



# Herausragende Masterarbeiten

## Autor\*in

Christian Eder

## Studiengang

Erwachsenenbildung, M.A.

## Masterarbeitstitel

Bedeutung des anerkenntnisdidaktischen Ansatzes im Prozess der Kompetenzentwicklung von Pflegefachkräften im Rahmen der erwachsenenpädagogischen - beruflichen Weiterbildung zur Praxisanleitung im Bundesland Bayern

# **Masterarbeit**

**Technische Universität Kaiserslautern**

Distance & Independent Studies Center

Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“

Bedeutung des anerkenntnisdidaktischen Ansatzes im  
Prozess der Kompetenzentwicklung von Pflegefachkräften  
im Rahmen der erwachsenenpädagogischen - beruflichen  
Weiterbildung zur Praxisanleitung im Bundesland Bayern –  
eine qualitative empirische Untersuchung

vorgelegt von:

Christian Eder

Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Müller-Commichau

# Inhaltsverzeichnis

	<b>Seite</b>
Inhaltsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis.....	III
Abbildungsverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
1. Hinführung zur Themenstellung im disziplinären Kontext der Erwachsenenbildung.....	1
1.1 Vorstellung des Themas der Masterarbeit.....	2
1.2 Skizzierung der Ausgangslage und Problemstellung.....	2
1.3 Zielsetzung und Hypothesenbildung.....	3
1.4 Darstellung der Forschungslücke.....	4
1.5 Methodisches Vorgehen und Abgrenzung des Themas.....	5
2. Hauptteil.....	7
2.1 Annäherung an das Forschungsfeld.....	7
2.1.1 Begriffsdefinition ‚Kompetenz‘.....	7
2.1.1.1 Geschichtliche Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Verständnisses und der Bedeutungszusammenhänge des Begriffs ‚Kompetenz‘.....	7
2.1.1.2 Wissen, Fähigkeiten, Qualifikationen, Werte, Motivation und biografische Erfahrungen als integraler, deterministischer Bestandteil der Kompetenz.....	11
2.1.1.3 Basiskompetenzen und Kompetenzklassen.....	14
2.1.2 Kompetenzentwicklung und Lernen in der Erwachsenenbildung.....	17
2.1.2.1 Ermöglichungsräume der Kompetenzentwicklung im Rahmen der beruflichen, pflegerischen Weiterbildung.....	18
2.1.2.2 Formales-, non-formales- und informelles Lernen Erwachsener im Rahmen der beruflichen Kompetenzentwicklung.....	21
2.1.3 Kritische Würdigung.....	23
2.1.4 Begriffsdefinition ‚Anerkennung‘.....	24
2.1.4.1 Bedeutungsgeschichtlicher Wandel des Anerkennungsbegriffs.....	25
2.1.4.2 Anerkennung als intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept nach Axel Honneth.....	28
2.1.4.3 Kritische Würdigung.....	30
2.1.5 Kernelemente einer erwachsenenbildnerischen Anerkennungsdidaktik nach Müller-Commichau.....	31
2.2 Festlegung der Forschungsdesigns und Durchführung der Untersuchungen.....	35
2.2.1 Untersuchungsphase PH1 – Inhaltsanalyse.....	37

	<b>Seite</b>	
2.2.1.1	Darstellung der soziodemografischen Merkmalsausprägungen der PH1-Teilnehmer.....	37
2.2.1.2	Darstellung des Erhebungsortes und der Rahmenbedingungen der PH1-Erhebung.....	38
2.2.1.3	Durchführung der PH1-Erhebung.....	39
2.2.1.4	Auswertung der PH1-Erhebung.....	40
2.2.1.5	Verstehende Deutung der Untersuchungsergebnisse von PH1.....	43
2.2.2	Untersuchungsphase PH2 - episodische Interviews.....	48
2.2.2.1	Darstellung der soziodemografischen Merkmalsausprägungen der PH2-Teilnehmer.....	49
2.2.2.2	Darstellung des Erhebungsortes und der Rahmenbedingungen der PH2-Erhebung.....	50
2.2.2.3	Erarbeitung des Gesprächsleitfadens für die episodischen Interviews aus PH2.....	50
2.2.2.4	Durchführung und Transkription der PH2-Interviews.....	52
2.2.2.5	Auswertung der PH2 Erhebung.....	52
2.2.2.6	Verstehende Deutung der Untersuchungsergebnisse von PH2.....	65
3.	Schlussbetrachtung.....	68
3.1	Zusammenfassende und hypothesenorientierte Betrachtung der Ergebnisse der Untersuchungsphase PH1 und Untersuchungsphase PH2 – Erkenntnisgewinn.....	69
3.2	Wissenschaftlicher Ausblick.....	71
	Literaturverzeichnis.....	73
	Rechtsquellenverzeichnis.....	80
	Eigenständigkeitserklärung.....	81

Anlagen – Die Unterlagen zu der Untersuchungsphase PH1 und der Untersuchungsphase PH2 befinden sich in einem gesonderten Anhang zu dieser Masterarbeit.

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabellennummer</b>	<b>Tabellenbezeichnung</b>	<b>Seite</b>
<b>Tabelle 1</b>	Schwerpunkte der modernen Kompetenzforschung (eigene Darstellung).	10
<b>Tabelle 2</b>	Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (Arnold, 2001, S. 269).	13
<b>Tabelle 3</b>	Gesellschaftliche Kontexte hinsichtlich des Bedeutungswandels des Anerkennungsbegriffs (Balzer & Ricken, 2010, S. 45 ff.).	27
<b>Tabelle 4</b>	Strukturmodell der Anerkennung nach Axel Honneth (Honneth, 2018, S. 211).	29
<b>Tabelle 5</b>	Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung (Müller-Commichau, 2020b, Min. 0,01 ff.).	32
<b>Tabelle 6</b>	Statistische Bearbeitung der Merkmalsausprägungen in PH1 (eigene Darstellung).	37
<b>Tabelle 7</b>	Geschlechtsspezifische und altersstrukturelle Verteilung (eigene Darstellung).	38
<b>Tabelle 8</b>	Individuell wahrgenommene Kompetenzen in PH1 (eigene Darstellung).	40
<b>Tabelle 9</b>	Entwicklungsförderliche Erkenntnisse und Erfahrungen (eigene Darstellung).	42
<b>Tabelle 10</b>	Konfliktreiche bzw. ‚störende‘ Erkenntnisse und Erfahrungen (eigene Darstellung).	42
<b>Tabelle 11</b>	Unterstützende Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen (eigene Darstellung).	43
<b>Tabelle 12</b>	Statistische Bearbeitung der Merkmalsausprägungen in PH2 (eigene Darstellung).	49
<b>Tabelle 13</b>	Kernelemente des Interviewleitfadens (eigene Darstellung).	51
<b>Tabelle 14</b>	Lebenssphärenspezifische Dynamik der Anerkennung in PH2 (eigene Darstellung).	53

<b>Tabellennummer</b>	<b>Tabellenbezeichnung</b>	<b>Seite</b>
<b>Tabelle 15</b>	Individuell wahrgenommene Kompetenzen in PH2 (eigene Darstellung).	60
<b>Tabelle 16</b>	Didaktisches Vorgehen des Erwachsenenbildners, das von den Untersuchungsteilnehmern als anerkennend benannt wurde (eigene Darstellung).	62

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildungsnummer</b>	<b>Abbildungsbezeichnung</b>	<b>Seite</b>
<b>Abbildung 1</b>	Kompetenz (Siebert, 2011, S. 43; Erpenbeck & Sauter, 2010, S. XVII).	11
<b>Abbildung 2</b>	Struktur der Weiterbildung in Deutschland (Wittwer & Mersch, 2013, S. 8; Severing et al., 2014, S. 3).	19
<b>Abbildung 3</b>	Persönliche Basis und anerkennendes Handeln des Erwachsenenpädagogen im Kontext der Erwachsenenbildung (Hattie & Zierer, 2019, S. 28).	67

## Abkürzungsverzeichnis

<b>Abkürzung</b>	<b>Langform</b>
<b>Abs.</b>	Absatz
<b>Ambulante AP</b>	Ambulante Altenpflege
<b>Ambulanter PD</b>	Ambulanter Pflegedienst
<b>DIE</b>	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
<b>EB</b>	Erwachsenenbildner
<b>et al.</b>	und andere
<b>EQR</b>	Europäischer Qualifikationsrahmen
<b>ff.</b>	folgende Seiten
<b>i. d. R.</b>	in der Regel
<b>i. w. S.</b>	im weiteren Sinne
<b>Min.</b>	Minute(n)
<b>n</b>	Anzahl der Merkmalsausprägungen
<b>N</b>	Gesamtanzahl der Grundgesamtheit
<b>o. J.</b>	ohne Jahrgangsangabe
<b>o. S.</b>	ohne Seitenangabe
<b>PH</b>	Phase
<b>S.</b>	Seite
<b>Stationäre AP</b>	Stationäre Altenpflege
<b>Stationäre Reha.</b>	Stationäre Rehabilitationseinrichtung
<b>TU</b>	Technische Universität
<b>u. a.</b>	unter anderem
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>u. Ä.</b>	und Ähnliche(s)
<b>u. U.</b>	unter Umständen
<b>z. B.</b>	zum Beispiel
<b>ZPO</b>	Zivilprozessordnung
<b>z. T.</b>	zum Teil

## **Anmerkung**

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sämtliche personenbezogenen Bezeichnungen als geschlechtsneutral zu verstehen sind. Frauen sind selbstverständlich in dieser Arbeit miteinbezogen. Allerdings werden zur besseren Lesbarkeit vermehrt geschlechtsneutrale oder maskuline Bezeichnungen verwendet. Bei geschlechtsspezifischen Unterschieden werden beide Geschlechter verwendet.

## **1. Hinführung zur Themenstellung im disziplinären Kontext der Erwachsenenbildung**

Die heterogenen geschichtlichen Entwicklungsverläufe des Pflegeberufs sind auf zweierlei Art geprägt: Einerseits durch ein, in das vorherrschende soziokulturelle Gefüge der jeweiligen historischen Epoche bzw. den ‚Zeitgeist‘ eingebettete Werteverständnis, andererseits durch die hiermit verbundenen Motive der unterschiedlichen beteiligten Interessengruppen wie z. B. Ärzteschaft, Schwesternverbände sowie deren Vorstellungen und Professionalisierungsabsichten (Hähner-Rombach, 2018, S. 146 ff.). Als zentraler Wesenskern dieser Bestrebungen und Entwicklungen lässt sich eine interessen geleitete Pendelbewegung zwischen konfessionell geprägten, altruistischen Motiven und der Etablierung der Pflege als eine Tätigkeit im Sinne einer personenbezogenen Dienstleistung (mit entsprechenden erwachsenenbildnerischen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten) erkennen. Flankiert wurden und werden diese Bestrebungen durch unterschiedliche Domänen und Vorstellungen der Anerkennung – z. B. der Wertschätzung im Bereich der Arbeit durch angemessene Arbeitszeiten und klar umrissenen Tätigkeitsbereichen verbunden mit einer angemessenen Entlohnung; der juristischen Verankerung im Bereich des Rechtssystems durch angemessene Regelungen hinsichtlich der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung; der emotionalen Zuwendung in den persönlichen und beruflichen Beziehungen und Begegnungen (Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 8). Den aktuell erreichten Zielzustand dieser Entwicklungsverläufe markiert u. a. das, im Jahr 2017 verkündete- und im Jahr 2020 eingeführte Pflegeberufegesetz mit seinen wesentlichen Eckpunkten,

- der Vereinheitlichung der bisherigen unterschiedlichen Ausbildungsverläufe – „die bisher im Altenpflegegesetz und im Krankenpflegegesetz getrennt geregelten Pflegeausbildungen werden in einem neuen Pflegeberufegesetz zusammengeführt“ (Bundesgesundheitsministerium, 2018, o. S.),
- dem erstmaligen Vorbehalt bestimmter beruflicher Tätigkeiten, die dem Pflegeberuf eigen sind (§ 4 Pflegeberufegesetz) - somit nur von entsprechend ausgebildeten Personen ausgeführt werden dürfen (Bundesgesundheitsministerium, 2018, o. S.),
- der Orientierung der Ausbildung - mit ihrem Grundsatz „der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung“ (§ 5 Abs. 1 Pflegeberufegesetz) am Modell der dualen Berufsausbildung (der Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess findet gemeinschaftlich im Bereich der Berufsfachschulen als auch im Rahmen

entsprechender berufspraktischer Ausbildungseinheiten statt) – ergänzend hierzu besteht die Möglichkeit eines Pflegestudiums,

- die Begleitung und Anleitung im praktischen Ausbildungskontext erfolgt verpflichtend (§ 18 Abs. 1, S. 3 Pflegeberufegesetz) durch hierfür weitergebildete Pflegefachkräfte (Praxisanleiter). Für die Befähigung zur Durchführung von Praxisanleitungen bedarf es einer erwachsenenpädagogischen Weiterbildung von 300 Stunden und einer jährlichen pädagogischen Fortbildung von 24 Stunden (Bayerisches Staatsministerium für Gesundheit und Pflege, 2020, S. 36).

### **1.1 Vorstellung des Themas der Masterarbeit**

Die vorliegende Masterarbeit in dem Studienfach ‚Erwachsenenbildung‘ trägt den Titel ‚Bedeutung des anerkennungsdidaktischen Ansatzes im Prozess der Kompetenzentwicklung von Pflegefachkräften im Rahmen der erwachsenenpädagogischen - beruflichen Weiterbildung zur Praxisanleitung im Bundesland Bayern – eine qualitative empirische Untersuchung‘. Mittels eines explorativen Vorgehens wird untersucht, inwieweit ein anerkennendes Vorgehen bzw. ‚eine anerkennende Haltung‘ des Erwachsenenbildners im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung von den Teilnehmern als Beitrag zur eigenen Kompetenzentwicklung als Praxisanleitung wahrgenommen und bewertet wird. Das explorative Vorgehen umfasst eine qualitative inhaltliche Analyse, einerseits von verschriftlichten Antworten zu entsprechenden Fragestellungen (PH1) und andererseits von episodischen Interviews (PH2).

### **1.2 Skizzierung der Ausgangslage und Problemstellung**

Die berufliche Weiterbildungsarbeit im Bereich der Pflege wurde bisher insbesondere durch die kurzfristige Deckung des (z. T. gesetzlich verankerten) Qualifikationsbedarfs – als klar zu umreißendem Komplex von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können (Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 1 ff.; Precht, 2013, S. 15 ff.) gespeist. Dieser Bedarf ergab sich aus den unternehmerischen Zielvorgaben der unterschiedlichen Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen oder den aktuell auftretenden Qualifikationsdefiziten. Aufgrund des hohen Veränderungstempos (z. B. Wissen veraltet in immer kürzeren zeitlichen Intervallen, kontinuierliche technologische Veränderungen fordern Neuorientierungen in sämtlichen unternehmerischen Bereichen) und der Ungewissheit über die Richtung dieser

Entwicklungen ist eine reaktive Bildungsarbeit nur noch begrenzt möglich (Wittwer, 2001, S. 114). Eine proaktive Weiterbildungsarbeit in der beruflichen Erwachsenenbildung muss sich hingegen mit dem Problem auseinandersetzen, dass sich Qualifizierungsziele immer weniger antizipieren lassen (Wittwer, 2001, S. 114). Die alte Qualifizierungslogik, die sich bisher stark an exogenen – unternehmerischen Zielsetzungen (reaktive Bildungsarbeit) orientierte, muss daher ergänzt werden durch eine Logik, die endogen in der Person und ihrer Entwicklung (ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten) begründet ist und sich an dieser orientiert. Der einzelne ist aufgefordert, die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen und auszugestalten und sich ebenso die vorhandenen Umgebungsressourcen zunutze zu machen um sich weiterführend in offenen und unüberschaubaren komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden (Erpenbeck & Sauter, 2010, S. XI). Das Erkennen sowie die Entwicklung individueller Kompetenzen und die sich hieran orientierende didaktische Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen – u. a. im Rahmen der erwachsenenpädagogischen beruflichen Weiterbildung zur Praxisanleitung – rückt somit zunehmend in den Mittelpunkt.

### **1.3 Zielsetzung und Hypothesenbildung**

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, den Zusammenhang und die Bedeutung zwischen der subjektiven Wahrnehmung der bereits vorhandenen, lebensgeschichtlich erworbenen- und der Entwicklung neuer Kompetenzen der Weiterbildungsteilnehmer unter Nutzung des anerkenntnisdidaktischen Ansatzes – ‚eines aner kennenden Vorgehens‘ – des Erwachsenenbildners im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung im pflegerischen Kontext zu erforschen. Für die Erkenntnisgewinnung wurden zweierlei empirische Methoden genutzt. Zum einen kam das qualitative Format der Inhaltsanalyse hinsichtlich der schriftlichen Bearbeitung der eigenen Lernbiografie, der subjektiven Kompetenzwahrnehmung sowie der individuell wahrgenommenen Voraussetzungen (Unterstützungen) zur Weiterentwicklung von Kompetenzen bereits weitergebildeter Praxisanleitern zum Einsatz (PH1). Zum anderen wurde das episodische Interview zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen der Kompetenzentwicklung und dem aner kennenden Vorgehen von Erwachsenenbildnern im Kontakt zu Weiterbildungsteilnehmern verwendet (PH2).

Hierzu wurden folgende Hypothesen (Ergebniserwartungen) formuliert, ohne das Prinzip der Offenheit hinsichtlich der Sinnstruktur der Teilnehmenden (in einem stark strukturierenden und eingrenzenden Maße – siehe Kapitel 2.2) zu beschränken:

- (1) Anerkennung skizziert ein Grundbedürfnis des Menschen – Menschen streben nach Anerkennung, weil sie sich nur im Spiegel der Wahrnehmung durch andere erfahren – dieser auf George Mead zurückgehende und schon bei Adam Smith formulierte Grundgedanke besagt, dass Anerkennung die *Conditio sine qua non* (die notwendige Bedingung) jedweder Form der Identitätsbildung und -behauptung ist (Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 8 ff.). In diesem Sinne löst erfahrene Anerkennung Selbstbejahung aus, mit deren Hilfe Individuen ihre Denk-, Fühl- und Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern vermögen (Müller-Commichau, 2020a, S. 22).
- (2) Die Wahrnehmung und Beschreibung des Grundbedürfnisses der Anerkennung vollzieht sich schwebend zwischen den zwei Erfahrungspolen Missachtung, Nichtachtung (Nicht-Anerkennung) und sozialer Wertschätzung (Anerkennung).
- (3) Anerkennendes Vorgehen in der didaktischen Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ermöglicht ein Lernen, das den Teilnehmer unterstützt, neue Perspektiven und Möglichkeiten in seinem komplexen Kompetenzgefüge wahrzunehmen und im Sinne eines (Probe)Handelns umzusetzen. Dies schafft Ermöglichungsräume für neues Verhalten und Handeln.
- (4) Eine anerkennende Gestaltung des Lehr- Lerngeschehens in der erwachsenenpädagogischen beruflichen Weiterbildung zur Praxisanleitung wird von den Teilnehmern insbesondere als Unterstützung zur Entwicklung der eigenen personalen- und sozial-kommunikativen Kompetenzen wahrgenommen. Diese werden als Basis für die Entwicklung weiterer Kompetenzbereiche gedeutet.
- (5) Soziokulturelle Rahmenbedingungen mit ihren normativen Vorgaben prägen das Bedürfnis nach- und die inhaltliche Ausprägung des Anerkennungsbedürfnisses bzw. die Wahrnehmung eines, als anerkennend bewerteten didaktischen Vorgehens des Erwachsenenbildners in der Lehr-Lern Situation.

#### **1.4 Darstellung der Forschungslücke**

Die Recherche und der Blick auf den aktuellen Stand der Forschung und deren verschriftlichten-, filmisch dargestellten- und durch andere Medien veröffentlichten Publikationen hinsichtlich der Begrifflichkeiten Kompetenz, Kompetenzentwicklung, Lernen, Bildung sowie Anerkennung und Anerkennungsdidaktik in der Erwachsenenbildung und ihrer Bezugswissenschaften ist gekennzeichnet durch ein heterogenes Feld. Dieses ist durch sowohl stark differierende Fragestellungen als auch unterschiedliche quantitative und qualitative Methodendesigns verschiedenster

wissenschaftlicher Disziplinen geprägt. Der Schwerpunkt liegt in dem vorliegenden Bearbeitungsrahmen auf,

- der Psychologie mit ihren Grundlagendisziplinen (z. B. Wahrnehmungs-, Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie), Anwendungsdisziplinen (z. B. pädagogische Psychologie, klinische Psychologie, Organisationspsychologie) sowie ihrer theoretischen Sichtweisen (z. B. Psychoanalyse, analytische Psychologie, humanistische Psychologie),
- den Erziehungswissenschaften (z. B. Anerkennungsdidaktik, Ermöglichungsdidaktik),
- der Philosophie (z. B. Sozialphilosophie, Konstruktivismus),
- der Soziologie.

Unter Berücksichtigung der benannten Quellen konnte eine allgemeine Theorie bzw. Erkenntnis, die sich auf eine verstehende (qualitative) oder erklärende (quantitative) Erforschung des Zusammenhangs zwischen einem anerkennenden Vorgehen des lehrenden Erwachsenenbildners und dem Prozess der Kompetenzwahrnehmung und -entwicklung der Teilnehmer im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Weiterbildung zur Praxisanleitung rückführen ließe, nicht expliziert und nachgewiesen werden.

### **1.5 Methodisches Vorgehen und Abgrenzung des Themas**

Bevor in dieser Bearbeitung das Zusammenwirken von Kompetenz, Kompetenzentwicklung sowie dem anerkennenden Vorgehen im Rahmen des didaktischen Kontextes der beruflichen Weiterbildung in einer verstehenden Form, empirisch näher betrachtet werden kann, müssen die zentralen Begrifflichkeiten, unter Berücksichtigung ihrer geschichtlichen Genese abgebildet und im Sinne einer Annäherung an das erwachsenenbildnerische Forschungsfeld hergeleitet werden. Mit der Zielsetzung eines sich erweiternden Erkenntnisgewinns wurden hierzu folgende Recherchemethoden genutzt:

- die Bibliotheksrecherche über Internetplattformen, Fernleihe oder Direktkontakt (Münchner Stadtbibliothek, Bayerische Staatsbibliothek, Stadtbibliothek Rosenheim);
- die Recherche im Sinn des Schnellballsystems bereits vorhandener primärer- und sekundärer Literatur und der hierin vermerkten literarischen Quellenangaben;
- die Onlinerecherche und Direktrecherche in Buchhandlungen und in Antiquariaten;
- dem Online-Videoportal – You tube®;
- die Mitschriften von Lehrveranstaltung und Literaturvorschlägen der Lehrbeauftragten der TU-Kaiserslautern im Rahmen des Studiengangs ‚Erwachsenenbildung‘.

Die skizzierten Methoden dieses Erkundungsprozesses folgen einem spiralförmigen und hermeneutisch orientierten Verfahren, das vier Phasen beinhaltet: (a) Orientierung bzw. die Erlangung eines Überblicks über den Forschungsbereich; (b) Differenzierung bzw. das Schaffen einer Eingrenzung und das Setzen von Schwerpunkten hinsichtlich des Themas; (c) Suchphase bzw. die Begriffssuche in Bibliotheksverzeichnissen und in den Quellennachweisen vorhandener Literatur nach dem Schnellballsystem; (d) Auswertung bzw. Prüfung der wissenschaftlichen Relevanz der Quellen. Im Laufe dieses Prozesses wurden, aufbauend auf der gewählten Zielsetzung Hypothesen formuliert sowie das Vorgehen und die Methoden im Rahmen der qualitativen empirischen Untersuchung hergeleitet. In einer ersten und vorbereitenden Untersuchungsphase wurden bereits weitergebildete Praxisanleiter (N=25) in einer Abfolge von drei Schritten - (1) Darstellung der eigenen Lernbiografie; (2) Verschriftlichung von jeweils einer wahrgenommenen Kompetenz hinsichtlich der Kategorien: personale Kompetenz, fachlich-methodische Kompetenz, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz; (3) mögliche Voraussetzungen zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen - gebeten, diese Inhalte in einer verschriftlichten Form abzubilden. Ziel war es in einer verstehenden Form den Zusammenhang zwischen Lernbiografie, wahrgenommenen Kompetenzen und möglichen Voraussetzungen zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen im Hinblick auf den Terminus Anerkennung greifbar zu machen. In einem zweiten und stärker hypothesenorientierten Untersuchungsschritt wurden Pflegefachkräfte befragt, die sich in einer erwachsenenpädagogischen Weiterbildung zur Praxisanleitung befinden (N=7). Dies erfolgte im Rahmen eines episodischen Interviews. Befragt wurden diese über die Bedeutung der Anerkennungserfahrungen, den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und den anerkennenden Erfahrungen sowie das anerkennende Handeln von Erwachsenenbildnern und dessen Bedeutung für die Kompetenzentwicklung als Praxisanleiter. In beiden Untersuchungsphasen wird versucht, den Zusammenhang der Anerkennungserfahrungen und der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung in einer verstehenden Form zu explizieren und sichtbar zu machen. Gleichzeitig werden, im Sinne einer Angrenzung an die und einer Eingrenzung der Thematik psychopathologische Entwicklungsverläufe des Anerkennungsbedürfnisses, wie sie z. B. Wolfgang Schmidbauer in seiner Publikation ‚Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe‘ darstellte (Schmidbauer, 1994, S. 56 ff.) nicht näher aufgegriffen und thematisiert.

## **2. Hauptteil**

### **2.1 Annäherung an das Forschungsfeld**

Als Ausgangspunkt und Bearbeitungsgrundlage, für die im Anschluss dargestellten qualitativen Untersuchungsphasen werden in den nachfolgenden Abschnitten zunächst der Begriff Kompetenz (Kapitel 2.1.1), die Kompetenzentwicklung und das Lernen in der Erwachsenenbildung (Kapitel 2.1.2), die Vielschichtigkeit des Begriffs Anerkennung (Kapitel 2.1.4), das anerkennungspädagogische Vorgehen von Erwachsenenbildnern nach Müller-Commichau (2020b) (Kapitel 2.1.5) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Modelle und Theorien verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen veranschaulicht.

#### **2.1.1 Begriffsdefinition ‚Kompetenz‘**

Den Entwicklungslinien des Kompetenzbegriffs folgend (Kapitel 2.1.1.1) wird in einem ersten Schritt dessen heterogenes Bedeutungsgefüge modellhaft vom Mittelalter bis in die moderne Wissensgesellschaft nachgezeichnet. Hierzu werden weiterführend entsprechende Determinanten und Bestimmungsgrößen hergeleitet (Kapitel 2.1.1.2) sowie das Modell der Basiskompetenzen und Kompetenzklassen von Erpenbeck und Heyse (2007) (Kapitel 2.1.1.3) abgebildet. In den darauf folgenden Kapiteln (Kapitel 2.1.2; Kapitel 2.1.2.1; Kapitel 2.1.2.2) werden die Kompetenzentwicklung und das Lernen Erwachsener in verschiedensten Ermöglichungsräumen vertiefend dargestellt.

##### **2.1.1.1 Geschichtliche Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Verständnisses und der Bedeutungszusammenhänge des Begriffs ‚Kompetenz‘**

Der Begriff Kompetenz wurde im klassisch-lateinischen Vokabular (lat. *competentia* von *competere*) in seiner ursprünglichen Bedeutung als ‚Zusammentreffen‘ z. B. für die Konstellation von Gestirnen, gebraucht (Bien et al., 1976, S. 918). Seit dem 13. Jahrhundert beschreibt die begriffliche Nutzung im römischen gemeinen und kanonischen bzw. kirchlichen Recht die jemandem zustehenden Einkünfte hinsichtlich dessen notwendigen Lebensunterhalts (Bien et al., 1976, S. 918). Insbesondere dem Notbedarf der Kleriker wurde in diesem Bedeutungszusammenhang explizit Beachtung beigemessen (Bien et al., 1976, S. 918). In enger Verbindung hiermit stand und steht der aus dem 16. Jahrhundert stammende Terminus *technicus „beneficium competentiae“*. Dieser Fachausdruck bezieht sich sowohl in der damaligen als auch der heutigen Begriffsverwendung auf (Bien et al., 1976, S. 918) ein Rechtsverständnis, dass dem Schuldner in der Zwangsvollstreckung das für den notwendigen

Lebensunterhalt Erforderliche belassen sollte (Juristi, 2019, o. S.). Dieser Grundsatz findet sich auch noch heute in der Zivilprozessordnung (ZPO) - § 811 ff. (Jurisit, 2019, o. S.) wieder. In der deutschen Militärsprache des 19. Jahrhunderts bezeichnete das Substantivum ‚Kompetenz‘ allgemein das, was nach militärrechtlichen Bestimmungen Teilen oder Angehörigen des Heeres und der Marine als Geld, Naturalien, Unterkunft, Bekleidung usw. gewährt werden musste (Bien et al., 1976, S. 919). In diesem Zusammenhang wurde von Löhnungs-, Feld-, Marschkompetenz usw. gesprochen (Bien et al., 1976, S. 920). Die zu diesem Zeitpunkt im militärischen Kontext vorherrschende Nutzung des Kompetenzbegriffs stand im engen Zusammenhang mit der vorhergehend skizzierten, älteren juristisch-rechtlichen Deutung, ‚was einer zur Nothdurfft hat‘ (Bien et al., 1976, S. 920). Im öffentlichen Recht hingegen gebrauchten die römischen Rechtsgelehrten den Kompetenzbegriff nicht wie bisher dargestellt als Substantiv (‚competentia‘), sondern als Adjektiv ‚competens‘ mit den Bedeutungsinhalten zuständig zu sein, befugt zu sein, rechtmäßig zu sein (z. B. competens iudex – ‚der zuständige Richter‘). Diese begriffliche Skizzierung bezog sich auf einzelne Personen bzw. i. d. R. auf Beamten und kennzeichnete diese als ‚geeignet bzw. zuständig‘ (Bien et al., 1976, S. 920; Ziemer, 2009, S. 1). Mit dieser Bedeutungszuschreibung näherte man sich der noch heute gebräuchlichen Verwendung im Sinne eines ‚fähig oder zuständig sein für Etwas oder Jemanden‘ (Ziemer, 2009, S. 1) an. Eine erweiternde Betrachtung des Begriffs im Spiegel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wie z. B. der Biologie, Immunologie oder Zoologie ergänzt die bereits angeführten Bedeutungszusammenhänge des ‚fähig Seins‘ oder ‚befugt Seins‘ um den ‚Erwerb‘ oder den ‚Verlust‘ von Fähigkeiten und Eigenschaften (Bien et al., 1976, S. 921; Ziemer 2009, S. 1). Kerstin Ziemer (2009) folgert hieraus, „dass spätestens damit die noch heute gebräuchliche Bedeutung von ‚Kompetenz‘ im Sinne eines Merkmals oder einer Eigenschaft, die man erwerben oder verlieren kann, einhergegangen sein musste“ (Ziemer, 2009, S. 1). 1959 wurde die Bezeichnung ‚Kompetenz‘ schließlich von Robert W. White in die Motivationspsychologie eingeführt. Diese kennzeichnete die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht werden (Bien et al, 1976, S. 922; Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003, S. X). „White nimmt ein Wirksamkeitsmotiv (effectance motive) an, das auf wirkungsvolle Interaktion mit der Umwelt drängt und so die Entwicklung der Kompetenz fördert. [...] Das Individuum entwickelt seine Kompetenzen weniger in den Diensten der Bedürfnisbefriedigung oder

Triebstillung als um der Fähigkeiten- und der Interaktion (der Performanz) mit der Umwelt selbst willen“ (Bien et al, 1976, S. 922). Nahezu zeitgleich in den 1960er Jahren führte Noam Chomsky den Kompetenzbegriff in die Kommunikations- und Sprachwissenschaften ein (Bien et. al, 1976, S. 923). Dieser bezeichnete „die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze, selbstorganisiert bilden und verstehen zu können sowie einer potenziell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003, X). Chomsky verstand Sprache als ein kreatives System, das ein Antworten auf die Unendlichkeit der Welt mit einer ebensolchen Unendlichkeit der Sprache erlaubt (Bossong, 1979, S. 1). Ausgehend von diesen Erkenntnissen und dem abgeleiteten Verständnis von Kompetenz durch den Sprachwissenschaftler Chomsky und dem Motivationspsychologen White wurde in den darauffolgenden Forschungsbemühungen nach Fähigkeiten des Individuums gesucht, von ‚endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch zu machen‘ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 9). Resümierend und dem skizzierten Entwicklungsverlauf der verschiedenen dargestellten Bedeutungszusammenhänge des Kompetenzbegriffs folgend, ließe sich Kompetenz in einer ‚modernerer, subjektzentrierten Deutung‘ als ein spezifisches menschlich-individuelles ‚Vermögen‘ bzw. als ein Komplex von Fähigkeiten bezeichnen, der nicht ausschließlich ‚naturegegeben‘ ist. Dieser muss, bezugnehmend auf die sozialen Anforderungsstrukturen in deren zunehmend komplexeren Beschaffenheiten sowie an der betroffenen Person orientiert definiert und von dieser selbstorganisiert (weiter)entwickelt werden (Ziemen, 2009, S. 2).

In der Folgezeit lassen sich weitere verschiedene Grundlinien der Entwicklung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen extrahieren, die für diesen Bearbeitungsrahmen und für den erwachsenenbildnerischen Kontext als zentral und bedeutsam angesehen werden können. Jene werden in Tabelle 1 skizziert und schemenhaft nachgezeichnet, ohne den Anspruch einer Vollständigkeit hinsichtlich des Kompetenzdiskurses zu erheben.

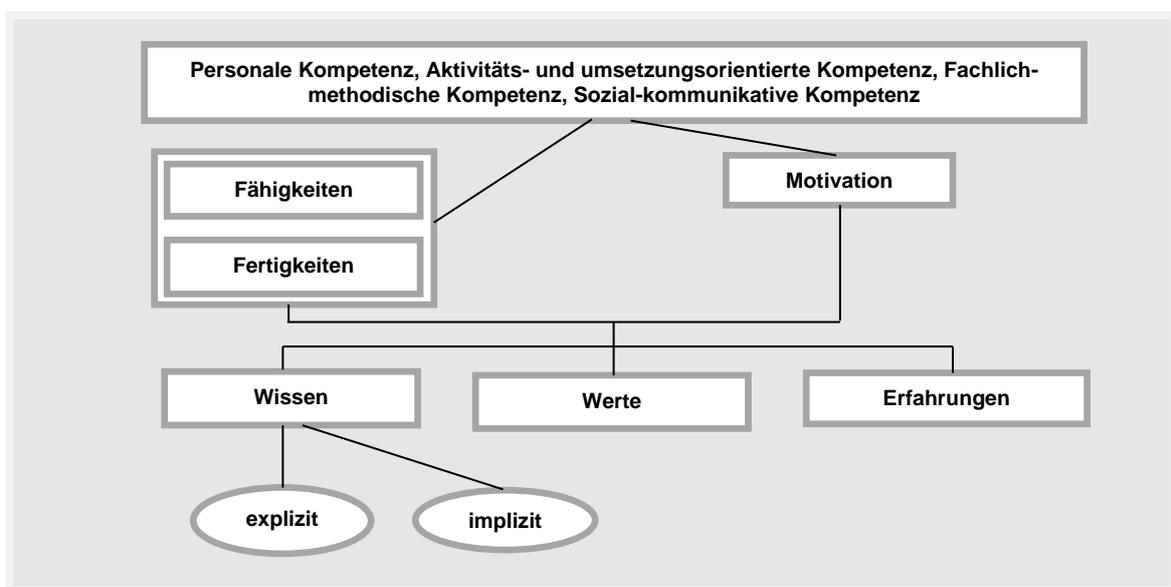
**Tabelle 1:** Schwerpunkte der modernen Kompetenzforschung (eigene Darstellung).

Zeitliche Verankerung	Forscher/Wissenschaftler	Wissenschaftsbereich	Wesentliche Bedeutungszusammenhänge hinsichtlich des Kompetenzbegriffs
ab 1973	David, Clarence McClelland	Verhaltens- und Sozialpsychologie	Beeinflusst von den Kompetenzkonstrukten von White und Chomsky formulierte McClelland seine Feststellung, dass die unbeobachtbaren Kompetenzen (Dispositionen) nur anhand der tatsächlichen Performanz bzw. der Anwendung und des Gebrauchs der Kompetenz aufzuklären seien (Schmidt, 2012, S. 162). Er gilt als Begründer eines ersten Kompetenz-erfassungsverfahrens (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 10).
ab ca. 1971	u. a. Walter Volpert, Winfried Hacker, Konrad Leitner	Arbeits- und Organisationspsychologie	Ausgehend von der Theorie der Handlungsregulation entstanden in Auseinandersetzung mit den bis dahin vorherrschenden behavioristischen Ansätzen und deren Reiz- Reaktions-Modellen kognitive Lerntheorien, die Ziele, Erwartungen und Pläne des handelnden Menschen einbezogen und die Entwicklung von Plänen und Zielen (kognitive Wende) berücksichtigen (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 10). Unter dem Einfluss von Chomsky bildete sich der Begriff der Handlungskompetenz und die Vorstellung einer Wissensbasis, aus der sich beliebig viele Handlungen erzeugen lassen (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 10).
ab ca. 1990	u. a. Rolf Arnold, Horst Siebert, Humberto Maturana, Francisco Varela, Paul Watzlawick	Erwachsenenbildung, Pädagogik, Philosophie, Neurologie und Gehirnforschung, Kommunikationspsychologie	„Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie bezweifelt nicht die Existenz außersubjektiver Realität, aber unsere Welt, die unseren Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen zugänglich ist“ (Siebert, 2011, S. 51). Als eine spezifische Selbstorganisationstheorie nimmt der Konstruktivismus innere Voraussetzungen des Menschen an, die ‚Wirklichkeit‘ selbstorganisiert zu konstruieren sowie auf äußere Störungen kontingent (kreativ zufällig) so zu reagieren, dass Neues in die eigene Sicht- und Handlungsweise integriert werden kann (Erpenbeck & Heyse 2007, S. 10). Hierdurch wird ein Gleichgewicht zwischen der Person (Erfahrungen, Sichtweisen, Wissen) und der Komplexität der Außenwelt (Anforderungen) angestrebt. Maturana und Varela prägten in diesem Zusammenhang den Begriff der Autopoiesis. Dieser besagt, dass lebende Systeme selbsttätige, sich selbst organisierende Systeme seien (Maturana & Varela, 1987, S. 50). „Menschen sind autonome, selbstreferenzielle Systeme, die zwar mit der Umwelt ‚gekoppelt‘ sind, aber nicht ‚von außen‘ determiniert oder gesteuert werden können, wie eine Maschine“ (Siebert, 2011, S. 51). „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert, 2011, S. 51).

Diese unterschiedlichen Entwicklungslinien liefen Ende der 1990er-Jahre zu einer breit anerkannten Beschäftigung mit dem Begriff und der Bedeutung von Kompetenz zusammen, in deren Folge Maßnahmen und Forschungsprojekte zur Kompetenzerfassung, -entwicklung und zum -management eine hohe Prioritätsstufe erlangten (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 11). Dieser Bedeutungszuwachs der unterschiedlichen Ansätze ist vor allem dem Wandel der Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit und der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet (siehe Kapitel 1.2; Klein & Reutter, 2016, S. 3). Menschen müssen sich in einer individualisierten Wissens- und Optionsgesellschaft auf eine Vielzahl von Handlungssituationen einstellen, die mehr als die Anwendung erlernten Wissens erfordern (Klein & Reutter, 2016, S. 3). Diese müssen stärker als früher über Lernvoraussetzungen und -kompetenzen verfügen, die es Ihnen ermöglichen, selbstorganisiert, lebensbegleitend zu lernen (Klein & Reutter, 2016, S. 3).

### 2.1.1.2 Wissen, Fähigkeiten, Qualifikationen, Werte, Motivation und biografische Erfahrungen als integraler, deterministischer Bestandteil der Kompetenz

Als wesentliche integrale und deterministische ‚innere‘ Bestandteile des Kompetenzbegriffs lassen sich in dem aufgezeigten Sinne (Siebert 2011; Erpenbeck & Sauter 2010) Wissen in dessen expliziten und impliziten Form, Werte, biografische Erfahrungen, motivationale Voraussetzungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen (siehe Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Kompetenz (Siebert, 2011, S. 43; Erpenbeck & Sauter, 2010, S. XVII).

In den folgenden Ausführungen sollen diese Bestimmungsgrößen, in deren individuellen Ausprägungen separiert und dadurch hinsichtlich des systemischen und sich gegenseitig beeinflussenden Zusammenspiels in einer reduktiven, unterkomplexen Form abgebildet werden.

### **Implizites und explizites Wissen**

Implizite Wissen beschreibt hierbei nach Neuweg (2018) eine Wissensbasis die „das im Verhalten i. w. S. in Prozessen des Wahrnehmens, Beurteilens, Denkens, Entscheidens verausgabte, durch das Subjekt und u. U. auch den analysierenden Beobachter jedoch nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen explizierbare (verbalisierbare, objektivierbare, formalisierbare, technisierbare) Wissen einer Person“ (Neuweg, 2018, S. 713) darstellt. „Im Wesentlichen verbinden sich mit dem Begriff die Annahmen, dass

- sich menschliches Können (Wahrnehmen, Beurteilen, Erwarten, Denken, Entscheiden, Handeln) nicht oder nicht nur als Wissensanwendung auffassen lässt,
- nicht-deliberative Momente bei der Verausgabung dieses Könnens eine zentrale Rolle spielen,
- Könnerrinnen und Könner die ‚Wissensbasis‘ ihres Handelns nicht oder nur unzulänglich zu verbalisieren vermögen,
- kompetent ausgeübte Praxis auch für den äußeren Beobachter nur eingeschränkt kodifizierbar ist und daher,
- zentrale Leistungsvoraussetzungen nicht durch Mitteilung hergestellt werden können, sondern durch Sozialisation in Praktikergemeinschaften, durch Erfahrung, Modell und Beispiel erworben werden müssen.“ (Neuweg, 2020, S. 24).

Das explizite Wissen hingegen lässt sich formal in grammatischen Sätzen, mathematischen Ausdrücken, technischen Daten und dergleichen artikulieren (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 8). Diese Form des Wissens kann von einem Menschen zum anderen durch die Nutzung der sprachlichen Mittel weitergegeben werden.

### **Werte und Motivation**

Jeder Mensch ‚wertet‘ im Laufe seines Lebens ununterbrochen, um ‚sinnvolle‘ Entscheidungen für sein Leben treffen zu können (Sommer, 2016, S. 86). „So schätzt jeder Mensch Situationen oder Handlungen in Bezug auf die hieraus resultierenden Werte ein“ (Fischer, 2019, S. 131). Kompetenzen werden folglich durch Werte

konstituiert (Heyse & Erpenbeck 2009, S. XI) und im Umkehrschluss werden sie durch selbstorganisierte Handlungen interiorisiert (Erpenbeck, 2013a, S. 396).

„Werte werden nicht wie übriges Wissen gelernt. ‚Bloß‘ gelernte, aber nicht zu Emotionen und Motivationen gewordene, also: *interiorisierte* Werte werden nicht handlungswirksam. Der Interiorisationsvorgang setzt jedoch echte, unter realer Entscheidungsfreiheit zu bewältigende Entscheidungssituationen [und deren Beweggründe] voraus, die – je nach psychologischer Beschreibungstheorie – zu starker emotionaler Irritation bzw. Labilisierung, kognitiver Dissonanz, motivationaler Widersprüchlichkeit, [Perturbation] usw. führen. Fehlen sie, werden Werte nicht interiorisiert, d. h. auch nicht dispositiv als Kompetenz angeeignet“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 32).

So geschieht die selbstorganisierte Bewältigung von Komplexität (im Rahmen eines kompetenten Handelns) für den einzelnen vor allem durch Erneuerung oder Veränderung der in Motiven (Beweggründen) verankerten Werte, erst in zweiter Linie durch neue Kognitionen (Heyse & Erpenbeck, 1997, S. 30). Werte werden so zu verinnerlichten Emotionen und Motivationen (Handlungsbereitschaften) und bilden die Grundlage für jegliche Kompetenzentwicklung (Fischer, 2019, S. 133). In diesem Sinne betrachten Erpenbeck und Heyse (2007) diese als die wichtigsten Bestandteile von Kompetenz da sie das Handeln in eine offene bzw. komplex erscheinende Zukunft hinein, unter prinzipieller Handlungsunsicherheit ermöglichen (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 140). Somit ermöglichen Werte ein Handeln unter Unsicherheit, sie überbrücken oder ersetzen fehlendes Wissen und sie schließen die Lücke zwischen Wissen einerseits und dem Handeln andererseits (Erpenbeck, 2018, S. 7).

### **Fähigkeiten, Fertigkeiten – Qualifikationen**

Das zielgerichtete Anwenden von Wissen i. e. S., kann als überprüfbare Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person und somit als ‚Qualifikation‘ dieser betrachtet werden (Fischer, 2019, S.127). Die vorhandenen Qualifikationen richten sich auf das Erfüllen von konkreten Anforderungen in zumeist bekannten Situationen (siehe Kapitel 1.2; Arnold, 1997, S. 269). Arnold (2000) differenziert hierbei die Begriffe Qualifikation und Kompetenz nach folgenden Kriterien - siehe Tabelle 2.

**Tabelle 2:** Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (Arnold, 2001, S. 269).

<b>Qualifikation</b>	<b>Kompetenz</b>
• Ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert.	• Umfasst Selbstorganisationsfähigkeit.
• Beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen.	• Ist subjektbezogen.
• Ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet.	• Bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch.

Qualifikationen	Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zitiert werden können.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen; Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal ab.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise.</li> </ul>

Kompetenzen enthalten somit Qualifikationen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen – lassen sich jedoch nicht hierauf reduzieren. Diese Komponenten werden im Rahmen von äußeren Handlungsaktionen bzw. -aufforderungen bei vorgegebener Aufgabenstellung aktiviert um sich in einem prozesshaften Geschehen an der Kompetenzentwicklung zu beteiligen.

### **Biografische Erfahrungen**

Biografisch-lebensgeschichtliche Erfahrungen umfassen die Gesamtheit der zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen und skizzierten (Er)Kenntnisse, Fähigkeiten, Wissensgrundlagen, Verhaltensweisen sowie entwickelter Werthaltungen. Diese schaffen die impliziten Voraussetzungen selbstorganisierten, kompetenten Handelns und dem Prozess der Kompetenzentwicklung (Michel & Novak, 2007, S. 120). Dieser Prozess wird unter Bezugnahme auf die Personengruppe der Erwachsenen und deren Kompetenzentwicklungsprozesse in Kapitel 2.1.2 in vertiefender Form aufgegriffen.

#### **2.1.1.3 Basiskompetenzen und Kompetenzklassen**

Der Logik der bisherigen Gedankenführung folgend werden aufbauend auf den dargestellten Determinanten von Kompetenz und Kompetenzentwicklung sowie der unterschiedlichen begrifflichen Bedeutungszusammenhänge in diesem Abschnitt die vier Basiskompetenzen bzw. Kompetenzklassen von Erpenbeck und Heyse (2007) skizziert. Ergänzend und würdigend sei hierbei erwähnt, dass die Entwicklung und Weiterentwicklung dieser Kompetenzklassen durch die theoretischen sowie praktischen Forschungsarbeiten verschiedenster Wissenschaftler wie u. a. v. Rosenstiel (Erpenbeck, Grote & Sauter, 2017. S. IX) geprägt ist.

Darüber hinaus werden diese Basiskompetenzen im Rahmen der empirischen Untersuchungen in beiden Untersuchungsphasen modellhaft aufgegriffen und finden somit im Rahmen dieser Bearbeitung weitere Anwendung.

Erpenbeck und Heyse gehen von der grundlegenden Annahme aus, dass Kompetenzen Selbstorganisationsdispositionen (wie in Kapitel 2.1.1.1 und Kapitel

2.1.1.2 hergeleitet) im Umgang mit komplexen und nicht vollständig voraussagbaren Situationen sowohl in der Gegenwart als auch der Zukunft darstellen (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159; Siebert, 2011, S. 44). Solche Handlungen sind u. a. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Gespräche, Selbstdarstellungen sowie Selbsteinschätzungen (Erpenbeck & Heyse 2007, S. 159). Diese unterschiedlichen Dispositionen wie Anlagen, Bereitschaften usw. zur selbstorganisierten Ausführung dieser Handlungen bilden sich in vier von Erpenbeck und Heyse (2007) im nachfolgenden Abschnitt skizzierten Basiskompetenzen oder Kompetenzklassen ab (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159).

### **Personale Kompetenzen**

Unter Personaler Kompetenz verstehen Erpenbeck & Heyse die Fähigkeit, der eigenen Person reflektierend und kritisch zu begegnen und hierbei Werthaltungen, produktive Einstellungen und Ideale entwickeln zu können (Heyse, Erpenbeck & Michel, 2002, S. 12). Diese Kompetenzen beziehen sich auf die handelnde Person selbst (Heyse, 2007, S. 15). Darunter fallen u. a. die Dispositionen, sich selbst einzuschätzen, eigene Begabungen, Motive und Motivationen, Leistungsvorsätze sowie das eigene Selbstbild zu entwickeln und zu entfalten (Erpenbeck et al., 2017, S. XXV).

### **Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen**

Diese Basiskompetenz beinhaltet die Dispositionen, die eigenen Erfahrungen, Fähigkeiten, Motivationen und Emotionen und alle anderen Kompetenzen wie personale Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz in das eigene Tun zu integrieren und Handlungen erfolgreich auszuführen (Erpenbeck et al., 2017, S. XXV). Hierunter ist darüber hinaus die Fähigkeit zur aktivierenden Initialisierung von Teams und ganzen Unternehmen bzw. Organisationen zur Bewältigung von Aufgaben zu verstehen (Fischer, 2019, S. 91).

### **Fach- und Methodenkompetenz**

Fach- und Methodenkompetenz bezieht sich auf ein kompetentes Handeln, das sich in einer sachorientierten und verlässlichen Arbeitsweise einer Person aufzeigt (Fischer, 2019, S. 91). Deren Handeln und Arbeiten orientiert sich stets an dem neuesten Kenntnisstand und ist zudem analytisch und zielorientiert (Erpenbeck & Sauter, 2013, S. 35). Offene und unscharfe Problemstellungen können hier mit fachlichem und methodischem Wissen, schöpferisch bewältigt werden (Heyse et al., 2002, S. 12). Dies

bedingt den Einsatz fachspezifischer beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten, was wiederum explizites und implizites Wissen einschließt (Heyse & Erpenbeck, 1997, S. 51).

### **Sozial-kommunikative Kompetenz**

Die sozial-kommunikative Kompetenz beinhaltet die Dispositionen, „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten sowie Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln“ (Erpenbeck et al., 2017, S. XXV). Siegler et al. (2016) vereinen in der Sozialkompetenz die Fähigkeit, persönliche Ziele im Rahmen von sozialen Situationen zu erreichen und gleichzeitig diese Beziehungen im positiven Sinne aufrecht zu erhalten (Siegler et al., 2016, S. 368). Bergmann und Daub (2008) definieren Sozialkompetenz als „Kenntnisse und Fähigkeiten, Beziehungen zwischen Menschen unter Einfluss der eigenen Person wahrzunehmen und zu gestalten“ (Bergmann & Daub, 2008, S. 76).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Basiskompetenzen verschiedenste individuelle Bezüge aufweisen und nach diesen gegliedert werden können:

- in Bezug auf sich selbst (personale Kompetenzen),
- mit mehr oder weniger Antrieb, Gewolltes in Handlungen umzusetzen (aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen),
- gestützt auf fachliches und methodisches Wissen, auf Erfahrungen und Expertise (fachlich-methodische Kompetenzen),
- unter Einsatz der geeigneten kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten (sozial-kommunikative Kompetenzen) (Erpenbeck, 2013b, S.310).

Diese Einteilung hat sich (wenn auch unter unterschiedlichen Bezeichnungen) in der Fachliteratur weitgehend durchgesetzt (Erpenbeck et al., 2017, S. XXV; Fischer, 2019, S. 92). Sie wird i. d. R. dann genutzt, wenn eine grundlegende Taxonomie von Kompetenzen angestrebt wird. Differenzierungen zeigen sich erst bei unterschiedlicher Zuordnung von Einzel- und Teilkompetenzen (z. B. der Diversitätskompetenz) zu diesen Klassen (Erpenbeck et al., 2017, S. XXVff.). Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass Kategorisierungen (wie in diesem Fall geschehen) die Gefahr inkludieren, die dynamischen Prozesse, die sich u. a. in Wechselwirkungen mit dem sozialen Umfeld ergeben, in einer unterkomplexen Form abzubilden und so im konkreten Fall den Entwicklungsprozess von Kompetenzen nicht in einer ausreichend zu würdigenden

Form betrachten. Um dies zu vermeiden, soll in der weiterführenden Annäherung an das Forschungsfeld der Prozess der Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung bzw. in deren Ermöglichungsräumen speziell im Kontext der beruflichen Weiterbildung zur Praxisanleitung angemessen aufgezeigt werden

### 2.1.2 Kompetenzentwicklung und Lernen in der Erwachsenenbildung

Jaques Delors (1996) bezeichnet das im Bearbeitungsverlauf dargestellte Verständnis und die gesellschaftliche Bedeutung von Kompetenz bzw. den Prozess der Kompetenzentwicklung im UNESCO-Report der ‚International Commission on Education for the Twenty-first Century‘ als ‚Learning throughout life: the heartbeat of society‘ (‚Lebenslanges Lernen – der Herzschlag der Gesellschaft‘) (Delors, 1996, S. 20). In Delors Darstellung ruhen Erziehung und (Erwachsenen-) Bildung auf vier Säulen, deren Verbindungen zu den vorhergehend skizzierten Basiskompetenzen deutlich erkennbar erscheinen (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 27):

„**learning to live together**, by developing an understanding of others and their history, traditions and spiritual values and, on this basis, creating new spirit, which, guided by recognition of our growing interdependence and an common analysis of the risks and challenges of the future, would people to implement common projects or to manage inevitable conflicts in an intelligent and peaceful way“ (Delors, 1996, S. 20).

„**learning to know**, given the rapid changes brought about by scientific progress and the new forms of economic and social activity, the emphasis has to be on combining a sufficiently broad general education with the possibility of in-depth work on a selected number of subjects. Such a general background provides, so to speak, the passport to lifelong education, in so far as it gives people a taste – but also lays the foundations – for learning throughout live“ (Delors, 1996, S. 21).

„**learning to do**, is another pillar. In addition to learning to do a job of work, it should, more generally, entail the acquisition of a competence that enables people to deal with a variety of situations, often unforeseeable, and to work in teams, a feature to which educational methods do not at present pay enough attention“ (Delors, 1996, S. 21).

„**learning to be**, this was the dominant theme of the Edgar Faure report *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, published by UNESCO in 1972. It's recommendations are still very relevant, for in the twenty-first century everyone will need to exercise greater independence and judgement combined with a stronger sense of personal responsibility for the attainment of common goals. Our report stresses a further imperative: none of the talents which are hidden like buried treasure in every person must be left untapped. These are, to name but a few: memory, reasoning power, imagination, physical ability, aesthetic sense, the aptitude to communicate with others and the natural charisma of the group leader, which again goes to prove the need for greater self-knowledge“ (Delors, 1996, S. 21).

Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener im 21. Jahrhunderts ist im weitesten Sinn auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet. Hierbei kann (neben den in Kapitel 2.1.1.2 skizzierten Determinanten) die individuelle Biografie als zentraler Ort für

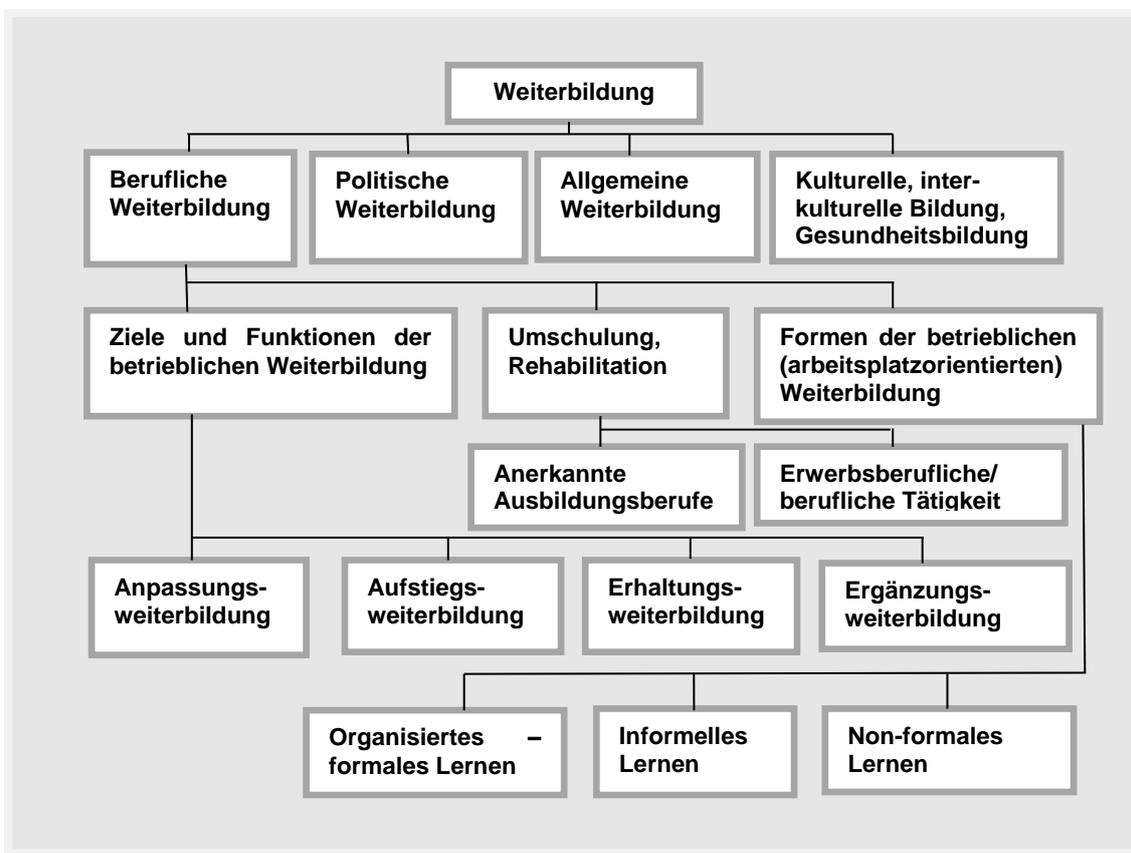
Bildung und das Lerngeschehen – als Kernprozess der Kompetenzentwicklung – mit seinen verschiedenen Ermöglichungsräumen – z. B. Hobbys und Interessen; Haushalt und Familie; Schule, Berufsausbildung/Studium; Freiwilligendienst; Arbeitsleben; Engagement – z. B. im sozialen, politischen, religiösen Bereich; besondere Lebenssituationen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) & Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies), 2016, S. 1) und der hierin durchlebten Erfahrungen betrachtet werden. Insbesondere die bereits dargestellten Werthaltungen in Verbindung mit Motiven und Emotionen speisen sich hierbei aus Erlebnissen und somit aus dem, was die jeweilige Person, in Begegnung mit dem sozialen Umfeld, zu ihrer Biografie macht. Hierdurch bilden sich Hoffnungen und Befürchtungen im Sinne bewerteter, also positiv bzw. negativ konnotierter, aktueller und zukünftiger Erwartungen und vorstellbarer Entwicklungen ab (Kreuser, 2010, S. 61).

Anknüpfend an diese grundlegenden Ideen zur Entwicklung von Kompetenzen wird hinsichtlich dieser lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsbewegungen erwachsener Menschen in einem ersten nachfolgenden Schritt der äußere Rahmen bzw. der Ermöglichungsraum der beruflichen pflegerischen Weiterbildung modellhaft skizziert (Kapitel 2.1.2.1). Im Anschluss werden die hiermit verbundenen Lern- und Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten bzw. ‚Suchbewegungen‘ formalen-, non-formalen- und informellen Lernens in einer theoretischen Darlegung (Kapitel 2.1.2.2) veranschaulicht.

#### **2.1.2.1 Ermöglichungsräume der Kompetenzentwicklung im Rahmen der beruflichen, pflegerischen Weiterbildung**

Der Begriff der ‚Weiterbildung‘ wurde im Jahre 1970 vom Deutschen Bildungsrat als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197) definiert. „Danach gehören zur Weiterbildung die berufliche Weiterbildung, die politische Weiterbildung sowie die allgemeine Weiterbildung“ (Wittwer & Mersch, 2013, S. 8). Gieseke (2013) fügt bezugnehmend hierauf ergänzend hinzu, dass „diese Definition [zumindest] um die kulturelle/interkulturelle Bildung und die Gesundheitsbildung ergänzt werden“ (Gieseke, 2013, S. 6) müsse. Folglich ergeben sich die, in Abbildung 2 dargestellten, unterschiedlichen Ermöglichungsräume für Bildung. Der Begriff Raum wird in diesem Zusammenhang in einem sehr umfassenden u. a. inhaltlichen-, örtlichen-, funktionsorientierten-organisationalen, sozialen- und auch

für die einzelne Person und deren Gestaltungsmöglichkeiten genutzten Sinnzusammenhang gebraucht.



**Abbildung 2:** Struktur der Weiterbildung in Deutschland (Wittwer & Mersch, 2013, S. 8; Severing et al., 2014, S. 3).

Die berufliche, pflegerische Weiterbildung lässt sich generell als (organisiertes) Lernen in einem beruflichen Zusammenhang definieren (Severing et al, 2014, S. 2). Sie umfasst hierbei (siehe Abbildung 2) im Sinne der betrieblichen Weiterbildung sowohl unterschiedlichste Zielsetzungen und Funktionen wie Anpassungsweiterbildung, Aufstiegsweiterbildung usw. als auch differente Formen zur Umsetzung der arbeitsplatzorientierten betrieblichen Bildung und Kompetenzentwicklung wie z. B. lehrgangsförmige-, arbeitsintegrierte-, virtuelle sowie informelle berufliche Weiterbildungs- und Kompetenzentwicklungsangebote (‚Möglichkeiten‘). Die Ziele und Funktionen werden im Folgenden auflistend dargestellt.

- Anpassungsweiterbildung

Die Erstausbildung deckt aufgrund der Halbwertszeit von Wissen und der ständigen Umwälzung der Dienstleistungsmethoden und -angebote die Anforderungen der Arbeitsplätze im pflegerischen Sektor nur für kurze Zeiträume ab. Daher muss die

betriebliche Weiterbildung den Mitarbeiter unterstützen und begleiten, die Qualifikationen, Fertigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf diese veränderten Anforderungen zu entwickeln (Severing et al., 2014, S. 3). Dies umfasst z. B. die Gestaltung von Projekten, die Beziehungsgestaltung zu Menschen mit dementiellen Veränderungen sowie die palliative Versorgung von pflegebedürftigen Menschen.

- Erhaltungsweiterbildung

Die Erhaltungsweiterbildung dient der Aufrechterhaltung von beruflichem Wissen sowie beruflicher Fertigkeiten und Fähigkeiten wie z. B. nach längerer Berufsuntätigkeit oder nach Rückkehr in ein angestammtes Aufgabengebiet unter weitgehend gleichbleibenden Bedingungen und Anforderungen eines Arbeitsplatzes (Severing et al., 2014, S. 3; Bartscher, o. J., o. S.). Aufgrund der zunehmenden Dynamisierung von Veränderungen, Bedingungen und Anforderungen an den Arbeitsplatz und der Kompetenzentwicklung im Bereich der Pflege verliert eine Erhaltungsweiterbildung zugunsten der Anpassungsweiterbildung vermehrt an Bedeutung.

- Ergänzungsweiterbildung

Die Ergänzungsweiterbildung ist unabhängig von aktuellen Anforderungen am Arbeitsplatz auf den Erwerb von zusätzlichen Kenntnissen bzw. Fertigkeiten und Kompetenzen ausgerichtet (Severing et al., 2014, S. 3). Dies könnte z. B. ein Studiengang im Fachbereich der Psychologie darstellen.

- Aufstiegsweiterbildung

Die Aufstiegsweiterbildung soll die entsprechenden Personen auf höher angesiedelte Tätigkeiten und die hiermit verbundenen Kompetenzen im Unternehmen vorbereiten (Severing et al., 2014, S. 3). Im Bereich der Pflege lassen sich u. a. Weiterbildungen zur verantwortlichen Pflegefachkraft, Pflegedienstleitung aber auch der in diesem Bearbeitungskontext benannten Praxisanleitung anführen.

Die Umschulung als weiterer Teil der beruflichen Weiterbildung dient dem Erwerb neuartiger Berufsqualifikationen und -kompetenzen, die aufgrund tiefgreifender technischer, ökonomischer und sozialer bzw. struktureller Veränderungen von den Arbeitgebern am Arbeitsmarkt nachgefragt werden (Gieseke, 2013, S. 5). Ebenso soll diese, im Sinne einer beruflichen Rehabilitation, der Wiedererlangung der Erwerbsfähigkeit und der Sicherung des Erwerbseinkommens auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt dienen. Die Umschulung erfolgt sowohl in (Berufs)Fachschulen als auch in Weiterbildungseinrichtungen der Kammern etc. und wird wie die berufliche

Erstausbildung nicht als Teil der betrieblichen Weiterbildung im Bereich der Pflege angesehen (Wittwer & Mersch, 2013, S. 45).

Im Kontext dieser verschiedenen betrieblichen Sektoren und Räume der beruflichen Weiterbildung vollziehen sich verschiedenste Kompetenzentwicklungsprozesse, die sich im Sinne eines formalen, non-formalen und informellen Lerngeschehens theoretisch abbilden und verdeutlichen lassen.

### **2.1.2.2 Formales-, non-formales- und informelles Lernen Erwachsener im Rahmen der beruflichen Kompetenzentwicklung**

Die Qualifizierungs- und Weiterbildungsdiskussion in der Pflege ging wie im industriellen Bereich weit bis in die 1990er-Jahre davon aus, dass eine gezielte Qualifizierung in der Arbeit, aufgrund didaktisch-methodischer, aber auch arbeitsorganisatorischer und ökonomischer Gründe für wenig vertretbar zu halten sei (Dehnbostel, 2016, S. 345; Hähner-Rombach, 2018, S. 161 ff.). Als Alternative galten die Qualifizierung und Weiterbildung in zentralen Bildungsstätten. Diese fanden häufig im Rahmen von Kurzlehrgängen, die von den Schwesternschaften organisiert wurden, statt. Dort konnte systematisch und ohne störende Auswirkungen auf den Qualifizierungsverlauf gelehrt und gelernt werden (Dehnbostel, 2016, S. 345). Durch die sich ändernden und zunehmend komplexer werdenden Anforderungen an die Pflegefachkräfte aufgrund z. B. neuer Pflege- und Organisationskonzepte, differenzierter Aufgaben- und Einsatzbereiche rücken neben der formalisierten Form des Lernens seit den 2000er-Jahren informelle und non-formale Lern-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in den Fokus der Weiterbildung von Pflegekräften bzw. Erwachsener (Rohs, 2016, S. 23; Dehnbostel, 2016, S. 344).

Formales Lernen beschreibt in diesem Sinne ein Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext wie z. B. Seminaren, Workshops, oder unter formaler pädagogischer Anleitung am Arbeitsplatz stattfindet (Severing et al., 2014, S. 46). Dieses zielt ab auf die Vermittlung von festen Lerninhalten und einem vorgegebenen Lernergebnis, auf das die Lernprozesse in ihrer didaktisch-methodischen und organisatorischen Form ausgerichtet sind (Dehnbostel, 2016, S. 349). „Der Lernerfolg wird häufig in, durch Prüfungen nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen beurteilt und durch zuständige und autorisierte Stellen in Form eines Zertifikates bestätigt“ (Dehnbostel, 2016, 349). Wesentliche Merkmale des formalen Lernens sind hierbei, dass

- es in Bezug auf Lernzeit, Lernziele oder Lernanforderung (Kompetenzentwicklung) strukturiert ist (Severing et al, 2014, S. 46),
- es in einem organisierten und institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet (Dehnbostel, 2016, S. 349),
- Lernergebnisse überprüfbar sind sowie
- die Lernsituation i. d. R. von professionell vorgebildeten Personen begleitet wird und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht (Dehnbostel, 2016, S. 349).

Nach Severing et al. (2014) ist das formale organisierte Lernen bzw. die formal organisierte Form der Kompetenzentwicklung nur die Spitze des Eisbergs betrieblichen Lernens, das zum allergrößten Teil aus informellen und non-formalen Lernen besteht (Severing et al., 2014, S. 46).

Non-formales Lernen beschreibt ein Lerngeschehen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist. Dieses beinhaltet ein ausgeprägtes ‚Lernelement‘ und ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt (Severing et al, 2014, S. 47). Diese Lernart ist im Vergleich zum formalen und informellen Lernen erst mit der in der Bildungspolitik diskutierten Validierung von Bildungsleistungen und der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) aufgekommen (Dehnbostel, 2016, S. 350). „Sind die Lernarten des formalen und informellen Lernens lerntheoretisch bestimmt und unterschieden, so ist das nichtformale Lernen eine eher ordnungspolitisch bestimmte Kategorie, die sich lerntheoretisch nicht vom formalen Lernen unterscheidet“ (Dehnbostel, 2016, S. 350). Als wesentliche Merkmale können hierbei benannt werden, dass

- es wie das formale Lernen organisiert und geplant ist (Dehnbostel, 2016, S. 350),
- es nicht Teil des öffentlich-rechtlichen Bildungssystems ist und in diesem bisher auch nicht anerkannt und auf Bildungsgänge angerechnet wird (Dehnbostel, 2016, S. 350) sowie, dass
- es zumeist in den Unternehmen und auch bei Bildungsträgern stattfindet (Dehnbostel, 2016, S. 350).

Hierzu zählen beispielsweise Zertifikate im Rahmen von regelmäßig durchzuführenden Schulungen wie Erste-Hilfe-Kurse, Hygieneschulungen usw.

Informelles Lernen wird auch beiläufiges oder inzidentelles Lernen genannt. Informelle Kompetenzentwicklung ist eine Lernform, die im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Diese ist weder hinsichtlich der Lernziele, der Lernzeit noch der Lernanforderung organisiert oder strukturiert. Das Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt (Severing

et al., 2014, S. 46). „Lernen im Prozess der Arbeit findet zu einem wesentlichen Teil als informelles Lernen in Lernsituationen statt, die als fluide, temporär, selbstgesteuert und als nicht formal organisiert charakterisiert werden“ (Dehnbostel, 2016, S. 348) können. Dies erfolgt beispielsweise im Rahmen der Interaktion und Kommunikation am Arbeitsplatz sowie der Aufgabebearbeitung bei der Entscheidung über Dispositionsmöglichkeiten.

„Das informelle Lernen als Lernen über Erfahrungen,

- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigung und Problemlösungen in der Arbeit oder in Handlungen hervorgeht,
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet“ (Dehnbostel, 2016, S. 350).

Als Vorteile des informellen Lernens lassen sich die hohe Motivation und Lernbereitschaft, das unmittelbare Verständnis hinsichtlich des Sinns und der Verwendung des Handlungslernens sowie die geringe Transferproblematik benennen. Als Nachteil zeigt sich hingegen, dass das informelle Lernen in hohem Maße von den Lernpotentialen und -chancen in dem jeweiligen Unternehmen, vom Führungsstil und von der betrieblichen Lern- und Unternehmenskultur bestimmt wird. Ebenso wird es von den jeweiligen Arbeits- und Handlungsprozessen beeinflusst (Dehnbostel, 2016, S. 354).

### **2.1.3 Kritische Würdigung**

Eingebettet in die unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Entwicklungsverläufe und der hiermit verbundenen gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und rechtlichen Anforderungen an die einzelne Person, durchlebt die theoriebildende sowie praktische Bedeutungszuschreibung hinsichtlich des Kompetenzbegriffs einen vielschichtigen Wandlungsprozess. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung und Modernisierung (Beck, 1986, S. 206 ff.; Junge, 2002, S. 10), die kontinuierliche Veränderung der Wissensbestände, sowie die fortwährenden technologischen Entwicklungen fordern von den betroffenen Personen die Bereitschaft und Fähigkeit diesen Erfordernissen lebenslang lernend, -sich entwickelnd und (be)fähigt zu begegnen.

Unter Berücksichtigung der zentralen Wesens- und Bedeutungselemente dieser Veränderungen lassen sich als Eckpunkte eines modernen Kompetenzbegriffs (a) die

Fähigkeiten und Dispositionen zur Selbstorganisation; (b) die Subjektzentriertheit; (c) ein ganzheitlicher Anspruch an den Kompetenzentwicklungs- und Lernprozess; (d) eine Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten Handlungsdispositionen und (e) die Annäherung an das klassische Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise (Arnold, 2001, S. 269) benennen.

Die ökonomische Relevanz von Kompetenz wird im Prozess der Weiterbildung vermehrt in den Vordergrund gerückt. „Dies ist zweifellos ein wichtiges, aber keineswegs ein hinreichendes Argument zur Begründung von Bildungsaktivitäten über die Lebensspanne“ (Faulstich, 2015, S. 12). Die Bildung Erwachsener umfasst mehr als die utilitaristische Anpassung an ökonomisch geforderte Kompetenzen (Arnold, 2015, S. 14) – einem ökonomischen Imperativ als einen Zwang, in ökonomischen Kategorien und Nützlichkeitsgesichtspunkten (Gewinnchancen und Profitorientierung) zu kalkulieren (Honneth, 2012, Min. 8,36 ff.). Ein lediglich den gesellschaftlichen und ökonomischen Erwartungen dienendes Bildungsgeschehen, führt letztlich zur Unterordnung des Subjekts unter ‚Zwecke‘ (Arnold, 2015, S. 14). Zwar ist Bildung einerseits mehr als die bloße arbeitsdienliche Kompetenzentwicklung, andererseits ist ein, den zentralen Identitätsbaustein ‚Arbeit‘ ausklammernder Bildungsbegriff nach Faulstich, unvollständig, um nicht zu sagen inhaltsleer (Arnold, 2015, S. 15).

#### **2.1.4 Begriffsdefinition ‚Anerkennung‘**

Anerkennung scheint ähnlich dem skizzierten Kompetenzbegriff ein Schlüsselbegriff dieser Zeit zu sein (Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 7). Die alltagsweltlichen Verwendungsweisen und Bedeutungsrichtungen spiegeln zum einen die Vielfalt, der mit Anerkennung verbundenen Perspektiven wider. Zum anderen verweisen diese darauf, dass in der Anerkennung die Dimensionen des Wahrnehmens, des Ein-, Ab- oder Wertschätzens und des Einsetzens, Berechtigens und Legitimierens nicht strikt voneinander zu trennen sind (Balzer & Ricken, 2010, S. 41). Bei der Erweiterung des Blicks um die Verwendungsweisen von Anerkennung im Wissenschaftsdiskurs, bestätigen sich manche dieser alltagsweltlichen Begriffsauffassungen, -verwendungen und -deutungen (Balzer & Ricken, 2010, S. 42). Gleichzeitig ist es ein Merkmal dieser wissenschaftlichen Debatten, dass die Bedeutungen dieses Ausdrucks von den verschiedenen Autoren und Forschern sehr unterschiedlich aufgefasst und dargestellt werden (Ikäheimo, 2014, S. 17).

In der nachfolgenden Herleitung wird zu Beginn der Bedeutungswandel des Anerkennungsbegriffs unter Berücksichtigung (sozial)philosophischer und

soziologischer Modelle schemenhaft nachgezeichnet (Kapitel 2.1.4.1). Weiterführend werden die Darstellungen von A. Honneth (2018) und dessen Versuch, aus der Hegelschen Denkfigur eines ‚Kampfes um Anerkennung‘ die Grundlagen einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie zu entwickeln, aufgegriffen (Honneth, 2018, S. 7). Ebenso wird dessen Strukturierung des Anerkennungsbegriffs aufgeführt (Kapitel 2.1.4.2).

#### **2.1.4.1 Bedeutungsgeschichtlicher Wandel des Anerkennungsbegriffs**

Das Thema der Anerkennung bildete sich nicht erst mit dem Übergang der vormodernen Anerkennungsform ‚der Ehre‘ in einer sich wandelnden Form in der Moderne ab. Dennoch ist es bezeichnend, dass der Begriff der Anerkennung erst seit dem 16. Jahrhundert gebräuchlich wurde (Balzer & Ricken, 2010, S. 43; Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 10). Die vormoderne Form der Anerkennung bzw. die Ehre war stratifiziert und standesbezogen (Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 10). Aufgrund der Herkunft waren Menschen Teil einer definierten gesellschaftlichen Ordnung. Mittels dieser Gegebenheiten reproduzierte sich der Status eines Menschen durch ein streng geregeltes ‚ehrenhaftes‘ Verhalten (Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 10). „Diese zugleich geschlossene wie stratifikatorisch differenzierte Anerkennungsordnung wurde im Übergang zur Moderne aufgebrochen, indem sich nun die generalisierte Anerkennung des Subjekts als Träger allgemeiner und gleicher Rechte zunehmend abkoppelte von der Anerkennung der unterschiedlichen Grade seines Beitrags für die gesellschaftliche Gemeinschaft“ (Voswinkel & Lindemann, 2013, S. 10).

In diesem Sinne wurde der Raum für die Bedeutung sozialer Anerkennung auch begrifflich geöffnet. Die traditionelle Vorstellung von ehrwürdigen und ehrlosen Verhalten löste sich allmählich auf, stattdessen wurde zwischen ‚Würde‘ als allgemeine Kennzeichnung des Menschlichen und ‚Identität‘ als individuelle Kennzeichnung von Verdiensten etc. unterschieden (Nothdurft, 2007, S. 111). Anerkennung erfuhr zunehmend eine positive Aufladung, in der die pejorative Bedeutung der bloßen Anerkennung äußerer Vorzüge sich langsam in ein Verständnis für das Verlangen nach Achtung verwandelte (Balzer & Ricken, 2010, S. 43). „So ist es insbesondere Jean-Jacque Rousseau [1712 – 1778], der eine wirkliche Revolution unternimmt, indem er das Bedürfnis nach Anerkennung (in der Differenz von ‚amour propre‘ - Eigenliebe, Selbstachtung und ‚amour de soi‘ - Egoismus, Selbstliebe) als konstitutiven Bestandteil der menschlichen Natur kennzeichnete und mit der Tradition, die Suche nach Beachtung, Beifall, Schätzung und Lob eher als Schwäche, als Moment

egoistischer Triebe – wie noch im 17. Jahrhundert bei La Rochefoucauld [1613 – 1680], der von ‚amour propre‘ als lächerliche Eigenliebe und zerstörerische Selbstsucht sprach – zu verstehen bricht“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 43).

„Was bei Rousseau begonnen hat, findet bei Hegels [1770 – 1831] Interpretation der Anerkennung seine Fortsetzung“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 44). Hegel gab dem, durch Machiavelli (1469 – 1527) und Hobbes (1588 – 1679) sozialphilosophisch eingeführten Modells des ‚sozialen Kampfes‘ eine theoretische Wendung (Honneth, 2018, S. 12). Machiavellis Wirkungsgeschichte ist geprägt durch seine Modelle der ‚Macht‘ und der ‚Entzauberung der Außenwelt und der menschlichen Natur‘ (Herb, 2008, S. 69). Machiavelli entwirft eine regelrechte Minusliste des menschlichen Charakters und vertritt die Haltung, dass jeder ‚darauf aus sei‘, die anderen zu beherrschen, um nicht von seinesgleichen beherrscht zu werden (Herb, 2008, S. 69). Wie Machiavelli ist Hobbes ein großer Skeptiker hinsichtlich der menschlichen Natur (Herb, 2008, S. 71). „Nicht Harmonie, sondern der Konflikt bestimmt die *conditio humana*“ (Herb, 2008, S. 71) – „so finden sich [für Hobbes] in der Natur des Menschen, drei Hauptursachen für Konflikte: erstens Konkurrenz, zweitens Unsicherheit, drittens Ruhmsucht“ (Hobbes, 1996, S. 104). Als Freiheits- und Machtsubjekte führen die Menschen einen zähen Kampf um Selbsterhaltung und Anerkennung, bei dem keiner als Sieger hervorgehen kann“ (Herb, 2008, S. 71).). Für Hobbes zeichnet sich das menschliche Wesen zunächst durch die besondere Fähigkeit zur vorsorglichen Bemühung um sein zukünftiges Wohlergehen aus (Honneth, 2018, S. 16). Dieses antizipierende Verhalten steigert sich in dem Augenblick, in dem der Mensch auf einen Mitmenschen trifft. Beide Subjekte müssen sich in ihren Handlungsabsichten wechselseitig fremd und undurchsichtig bleiben. Daher ist jedes für sich zu einer vorausschauenden Erweiterung des Machtpotentials gezwungen, um den möglichen Angriff des anderen auch in der Zukunft abwehren zu können (Honneth, 2018, S. 16). Es kommt somit außerhalb eines Staatswesens zur ruinösen Konkurrenz der Selbstbehauptung bzw. zu einem Kampf, einem Krieg „Jeder gegen Jeden“ (Hobbes, 1996, S. 104).

Hegel gab diesem sozialphilosophischen Modell des ‚sozialen Kampfes‘ eine theoretische Wendung, indem er jedes praktische Geschehen eines Konfliktes unter Menschen statt auf Selbsterhaltungsmotive auf moralische Antriebe zurückführte (Honneth, 2018, S. 12). Diese Bedeutungsveränderung gelang ihm, „weil er dem Handlungsgeschehen des Kampfes zuvor die spezifische Bedeutung einer Störung und Verletzung sozialer Anerkennungsbeziehungen gegeben hatte“ (Honneth, 2018, S. 12).

Hegel konstruierte in seiner Publikation „Phänomenologie des Geistes“ ein Verständnis von Anerkennung als ein, zwar paradoxes, aber konstitutives Geschehen (Balzer & Ricken, 2010, S. 44): „Das Selbstbewusstsein ist an und für sich, indem, und dadurch, dass es für ein Anderes an und für sich ist; d. h. es ist nur als ein Anerkanntes“ (Hegel, 2020, S. 68). In der eigenen Unabhängigkeit von anderen abhängig zu sein und wechselseitig für die eigene Autonomie eine gewisse Heteronomie bzw. eine Abhängigkeit von anderen, eine gewisse Unselbstständigkeit eingehen zu müssen, ist eine daraus resultierende Paradoxie. Diese mündet nach Hegel schließlich in einem „Kampf zwischen Herrn und Knecht – einem Kampf des Anerkennens“ (Hegel, 1970, S. 149 ff.; Balzer & Ricken, 2010, S. 45). Die rasante Konjunktur des Begriffs der Anerkennung im Wissenschaftsdiskurs und der enorme Bedeutungswandel seit der Aufklärung (seit dem 18. Jahrhundert) lassen die Einschätzung zu, dass Anerkennung ein spezifisch modernes Theorem sei (Balzer & Ricken, 2010, S. 45). Als Hintergrund für diesen begrifflichen Bedeutungswandel lassen sich vier miteinander verwobene gesellschaftliche Momente bzw. Kontexte zusammenfassend herleiten und benennen. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle 3 dargestellt.

**Tabelle 3:** Gesellschaftliche Kontexte hinsichtlich des Bedeutungswandels des Anerkennungsbegriffs (Balzer & Ricken, 2010, S. 45 ff.).

<b>Gesellschaftliches Moment</b>	<b>Darstellung</b>
Der moderne gesellschaftliche Strukturwandel und die mit ihm einhergehende Problematik der Individualität und Identität (Balzer & Ricken, 2010, S. 45).	Aus der, für die moderne Gesellschaft kennzeichnenden funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Systeme resultiert eine rasante und zunehmende Fokussierung auf Individualität und Identität (Balzer & Ricken, 2010, S. 45). Menschen sind nun zunehmend aufgefordert, sich auf sich selbst zu beziehen und ihre ‚Identität‘ und auch Anerkennung gerade nicht qua sozialer Zugehörigkeit, sondern durch Verweis auf sich selbst zu bestimmen (Balzer & Ricken, 2010, S. 45). Anerkennung muss nun u. a. durch Leistung erworben werden und wird im Vergleich untereinander sowie durch die Konkurrenz miteinander zu einer knappen Ressource (Balzer & Ricken, 2010, S. 46).
Eine am Ideal der Authentizität orientierte Auffassung von individueller Identität.	Authentizität verlangt sowohl Unabhängigkeit von anderen als auch Anerkennung derselben durch andere (Balzer & Ricken, 2010, S. 46). Es ist diese Ambivalenz der Anerkennung, die bereits bei Hegel als paradoxe Dialektik von Unabhängigkeit und Abhängigkeit reflektiert wurde und seitdem die Gestaltung aller sozialen Beziehungen figuriert (Balzer & Ricken, 2010, S. 46).
Anerkennung kann als Medium gesehen werden, durch das die Menschen miteinander in Verbindung treten – durch das die Gesellschaft ihren sittlichen Zusammenhalt findet.	Anerkennung kann nicht nur als zentraler Schlüssel der Inklusion und Integration gesehen werden. Diese ist aufgrund ihrer Verknappung in besonderer Weise mit Exklusion und Desintegration im Sinne mangelnder Anerkennung geprägt (Balzer & Ricken, 2010, S. 47).
Menschen müssen aufgrund ihrer Nichthintergebarkeit ihr Leben selbsttätig und selbstbestimmt führen – dies mag ohne Bezug auf eine konstituierende Sozietät nicht gelingen.	„Anerkennung und das Bedürfnis nach Anerkennung werden einerseits zum Mittel eines sich weiterhin selbstbehauptenden Subjekts, andererseits aber gleichzeitig der Ort, an dem diese Selbstbehauptung unterbrochen, eingeklemmt und außer Kraft gesetzt wird“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 47).

Es ist insbesondere der Verdienst der sozialphilosophischen Arbeiten von Axel Honneth, dass Anerkennung in den letzten Jahren zu einem zentralen Begriff in Bezug auf die Voraussetzungen und Bewertungen menschlichen Handelns bzw. ‚der Ethik‘ geworden ist (Balzer & Ricken, 2010, S. 48). Honneth zielte in seinen Arbeiten darauf ab, das Prinzip der Anerkennung als Grundstein einer Ethik zu etablieren (Honneth, 1997, S. 25).

#### **2.1.4.2 Anerkennung als intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept nach Axel Honneth**

Ausgangspunkt der honnethschen Überlegungen (2018) ist eine intersubjektivitätstheoretische Betrachtung der Schriften Hegels und Meads, in der die Idee der wechselseitigen Anerkennung (Honneth, 2018, S. 11; Balzer & Ricken, 2010, S. 49) als Bedingung der Möglichkeit von individueller und sozialer Freiheit reformuliert wird. Es ist zunächst die Einsicht in die konstitutive Abhängigkeit menschlicher Wesen von der Anerkennung durch andere menschliche Wesen und die Wechselseitigkeit dieser Anerkennungsabhängigkeit (Honneth, 2012, Min. 18,15ff.). Bereits Hegel wollte nach Honneth (2012) zeigen (siehe Kapitel 2.1.4.1), dass unser Selbstbewusstsein konstitutiv davon abhängig ist, dass uns andere Personen unsere Handlungen, Eigenschaften, Gedanken überhaupt zurechnen (Honneth, 2012, Min. 19,16 ff.). Im Sinne eines wechselseitigen, gesellschaftlichen Geschehens geht Honneth in Anlehnung an Hegel davon aus, dass menschliche Gesellschaften zur Gewinnung von Stabilität bzw. ‚zum Überleben‘ nicht fähig wären, wenn es nicht diese Form der Anerkennung von wechselseitiger Zuschreibung eines Selbstbewusstseins und einer gewissen Autorität über Bewertungen, Zielsetzungen usw. gäbe (Honneth, 2012, Min. 20,19 ff.).

Honneth (2018) erklärt diese gesellschaftlichen Bezüge zur Bedingung einer ungestörten Selbstbeziehung und skizziert hierbei drei unterschiedliche Formen der Anerkennung (Balzer & Ricken, 2010, S. 49): Liebe, Recht und Solidarität (Honneth, 2018, S. 148 ff.). Er leitet diese Muster intersubjektiver Anerkennung negativ aus Erfahrungen der Missachtung wie physischen Übergriffen, der sozialen Exklusion bzw. ‚Entrechtung‘ und der Entwertung einer identitätsstiftenden Lebensform (siehe Tabelle 4) ab (Schäffter, 2009, S. 4). Die Rückkopplung der Anerkennungsmuster an Missachtungsformen erfolgt bei ihm ausgehend von der Überlegung, dass aufgrund vielfältig erlebten individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Unrechts erst ein Bewusstsein über versagte Lebenschancen entsteht (Borst, 2003, S. 122 f.). Um sich

von dem Leid befreien zu können, bedarf es daher einer ‚negativen Gefühlsreaktion‘, die die Möglichkeit zu aktivem rationalem Handeln enthalte und das Individuum in die Lage versetzt, gewissermaßen Widerstand zu leisten (Borst, 2003, S. 122 f.). Der darin eingelassene Konflikt berge dabei die Kraft zur Veränderung, die aber auch immer ausbleiben könne (Borst, 2003, S. 122f.).

**Tabelle 4:** Strukturmodell der Anerkennung nach Axel Honneth (Honneth, 2018, S. 211).

<b>Anerkennungsformen</b>	<b>Praktische Selbstbeziehung</b>	<b>Missachtungsformen</b>	<b>Anerkennungsweise</b>
<b>Liebe, Freundschaft</b>	Selbstvertrauen	Misshandlung und Vergewaltigung	Emotionale Zuwendung
<b>Rechte, Rechtsverhältnisse</b>	Selbstachtung	Entrechtung, Ausschließung	Kognitive Achtung
<b>Solidarität</b>	Selbstschätzung	Entwürdigung und Beleidigung	Soziale Wertschätzung

### **Liebe – das bedingungslose Selbstsein im Anderen**

„Angesprochen wird in dieser Anerkennungsform die Beziehungsstruktur der ‚Symbiose‘ als Bezeichnung einer grundlegenden Mit-Existenz des Selbstseins in den und durch die signifikanten Anderen“ (Schäffter, 2009, S. 5). Der zentrale Unterschied zu den ‚klassischen‘ Ansätzen wie z. B. verschiedener tiefenpsychologischer-, psychoanalytischer Modelle scheint im Wesentlichen darin zu bestehen, dass die primäre Mutter-Kind-Matrix nicht als eine undifferenzierte Einheit, sondern nach dem Muster einer gebrochenen und polyzentrischen Intersubjektivität dargestellt wird (Benjamin, 1990, S. 22 ff.). In dieser ist die Spannung zwischen dem Getrennt- und Selbstsein einerseits und Auf-den-Anderen-angewiesen-Sein andererseits von Anfang an gegeben. „Genau diese Spannung, dieses dialektische Verhältnis führt – insofern es von der dominanten erwachsenen Seite der Interaktion ausgehalten wird – zu einer ständigen Differenzierung und Anreicherung sowohl der Selbstbeziehung als auch der Interaktionsstruktur“ (Stojanov, 2006, S. 133).

### **Recht, Rechtsverhältnisse**

Die rechtliche Anerkennung enthält „den entscheidenden Aspekt der wechselseitigen kognitiven Achtung der Mitglieder eines Gemeinwesens, das auf formelle Regeln gebaut ist. Das rechtliche Anerkennungsverhältnis überschreitet zum ersten Mal den Bereich der primären Sozialbeziehungen und hängt mit der Entstehung einer Vorstellung vom ‚generalisierten Anderen‘ beim Individuum und mit der Einnahme der Perspektive des anderen zu sich selbst zusammen. Sie erlaubt ihm, sich – wie auch allen anderen Mitgliedern des Gemeinwesens – als Träger von Rechten zu sehen [...],

welche im Zuge der Modernisierungsprozesse von partikularen Bestimmungen entkoppelt werden“ (Stojanov, 2006, S. 140). „Die Anerkennung des Rechts auf Rechtfertigung bedeutet letztlich, als eine Person anerkannt zu werden, die sich des ursprünglich subjektiven und kontingenten Charakters der eigenen Ideale und Wertvorstellungen bewusst ist, die die eigene Wirklichkeitsperspektive als eine partikulare, neben den jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Anderen existierenden begreift [...] und deshalb zur Einsicht kommt, dass die Beteiligung an den Begründungsdiskursen die Transzendierung dieser eigenen Perspektive erfordert“ (Stojanov, 2006, S. 140 f.).

### **Solidarität – soziale Wertschätzung**

„Bei der sozialen Wertschätzung, die den Kernmechanismus der Interaktionsform einer posttraditionellen Solidarität ausmacht, welche sich dadurch auszeichnet, dass die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen und –projekten teilnehmen [...] kommen die konkreten Eigenschaften einer Person in der Form von gesamtgesellschaftlich relevanten Fähigkeiten zum Ausdruck“ (Stojanov, 2006, S. 141). Dies sind Eigenschaften, die in Leistungen überführt werden und als gesellschaftlicher Beitrag gelten (Stojanov, 2006, S. 141). Nach Honneth (2018) kann diese Anerkennungsform nur unter der Voraussetzung begriffen werden, dass ein Wertehorizont hinzugedacht wird (Honneth, 2018, S. 196) – es wäre sonst nicht möglich, zu bestimmen was als eine wertvolle Leistung bzw. als gesellschaftlicher Beitrag gelten könne (Stojanov, 2006, S. 141).

#### **2.1.4.3 Kritische Würdigung**

Diese drei Anerkennungsformen stellen nach Honneth (2018) zwar universale Bedingungen einer positiven Selbstbeziehung menschlicher Subjekte dar (Honneth, 2018, S. 309). Erst die volle und geglückte Anerkennung in allen drei Sphären ermöglicht jedoch ein unbeschädigtes Selbstverhältnis und eine geglückte Selbstbeziehung (Balzer & Ricken, 2010, S. 51). „Dabei nimmt Honneth eine Stufenlogik der drei Anerkennungsformen an“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 50). Die emotionale Zuwendung und Bestätigung der Anerkennungssphäre der Liebe geht jeder anderen Formen der reziproken Anerkennung voraus. Der entwickelte Grad an Selbstvertrauen („jene Grundsicht einer emotionalen Sicherheit“) bildet die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen und der Selbstachtung (Honneth, 2018, S. 172). Bleibt eine solche Form der sozialen

Zustimmung auf irgendeiner Stufe der menschlichen Entwicklung aus, reißt dies in der Persönlichkeit gleichsam eine psychische Lücke auf, in die negative Gefühlsreaktionen wie Scham oder Wut treten (Honneth, 2018, S. 220). Diese können einen Kampf um Anerkennung auslösen (Balzer & Ricken, 2010, S. 51).

Müller-Commichau (2020a), dessen Kernelemente einer Pädagogik-, einer erwachsenenbildnerischen Didaktik der Anerkennung, im nachfolgenden Kapitel aufgegriffen werden sollen, versteht die von Honneth aufgezeigten Formen der Anerkennung bzw. die praktischen Anerkennungsweisen (Müller-Commichau, 2020a, S. 20; siehe Tabelle 4) als Elemente zur Herstellung von individueller Souveränität (Müller-Commichau, 2018, S. 10). „Das Erleben von Anerkennung [auf den unterschiedlichen Ebenen] hat eine Selbstwahrnehmung zur Folge, die durch Souveränität [- im Sinne einer positiven, souveränen Selbstbeziehung -] gekennzeichnet ist“ (Müller-Commichau, 2018, S. 11). So sieht Müller-Commichau ein zentrales Segment dieser Souveränität (die auch eine gedankliche Nähe zu dem Modell Hegels (siehe Kapitel 2.2.1.1) vermuten lässt) darin, sich gelegentlich Anerkennung bei den anderen zu holen, um damit die Souveränität des eigenen Denkens und Handelns zu restabilisieren (Müller-Commichau, 2018, S. 11). „Damit bewahrt sich das Individuum idealtypisch seine Kritikfähigkeit gegenüber anerkennenden Personen und vermeidet damit emotionale Abhängigkeit“ (Müller-Commichau, 2018, S. 11).

### **2.1.5 Kernelemente einer erwachsenenbildnerischen Anerkennungsdidaktik nach Müller-Commichau**

Die wissenschaftliche Verortung und die hiermit verbundene Begründungslogik einer erwachsenenbildnerischen Anerkennungsdidaktik findet sich bei Müller-Commichau (2018; 2020a; 2020b) im Kern in sozialphilosophischen und pädagogischen Denkfiguren und im weiteren Sinne in soziologischen und psychologischen Bezugsmustern, z. B. in psychoanalytischen Bezügen. Von besonderer Bedeutung ist wie auch bei Honneth seine intersubjektivitätstheoretische Betrachtung ‚des menschlichen (Da)Seins‘ und ‚des menschlichen Miteinanders‘ und seine kritisch würdigende Abgrenzung zur konstruktivistischen Sichtweise im Vorgehen und Deutungsgeschehen erwachsenenbildnerischer Lernprozesse und Veranstaltungen (Müller-Commichau, 2020a, S. 39). Ähnlich den dargestellten Erklärungen in Bezug auf den Bedeutungszugewinn der Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung (siehe Kapitel 2.1.1.1 ff.) „in einer Welt, deren sprichwörtliche Unübersichtlichkeit

immer größer zu werden scheint“ (Müller-Commichau, 2018, S. 32) gewinnt für ihn der Begriff Anerkennung in einem erwachsenenbildnerischen Kontext zunehmend an Bedeutung. Neben dem Zugewinn an fachlichem Wissen und dem Wunsch nach Arbeit an der eigenen Identität kommt nach dessen These den Pädagogen in der Erwachsenenbildung sowie an den Hochschulen und somit auch im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung zunehmend die Funktion zu, andernorts nicht oder zu wenig erfahrene Anerkennung in einer glaubwürdigen Weise zu artikulieren und damit eine Substituierungsfunktion wahrzunehmen (Müller-Commichau, 2018, S. 32). Hierzu formuliert er unter Einbeziehung unterschiedlicher Wissenschaftler und deren Publikationen fünf Säulen einer Pädagogik und eines Lehr- und Lerngeschehens der Erwachsenenbildung, das geprägt ist durch eine anerkennende Haltung und einem anerkennenden Vorgehen des Erwachsenenbildners. Deren wesentliche Merkmale sollen in der nachfolgenden Tabelle 5 dargestellt werden.

**Tabelle 5:** Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung (Müller-Commichau, 2020b, Min. 0,01 ff.).

<b>Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung</b>	<b>Spezifische Komponenten</b>	<b>Mögliche Handlungsmuster im didaktischen Vorgehen erwachsenenpädagogischen Kontextes</b>
<b>Emotionale Kompetenz</b>	Selbstwahrnehmung	Hierbei handelt es sich um die Benennung und Identifikation der eigenen Emotionen. Wenn das Benennen von Emotionen und deren Verstehen mit Worten möglich ist, wirkt das gefundene Wort auf die Person als jemanden zurück, der sich selbst zu analysieren versucht (Müller-Commichau, 2020b, Min. 4,23 ff.). In der Konsequenz heißt dies beispielsweise, je differenzierter der Erwachsenenbildner bei der Benennung der Emotionen ist bzw. je mehr Worte diesem zur Verfügung stehen, desto stärker wächst dessen Fähigkeit der emotionalen Kompetenz im Umgang mit Phänomenen des erwachsenenbildnerischen Geschehens (Müller-Commichau, 2020b, Min. 4,53 ff.).
	Empathie	Schon Carl Rogers stellte Empathie als Versuch dar (Biermann-Ratjen, Eckert & Schwartz, 1995, S.11), sich in andere Personen hineinzuversetzen und mit deren Schuhen ein Stück des Weges zu gehen, um infolgedessen in einer angemessenen Art und Weise reagieren zu können (Müller-Commichau, 2020b, Min. 5,42 ff.). Empathie zeigt sich hierbei u. a. durch ein ‚sich ver-gewissern‘, Wissen über das Gegenüber durch ein nachfragendes Vorgehen zu erlangen (Müller-Commichau, 2020b, Min. 7.5 6 ff.). Hierbei sind Parallelen zu dem, von Rogers benannten Vorgehens des ‚Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte‘ wahrnehmbar (Biermann-Ratjen et al., 1995, S. 17).

Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung	Spezifische Komponenten	Mögliche Handlungsmuster im didaktischen Vorgehen des erwachsenenpädagogischen Kontextes
<b>Emotionale Kompetenz</b>	Die Fähigkeit gute Interaktionen zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern und dem Erwachsenenbildner herzustellen.	Neben einer wertschätzenden Form der Gesprächsführung steht hierbei ein Handeln im Vordergrund, das eine Situation herzustellen vermag, in der sich sowohl der Teilnehmer als auch der Erwachsenenbildner wohlfühlen (Müller-Commichau, 2020b, Min. 9,00 ff.) Der Erwachsenenbildner versucht wahrzunehmen, was das Gegenüber zum Wohlfühlen in der konkreten Lehr-Lern-Situation braucht und was er in sich spürt („was brauche ich, um mich wohlzufühlen“) (Müller-Commichau, 2020b, Min. 9,20 ff.).
	Die Fähigkeit, eigene Belastungsgrenzen zu spüren und aus dieser Wahrnehmung Konsequenzen zu ziehen.	Der Erwachsenenbildner sorgt achtsam für sich, ehe dieser an einer Grenze angekommen ist, an der er sich selbst paralyisiert und nicht mehr in der Lage ist, seine berufliche Tätigkeit in einer selbstbehaltenden Weise auszuüben (Müller-Commichau, 2020b, Min. 12,17 ff.).
<b>Anerkennung</b>	Anerkennung des ‚Da-seins‘, die jeweilige Person in ihrer Existenz bejahen.	Die andere Person zu bejahen, ohne mit deren Äußerungen übereinstimmen zu müssen, mit dem was über sie und ihre Art zu leben bekannt ist (Müller-Commichau, 2020b, Min. 20,00 ff.).
	Anerkennung des ‚So-seins‘, welche Spezifika lassen sich in der anderen Person erkennen, mit der Kontakt besteht.	Die Gleichbehandlung der Gruppenteilnehmer in der Erwachsenenbildung, z. B. durch die Fokussierung auf die Menge der positiven Rückmeldungen (Müller-Commichau, 2020b, Min. 22,15 ff.). Eine versprachlichende Hervorhebung der (sozialen) Kompetenzen bei dem jeweiligen gegenüber (Müller-Commichau, 2020b, Min. 22,30 ff.).
<b>Dialog</b>	‚Ich-Du‘ und ‚Ich-Es‘ nach Martin Buber (Buber, 1983, S. 3 ff.). „Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung“ (Buber, 2019, 12).	Das Alltagsverhältnis im erwachsenenpädagogischen Lehr-Lern-Geschehen ist geprägt durch ein ‚Ich-Es‘-Verhältnis. Es handelt sich um ein mehr oder weniger sachliches, themenorientiertes Miteinander (Müller-Commichau, 2020b, Min 26,07 ff.). Es bestehen hierbei auch Momente, in denen Lehrende eine besondere Nähe zu einer Lerngruppe spüren bzw. es besteht eine besondere emotionale Nähe. Dies bezeichnet Buber als ein ‚Ich-Du‘-Verhältnis (Müller-Commichau, 2020b, Min 26,33 ff.). Buber plädiert darüber hinaus, nicht auf den ständigen Aufbau von Beziehungen, sondern auf die Begegnung mit den Personen, mit denen es der Lehrende in der Erwachsenenbildung zu tun hat. Der Begriff der Begegnung kann hierbei eine Aufmerksamkeit und ein Interesse an der anderen Person beinhalten, das eine Offenheit signalisiert, welche in einer ‚Ich-Du‘ Begegnung münden kann (Müller-Commichau, 2020b, Min 27,00 ff.).

Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung	Spezifische Komponenten	Mögliche Handlungsmuster im didaktischen Vorgehen des erwachsenenpädagogischen Kontextes
<b>Dialog</b>	Dimension des ‚Zwischen‘. Wenn Personen in einer pädagogischen Interaktion miteinander zu tun haben gibt es neben dem Lehrenden und dem Lernenden noch etwas Drittes – das ‚Zwischen‘ (Müller-Commichau, 2020b, Min. 31,10 ff.).	Hierbei handelt es sich um einen sozialen Raum, der eine gewisse Eigendynamik besitzt und auch eine eigene Form des Seins darstellt (Müller-Commichau, 2020b, Min. 31,12 ff.). Dieser Raum des ‚Zwischen‘ sollte in einem anerkennungspädagogischen Arbeiten mit Erwachsenen in einer sensiblen, aufmerksamen und durch Rücksichtnahme geprägten Weise genutzt werden. Dieser kann zunächst wahrgenommen werden und als Experimentalraum, als Raum des Probedhandelns, Probedenkens und Probeempfindens aufgegriffen werden (Müller-Commichau, 2020b, Min. 32,45 ff.).
<b>Dekonstruktion</b>		Dekonstruktion bedeutet in einem erwachsenenbildnerischen Kontext, Lernenden Mut zu machen, auf Prinzipien und Normen zu achten, die diese in ihrem Alltag prägen, eingrenzen und bisweilen auch behindern (Müller-Commichau 2020b, Min., 36,37 ff.). Hierbei Sensibilität zu beweisen und dem jeweiligen Gegenüber auch Vorschläge zu machen bzw. diesen in seiner Entwicklung zu begleiten, auf welche Art und Weise er sich von dem vermeintlich selbstverständlichen emanzipieren kann (Müller-Commichau, 2020b, Min. 37,00 ff.). Hierbei handelt es sich um den Mut und die Bereitschaft, Gegenkonzepte zu entwickeln.
<b>Ästhetische Signatur</b>		Ästhetische Signatur kann in Ergänzung zu einer kognitiven- und emotionalen Signatur als Fähigkeit verstanden werden, auf die Schönheit von Phänomenen zu blicken und diese wahrzunehmen (Müller-Commichau, 2020b, Min. 42,21 ff.). In erwachsenenpädagogischen Prozessen kann dies zu Erfahrungen beitragen die an anderen Orten selten oder gar nicht gemacht werden können (Müller-Commichau, 2020b, Min. 43,50 ff.) – ‚sich einlassen auf die Welt der Sinne‘.

Die skizzierten Komponenten und Handlungsmuster eines anerkennenden, erwachsenenpädagogischen Lehr- und Lerngeschehens einer erwachsenenpädagogischen Didaktik verweisen auf den im Vorfeld dargestellten reziproken und intersubjektivitätstheoretischen Bedeutungs- und Handlungszusammenhang. Als Zielsetzung kann die von Müller-Commichau (2018) benannte Entwicklung und Aufrechterhaltung einer positiven und souveränen Selbstbeziehung gesehen werden, die u. a. das Erkennen verschiedenster individueller Kompetenzbereiche im Bereich der Weiterbildung unterstützend begleiten kann. In diesem Sinne werden die in Tabelle 5 skizzierten Inhalte u. a. in der Gestaltung des Interviewleitfadens (Untersuchungsphase PH2) im nachfolgenden dargestellten qualitativen Untersuchungsverlauf leitend aufgegriffen.

## **2.2 Festlegung der Forschungsdesigns und Durchführung der Untersuchungen**

Die bisherigen Darlegungen verorten sowohl das Vorverständnis als auch den gedanklichen Rahmen als Bearbeitungsgrundlage hinsichtlich der nachfolgenden empirischen qualitativen Untersuchungen und deren Fragestellung: ‚Welcher Zusammenhang und welche Bedeutung besteht zwischen der subjektiven Wahrnehmung der bereits vorhandenen lebensgeschichtlich erworbenen und der Entwicklung neuer Kompetenzen der Weiterbildungsteilnehmer durch die Nutzung des anerkenntnisdidaktischen Ansatzes, eines anerkenntnenden Vorgehens des Erwachsenenbildners im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung im pflegerischen Kontext‘ (siehe Kapitel 1.3). Ergänzend werden von diesen theoretischen Denkmodellen die in Kapitel 1.3 benannten Hypothesen als Ergebniserwartung abgeleitet. Die in den nachfolgenden Abschnitten aufgezeigten Untersuchungen vollziehen sich in zwei unterschiedlichen Phasen:

(1) PH (Phase) 1: Die Erforschung der formalen, informellen und non-formalen entwicklungsförderlichen und konfliktreichen bzw. ‚störenden‘ bildungsspezifischen Suchbewegungen in verschiedenen lebensgeschichtlichen Ermöglichungsräumen der Kompetenzentwicklung, der aktuell wahrgenommenen Kompetenzen und der möglichen Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen weitergebildeter Praxisanleiter (N=25).

(2) PH (Phase) 2: Das episodische Interview zur Erforschung des Zusammenhangs der Kompetenzentwicklung und des anerkenntnenden Vorgehens von Erwachsenenbildnern in der didaktischen Begegnung mit aktuellen Weiterbildungsteilnehmern zur Praxisanleitung (N=7).

Im Rahmen dieser qualitativen Bearbeitungsformate werden im Wesentlichen subjektive Wirklichkeiten und Sinnkonstruktionen sowie Alltagstheorien der Teilnehmer untersucht, Lebenswelten von innen heraus beschrieben sowie individuelle Sichtweisen und Meinungen benannt und analysiert (Misoch, 2015, S. 2). Ausgangspunkt des gewählten qualitativen Zugangs zum Forschungsfeld ist ein angemessener Umgang mit Subjektivität und die Bewusstheit der Kontextspezifität der Texte und Interviews der Erhebung (Helfferich, 2009, S. 155). Eine Standardisierbarkeit und identische Replizierbarkeit der Untersuchungsverfahren ist in dem Sinne relevant, als eine gewisse Vergleichbarkeit des Vorgehens bei der verschriftlichten Bearbeitungen der Fragen sowie der Ergebnisinterpretation hilfreich und notwendig ist (Helfferich 2009, S. 155). In diesem Sinne werden folgende

Verfahren zur methodischen Kontrolle der Untersuchungen in Anlehnung an Helfferich (2009) aufgegriffen:

(a) Methodische Kontrolle über Offenheit: „Methodische Kontrolle ist gerade umso mehr gegeben, je offener und je weniger standardisiert das Erhebungsverfahren ist“ (Helfferich, 2009, S. 155). Das Motto lautet: „Weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten, durch weniger Eingriff des Forschers soll mehr methodische Kontrolle erreicht werden“ (Bohnsack, 1999, S. 20). Dies kann z. B. im Rahmen des narrativen Anteils des episodischen Interviews geschehen.

(b) Methodische Kontrolle über Reflexivität: „Methodische Kontrolle durch Offenheit ist notwendigerweise begrenzt, da in der Interviewsituation beispielsweise eine Nicht-Kommunikation ebenso wenig wie ein Nicht-Eingriff möglich ist“ (Helfferich, 2009, S. 156). Dies orientiert sich an Watzlawick, Beavin & Jackson (2017) „Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, S. 44). Steuerungen erfolgen in diesem Kontext u. a. durch die bisherigen theoretischen Darlegungen des Untersuchenden, aber auch dem erlangten Vorwissen der Teilnehmer und der Darstellungen des Erhebungsortes sowie der Rahmenbedingungen, z. B. die Nutzung des Interviewleitfadens im Rahmen des episodischen Interviews (siehe Anlagen, Kapitel 6).

(c) Methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Für hochstandardisierte, quantitative Verfahren ist die Nachprüfbarkeit der Ergebnisse an Wiederholbarkeit bzw. Reliabilität gebunden (Helfferich, 2009, S. 156). Im Rahmen dieser qualitativen Untersuchungen kann die entsprechende Analogie in der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gesehen werden (Helfferich, 2009, S. 156). Diese umfasst neben der Dokumentation des gesamten Untersuchungsprozesses und der systematisierten Interpretation und Deutung der Ergebnisse die Anwendung regelhafter Vorgehensweisen (siehe nachfolgende Kapitel).

Das hierzu erhobene Datenmaterial wie u. a. Merkmalsausprägungen der Teilnehmer, Transkriptionsregeln, Transkriptionen der verschriftlichen Bearbeitung (PH1) als auch der episodischen Interviews (PH2) befindet sich in einer speziellen Anlage zu dieser Masterarbeit. Hierauf wird in den nachfolgenden Darlegungen jeweils bezugnehmend verwiesen.

## 2.2.1 Untersuchungsphase PH1 - Inhaltsanalyse

Die Erhebung der verschriftlichten Bearbeitungen (siehe Anlagen, Kapitel 1 ff.) wie der eigenen Lernbiografie, der wahrgenommenen Kompetenzen, der möglichen Voraussetzungen bzw. Unterstützungen zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen erfolgte im Oktober 2020 im Rahmen der erwachsenenbildnerischen Fortbildung von Pflegefachkräften mit einer (bereits) absolvierten Weiterbildung zur Praxisanleitung (siehe Kapitel 1) im Bundesland Bayern. Der Titel der vom Autor dieser Masterarbeit durchgeführten Fortbildung lautete ‚Rolle und Rollenentwicklung des Praxisanleiters im Rahmen des neuen Pflegeberufgesetzes‘.

### 2.2.1.1 Darstellung der soziodemografischen Merkmalsausprägungen der PH1-Teilnehmer

Die Grundgesamtheit (N) der an dieser Untersuchungsphase PH1 teilnehmenden Personen beträgt N = 25. Als statistische Rahmung werden hierbei die Merkmalsausprägungen (siehe Anlage, Kapitel 4) Alter, Geschlecht, Familienstand, Migrationshintergrund, Ausbildungshintergrund als Pflegefachkraft und der aktuelle institutionelle Arbeitsbereich erhoben. Dies wird in Tabelle 6 zusammenfassend dargestellt. Weitere, aber von den Teilnehmern nicht durchgehend benannte Daten wie u. a. sonstige Aus- und Weiterbildungen finden sich in der Anlage, Kapitel 4.

**Tabelle 6:** Statistische Bearbeitung der Merkmalsausprägungen in PH1 (eigene Darstellung).

Alter in Jahren	Median - Jahre	arithmetisches Mittel - Jahre	unterer Extremwert	oberer Extremwert	keine Nennung
	38	39,88	25	55	0
Geschlecht	männlich	weiblich	divers	-----	keine Nennung
	7	18	0	-----	0
Familienstand	ledig	verheiratet	geschieden	verwitwet	keine Nennung
	9	15	0	0	1
Migrationshintergrund	Ja	Nein	-----	-----	keine Nennung
	1	24	0	0	0
Ausbildungshintergrund-Pflegefachkraft	Altenpfleger	Gesundheits- und Krankenpfleger	Kinderkrankenschwester	-----	keine Nennung
	16	8	1	0	0
Institution	Stationär AP	Ambulant PD	Ambulant AP	Stationär Reha.	keine Nennung
	22	1	1	1	0

Der Schwerpunkt der teilnehmenden Personen liegt insbesondere auf Pflegefachkräften, die in der Versorgungsstruktur der stationären Altenpflege (n=22)

tätig sind. Der Ausbildungshintergrund ist hierbei sowohl in der Altenpflege (n=16) als auch in der Gesundheits- und Krankenpflege (n=6) verortet.

Die Altersstruktur der teilnehmenden Altenpfleger (stationäre Altenpflege) beträgt im arithmetischen Mittel 39,4375 Jahre und der Median beträgt 35,5 Jahre. Bei den in der stationären Altenpflege tätigen Gesundheits- und Krankenpfleger ergibt sich ein vergleichsweise höheres arithmetisches Mittel von 41,66 Jahren und ein höherer medianer Wert von 40 Jahren. Somit lassen sich in Relation zur Altersverteilung der Grundgesamtheit N (Median n=38; arithmetisches Mittel n=39,88) entsprechende Abweichungen festhalten (siehe Anlage, Kapitel 4). Die geschlechtsspezifische Verteilung und die hiermit verbundene Altersstruktur in Bezug auf die Grundgesamtheit lassen sich, wie in Tabelle 7 dargestellt beziffern.

**Tabelle 7:** Geschlechtsspezifische und altersstrukturelle Verteilung (eigene Darstellung).

<b>Geschlechtsspezifische Verteilung</b>	<b>Median - Jahre</b>	<b>arithmetisches Mittel - Jahre</b>	<b>oberer Extremwert - Jahre</b>	<b>unterer Extremwert - Jahre</b>
weiblich n=18	37	39,22	55	25
männlich n=7	43	41,57	53	32

Weiterführend besteht bei einer Teilnehmerin Migrationshintergrund. Der Familienstand der Teilnehmer lässt sich mit verheiratet n=15, ledig n=9, keine Nennung n=1 festhalten und alle Teilnehmer besitzen neben anderen Aus- und Weiterbildungen eine Weiterbildung zur Praxisanleitung.

### **2.2.1.2 Darstellung des Erhebungsortes und der Rahmenbedingungen der PH1-Erhebung**

Die erwachsenenbildnerische Fortbildungsveranstaltung und somit der inkludierte Erhebungsverlauf der verschriftlichten Bearbeitung der Untersuchungsphase PH1 erfolgte über den virtuellen Raum der Firma Cisco Webex®. Aufgrund der zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Covid-19-Pandemie und der hiermit verbundenen Hygieneregeln war eine direkte Erhebung nicht möglich. Eine Kommunikation auf visuell-bildhafter und auditiver Ebene sowie durch die schriftliche Nutzung der ‚Chat-Funktion‘ war gegeben.

Der Autor dieser Masterarbeit wurde durch einen weiteren Erwachsenenbildner unterstützt. Dieser war ausschließlich für die Koordination der ‚Chat-Funktion‘, der Steuerung der Power-Point®-Präsentationen sowie der Verschriftlichung der Beiträge

z. B. Fragestellungen und Darstellungen eigener Erfahrungen der Teilnehmer im Rahmen des virtuellen Raumes zuständig.

Zu Beginn der Veranstaltung erfolgte eine Vorstellung der beteiligten Personen sowie die Festlegung des Bearbeitungsrahmens, um im Anschluss mit den Teilnehmern eine vorbereitende Reflexion folgender Themeninhalte in einem zeitlichen Rahmen von drei Stunden zu durchlaufen:

- die soziale Rolle und das Rollenset des Praxisanleiters;
- die Erwartungen verschiedenster Interessengruppen an die Fähigkeiten und Kompetenzen des Praxisanleiters wie z. B. Auszubildende zum Pflegefachmann, Pflegepädagogen der Berufsfachschulen für Pflege, Erwachsenenbildner der Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, Management der Versorgungseinrichtungen, Gesetzgeber,
- die Rolle des Praxisanleiters als Wissensvermittler, Lernbegleiter/Lerncoach, Vertrauens- und Kontaktperson, Verteiler von Informationen, Krisenmanager sowie Steuerer des eigenen Lehr- und Lernprozesses (Mintzberg, 1991, S. 30),
- die Kompetenzen nach dem Modell von Erpenbeck und Heyse (2007), die personale Kompetenz, die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, die Fach- und Methodenkompetenz sowie die sozial- kommunikative Kompetenz (siehe Anlage, Kapitel 2).

Die Bearbeitung erfolgte in einer Pendelbewegung zwischen inhaltlicher Darstellung der theoretischen Hintergründe durch den Erwachsenenbildner sowie einer gemeinsamen Auskleidung der unterschiedlichen Themeninhalte durch die teilnehmenden Praxisanleiter und deren Erfahrungen.

### **2.2.1.3 Durchführung der PH1-Erhebung**

Die anschließende Erhebung erfolgte anhand folgender Fragestellungen bzw. Bearbeitungsaufforderungen:

- a) Erarbeiten Sie in einem ersten Schritt die einzelnen Punkte ‚Checklist der eigenen Lernbiografie‘ (nach Siebert, 2015, S. 5; siehe Anlage, Kapitel 1),
- b) Verschriftlichen Sie zu jedem der Kompetenzbereiche von Erpenbeck und Heyse wie personale Kompetenz, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, fachlich-methodische Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz eine Ihnen über die Reflexion Ihrer eigenen Lernbiografie bekannt gewordene Kompetenz. Beschreiben Sie, was Sie zukünftig in der Weiterentwicklung dieser Kompetenz unterstützen könnte (siehe Anlage, Kapitel 1).

Der Rücklauf der schriftlichen Bearbeitungen erfolgte innerhalb eines vierzehntägigen Zeitkorridors.

#### 2.2.1.4 Auswertung der PH1-Erhebung

Das Auswertungswertungsverfahren der Bearbeitungen mit einer Rücklaufquote von 100 Prozent wurde anhand folgender Kategorisierungscluster durchgeführt:

- (a) Welche individuell wahrgenommenen Kompetenzen wurden im Bereich der personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen aufgeführt? (Tabelle 8).
- (b) Lernbiografie – welche Erfahrungen und Erkenntnisse wurden als entwicklungs-förderlich benannt? (Tabelle 9).
- (c) Lernbiografie – welche Erfahrungen und Erkenntnisse wurden als konfliktreich und ‚störend‘ benannt? (Tabelle 10).
- (d) Welche unterstützenden Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen wurden benannt? (Tabelle 11).

Die von den Teilnehmern verschriftlichten Textpassagen (siehe Anlage, Kapitel 5 und Kapitel 11) wurden in beiden Untersuchungsphasen (PH1/PH2) mit der anonymisierten Bezeichnung des Teilnehmers bzw. der Teilnehmernummer sowie der jeweiligen Zeilennummer der transkribierten Form der Darlegungen aufgeführt.

- a) Welche individuell wahrgenommenen Kompetenzen wurden im Bereich der personalen-, aktivitäts- und umsetzungsorientierten-, fachlich-methodischen- und sozialen-kommunikativen Kompetenz aufgeführt?

**Tabelle 8:** Individuell wahrgenommene Kompetenzen in PH1 (eigene Darstellung).

Kompetenzbereich/Kompetenz-klasse	Beschreibungen der wahrgenommenen Kompetenzen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibungen
Personale Kompetenzen	<p><b>Auftreten:</b> PH1-A2/4; PH1-A9/87-88; PH1-A2/5; PH1-A6/4; PH1-A7/7; PH1-A25/15.</p> <p><b>Zielorientiertheit:</b> PH1-A1/22; PH1-A6/6; PH1-A6/7; PH1-A7/8-9.</p> <p><b>Reflexionsfähigkeit:</b> PH1-A3/7-9; PH1-A6/6; PH1-A7/8; PH1-A13/89; PH1-A18/54; PH1-A25/18; PH1-A12/131-134.</p> <p><b>Pflichtbewusstsein:</b> PH1-A1/23; PH1-A1/24; PH1-A1/25; PH1-A25/15; PH1-A6/5; PH1-A7/8.</p> <p><b>Lernen und Lernbereitschaft:</b> PH1-A6/6-7; PH1-A7/9; PH1-1/20/57.</p> <p><b>Umgang mit neuen Aufgaben und Belastungen:</b> PH1-A4/14; PH1-A5/7-8; PH1-A5/8-10; PH1-A1/27; PH1-A25/14; PH1-A7/8; PH1-A8/23-24; PH1-A13/88.</p>	<p>Souverän; vertrauenswürdig; überzeugend; das Wirken auf Mitmenschen.</p> <p>Zielstrebigkeit; Zielorientierung; Mut, Ziele ergebnisorientiert umzusetzen.</p> <p>Kritische Selbstwahrnehmung; Stärken und Schwächen erkennen; die Dinge aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen.</p> <p>Sorgfaltpflicht; Verantwortungs- und Pflichtgefühl; Zuverlässigkeit.</p> <p>Lebenslange Lernbereitschaft; Kreativ entwickeln und lernen.</p> <p>Neue Aufgaben und Herausforderungen annehmen; Stresstoleranz und Belastbarkeit.</p>

Kompetenzbereich/Kompetenzklasse	Beschreibungen der wahrgenommenen Kompetenzen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibungen
<b>Personale Kompetenzen</b>	<p><b>Einfühlungsvermögen:</b> PH1-A25/16.  <b>Echtheit:</b> PH1-A6/5; PH1-A7/8; PH1-A18/58-59.  <b>Selbstbewusstsein:</b> PH1-A7/7; PH1-A13/88-89; PH1-A2/6-7.  <b>Geduld:</b> PH1-A2/2-4.</p>	<p>Empathiefähigkeit.  Fehler zugeben können.</p> <p>An sich selbst glauben.</p> <p>Geduld in Bezug auf die Kommunikation mit anderen.</p>
<b>Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen</b>	<p><b>Selbstorganisiertes Lernen:</b> PH1-A1/41; PH1-A12/138; PH1-A20/61-62; PH1-A25/10-23.  <b>Fähigkeiten in der Begleitung Lernender:</b> PH1-A1/39; PH1-A9/94-95; PH1-A10/18-19; PH1-A14/13-15.  <b>Fähigkeit zur Delegation:</b> PH1-A2/9-10; PH1-A2/10; PH1-A4/25-27; PH1-A2/12; PH1-A4/22-23.</p> <p><b>Organisierende Fähigkeiten:</b> PH1-A5/35; PH1-A7/27-29; PH1-A12/138-139; PH1-A13/81; PH1-A10/19-21; PH1-A7/27; PH1-A17/65-68; PH1-A10/17-18; PH1-A17/74-76; PH1-A9/92; PH1-A9/92-93; PH1-A13/81; PH1-A17/76; PH1-A1/20.</p>	<p>Selbstorganisiertes Erlernen und Aneignen.</p> <p>Bedürfnisse und Fähigkeiten der Auszubildenden und anderer Personen wahrzunehmen.  Unterscheidung zwischen Aufgaben, die ich selbst erledigen muss und jenen, die ich an andere weitergebe;  Stärken und Fähigkeiten anderer erkennen.  Arbeitsaufgaben miteinander koordinieren; Informationen beschaffen; Planung von Arbeitsabläufen, um zeitliche Einschränkungen zu vermeiden; Prioritäten setzen.</p>
<b>Fachlich-methodische Kompetenzen</b>	<p><b>Wissen einsetzen:</b> PH1-A1/36; PH1-A3/27; PH1-A8/42; PH1-A18/20; PH1-A1/36; PH1-A8/43; PH1-A10/34-35; PH1-A17/21; PH6/55-56; PH1-A8/42; PH1-A17/21; PH1-A13/84-85; PH1-A25/8; PH1-A13/84; PH1-A1/19.  <b>Wissen zu beschaffen:</b> PH1-A18/37.</p>	<p>Wissen sinnorientiert, lösungsorientiert und kreativ einsetzen; Wissen weitergeben.</p> <p>Fähigkeit, Wissen zu beschaffen.</p>
<b>Sozial-kommunikative Kompetenz</b>	<p><b>Handlungsfähigkeit:</b> PH1-A1/35; A10/38-40; PH1-A4/30; PH1-A18/37-39; PH1-A20/67-68</p> <p><b>Einfühlungsvermögen:</b> PH1-A1/29; PH1-A2/20; PH1-A3/43; PH1-A7/37; PH1-A9/112-113.</p> <p><b>Teamfähigkeit:</b> PH1-A1/31; PH1-A5/16-17; PH1-A6/85; PH1-A7/34; PH1-A13/91-92; PH1-A14/26; PH1-A17/81-83.</p> <p><b>Umgang mit anderen Einstellungen und Haltungen:</b> PH1-A9/75-76; PH1-A17/81-83; PH1-A8/49-50; PH1-A13/92; PH1-A14/26-27; PH1-A4/18-19; PH1-A6/86-87; PH1-A6/91-95; PH1-A13/91; PH1-A13/93; PH1-A2/21; PH1-A8/48; PH1-A1/18; PH1-A9/114.</p> <p><b>Nähe und Distanz in der Begegnung:</b> PH1-A2/24; PH1-A1/30; PH1-A19/58-60.</p> <p><b>Kommunikation in der Begegnung:</b> PH1-A7/34; PH1-A7/37; PH1-A19/58-60; PH1-A2/21-22; PH1-A3/40-41; PH1-A25/1-6.</p>	<p>Überlegt, planvoll, systematisch zu handeln; Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen selbstorganisiert zu gestalten.</p> <p>Einfühlungsvermögen als Basis von Vertrauen; Verständnis was andere mitteilen - andere zu motivieren.  Dinge gemeinsam im Team entscheiden.</p> <p>Wertschätzende, respektierende, akzeptierende und tolerierende Begegnung hinsichtlich anderer Meinungen, Kulturen und Religionen; Interesse an anderen Menschen; Verschiedenheit als Entwicklungschance wahrnehmen.</p> <p>Nähe und Distanz in einer angemessenen Balance aufrechterhalten.  Nutzung des direkten Kommunikationsweges; reflektiertes Vorgehen in der Gestaltung der eigenen Kommunikation.</p>
<b>Emotionale Kompetenz</b>	<p><b>Selbstwahrnehmung:</b> PH1-A1/14.  <b>Fähigkeit sich selbst einzuschätzen:</b> PH1-A7/47; PH1-A7/47.  <b>Empathie:</b> PH1-A7/47.</p>	<p>Emotionen in sich selbst erkennen.  Eigene Emotionen zu interpretieren und hierauf konstruktiv zu reagieren.</p> <p>Emotionen bei anderen zu erkennen, diese zu interpretieren und konstruktiv hierauf zu reagieren.</p>

b) Lernbiografie – welche Erfahrungen und Erkenntnisse wurden als entwicklungs-förderlich benannt?

**Tabelle 9:** Entwicklungsförderliche Erkenntnisse und Erfahrungen (eigene Darstellung).

Erkenntnisse und Erfahrungen	Beschreibungen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibung
<b>Praktische Erfahrungen</b>	PH1-A6/76-79; PH1-A9/19; PH1-A10/3-4; PH1-A12/13-17; PH1-A12/25-26; PH1-A13/12-13; PH1-A13/40-42; PH1-A16/36-38; PH1-A16/62-63; PH1-A17/5; PH1-A19/2; PH1-A20/6-8; PH1-A20/9-11; PH1-A24/1-2.	Das Mitwirken bei Problemlösungen trägt dazu bei, den Beruf mit Freude auszuüben; Erfahrung trägt dazu bei, Konflikte zu lösen; Erfahrung lehrt, dass Struktur notwendig ist, Lernziele zu erreichen; man beobachtet Lernverhalten anderer und probiert dieses aus; durch praktisches Vorgehen wird theoretisch Gelerntes verstanden; Erfahrungen (in verschiedenen Lebensbereichen) tragen zur Entwicklung und zum Lernen bei; negative praktische Erfahrungen können zu einer förderlichen Entwicklung beitragen.
<b>Nutzung von Lernstilen</b>	PH1-A9/3-6; PH1-A9/26-28; PH1-13/5-6; PH1-A13/7-9; PH1-A15/7-8; PH1-A15/9-11; PH1-A15/16-18; PH1-17/2-4; PH1-A19/1; PH1/A20/15-17; PH1-A23/4-5.	Text abschreiben (z. T. stichpunktartig) und nochmals (z. T. laut) lesen; Wesentliches farblich gekennzeichnet; das Gelernte gedanklich nochmals durchlaufen; visualisierendes Lernen wird als positiv erlebt; der Lernstil wurde immer wieder verändert und der Lebenssituation angepasst.
<b>Einzel- und gemeinschaftliches Lernen</b>	PH1-A10/73-76; PH1-A10/89; PH1-A12/51-53; PH13/9-11; PH1-A15/11-12; PH1-A15/18-20; PH1-A15/15-27; PH1-A17/14-16; PH1-A23/4-7; PH1-A23/20-22.	Lernen als Einzelaufgabe – Sicherheit, das Abverlangte eigenständig erarbeitet zu haben („gemeinsames Erarbeiten als Entwicklungsaufgabe“) – Vermeidung von Verunsicherung (insbesondere vor Prüfungen); mit anderen über den Lerninhalt zu sprechen, diesen nochmals zu erklären („abgefragt zu werden“) unterstützt das Lernen.
<b>Planung des Lernens</b>	PH1-A12/68-69; PH1-A12/72-74; PH1-A15/21-22; PH1-A15/40-41; PH1-A19/3-4.	Gezielte Planung des Lernens, um den „Prüfungsdruck“ zu bewältigen, die Lernleistungen und Fähigkeiten dem Beruf anzupassen.

c) Lernbiografie – welche Erfahrungen und Erkenntnisse wurden als konfliktreich ‚störend‘ benannt?

**Tabelle 10:** Konfliktreiche bzw. ‚störende‘ Erkenntnisse und Erfahrungen (eigene Darstellung).

Erfahrungen und Erkenntnisse	Beschreibungen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibung
<b>Vorgehen und Verhalten der Lehrenden in Begegnung mit den Lernenden</b>	PH1-A9/12-13; PH1-A9/13-14; PH1-A9/17; PH1-A12/8-9; PH1-A12/32-35; PH1-A12/37-41; PH1-A12/62-63; PH1-A19/45; PH1-A19/45-47; PH1-A19/53-55; PH1-23/12-13.	Lernen über die „Trichter-Technik“ – „alles wurde oben rein gekippt und man musste schauen, was durch die Finger aufs Blatt rauskam“; Frontalunterricht und „Auswendig lernen“; man konnte nur bedingt oder nicht über Fehler lernen – „es wurde viel zu früh eingegriffen“. Schüler mit guten Noten wurden bevorzugt behandelt – Schüler mit Durchschnittsnoten, mit weniger guten Noten, mit Migrationshintergrund wurde weniger Zuwendung zugestanden; Lernen über negatives kommunikatives Vorgehen.
<b>Emotionen und Gefühle</b>	PH1-A9/14-16; PH1-12/27-31.	Vorgehen der eigenen Praxisanleitung; negative Gefühle – Angst nicht fertig zu werden; emotionale Seite des Lernens – „Hat man für sich selbst empfunden viel gelernt und dann eine nicht so positive Note erhalten wurde dies mit dem Lernen verknüpft - sei es durch Aussagen der Eltern oder aber auch von Lehrkräften, die dazu einen Kommentar sagten vor den Mitschülern, beim Austeilen der Prüfungen“.

e) Welche unterstützenden Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen wurden benannt?

**Tabelle 11:** Unterstützende Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen (eigene Darstellung).

Voraussetzungen	Beschreibungen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibung
<b>Selbstwahrnehmung</b>	PH1-A1/54; PH1-A8/25; PH1-A8/28-29; PH1-A12/146-148; PH1-A1/43-45; PH1-A1/49-52; PH1-20/57-60; PH1-A24/33-37; PH1-A24/55-57.	Lernen aus eigenen Fehlern und bemüht sein, sich zu verbessern; Ausgleich und Entspannung, um die eigene Gesundheit zu pflegen; Gefühle helfen Situationen zu verstehen; Selbst- und Fremdeinschätzung als Basis der Selbstwahrnehmung.
<b>Fähigkeit sich selbst einzuschätzen.</b>	PH1-A1/43-45; PH1-A1/49-52; PH1-A2/31-32; PH1-A2/49; PH1-A3/14-15; PH1-A11/33-34; PH1-A14/27-29; PH1-A22/5-6; PH1-A22/7-9; PH1-A22/10-13; PH1-A11/103-107; PH1-A22/50-51; PH1-A3/12; PH1-A22/41-42.	Selbst- und Fremdeinschätzung bilden die Basis der Selbsterkenntnis; Konstruktive Rückmeldung als Möglichkeit der kontinuierlichen Weiterentwicklung; gezielte Rückmeldung einholen; anonymisierte Feedbackbögen; aus Rückmeldung der Auszubildenden lernen; Erfahrungsaustausch mit Kollegen;
<b>Lernen von Auszubildenden</b>	PH1-A1/77-79; PH1-A5/13-14; PH1-A14/19; PH1-A16/118-119; PH1-A17/69-70; PH1-A18/29-31; PH1-A21/38.	Durch Auszubildende aktuelle Wissensbestände erfahren; Flexibilität erhalten; gemeinsam mit den Auszubildenden lernen und Themen hinterfragen.
<b>Lernen von anderen Personen</b>	PH1-A2/29-30; PH1-A2/36-37; PH1-A2/38; PH1-A3/23-25; PH1-A5/27-29; PH1-A5/58-59; PH1-A6/80-81; PH1-A8/54; PH1-A9/89-90; PH1-A11/70-71; PH1-A17/62-63; PH1-A17/69-70; PH1-A25/35.	Kontakt und Austausch mit verschiedenen Kollegen; Verschiedenheit als Chance für Entwicklung; Interesse an anderen Menschen.
<b>Lesen</b>	PH1-A1/75; PH1-A2/44; PH1-A2/45-46; PH1-A3/33; PH1-A5/58; PH1-A14/19-20; PH1-A17/69-70; PH1-A21/7-9.	Fachzeitschriften.
<b>Fort- und Weiterbildung</b>	PH1-A3/33; PH1-A10/11-12; PH1-A14/19; PH1-A18/32-33; PH1-A22/45; PH1-A24/19-20; PH1-A24/42.	Fort- und Weiterbildungen ohne spezifizierte Themeninhalte.
<b>Fachmessen</b>	PH1-A5/56-57.	Fachmessen ohne spezifizierte Themeninhalte.
<b>Internet</b>	PH1-A17/69-70.	Internet ohne spezifizierte Themeninhalte.
<b>Erfahrungslernen im Arbeitsprozess</b>	PH1-A4/34-35; PH1-A4/35-36; PH1-A14/15-16; PH1-A16/74-75.	Kompetenzen werden durch konkretes Lernen im Arbeitsprozess weiterentwickelt – Fortbildungen erscheinen nur sinnvoll, wenn das Gelernte in der Praxis Anwendung findet.
<b>Lebenslanges Lernen</b>	PH1-A7/53-54; PH1-A10/56-58.	Lebenslanger Lernprozess – Lebenserfahrung.

### 2.2.1.5 Verstehende Deutung der Untersuchungsergebnisse von PH1

In den Ausführungen zu den wahrgenommenen Kompetenzen der teilnehmenden Praxisanleiter zeigten sich Schwerpunkte in den Beschreibungen der *personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen* unter Einschluss der *emotionalen Kompetenz*,

mit deutlichen Ausprägungen hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit bzw. Selbstwahrnehmung und des Umgangs mit Belastungen sowie des Einfühlungsvermögens und der Teamfähigkeit. Weiterhin wurde der positive Umgang mit anderen personalen Werthaltungen und Einstellungen wie z. B. Verschiedenheit als Entwicklungschance sowie die unterschiedlichen Fähigkeiten in der kommunikativ-dialogischen Begegnung als wichtig erachtet. Im Rahmen der *fachlich-methodischen Kompetenz* erwiesen sich der sinn- und lösungsorientierte Einsatz von Wissen und im Bereich der *aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen* die organisierenden-planerischen Fähigkeiten und Kompetenzen in deren Vielschichtigkeit als bedeutend. Als lernbiografisch *förderlich hinsichtlich der Entwicklung* dieser skizzierten Kompetenzen (siehe Tabelle 9) wurden praktische Erfahrungen – informelles Lernen – (‘auch negative Erfahrungen können zu einer förderlichen Entwicklung beitragen‘ – PH1-A19/53-61), die Nutzung von unterschiedlichen Lernstilen wie Visualisierungen, Abschreiben des Textes, lautes Sprechen des Lerninhaltes usw. sowie das Lernen in der Gruppe, aber auch im Einzelnen benannt. Ebenso wurde die gezielte Planung des Lernens als förderlich erlebt.

Als *konfliktreich und störend* (Tabelle 10) wurde hingegen von manchen Teilnehmern das Vorgehen und Verhalten der Lehrenden im institutionellen Lehr- und Lernkontext empfunden, wie z. B. schulische Erfahrungen im primären Bildungssektor – die Benachteiligung schwächerer Schüler, Schülern mit Migrationshintergrund wird weniger Zuwendung und Aufmerksamkeit zugestanden, Verknüpfung schlechter Noten mit Aussagen des Lehrenden; ‚Trichterlernen‘ usw. Gefühle der Angst bzw. die ‚Angst nicht fertig zu werden‘ wurden hierbei benannt.

Als zentrale unterstützende und wichtige *Elemente bezugnehmend auf die zukünftige Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzbereiche als Praxisanleitung* wurden Selbstwahrnehmung wie Ausgleich und Entspannung, eigene Gefühle wahrnehmen u. Ä. sowie die Fähigkeit der Selbsteinschätzung (‘Konstruktive Rückmeldung als Möglichkeit der kontinuierlichen Weiterentwicklung‘ u. Ä.) angeführt. Weiterhin wurden Lernmöglichkeiten über Auszubildende und andere Personen wie Kollegen usw. sowie das ‚Erfahrungslernen im Arbeitsprozess‘ als förderlich erachtet. Die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie das Lesen von Fachzeitschriften wurden ebenfalls von verschiedenen Teilnehmern als angemessene Möglichkeiten zur Kompetenz- und Wissensentwicklung formuliert. Der Besuch von Fachmessen und die Nutzung des Internets wurden hingegen nur von jeweils einem Teilnehmer als sinnvolle Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung aufgegriffen.

Durch den methodischen Prozess der Selbstbeobachtung wurden Spuren des erlebten Lehr-Lern-Geschehens mittels verinnerlichter, sinnstrukturierender Deutungsmuster, Wahrnehmungsprioritäten und Selbstdefinitionsakzente der Teilnehmer benannt und skizziert (Müller-Commichau, 2021, S. 7 ff.). Basierend hierauf und anhand der hiermit verbundenen und wahrgenommenen Kompetenzen sowie den notwendigen Voraussetzungen zur weiteren Kompetenzentwicklung wird unter Berücksichtigung der theoretischen Darlegungen des Anerkennungsbegriffs sowie der Kompetenzentwicklung (siehe Kapitel 2.1.1 bis Kapitel 2.1.5) im nachfolgenden Abschnitt ein erster Schritt einer verstehenden Deutung der Untersuchungsergebnisse (PH1) vollzogen.

Als gedanklich leitend können hierbei im Kern sowohl Hegels dialektisches Verständnis der Selbstbewegung und des Denkens, die Darstellungen von Honneths (2018) Strukturmodell der Anerkennung und dessen Verständnis eines „Kampfes um Anerkennung“ als auch Müller-Commichaus Verknüpfung von Souveränität und intersubjektiver Anerkennung (2018) verstanden werden.

*(a) Deutender Zusammenhang von (ver)störenden und konfliktreichen Erfahrungen, wahrgenommenen Kompetenzen sowie der Kompetenzentwicklung.*

Es gibt nach Hegel eine Art von Kritik, in der im Kritisieren etwas von der Position bewahrt wird, die z. B. bei anderen Personen kritisiert wird. Diese Art der Kritik stellt im dialektischen Verständnis oft die Quelle der eigenen Einsichten, Überzeugungen und Werte dar (Emundts, 2020, Min. 1,53 ff.). In einem reflexiven, geistig-noetischen Sinne (Frankl, 1993, S.23ff; Frankl, 1992, 167 ff.) wird das erforscht was in der erlebten, kritisierten (Lehr- und Lern-)Situation bewahrenswert ist. Mit dieser Erkenntnis kann selbst handelnd tätig geworden werden (Emundts, 2020, Min. 2,34 ff.). Dieser Prozess lässt eine gedankliche Nähe zu dem (siehe Kapitel 2.1.1.2) deterministischen Kompetenzbestandteil der ‚individuellen Werte‘ und den hiermit verbundenen Überzeugungen vermuten.

Der dialektische Lern- und Selbstbewegungsverlauf wird in den Beschreibungen von verschiedenen Teilnehmern in unterschiedlichsten formalen, informellen und non-formalen Such- und Entwicklungsbewegungen in den verschiedensten Lebenssphären und -bereichen dargestellt. Als Beispiel können folgende Inhalte benannt werden:

- der reflektierende Umgang mit Niederlagen (PH1-A9/48-58) und die sich hieraus entwickelnden sowie leitenden neuen Überzeugungen und Handlungsmuster;
- die negativen Erfahrungen mit Praxisanleitern (PH1-A19/52-61) im Rahmen der eigenen Ausbildung(en) und dem Vorgehen der Lehrenden im primären schulischen

Bildungsbereich sowie den hieraus gewonnenen Überzeugungen im Umgang mit dem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess wie z. B. bewahrende und ergänzende Nutzung unterschiedlicher und anerkennender Stile in der Kommunikation, in der Begegnung mit Auszubildenden sowie in der Begleitung deren Kompetenzentwicklungsprozesse.

- die einschränkenden Erfahrungen im Umgang mit Fehlern durch das hierbei praktizierte didaktische Vorgehen im Rahmen der eigenen Ausbildung (PH1-A19/45-47), die sich hierdurch entwickelnde veränderte Haltung in Bezugnahme auf eigene Fehler und die reflektierende Begleitung von Auszubildenden in deren Umgang mit Fehlern.

Als wesentlich sowie lern- und entwicklungsförderlich wird das reflektierende Vorgehen benannt, bei dem die Bereitschaft des auseinandersetzen ‚In-Frage-stellens‘ im Umgang mit den eigenen Erfahrungen aufgegriffen wird. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang die eigene Reflexionsfähigkeit als wichtige personale Kompetenz auch in Verbindung mit den anderen wahrgenommenen Kompetenzen (sowie die Möglichkeit zur Reflexion in Form von unterschiedlichsten Handlungsmustern und -möglichkeiten) als wichtige Voraussetzung zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen geschildert.

*(b) Deutender Zusammenhang der Erfahrungen im Umgang mit sozialer Wertschätzung - beleidigenden, entwürdigenden und ausschließenden Begegnungen in verschiedensten Lehr- und Lernprozessen sowie dem hiermit verknüpften Prozess der Kompetenzentwicklung.*

In Ergänzung zu den unter Punkt (a) geschilderten Sinnzusammenhängen ergibt sich für verschiedene an der Untersuchung teilnehmende Praxisanleiter über das individuell und sozial erlebte Unrecht im Rahmen des eigenen oder der beobachteten vergangenen Lehr- und Lernprozesse und der hiermit verbundenen eigenen Gefühlsreaktionen ein Bewusstsein über versagte Respektierung und fehlende Anerkennung in den benannten Sequenzen des Lerngeschehens.

Als Schilderung kann folgende Sequenz beispielhaft angeführt werden:

- „hat man für sich selbst empfunden sehr viel gelernt und dann eine nicht so gute Note erhalten, wurde das mit dem eigenen Lernen verknüpft“ (PH1-A12/25-31). Als entscheidend im Sinne eines missachtenden Geschehens wurden die negativen ‚Äußerung der Lehrkraft‘ als auch der Kontext ‚beim Austeilen der Arbeit – vor den anderen Schülern‘ (PH1-A12/25-31) benannt.

Als wesentlich kann die prägende Erfahrung in der sozial-kommunikativen Begegnung zwischen Schüler und Lehrenden gedeutet werden. Die hiermit verbundene Gefühlsreaktion versetzt die Person in die Lage, gewissermaßen Widerstand über rationale und auch spätere Auseinandersetzungen mit der entwürdigenden und beleidigenden Situation über die reflexive Ver- und Bearbeitung des Erlebten zu leisten. Hierin besteht die Kraft der Veränderung und die Möglichkeit zur Weiterentwicklung eigener Kompetenzen u. a. in der Gestaltung des Lehr- und Lerngeschehens als Praxisanleiter (z. B. ‚Erfragung der Sicht des Auszubildenden‘, ‚wertschätzender sozialer Umgang in der Beziehungsgestaltung‘).

Gleichzeitig besteht die Gefahr des Misslingens und des Scheiterns. Eine Ausprägung hiervon kann z. B. eine übersteigerte Suche nach Anerkennung und eine Abhängigkeit von anderen Personen darstellen. Aus einem intersubjektivistischen „sich gelegentlich Anerkennung bei den anderen zu holen um damit die Souveränität des eigenen Denkens und Handelns zu restabilisieren“ (Müller-Commichau, 2018, S. 11), entwickelt sich ein Abhängigkeitsprozess von anderen Personen wie Auszubildenden, Erwachsenenbildnern im Rahmen der eigenen Weiterbildung hinsichtlich der knappen - und auch i. d. R. leistungsabhängigen Ressource der Anerkennung (Balzer & Ricken, 2010, S. 46).

*(c) Bedeutung der geschilderten Kompetenzen in Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit und dem beruflichen Kontext als Pflegefachkraft.*

Die von den Teilnehmern wahrgenommenen Kompetenzen und Kompetenzbereich sind neben deren wichtiger Voraussetzung zur Begleitung von Auszubildenden in ihrer praktischen Ausbildung, auch als zentrale Kompetenzen in der pflegerischen Beziehungsgestaltung in den unterschiedlichen ambulanten und stationären Sektoren der Altenpflege und Altenhilfe zu verstehen. Dort ist auch der Großteil der Teilnehmer tätig (n=23). Im Rahmen der Darstellungen und Verschriftlichungen wird dieses Zusammenspiel z. B. anhand folgender Formulierungen aufgezeigt:

- „durch meine Ausbildung als Altenpfleger und die Weiterbildung als Praxisanleiter habe ich gelernt, durch meine Jahre lange Erfahrung Konflikte mit Kollegen und Bewohnern zu lösen, ich kann Probleme durch meine Empathiefähigkeit und die fachliche Kompetenz schnell erkennen und die Beweggründe erläutern, verschiedene Lösungsvorschläge anbieten“ (PH1-A10/3-6),
- „die Begleitung in einer Sterbephase ist oft nicht leicht und wird sehr schnell unterschätzt. Um einen Kollegen richtig in dieser Zeit zu unterstützen, sollte man

einführend mit der Situation umgehen können. Hilfsbereitschaft, Selbstbewusstsein, Respekt und Empathie spielen hierbei eine große Rolle“ (PH1-A10/45-48).

In diesem Sinnverständnis werden folglich notwendige und benannte Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen aufgegriffen.

*(d) Zusammenhang zwischen dem skizzieren Bearbeitungsverlauf (Fragen zur Lernbiografie, Nutzung der Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Heyse) und dem Untersuchungsergebnis*

Durch die Nutzung der „Fragen zur Lernbiografie“ nach Siebert (Siebert, 2015, S. 5) und der Kompetenzklassen nach Erpenbeck und Heyse (2007) wird die Offenheit der Bearbeitung (siehe Kapitel 2.2) eingeschränkt und im Sinne einer Wahrnehmungsselektion zunehmend systematisiert. Diese Bearbeitungsvorgaben sind als Determinanten im Bearbeitungsverlauf und hinsichtlich der dargestellten Arbeitsergebnisse zu bewerten.

### **2.2.2 Untersuchungsphase PH2 - episodische Interviews**

In der zweiten Untersuchungsphase wurden ergänzend zu den bisher dargestellten subjektiven Sinnkonstruktionen aus Untersuchungsphase PH1 mittels der Durchführung episodischer Interviews die individuellen Sichtweisen bzw. die subjektiven Konzepte der ‚aktuellen Weiterbildungsteilnehmer zur Praxisanleitung‘ untersucht. Dabei wurde auf einen möglichen Zusammenhang zwischen deren Kompetenzentwicklung und einem anerkennenden didaktischen Vorgehen des Erwachsenenbildners Bezug genommen. Als qualitatives Untersuchungsinstrument wurde hierzu das episodische Interview nach Flick genutzt (Misoeh, 2015, S. 57). Dieses ist eine Kombination von zwei verschiedenen Methoden: der Methode des offenen Fragens zur Ermittlung subjektiven Wissens und der Methode der Erzählung, des narrativen Vorgehens zur Ermittlung subjektiver Erfahrungen (Misoeh, 2015, S. 57). Der Verlauf des Interviews wurde durch einen Leitfaden (siehe Anlage, Kapitel 6) thematisch gerahmt (Misoeh, 2015, S. 60). Die Erhebung der episodischen Interviews erfolgte im Zeitraum vom 21. Januar 2021 bis 16. Februar 2021 (siehe Anlage, Kapitel 11) über den virtuellen Raum der Firma Cisco Webex®.

### 2.2.2.1 Darstellung der soziodemografischen Merkmalsausprägungen der PH2-Teilnehmer

Die Grundgesamtheit der an der Untersuchungsphase PH2 teilnehmenden Personen beträgt N = 7. Es handelt sich hierbei um Pflegefachkräfte, die augenblicklich an einer Weiterbildung zur Praxisanleitung teilnehmen. Analog zur Untersuchungsphase PH1 wurden bei den Teilnehmern dieses Erhebungsabschnittes als quantitative Rahmung die Merkmalsausprägungen (siehe Anlage, Kapitel 10) Alter, Geschlecht, Familienstand, Migrationshintergrund, Ausbildungshintergrund als Pflegefachkraft und der aktuelle institutionelle Arbeitsbereich erhoben (siehe Tabelle 12)

**Tabelle 12:** Statistische Bearbeitung der Merkmalsausprägungen in PH2 (eigene Darstellung).

Alter in Jahren	Median - Jahre	arithmetisches Mittel - Jahre	unterer Extremwert	oberer Extremwert	keine Nennung
	41	38	24	51	0
Geschlecht	männlich	weiblich	divers	-----	keine Nennung
	1	6	0	-----	0
Familienstand	ledig	verheiratet	geschieden	verwitwet	keine Nennung
	4	1	1	1	0
Migrationshintergrund	Ja	Nein	-----	-----	keine Nennung
	2	5	0	0	0
Ausbildungshintergrund-Pflegefachkraft	Altenpfleger/in	Gesundheits- und Krankenpfleger/in	Kinderkrankenschwester	-----	keine Nennung
	7	0	0	0	0
Institution	Stationär AP	Ambulant PD	Ambulant AP	Stationär Reha.	keine Nennung
	6	0	1	0	0

Um eine annähernde Vergleichbarkeit der Sinnkonstruktionen der teilnehmenden Personen in Anschluss an die Untersuchungsphase PH1 und deren Teilnehmer zu gewährleisten, wurden Pflegefachkräfte mit ähnlicher Merkmalsausprägung gewählt. Der Schwerpunkt umfasst somit Personen, die im Wesentlichen in der Versorgungsstruktur der stationären Altenpflege (n=6) tätig sind; der Ausbildungshintergrund zur Pflegefachkraft ist durchgängig in der Altenpflege zu finden und die Altersverteilung der Grundgesamtheit (N=7) beträgt im arithmetischen Mittel n=38 (Untersuchungsphase – PH1/n=39,88) und im Median n=41 (Untersuchungsphase – PH1/n=38). Die geschlechtsspezifische Verteilung beträgt weiblich n=6 und männlich n=1, bei zwei Teilnehmern besteht ein Migrationshintergrund und der familiäre Stand lässt sich mit verheiratet n=1, geschieden n=1, verwitwet n=1 und ledig n=4 beziffern.

### **2.2.2.2 Darstellung des Erhebungsortes und der Rahmenbedingungen der PH2-Erhebung**

Der Zugang zum Forschungsfeld erschloss sich dem Autor dieser Masterarbeit über die eigene erwachsenenbildnerische Tätigkeit im Rahmen der ‚Weiterbildung zur Praxisanleitung‘, welche die Untersuchungsteilnehmer absolvierten. Die ausgewählten Personen wurden mit einem vierwöchigen zeitlichen Vorlauf telefonisch kontaktiert. In diesem Telefongespräch erhielten diese Informationen über den wissenschaftlichen und fachspezifischen Hintergrund, das Vorgehen im Rahmen des episodischen Interviews sowie über die Handhabung und den Umgang mit den Daten des durchgeführten Interviews bzw. die Einhaltung der Datenschutzbestimmung respektive ‚Schweigepflicht‘. Im Falle einer Zusage wurde mit den Untersuchungsteilnehmern ein Interviewtermin vereinbart. Alle kontaktierten Personen (N=7) erklärten sich zur Teilnahme bereit. Gleichzeitig erhielten sie sowohl (a) das „Informationsschreiben über die Durchführung der Forschungsphase PH2“ (siehe Anlage, Kapitel 8) als auch (b) „Vorbereitende Fragen für die Interviewteilnehmer an der Forschungsphase PH2“ (siehe Anlage, Kapitel 7). Diese Unterlagen wurden ihnen zusammen mit der Einladung zur Teilnahme an dem Interview über den virtuellen Raum der Firma Cisco Webex® per E-Mail zugesandt.

### **2.2.2.3 Erarbeitung des Gesprächsleitfadens für die episodischen Interviews aus PH2**

Die Gestaltung des Interviewleitfadens (siehe Anlage, Kapitel 6) orientiert sich vor allem an der Untersuchung der individuellen Sinnkonstruktionen hinsichtlich des Anerkennungsbegriffs sowie dem konstruierten Zusammenhang bzgl. der lebensgeschichtlich erworbenen und der Entwicklung neuer Kompetenzen unter Nutzung des anerkenntnisdidaktischen Vorgehens des Erwachsenenbildners im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Weiterbildung.

In Ergänzung zu dem Vorgehen und den Ergebnissen der Untersuchungsphase PH1 wurden sowohl die Bedeutung von Anerkennung unter Berücksichtigung lebensgeschichtlich-episodischer Aspekte als auch die Beziehung zu aktuell wahrgenommenen Kompetenzen unter Berücksichtigung des Modelles von Erpenbeck und Heyse (2007) erzählend und erfragend im Interview erarbeitet. Weiterführend wurde das als anerkennend wahrgenommene Vorgehen des Erwachsenenbildners sowie die Bedeutung dessen für die Entwicklung der eigenen Kompetenzen im Rahmen der Weiterbildung dialogisch-fragend untersucht. Als theoretische Modelle

und Theorien zur Gestaltung des Interviewleitfadens wurden die skizzierten fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (Müller-Commichau, 2020a, S. 13 ff.; Müller-Commichau, 2020b, Min. 0,01 ff.) als auch die Basiskompetenzen von Erpenbeck & Heyse (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159) aufgegriffen. In diesem Sinne sind auch die in Kapiteln 2.1.1 bis 2.1.5 dargestellten gedanklichen Figuren als theoretischer Hintergrund der Interviews zu bewerten. Als zentraler Wesenskern des Interviewleitfadens lassen sich sechs Abschnitte der Bearbeitung - siehe Tabelle 13 - anführen.

**Tabelle 13:** Kernelemente des Interviewleitfadens (eigene Darstellung).

	<b>Interviewabschnitt</b>	<b>Teilbereiche des Interviews</b>	<b>Fragestellungen</b>
I.	<u>Narrativer Anteil</u> Erfahrungen über ein anerkennendes Verhalten in der Begegnung mit anderen Menschen begleiten uns ein Leben lang! Können Sie mir etwas über Ihre Erfahrungen erzählen?	Interviewte Person <u>erfährt</u> <u>Anerkennung.</u>	Fragestellungen des Interviewleitfadens werden als unterstützende Erzählaufforderung eingesetzt.
I.	<u>Narrativer Anteil</u> Erfahrungen über ein anerkennendes Verhalten in der Begegnung mit anderen Menschen begleiten uns ein Leben lang! Können Sie mir etwas über Ihre Erfahrungen erzählen?	Interviewte Person <u>erkennt andere Personen an.</u>	Fragestellungen des Interviewleitfadens werden als unterstützende Erzählaufforderung eingesetzt.
II.	<u>Leitfragenorientierter Anteil</u> Welche Kompetenzen zeichnen Sie als Pflegefachkraft aus?	Kompetenzwahrnehmung.	Fragestellungen hinsichtlich der Kompetenzklassen, personale Kompetenz, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, fachlich- methodische Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz.
III.	<u>Leitfragenorientierter Anteil</u> Welcher Zusammenhang besteht für Sie zwischen der Entwicklung Ihrer eigenen Kompetenzen und der anerkennenden Erfahrungen in der Vergangenheit?	Darstellung der eigenen Sinnkonstruktion hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und der anerkennenden Erfahrungen.	
IV.	<u>Leitfragenorientierter Anteil</u> Wenn Sie an Ihre augenblickliche Weiterbildung zur Praxisanleitung denken – welches Verhalten und Handeln des Dozenten würden Sie hierbei als anerkennendes Vorgehen beschreiben?	Benennung des anerkennungs- didaktischen Vorgehens.	Fragestellungen in Anlehnungen an das anerkennungspädagogische Vorgehen von Müller-Commichau (2020b).
V	<u>Leitfragenorientierter Anteil</u>	Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen dem anerkennenden Verhalten und Handeln des Dozenten und Ihren Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung als Praxisanleitung?	
VI	<u>Schluss</u>	Zusammenfassung und Möglichkeit der inhaltlichen Ergänzung.	

#### **2.2.2.4 Durchführung und Transkription der PH2-Interviews**

Die Erhebung der Interviews (siehe Anlage, Kapitel 11 ff.) erfolgte aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht im direkten Kontakt mit den Untersuchungsteilnehmern, sondern im Zeitraum vom 21. Januar 2021 bis 16. Februar 2021 über den virtuellen Raum der Firma Cisco Webex®. Die Gespräche wurden sowohl in visueller als auch auditiver Form aufgezeichnet. Im Anschluss hieran wurden diese durch den Autor der Masterarbeit anhand festgelegter Transkriptionsregeln (siehe Anlage, Kapitel 9) in Anlehnung an Claussen, Jankowski & David 2020 transkribiert (Claussen, Jankowski, David, S. 47 ff.). Die Transkription beschränkt sich hierbei auf die verbalen und paraverbalen Kommunikationsanteile.

#### **2.2.2.5 Auswertung der PH2-Erhebung**

Zielsetzung war, die subjektiven Wirklichkeiten und die Sinnkonstruktionen der Teilnehmer im Sinne der Forschungsfrage und der skizzierten Hypothesen aufgreifend zu erfassen. Die Auswertung der episodischen Interviews erfolgte anhand nachfolgender Kategorisierungscluster:

- (a) Lebenssphärenspezifische Dynamik der Anerkennung – in Anlehnung an Honneth (2013) und sein auf Parsons zurückführendes Gedankenkonstrukt der Handlungssphären von Anerkennung (Honneth, 2013, S. 17 ff.) werden die von den Teilnehmern sowohl im erzählenden als auch fragenden Interviewanteil benannten Inhalte der Anerkennung aber auch der Missachtung aufgeführt (siehe Tabelle 14).
- (b) Untergliederung der wahrgenommenen Kompetenzen als Pflegefachkraft in Anlehnung an Erpenbeck und Heyse (2007) (siehe Tabelle 15).
- (c) Darstellung der Sinnkonstruktionen und Verknüpfungen hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenzen und deren Entwicklung sowie der anerkennenden Erfahrungen in der Vergangenheit.
- (d) Welches Verhalten des Erwachsenenbildners beschreiben die Teilnehmer als ein anerkennendes Vorgehen? Die Darstellungen der Teilnehmer werden anhand der „Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung“ nach Müller-Commichau (Müller-Commichau, 2020a. S. 13 ff.; Müller-Commichau, 2020b, Min. 0,01ff.) geclustert (siehe Tabelle 16).
- (e) Darstellung der sinngebenden Verknüpfungen (der Teilnehmer) in Bezug auf ein anerkennendes Verhalten und Handeln des Erwachsenenbildners und der Möglichkeit der eigenen Kompetenzentwicklung als Praxisanleitung.

a) Lebenssphärenspezifische Dynamik der Anerkennung in Anlehnung an Honneth 2013

**Tabelle 14:** Lebenssphärenspezifische Dynamik der Anerkennung in PH2 (eigene Darstellung).

<b>Sphären und Personen der Anerkennung</b>	<b>Beschreibungen – anerkennendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Inhaltliche Darstellung – anerkennendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)</b>
<b>Eltern</b>	PH2-B3/35-38; PH2-B3/68-70; PH2-B5/30;  PH2-B3/38-39; PH2-B3/60-65; PH2-B5/30-33;  PH2-B5/74-75;  PH2-B6/141-146;    PH2-B7/25-29;   PH2-B2/181-183	Anerkennung wurde von den Eltern ausgesprochen – „Ansporn, den Effekt häufiger zu erreichen“; „mir war speziell das Wort wichtig“. Belohnung, Lob – „Ansporn, den Effekt häufiger zu erreichen“; „dann durfte man länger bei einer Freundin bleiben usw.“. „Wenn sich jemand für einen interessiert – z. B. wie war denn so dein Tag?“. „Papa hat mir eine kleine Kammer eingerichtet – dort habe ich Bekannten und Nachbarn die Haare geschnitten. Die Eltern haben erfahren, wie gut ihre Tochter die Haare schneidet“. „Sie [die Mutter] hat immer unsere Lieblingsgerichte gekocht und wollte jedem gerecht werden durch das Kochen“. „Du hast zwar zwei Kinder, du kannst trotzdem tun und lassen was du möchtest und er [Vater] steht voll und ganz hinter mir“.	PH2-B1/19-22;    PH2-B2/176;  PH2-B6/134-136;       PH2-B7/22-25;	„Ich habe eigentlich von meinen Eltern nie Anerkennung erfahren – ich musste darum betteln, dass ich mal ein Lob bekam – demzufolge war mein Selbstbewusstsein ziemlich weit unten“. „Meine Mama ist nicht hinter mir gestanden“. „Ich war die älteste Schwester – ich musste auf die anderen schauen – das war alles irgendwie selbstverständlich, dass ich das alles übernehme – Anerkennung erhielt ich nicht“. „Nicht geschimpft ist gelobt genug“ – „man hat schon mehr oder weniger funktionieren müssen. Meine Mama hat verbal jetzt nicht direkt Anerkennung gezeigt“.
<b>Großeltern</b>	PH2-B2/198-202  PH2-B5/34-35	„Die Einzige, die immer hinter mir gestanden ist, das ist meine Oma“. „Die haben das natürlich ein bisschen verstärkt mit Geschenken, wenn man etwas gut machte - das ist wahrscheinlich jetzt auch typisch“.	PH2-B3/48-50	„Wo Anerkennung manchmal fehlte, das war bei Oma und Opa – da konnte man noch so gut sein, das war immer so – nichts gesagt ist gelobt genug“.
<b>Primärer Bildungssektor (z. B. Realschule)</b>	PH2-B2/32-26	„In der vierten Klasse hatte ich einen strengen Lehrer. Einen Mann, der hat mich gefördert - der hat darauf geachtet, dass ich mitkomme – er hat mich gefördert“.	PH2-B2/27-31	„Als ich damals in die erste Klasse kam, war das für mich ganz schlimm – das weiß ich noch ganz genau – ich habe eine böse und strenge Lehrerin gehabt und wollte eigentlich gar nicht mehr in die Schule gehen“.

Sphären und Personen der Anerkennung	Beschreibungen – anerkennendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – anerkennendes Verhalten (Interviews)	Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)
<b>Primärer Bildungssektor (z. B. Realschule)</b>	<p>PH2-B2/47-49</p> <p>PH2-B3/75-78; PH2-B5/59-60; PH2-B5/84; PH2-B7/77-78</p> <p>PH2-B3/79-85</p> <p>PH2-B5/61 PH2-B5/85-86</p> <p>PH2-B7/64-65</p> <p>PH2-B7/75-76</p> <p>PH2-B4/43-48</p>	<p>„Da habe ich eine ganz, eine ganz liebe, nette Lehrerin gehabt. Die war verständnisvoll, die hat das verstanden, dass ich immer Ohrenschmerzen gehabt habe“.</p> <p>„Die größte Anerkennung, die ein Lehrer einem Schüler geben kann, ist eine gute Note - oder wenn auf der Prüfung steht, dass es ein super Text war usw.“</p> <p>„Rückgabe der Prüfung – die Prüfung des besten Schülers wird als Beispiel zur gemeinsamen Korrektur genützt – das spornte an“.</p> <p>„Hausaufgabengutscheine“.</p> <p>„Dann, wenn man vielleicht für die Schulband ausgewählt wird, das ist auch Anerkennung“.</p> <p>„Es ist sowieso klar, wenn man gut ist, dann bekommt man Anerkennung von den Lehrern“.</p> <p>„Wenn zum Beispiel die Schulaufgabe zurückgegeben wurde und der Lehrer sagte: ‚Das hat du gut gemacht‘“.</p> <p>„Anerkennung – ganz wenig – einmal, da erhielt ich im Volleyball von der Sportlehrerin Anerkennung. Diese hatte uns im Sportunterricht wirklich gedreht; sie hat gesagt, dass ich im Volleyball wirklich gut sei und sie mir vorschläge, in einen Verein einzutreten“.</p>	<p>PH2-B2/52-57</p> <p>PH2-B2/156-157</p> <p>PH2-B3/219-221</p> <p>PH2-B3/226-231</p> <p>PH2-B4/53-54</p> <p>PH2-B5/87-98</p>	<p>„In der neunten Klasse hatte ich einen Lehrer, der so streng war – das war so erniedrigend – der hat mich zum Berufsberater geschickt – der meinte, ich solle Metzgereiverkäuferin werden. Da bin ich aufgestanden und hab auf den Tisch geschlagen und gesagt: ‚Und das werde ich nicht‘“.</p> <p>„Viele Lehrer haben dann auch gesagt: ‚Ihr seid asozial, Ihr habt vier Kinder‘“.</p> <p>Hauptsache der Stoff, die Lerninhalte werden bearbeitet, wie nach Plan – der Rest wie es einem dabei ging, war egal.</p> <p>„Man ist einfach nur deprimiert, weil man nicht wahrgenommen wird; man kann dem Unterricht der Veranstaltung nicht folgen. Man hat dann gerade wichtigere Dinge im Kopf als gerade eine blöde Englischstunde oder Mathematikstunde, in der vielleicht versucht wird, wichtige Inhalte für die Prüfung zu vermitteln - aber im Endeffekt geht dies im Moment nicht“.</p> <p>Verweise, Tadel, Strafarbeiten – Unterricht im Klassenzimmer verbringen; wobei ich auch nicht immer ganz brav war.</p> <p>„Der Lehrer wurde oftmals sehr laut und ungehalten, undiszipliniert gegenüber Schülern, die eigentlich hierfür nichts können; das war keine Anerkennung; ich glaube nicht, dass der Lehrer explizit auf mich aus war</p>

Sphären und Personen der Anerkennung	Beschreibungen – anerkennendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – anerkennendes Verhalten (Interviews)	Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)
Primärer Bildungssektor (z. B. Realschule)			PH2-B6/84-91  PH2-B7/62-64	und mich verachtet hat, sondern generell, wenn man es nicht sofort verstanden hat – und so ein Schüler war ich oftmals – da war man sofort nichts wert; da war man in der fünften oder sechsten Klasse – auch noch nicht so alt, dass man sich das nicht zu Herzen nimmt“. „Ich bin in der Zeit des Kommunismus aufgewachsen – Körperliche Strafen waren ganz normal – also an den Ohren oder Haaren ziehen, wir haben mit dem Lineal auf die Finger bekommen; das habe ich damals nicht gut gefunden“. „Man hatte aber auch die Lehrer, bei denen die Chemie jetzt nicht so passt, dann ist man auch weniger gut“.
Praktische Berufsausbildung	PH2-B1/47-58  PH2-B1/303-308	Und da habe ich meinen Betreuungsassistenten gemacht, weil ich eigentlich gerne in die Pflege wollte – so bin ich in die Pflege gekommen. Da habe ich dann erst gemerkt, was es bedeutet, ein richtiges Bitte, ein richtiges Dankeschön; egal ob es in einem Lächeln war oder einfach die Zufriedenheit der Leute; das habe ich vorher nicht gekannt. Und das ist eigentlich für mich meine Pflege, wo ich auch sage ‚Okay, da bin ich angekommen‘ weil ich das, was ich gebe auch wieder zurückbekomme. „Mit der Ausbildung in der Altenpflege hat sich mein Leben sehr verändert; ich habe sowohl innerhalb der Ausbildung als auch jetzt in der Weiterbildung gemerkt, dass ich ein Selbstbewusstsein bekommen habe und, dass sich dies noch immer weiterhin	PH2-B1/23-28  PH2-B3/260-263	„In meiner Ausbildung zur Hotelfachfrau bin ich auch ganz schön unterbuttert worden – da habe ich aber auch gelernt, dass ich mich auf die Füße stelle und auch mal sage ‚Nein jetzt reicht es dann‘. „Ich habe von meiner Praxisanleitung (in der Ausbildung der Altenpflege) oftmals etwas Angst gehabt, weil diese sehr unruhig reagierte, wenn etwas nicht richtig war, so wie sie es wünschte; Im Nachhinein weiß ich, das war oftmals nur ihre Stimmungslage, die sie hier zeigte“.

<b>Sphären und Personen der Anerkennung</b>	<b>Beschreibungen – anerkennendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Inhaltliche Darstellung – anerkennendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)</b>
<b>Praktische Berufsausbildung</b>	PH2-B4/285-295  PH2-B5/249-258	steigert“. „In meiner Ausbildung zur Bürokauffrau hatte ich Aufgaben, bei denen sich mein Chef nicht auskannte. Mein Lehrmeister waren hier die Behörden – wenn ich ein Formular auszufüllen hatte, schickte ich dies ausgefüllt an die Behörden – kam nichts zurück, wusste ich, es war richtig ausgefüllt. Am meisten habe ich bisher im praktischen gelernt“. „Ich war sehr enttäuscht als ich eine schlechte Note erhielt – da hat mich dieser Lehrer auch ein bisschen aufgefangen“.		
<b>Schulische Berufsausbildung</b>	PH2-B2/67-69  PH2-B3/91-100	„In der Berufsschule habe ich dann so nette Leute gehabt – die haben jeden gelobt – in der Bäckereiausbildung“. „Ab diesem Zeitpunkt ist mehr auf das menschliche geachtet worden [Ausbildung in der Altenpflege]. Da kommt das viel menschlicher an. Es wird einem in einem Vier-Augen-Gespräch gesagt“.		
<b>Hochschule</b>	PH2-B6/152-157	Ich war in Deutschland als Au Pair. Ich habe dann in meinem Heimatland Abitur gemacht – das war für mich Anerkennung, dass ich das überhaupt schaffe, weil ich dann auch auf der Hochschule anfangen konnte.		
<b>Berufliche Tätigkeit</b>	PH2-B1/33-37	„Ich habe dann in der Bank angefangen als Sekretärin oder als Assistenz von der Vorstandschaft und da habe ich dann eigentlich schon mal Lob erhalten. Da hat es dann angefangen mit Lob und Anerkennung. Da habe ich dann auch mein Durchsetzungsvermögen bekommen. Da habe ich dann auch den Vorstand hinter mir stehen gehabt“.	PH2-B1/38-42	„Dann habe ich gewechselt in die Schaltertätigkeit – in einer kleinen Geschäftsstelle. Da ist es wieder losgegangen: „Du musst Zahlen bringen und so weiter und so fort“. Da war ich am Anfang recht duckmäuserisch – und irgendwann habe ich gesagt: „Jetzt kündige ich, mir reicht“.

Sphären und Personen der Anerkennung	Beschreibungen – anerkanntes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – anerkanntes Verhalten (Interviews)	Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)
<b>Berufliche Tätigkeit</b>	<p>PH2-B2/270-274</p> <p>PH2-B4/21-26</p> <p>PH2-B6/38-43</p> <p>PH2-B6/55-69</p> <p>PH2-B6/65-69</p>	<p>„Der Chef hat zu mir gesagt: ‚Sie sind die Stationsleitung, Sie haben das Sagen und wenn Sie das für richtig halten, ist das in Ordnung – also er hat mir den Rücken gestärkt – positiv gestärkt‘.“</p> <p>„Hin und wieder erhält man Anerkennung durch Lob, wenn man etwas gut gemacht hat. Bei den Bewohnern ist es eher so, dass man von diesen mehr Anerkennung erhält – dass diese sich bedanken, wenn man ihnen geholfen hat“.</p> <p>Ich muss Verantwortung übernehmen und die Kollegen haben Respekt gegenüber mir – wenn etwas passiert, wird das an mich weitergeleitet – ich muss die Lösung finden. Ich erhalte Anerkennung von der Pflegedienstleitung. Hauptsache, ich bin als Praxisanleiter da und unter meinem Namensschild steht schon „Mentor – Praxisanleiter“. Obwohl ich den Abschluss der Weiterbildung noch nicht habe – aber ich bin dabei – das ist auch Anerkennung.</p> <p>Die Auszubildenden wissen, dass sie mich jederzeit fragen- oder mir schreiben können. Das ist auch Anerkennung für mich, weil sie wissen, dass sie sich auf mich verlassen können.</p>		
<b>Weiterbildung</b>	PH2-B2/108-123	<p>Eigentlich wollte ich nach der Altenpflegeausbildung nicht mehr weitermachen – jetzt bin ich in der Weiterbildung gelandet und mache meinen Praxisanleiter. Bei mir geht es permanent dahin. Ich würde gerne Pflegepädagogik studieren – wir lernen heute lebenslang.</p>		

<b>Sphären und Personen der Anerkennung</b>	<b>Beschreibungen – anerkanntes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Inhaltliche Darstellung – anerkanntes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)</b>	<b>Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)</b>
<b>Eigene Familie</b>	PH2-B2/98-101  PH2-B6/30-36  PH2-B6/43-47  PH2-B7/43-55	„Ich bin auch ganz stolz auf mich, ich bin mit den vielen Schulden von meinem geschiedenen Mann gegangen – ich habe nicht viel verdient und habe das alles geschafft.“ Wenn ich zum Beispiel bei den Elterngesprächen (bei meinen Kindern) dabei bin – zeigen sie (die Lehrkräfte) schon Respekt gegenüber mir als Fachkraft – vor allem in dieser heutigen, schwierigen Zeit [Covid-19-Pandemie]. Auch wenn ich Schichtarbeit habe, zeigen die Lehrkräfte Verständnis, wenn die Hausaufgaben meiner Kinder nicht rechtzeitig von meiner E-Mail-Adresse abgeschickt wurden. „Wenn ich Ruhe brauche, dann bekomme ich diese – mein Mann geht einkaufen, er kocht, er schaut auf die Kinder – er weiß, dass ich eine körperlich anstrengende Arbeit habe.“ „Ich habe mir gesagt: ‚Eigentlich könnte mir die Altenpflegeausbildung gefallen – aber dafür bist du zu alt‘ – meine Kinder haben gesagt: ‚Das schaffst Du-, versuche es usw.‘	PH2-B2/93-98  PH2-B2/159-162;  PH2-B6/94-118	„Ich möchte irgendeine Fortbildung haben, eine Weiterbildung oder irgendeine Schule noch machen – mein geschiedener Mann hat gesagt: ‚Nein, Du bleibst zu Hause‘. Das habe ich mir nicht bieten lassen und dann habe ich das alles in die Hand genommen.“ „Du wirst auch abgestempelt als Alleinerziehende. Die weiß nichts, die kann nichts. Schau sie dir an: ‚Die steht alleine da‘.“ Kinder wie mein Sohn, die etwas lebendiger sind und vielleicht noch kein gutes Deutsch sprechen werden sofort auf die Förderschule geschickt – bei uns in meinem Heimatland ist die Förderschule etwas sehr schlimmes.
<b>Freizeit</b>	PH2-B1/74-91	„Ich habe als Kind immer schon das Hobby Pferd gehabt. Das ist bei mir mit fünf Jahren schon losgegangen – mit neun Jahren bin ich dann von einem Pony runtergefallen und war im Krankenhaus – ich musste meinen Eltern versprechen, dass ich nie wieder auf ein Pferd steige. Ich habe mich nicht an das Verbot gehalten – ich bin dann zu einem Pferdestall gefahren und habe dort ausgemistet, damit habe ich mir meine Reitstunden verdient – solange bis ich ein eigenes Pflegepferd bekommen habe – das war Anerkennung für mich. Meinen Eltern durfte ich das nie erzählen – sie haben das nicht wissen dürfen“.	PH1-B1/68-71	„Ich habe mit meiner Mutter in den Sportverein gehen müssen und ich habe Akkordeon spielen müssen – das war meine Freizeit. Ansonsten habe ich nicht viel außer Haus dürfen oder mich mit Freunden getroffen – das war ziemlich wenig“.

Sphären und Personen der Anerkennung	Beschreibungen – anererkennendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – anererkennendes Verhalten (Interviews)	Beschreibungen – missachtendes Verhalten (Interviews)	Inhaltliche Darstellung – missachtendes Verhalten (Interviews)
<b>Freizeit</b>	PH2-B5/37-44  PH2-B5/45-57	Und die größte Anerkennung, die man bekommen konnte, dass man in die Startaufstellung der Fußballmannschaft kam – das war eine große Anerkennung für mich als Kind, wenn ich dies schaffte. Ich habe früh mit dem Gitarrenspiel begonnen mit 17 bei einem Wettbewerb des Landkreises mitgemacht. Hier war die Anerkennung dann ein Applaus. Ehrlich, wunderbar und ich habe das Ding dann auch gewonnen und das hat man dann auch anerkannt als Urkunde erhalten - die hängt bei mir immer noch an der Wand.		
<b>Freunde</b>	PH2-B2/199-202  PH2-B3/41-47  PH2-B4/36-38  PH2-B7/84-90	„Meine beste Freundin und ich, wir haben zusammen in der Bäckerei gearbeitet und die sagte damals, wenn du wirklich der Meinung bist, du kannst das und du schaffst das, dann mach das“. „Wir [Freunde] haben uns halt einfach wirklich gegenseitig gesagt: ‚Hey super, gut. Das hast du wirklich gut gemacht. Bei mir hat es dieses Mal einfach nicht so geklappt‘. Und man hat versucht, sich schon gegenseitig ein bisschen zu übertrumpfen. Das hat schon Ansporn gegeben“. „Jetzt im Erwachsenenalter – im Freundeskreis schon eher. Dort sagt man schon: ‚Ja das könnte ich nicht‘ und ‚Oh, das ist toll. Du machst so viel. Du machst schon wieder eine Weiterbildung‘. Ja, da bekommt man schon mehr Anerkennung“. „Wir hatten schon viel in Gruppen gelernt – meine Freundin, die mit mir in die Schule ging. Wenn sie dann eine gute Note bekam, dann habe ich mich gefreut. Das war motivierend – das nächste Mal schaue ich, dass ich dann auch wieder besser werde. Ja, diese gegenseitige Anerkennung“.	PH2-B4/31-35	„Freunde jetzt weniger – zumindest von der Jugendzeit her nicht. Da war jeder eigentlich nur auf sich bedacht – der eine hat sich für den anderen überhaupt nicht interessiert“.

b) Untergliederung der wahrgenommenen Kompetenzen in Anlehnung an Erpenbeck und Heyse.

**Tabelle 15:** Individuell wahrgenommene Kompetenzen in PH2 (eigene Darstellung).

Kompetenzbereich/Kompetenzklasse	Beschreibungen der wahrgenommenen Kompetenzen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibungen
<p><b>Personale Kompetenzen</b></p>	<p><b>Sich selbst einschätzen können:</b> PH1-B1/119-130; PH2-B3/117-123; PH2-B5/108-113; PH2-B5/159-170; PH2-B7/110-112. PH2-B7/123-136.</p> <p><b>Geduld:</b> PH2-B5/108-113</p> <p><b>Empathie:</b> PH2-B2/220-221</p> <p><b>Belastbarkeit – Wahrnehmung der Belastungsgrenzen:</b> PH2-B2/220-221; PH2-B2/237; PH2-B4/71-72; PH2-B6/227-243; PH2-B7/123-136.</p> <p><b>Verantwortungsbewusstsein:</b> PH2-B2/229-230; PH2-B4/103</p> <p><b>Durchhaltevermögen:</b> PH2-B4/82;</p> <p><b>Lernbereitschaft:</b> PH2-B4/83-84</p>	<p>Mittlerweile denke ich, geht es ganz gut, mittlerweile ist es auch so, dass ich mir selber Fehler eingestehe; ich weiß sowohl meine Stärken als auch meine Schwächen – ich habe gelernt viel mit anderen Menschen zu sprechen: ‚Wie siehst du das‘ - also habe ich gelernt oder lerne auch immer noch mich einzuschätzen; ich merke schon, hin und wieder sollte man sich die Dinge nicht so zu Herzen nehmen; ich habe auch immer wieder gefragt, gefragt, gefragt, bis ich mir sicher bin. Ich bin ein sehr geduldiger, und respektvoller Mensch gegenüber meinen Kollegen.</p> <p>Einfühlungsvermögen; Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Bewohner und auf die Auszubildenden.</p> <p>Belastbarkeit – zuerst habe ich gemeint, ich bin nicht so belastbar, aber doch, ich bin belastbar; ich bin groß, deswegen muss ich aufpassen, dass ich nicht von unten hebe – mein Rücken gibt mir Signale; mit Belastungsgrenzen glaube ich, kann ich auch relativ gut umgehen.</p> <p>Ich habe Verantwortungsbewusstsein und bin auch kompromissbereit; Durchhaltevermögen – dass ich nicht gleich aufgebe.</p> <p>Die Lernbereitschaft, weil wie gesagt, man lernt immer wieder neue Sachen.</p>
<p><b>Aktivitäts- und umsetzungsortorientierte Kompetenzen</b></p>	<p><b>Organisierende Fähigkeiten:</b> PH2-B1/136-139; PH2-B3/138-144; PH2-B3/153-154; PH2-B4/64-65; PH2-B4/69-70; PH2-B4/70</p>	<p>Organisationstalent oder so, was ich eigentlich auch aus der Gastronomie mitbringe; im Planen bin ich ganz gut – ich bin ein sehr strukturierter Mensch; der Plan ist für mich sehr wichtig; die Fähigkeit zu delegieren und auch kontrollieren.</p>
<p><b>Fachlich-methodische Kompetenzen</b></p>	<p><b>Lösungsorientierter Einsatz von Wissen:</b> PH1-B1/155-166; PH2-B3-107-110.</p>	<p>Lebenserfahrung – dass man in einem gewissen Alter oder mit der Lebenserfahrung nicht mehr so rein plumpst - von allen Seiten mehr oder weniger schaue, was ist mit der Person los, warum reagiert diese Person so; ich bin eigentlich spitze in Bezug auf Krankheiten, Tabletten – was den medizinischen Bereich betrifft.</p>
<p><b>Sozial-kommunikative Kompetenzen</b></p>	<p><b>Teamfähigkeit:</b> PH2-B2/215-218; PH2-B2/223-224; PH2-B4/77-80; PH2-B6/251-265.</p> <p><b>Kommunikations- und Dialogfähigkeit:</b> PH2-B4/127-139; PH2-B5/114-115; PH2-B3/118-121</p>	<p>Verlässlichkeit, Glaubwürdigkeit, Ehrlichkeit, Kritikfähigkeit; als ich in die Pflege kam musste ich erst einmal die Teamfähigkeit lernen; wir helfen uns gegenseitig.</p> <p>Ich schaue, dass ich mich oftmals erst zurückhalte und dann wirklich überlege: ‚Was sage ich, wie sage ich es‘ und dann erst das Gespräch</p>

Kompetenzbereich/Kompetenz- klasse	Beschreibungen der wahrgenommenen Kompetenzen	Sinnstruktur im Rahmen der Beschreibungen
<b>Sozial-kommunikative Kompetenzen</b>	<b>Anerkennend vorgehen:</b> PH2-B5/124-135 <b>Konfliktlösendes Vorgehen:</b> PH2-B6/182-213;	suche; Zeit nehmen mit anderen zu sprechen; ich habe gelernt, viel mit anderen Menschen zu sprechen: ‚Wie siehst du das‘; Lob richtig verteilen, nicht denjenigen über jemand anderen zu stellen; ich habe versucht, einfach zwischen diesen zwei Leuten ein Gespräch zu führen damit sie das Ganze klären können – damit sie überhaupt weiter zusammenarbeiten können;

(c) Darstellung des sinnkonstruierenden Zusammenhangs hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenzen und deren Entwicklung (b) sowie der anerkennenden und missachtenden – nicht-ankennenden Erfahrungen in der Vergangenheit (a).

Alle Untersuchungsteilnehmer beschreiben einen Zusammenhang zwischen den skizzierten Lebenssphären (und den hiermit verbundenen Personen) der Anerkennung (siehe Tabelle 14), den wahrgenommenen Kompetenzen (siehe Tabelle 15) sowie deren Entwicklungsmöglichkeiten. Als wesentliche – sinnkonstruierende – Schwerpunkte lassen sich hierbei folgende Inhalte benennen.

- *Fehlende Anerkennung oder Missachtung des Anerkennungsbedürfnisses als Voraussetzung hinsichtlich dem eigenen gegenwärtigen Umgang mit Anerkennung* – z. B. „dass ich mich früher so durchboxen musste [...] nehme ich diese [Anerkennung] wahrscheinlich jetzt ganz anders auf“ (PH2-B1/174-177); ich kann Anerkennung anderer mehr wertschätzen - ich arbeite dafür, dass dieses anerkennende Verhalten so bleibt - ich kann Anerkennung anderer wahrnehmen und mich darüber freuen (PH2-B1/177-184); „dass ich eben vermeide, [missachtende] Erfahrungen andere machen zu lassen, die mir selbst widerfahren sind“ (PH2/B4/201-202); das negative Vorgehen eines Dozenten hat mich bis heute geprägt – so ein Mensch möchte ich niemals sein und niemals werden (PH2-B5/181-184).
- *Aktuell wahrgenommene eigene personale und sozial-kommunikative Kompetenzen in Verbindung mit anerkennenden Erfahrungen* – z. B. ich habe am meisten profitiert von Menschen, die so sind, wie ich jetzt bin – geduldig, aufmerksam, sich um einen kümmern usw. – ich bin eigentlich genauso (PH2-B5/185-195);
- *Aktuelle eigene fachlich-methodische Kompetenzen als Grundlage für erwartete intersubjektive Anerkennung* – z. B. das medizinische Wissen oder das fachlich-methodische Wissen ist etwas, das man lernen muss. Mit den früheren Anerkennungserfahrungen erhofft man sich, wenn man viel weiß oder viel kann,

wenn man viel helfen kann eine positive Rückmeldung – Anerkennung – zu erhalten (PH2-B3/164-170).

- *Anerkennendes Verhalten anderer Personen als explizit benannte Basis des eigenen Selbstbewusstseins* – z. B. umsonst bekommt man kein Selbstbewusstsein oder Mut irgendetwas zu sagen – oder auch das Einfühlungsvermögen, dass ich mich in jemanden reinversetzen kann – hier ist immer wieder das Selbstspiegeln bzw. die Selbstreflexion wichtig (PH2-B2/309-315).

(d) Anerkennend-didaktisches Verhalten des Erwachsenenbildners im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung.

**Tabelle 16:** Didaktisches Vorgehen des Erwachsenenbildners, das von den Untersuchungsteilnehmern als aner kennend benannt wurde (eigene Darstellung).

Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung	Spezifische Komponenten	Handlungsmuster, die von den Untersuchungsteilnehmern als aner kennendes Vorgehen benannt wurden.
Emotionale Kompetenz	<b>Selbstwahrnehmung:</b> ---.	In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
	<b>Empathie:</b> PH-B1/252-254; PH2-B2/148-149; PH1-B1/230-235; PH2-B3/200-207.	Der EB bringt immer wieder bestehende Probleme durch seine Fähigkeit der Gesprächsführung und auch seinem respektvollen Umgang zum Ruhen. Der EB holt dich dort ab (‘fängt dich dort auf’) wo du gerade stehst. Dass es nicht nur um die Thematik geht, über die man gerade spricht – dass er die gesamte Person wahrnimmt – ‚anscheinend geht es dem Teilnehmer nicht gut’ – er greift dies auf und fragt den Betroffenen. In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
	<b>Die Fähigkeit gute Interaktionen zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern und dem Erwachsenenbildner herzustellen:</b> PH2-B1/191-195; PH2-B1-243-249; PH2-B2/153-155; PH2-B2/148-149; PH2-B2/343-348; PH2-B3/176-183; PH2-B3/189-192; PH2-B6/344-350; PH2-B4/234-237; PH2-B4/241; PH2-B4-264-268; PH2-B4/235-241; PH2-B6/407-414; PH2-B5/213-214; PH2-B7/213-216;	Die Anwendung der Gesprächsform, wie wir sie in der Weiterbildung lernen – ich kann zum EB gehen und bekomme eine ruhige, sachliche Antwort, die mir weiterhilft. Ich kann nachfragen und werde nicht als dumm hingestellt. Geduldiges Vorgehen – „ich erkläre dir das nochmals – ich nehme dich an der Hand und zeige dir das nochmal“. Der EB begeistert die Teilnehmer mit seinem Wissen und seinen Erfahrungen – seinen praktischen Beispielen. Eine aufrichtige Haltung und ein normales Gespräch – kein Unterschied zwischen EB und Teilnehmer – auf gleicher Ebene kommunizieren. Freies Sprechen – nicht vom Blatt ablesen – er macht dies aus dem Stegreif. Der EB bringt viel Erfahrung mit und erzählt aus seinen Erfahrungen – gegenseitiger Austausch.

Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung	Spezifische Komponenten	Handlungsmuster, die von den Untersuchungsteilnehmern als anerkennendes Vorgehen benannt wurden.
Emotionale Kompetenz		Gemeinsame Diskussionen. Gut vorbereitetes Vorgehen. Ein ruhiges Umfeld und ein ruhiger zeitlicher Rahmen. In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
	Die Fähigkeit, eigene Belastungsgrenzen zu spüren und aus dieser Wahrnehmung von Belastungsgrenzen Konsequenzen zu ziehen: ---.	In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
Anerkennung	Anerkennung des „Da-seins“ – die jeweilige Person in ihrer Existenz bejahen:---.	In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
	Anerkennung des ‚So-seins‘ – welche Spezifika erkenne ich in der anderen Person, mit der ich es zu tun habe: PH2-B6/317-320.	Nicht jeden gleich behandeln – „man kann nicht einfach alle gleich nehmen“. In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
Dialog	‚Ich-Du‘ und ‚Ich-Es‘ nach Martin Buber (Buber, 1983, S. 3 ff.). „Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung“ (Buber, 2019, 12): PH2-B1/273-275; PH2-B5/217-220; PH2-B5/225-231.	Wenn man mit dem EB in der Pause ist und zum Beispiel eine zusammen raucht – wir haben zum Beispiel mit Herrn E. immer Späße gemacht über verschiedene Themeninhalte. Wenn man Vertrauen zum EB hat und sich gut versteht, gleiche Ebene zwischen EB und Teilnehmer. Ich hatte einen Dozenten, den ich tatsächlich mit Vornamen ansprechen durfte. In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
	Dimension des ‚Zwischen‘ Wenn Personen in einer pädagogischen Interaktion miteinander zu tun haben gibt es neben dem Lehrenden und dem Lernenden noch etwas Drittes – das ‚Zwischen‘ (Müller Commichau, 2020b, Min. 31,10 ff.): ---.	In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
Dekonstruktion	PH2-B5/248/249; PH2-B1/223-226.	Reflexionsangebote. Gemeinsame Konfliktbearbeitung im Stuhlkreis. In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).
Ästhetische Signatur	---	In den Darstellungen finden sich Überschneidungen in Verbindung mit den anderen Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b).

(e) Darstellung der sinngebenden Verknüpfungen hinsichtlich des anerkennenden Verhaltens und Handelns des Erwachsenenbildners und der Möglichkeit der eigenen Kompetenzentwicklung als Praxisanleitung.

Als zentrale Verbindungen zwischen dem wahrgenommenen anerkennenden Verhalten der Erwachsenenbildner und der eigenen Kompetenzentwicklung als Praxisanleiter (im Rahmen der Weiterbildung) werden im Wesentlichen nachfolgende Punkte benannt.

- Eigene Gefühle werden vom EB wahrgenommen und hierauf wird von ihm unterstützend reagiert – das ist etwas, was ich als fertiger Praxisanleiter mitnehmen möchte - für meine Auszubildenden (PH2-B1/236-238).
- Ich habe gelernt über vieles (,über mich‘) nachzudenken (PH1-B2/198-205).
- Den eigenen Auszubildenden (in der Rolle als Praxisanleiter) Möglichkeiten zur Selbstreflexion bieten – z. B. Fragen, wie er sich selbst sieht – ob er zufrieden ist mit seinem aktuellen Entwicklungsstand (PH2-B5/270-292).
- Projektarbeit – durch das Lernen von Dozenten über ihr anerkennendes Vorgehen habe ich auch in der Arbeit einiges ,angestachelt‘ (PH2-B1/283-286).
- Dass ich nachfrage, und nicht an meinen Vorstellungen festhalte – dass ich auf den Auszubildenden eingehe (PH2-B2/365-368).
- Unabhängig von dem Alter des Auszubildenden versuche ich mich immer auf eine gleiche Ebene zu stellen (PH2-B3/254-259) – die Auszubildenden motivieren, indem ich mit ihnen auf Augenhöhe spreche (PH2-B4/273-281) – mich auf die gleiche Ebene zu stellen wie der Auszubildende, dadurch ist das Gespräch schon lockerer (PH2-B5/270-292).
- Kompetenzentwicklung soll darauf beruhen, dass man sich gleichstellt – dass man ,Nichts Besseres ist‘ (PH2-B5/317-320).
- Anerkennendes Verhalten und Handeln des EB ist sehr wichtig – es muss die menschliche Ebene ,passen‘, damit man von dem EB etwas lernen kann – funktioniert diese Ebene nicht, kann es auf der Lernebene wie z. B. Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen auch nicht funktionieren (PH2-B3/274-278).
- Mit anerkennendem Verhalten erhöht sich zunehmend die Möglichkeit, dass ich jemandem etwas lernen kann (,lehrend tätig werde‘) oder mir etwas beigebracht wird (PH2-B3/279-281).
- Aktives Zuhören in der Kommunikation mit dem Auszubildenden (PH2-B3/254-259).
- Unterstützung des Auszubildenden in der Konfliktbewältigung – in der Begegnung – mit den anderen Kollegen und Mitarbeitern (PH2-B6/369-391)

### **2.2.2.6 Verstehende Deutung der Untersuchungsergebnisse von PH2**

(a) Die Formen der erinnerten und die einzelnen Personen prägenden Anerkennungsweisen wie emotionale Zuwendung, kognitive Achtung, soziale Wertschätzung werden von allen Interviewteilnehmern im Rahmen einer Ausdifferenzierung von verschiedenen Sphären ein- oder wechselseitiger Anerkennung (Honneth, 2013, S. 17; Bereswill, Burmeister & Equit, 2018, S. 8) dargestellt. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um eine Pendelbewegung zwischen erlebter Missachtung und unterschiedlicher Anerkennungsformen (siehe Tabelle 4). Je nach Ausprägung und individueller Bewertung der erfahrenen und z. T. narzisstischen Kränkungen oder der zu wenig erlebten Anerkennung in den jeweiligen Sphären erlangen andere, durch Wertschätzung, kognitive Achtung und emotionale Zuwendung geprägte Bereiche eine kompensatorische Wirkung. Vermutlich hat dies einen, das eigene Denken, Fühlen und Handeln restabilisierenden Effekt.

Mit zunehmendem Alter und der Zunahme an i. d. R. ‚selbstständig und selbstbestimmt betretbaren Sphären‘ wie z. B. unterschiedliche Bildungssektoren, Berufsausbildung, Freizeit erhöhen sich einerseits die Möglichkeiten dieses ‚aner kennenden‘ Ausgleichs. Andererseits wird auch die Bedeutung einer anerkennenden Mutter bzw. anerkennender Eltern und damit der Eltern-Kind-Beziehung greifbar, in der dem Kind ein selbstbestimmter und selbstständiger Ausgleich (noch) nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich ist.

In gedanklicher Nähe hierzu benennt eine Teilnehmerin mit Migrationshintergrund die soziokulturelle Determinante – ‚das Aufwachsen im Kommunismus‘ – als Ursache für ihre insbesondere im primären Bildungssektor erfahrenen Missachtungserfahrungen. In diesem Zusammenhang skizziert sie die verschiedenen Sphären der Anerkennung vergleichend in unterschiedlichen soziokulturellen und politischen Systemen. Sie erklärt deren kompensatorische Wirkung bzw. das Pendeln zwischen Anerkennungserfahrungen und Missachtungserfahrungen in einem gewissermaßen globalen Sinn (PH2-B6/84-91).

Im Rahmen eines lebensbegleitenden Lern- und Kompetenzentwicklungsgeschehens können der Bereich bzw. die Sphäre der Weiterbildung sowie die Funktion der hier tätigen Erwachsenenpädagogen in deren Substituierungsfunktion für andernorts nicht oder zu wenig erfahrene Anerkennung wahrgenommen und gedeutet werden (Müller-Commichau, 2018, S. 32).

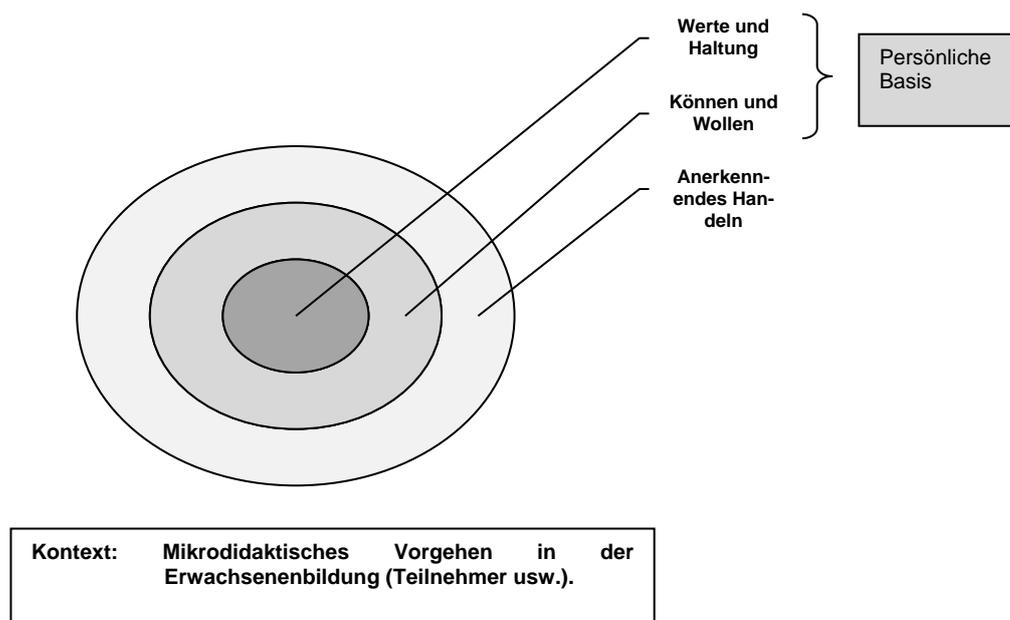
(b) Ähnlich den Ergebnissen der Untersuchungsphase PH1 (siehe Kapitel 2.2.1.4) wurden im Rahmen dieser Erhebungen von den Interviewteilnehmern insbesondere

*eigene personale- und sozial-kommunikative Kompetenzen* mit Schwerpunkten in Bezug auf Selbsteinschätzung, Geduld, Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit sowie Anerkennungsfähigkeit benannt. Ergänzend hierzu identifizieren die teilnehmenden Personen organisierende Fähigkeiten sowie den lösungsorientierten Einsatz von Wissen als zentral wahrgenommene eigene Kompetenzen.

(c) Diese Kompetenzwahrnehmungen werden in Verbindung oder auch als Ergebnis der, von den Interviewteilnehmern skizzierten sphärenspezifischen Missachtungs- und Anerkennungserfahrungen, deren Pendelbewegungen und dem hiermit verbundenen Lern- und Entwicklungsgeschehen beschrieben:

- Eigene Kompetenzen im sozial-kommunikativen sowie personalen Bereich werden in Verbindung mit einem, in der Vergangenheit erlebten und modellhaft anerkennenden Verhalten z. B. Geduld, Aufmerksamkeit usw. wichtiger „Bezugspersonen“ in Verbindung gebracht – ‚im Sinne des Lernens am Modell‘ – Albert Bandura (Schlüter, 2007, S. 129 ff.).
- Das Erleben von Missachtung und fehlender Anerkennung und die hiermit verbundenen Gefühlsreaktionen führen dazu, dass Anerkennung sowohl aufmerksamer wahrgenommen (personale, emotionale Kompetenz) als auch in der interaktionellen-kommunikativen Begegnung (sozial-kommunikative Kompetenz) achtsamer praktiziert wird (siehe Untersuchungsphase PH1, Kapitel 2.2.1.5 – Absatz [b]).
- Die Kritik an missachtenden Erfahrungen und die hiermit verbundenen Verhaltensweisen anderer Personen beinhaltet in einem dialektischen Sinne (siehe Untersuchungsphase PH1, Kapitel 2.2.1.5 – Absatz [a]) sowohl die Ablehnung dieser Verhaltensweisen als auch die Quelle der Einsicht und Überzeugung, ein z. B. sozial wertschätzenderes Verhalten in der sozial-kommunikativen Begegnung zu praktizieren.
- Erwartungslernen – die betroffenen Personen erwarten aufbauend auf ihren früheren Anerkennungserfahrungen (bzgl. ihres fachlich-methodischen Wissens) Anerkennung. Daher agieren sie in diesem Kompetenzbereich und ihrer Kompetenzentwicklung besonders engagiert (Klingenberger, 2011, S. 15).
- Anerkennendes Verhalten anderer Personen hinsichtlich des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns wird als Basis des ‚sich selbst bewusst Seins‘ und des ‚sich selbst bewusst Werdens‘ benannt. Anerkennende personale Rückmeldungen ermöglichen in Verbindung mit einer introspektiv-reflexiven Haltung das eigene Entwickeln und Lernen.

(d) In Zusammenhang mit den skizzierten Darstellungen der eigenen Anerkennungserfahrungen und der Bewältigung der Nicht-Anerkennung sowie der hiermit konstruierten Verbindungen zwischen den wahrgenommenen und eigenen Kompetenzen wird auch das anerkennend-didaktische Verhalten des Erwachsenenbildners im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung von den Teilnehmern sinnverbindend skizziert und aufgegriffen. Dies lehnt sich an die Kategorisierungen von Müller-Commichau (2020b) an (siehe Tabelle 14). Insbesondere die Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zur Herstellung guter Interaktionen zwischen dem Teilnehmer und dem Erwachsenenbildner wie u. a. die Begegnung auf gleicher Ebene, die Anerkennung des ‚So-seins‘ sowie Reflexionsangebote werden als wesentlich benannt. Insofern ist nicht nur die Kompetenz in Form von fachlichem Wissen und Können des Erwachsenenbildners ausschlaggebend, sondern auch das durch die Interviewteilnehmer beschriebene beobachtbare und anerkennende Handeln sowie weiterführend dessen Haltung in Bezug auf Wollen und Werten (Hattie & Zierer, 2019, S. 26). Letzteres bestimmt ob und wie das fachlich-methodische Vorgehen zum Einsatz kommt. Erwachsenenpädagogisches und anerkennungs-didaktisches Agieren zeigt sich vor diesem Hintergrund als ein zutiefst ethisches Handeln des Pädagogen (Hattie & Zierer, 2019, S. 28). In diesem Sinne erscheinen die ‚Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung (siehe Tabelle 5)‘ im didaktischen Sinne nur handlungsleitend, wenn diese durch die (Werte-)Haltung sowie das Können und Wollen des Erwachsenenbildners als dessen ‚persönliche Basis‘ geprägt sind.



**Abbildung 3:** Persönliche Basis und anerkennendes Handeln des Erwachsenenpädagogen im Kontext der Erwachsenenbildung (Hattie & Zierer, 2019, S. 28).

(e) Im Sinne der eigenen Kompetenzentwicklung (der Teilnehmer) und der Verbindung mit der erfahrenen anerkennenden Haltung sowie dem didaktischen Vorgehen des Erwachsenenbildners werden folgende entwickelte oder sich in der Entwicklung befindenden Kompetenzen aufgegriffen:

- die Kompetenz zur Selbstreflexion sowie die Kompetenz, den Auszubildenden in seiner Eigenreflexion zu begleiten;
- die Kompetenz, dem Auszubildenden ‚auf Augenhöhe‘ in dessen Lernbewegungen zu begegnen;
- die Überzeugung, dass eine anerkennende Begegnung im Lehr- und Lerngeschehen, die Möglichkeit des Lernens im Bildungsgeschehen erhöht;
- die Kompetenz eines praktizierten ‚aktiven Zuhörens‘;
- die Kompetenz, Erlerntes im praktischen Tätigkeitsbereich umzusetzen.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle festgehalten, dass für die Untersuchungsteilnehmer sowohl die anerkennenden als auch nichtanerkennenden lebensgeschichtlichen Erfahrungen eine, die Persönlichkeit und die Identität prägende und kompetenzentwickelnde Wirkung in verschiedenen bildnerischen Ermöglichungsräumen (siehe Abbildung 2) ausübt. In diesem Sinne kann das mikrodidaktische, anerkennende Vorgehen des Erwachsenenbildners im Rahmen der Weiterbildung zur Praxisanleitung als beeinflussend hinsichtlich der (Weiter)Entwicklung eigener sozial-kommunikativer Kompetenzen als Praxisanleitung (siehe u. a. Absatz [e]) als auch der eigenen persönlichen Basis (siehe Abbildung 3) deutend aufgegriffen werden.

### **3. Schlussbetrachtung**

In Anlehnung an den skizzierten theoretischen Kontext, der benannten Zielsetzung und der Hypothesen bzw. der Ergebniserwartungen der vorliegenden Masterarbeit sowie der dargestellten Auswertungen und verstehenden Deutungen der beiden Erhebungsphasen werden in der nachfolgenden Betrachtung in einem ersten Schritt die Ergebnisse der beiden Untersuchungsphasen und der hiermit assoziierte Erkenntnisgewinn zusammenführend betrachtet (Kapitel 3.1). Im Anschluss wird ein wissenschaftlicher Ausblick darstellend hergeleitet (Kapitel 3.2).

### **3.1 Zusammenfassende und hypothesenorientierte Betrachtung der Ergebnisse der Untersuchungsphase PH1 und Untersuchungsphase PH2 - Erkenntnisgewinn**

Im Auseinandersetzungsprozess mit der eigenen Lernbiografie ohne explizit erfragte Bezugnahme hinsichtlich anerkennender Erfahrungen wurden in der Untersuchungsphase PH1 von den Teilnehmern u. a. der dialektische Prozess des Lernens aus konfliktreichen Situationen und das Lernen aus förderlichen Erfahrungen, das reflexive Bearbeiten dieser Erfahrungen sowie das hiermit verbundene (Kompetenz-)Entwicklungsgeschehen in verschiedensten formalen-, non-formalen und informellen bildungsspezifischen Ermöglichungsräumen beschrieben. Ergänzend hierzu können die Untersuchungsergebnisse der Erhebungsphase PH2 mit dem Schwerpunkt auf anerkennungsspezifische Erfahrungen und den damit verbundenen entwicklungsspezifisierenden Prozessen der sphärenorientierten Pendelbewegungen (siehe Hypothese 2) im Umgang mit anerkennenden und nichtanerkennenden Erfahrungen gewertet werden. Hierbei scheint sich die an Parsons angelehnte beschriebene Darstellung von Honneth (2013) zu bestätigen: Jeder Mensch ist primär an der Wahrung einer Form von Selbstachtung interessiert, die auf die Anerkennung durch ihrerseits anerkannte, lebensbereichsspezifische Interaktionspartner angewiesen ist (Honneth, 2013, S. 17). In diesem Sinne löst Anerkennung Selbstbejahung und Sicherheit aus, mit deren Hilfe Individuen ihre Denk-, Fühl und Handlungsmuster stabilisieren, aber auch reflexiv im Sinne einer kritischen Haltung infrage stellen können. Hierdurch erlangen sie die Möglichkeiten zur Entwicklung.

Die Bedeutung dieser identitätsbildenden und -stützenden Prozesse (siehe Hypothese 1) lassen sich mit den Denkfiguren von Beck (1986) sowie dessen Darstellung von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und der hieraus resultierenden dreifachen Individualisierung („sowie der hiermit verbundenen Unsicherheiten“) verknüpfen („die sich auch im beruflichen Bereich der Pflege abbilden“).

Dazu gehören:

- die Herauslösung aus historischen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge („Freisetzungsdimension“),
- der Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen („Entzauberungsdimension“),
- eine neue Art der sozialen Einbindung („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“) (Beck, 1986, S. 206)

Sowohl für die, in den Interviews unterschiedlich dargestellten Lebensbereiche als auch im Speziellen für den Bildungsprozess Erwachsener haben diese ‚identitätsbildenden und stützenden Prozesse‘ eine scheinbar wichtige und in Bezug auf die kompetenzentwickelnden Prozesse zentrale Bedeutung. In diesem Sinne kann auch die (nachfolgende) von Müller-Commichau (2018) verschriftlichte Herleitung verstanden werden,

„Darunter ist zu verstehen, dass Menschen [im Prozess der Individualisierung] immer neu den Mut aufbringen müssen, ihre Selbstdefinition den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen. Für diesen Prozess greifen sie auf Bildung zurück. Das heißt für die Lernenden in vielen Fällen nicht allein das Nachholen von Wissen, sondern, mehr oder weniger bewusst, das permanente Arbeiten an einem Gegenüber von Selbst- und Fremdwahrnehmung:

- Wie nehme ich mich wahr,

- Wie werde ich von den anderen wahrgenommen?

Anpassungsbemühungen vermitteln zumindest den Eindruck, dieses Leiden reduzieren zu können. In dem Kontext geht es auch um das Kompensieren von Negativ-Erfahrungen, die man an verschiedenen Orten im Berufs- wie Privatleben macht. Belastungen werden erinnert, die sich nicht wiederholen sollen. Wünsche nach Nähe ausgelebt, für die sich die auf Wissensvermittlung ausgerichtete Erwachsenenbildung eigentlich nicht zuständig weiß“ (Müller-Commichau, 2018, S. 33).

Ein anerkennendes didaktisches Vorgehen und eine anerkennende Haltung des Erwachsenenbildners im Rahmen dieses explorativen Vorgehens markieren somit den Ausgangspunkt und den Ermöglichungsraum eines ganzheitlich orientierten Kompetenzentwicklungsgeschehens der teilnehmenden Personen im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Weiterbildung zur Praxisanleitung. Das bedeutet:

- Es bietet Möglichkeiten und die Basis, neues Verhalten und Handeln (sozial-kommunikative Kompetenzen) in einem entsprechenden wertschätzenden bzw. sicheren Sozialgefüge der Weiterbildung umzusetzen und zu entwickeln (siehe Hypothese 3),
- Das anerkennende Vorgehen des Erwachsenenbildners wie die Bejahung des Lernenden, die Gleichbehandlung der Teilnehmer sowie wertschätzendes Handeln und Verhalten kann als Basis für die Entwicklung von fachlich-methodischen und umsetzungsorientierten Kompetenzen gesehen werden (Hypothese 4),
- Eigene personale Haltungen der Teilnehmer können in einem reflexiven Geschehen aufgegriffen, wahrgenommen und entwickelt werden (Hypothese 4),
- Soziokulturelle Rahmenbedingungen mit deren normativen Vorgaben prägen sowohl die Erfahrungen mit Anerkennung und Nichtanerkennung und somit auch die Erwartungen hinsichtlich der Begegnung zwischen Erwachsenenbildner und auch Teilnehmer (siehe Hypothese 5),

- Anerkennendes didaktisches Handeln des Erwachsenenbildners erfordert von diesem ein kontinuierliches reflexives Betrachten seines Handelns und Verhaltens im Rahmen des praktizierten Lehr- und Lerngeschehens (siehe Abbildung 3).
- Anerkennende, didaktische Begleitung unterstützt den Teilnehmer in der praktischen Performanz der eigenen Kompetenzen in dessen Tätigkeit als Praxisanleiter.

Diese Kompetenzentwicklungsprozesse vollziehen sich in Verbindung mit den unterschiedlichsten, von den Teilnehmern benannten lebensbegleitenden Lernprozessen wie u. a. Modelllernen, Erwartungslernen, dialektisch geprägte Lern- und Bildungsprozesse.

Im Rahmen der Untersuchungen wurde im Wesentlichen auf das konkrete Lehrhandeln des Erwachsenenbildners bzw. auf die mikrodidaktische Ebene Bezug genommen. Ergänzend und unter Berücksichtigung einer systemischen Betrachtungsweise sei darauf verwiesen, dass dieses durch die Lehr-Lern-Organisation beim Bildungsanbieter bzw. mesodidaktischer Ebene (z. B. PH2-B5/213-214) sowie durch eine kontinuierliche Organisationsentwicklung auf Reflexionsebene (siehe Kapitel 2.2.2.6 [4]) bzw. makrodidaktischer Ebene geprägt ist und mit diesen Ebenen in Wechselwirkung steht (Müller-Commichau, 2018, S. 11).

### **3.2 Wissenschaftlicher Ausblick**

Resümierend kann festgehalten werden, dass durch die, in diesem Kontext durchgeführten empirischen Erhebungen die skizzierten theoretischen Rahmungen und die hiervon abgeleiteten Hypothesen – beziehend auf die benannte Grundgesamtheit und den Kontext der beruflichen Weiterbildung von Pflegefachkräften zur Praxisanleitung weitgehend bestätigt und verifiziert werden konnten (siehe Kapitel 3.1).

Die durchgeführten explorativen qualitativen Erhebungen beider Untersuchungsphasen sowie die hiervon abgeleiteten Erkenntnisse beziehen sich auf eine, in ihrer Ausprägung jeweils homogene Grundgesamtheit (siehe Merkmalsausprägungen – siehe Kapitel 2.2.2.1 und Kapitel 2.2.2.2) von Pflegefachkräften in ihrer (zukünftigen) Tätigkeit als Praxisanleitungen.

Eine Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf weitere Bereiche der Erwachsenenbildung (siehe Abbildung 2) wurde in diesem Rahmen nicht erforscht und kann als Basis für zukünftige empirisch geprägte Forschungsarbeiten verstanden werden.

Folgende wissenschaftliche Fragestellungen und mögliche zukünftige Erhebungen im disziplinären Bereich der Erwachsenenbildung lassen sich hiervon ableiten:

- Welche Zusammenhänge und Unterscheidungen hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse ergeben sich in der Weiterbildung von Pflegekräften in anderen pflegerischen Versorgungsbereichen wie z. B. akut stationärer Bereich, psychiatrische Versorgung sowie unterschiedlicher Weiterbildungsformate (Anpassungs-, Aufstiegs-, Ergänzungs- und Erhaltungsweiterbildung – siehe Kapitel 2.1.2.1).
- Welche Zusammenhänge und Unterscheidungen hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf ein anerkennendes Vorgehen des Erwachsenenbildners und der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer lassen sich in anderen Bereichen der Weiterbildung (politische-, allgemeine-, kulturelle-, interkulturelle Weiterbildung und Gesundheitsbildung) erkennen?
- Welche Ausprägungen eines anerkennungsdidaktischen Vorgehens (und bezugnehmend auf die Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung nach Müller-Commichau (2020b)) ergeben sich in ausdifferenzierter Form für Menschen mit Migrationshintergrund?

Weiterführend erscheint es, im Rahmen eines erwachsenenbildnerischen Diskurses denkbar und hinsichtlich der Bedeutung des anerkennungsdidaktischen Vorgehens sinnvoll folgende Forschungsgegenstände untersuchend aufzugreifen:

- Im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung von Lehr- und Lernveranstaltungen im erwachsenenbildnerischen Kontext erlebt das didaktische Vorgehen des Erwachsenenbildners einen Wandlungsprozess. Welche Ausprägungen und methodischen Anforderungen ergeben sich in diesem Rahmen an ein anerkennendes Vorgehen des Erwachsenenbildners mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer?
- Welche Berührungspunkte zwischen einem anerkennungsdidaktischen Vorgehen des Erwachsenenbildners und dem methodischen Vorgehen im Prozess des Coachings lassen sich identifizierend herleiten? Wie lassen sich Methoden des Coachings vermehrt in ein anerkennungsdidaktisches Vorgehen der Erwachsenenbildung integrieren

## Literaturverzeichnis

**Arnold, R.** (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann.

**Arnold, R.** (2001): Qualifikation. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: S. 269.

**Arnold, R.** (2015): Studienbrief EB0110. Portraits und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung. 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.

**Balzer, N.; Ricken, N.** (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh: S. 35-87.

**Bartscher, (o. J.):** Erhaltungsfortbildung – Ausführliche Definition. Online im Internet: „URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/erhaltungsfortbildung-33012>“ [Stand: 22.12.2019].

**Bayerisches Staatsministerium für Gesundheit und Pflege** (2020): Ausbildungsleitfaden zur generalistischen Pflegeausbildung ab 2020. Herausforderungen und Chancen – dem Fachkräftemangel mit einem neuen, zeitgemäßen Berufsbild begegnen. Online im Internet: „URL: <https://www.stmgp.bayern.de>“ [Stand: 01.11.2020].

**Beck, U.** (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Benjamin, J.** (1990): Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.

**Bergmann, G.; Daub, J.** (2008): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Gabler.

**Bereswill, M.; Burmeister, C.; Equit, C.** (2018): Einleitung. In: Bereswill, M.; Burmeister, C.; Equit, C. (Hrsg.): Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Modi von Ausgrenzung, Anerkennung und Zugehörigkeit. Weinheim: Beltz.

**Bien, G.; Dierse, U.; Goerdts, W.; Graefe, O.; Kambartel, F.; Kaulbach, F.; Lübke, H.; Marquard, O.; Maurer, R.; Oening-Hanhoff, L.; Oelmüller, W.; Röttgers, K.; Schepers, H.; Spaemann, R.** (1976): Kompetenz. In: Ritter, J.; Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K. Völlig neubearbeitete Ausgabe des Wörterbuchs der philosophischen Grundbegriffe von Rudolf Eisler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: S. 918-933.

**Biermann-Ratjen, E.-M.; Eckert, J.; Schwartz, H.-J.** (1995): Gesprächspsychotherapie. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bohnsack, R.** (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Borst, E.** (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bossong, G.** (1979): Über die zweifache Unendlichkeit der Sprache. Descartes, Humboldt, Chomsky und das Problem der sprachlichen Kreativität. Online im Internet: „URL: [http://www.rose.uzh.ch/seminar/personen/bossong/boss\\_gsatz\\_8.pdf](http://www.rose.uzh.ch/seminar/personen/bossong/boss_gsatz_8.pdf)“ [Stand: 29.12.2020].
- Buber, M.** (1983): Ich und Du. 11., durchgesehene Auflage. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M.** (2019): Das dialogische Prinzip. Ich und Du Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente der Zwischenmenschlichkeit. 15. Auflage. München: Schneider.
- Bundesgesundheitsministerium** (2018): Pflegeberufegesetz. Online im Internet: „URL: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html>“ [Stand: 01.11.2020].
- Claussen, J.; Jankowski, D.; David, F.** (2020): Aufnehmen, Abtippen, Analysieren. Wegweiser zur Durchführung von Interview & Transkription. Online im Internet: „URL: <https://www.abtipper.de/transkription/>“ [Stand: 15.11.2020].
- Dehnbostel, P.** (2016): Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer: S. 363-364.
- Delors, J.** (1996): Education: the necessary utopia. In: Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. Online im Internet: „URL: [https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning\\_0.pdf](https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning_0.pdf)“ [Stand: 06.01.2021]: S. 1-46.
- Deutscher Bildungsrat** (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE); Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies)** (2016): ProfilPASS. 3. überarbeitete Auflage. Online im Internet: „URL: [https://www.profilpass.de/media/pp\\_workbook\\_zum\\_ausdruck.pdf](https://www.profilpass.de/media/pp_workbook_zum_ausdruck.pdf)“ [Stand: 06.01.2021].
- Emundts, D.** (2020): Hegels Philosophie, Theorien und Dialektik erklärt. Online im Internet: „URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SXidEQGvvsq>“ [Stand: 03.04.2021]: Minute: 0,01-58,04.
- Erpenbeck, J.** (2013a): Konfliktkompetenz. In: Faix, W. G.; Erpenbeck, J.; Auer, M. (Hrsg.): Bildung, Kompetenzen, Werte. Stuttgart: Steinbeis: S. 391-403.

**Erpenbeck, J.** (2013b): Was „sind“ Kompetenzen? In: Faix, W. G.; Erpenbeck, J.; Wolf, K. (Hrsg.): Herausforderung. Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider.

**Erpenbeck, J.** (2018): Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. Heidelberg: Springer.

**Erpenbeck, H.; Heyse, V.** (2007): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann.

**Erpenbeck, J.; Sauter, W.** (2010): Studienbrief EB0810. Kompetenzen erkennen und finden. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.

**Erpenbeck, S.; Sauter, W.** (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Heidelberg: Springer.

**Erpenbeck, S.; Sauter, W.** (2016): Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. Heidelberg: Springer.

**Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel, L.** (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel: S. IX-XIX.

**Erpenbeck, J.; Grote, S.; Sauter, W.** (2017): Einführung. In: Erpenbeck, J.; v. Rosenstiel, L.; Grote, S.; Sauter, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel: S. IX-XXXVIII.

**Faulstich, P.** (2015): Stellungnahme zu unterschiedlichen Fragestellungen. In: Arnold, R. (Hrsg.): EB 0110. Portraits und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.

**Fischer, C. A.** (2019): Werte als Kern von Kompetenzen. Eine theoretische Studie mit empirischer Analyse in Montessori-Schulen. Münster: Waxmann.

**Frankl, V. E.** (1992): Die Sinnfrage in der Psychotherapie. 4., erweiterte Auflage. München: Piper.

**Frankl, V. E.** (1993): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 9. Auflage. München: Piper.

**Gieseke, W.** (2013): Studienbrief EB0130. Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.

**Hähner-Rombach, S.** (2018): Aus- und Weiterbildung in der Krankenpflege in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. In: Hähner-Rombach, S.; Pfütsch, P. (Hrsg.): Entwicklung in der Krankenpflege und in anderen Gesundheitsberufen nach 1945. Ein Lehr- und Studienbuch. Frankfurt am Main: Mabuse: S. 146-194.

- Hattie, J.; Zierer, K.** (2019): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hegel, G. W. F.** (1970): Phänomenologie des Geistes. Werk 3. Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F.** (2020): Phänomenologie des Geistes. Good Press: Stockholm.
- Helfferich, C.** (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Herb, K.** (2008): Machtfragen. Vier philosophische Antworten. Über Machiavelli, Hobbes, Arndt und Foucault. Online im Internet: „URL: [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=2f25400e-c7e6-b834-807d-b5aa3cc5f796&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=2f25400e-c7e6-b834-807d-b5aa3cc5f796&groupId=252038)“ [Stand: 27.02.2021].
- Heyse, V.** (2007): Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, V.; Erpenbeck, J. (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen KODE® und KODE® im Praxistest. Münster: Waxmann: S. 11-164.
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.** (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.** (2009): Kompetenztraining, Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster: Waxmann.
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Michel, L.** (2002): Kompetenzprofilung. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster: Waxmann.
- Hobbes, T.** (1996): Leviathan. Hamburg: Meiner.
- Honneth, A.** (1997): Anerkennung und moralische Verpflichtung. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Nr. 51: S. 25-41.
- Honneth, A.** (2012): Axel Honneth: Der Kampf um Anerkennung. Axel Honneth im Gespräch mit Barbara Bleisch. Online im Internet: „URL: <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/axel-honneth-der-kampf-um-erkennung--axel-honneth-im-gespraech-mit-barbara-bleisch?urn=urn:srf:video:6f89>“ [Stand: 02.03.2021]: Minute: 0,01-57,49.
- Honneth, A.** (2013): Verwilderungen des sozialen Konflikts. Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Honneth, A.; Lindemann, O.; Voswinkel, S. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus: S. 17-40.
- Honneth, A.** (2018): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H.** (2014): Anerkennung. Berlin: de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Junge, M.** (2002): Individualisierung. Frankfurt am Main: Campus.

- Juristi** (2019): beneficium competentiae. Online im Internet: „URL: <https://juristi.club.juristikon/index.php?entry-pdf-export/2812-beneficium-competentiae/>“ [Stand: 28.12.2020]
- Klein, R.; Reutter, G.** (2016): Kompetenzen und Stärken. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Online im Internet: „URL: <https://www.die-bonn.de/wb/2016-kompetenzen-01.pdf/>“ [Stand: 31.12.2020].
- Klingenberg, H.** (2011): Studienbrief HFH. Psychologie. Lernen, Problemlösen und Motivation. 2. Auflage. Hamburg: unveröffentlichtes Manuskript.
- Kreuser, K.** (2010): Tolerieren, Unterscheiden, Verändern! Strategisches Kompetenzmanagement mit KODE® unter Diversity-Aspekten am Beispiel von Gender. Heidelberg: Auer.
- Maturana, H.; Varela, F.** (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München: Scherz.
- Michel, C.; Novak, F.** (2007): Kleines psychologisches Wörterbuch. Das Standardwerk. 22. Gesamtauflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Mintzberg, H.** (1991): Mintzberg über Management. Führung und Organisation, Mythos und Realität. Wiesbaden: Gabler.
- Misoch, S.** (2015): Qualitative Interviews. Berlin: de Gruyter.
- Müller-Commichau, W.** (2018): Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, W.** (2020a): Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, W.** (2020b): Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung. Online im Internet: „URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8319w9XYLy0>“ [Stand: 16.01.2021]: Minute: 0,01-45,38.
- Müller-Commichau, W.** (2021): Spuren. Ein Leben als Lehre. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neuweg, G. H.** (2018): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, F.; Grollman, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., erweiterte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann: S. 713-720.
- Neuweg, G. H.** (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 4. aktualisierte Auflage. Münster: Waxmann.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.** (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt am Main: Campus.
- Nothdurft, W.** (2007): Anerkennung. In: Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler: S. 110-122.

- Precht, R. D.** (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann.
- Rohs, M.** (2016): Genese informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer: S. 3-38.
- Schäffter, O.** (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. Online im Internet: „URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/teamalt/schaeffter/iii80#:~:text=Axel%20Honneth%20unterscheidet%20drei%20Formen,Erfahrungen%20der%20Missachtung%20ablei%2D%20tet>“ [Stand: 05.03.2021].
- Schlüter, C.** (2007): Die wichtigsten Psychologen im Porträt. Wiesbaden: Marix.
- Schmidbauer, W.** (1994): Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, S. J.** (2012): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Auer.
- Severing, E.; Döring, O.; Gebauer, G.; Gottwald, M.; Mohr, B.; Müller, L.; Reglin, T.** (2014): Studienbrief EB1410. Strategien und Methoden der betrieblichen Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.
- Siebert, H.** (2011): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H.** (2015): Studienbrief EB320. Lernen im Lebenslauf. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.
- Siegler, R.; Eisenberg, N.; DeLoache, J.; Saffran, J.** (2016): Emotionale Entwicklung. In: Siegler, R.; Eisenberg, N.; DeLoache, J.; Saffran, J.; Pauen, S. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage. Heidelberg: Springer: S. 353-396.
- Sommer, A. U.** (2016): Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt. Stuttgart: Metzler.
- Stojanov, K.** (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS.
- Voswinkel, S.; Lindemann, O.** (2013): Einleitung. In: Honneth, A.; Lindemann, O.; Voswinkel, S. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus: S. 7-16.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.** (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13. unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.

**Wittwer, W.** (2001): Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 48. Online im Internet: „URL: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_01.pdf)“ [Stand: 05.04.2020]: S. 109-127.

**Wittwer, W.; Mersch, A.** (2013): Studienbrief EB0230. Professionalität und Qualität. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Kaiserslautern: unveröffentlichtes Manuskript.

**Ziemen, K.** (2009): Kompetenz. Online im Internet: „URL: [http://www.inklusion-lexikon.de/Kompetenz\\_Ziemen.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Kompetenz_Ziemen.pdf)“ [Stand: 28.12.2020].

## **Rechtsquellenverzeichnis**

Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG) vom 17. Juli 2017 (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 24. Juli 2017).

Zivilprozessordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 5. Dezember 2005 (BGBl. I S. 3202; 2006 I S. 431; 2007 I S. 1781), die zuletzt durch Artikel 7 des Gesetzes vom 4. Mai 2021 (BGBl. I S. 882) geändert worden ist.

## **Eigenständigkeitserklärung**

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Burgkirchen, den 15.06.2021

Christian Eder