

# **Beraterische Basisqualifikation im Studium?**

## Eine qualitative Längsschnittstudie zum Beratungskompetenzerwerb an der Hochschule

Marc Weinhardt

### **Zusammenfassung**

Der Artikel beschreibt ein Modellprojekt zur Vermittlung basaler Beratungskompetenz an der Hochschule. Die teilnehmenden Studierenden erwerben im Rahmen eines fertigungsorientierten Ansatzes erste beraterische Techniken und Methoden vorwiegend aus dem Bereich der systemischen Beratung und wenden diese im geschützten Rahmen der Mailberatung unter der ständigen Supervision erfahrener Fachkräfte in einem studienbegleitenden Praktikum an. Die Begleitforschung in Form von narrativen Interviews und einem standardisierten Fallszenario macht die ablaufenden Kompetenzerwerbsprozesse sichtbar und stellt erste verallgemeinerbare Daten hinsichtlich der Beratungsausbildung an der Hochschule zur Verfügung.

**Schlagwörter:** psychosoziale Beratung – Kompetenz – Hochschulstudium – fertigungsorientierter Ansatz

### **Summary**

#### **Teaching and learning of basic counseling skills at university? A qualitative longitudinal study**

The article describes a pilot project for teaching basic counseling skills in early stages of university education. Participating students develop their first counseling competencies in the context of a skill oriented approach using systemic techniques in the protected frame of an email-counseling internship under supervision of experienced counselors and therapists. The accompanying research uses narrative interviews and a standardized case scenario to reconstruct and visualize the process of competence acquisition and to generate knowledge and generalized data about teaching and learning of counseling skills at university.

**Keywords:** counseling – skills – competencies – university education – skill-oriented

## 1 Einleitung

»Beraten können« wird heute in allen Feldern psychosozialer Arbeit verlangt. Die Anforderungen sind unterschiedlich, je nachdem, ob Beratung als Querschnittsmethode, zum Beispiel im Jugendhaus, der Altenarbeit oder an der Schule, praktiziert wird oder den Schwerpunkt der gesamten Arbeit ausmacht, wie dies an Beratungsstellen der Fall ist. Unabhängig davon folgt Beratung einem anspruchsvollen Selbstverständnis: »Insbesondere die psychosoziale Beratung folgt heute einem Beratungsverständnis, welches diese als hoch reflexiv angelegte Hilfeform betrachtet, die auf die freiwillige kommunikative Bearbeitung adressatInnenbezogener Problemstellungen zielt (vgl. Nestmann u. Sickendiek, 2011). Dazu gehört eine starke Zurückhaltung bezüglich instruierender Information oder auch gegenüber einem auf Belehrung abzielenden Arbeitsprogramm. Stattdessen geht es darum, Selbstklärungsprozesse bei den AdressatInnen anzuregen und Ressourcen zur alltagsnahen Lösung der thematisierten Problemstellungen zu aktivieren« (Bauer u. Weinhardt, 2014).

Mit der weiten Verbreitung von Beratung als Handlungsform und ihrem zugehörigen anspruchsvollen Arbeitsprogramm ist automatisch die Frage gestellt, wie Fachkräfte dazu befähigt werden, methodisch gestützt und handlungswissenschaftlich gerahmt ihre Angebote zu erbringen. In diesem Artikel wird eine bisher wenig beachtete Phase dieses beraterischen Kompetenzerwerbs (Weinhardt, 2013) in den Fokus gerückt. Im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie im Projekt BKIL (Beratungskompetenz im Längsschnitt) werden die ersten Lern- und Bildungsprozesse von BA-Studierenden der Sozialpädagogik, die sich für die Handlungsform Beratung interessieren, untersucht. Die Studierenden absolvieren hierzu eine Sonderform des im Studium verankerten Praktikums. Anstatt eines Blockpraktikums am Ende des Studiums arbeiten sie vom ersten Semester an im studienbegleitenden Praktikum an der kooperierenden Praxisstelle im Bereich Onlineberatung für Jugendliche und junge Erwachsene mit.

Onlineberatung mit ihrem charakteristischen Zeitversatz und der damit einhergehenden Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck bietet die Chance, nach einer ersten beraterischen Basisausbildung von Beginn an in der Fallarbeit tätig werden zu können. In dieser nach ausgewählten didaktischen Gesichtspunkten ausgestalteten studienbegleitenden Praxis wird Beratungskompetenz im Rahmen eines fertigkeitenorientierten Ansatzes entlang des systemischen Schwerpunktes vermittelt und an der Universität fortlaufend in einem Kolloquium reflektiert. Die so gewonnenen Erkenntnisse geben Aufschluss über die prinzipiellen Chancen und Grenzen von Methodenvermittlung in frühen berufsbiografischen Stadien. Die Ergebnisse sind für den theoretischen Diskurs um Beratung interessant, aber auch hinsichtlich allgemeiner und praktischer Überlegungen für die Ausgestaltung der beraterischen Fort- und Weiterbildung bedeutsam. Schließlich wird auch im Feld der institutionalisierten Aus- und Weiterbildung mit ihren mehrjährigen Programmen immer wieder auf basale Bera-

tungskompetenzen, die schon im Studium und der ersten Berufstätigkeit erworben werden sollen, rekuriert, ohne dass diese Art der Vorerfahrung in Beschaffenheit und Zustandekommen näher hinterfragt wird. Der Artikel gibt einen Überblick über die Anlage des BKIL-Projektes und die ersten Ergebnisse aus der Forschungsperspektive.

## **2 Das Projekt Beratungskompetenz im Längsschnitt (BKIL) als Zugang zu Beratungskompetenzerwerbsprozessen**

Das Projekt BKIL vereint in einem transdisziplinären Zuschnitt zwei Perspektiven: In der Bildungsperspektive erhalten die teilnehmenden Studierenden die Möglichkeit, basale Beratungskompetenz schon im Bachelorstudium im Rahmen eines didaktisch sorgfältig arrangierten Lehr-Lern-Arrangement zu erwerben. In der Forschungsperspektive geht es darum, diese Kompetenzerwerbsprozesse mit einem tiefenscharfen qualitativen Forschungszugang zu rekonstruieren. Die Erkenntnisse sollen dabei über diese Sonderform hinaus verallgemeinerbar sein. Das gesamte Projekt steht im Kontext eines an der Arbeitsstelle für Beratungsforschung in der Abteilung Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen entwickelten Kompetenzmodells psychosozialer Beratung. Dieses Modell stellt unter anderem den heuristischen Rahmen für die Bearbeitung relevanter Forschungs- und Entwicklungsfragen für den Erwerb und die Modellierung von Beratungskompetenz bereit und bündelt verschiedene Teilstudien (Bauer u. Weinhardt, 2014) im Sinne einer gemeinsamen Forschungsprogrammatisierung (Abbildung 1).

Das Modell fasst Wissensbestände, performative Aspekte beraterischen Handelns sowie die biografisch-personale Rahmung aus unterschiedlichen Teildiskursen psychosozialer Beratung zusammen. Die Trennung in die drei Sphären der biografischen Rahmenfaktoren, des Wissens und des Könnens mit ihren zugehörigen Lernorten werden dabei sowohl in der Identifikation von Forschungsfragen als auch in der Analyse und der Bilanzierung gefundener Ergebnisse besonders produktiv.

### **2.1 BKIL: (Aus-)Bildungsperspektive und die Bedeutung systemischer Methoden im Rahmen eines fertigungsorientierten Ansatzes**

Die teilnehmenden Studierenden entscheiden sich studienbiografisch früh, nämlich im ersten Semester, hoch intrinsisch motiviert für die BKIL-Sonderform des Studiums. Aufgrund des Modellcharakters sind die Plätze zunächst limitiert. Derzeit hat eine Kohorte (n = 4 Personen) komplett abgeschlossen und befindet sich nun in weiterführenden Studiengängen bzw. der Berufseinmündung, eine

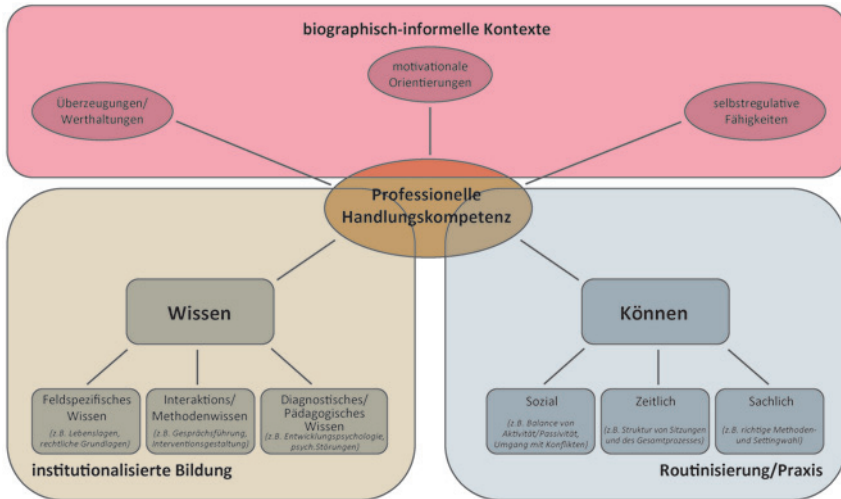


Abbildung 1: Beratungskompetenzmodell

weitere Kohorte (n = 3 Personen) befindet sich im letzten Studienjahr, eine weitere Kohorte (n = 3 Personen) hat ihr Studium gerade begonnen.

Die kooperierende Beratungsstelle bietet Mailberatung für Jugendliche und junge Erwachsene in Lebenskrisen und bei Suizidgefahr an. Die Beratungsarbeit ist üblicherweise getragen von ausgebildeten ehrenamtlichen Peerberater/-innen im Alter von 16 bis 21 Jahren, die von beraterisch-therapeutischen Fachkräften supervidiert werden. BKIL-Studierende nehmen im Rahmen ihres Studiums im ersten Semester an der Ausbildung der Beratungsstelle teil und werden danach sofort in der Fallarbeit eingesetzt. Im Umfang von 80 Zeitstunden werden basale Wissens- und Könnensdimensionen für die Beratungsarbeit vermittelt. Im Fokus steht neben feldspezifischem Wissen zu Krisen und Suizidalität die fertigkeitsorientierte Vermittlung von Beratungskompetenz entlang des systemischen Schwerpunktes der Mailberatungsarbeit.

Die Ausgestaltung dieses Lernarrangements folgt dabei zwei spezifischen Vorannahmen hinsichtlich bekannter Schwachstellen in der Beratungsausbildung. Die asynchrone Bearbeitung von Fällen im schriftlichen Szenario der Mailberatung stellt neben den häufig geäußerten Vorteilen für die Adressaten (Weinhardt, 2010; Knatz u. Dodier, 2003) eine didaktische Chance dar, weitaus früher als üblich Lernenden Fallarbeit mit realen Fällen als Lernzugang anbieten zu können. Im Sinne einer didaktischen Reduktion von Komplexität entfällt hier der unmittelbare Handlungsdruck in der Beratungssituation (Welter-Enderlin u. Hildenbrand, 2003). Stattdessen entsteht die Chance, auch wenig vorerfahrene Berater/-innen zunächst nach Umgangsstrategien mit einem Fall suchen zu lassen und diese dann in einer intensiven, fallbasierten Supervision, die sowohl Reflexions- als auch Bildungselemente enthält, zu bilanzieren und wo notwendig zu

verbessern. Das so realisierte Beratungshandeln hat für die teilnehmenden Studierenden also Ernstcharakter, lässt sich durch die spezifische Erbringungsform der Onlineberatung aber trotzdem nach fachlichen Standards absichern.

Ein weiterer sehr bewusst gestalteter Bestandteil ist die fertigungsorientierte Vermittlung systemischer Methoden als sozialwissenschaftliche Rahmung beraterischen Handelns. Diese systemische Rahmung bietet sich zunächst aus inhaltlichen Gründen besonders für die Beratungsarbeit im Internet an (Weinhardt, 2012), wird im Kontext von BKIL aber auch wegen ihres didaktischen Nutzens wirksam: In ihrer konkreten Operationalisierbarkeit lässt sich systemische Beratung sehr gut auch für unerfahrene Berater/-innen im Rahmen eines fertigungsorientierten Ansatzes als didaktisches Vehikel für Kompetenzerwerbsprozesse nutzen. Das Lernen geht dann vom Einfachen, Überschaubaren hin zum Komplexen. Der Zugang über konkrete Frageformen und -techniken zur Auftragsklärung (»wer will was« etc. ) ermöglicht eine didaktische Reduktion von Beratungshandeln für Anfänger/-innen und eröffnet gleichzeitig die beständig mitlaufende Frage nach Theorien größerer Reichweite wie zum Beispiel der funktionalen Rolle von Beratung unter der Netzwerkperspektive (»wer will was in einem größeren Kontext und wie ist dieser beschaffen«) und schließlich zum Beispiel der generellen Klärung des Auftrags von Beratung in ausdifferenzierten arbeitsteiligen Gesellschaften (»Soll Beratung inkludieren oder Exkludierte restversorgen und welche Theorien stehen für diese Frage zur Verfügung?«).

Systemische Beratung kann also durch ihre beliebig komplex darstellbare Theorieanlage didaktisch besonders produktiv genutzt werden, um Mikrotheorien und Theorien größerer Reichweite angepasst an die Notwendigkeiten eines zielgerichteten Kompetenzerwerbs vermittelbar zu machen. Interessanterweise scheint dieser spezifische Vorteil systemischer Theorie für die exemplarische und fertigungsorientierte Ausbildung wissenschaftlicher Praktiker bisher nur wenig ausgearbeitet zu sein. Die meisten Lehrbücher liegen in ihrer Anlage entweder als klassische Sammlung deklarativen Wissens oder als eher simplifizierende Durchführungsanweisungen für einzelne Techniken vor. Diese Feststellung ist aber primär nicht als Vorwurf an den Korpus der systemischen Beratungsliteratur zu richten, sondern wirft eher die Frage auf, weshalb auf die didaktische Ausgestaltung von Beratungskompetenzerwerbsprozessen und ihre forschende Begleitung in Deutschland bisher so wenig Augenmerk gelegt wird.

## 2.2 BKIL: Die Forschungsperspektive

Die Frage, welche Gestalt Lern- und Bildungsverläufe angehender psychosozialer Fachkräfte im Studium haben, war schon immer Gegenstand verschiedener Untersuchungen. Becker-Lenz, Busse, Ehler und Müller-Hermann (2012) haben beispielsweise Veränderungen in den Dimensionen Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität aus einer subjektorientierten Perspektive heraus als relevant für die

Entwicklung professionellen Handelns herausgestellt, die Harter (2013) bezogen auf ihre sequenzanalytische Einzelfallstudie zum frühen Kompetenzerwerb in der Beratung um die Dimension der Krisenbewältigung angereichert hat. Weitere Untersuchungen zielen in noch übergreifenderem Sinne auf die gesamte Biografie, deren Eigen- und Fremddeutung und den Vollzug bzw. Nichtvollzug von Transformationen in diesen Dimensionen, beispielsweise die notwendige Ablösung von vorstudentischen, aus dem Herkunftsmilieu und der Sozialisation der Studierenden herrührenden Orientierungen und ihre Ersetzung durch fachlich gestützte Deutungsmuster (vgl. Thole u. Küster-Schapfl, 1997, und Ackermann u. Seek, 1999, sowie Daigler, 2008).

Die Relevanz solcher globalen Konstrukte wie Wissen, Kompetenz, Habitus, Identität und Krisenbewältigung in diesen Untersuchungen zeigt sich eindrücklich. Es lässt sich aber zum Beispiel nicht sagen, weshalb die notwendigen Transformationen und Bildungsprozesse bei einem Teil der Studierenden manifest werden, bei anderen aber ausbleiben (oder sich möglicherweise erst in späteren, noch nicht genau untersuchten Stadien wie der Berufseinmündung zeigen). Immer wieder wird auch die Frage ventiliert, ob und in welchem Maße solche Prozesse an der Hochschule gezielt adressiert werden sollen und zum Beispiel die eigene Biografie von Studierenden konstruktiv im Studium thematisiert werden kann (Graßhoff u. Schweppe, 2009).

Fast alle diese Untersuchungen und Ideen sind noch im Kontext der ausgelaufenen Diplomstudiengänge an Fachhochschulen und Universitäten und vor dem Zeitalter der Bologna-Studiengänge entstanden. Allein die gedrängte zeitliche Perspektive, die starke Modularisierung, aber auch mögliche Veränderungen in den Auswahlmotiven und dem antizipierten Gebrauchswert eines Studiums lassen hier Veränderungen vermuten. Die Frage, wie Beratungskompetenzerwerb (und nicht nur die Entwicklung allgemeiner psychosozialer Fachlichkeit) unter solchen veränderten Bedingungen stattfindet und möglicherweise produktiver als derzeit gezielt gestaltet werden kann, wurde bisher noch gar nicht untersucht. Aus diesen Ausgangsfragen heraus stellt BKIL eine Art »prozessorientiertes Lern- und Bildungslabor« dar, mit dem erste Antworten auf diese Fragen gewonnen werden können.

Die forschende Begleitung des BKIL-Projekts stellt dabei auf zwei qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren ab (Tabelle 1). In den Semestern zwei, vier, und sechs (dem Studienende) werden biografische Interviews mit den teilnehmenden Studierenden durchgeführt. Sie sind als narratives Interview angelegt. Ein exmanenter Nachfrageteil stellt sicher, auch diejenigen Zieldimensionen zu erfassen, die nicht automatisch von der narrativen Erzählroutine behandelt werden (z. B. fachliches und disziplinäres Selbstverständnis, Beratungsverständnis, Zusammenhang von Theorie und Praxis, antizipierter weiterer beruflicher Werdegang). Die Auswertung dieser Interviews erfolgt durch die im Wesentlichen von Overmann (2004) begründete Sequenzanalyse.

Tabelle 1: Erhebungsinstrumente im zeitlichen Ablauf

	Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4	Semester 5	Semester 6
Fallszenario	●		●		●	
Narratives Interview		●		●		●

Für alle BKIL-Teilnehmer wird hierzu aus den Interviewdaten des ersten Semesters eine Fallstrukturhypothese entwickelt. Die Auswertung der Folgeinterviews ein bzw. zwei Jahre später nimmt auf diese Fallstrukturhypothese als primäre Reflexionsfolien Bezug. So lassen sich im Sinne der erwünschten längsschnittigen Prozessperspektive differenztheoretisch begründet vor allem Veränderungen und Transformationen in der fachlichen Entwicklung sichtbar machen. Das zugrunde gelegte Beratungskompetenzmodell in Abbildung 1 ermöglicht hierbei, gerade auch die am Anfang des Kompetenzerwerbs stark biografisch gerahmten Prozesse gezielt mit zu erfassen. Beratungskompetenzerwerb wird damit im Sinne der Forschungsfrage nicht nur als Akkumulation von Wissen oder als Ausdruck im performativen Handeln begriffen, sondern in seiner starken Moderation von und durch biografische Rahmung erfasst.

Als zweiter Forschungszugang kommt ein standardisiertes Fallszenario in den Semestern eins, drei und fünf zum Einsatz. Das Fallszenario greift die Logik der schriftbasierten, zeitversetzten Beratungskommunikation an der Praxisstelle der BKIL-Studierenden auf und ermöglicht so die Erfassung des realisierten Beratungshandelns in diesem gegebenen Kontext und geht damit über die Bedeutung eines reinen Wissenstests hinaus. Das Fallszenario besteht aus standardisierten Beratungsfällen mit mittlerem Schwierigkeitsgrad, die aus Originalfällen gewonnen wurden. BKIL-Teilnehmer verfassen im Rahmen des Fallszenarios eigenständig eine Beratungsantwort auf diese Fälle. Die Antworten werden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010). Das Ergebnis der Analyse ist dabei sowohl eine Typologie von Beratungsantworten in unterschiedlichen Phasen des Kompetenzerwerbsprozesses als auch eine Häufigkeitsverteilung hinsichtlich verschiedener Aspekte des realisierten Beraterverhaltens mit der Möglichkeit zur gezielten Methodentriangulation im Zusammenhang mit statistischen Verfahren.

Die realisierte Reihenfolge der Instrumente folgt dabei der Überlegung, dass das Fallszenario im ersten Semester (und dort ganz zu Beginn des Studiums) interessante Einblicke darüber vermitteln kann, wie völlige Novizen eine Beratungsanfrage beantworten und welcher Art von »naturwüchsigem« (Overmann, 1996) Beratungsverständnis sie hierbei folgen, die narrativen Interviews hingegen davon profitieren, wenn schon im ersten Erhebungszeitpunkt gegebenenfalls eine retrospektive Erzählung hinsichtlich der ersten Schritte des Kompetenzerwerbs verfügbar ist.

### 3 Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf eine erste Auswertung der im Rahmen von BKIL gewonnenen Daten. Die erste Kohorte konnte längsschnittig schon vollständig abgebildet werden, die zweite Kohorte muss noch das letzte Interview in Semester sechs absolvieren. Aufgrund des außerordentlich großen Auswertungsaufwands, den sequenzanalytische Studien erfordern, sind noch nicht alle Interviewdaten vollständig ausgewertet. Die hier berichteten Befunde tragen also explizit vorläufigen und explorativen Charakter. Diese Einschränkungen müssen in zwei Punkten mitbedacht werden: Erstens liegt bisher nur die detaillierte Auswertung der ersten beiden empirisch gefundenen Lern- und Bildungsphasen vor, die sich – das kann an dieser Stelle schon angemerkt werden – zum Ende des Studiums hin in einer dritten Phase noch einmal bemerkenswert verändern. Zweitens sind entsprechend des qualitativen Forschungsparadigmas weitere vertiefende Aspekte und eine Ausdifferenzierung der hier dargestellten Transformationstypologie erwartbar.

Wie stellt sich also die erste Phase des Beratungskompetenzerwerbs bei den beforschten Studierenden dar? Es lässt sich hier zunächst eine grundlegende Orientierungsphase im ersten Studienjahr und eine sich daran anschließende Phase der Transformation unterscheiden.

#### 3.1 Phase der grundlegenden Orientierung: Erster Erwerb beraterischer Techniken bei gleichzeitiger Bewältigung der Statuspassage ins Studium

In der Phase der grundlegenden Orientierung überwiegt die allgemeine Anpassung an das studentische Leben und die hierzu gehörigen Erfordernisse. Dies ist insofern interessant und nicht unmittelbar erwartbar, da die BKIL-Studierende sich durch eine hohe intrinsische Motivation zur Projektteilnahme auszeichnen. Im Gegensatz zu Studierenden in der Normalform des Studiums müssen sie durch verschiedene Bewerbungs- und Selbstselektionsmechanismen hinweg studienbiografisch sehr früh ein explizierbares Interesse nicht nur für das Studium der Sozialen Arbeit, sondern auch für die Hilfeform Beratung entwickeln. Die Interviewdaten verdeutlichen an dieser Stelle aber einen interessanten Umgang mit dieser Tatsache: Die Beratungstätigkeit bzw. die zugehörige Ausbildung an der Praxisstelle wird zwar wie geplant und gewollt mit hohem zeitlichem Umfang aufgenommen, ist jedoch in ihrer inhaltlichen Bedeutung stark von der Statuspassage des Ankommens an der Hochschule überformt. Das bedeutet: Die Beratungstätigkeit spielt zeitlich eine große, inhaltlich aber eine wenig explizierte Rolle.

Diese Phase der grundlegenden Orientierung umfasst bis zu einem Jahr und ist in manchen Fällen deutlich länger, jedoch nie kürzer. Dieses Ergebnis geht einher mit aus anderen Studien gut belegten Prozessen der Einsozialisierung an der Hochschule, in denen Fragen zum Beispiel zwischen der Hoffnung und Vorfreude



auf das Studium (z. B. hinsichtlich basaler Motive wie das »Helfenwollen«) und der sich einstellenden Pragmatik des Lehr- und Wissenschaftsbetriebes virulent werden. Allerdings zeigt sich auch eine wesentliche Differenz zu bisherigen Studien: Das Interesse an Theorie wird durchgängig und früh geäußert und damit einhergehend auch die Frage nach der Verbindung zwischen Theorie und der erlebten Beratungspraxis. Die Befragten explizieren hier durchgängig eine hohe Motivation, das in der Beratungsstelle erforderliche Handeln auch in seiner theoretischen Begründbarkeit zu fassen.

Der Rahmen dieser ersten theoretischen Begründung findet sich in erwartbarer Weise in den Mikrotheorien des Beratungsansatzes und kaum in Form abstrakter Konstrukte. Mit der Ebene der Mikrotheorien sind hier die Interventionstechniken im eigentlichen Sinne gemeint, also Begründungen für und Wirkmechanismen von zum Beispiel systemischen Fragen, Beobachtungs- und Verhaltensaufgaben. Abstraktere Konstrukte wie die Konzeption von Beratung im Rahmen von Dienstleistungstheorien oder des Lebensweltansatzes werden hier noch nicht relevant. Interessanterweise steht dieser Befund in bisweilen befremdlich erlebter Differenz zu den Lehrinhalten der Hochschule im ersten Jahr, in dem der Fokus gerade auf der überblicksartigen Vermittlung von abstrakten Rahmentheorien liegt. In der vertiefenden Auswertung zeigt sich, dass der gewählte fertigungsorientierte Ansatz hier eine Lernchance für den frühen Erwerb beraterischer Kompetenz ermöglicht, die ansonsten gar nicht entstehen würden. Beispielsweise expliziert dies eine der Befragten<sup>1</sup> folgendermaßen:

»[...] und dann hatt ich ja parallel die Ausbildung, und hab einfach gemerkt okay die Ausbildung bringt mir so viel um das Theoretische zu verstehen. Also wenn ich nur das Seminar [an der Universität] gehabt hätte, dann hätt ich mir manchmal gar kein Bild davon machen können und dadurch dass wir's halt immer in die Praxis umgesetzt haben war das super.«

Zieht man zur Analyse der ersten Orientierungsphase noch die Daten aus dem Fallszenario hinzu (Tabelle 2), so schlüsselt sich der Befund noch weiter auf. Es zeigt sich, dass trotz der aus den Interviews rekonstruierbaren Überformung der Lernprozesse durch die Einsozialisierung an der Hochschule auf der Ebene der konkreten Fertigkeiten außerordentlich viel gelernt wird.

In dieser Phase werden entwickelt: die fachlich gewünschten Fertigkeiten zur Kontextklärung (z. B. die Einrichtung und sich als Person vorzustellen, Beratungsprozesse kontextuell zu rahmen), zur Zusammenfassung und Spiegelung des Verstandenen bzw. Nichtverstandenen, Fragen zu stellen, sich mit Interpretationen und Ratschlägen zurückzuhalten und den übermäßigen Bezug auf die ei-

---

1 Namen und weitere personenbezogene Daten und Begebenheiten wurden anonymisiert. Die für die Sequenzanalyse angefertigten sehr exakten Transkriptionen wurden für die hier verwendeten Ankerzitate wieder stark vereinfacht.

Tabelle 2: Auswertung des Fallszenarios, Angaben in Prozent des Gesamtextes der Beratungsantworten

	Kontext- klärung	Zusammen- fassung/ Spiegelung	Würdigung/ Wert- schätzung	Frage	Interpre- tation	Ratschlag	Ich- Vergleich	Norma- tivitäts- verweise
Semester	1 3 5	1 3 5	1 3 5	1 3 5	1 3 5	1 3 5	1 3 5	1 3 5
Anna	0 5 7	24 52 50	16 10 13	20 19 30	18 10 0	11 2 0	9 0 0	2 2 0
Karin	0 11 13	17 37 35	13 13 13	34 35 33	17 0 6	6 0 0	11 2 0	2 2 0
Latifa	0 19 15	4 21 18	11 11 17	4 26 37	25 11 8	14 4 0	6 4 2	35 5 3
Melissa	0 9 21	14 32 24	20 19 11	26 32 26	11 4 16	11 0 0	9 2 0	9 2 3
Leni	5 15 25	11 27 24	16 17 12	10 32 39	2 10 0	21 0 0	10 0 0	26 0 0
Patrick	10 6 17	33 28 20	19 19 17	10 34 19	14 13 11	0 0 0	5 0 10	10 0 0
Thomas	5 15 19	17 44 41	16 6 18	33 26 15	13 9 0	14 0 0	0 0 0	2 0 3

gene Person (z. B. in der Wiedergabe eigener Handlungsrou­tinen für das vorliegende Problem) und normative Verweise (im Sinne von Bewertungen und Geboten) zu unterlassen. In Tabelle 2 lässt sich beispielsweise ablesen, dass die Fallantwort der Studierenden Latifa im ersten Semester zu großen Teilen aus normativen Verweisen, Vergleichen mit ihrer eigenen Person und Ratschlägen bestand, aber keinerlei Kontextklärung (z. B. Vorstellung von Institution und Person, Verfahrensregeln in der Beratung etc.) und nur wenige Zusammenfassungen enthalten hat. Dieses Bild hat sich innerhalb einer stark methodenbezogenen Lernphase schon im ersten Jahr stark gewandelt und die zweite Fallantwort ist ihr wesentlich besser gelungen, was die Einhaltung solcher basalen fachlichen Standards betrifft.<sup>2</sup>

### **3.2 Phase des Moratoriums mit ersten Transformationsprozessen im Kompetenzerwerb**

An die Phase der grundlegenden Orientierung mit dem deutlich sichtbaren Erwerb erster basaler Beratungstechniken schließt sich als zweite abgrenzbare Phase eine Zeit der Transformation und des Moratoriums an. Hier wird das bisher Gelernte in Frage gestellt. Dieses Infragestellen entwickelt sich entweder aus einer eher diffusen Wahrnehmung, dass das bisherige Beratungsknowhow nicht (mehr) ausreicht oder einer klar identifizierten Differenzwahrnehmung zum Beispiel zwischen dem Handlungs- und Begründungsspektrum der supervidierenden Fachkräfte oder anderer Experten und dem eigenen Handlungs- und Wissensrepertoire. Aufbauend auf den Fallstrukturhypothesen der ersten Interviews zeigt sich hier ein ausdifferenziertes Bild von drei unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien hinsichtlich der Gestaltung der weiteren Kompetenzerwerbsprozesse. Der erste Typus besteht im Erwerb weiterführender Beratungsfertigkeiten im Sinne einer Verfeinerung von Techniken bei gleichzeitiger Vermeidung von Theorien mit zu hohem Abstraktionsgrad. Hier spielt beispielsweise die vertiefte Beschäftigung mit Diagnostik- und Interventionstechniken eine große Rolle. Der Erwerb weiterführender Beratungskompetenz entwickelt sich also in der eher quantitativen Aneignung von Verfahren, Methoden und Wis-

---

2 Zu beachten ist bei diesem überblicksartigen Hinzuziehen der Fallszenariodaten, dass diese Darstellung hochgradig aggregiert ist. Die acht aufgeführten Auswertungskategorien haben eine Entsprechung in einem ausdifferenzierten Raster von 41 Unter-codes, die beispielsweise verschiedene Fragearten und Kontextklärungen abgrenzbar machen. Nicht alle Veränderungen lassen sich deshalb in der zusammenfassenden Auswertung ablesen. In Kategorie Würdigung und Wertschätzung zeigen sich beispielsweise starke qualitative Veränderungen – die Beratungssequenzen werden hier von relativ einfachen Ermutigungen im ersten Semester hin ausgebaut zu differenzierten Rückmeldungen über Stärken und die Anerkennung von eigenen Lösungsversuchen.

sensbeständen. Ein Beispiel für diesen Transformationstypus gibt das folgende Zitat. Die Entwicklung ist zunächst kennzeichnet durch eine als sehr stark erlebte Ausweitung der Beratungskompetenzen:

»Ich denk eher, dass sich mein Verständnis zu Beratung entwickelt hat! Also zu Beratung könnt ich echt voll viel sagen, also da hab ich mich echt abnormal entwickelt, denk ich mal, weil am Anfang war ich nicht so, aber jetzt nach den zwei Jahren bin ich schon anders geworden, neutraler, verständlicher.«

In der Explikation von einzelnen Elementen wird dann die zu diesem Typus gehörende Ausweitung in die Breite des beraterischen Handwerkszeugs hinein deutlich. Die Teilnehmerin hat sich beispielsweise intensiv mit Formen der Gesprächsführung und der nonverbalen Kommunikation befasst und war zum Zeitpunkt des Interviews stark damit beschäftigt, beraterische Neutralität bezogen auf ihre Person und Rolle zu definieren – eine fachliche Entwicklungsaufgabe, die sich auch aus den Daten ihres Fallszenarios ablesen lässt. Ähnlich in die Breite (anstatt in die auch denkbare analytische Vertiefung hinein) gehend ist der Umgang mit Beratung als Hilfeform. Sie beginnt zum Zeitpunkt des Interviews gerade, Beratung mit anderen Handlungsformen in Bezug zu setzen und weiter auszudifferenzieren, zum Beispiel durch die Systematisierung zwischen formaler Beratung und Tür-und-Angel-Kontakten, beispielsweise in der Jugendhilfe. Der durchgängige Orientierungsrahmen auf der Mikroebene des unmittelbaren beraterischen Handelns bleibt als Schwerpunkt auch hier bestehen, und aus ihm heraus speist sich auch der zum Interviewzeitpunkt antizipierte Berufswunsch der systemischen Beraterin und Therapeutin.

Der zweite Typus hingegen ist durch das Nachlassen weiterer Wissensaneignung gekennzeichnet. Hier finden sich sowohl Aspekte explizit geäußerter Enttäuschung als auch erst durch den Nachvollzug größerer Erzählelemente erscheinende Lücken in der theoretischen Begründbarkeit des Tuns. Sozialwissenschaftliche Theorie, gleich welchen Abstraktionsgrads, erscheint blass und irrelevant, sie erscheint quasi als Fehlstelle:

»[...] ich glaub ich hab da [im ersten Interview] ziemlich viel drüber geredet, ähm, was man [mit Sozialpädagogik und Beratung] alles damit machen kann. Aber ich, ich finde ähm, mein Verständnis hat sich vielleicht ähm, so n bisschen entwickelt, dass ich, also ich glaub jetzt, so ne Idee zu haben, was Sozialpädagogik eigentlich ist.«

Praktisches Tun und die Inhalte der Universität werden nicht in Bezug, sondern in Differenz gesetzt:

»[...] an der Uni, da ist das eigentlich, was ich in der Uni lerne, und was ich in der Praktikumsstelle lerne, komplett verschieden. [...] es gibt immer wieder irgendwelche Sachen, die auftauchen, das war jetzt zum Beispiel auch bei dem Seminar zu systemischer

Beratung. Da ist wirklich viel, was ich dann schon gehört hatte und was ich selber dann auch schon angewandt hab. Und ich glaub, dass einem das unheimlich viel hilft. Ich lerne halt vor allem was über ähm die Beratung an der Praktikumsstelle.«

Es ergibt sich eine durchgehaltene Perspektive der unmittelbaren Brauchbarkeit von Wissens- und Könnensaspekten. Unter dem Primat der Entwicklungsnotwendigkeit im BKIL-Projekt wenden sich Studierende in diesem Transformationstypus stellenweise auch wieder vorwissenschaftlich formulierten Alltagsroutinen zu, die dann systematisiert und ausdifferenziert werden. Sie bleiben aber als Alltagsroutinen meist unhinterfragt, und vielmehr noch entsteht die Idee, die wahrgenommene Insuffizienz sozialwissenschaftlicher Theorie eher durch die Aufwertung des konkreten Handlungsvollzugs zu kompensieren.

Der dritte Transformationstypus zeigt sich in Form einer radikalen Infragestellung des gesamten Studiums und des Handlungsfeldes an sich. Im Gegensatz zu anderen Studien scheint dieser Typus studienbiografisch sehr früh konstelliert zu werden. Diese frühe Dramaturgie ist vermutlich dem forcierenden Lehr-Lern-Arrangement im BKIL-Projekt geschuldet. In diesem Typus werden vor allem stark rahmende biografische Faktoren sehr früh und evidenzbasiert mit der sich zunehmend schnell entwickelnder Beratungspraxis und ihren Grenzen konfrontiert. Gerade weil das Methoden- und Technikwissen in diesem Typus in elaborierter Form vorliegt, entstehen sehr wirksame Differenzen, beispielsweise zwischen altruistischen Eingangserwartungen und der erlebten Tatsache, dass beraterische Interventionen gleich welchen Professionalisierungsgrads auch ins Leere gehen können und ein nur unbefriedigend bearbeiteter Fall zurückbleibt.

»[...] dass man als Sozialpädagoge auch nur bedingt was tun kann und auch nur bedingt Einfluss nehmen kann und nicht alles in meiner Hand liegt und ich irgendwie auch in die Gefahr vielleicht gerate, da völlig zu verzweifeln, weil's halt doch auch bestimmte Strukturen gibt, die sich eben nicht verändern lassen.«

Der so freigesetzte katalytische Effekt im Sinnen einer globalen Neuorientierung entlang erfahrener Beratungspraxis birgt aber trotz seines eindrücklichen Verlaufs wiederum auch eine Chance, denn sein studienbiografisch frühes Eintreten führt in den beforschten Verläufen nicht zum Abbruch, sondern zur konstruktiven Bewältigung der Krise, meistens verbunden mit dem Interesse an Theorien höheren Abstraktionsgrads, von denen dann Reflexionsleistungen für das als enttäuschend erlebte Theorie-Praxis-Verhältnis erwartet werden.

## 4 Diskussion

Im dargestellten Projekt BKIL wird versuchsweise die fertigungsorientierte Vermittlung vorwiegend systemischer Beratungsmethoden in einem didaktisch hoch strukturierten studienbegleitenden Praktikum genutzt, um eine beraterische Basisqualifikation an der Hochschule zu ermöglichen. Die Befunde weisen aus, dass die theoretisch angenommenen didaktischen Chancen prinzipiell realisiert werden können und sich stellenweise erhebliche Kompetenzzuwächse auch in frühen Studienphasen realisieren lassen. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die vertiefende Analyse dieser Prozesse nicht nur Chancen, sondern auch Grenzen dieses Vorgehens aufzeigt. Auf die Phase des ersten Erwerbs basaler Beratungskompetenz folgt in der vorliegenden Studie eine Phase der Neuorientierung im weiteren Kompetenzerwerb, der weniger geradlinig als der erste Schritt verläuft. In der Sprache des Beratungskompetenzmodells gesprochen aktiviert die Vermittlung von Wissen und der erste Vollzug beraterischen Handelns spätestens im zweiten und dritten Studienjahr auch die vorwiegend biografisch-informell geprägten Faktoren. Spätestens hier muss auch ein fertigungsorientierter Ansatz die Klärung der Person mit berücksichtigen. Auch sie erhält dann eine konkrete Form, die sich deutlich von der meist nur diffus Begründeten Notwendigkeit zur Selbsterfahrung unterscheidet: Aus einer fertigungsorientierten Perspektive heraus lassen sich nämlich personenbezogene Entwicklungsaufgaben für (zukünftige) Fachkräfte formulieren, die nicht entlang beratungsideologischer Ziele formuliert sind, sondern aus der Analyse von Anspruch an und Realisierung von konkretem Beratungshandeln resultieren.

Ebenso muss die Heterogenität der in der zweiten Phase gefundenen unterschiedlichen Transformationsmuster erkannt und gewürdigt werden. Es treten hier auch krisenhafte Prozesse zutage, in denen sich wiederum die Chancen und Grenzen des fertigungsorientierten Vorgehens zeigen. Krisenhaften Episoden und schwierig bearbeitbare Differenzen, zum Beispiel hinsichtlich Eingangserwartungen und Arbeitspraxis oder dem Theorie-Praxis-Verhältnis erscheinen durch den gewählten Ansatz katalysiert zu werden – sowohl in ihrem zeitlichem Verlauf als auch der Tiefe der Auseinandersetzung. Darin liegen die Chance des frühen und deutlichen Erkennens einerseits und die Gefahr der Überlastung andererseits.

Und schließlich ist im Zuge der weiteren Auswertung des Materials über die letzte Studienphase und folgenden, an BKIL anschließende Studien zu untersuchen, ob und in welcher Art und Weise die BKIL-Teilnehmer einen Wissens- und Könnensvorsprung realisieren bzw. beibehalten und welche Konsequenzen solche Befunde dann für die weitere Ausgestaltung von (Aus-)Bildungsangeboten haben – eine Frage, die insbesondere in den noch neuen BA/MA-Studiengängen und der Ausdifferenzierung von Angeboten im Bereich der beraterischen Qualifikation zunehmend von Bedeutung sein wird.

## Literatur

- Ackermann, F., Seeck, D. (1999). Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Bauer, P., Weinhardt, M. (2014). Die Entwicklung von Beratungskompetenz an der Hochschule. In S. Faas, P. Bauer, R. Treptow, Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe (S. 85–101). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Becker-Lenz, R., Busse S., Ehler, G., Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler, S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit (S. 9–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Daigler, C. (2008). Biografie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim u. München: Juventa.
- Graßhoff, G., Scheppe, C. (2009). Biografie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler, S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (S. 307–318). Wiesbaden: VS.
- Harter, K. (2013). »... ganz viel dazu gelernt«? – Lern und Bildungsprozesse von Studierenden im Studium und Praktikum am Beispiel von Beratung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Tübingen.
- Knatz, B., Dodier, B. (2003). Hilfe aus Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oevermann, U. (2004). Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung, 5 (2), 311–336.
- Thole, W., Küster-Schapfl, E.-U. (1997). Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinhardt, M. (2010). Jugendliche und junge Erwachsene als NutzerInnen von E-Mail-Beratungsdiensten. In B. Stauber, A. Scherr, C. Riegel (Hrsg.), Transdisziplinäre Jugendforschung (S. 289–304). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weinhardt, M. (2012). Beratung im Internet. Kontext – Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie, 43 (1), 22–38.
- Weinhardt, M. (2013). Methodenkompetenzerwerb im Studium? Chancen und Grenzen der Methodenausbildung an der Hochschule am Beispiel psychosozialer Beratung. Sozial Extra, 11/12.
- Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (2003). Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Korrespondenzadresse:** Dr. Marc Weinhardt, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen; E-Mail: marc.weinhardt@uni-tuebingen.de