiv überformt und nicht wie Qualifikationen vom Subjekt abgelöst und "verallgemeinert".

Der Anschluss von personenbezogener Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung besteht darin, dass es zu zweifachen gegenseitigen Formungsprozessen zwischen Person und Organisation kommt. Dazu sind Verständigungsprozesse notwendig, die letztlich eine organisationale Zentrierung durch Orientierung der Strukturen und Prozesse der Organisation an ihren Kernkompetenzen im Blick hat. Andererseits regeln solche organisationalen Zentrierungen auf bestimmte Kernkompetenzen auch die Fragen von Inklusion und Exklusion, also des Zuganges und der Zugehörigkeit. Kernkompetenzen sind insofern funktional selektionsrelevant für die Organisation: Softwareentwicklung nicht Büchsenfleischproduktion!

Zur organisationalen Zentrierung der Kompetenzentwicklung ist die Identifizierung und Entwicklung von Kernkompetenzen notwendig. Wie eine neuere Untersuchung zeigt, sind aber häufig noch nicht einmal innerbetriebliche Verständigungsprozesse zur inhaltlichen Konkretisierung von Kernkompetenzen feststellbar (Harteis/Heid/Bauer/Festner 2001). Wenn allzu unterschiedliche Deutungen darüber vorliegen, was denn "Führungskompetenz" im konkreten Unternehmen bedeutet, dann ist dies zwar organisational bedeutungsvoll, weil es Differenzierungen deutlich macht, aber die organisationale Ausrichtung an dem Sprachkonstrukt ist quasi noch "unterwegs". Solange keine gemeinsame Verständigungsbasis feststellbar ist, solange das sprachliche und soziale Band fehlt, solange die Lebensformen in der Organisation noch nicht anschlussfähig an ein Sprachspiel - beispielsweise von Führungskompetenz - sind, solange wirkt Kompetenzentwicklung noch nicht formend auf die Organisation zurück. Hier treten ähnliche Schwierigkeiten und Fragen auf wie bei Konzepten lernender Organisationen: Wie können personale und soziale Lernprozesse gekoppelt werden? Und wie können diese sich auf die Formung der Organisation auswirken, die sich via ihrer Angehörigen zudem gegen die Zumutungen der Veränderungen der Organisation durch Lernen wehrt? Ein Ansatz zur Beantwortung dieser Fragen führt auch hier über personale und soziale Lernprozesse auf dem Niveau der "Reflexion-über-die-Handlung" (s.o.). Denn diese wären notwendige Voraussetzung dafür, abstrahiertes Wissen in organisationalen Strukturen konservieren und damit auch: teilen zu können.

Was auf dem Weg zu diesem zweifachen gegenseitigen Formungsprozess zwischen Person und Organisation bedeutsam und auch tendenziell schon beobachtbar ist, wird heute als zunehmende Prozessorientierung in der Organisation der Weiterbildungsstrukturen sichtbar (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

Beispiele und Indizien für diesen Trend, der erste Schritte einer organisationsrelevanten Kompetenzentwicklung markiert:

- Aus einer fall- und beratungsorientiert ausgerichteten Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte werden evaluierend Rückschlüsse für weitere Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung generiert.

- Transferorientierung und -sicherung werden zu zentralen Elementen der didaktischen Planung von Lernprozessen.
- Selbstorganisation wird zum Leitkonzept für die Ausrichtung von sozialem Lernen und individuellen Lernprozessen.

Mit solchen prozessorientierten Formen wird das Lernen den ebenfalls zunehmend prozessorientiert angelegten Formen der Arbeit angenähert. Das macht deutlich, dass es zu beginnenden Überblendungen zwischen Person und Organisation kommt.

5. Kompetenzentwicklung und Supervision: Anschlüsse

Wo gibt es nun Anschlüsse zur Arbeits- und Interventionsform der Supervision?

Die Leistungen, die Supervision in den personalen, sozialen und organisationalen Lernprozessen der Kompetenzentwicklung erbringen kann, sind in einer systemischen Perspektive solche, die neue Reflexionsanreize und -chancen ermöglichen. Diese machen dem jeweiligen System veränderte und erweiterte Handlungsoptionen zugänglich. Supervision ist - etwas reduziert und vereinfacht - eine Form, mit den Chancen, Risiken und Zumutungen des Lebens, des Arbeitens und Lernens reflexiv zurechtzukommen und das dabei entstehende Metawissen in die Erfahrungskontexte zu integrieren und es für Lebens-, Arbeits- und Lerngestaltung zugänglich zu halten.

In seinen "Konsequenzen für Lehren und Lernen" aus dem oben auf Kompetenzentwicklung angewendeten Konzept von Donald A. Schön fokussiert Altrichter (2000, S. 211) insbesondere die Begleitung des Lernprozesses "durch einen relativ aktiven Prozess der Beratung und Supervision". Und weiter: "Eine wichtige Aufgabe des Coaches ist es, durch die Gesprächsgestaltung zum Aufbau von Beziehungen beizutragen, die für Reflexion, Forschen und Lernen förderlich sind." (ebd., S. 212) Insbesondere im Handlungstypus der "Reflexion-über-die-Handlung" kann Supervision eine zentrale unterstützende Funktion erhalten.

Insofern deutet einiges darauf hin, dass es um die Supervision nicht schlecht bestellt ist. Dazu einige konkretisierende Ansätze (vgl. Orthey 2001c):

- Supervision ist eine Form, die darauf angelegt ist, sinngebend zu wirken. Das ist angesichts zunehmender Sinnverdünnung in Lebens- und Arbeitszusammenhängen eine wichtige Leistung. Häufig ist der Sinn auch verstellt von einer ganzen Armada blinder Flecke. Und Supervision ist ja die Jagd nach denselben. 'Sinn' muss in der Deutung von komplexen und uneindeutigen Situationen außerdem immer wieder neu konstruiert und dekonstruiert werden. Supervision kann diese Konstruktionsprozesse unterstützen und reflexiv hinterfragen helfen.

- Die entfesselte Modernisierungsdynamik ist häufig von Paradoxien gekennzeichnet. Supervision ist eine Reflexionsform, die zur kurzzeitigen Entparadoxierung beitragen kann.
- Die oben dargestellte Veränderung der Qualität von Handlungssituation erfordert eine prozesshafte Bearbeitung von Handlungsproblemen. Supervision ist eine prozessorientierte Form. Dies korrespondiert mit dem Modernisierungstrend.
- Supervision ist zudem eine Form, die der Zeitlichkeit der heutigen Veränderungsdynamik entspricht. Attraktiv ist sie, weil sie unmittelbar an die Faktizitäten der Aktion anschlussfähig ist. Die Sitzung kann gleich im Anschluss stattfinden ...
- Supervision ist eine Form, die Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung unterstützt. Sie ist nicht auf trivialisierende Input-Output-Problemlösungen hin zentriert, sondern darauf, Muster und Formen der Generierung von Mustern aufzuspüren und das System daraufhin zu Selbstveränderung, d.h. zur Veränderung seiner Verhaltens- und Handlungsmuster anzuregen. Wenn Lernprozesse zweiter und dritter Ordnung in Konzepten der personalen und organisationalen Kompetenzentwicklung verankert sind, ist das ein sich öffnendes Feld für die Supervision.
- Wie dargestellt wurde, gibt es einen Trend zur biografieorientierte Kompetenzentwicklung. Diese Lernbiografie braucht Selektionsunterstützung, denn es muß ja von den Individuen permanent entschieden werden, wie es lernend weitergehen soll. Supervision ist eine Form, die diese individuellen Prozesse - insbesondere bezogen auf die vielen Übergänge - begleitend unterstützen kann.
- Und zuletzt ist Supervision auch Perturbation autopoetischer Systeme. Sie ist irritierend und das hilft weiter auf neuen - unbekanntem und ungeahnten - Wegen zur Selbststeuerung und Selbstentwicklung.

Diese Ansätze markieren gute Zukunftsaussichten für die Arbeits- und Interventionsform der Supervision.

Aber es gibt Risiken und Nebenwirkungen. Supervision wird als Rationalisierungsform auch ökonomisiert. Sie sickert in betriebliche Kontexte - und das heißt: in neue Abhängigkeiten - ein. Und damit müssen Supervisorinnen und Supervisoren zurechtkommen. Ihr Reflexionshorizont ist dabei notwendigerweise auf die Gefahren der Instrumentalisierung der Form und der an der Formgebung beteiligten Menschen und ihrer Subjektivität gerichtet.

Diese Perspektive fehlt im gegenwärtigen Diskurs weitgehend - und zwar nicht nur bezogen auf die Supervision. Sie fehlt zugunsten meist versöhnlich angelegter Verständigungsrhetorik zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität - gerne etwas seriöser als konvergenztheoretischer Ansatz benannt. Gegenpositionen werden gelegentlich als klassenkämpferische Regressionsakte diskreditiert. Eine distanzierende, in Frage stellende Position, die versucht, Grundmuster und Grundannahmen zu identifizieren und zu thematisieren, wird angesichts

der allseits geförderten Lerneuphorien eher abgewehrt. Ein Diskurs, der dies zulässt bzw. ermöglicht, fehlt. Das sind dann wohl die Grenzen einer als "reflexiv" etikettierten Gesellschaft und ihres Wissenschaftssystems. Aber warum sollte es nicht auch hier blinde Flecke geben? Insofern wären Beiträge mit supervisorisch distanzierter Perspektive im Diskurs um Kompetenz und Kompetenzentwicklung hilfreich. Auch dies ist ein Feld gesellschaftlicher Reflexion, das VertreterInnen der "Supervisionsszene" zu Beiträgen einladen sollte. Den Beitrag zur Weiterentwicklung der eigenen Profession gibt's quasi gratis mit dazu. Das ist in einer totalverzweckten und -ökonomisierten Gesellschaft eher selten.

Welche Kompetenzen benötigen angesichts dieser von reizvollen Anschlüssen und weit weniger reizvollen Fallen gesäumten Entwicklungsperspektiven Supervisorinnen und Supervisoren? Das, worum es für Supervisorinnen und Supervisoren heutzutage im Sinne ihrer Kompetenzentwicklung geht, entwickelte Geißler (1974) in einem anderen Bezugsfall (der Berufsbildung) als "kritisch-reflexive Kompetenz". Diese bezieht sich auf einen "reflexiven Sprachgebrauch" (ebd., S. 49ff), auf die "Fähigkeit zur Rekonstruktion und zur interpretatorischen Aufarbeitung biographischer (...) Erfahrungen" (S. 57ff) und zielt ab auf den Aufbau und die Entwicklung beruflicher Identität. Was bedeutet dies? Es bedeutet insbesondere selbstbezogene Kompetenzen (s.o.) und es heißt konkret, dass Supervisoren und Supervisorinnen ihre Geschichten mit sich selbst und mit ihren Klienten und Auftraggebern nicht nur erzählen können müssen, sondern dass sie auch die Muster dieser Geschichten und des Geschichtenerzählens in ihren verschiedenen Anteilen im gesellschaftlichen Kontext verstehen können müssen - einschließlich aller Hemmnisse, dies zu tun. Und es bedeutet, die generierten (Er-) Kenntnisse auf sich selbst anzuwenden, aber auch in die Beratungsarbeit wiedereinzuführen. Haben Sie Zweifel? Dann ist es gut. So halten Sie sich professionell in der Balance. Andererseits denken Sie an Wittgenstein: "Der vernünftige Mensch hat gewissen Zweifel nicht." (Wittgenstein 1997, S. 162, § 220). Die zentrale selbstbezogene Kompetenz für SupervisorInnen besteht insofern darin, das Oszillieren zwischen Sicherheiten und Zweifel aufrechtzuerhalten. Aber das ist nichts Neues für die Profession. Trotzdem: Wenn die Zweifel - oder die Sicherheiten - weg sind, suchen Sie sich einen neuen Job (vgl. Orthey 2001b, S. 35/36). Vor allem aber erscheint Gelassenheit und innere Ruhe angesagt angesichts der aufgeregten Dynamiken im Feld. Das ist sie vielleicht, die neue "Feldkompetenz".

Literatur

- Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? - Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München 1990
- Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H.

G. (Hg.): Wissen - Können - Reflexion. Innsbruck, Wien 2000, S. 201 - 221

Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H.: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Juventa: Weinheim/München 1997, S. 640 - 660

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Münster, New York, München, Berlin 1996

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München 1998

Argyris, Chr./Schön, D. A.: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999

Baethge, M./Schiersmann, Chr.: Prozessorientierte Weiterbildung - Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München 1998, S. 15-87

Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22, Heft 3, Juni 1993, S. 178-187

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie BMBF: Kompetenz im globalen Wettbewerb. Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. BMBF-Broschüre, Bonn 1998

Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main 1970

Dietzen, A.: Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen. In: Alex, L., Bau, H. (Hg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1999, S. 33-60

Geißler, Kh. A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München 1974

Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Schlüsselqualifikationen - Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffes der Modernisierung. Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung 4/1993, S.154-156

Geißler, Kh. A./Orthey, F.M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart 1998

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main 1971, S. 142ff

Harney, K./Kade, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationslage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, S. 211-223

Harteis, Chr./Heid, H./Bauer, J./Festner, D.: Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band, Heft 2 (2001), S. 222-246

Heeg, F. J./Schidlo, M.: Kompetenzentwicklung und technisch-organisatorische Änderungen - eine systemische Sicht. In: QUEM-Report. Heft 55. Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Berlin 1998, S. 155 - 187

Hendrich, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, Chr./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte betrieblicher personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000, S. 33 - 43

Kade, J.: Bildung oder Qualifikation? In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983, Nr. 6

Königswieser, R./Exner, A.: Systemische Intervention. Architektur und Design für Berater und Veränderungsmanager. 4. Aufl. Stuttgart 1999

Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer neuen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg.,1 (1974), S. 36-43

Mutz, G. u.a.: Diskontinuierliche Erwerbsverläufe. Opladen 1995

Orthey, F.M.: Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart 1999

Orthey, F.M.: Das aufgelöste Subjekt. In: LICHTUNGEN, Zeitschrift für Literatur, Kunst und Zeitkritik. 86/XXII. Jg./2001, Graz, S. 33-38 (a)

Orthey, F.M.: Abwege zur Supervision. In: Supervision 3/2001, S. 33-38 (b)

Orthey, F.M.: Veränderungen, Kompetenzen und Super-Visionen ... der große Zwang zur kleinen Freiheit: Lebenslang. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hg.): Veränderte Arbeitswelt - eine Herausforderung für das Beratungskonzept Supervision. Votum Verlag Münster. Erscheint im Herbst 2001 (c)

QUEM-Report. Heft 55. Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Berlin 1998

Sattelberger, Th. (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1991

Senge, P.M.: Die fünfte Disziplin. Theorie und Kunst der lernenden Organisation. Stuttgart 1996

Süddeutsche Zeitung SZ Nr. 131 v. 09./10.06.2001

Staudt, E./Meier, A. J.: Wechselwirkungen zwischen Kompetenzentwicklung und individueller Entwicklung, Unternehmens- und Regionalentwicklung. In: QUEM-Report. Heft 55. Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. Berlin 1998, S. 68-80

Schön, Donald A.: The Reflective Practitioner. London 1983

Simon, F.B.: Die Kunst nicht zu lernen. In: Systeme, Jg. 7, Heft 1/93, S. 46-57

Tessaring, M.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach

Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 1/94, S. 5-19

Werner, R.: Untersuchungen der Stellenanzeigen mit Methoden der Text- und Inhaltsanalyse. In: Alex, L., Bau, H. (Hg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1999, S. 61-72

Wirtschaftswoche Nr. 11, 1998

Wittgenstein, L.: Über Gewissheit. Werkausgabe. Band 8. Frankfurt am Main, 7. Aufl. 1997

Wittwer, W.: Vom Alphabetisierungsprogramm zur berufsbiographieorientierten Weiterbildung. In.: Drees, G/Frauke, I.: Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteresse an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld 1998, S. 165-182