

JULIANE FUGE

Beratungsgespräche kompetent führen

Ein gestaltpädagogisches Seminarkonzept zur Stärkung beratungsbezogener Kompetenzen in der beruflichen Lehrpersonenbildung

Conducting counseling sessions competently

A Gestalt Pedagogical Seminar Approach to Strengthen Counseling-related Skills in Vocational Teacher Education

KURZFASSUNG: Beratung im Sinne einer hilfreichen und reflexiven Gesprächsführung ist eine anspruchsvolle Handlungsform und zugleich Ausdruck pädagogischer Professionalität. Die Übernahme von Beratungsaufgaben im Schul- und Unterrichtsalltag ist Teil der beruflichen Rolle und des schulischen Bildungsauftrags. Um den beratungsbezogenen Anforderungen gerecht werden zu können, benötigen Lehrpersonen neben Beratungswissen und -methoden insbesondere eine ausgeprägte Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine hoch entwickelte Reflexionsfähigkeit. Allerdings mangelt es bislang in der beruflichen Lehrpersonenbildung noch an Veranstaltungen, in denen diese beratungsbezogenen Kompetenzen systematisch und umfassend vermittelt werden. Der Beitrag gibt einen Einblick in die Entwicklung und Evaluation eines ganzheitlichen Seminarkonzeptes zur Stärkung ebendieser Kompetenzen. Es ist Teil einer wirtschaftspädagogischen Studie zur Stärkung der berufsbezogenen Selbstwahrnehmung und -reflexion innerhalb der ersten Phase der Lehrpersonenbildung und wird im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes weiterentwickelt und erforscht. Das Modul „Beratungsgespräche kompetent führen“ kann als Prototyp verstanden werden, anhand dessen untersucht wird, wie auf mikrodidaktischer Ebene das Beratungshandeln gefördert werden kann. Erste Evaluationsergebnisse zeigen, wie die Studierenden die Veranstaltung wahrgenommen und erlebt haben.

Schlagworte: Pädagogische Professionalität, Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Beratungskompetenz, Lehrpersonenbildung

ABSTRACT: Counseling in the sense of a helpful and reflective conversation is a challenging form of action and at the same time an expression of pedagogical professionalism. Taking on counseling tasks in everyday school life and teaching is part of the professional role and the educational mission. In order to fulfil the counseling-related requirements, teachers need counseling knowledge and methods as well as a strong self-awareness and foreign perception such as a highly developed ability to reflect. However, there is still a lack in vocational teacher training, concerning the systematic and comprehensive teaching of these counseling-related skills. The article provides insight into the development and evaluation of a holistic seminar concept to strengthen just these competences. It is part of a design-based research study in vocational

and business education to strengthen job-related self-awareness and self-reflection within the first phase of teacher training. The course “Conducting counseling sessions competently” can be understood as a prototype that is used to examine how counseling can be promoted on a microdidactic level. First evaluation results demonstrate how the students perceived and experienced the seminar.

Keywords: pedagogical professionalism, self-awareness, self-reflection, counseling skills, vocational teacher education

1. Beratung – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Beratung hat sich im 21. Jahrhundert zu einem vielseitig einsetzbaren Gesprächsangebot entwickelt, um Menschen in nahezu allen Lebensbereichen und -phasen individuelle sowie stärken- und ressourcenorientierte Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen (MCLEOD, 2004, S. 33). Auch im schulischen Kontext ist sie längst nicht mehr nur den Beratungslehrkräften vorbehalten, sondern integrierter Bestandteil der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung (ENGEL/NESTMANN/SICKENDIEK, 2004, S. 34). Beratung ist nicht nur pädagogisch sinnvoll, sondern auch bildungspolitisch gewollt. Sie stellt eine genuin pädagogische Handlung dar, die genauso wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen zu den gesetzlich verankerten Aufgaben aller Lehrer*innen gehört (§ 44 SCHULG, § 9 ABSATZ 1 ADO_BASS 21-02 NR. 4). Laut den KMK-Standards zur Lehrerbildung übernehmen Lehrpersonen „Beurteilungs- und Beratungsaufgaben im Unterricht. (...) Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich (KMK, 2019). Doch Anspruch und Wirklichkeit liegen mitunter weit auseinander, was sich in der Kritik an den Bildungsstandards widerspiegelt (TERHART, 2014, S. 305). So wird kein dem schulischen Kontext angemessenes Beratungsverständnis formuliert. Beratung und Beurteilung werden in einem Kompetenzbereich zusammengefasst, obwohl beide Aufgaben ganz unterschiedliche Kompetenzen von der Lehrperson verlangen und sie deshalb voneinander abzugrenzen sind.

Gleichzeitig zeigen gesellschaftliche Trends sowie lernpsychologische und -theoretische Erkenntnisse, dass Lehrende weniger als Wissensvermittler*in und zunehmend als Mentor*in und Coach gefordert sind, die handlungsorientierte Lernumgebungen gestalten und Lernende in der selbstständigen Aneignung und reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst und fachlichen Anforderungen unterstützen (FUGE, 2013, S. 382 f.; PERKHOFFER-CZAPEK/POTZMANN, S. 20). FROMMBERGER/LANGE (2018) weisen darauf hin, dass sich die Anforderungen an die Lehrkräfte im Zuge der inklusiven und digitalen Transformation des Bildungssystems sowie angesichts der zunehmenden Heterogenität verändern. In Bildungsgängen wie der Ausbildungsvorbereitung begegnen sie immer mehr jungen Menschen, die durch unangepasstes Verhalten, emotionale und soziale Beeinträchtigungen auffallen und ergänzend zum klassischen Unterricht individuelle Lern-, Entwicklungs- und Beziehungsräume benötigen. Der gegenwärtige Digitalisierungsschub und der damit verbundene unbegrenzte Zugang zu Wissen wird

den Unterricht nachhaltig verändern. Von Lernenden wird zukünftig noch mehr Selbstorganisation und -regulation im Umgang mit den zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und -situationen verlangt. Hierbei benötigen sie jedoch eine pädagogisch sinnvolle und psychologisch reflektierte Lernberatung und Begleitung seitens der Lehrkräfte. Der Beratungsbegriff suggeriert aufgrund seiner Omnipräsenz, dass Beratung etwas sei, das jede/r kennt und kann und somit keiner Ausbildung bedarf. Viele Studierende und auch Lehrende gehen von einem alltäglichen, subjektiven Beratungsverständnis aus, weshalb das Verhalten und Handeln in vielen Beratungssituationen überwiegend pädagogisch unreflektiert und eher intuitiv erfolgt. Studien zufolge fühlen sich viele Lehrende nicht ausreichend auf diese insbesondere zwischenmenschlich anspruchsvollen Beratungstätigkeiten vorbereitet (u. a. PERKHOFFER-CZAPEK/POTZMANN, S. 127 f.; 2016; HERTEL, 2009, S. 27). Das liegt zum einen daran, dass der reflektierte Umgang mit psychosozialen und -dynamischen Phänomenen in Beratungsbeziehungen bzw. Gruppen bislang in der universitären Phase der Lehrerbildung vernachlässigt wird. Zum anderen spielt die explizite und systematische Förderung beratungsbezogener Kompetenzen in den curricularen Grundlagen der ersten Phase der Berufsschullehrerausbildung bis heute keine Rolle. Demzufolge erfolgt die Förderung beratungsbezogener Kompetenzen bislang eher zufällig, unsystematisch sowie in Eigenregie anstatt im Zuge einer professionellen Entwicklung (BENNEWITZ/WEGNER, 2020, S. 49; DRECHSEL ET AL., 2020, S. 195).

In diesem Beitrag wird das Verhältnis von Beratung und pädagogischer Professionalität als Ausgangspunkt genommen, um den Beratungsbegriff vom Alltagsverständnis abzugrenzen und theoretisch zu fundieren. Beratung im Sinne einer bewussten, reflektierten Beziehungsgestaltung und Gesprächsführung stellt hohe Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte, die im Studium bislang noch zu wenig im Fokus steht, obwohl sie eine grundlegende Bedingung darstellt, um Menschen sowohl fachlich als auch persönlich auszubilden (Kapitel 2). Hochschuldidaktisch gewendet, geht es damit auch um die Frage, wie sich beratungsbezogene Kompetenzen innerhalb der Hochschullehre systematisch und nachhaltig fördern lassen. Zur Professionalisierung des Beratungshandelns braucht es moderne Lehrkonzepte, die auf einem ganzheitlichen, konstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen basieren und neben der kognitiven vor allem die affektive Dimension des Lernens, also die Arbeit mit individuellen Überzeugungen, Glaubenssätzen, Werten und Gefühlen miteinschließen (Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund ist ein gestaltpädagogisches Seminarkonzept entstanden (Kapitel 4), aus dessen Umsetzung und Erprobung sich weitreichende Konsequenzen und Fragen ergeben, die dringend mit Blick auf die Praxis in Schule und Hochschule diskutiert werden müssen (Kapitel 5).

2. Beratung und pädagogische Professionalität

Beratung stellt eine pädagogische Handlungsform dar, um Menschen in ihrem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten. Da es kein allgemeingültiges Beratungsverständnis oder eine Metatheorie der Beratung gibt, muss der Beratungs-

begriff in seinem jeweiligen Anwendungskontext hinsichtlich seiner Erscheinungsform, seiner Ziele und Ansprüche immer wieder ausdifferenziert und akzentuiert werden. Die Tätigkeitsfelder und Aufgabenbereiche von Beratung sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Adressaten, Beratungsansätze und -anliegen sowie zwischenmenschliche Konstellationen (DGFB, 2003). In diesem Kapitel wird der Beratungsbegriff in den Kontext pädagogischer Professionalität gestellt und vor dem Hintergrund etablierter Beratungsansätze differenziert betrachtet. Vor diesem Hintergrund werden mit Blick auf die Professionalisierung des Beratungshandelns beratungsbezogene Kompetenzen und allgemeingültige, schulenübergreifende Wirkprinzipien extrahiert.

2.1 Kontextualisierung und Differenzierung des Beratungsbegriffs

Beraten ist, wie bereits KLAUS MOLLENHAUER (1965) feststellte, kein auf eine spezifische Institution beschränktes Phänomen, sondern ein pädagogischer Vorgang per se, der je nach Kontext mit unterschiedlichen Personen, Merkmalen und Anforderungen verbunden ist. Grundsätzlich ist eine Beratungssituation durch eine eindeutige Rollen- und Aufgabenverteilung, eine durchdachte Vorgehensweise sowie eine spezifische Interaktion und Kommunikation, an der mindestens zwei Personen freiwillig beteiligt sind, gekennzeichnet (MAIER-GUTHEIL, 2016, S. 26). In der Schule übernehmen die Schüler*innen und deren Eltern in der Regel die ratsuchende und der/die Lehrende die beratende Rolle bzw. Funktion. Dabei kommt nicht selten vor, dass das Beratungsbedürfnis nicht vom Lernenden, sondern eher vom Lehrenden ausgeht. In diesem Fall wird dieser, obwohl er nicht ausdrücklich um Rat oder Unterstützung gebeten worden ist, im Sinne seines pädagogischen Auftrages beratend tätig. Die Erscheinungsformen von Beratung sind in Schule und Unterricht vielfältig und vor allem eng mit der pädagogisch-didaktischen Arbeit verflochten. Lehrende nehmen im Rahmen ihrer Unterrichts- und Beziehungsarbeit regelmäßige Beratungsaufgaben wahr, ohne sich dessen immer bewusst zu sein. Diese Art der Beratung bezeichnen ENGEL/NESTMANN/SICKENDIEK (2004) in Abgrenzung zu professionellen Beratungsformaten als *semi-professionell*.

Viele Beratungsanlässe und -themen im Schul- und Unterrichtsalltag ergeben sich spontan oder werden mit einer pädagogischen Intention geplant. Sie beziehen sich u. a. auf das Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler (z. B. Konzentrations- und Motivationsschwierigkeiten, Aggressionen), betreffen persönliche Krisen und Konflikte oder Fragen der Schullaufbahn und Berufswahl (PERKHOFER-CZAPEK/POTZMANN, S. 118). Nichtsdestotrotz bleiben Beratungsgespräche wie alle pädagogischen Situationen wenig planbar, vorhersehbar und sind zudem störanfällig (MAIER-GUTHEIL, 2016, S. 32). Um die vielfältigen Erscheinungsformen zu analysieren, differenziert KNOLL (2008, S. 26) Beratungsgespräche sowohl hinsichtlich ihrer zeitlichen und räumlichen Abgrenzung als auch hinsichtlich ihrer Explikation (Tabelle 1). Explizite Beratungssituationen, wie regelmäßige Eltern- und Entwicklungsgespräche, sind räumlich und zeitlich begrenzt und finden in der Regel außerhalb des Unterrichts statt. Daneben finden Gespräche innerhalb des Unterrichts oder spontan zwischen Tür und

Angel, in der Pause, auf dem Gang oder Schulhof statt. Sie sind in den Schul- und Unterrichtsalltag integriert und je nachdem, wie die Lehrperson auf das Anliegen reagiert, kann sich aus einem informellen Austausch ein pädagogisch intendiertes Beratungsgespräch entwickeln. In beruflichen Schulen liegt der Schwerpunkt dabei oft auf der beruflichen und persönlichen Orientierung, dem Umgang mit Misserfolgen oder Schwierigkeiten in der Ausbildung oder auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Deshalb ist die Zusammenarbeit und der Kontakt zu professionell ausgebildeten Berater*innen wichtig. In multiprofessionellen Teams können speziell dafür ausgebildete Lehrkräfte Aufgaben der Bildungs-, Laufbahn und Berufsberatung übernehmen. In diesem Beitrag geht es jedoch gerade nicht um Lehrkräfte, die aufgrund einer Zusatzqualifizierung Beratungsaufgaben übernehmen, sondern darum Beratung als grundlegende pädagogische Handlungsform zu professionalisieren.

Tabelle 1: Situationen mit Beratungscharakter nach Knoll (2008)

Kriterien zur Unterscheidung		Dimension „Explikation“	
		Ausprägung:	
		implizit	explizit
Dimension „Abgrenzung“	integriert	I <i>Ein Schüler vertraut der Lehrperson in der Pause an, dass er es zu Hause nicht mehr aushalte.</i>	II <i>Eine Schülerin spricht die Lehrperson während einer Gruppenarbeit auf ihre Schwierigkeiten im Umgang mit Texten an und bittet um Unterstützung.</i>
	differenziert	III <i>Elterngespräche, berufsbezogene Entwicklungsgespräche</i>	

Die Unterscheidung zwischen Experten- und Prozessberatung wird in diesem Kontext für wenig sinnvoll erachtet. Die Annahmen und Vorgehensweisen der Expertenberatung ähneln dem traditionellen, instruktiven Lehrhandeln. Hier verfügt der/die Berater*in über ein ausdifferenziertes und spezifisches Fachwissen, auf dessen Grundlage er/sie für den Ratsuchenden Lösungen entwickelt. Im Gegensatz dazu zielt die Prozessberatung darauf ab, Ratsuchende dabei zu unterstützen, persönlich zu wachsen und

selbstständig mit den Herausforderungen des Lebens umzugehen. ENOCH (2017) plädiert vor dem Hintergrund eines bildungstheoretischen und ganzheitlichen Wissensbegriffs für eine neue Sichtweise. Wissen geht aus einer subjektiven und zugleich aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt hervor, die stets emotional eingebettet ist. Erst die Verknüpfung beider Ansätze im Beratungshandeln ermöglicht eine subjektive Wissenskonstruktion und nachhaltige Transformation in den beruflichen oder privaten Alltag (S. 155 ff.). Didaktisch gewendet geht es darum, im Unterricht bzw. im Gespräch mit beraterbedürftigen Personen individuelle Wahrnehmungsprozesse wie Fühlen, Erinnern und Nachdenken anzuregen. Hierfür benötigen Lehrende eine Reihe von Aktivitäten und Interventionen, die sie bewusst und reflektiert einsetzen. In Beratungssituationen sind Lehrende grundsätzlich gefordert, sich selbst und ihr Verhalten zu reflektieren und sich ihrer Rolle und Aufgabe im Lernprozess bewusst zu werden. Die dafür notwendigen Annahmen, Methoden und Kompetenzen werden im nächsten Abschnitt anhand von vier psychologischen Beratungsansätzen konkretisiert und hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz analysiert.

2.2 Beratungsansätze und ihre Relevanz für die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität

Anhand psychologischer Ansätze wird das Beratungshandeln in diesem Kapitel von den alltäglichen, gut gemeinten Ratschlägen abgegrenzt und theoretisch fundiert. Aus dem Mainstream der Beratung lassen sich vier verschiedene und wissenschaftlich etablierte Ansätze erkennen. Wenngleich sie originär aus dem therapeutisch-psychologischen Kontext stammen, haben ihre unterschiedlichen Annahmen, Methoden und Vorgehensweisen inzwischen in verschiedene berufliche Handlungsfelder wie der Personalentwicklung, Sozialen Arbeit und Erwachsenenbildung Eingang gefunden, wo sie auch oft miteinander kombiniert werden. Einige Beratungsforscher*innen wie SCHIERSMANN/THIEL (2009) plädieren daher inzwischen für die Etablierung einer einheitlichen Beratungstheorie, die sich an allgemeinen Wirkprinzipien statt an ‚Schulen‘ orientiert (S. 73 ff.). An dieser Stelle erscheint es jedoch wichtig, zunächst die relevanten Merkmale der einzelnen Ansätze differenziert und gleichzeitig komprimiert (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einander gegenüberzustellen, um in den folgenden Unterkapiteln deren Relevanz zur Förderung pädagogisch-professionellen Handelns in schulischen Kontexten noch einmal pointiert und begründet herauszustellen. In der differenzierten Darstellung wird Beratung als anspruchsvolle und verantwortungsvolle Handlungs- und Interventionsform konkretisiert sowie in ihrer unterschiedlichen Akzentuierung und Komplexität erkennbar. In der folgenden Tabelle 2 werden die einzelnen Beratungsansätze in ihren Annahmen und Merkmalen einander gegenübergestellt, wodurch auch sichtbar wird, wie sie sich ergänzen können. In der Praxis wird überwiegend ein integratives Beratungsverständnis und Vorgehen angewandt, um Beratungssituationen ganzheitlich erfassen, empathisch verstehen und angemessen bewältigen zu können.

Tabelle 2: Beratungsansätze im Überblick und ihre pädagogische Relevanz

	Psychodynamischer Beratungsansatz	Personenzentrierter Beratungsansatz	Verhaltenstherapeutischer Beratungsansatz	Systemischer Beratungsansatz
Pioniere	Sigmund Freud	Carl Rogers	Albert Ellis, Aaron T. Beck	Virginia Satir
Grund- annahmen	Verhalten erfolgt überwiegend unbewusst und affektgesteuert. Frühe Bindungs- und Beziehungserfahrungen gelten als Ursache von dysfunktionalem oder unangepasstem Verhalten.	Die Erfüllung der zentralen Grundbedürfnisse des Menschen nach (1) Selbstverwirklichung und (2) bedingungsloser Liebe ermöglicht die freie Entfaltung individueller Potentiale.	Kognitive Prozesse bestimmen die subjektive Realität. Nicht die Erlebnisse selbst, sondern deren Bewertung und Bedeutung verursachen emotionale Probleme.	Der Mensch ist ein vernetztes, beziehungsorientiertes Wesen. Störungen im System basieren auf komplexen Verhaltensweisen und zeigen sich in den Kommunikationsabläufen.
Intention	Selbsterkenntnis	Selbstakzeptanz und -aktualisierung	Selbststeuerung	Selbstorganisation
Fokus	Ich-Funktionen	Beratungsbeziehung	Verhalten und kognitive Prozesse	Merkmale und Wechselwirkungen sozialer Systeme
Anforderungen Berater*in	Zuhören, Verstehen und Interpretieren komplexer Beziehungsmuster	Empathie, Authentizität und Kongruenz als Ausdruck einer inneren Haltung	Analysieren, Diagnostizieren, Intervenieren, Verändern	Systemisch, analytisch Denken, Ressourcen aktivieren; Perspektiven wechseln
Vorgehen & Methoden	Arbeit mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen; assoziative, kreative Verfahren	Verbalisieren, Paraphrasieren, Schweißen	ABC-Methode, Reframing	Lösungs- und ressourcenorientierte Fragetechniken, Aufstellungen
Risiko	Theoretisierung	Technisierung	Methodenfokussierung	Entpersonalisierung
Pädagogische Relevanz und Würdigung	Beziehungs- und selbstbezogenes Wissen für eine Professionalisierung der pädagogischen Beziehungsarbeit	Kompetenzen zur Gestaltung einer lern- und entwicklungsförderlichen Beziehung	Effiziente Interventionstechniken, um kognitive Prozesse positiv zu beeinflussen	Berücksichtigung systemischer Prozesse in der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen

2.2.1 Psychodynamischer Beratungsansatz

Dieser Ansatz geht zurück auf Sigmund Freud, den Begründer der Psychoanalyse. Im originären Sinne stellt die Psychoanalyse eine Methode zur Behandlung psychischer Störungen und Erkrankungen dar. Die Anwendung und Weiterentwicklung dieses Verfahrens hat zu einer Reihe von Einsichten und Annahmen geführt, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen (MITSCHERLICH 1997 zit. nach KNOLL, 2008, S. 75) und längst nicht nur in therapeutischen, sondern eben auch in pädagogischen Handlungsfeldern (Wellner, 1993, S. 40 ff.; HIERDEIS, 2016, S. 113 ff.; KÖRNER, 2011, S. 37 ff.), im Coaching (LÖWER-HIRSCH/WEST-LEUER, 2017) und in der Beratung (WEST-LEUER, 2003, S. 148 ff.; SCHNOOR, 2011, S. 21 ff.) gelten und Anwendung finden.

Ausgangspunkt nahezu aller psychodynamischen Theorien sind Beziehungserfahrungen mit früheren Bezugspersonen, die auch in späteren Beziehungen noch spürbar oder sogar sichtbar werden und das Verhalten bis ins hohe Erwachsenenalter beeinflussen. Demzufolge manifestieren sie sich auch in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die meisten Menschen sind sich der Bedeutung ihrer frühen Kindheits-erfahrungen jedoch nicht bewusst und können deshalb auch deren handlungs- und verhaltenssteuernde Wirkung weder (er-)kennen noch verstehen. Der Einsatz psychoanalytischer Verfahren ermöglicht neben der kognitiven Aufklärung früher Kindheits-erfahrungen vor allem die Bewusstwerdung und Durcharbeitung des emotionalen Befindens in der Hier und Jetzt-Situation. Ein zentrales Konzept ist dabei der bewusste Umgang mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen. Es kann die Analyse und Diagnose von vermeintlich dysfunktionalen Verhaltensweisen in pädagogischen Beziehungen erhellen.¹ Übertragung bedeutet die unbewusste Wiederholung von erworbenen, verinnerlichten Beziehungs- und Verhaltensmustern in der aktuellen Interaktion. Die Gegenübertragung stellt die emotionale Antwort eines Gegenübers darauf dar und beinhaltet die Gesamtheit der unbewussten Reaktionen sowie auch alle bewusst erlebten Gefühle, Gedanken, Regungen, Impulse und Phantasien (STEMMER-LÜCK, 2004, S. 97). In therapeutischen und professionellen Beratungskontexten wird die Gegenübertragung auch zu Diagnosezwecken herangezogen. Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse finden jedoch auch außerhalb psychoanalytischer Kontexte in Schule und Unterricht statt und sind ein relevanter Aspekt der Beziehungsdynamik. Durch die Übertragung wird eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart hergestellt. In gewisser Weise findet eine Verwechslung der gegenwärtigen Beziehungssituation (im Klassenzimmer) mit einer längst vergangenen Beziehungssituation (in der Kindheit) statt (ASCHOFF, 1995, S. 42). Das zeigt sich bspw. darin, dass sich ein*e Schüler*in gegenüber der Lehrkraft so verhält, als sei sie eine Person aus ih-

1 Zur Veranschaulichung dieser Aussage an einem konkreten Beispiel eignet sich der Aufsatz von KLAUS WELLNER mit dem Titel „Das Dickicht der Beziehungen“, erschienen in Pädagogik/Beiheft 1993, in dem eine typische Situation im Klassenzimmer aus psychodynamischer und entwicklungspsychologischer Perspektive analysiert wird.

rer/seiner Vergangenheit. Sie/er projiziert oder überträgt, eigene Gedanken, Gefühle aus früheren Beziehungen auf seinen/ihre Lehrer*in. Die Gegenübertragung zeigt sich beim Lehrenden in seiner emotionalen Reaktion oder seinen unreflektierten Gedanken, die der/die Schüler*in beim ihm auslöst, ohne dass sich dieser darüber bewusst ist (WELLNER, 1993, S. 45; NESTMANN, 2004, S. 793). Und genau das birgt für Lehrkräfte die Gefahr, emotional verwickelt zu werden und unbewusst den Bedürfnissen und Wünschen ihrer Schüler*innen zu entsprechen (WELLNER, 1995, S. 44). HIERDEIS (2016) weist darauf hin, dass in pädagogischen Kontexten einander Menschen begegnen, deren Geschichten miteinander verflochten sind und deren Lebensweg durch die sozialen Verhältnisse geprägt wurde und immer noch wird. Auch hier entwickeln sowohl Lehrende als auch Lernende Gefühle, Phantasien und Wünsche in Bezug auf ihr Gegenüber, denen sie sich jedoch meistens nicht bewusst sind. Sie schreiben im Zuge ihrer Identitätsfindung anderen Personen eine Bedeutung zu und binden diese in ihr Selbstverständnis ein (S. 125 f.).

Als ein wissenschaftlich fundiertes Hintergrundmodell (KNOLL, 2008, S. 75) ermöglichen psychodynamische Theorien im Sinne einer Beziehungsanalyse Verhaltensweisen nicht länger als richtig oder falsch einzuschätzen, sondern deren Bedeutung in der und für die Beziehungsgestaltung zu verstehen (BAURIEDL, 1999). Für die Weiterentwicklung der pädagogischen Professionalität bedeutet es, Lehrende für diese Beziehungsdynamiken zu sensibilisieren und sie darin zu unterstützen, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen im Umgang mit den Schüler*innen oder deren Eltern bewusster wahrnehmen können. Je mehr sie über sich selbst, ihre Verwicklungen, Verletzlichkeiten und „blinden Flecken“ wissen, desto eher sind sie in der Lage, bewusst und intendiert zu handeln (STEMMER-LÜCK, 2004, S. 58). Die sehr differenzierte Analyse des Beziehungsraumes mit den verschiedenen Aspekten der Objektbeziehungen bleibt dagegen dem psychoanalytischen Kontext vorbehalten.

2.2.2 Personenzentrierter Beratungsansatz

Dieser Ansatz geht auf CARL ROGERS zurück. Er hat ein umfassendes, empirisch fundiertes Theoriegebäude erarbeitet, das die Relevanz und Wirkung der zwischenmenschlichen Beziehung für die Entwicklung einer reifen Persönlichkeit, nicht nur im therapeutischen, sondern auch im pädagogischen Kontext, eindrücklich erklärt (ROGERS, 2016, S. 72 ff.). Die Annahmen und Bedingungen dieses Ansatzes sind „sehr fein auf die Bedürfnisse von Menschen in einer sich rasch verändernden Welt abgestimmt“ (MCLEOD, 2004, S. 155), weshalb er bis heute an Aktualität nicht verloren hat. Im Kern geht es um die Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen. Die zwischenmenschliche Beziehung ist Voraussetzung und Wirkfaktor gleichermaßen. In seiner Beziehungstheorie hat ROGERS Kernbedingungen („*core conditions*“) formuliert, die beschreiben, was Menschen in Beziehungen unbedingt erleben müssen, um sich in ihrer Persönlichkeit weiterzuentwickeln. ROGERS (1996) nahm an, „dass die therapeutische Beziehung nur einen spezifischen Fall zwischenmenschlicher Beziehungen darstellt“

(S. 50), und übertrug deren Bedingungen auf pädagogische Kontexte. Seine sogenannten „core conditions“ haben inzwischen Eingang in zahlreiche soziale und pädagogische Anwendungsfelder gefunden. Allerdings werden sie häufig als Interventionskompetenzen oder Verhaltensanweisungen missverstanden und oftmals auf die Technik des aktiven Zuhörens reduziert (KUNZE, 2016, S. 21). Demzufolge erfolgt die Umsetzung dieses Ansatzes in der Praxis überwiegend auf einem niedrigen professionellen Niveau und bleibt hinsichtlich seiner Wirkungen sowohl psychologisch als auch pädagogisch unreflektiert. Doch hinter den vielfach als Basisvariablen gelingender Gesprächsführung rezipierten Beziehungsbedingungen verbirgt sich viel mehr eine Haltung, die sich durch ihren tiefen Respekt für die Bedeutung und den Wert eines jeden einzelnen Menschen auszeichnet. Sichtbar wird diese in einem empathischen, möglichst kongruenten und wertschätzenden Kommunikations- und Interaktionsverhalten. Die Aufgabe des Beratenden besteht darin, mit dem Ratsuchenden emotional und kognitiv in Kontakt zu kommen und einen lernförderlichen Beziehungsraum zu gestalten. Indem sich der Beratende dem Ratsuchenden als Person zur Verfügung stellt, kann sich dieser in ihm erkennen, da ihm sein Verhalten sowie dessen Wirkung gespiegelt wird (MCLEOD, 2004, S. 141 f.; KUNZE, 2016, S. 22).

Personenzentriert im Sinne ROGERS bedeutet, „den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die ‚als ob‘-Position aufzugeben“ (ROGERS, 2016, S. 44). Einem in diesem Verständnis empathischen Lehrenden gelingt es, sich auf die subjektive Wirklichkeit seines Gegenübers einzulassen, mit der Intention diese zu verstehen und nicht zu (be-)werten oder sich darin zu verlieren. Studien zeigen, dass ein empathischer Unterrichtsstil die Entwicklung selbstbezogener Kompetenzen wie Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz fördert, was sich wiederum positiv auf die Beziehungsfähigkeit auswirken kann (z.B. WANG/HAERTEL/WALBERG, 1993, S. 277, HATTIE, 2009, S. 119). Sich seines Selbst bewusst zu werden, ist entscheidend für ein stabiles Selbstwertgefühl und eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung (NUSSBECK, 2019, S. 57 ff.). Hierzu benötigen Lehrende die Fähigkeit, „zwischen den Zeilen“ zu lesen, Gefühle wahrnehmen zu können und sofern es angemessen und hilfreich erscheint, diese ins Wort zu bringen, ohne seinem Gegenüber dabei zu nahe zu treten. Empathie ist somit sowohl im Sinne ROGERS ein Seinzustand als auch eine Kommunikationsfähigkeit, die sich im Verbalisieren und Paraphrasieren verbaler als auch non-verbaler Signale zeigt (MCLEOD, 2004, S. 144 ff.). Insbesondere Lernende, die in ihrem Leben bislang wenig Zuwendung, Wärme und Achtung erhalten haben, erhalten so die Chance, durch positive Beziehungserfahrungen zu „wachsen“ und nachzureifen. Gleichzeitig ermöglicht eine empathische Einstellung, auch in emotional aufgeladenen Situationen wie Konflikten oder politischen Diskussionen, sich auf die subjektive Wirklichkeit des anderen einzulassen, und dem oftmals vorschnellen Impuls zu sanktionieren, zu moralisieren oder sich selbst zu verteidigen, zu widerstehen (u. a. WEBER, 2012, S. 73 f.; WEINBERGER, 2013, S. 41 ff.). Die pädagogische Relevanz dieses Ansatzes liegt somit darin, alltägliche kommunikative Handlungen bewusst und intendiert zur Gestaltung lernförderlicher Beziehung einzusetzen.

2.2.3 Kognitiv-verhaltenstherapeutischer Beratungsansatz

Dieser Ansatz basiert auf den Erkenntnissen der Verhaltenspsychologie und der Lernpsychologie. Er lässt sich anhand von drei wesentlichen Merkmalen charakterisieren. Die Vorgehensweise ist problemlösungsorientiert und berücksichtigt wissenschaftliche Erkenntnisse sowie kognitive Prozesse. Dahinter steht die Grundannahme, dass Veränderungen im Denken auch Veränderungen im Fühlen und Handeln hervorbringen. Das Ziel einer solchen Beratung besteht darin, dysfunktionale oder störende Handlungs- und Verhaltensweisen abzustellen bzw. so zu modifizieren, damit der Mensch wieder funktions- und handlungsfähig wird. Dabei wird den kognitiven Prozessen und Inhalten eine große Bedeutung beigemessen. Vertreter*innen dieses Ansatzes sind der Auffassung, dass es nicht die Begegnungen und Erlebnisse selbst sind, die das Fühlen und Handeln beeinflussen, sondern das vielmehr die Gedanken und subjektive Bewertung ebendieser, die individuelle Realität bestimmen und nicht selten zu einer verzerrten Wahrnehmung führen. Dies entsteht insbesondere durch Übergeneralisierung, dichotomes Denken und Personalisierungen. Im Fokus der Beratung stehen somit die Bearbeitung irrationaler Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühle. Hierfür existieren zahlreiche Methoden und Techniken, deren Wirksamkeit empirisch bestätigt worden ist. Wenngleich dieser Ansatz als effektiv gilt, um die Probleme von Menschen schnell zu lösen, gibt es auch Studien, die zeigen, dass die erzielten Verhaltensänderungen nicht immer nachhaltig sind und Menschen nach einer gewissen Zeit wieder in ihre alten, gewohnten Verhaltens- und Denkmuster zurückfallen. Eine Erklärung könnte sein, dass im Gegensatz zum psychodynamischen und personenzentrierten Ansatz, hier mehr an der Oberfläche gearbeitet wird und zudem der Zugang zu persönlichen Überzeugungen und tief verwurzelten Glaubenssätzen schwierig ist (MCLEOD, 2004, S. 97 ff.; NUSS-BECK, 2019). Die Beziehungsebene, die als eine wesentliche Grundbedingung der Beratungsarbeit angesehen wird, wird weder in der Theorie noch in der Ausbildung dieser Beratungsrichtung ausreichend thematisiert. Der Einfluss und die Wirkung, die von der Beraterpersönlichkeit ausgehen, werden ebenfalls vernachlässigt (MCLEOD, 2004, S. 121). Ungeachtet dieser Kritik handelt es sich um einen lerntheoretisch fundierten und zugleich anwendungsorientierten Ansatz, der pädagogischen Fachkräften eine große Auswahl an empirisch validierten Techniken und Methoden zur Verfügung stellt, um Verhaltensweisen bei Lernenden zu fördern, zu modifizieren oder auch zu löschen.

2.2.4 Systemischer Beratungsansatz

Der neueste und von seiner Genese her gesehen jüngste Beratungsansatz ist der systemische Beratungsansatz, der sich aus der systemischen Therapie entwickelt hat. Im Gegensatz zu den vorherigen Ansätzen wird bei diesem Ansatz der Annahme gefolgt, dass der Mensch sein Leben nicht ganz allein bewältigt, sondern als soziales Wesen privat wie beruflich in verschiedene Netzwerke und Personengruppen eingebunden ist. Während ursprünglich das Familiensystem mit seinen (teilweise impliziten) Regeln und Funktio-

nen im Fokus der Therapie stand, werden inzwischen auch Arbeitsgruppen oder Teams innerhalb von Organisationen beraten. Die Beratung nimmt somit ganze Personensysteme und deren Beziehungsnetzwerk in den Blick (MCLEOD, 2004, S. 159 ff.; BRUNNER, 2004, S. 655 ff.). Ausgehend von den Annahmen und Prinzipien der modernen Systemtheorie wird davon ausgegangen, dass nicht das Individuum allein für Störungen im System verantwortlich ist, sondern diese das Ergebnis verschiedener Wechselwirkungen sind. Verhaltens- und Beziehungsprobleme werden hier als komplexe Muster verstanden, an deren Entstehung und Aufrechterhaltung meist mehrere Personen und Personengruppen beteiligt sind. Diese manifestieren sich innerhalb des Systems als beobachtbare Kommunikationsabläufe und -strukturen. Das Ziel der Beratung besteht darin, Wechselwirkungen und Zusammenhänge innerhalb eines Systems wahrzunehmen und in ihren Auswirkungen das ganze System zu betrachten. Im Fokus steht nicht das intrapsychische Innenleben des Klienten, sondern das System, in dem sich dieser bewegt. Durch die Anwendung verschiedener Fragetechniken und Aufstellungsmethoden werden implizite Regeln und implizite Erwartungen sowie Verhaltensmuster sichtbar und dem System bewusst gemacht. Trotz dieses eigenständigen methodischen Kerns ist die systemische Beratung als ein integrativer und schulenübergreifender Ansatz zu verstehen, der neben der Systemtheorie auch von psychodynamischen, kommunikationstheoretischen und lerntheoretischen Annahmen beeinflusst wird (ENOCH, 2011, S. 108 ff.).

Lehrende wie Lernende sind in verschiedene soziale Systeme involviert. Hier nehmen sie bestimmte Rollen ein, an die wiederum bestimmte Verhaltensregeln, Erwartungen und Umgangsformen gebunden sind. Ein systemischer Blick offenbart Zusammenhänge zwischen Rolle und System und kann für beiden Seiten ungeahnte Handlungsspielräume eröffnen und damit das Autonomieerleben fördern.

3. Professionalisierung des Beratungshandelns innerhalb der beruflichen Lehrerbildung

Die Professionalisierung des Beratungshandelns beginnt bereits damit, dass Studierende erfahren und erleben, was Beraten im Sinne einer pädagogischen Handlungsform umfassen und bewirken kann. Hierfür werden bereits verschiedene Lehrkonzepte wie das Bamberger Peer-Beratungstraining (DRECHSEL ET AL., 2020, S. 202 ff.) oder das Prof-Kom-Training (GARTMEIER, 2018, S. 149 ff.) entwickelt und evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Kombination aus Wissensvermittlung, Training und Simulationsmethoden wie Rollenspielen vielversprechend sind in Bezug auf die beratungsbezogenen Kompetenzen (DRECHSEL ET AL., 2020, S. 199). Selbsterfahrungsprozesse wie sie in nahezu allen Beratungs- und Coaching-Ausbildungen selbstverständlich sind, werden jedoch bislang in der Lehrkräftebildung noch vernachlässigt. Die Konzeption des Moduls „Beratungsgespräche kompetent führen“ ist Teil eines designbasierten Forschungs- und Entwicklungsprozesses. Ziel ist es, bereits innerhalb der universitären Ausbildung Selbsterfahrungselemente zu integrieren, um der hohen Bedeutung, die selbstbezoge-

nen Kompetenzen zugeschrieben werden, gerecht zu werden. Auf der Grundlage lerntheoretischer und pädagogischer Erkenntnisse wird ein didaktisches Design entwickelt, um beratungsbezogene Kompetenzen nachhaltig und systematisch zu fördern.

3.1 Anvisierte Lernziele und Kompetenzen

Aus den in Kapitel 2.2 vorgestellten Beratungsansätzen ergeben sich beratungsbezogene Kompetenzen, die es mit dem Beratungshandeln im Schulkontext und mit dem Modell professioneller Handlungskompetenz zu verbinden gilt. Beratungsbezogene Kompetenzen sind laut BAUMERT/KUNTER (2006, S. 481) eine relevante Facette professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Diese zeigt sich in der Verfügbarkeit von fundierten, differenzierten Wissensbeständen, in persönlichen Einstellungen und Überzeugungen sowie selbstbezogenen Fähigkeiten. Insbesondere letztere sind nicht beobachtbar und das Ergebnis von langjährigen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen. Studierende beginnen ihr Studium nicht als tabula rasa, sondern sie bringen bereits Erfahrungen, Einstellungen und Fertigkeiten mit. Die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen wird demzufolge nicht nur von der Qualität des Lehrangebots, sondern auch von personenbezogenen Eigenschaften und Voraussetzungen sowie biografischen Umständen bestimmt (ROTHLAND ET AL., 2018, S. 1017). Gerade in der Bewältigung von Beratungssituationen werden Lehrende oft mit unvorhersehbaren, kaum planbaren Ereignissen und widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, die HELSPER (2002; 2014) in seinem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz als zentrale Herausforderungen des Lehrhandelns beschreibt. Dieser Zugang zu Professionalität ist an dieser Stelle wichtig, da er auf die Selbstreflexivität als essentielles Lernziel in der Lehrpersonenbildung verweist. Gleichzeitig ist sie das Ziel von Beratungsinterventionen und grundlegende Bedingung in der Gestaltung von Beratungssituationen. Das verlangt vor allem von den Lehrenden eine umfassende Reflexion ihres eigenen Handelns und der eigenen Erfahrungen sowie eine intensive Beschäftigung mit eigenen individuellen Überzeugungen und Einstellungen (ROTHLAND ET AL., 2018, S. 1018).

In der Wissenschaft haben sich verschiedene Modelle entwickelt, um beratungsbezogene Kompetenzen für Lehrpersonen zu definieren und auch empirisch erfassen zu können. Sie sind überwiegend eklektisch-integrativ konzeptualisiert, d. h. die theoretischen Bezüge, Beratungsmethoden sowie Grundhaltungen entstammen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und Beratungsansätzen. Sie umfassen zwischen vier und fünf Dimensionen, die sich im Grunde personalen, sozialen und auf den Beratungsprozess bezogene Kompetenzen zuordnen und operationalisieren lassen (u. a. HERTEL, 2009, S. 19; BRUDER, 2011; GERICH, 2016). Gleichzeitig enthalten sie relevante Anregungen für die Lehrpersonenbildung und zeigen sich anschlussfähig an das Modell der professionellen Handlungskompetenz. Neben Fachwissen müssen angehende Lehrkräfte vor allem interpersonale Fertigkeiten und professionelle Überzeugungen entwickeln, die sie zu einem kompetenten und reflektierten Umgang mit Beratungssituationen im späteren Unterrichts- und Schullalltag befähigen. Zur Konkretisierung beratungsbezo-

gener Kompetenzen eignet sich das kategoriale Kompetenzmodell, da es den Gegenstand des Lernens – hier die Beratung, die eigene Person und die Gruppe – mit verschiedenen formalen Ansprüchen verbindet. In der nachfolgenden Tabelle werden Kompetenzschwerpunkte ausgearbeitet, die nicht als analytische Gesamterfassung beraterbezogener Kompetenzen zu verstehen sind. Das Modell bietet verschiedene Perspektiven zur Reflexion an und verweist auf die intendierten Wirkungen der pädagogischen Arbeit (SLOANE, 2004, S. 576; SLOANE/DILGER, 2005, S. 14). Hier wird von einer Kompetenzbasis ausgegangen, die im weiteren Professionalisierungsprozess vertieft und adressatenübergreifend angewandt werden kann.

Tabelle 3: Beratungsbezogene Kompetenzschwerpunkte

	Beratungshandeln	Beratende Lehrperson	Gruppe
<i>Methoden-/ Lernkompetenz</i>	– Beziehungswissen – Beratungsmethoden – Fragetechniken – Aktives Zuhören	– Selbstreflexion – Selbstwahrnehmung – Selbststeuerung – Selbstakzeptanz	– Kontakt- & Beziehungsfähigkeit – Fremdwahrnehmung – Empathie
<i>Sprach- & Textkompetenz</i>	– Einsatz von Sprache – Sensibilität gegenüber non- & paraverbalen Signalen	– Differenzierte Beschreibung persönlicher Beratungserfahrungen	– Entwicklung einer gefühlsbetonten, proaktiven, wertschätzenden Sprache
<i>Ethisch-moralische Kompetenz</i>			

Beratungssituationen sind soziale Situationen, deren Erfolg maßgeblich vom Verhalten und Handeln der beratenden Person sowie der Beziehungsqualität bestimmt wird. Viele der essentiellen Fertigkeiten basieren jedoch auf intrapsychischen, nicht direkt beobachtbaren Prozessen oder werden von subjektiven Vorstellungen und Theorien beeinflusst (MCLEOD, 2004, S. 442). In Anlehnung an ROGERS personenzentrierten Ansatz kommt es vor allem auf die innere Haltung und persönlichen Überzeugungen der Beratungsperson an. Dazu gehören u. a. die Fähigkeit und Bereitschaft, andere Menschen so zu akzeptieren, wie sie sind; der Glaube an das Veränderungspotential sowie eine hohe Sensibilität gegenüber eigenen und fremden Wertvorstellungen. Derartige professionelle Überzeugungen entstehen auf der Grundlage eines fundierten und zugleich in Beratungssituationen anwendbaren Wissens. Zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen sind Lernumgebungen erforderlich, in denen nicht nur Wissen, sondern auch der professionelle Umgang mit sich selbst erlernt wird. Demzufolge liegt ein zentraler Schwerpunkt in der Professionalisierung des Beratungshandelns auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Person.

3.2 Theoretische Annahmen und Modelle zur Gestaltung von Lernumgebungen

3.2.1 *Konstruktivistisches Lernverständnis*

Zur Förderung des Beratungshandelns müssen lerntheoretische und -psychologische Annahmen und Bestimmungen hinsichtlich des zugrunde liegenden Menschenbildes und Lernverständnisses aktiv in den didaktischen Gestaltungsprozess integriert werden. Auf diese Weise werden theoretische Grundlagen und konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen und Handlungen im Rahmen der Modulkonzeption miteinander verbunden. In der Hochschullehre wird eine kompetenzorientierte Ausbildung gefordert, die sich an den Herausforderungen und Aufgaben der zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt orientiert. Demzufolge geht es darum, Wissen und Können situiert zu vermitteln, so dass keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das selbstreflexive und -regulative Prozesse einschließt (KLIEME/HARTIG, 2007, S. 13). Entsprechend werden Lernumgebungen benötigt, in denen Lernende Gelegenheit erhalten, an ihr Vorwissen anzuknüpfen, sich aktiv mit Inhalten, aber auch mit sich selbst auseinanderzusetzen. Lernen stellt aus konstruktivistischer Perspektive einen aktiven, individuellen und emotional gesteuerten Erkenntnisprozess dar. Das bedeutet, jeder Mensch konstruiert sich seine eigene, subjektive Wirklichkeit vor dem Hintergrund seiner biografischen Prägung, seinen individuellen Beobachtungen, subjektiven Theorien sowie seinem emotionalen und körperlichen Befinden (SIEBERT, 2005, S. 30 ff.; GERSTENMAIER/MANDL, 2018, S. 226 f.). Ein relevanter Ansatz zur Entwicklung, Implementierung und Evaluation von konstruktivistischen Lernumgebungen ist die Theorie des situierten Lernens, in der die Kontextgebundenheit des Wissenserwerbs sowie Kooperation, Selbststeuerung und Teilnehmerorientierung im Lernprozess im Mittelpunkt stehen. Auf diese Weise wird ein hoher Anwendungs- und Lebensweltbezug hergestellt, ohne den Erwerb von Fachwissen zu vernachlässigen. Hierfür werden Instruktionsphasen mit individuellen Konstruktionsprozessen, also subjektiven Vorstellungen, Erfahrungen und Gefühlen kombiniert. Insbesondere Emotionen beeinflussen die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sowie die Informationsaufnahme und -speicherung im Lernprozess. Sie sind somit auch die Grundlage für Lernanlässe und -widerstände in Unterricht und Beratung gleichermaßen (SIEBERT, 2005, S. 53). Die verhaltenssteuernde Wirkung von Emotionen sowie ihr Einfluss auf Lernen und Leistung sind bekannt und empirisch erforscht (PEKRUN, 2018, S. 223; HUBER/KRAUSE, 2018, S. 1; HERMKES, 2021; S. 24). Sie werden jedoch hier nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern in der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse explizit berücksichtigt.

3.2.2 *Gestaltpädagogische Gestaltungs- und Handlungsprinzipien*

In Anlehnung an professionelle Beratungsansätze wird das Beratungshandeln von Lehrpersonen maßgeblich von ihren zwischenmenschlichen und persönlichen Qualitäten

beeinflusst. Damit eine Beratungsbeziehung zustande kommt, muss es ihnen gelingen, sowohl mit den Lernenden als auch mit sich selbst in Kontakt zu kommen. Hierzu benötigen potentielle Lehrkräfte Empathie für ihr Gegenüber und gleichzeitig eine ausgeprägte Selbstwahrnehmung und -reflexion. Aus den Vorstellungen und Annahmen der Gestalttherapie hat sich ein pädagogischer Ansatz entwickelt, der an einer nachhaltigen Persönlichkeitsentwicklung von pädagogischen Fachkräften interessiert ist. Dieser hat in den 1990er Jahren die Schulkultur sowie die Lehrerfortbildung² stark beeinflusst und den Anspruch verfolgt, persönlich bedeutsame Lernprozesse zu fördern (BUROW, 1994, S. 14 f.). Er vereint Annahmen der Humanistischen Psychologie, des Existenzialismus und Experimentalismus sowie Bildungskonzepte der klassisch-idealistischen Epoche und der Reformpädagogik (BUROW, 1988, S. 54 ff.; IMMEL, 2004, S. 11; HOLZAPFEL, 2008, S. 411). Eine einfache Anwendung gestaltpädagogischer Handlungsprinzipien ist jedoch nicht ausreichend zur Gestaltung von Lernumgebungen, sondern es bedarf einer erheblichen Transformation, um die Konzepte und Methoden für die erste Phase der Lehrerbildung fruchtbar zu machen. Sie werden hier herangezogen, um in der hochschuldidaktischen Arbeit neben der kognitiven auch die affektiv-emotionale Lerndimension stärker einzubeziehen. Dazu werden Selbsterfahrung und Selbstreflexion anhand biografischer Episoden miteinander verbunden und in den Lernprozess integriert.

(1) *Achtsamkeit (mindfulness)*

Das Prinzip der Bewusstheit geht auf den therapeutischen Kontext zurück. Unter Bewusstheit wird „die genaue Wahrnehmung der Prozesse, die im Hier und Jetzt in mir, mit mir und um mich herum vorgehen“ verstanden (BUROW, 1988, S. 102). Inzwischen hat sich hierfür der Begriff Achtsamkeit (*engl. mindfulness*) etabliert, der eine Art Lebenshaltung und -einstellung beschreibt. Sie ermöglicht es Menschen, sich selbst und den gegenwärtigen Moment bewusst wahrzunehmen, ohne diesen zu bewerten (KABAT-ZINN, 2013). Diese Haltung liegt vielen Meditationstechniken zugrunde, die neben Entspannung auch eine intensive Selbstbeobachtung und -wahrnehmung ermöglichen. Im Lernprozess können achtsamkeitsfördernde Elemente und Übungen dazu beitragen, die Selbstwahrnehmung zu stärken. Sie eröffnen einen Zugang zur Innenwelt und fördern Selbstbewusstsein und -akzeptanz (vgl. Tabelle 3). Indem Lernende mit ihren Emotionen, Gedanken und inneren Bildern in Kontakt kommen und erleben, was in ihrem Inneren geschieht, gelingt es ihnen sukzessive auch ihre Gefühle auszudrücken und dadurch angemessener, empathischer auf die Außenwelt zu reagieren.

(2) *Lerner- und Kompetenzorientierung (Personenzentrierung)*

Die Planung und Durchführung der einzelnen Veranstaltungen orientiert sich an den individuellen Interessen, Bedürfnissen, Vorkenntnissen und Erfahrungen der

2 Im Bereich der Lehrerfortbildung sind 2- bis 4-jährige Ausbildungen entwickelt worden, die in verschiedenen Städten durchgeführt worden sind, mit dem Ziel die soziale Kompetenz von Lehrenden zu stärken (BUROW, 1988).

Lernenden. Sie werden im Lernprozess berücksichtigt, vertieft und reflektiert. In Anlehnung an ROGERS, der sowohl für pädagogische als auch therapeutische Prozesse die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung herausstellt, versteht BUROW (1988) unter Personenzentrierung „die intersubjektive Begegnung von Person zu Person als zentrales Ziel jedes Lehr- und Lernprozesses“ (S. 100 f.). Die Beziehungsebene ist eine grundlegende Bedingung, damit Lernen und Entwicklung stattfinden kann. In der Hochschullehre wird überwiegend die Beziehung zwischen den Studierenden durch Gruppen- und Projektarbeiten in den Vordergrund gestellt und noch zu wenig die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden.

(3) *Bewusste Interaktion & Kommunikation (Konzentration auf den Kontakt)*

Die Konzentration auf den zwischenmenschlichen Kontakt wurzelt in der Gestalttherapie, in der es auf die Beziehung zwischen Klient und Therapeut ankommt. Zum Kontakt in diesem Sinne zählen alle körpernahen und auch unwillkürlichen Vorgänge (z. B. Atmen, Nahrungsaufnahme), alle Wahrnehmungen, verbalen wie non-verbalen Äußerungen und Verhaltensweisen. Aufgrund der Komplexität haben sich in der Gestaltpädagogik einfache Musterbilder wie das vom Kontaktzyklus etabliert (BUROW, 1988, S. 55 ff.). Eine bewusste Interaktion und Kommunikation in der Lehre dient dazu, den Kontakt zu sich selbst und zur Umwelt zu verbessern.

(4) *Situations- und Problemorientierung (Lernen durch Erfahrung)*

Lernen durch Erfahrung erfolgt durch die Reflexion persönlicher Beobachtungen und Handlungen in konkreten Beratungssituationen. Hierfür werden berufsbezogene Herausforderungen antizipiert und authentische Situationen in Rollenspielen inszeniert. Neben der Anwendung des erlernten Wissens zeigen sich im Spiel auch individuelle Verhaltensmuster und Einstellungen, die durch eine angeleitete Reflexion erkannt und verändert werden können.

(5) *Stärkung der Selbststeuerung und -regulierung (Prinzip des Self-Support)*

Die Gestaltpädagogik orientiert sich am Menschenbild der humanistischen Psychologie, wonach jeder Mensch alle Ressourcen in sich trägt und über selbstregulierende Fähigkeiten verfügt, um seine Ziele im Leben zu erreichen und selbstbestimmt zu handeln. Die perspektivische Übernahme von Beratungs- und Begleitaufgaben erfordert enorm viel Selbststeuerung und -regulierung von angehenden Lehrkräften, weshalb sie bereits im Studium Raum brauchen, um ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen kennenzulernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und individuelle Handlungs- und Rollenspielfräume auszuloten.

Ausgehend von diesen Annahmen und Prinzipien wird ein Modulkonzept konzipiert, das ganzheitliches Lehren und Lernen im Studium ermöglicht und neben dem Beratungshandeln und der Gruppe die Person als Lerngegenstand explizit in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen stellt. Durch die Orientierung an gestaltthe-

therapeutischen Konzepten wird auch der Umgang mit unbewussten und verdrängten Aspekten der Persönlichkeit in Lern- und Bildungsprozessen berücksichtigt, wodurch eine tiefergehende Weiterentwicklung selbstbezogener Kompetenzen ermöglicht werden kann.

4. Entwicklung eines gestaltpädagogischen Lehrkonzepts

In den folgenden Abschnitten wird die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Veranstaltungsdesigns dokumentiert, in dem die bisher ausgeführten lerntheoretischen Grundlagen und gestaltpädagogischen Prinzipien in der didaktisch-methodischen Gestaltung konkretisiert werden. Das Design ist nicht nur Forschungsgegenstand, sondern auch Ausgangspunkt für theoretische und auch praktische Weiterentwicklungen. „Der Gestaltungsprozess enthält im DBR-Ansatz einen eigenen ‚Platz‘ im Forschungsprozess, wird zum Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und zu einer Quelle für die Entwicklung von Theorien“ (REINMANN, 2005, S. 61). Das Modul *„Beratungsgespräche kompetent führen“* kann als Prototyp eines gestaltpädagogischen Modulkonzeptes verstanden werden, um die affektive Lerndimension innerhalb der Hochschullehre weiterzuentwickeln und beraterbezogene Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung ganzheitlich zu fördern.

4.1 Vorstellung des didaktischen Designs

Entsprechend dem Konzept des Constructive Alignment nach BIGGS/TANG (2011) werden ausgehend von den in Kapitel 3 anvisierten Lernzielen im Rahmen der Veranstaltungsplanung die Lernaktivitäten und Prüfungsformen von Anfang an mitgedacht. Ein wesentliches Ziel besteht darin, das eigene Verhalten und die Gestaltung der Kommunikation in Beratungssituationen zu reflektieren und dadurch zu professionalisieren. Vor diesem Hintergrund und den lerntheoretischen Annahmen konzentriert sich das Veranstaltungsdesign auf die Gestaltung der Kontaktprozesse innerhalb der Hochschullehre. Dabei werden Gefühl und Intellekt gleichermaßen berücksichtigt. Der Aufbau der Veranstaltungen orientiert sich an den vier Phasen des Kontaktmodells nach BUROW (1988), welche auf die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse übertragen werden (S. 80 ff.). Diese werden im didaktischen Format des Flipped Classroom organisiert (Abbildung 1). Die individuelle Vorbereitung und Auseinandersetzung mit den Inhalten erfolgt im Selbststudium (*Vorkontakt*). Hierfür werden den Studierenden regelmäßig Lernmaterialien, wie Videolectures in Verbindung mit Reflexionsimpulsen, auf der universitären Lernplattform PANDA zur Verfügung gestellt. Die Reflexionsimpulse unterstützen die Studierenden zum einen dabei, durch die schriftliche Rekonstruktion biografischer Episoden mit den eigenen Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen in Kontakt zu kommen, und zum anderen regen sie zur Reflexion der Inhalte, Methoden und des eigenen Verhaltens an. In den wöchentlichen, dreistündigen Präsenzphasen erfolgt

eine interaktive und reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten, was im übertragenen Sinn der *Kontaktannahme* und dem *Kontaktvollzug* entspricht. Der Raumgestaltung wird hierfür eine hohe Bedeutung beigemessen. Eine (halb-)kreisförmige Stuhlanordnung unterstreicht nicht nur die persönliche Atmosphäre, sondern fördert Interaktions- und Wahrnehmungsprozesse zwischen den Teilnehmenden. Im Gegensatz zu den traditionellen Bankreihen können sich alle Studierenden gegenseitig als ganze Person wahrnehmen. Ein Rückzug in die Anonymität oder auf eine primär fachwissenschaftliche Ebene, wie in klassischen Vorlesungen, wird damit erschwert. Die Aneignung neuer Wissensinhalte findet im gemeinsamen Gespräch statt. Die Inhalte werden in Form von Impulsen und Denkanstößen zur Verfügung gestellt und dienen der Eröffnung interaktiver und kollaborativer Arbeitsphasen. In Kommunikations- und Wahrnehmungsübungen wird über die individuelle Wahrnehmung und Wirkung verschiedener Handlungs- und Verhaltensweisen reflektiert. In Rollenspielen werden Gesprächssituationen des beruflichen Kontextes antizipiert und simuliert, um die pädagogische Wirkung kommunikativer Verhaltensweisen zu erleben, zu verstehen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Im Kontakt erfolgt die Verarbeitung, Anwendung und Reflexion des neu erworbenen Wissens. Die Lerngruppe selbst fungiert dabei als ein geschützter Übungs- und Erfahrungsraum, in dem die oft abstrakten Inhalte und Methoden nicht nur kognitiv verarbeitet, sondern auch erlebt und dadurch affektiv erfahrbar werden. Nach BUROW (1994, S. 25) zeigt sich ein gelungener Kontaktvollzug darin, wenn sich die Lernenden sowohl psychisch als auch physisch auf das Hier- und -Jetzt konzentrieren und einlassen können.

Die Erfahrungen und Erlebnisse werden am Ende jeder Veranstaltung reflektiert, mit dem Ziel Erkenntnisse und Einsichten in das eigene Verhalten und Handeln zu integrieren oder auch Widersprüche zu verstehen. Ausgangspunkt der Selbstreflexion stellt eine individuell gewählte Geschichte einer hilfreichen Beziehung dar (siehe Abbildung 4). Mit dieser wird während des gesamten Semesters im Rahmen eines Lernprozessportfolios gearbeitet (*Nachkontakt*). Durch die Formulierung von Leit- und Reflexionsfragen wird der Reflexionsprozess systematisch angeleitet und in Beziehung zum professionellen Handeln gesetzt. Erfahrungsgemäß fällt es Studierenden nicht leicht, sich die Auswirkungen ihres eigenen Verhaltens mithilfe wissenschaftlicher Ansätze zu erklären. Aus diesem Grund werden Fragen entwickelt, die den individuellen Lernprozess anregen und strukturieren. Diese ermöglichen den Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten, der Gruppe und sich selbst.

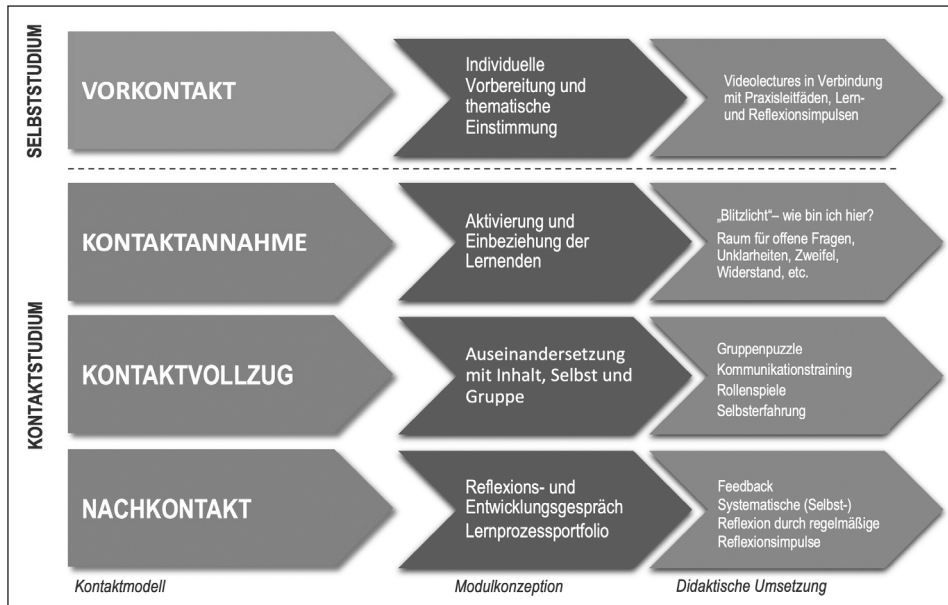


Abbildung 1: Didaktisches Design (Eigene Darstellung)

Das Modul „Beratungsgespräche kompetent führen“ ist bislang als Wahlpflichtmodul im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik wählbar. Es wendet sich primär an Studierende, die nach ihrem Studium eine Tätigkeit im berufsschulischen Kontext anstreben. Gleichzeitig werden im Modul auch Beratungssituationen thematisiert, die außerhalb dieses Handlungsbereiches liegen. Das Modul ist auch für interessierte Studierende anderer wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge (M.Sc. Betriebswirtschaftslehre, M.Sc. International Economics and Management, M.Sc. Wirtschaftsinformatik) wählbar, wodurch eine Breitenwirkung erzielt wird. Das Interesse an der Thematik ist in jedem Semester hoch, was sich in einer hohen Nachfrage und langen Wartelisten zeigt. Aufgrund des didaktischen Designs ist die Teilnehmeranzahl bislang auf max. 18 Studierende begrenzt.

Das Modul ist in die Portfoliostruktur der wirtschaftspädagogischen Master-Studiengänge integriert und setzt hier einen spezifischen Schwerpunkt innerhalb der beruflichen Lehrpersonenbildung (Abbildung 2). Es wird die Weiterentwicklung beraterbezogener Kompetenzen innerhalb der Hochschullehre angestrebt. Dabei steht die Bedeutung von Selbstwahrnehmung und -reflexion als Ausdruck zwischenmenschlicher Professionalität sowohl inhaltlich als auch methodisch im Vordergrund.

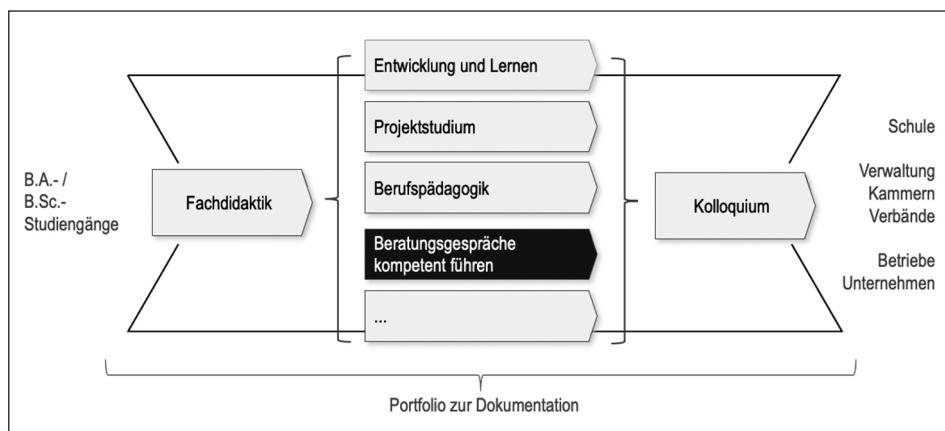


Abbildung 2: Curriculare Verankerung im Studium der Wirtschaftspädagogik
(© Peter F. E. Sloane)

4.2 Methodische Gestaltung und Umsetzung

4.2.1 Themen- und personenzentrierte Interaktion

Ausgehend vom psychodynamischen und personenzentrierten Beratungsansatz ist Beratung primär Beziehungs- und Emotionsarbeit. Neben Beratungsmethoden und Gesprächstechniken ist die zukünftige Lehrperson das wichtigste Instrument in der Gestaltung von expliziten wie impliziten Beratungssituationen, wie sie in Kapitel 2.1 vorgestellt worden sind. Je mehr sie über ihre individuellen Bedürfnisse, Themen und Überzeugungen wissen, desto besser können sie sich selbst verstehen. Damit angehende Lehrkräfte verstehen, wie sie „ticken“ und wo ihre „blinden Flecken“ versteckt sind, muss ihren persönlichen Erfahrungen, Gefühlen und Wahrnehmungen innerhalb der Lehrpersonenbildung viel mehr Raum gewährt sowie Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegengebracht werden. Mithilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach RUTH COHN (1988) wird in jeder Veranstaltung eine Balance aus Impuls, Interaktion und Reflexion angestrebt. Beeindruckt von den Lern- und Entwicklungsfortschritten in gruppentherapeutischen Kontexten hat sich RUTH COHN Zeit ihres Lebens dafür engagiert, gruppentherapeutische Erfahrungen und psychoanalytische Theorien auch für den pädagogischen Kontext fruchtbar zu machen (LANGMAACK, 2011, S. 20). Die TZI basiert auf dem Menschenbild der humanistischen Psychologie, wonach der Mensch eine Einheit aus Denken, Fühlen und Handeln darstellt. Demzufolge wird im Modul eine Verbindung zwischen der Vermittlung des Lerngegenstands Beratung (ES), der Kommunikation und Interaktion in der Gruppe (WIR) und den Gefühlen der Teilnehmenden (ICH) hergestellt. Insbesondere das erste Postulat „Sei Dein eigener Chairman“ fordert die Teilnehmenden im Seminar auf, sich ihrer Gedanken und Gefühle, also ihrer selbst mehr bewusst zu werden (ebd., S. 34 ff.). Dieses Postulat gilt für Lehrende und

Lernende gleichermaßen und setzt von beiden Seiten eine ausgeprägte Selbstwahrnehmung und -reflexion voraus. Je besser die Studierenden ihre inneren Ambivalenzen und Bedürfnisse wahrnehmen, desto leichter gelingt es ihnen zukünftig, diese von außen vorgegebenen Normen und Erwartungen zu unterscheiden. Gleichzeitig sind sie dadurch fähig, authentisch und glaubhaft zu kommunizieren. Authentizität, Achtsamkeit und Empathie zählen nach ROGERS zu den grundlegenden Kompetenzen, um unabhängig vom Kontext in Beratungs- und Gesprächssituationen hilfreich zu sein.

Die themenzentrierte interaktionelle Methode hat sich zu einem vielversprechenden Instrument entwickelt, um sich selbst und Gruppen zu steuern. Durch ihre Anwendung in der Lehre ist es möglich, der Individualität und Heterogenität der Lernenden gerecht zu werden, da ihre Vorerfahrungen, Kenntnisse und ihr emotionales Befinden im Lernprozess berücksichtigt werden. Affekte und Gefühle werden als sinnvolle Hinweisgeber und Informanten betrachtet, weshalb ihnen viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dadurch erleben Studierende in der Seminargruppe neben dem fachlichen Diskurs auch einen persönlichen, gefühlsbetonten Austausch in einer (angst-)freien Atmosphäre. Durch die Kombination aus Wissensaneignung, Beziehungslernen und Selbsterfahrung bzw. Selbstreflexion (Abbildung 3) wird ein ganzheitliches Lernerlebnis im Hier und Jetzt des Seminars gestaltet (LÖHMER/STANDHARDT, 2008, S. 15.). Es ermöglicht jedem Studierenden sich entsprechend seines Wissensstandes fachlich einzubringen. Gleichzeitig können vor dem Hintergrund des Themas persönliche Erlebnisse und Herausforderungen aus der aktuellen Lebenswelt zu Beginn jeder Veranstaltung eingebracht und im weiteren Verlauf noch einmal reflektiert und aus verschiedenen Perspektiven innerhalb der Gruppe in den Blick genommen werden (LÖHMER/STANDHARDT, 2008, S. 63 f.). Selbst- und Beziehungserfahrungen in Gruppen sowie deren Reflexion sind eine unabdingbare Voraussetzung, um später im Beruf Gruppenprozesse kompetent leiten und steuern zu können.

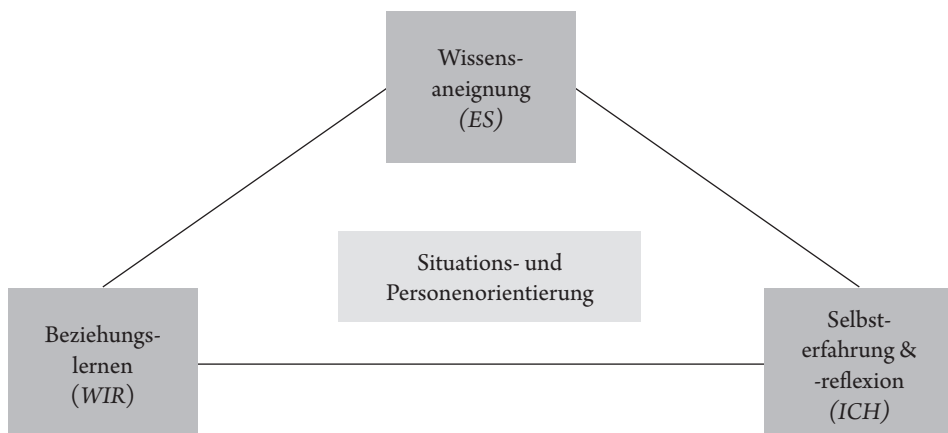


Abbildung 3: Themenzentrierte Interaktionsgestaltung (In Anlehnung an Cohn, 1988)

4.2.2 Gruppe als Resonanz- und Reflexionsraum

Nach MILLER (2011) ist die Gruppe der wirkungsvollste *Beziehungslernort*, da sich Begegnungen mit dem eigenen Selbst und den anderen von sich aus ergeben (S. 58). Unter Rückgriff auf den psychodynamischen Ansatz finden auch hier Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse statt, deren Kenntnis für pädagogisches Handeln relevant ist. Allgemein ereignet sich im Seminarraum (und später im Klassenzimmer) eine Wiederbelebung vergangener Beziehungen im Hier und Jetzt gegenüber anderen Menschen. Erlebte Rollenvorbilder und erlernte Verhaltensweisen werden unbewusst wiederholt. Sie vermitteln sich bspw. im Auftreten, in der Kommunikation sowie dem Verhalten anderen Gruppenmitgliedern gegenüber oder dem äußeren Erscheinungsbild wie dem Kleidungsstil. Damit Studierende sich ihrer selbst bewusst werden und ihre Wirkung in zwischenmenschlichen Beziehungen erleben und verstehen können, ist eine Selbst-erfahrungseinheit vorgesehen. Dazu werden die Studierenden aufgefordert, ein individuelles Beratungserlebnis in Gestalt eines Leporellos einzubringen. Zur Vorbereitung erhalten die Studierenden in der ersten Veranstaltung den in Abbildung 4 dargestellten Reflexionsimpuls. Die formulierten Leitfragen dienen lediglich der Anregung und Orientierung. Mit dem Leporello wird ein kreativer, assoziativer Zugang gewählt, der Studierenden jenseits von Sprache mit ihrer inneren Wirklichkeit, ihren persönlichen Motiven, Gefühlen und Einstellungen in Kontakt bringt, mit dem Ziel ihnen zu einem tieferen Selbstverständnis zu verhelfen. Ein Leporello ist ein faltbares Heft in Form eines langen Papier- oder Kartonstreifens, das sich wie eine Ziehharmonika falten und individuell gestalten lässt. Bei der Erstellung sind der Kreativität und Fantasie der Studierenden keine Grenzen gesetzt. Der Text- und Bildanteil darf ganz variabel gestaltet

Reflexionsimpuls 1

Meine Geschichte einer hilfreichen Beziehung





WS 2019/20

Ich möchte Sie einladen, in Form eines **Leporellos** eine Begebenheit in Wort und Bild darzustellen, in der Sie jemanden, z.B. einem Freund, einer Freundin oder einem Familienangehörigen beraten haben. Ihrer Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Bitte orientieren Sie sich inhaltlich an den nachfolgenden Leitfragen:

- Was führte zu der Begegnung, in der Sie für einen Menschen hilfreich waren? Erläutern Sie kurz die Umstände und den Hintergrund? Welche Episode ist Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?
- Erinnern Sie sich, was Sie während des Gesprächs erreichen wollten? Stellen Sie Ihre Ziele symbolisch dar?
- Was genau haben Sie gesagt und getan? Bitte verwenden Sie Sprechblasen, um Teile des Gesprächs zu rekonstruieren (Comic).
- Welche Gedanken sind Ihnen während des Gesprächs durch den Kopf gegangen?
- Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?
- Wie ging Ihre Geschichte aus?



Abbildung 4: Exemplarischer Reflexionsimpuls (Eigene Darstellung)

werden. Durch die Einbeziehung nicht-sprachlicher Darstellungsformen werden nicht nur intellektuelle Fähigkeiten und kommunikative Fertigkeiten angesprochen, sondern es zeigen sich auch (unbewusste) Erwartungen, Vorstellungen und Phantasien. Gleichzeitig sind sie hilfreich, wenn Worte fehlen oder nicht ausreichen, um die eigene Gefühlswelt beschreiben zu können.

Drei Veranstaltungseinheiten werden explizit der Selbsterfahrung gewidmet. Durch die Verbindung des individuellen mit dem professionellen Beratungshandeln in Beziehungen wird ein Berufsbezug hergestellt. Jedes Leporello erzählt eine persönliche Geschichte und vermittelt zugleich einen Ausschnitt aus der subjektiv konstruierten Wirklichkeit von Studierenden. Dazu wird jedes Leporello in die Mitte des Stuhlkreises gelegt und von allen betrachtet. Ein Teilnehmender wird gebeten, die Textpassagen vorzulesen. Anschließend werden alle, außer dem/der Ersteller*in, aufgefordert, ihre Gedanken, Gefühle und Phantasien zu äußern, die ihnen beim Zuhören und Betrachten des Leporellos kommen, ohne jedoch die Situation, das Leporello oder das Verhalten der Protagonisten zu (be-)werten oder zu interpretieren. Auf diese Weise erleben die Studierenden, wie unterschiedlich ein und dieselbe Situation wahrgenommen und aufgefasst werden kann. Im Anschluss wird der/die „Geschichtenerzähler*in“ gebeten, zu äußern, was die Resonanz der Gruppe bewirkt hat. So wird die Gruppe zum Reflexions- und Selbsterfahrungsraum für die Lernenden (WEIGAND, 2009, S. 215). In einem dialogischen Austausch mit einer Beratungsexpertin werden dann die oftmals nicht immer offensichtlichen Fragen, zwischenmenschlichen Schwierigkeiten oder verdeckten Konflikte für die Lernenden spür- und sichtbar. Durch freies Assoziieren innerhalb der Gruppe, einführendes Verstehen und eine verträgliche Konfrontation werden die unbewussten Anteile in zwischenmenschlichen Begegnungen besprechbar und „blinde Flecken“ im eigenen Verhalten erkennbar. In der Metakommunikation über die Situation ergeben sich auch neue Interpretationsmöglichkeiten oder andere Perspektiven sowie konkrete Veränderungs- und Lösungsvorschläge. Dieses Vorgehen vertieft die Selbstreflexionsfähigkeit, da Zusammenhänge sowie im Laufe des Lebens erworbene oder erlernte Handlungsmöglichkeiten und Vorgehensweisen bewusst wahrgenommen, reflektiert und dadurch verstärkt, aber auch verändert werden können (EBD.).

Mit der Einbeziehung und Reflexion persönlicher Episoden wird zum einen dem Prinzip der Situations- und Personenorientierung Rechnung getragen. Zum anderen wirkt es oftmals entlastend und trägt zu Selbsterkenntnis und mehr innerer Klarheit bei. Ähnlich einer Gruppensupervision wird auch hier ein offenes, symmetrisches Kommunikationssystem konstituiert, um persönliche Reaktionen und Resonanzen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Ansätze aus der Beratungsforschung sowie persönliche Erfahrungen miteinander zu verbinden (WEIGAND, 2009 in Anlehnung an KERSTING, 1975, S. 12). Diese Form der Selbsterfahrung und -reflexion stellt aus didaktischer Sicht eine Methode dar, um die fachliche und persönliche Souveränität im Umgang mit Menschen weiterzuentwickeln. Auf diese Weise werden auch Theorie und Praxis sinnvoll und lebendig miteinander verknüpft. In den Geschichten wird oft deutlich, dass die Trennung zwischen Berufs- und Privatperson eine künstliche ist und nur nach außen scheinbar aufrechterhalten werden kann. Gerade persönliche Konflikte und Ambiva-

lenzen beeinflussen oftmals das professionelle Handeln in Schule und Unterricht und sind nicht immer einfach zu bewältigen. Umso wichtiger ist, dass zukünftige Lehrende lernen, diese wahrzunehmen und anzusprechen. Nur so werden sie zum Gegenstand von Reflexion und Selbsterfahrung.

4.2.3 Rollenspiele als Anwendungs- und Erfahrungsraum

Zur Erprobung verschiedener Beratungsmethoden und -techniken sowie des eigenen Beratungshandelns eignen sich Rollenspiele. Sie zählen zu den wirkungsvollsten Simulationsmethoden, um soziale Verhaltensweisen zu erlernen und zu reflektieren. Dabei wird die Anwendung des neuen Wissens und der erlernten Fertigkeiten im Rahmen einer sogenannten „surplus reality“ erprobt (von AMELN/KRAMER, 2007, S. 392 ff.). In dieser werden sowohl gegenwärtige als auch zukünftige Beratungssituationen aus der beruflichen Wirklichkeit nachgeahmt. Wie bei allen Modellen werden nur die wesentlichen Strukturen und Elemente dargestellt und auf Unwesentliches verzichtet. Diese Komplexitätsreduktion ermöglicht es, Gesprächs- und Beratungssituationen in angemessener Zeit zu bearbeiten. Schwer erfassbare und abstrakte Inhalte wie Einstellungen, Kommunikations- und Rollenstrukturen oder implizite Erwartungen werden in Rollenspielen erlebbar, wodurch sie den Teilnehmer*innen oft als besondere Erfahrungen noch lange in Erinnerung bleiben. Die Gruppe wird jetzt zum Experimentier- und Erfahrungsraum. Studierende verstehen die Komplexität und Dynamik zwischenmenschlicher Begegnungen nicht nur kognitiv, sondern erleben auch die emotionale, bewusste und latente, verbale und nonverbale, körperliche, psychische und soziale Dimension von Beratung (EBD.). Rollenspiele zeichnen sich durch ihren ganzheitlichen und zugleich handlungsorientierten Charakter aus. Neben der didaktisch geplanten Vorbereitungs- und Spielphase kommt es vor allem auch auf die Reflexion des Gesehenen und Erlebten an. Hierzu wird das Gruppenfeedback als eine Interventionsmethode genutzt. Die Studierenden unterhalten sich über das, was sie im Spiel an sich selbst und an den Spieler*innen wahrgenommen haben. Die Gruppe hat hierbei die Funktion eines unterstützenden und zugleich kritischen Begleiters. Rückmeldungen in Form von persönlichen Eindrücken, Wahrnehmungen und konstruktiven Anregungen ermöglichen den Teilnehmenden sich ihres eigenen Verhaltens bewusster zu werden und Glaubenssätze sowie Normvorstellungen zu hinterfragen. Auf diese Weise erfolgt auch eine Stabilisierung und Erweiterung der eigenen Identität sowie eine intensive Auseinandersetzung mit der beruflichen Professionalität.

4.2.4 Bewertung und Reflexion der Kompetenzentwicklung

In Kapitel 3.1 werden vor dem Hintergrund eines professionellen Beratungsverständnisses Kompetenzschwerpunkte definiert, die im Rahmen des Moduls weiterentwickelt werden sollen. Kompetenzen sind nach SLOANE/DILGER (2005, 7) notwendig,

damit Menschen handeln können (*Performanzbedingung*). Sie beinhalten die für die Bewältigung von Beratungssituationen und -aufgaben notwendigen fachlichen, sozialen und personalen Ressourcen. WEBER (2017) weist darauf hin, dass Kompetenzen nicht gleichzusetzen sind mit Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, sondern sie sind abhängig von deren Verfügbarkeit. Dementsprechend steht (Selbst-)Reflexivität im Mittelpunkt dieses Kompetenzverständnisses, welches die Fähigkeit beschreibt „unbekannte und darum nicht routinemäßige Situationen zu erkennen und zu bearbeiten und dabei relevante Ressourcen zu aktivieren, zu kombinieren und anzupassen“ (S. 124 f.). Er beschreibt die Entwicklung beraterbezogener Kompetenzen als ein dynamisches Geschehen. In der Beratungssituation werden unterschiedliche Ressourcen aktualisiert und im Handeln sichtbar. Gleichzeitig wirkt die Reflexion von Handlungen auf die Ressourcen zurück und verstärkt die Kompetenzentwicklung (ebd.).

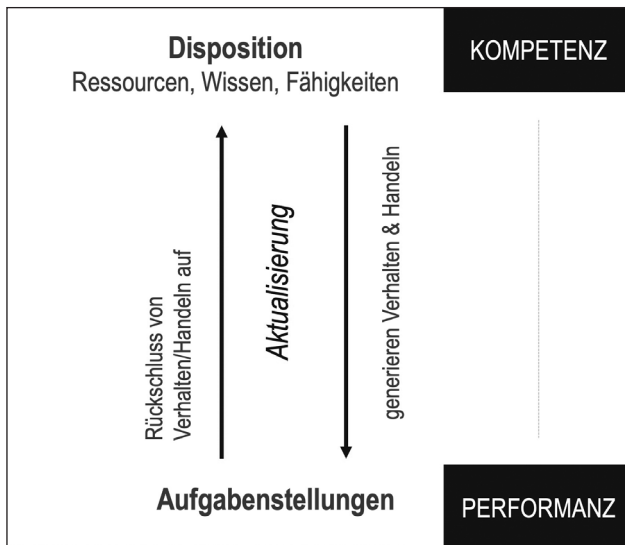


Abbildung 5: Kompetenz als Disposition und Aufgabenbearbeitung als Performanz
(In Anlehnung an SLOANE/DILGER, 2005)

SLOANE/DILGER (2005) beschreiben den Zusammenhang von Kompetenz und Performanz als generativ (Abbildung 5). Kompetenzen in diesem Verständnis erzeugen verschiedene Handlungsmöglichkeiten und können empirisch aus der Beobachtung dieser und den damit verbundenen Leistungen gemessen und bewertet werden (S. 7). Diesem Kompetenzentwicklungsmodell zufolge zeigen sich im Lernprozessportfolio, inwieweit Studierende fähig sind über neue Inhalte, Methoden und Techniken sowie ihr Erleben und Handeln nachzudenken und zu schreiben. In der Regel verfügen Studierende bereits über verschiedene Beratungskompetenzen wie der Fähigkeit zuzuhören, Fragen zu stellen oder ein Gespräch zu strukturieren. Diese haben sie bereits so verinnerlicht, so dass es keiner bewussten Steuerung und Planung mehr Bedarf. Im Modul erlernen sie dann neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit dem vorhandenen,

impliziten Wissen und Können noch nicht verbunden sind. Diese können perspektivisch nur durch Übung und Reflexion in das Handeln integriert werden (WEBER, 2007, S. 126). Ausgehend von der Rekonstruktion einer selbst gewählten biografischen Episode wird ein selbstreflexiver Prozess ausgelöst und durch mehrere aufeinander aufbauende Impulse strukturiert und vertieft (Abbildung 6). Die Impulse enthalten Fragen, um die Lernenden zum Nachforschen, Nachdenken und Reflektieren anzuregen. Zu ihrer Bearbeitung und Beantwortung sind neben Fachwissen vor allem selbstbezogene und soziale Ressourcen wie Selbstwahrnehmung und -akzeptanz sowie Empathie erforderlich. Diese sind von außen nicht beobachtbar und je nach Persönlichkeit und Lebenssituation unterschiedlich ausgeprägt und verfügbar. Sie werden u.a. im reflektierten und differenzierten Schreiben im Portfolio sichtbar und stehen in enger Verbindung mit der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit, die in der Bewältigung jeder Beratungssituation handlungsrelevant ist. Hier zeigt sich, inwieweit Studierende in der Lage sind, über sich selbst und ihr kommunikatives Handeln nachzudenken. Das beinhaltet, eigene Gedanken und Gefühle sowie die des Gegenübers in Beratungssituationen differenziert wahrnehmen und benennen zu können. In der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und Ansätzen wird deutlich, inwieweit sie diese verstehen und auf den pädagogischen Handlungskontext übertragen sowie zur Erklärung pädagogischer Beziehungs- und Interaktionsstrukturen verwenden können. Dadurch dass die

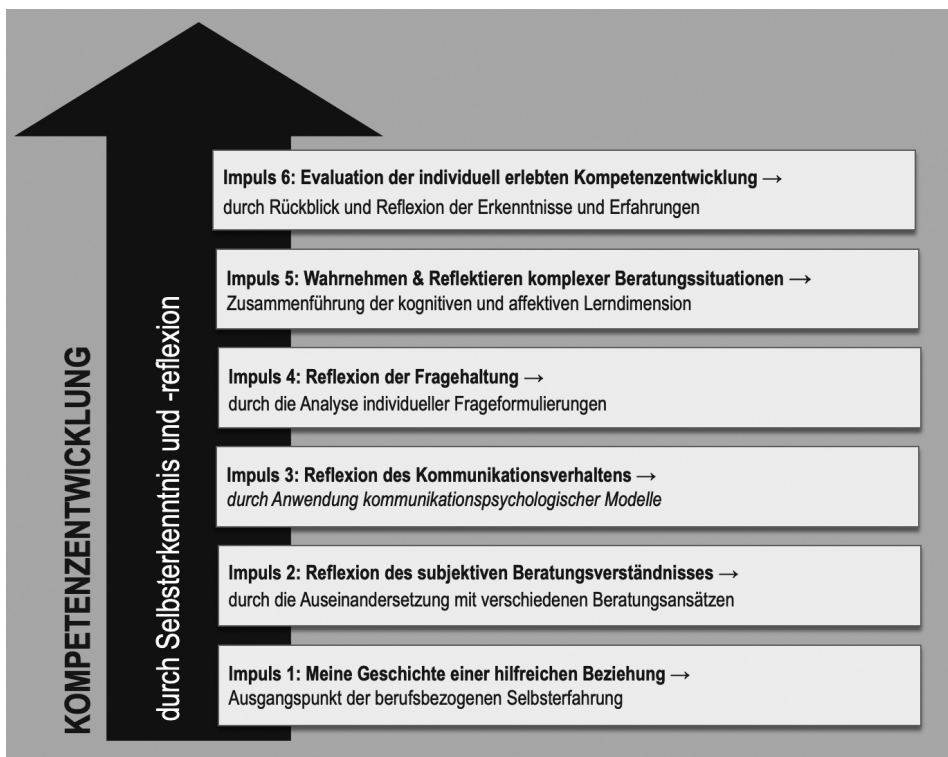


Abbildung 6: Impulse zur Gestaltung eines selbstreflexiven Lernprozesses (Eigene Darstellung)

Studierenden immer wieder gefordert sind, ihr neu erworbenes Wissen auf sich selbst und den zukünftigen Handlungskontext zu beziehen, wird sowohl die Selbstreflexion als auch die Transformation und Adaption wissenschaftlicher Konzepte gefördert.

Die Beurteilung der Kompetenzentwicklung basiert auf den schriftlichen Ausführungen im Rahmen des Lernprozessportfolios. Ein zentrales Bewertungskriterium stellt dabei die erreichte Reflexionstiefe dar, die in Abbildung 7 differenziert dargestellt wird. Die Ebenen orientieren sich am Modell reflexiver Praxis als ein „aussagekräftiges Mittel und Medium zur Einschätzung der Wirksamkeit von Studium und Lehre im Übergang zum Beruf“ (BRÄUER, 2014, S. 20). Demzufolge lässt das Lernprozessportfolio neben einer Einschätzung der individuellen Kompetenzentwicklung anhand der Reflexionsebenen auch Rückschlüsse auf die Qualität der Lehrveranstaltung zu. Denn in den Ausführungen und Reflexionen zeigt sich, wie die Studierenden die vermittelten Inhalte wahrgenommen und für sich verarbeitet haben. Zusätzlich zu ihrer Note erhalten die Studierenden ein ausführliches, schriftliches Feedback, in dem die erreichte Reflexionstiefe an konkreten Beispielen erläutert und die Bewertung transparent und nachvollziehbar dargestellt wird. In diesem Zuge werden ihnen sowohl Stärken als auch Entwicklungsfelder hinsichtlich ihrer beratungsbezogenen Kompetenzen aufgezeigt. Das Feedback als pädagogische Intervention wird bewusst wertschätzend und empathisch formuliert, um einerseits die erbrachte Gesamtleistung zu würdigen, individuelle Stär-

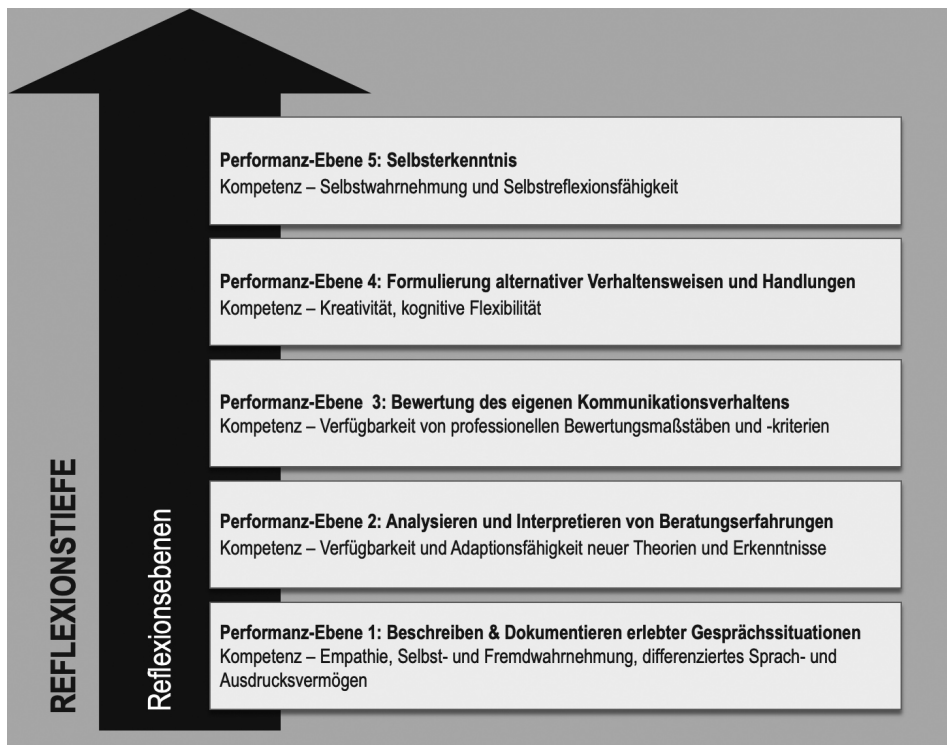


Abbildung 7: Bewertung der Reflexionstiefe (Eigene Darstellung)

ken zu betonen und Schwächen als veränderbar wahrzunehmen. Gleichzeitig trägt es dazu bei, dass die Studierenden ihre Note annehmen und nachvollziehen können.

4.3 Einordnung und kritische Betrachtung der Evaluationsergebnisse

Das Modulkonzept stellt einen Prototypen im Rahmen eines gestaltungsorientierten Forschungsprojektes dar. Der Entwicklungs- und Gestaltungsprozess ist im Design Based Research Teil der Forschung, weshalb er dokumentiert, bewertet und reflektiert wird (REINMANN, 2016, S. 2). Das Projekt ist in der Hochschuldidaktik verankert und verfolgt das Ziel, Studiengänge, insbesondere die berufliche Lehrpersonenbildung, weiterzuentwickeln. Ausgehend von den Problemen und Herausforderungen, die sich durch den zunehmenden Beratungsbedarf in der Praxis ergeben, wird durch die Implementation von Selbsterfahrung und Beziehungslernen eine Lernumgebung gestaltet, um vor allem beratungsbezogene Selbst- und Sozialkompetenzen zu fördern. Die Verzahnung von Theorie und Praxis, die konstituierend für DBR-Projekte ist, steht in der Hochschullehre vor einer besonderen Situation, da der Forschende auch zugleich der Praktizierende ist. Design Based Research ist hier selbstreflexiv (EBD.).

Der Forschungsprozess ist zyklisch angelegt. Mit Bezug auf praktische Anforderungen sowie beratungswissenschaftliche Erkenntnisse und lerntheoretische Annahmen ist ein Seminar entstanden, in dem diese in der pädagogischen Gestaltung angewandt und zugleich vermittelt werden. Im Vordergrund der Forschung steht somit nicht die Überprüfung von Theorien, sondern die Entwicklung und Realisierung einer hochschuldidaktischen Intervention und ihre wissenschaftliche Evaluation. Neben der studentischen Modulevaluation, in welcher die Studierenden die Qualität der Lehrveranstaltung anhand verschiedener Kriterien numerisch bewerten, wurden die Studierenden am Ende des Seminars gebeten, ihre Beobachtungen und Erlebnisse, die sie während des Semesters an sich selbst und/oder innerhalb der Gruppe wahrgenommen haben, zu reflektieren. Hierzu erhielten sie ebenfalls einen Reflexionsimpuls aus mehreren offenen Fragen, um sie zur Reflexion und Bilanzierung ihrer individuellen Kompetenzentwicklung anzuregen. Die schriftliche Beantwortung erfolgte im Rahmen des Portfolios. Damit die Studierenden sich trauen, möglichst authentisch und offen über kritische, peinliche oder persönliche Erlebnisse zu schreiben, wurden die Antworten auf diesen Impuls (genauso wie das Leporello) nicht in die Benotung einbezogen. Alle elf Studierenden haben an der Evaluation teilgenommen. Davon waren 72,7 % weiblich und 27,3 % männlich. Alle Studierende (bis auf eine Ausnahme) hatten bereits ihr Masterstudium begonnen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Studien- und Jahrgänge innerhalb des Moduls. Darüber hinaus wurden jedoch keine weiteren soziodemografischen Angaben erhoben.

Tabelle 4: Verteilung der Studien- und Jahrgänge im Modul

Studiengang (Master)	Anzahl	Geburtsjahr	Anzahl
Wirtschaftspädagogik	6	1997	2
Betriebswirtschaftslehre	1	1996	1
Lehramt an Berufskollegs	1	1994	5
Management Information Systems	1	1993	2
International Economics and Management	1	1992	1

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf das Wintersemester 2019/20. Es war das vorerst letzte Präsenzsemester, bevor die Corona-Pandemie ausbrach. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010). Die Aussagen der Studierenden werden regelgeleitet zusammengefasst und nach den Kategorien des Evaluationsinstruments strukturiert (*inhaltliche Strukturierung mit deduktiver Kategorienbildung*). Die Kategorien sind aus den Gestaltungsprinzipien des Modulkonzeptes abgeleitet. Während der Materialbearbeitung haben sich aus den studentischen Antworten weitere Unterkategorien ergeben (vgl. Tabelle 5). In den Evaluationsergebnissen wird eine überwiegend positive Resonanz sichtbar. Sie zeigt sich zum einen in einer hohen Zufriedenheit der Studierenden mit dem Modulkonzept und zum anderen auch in den individuell wahrgenommenen Lernerfolgen. Der innovative Charakter wird wahrgenommen und mehrfach betont. Das folgende exemplarische Zitat fasst die genannten Aspekte noch einmal in persönlichen Worten zusammen.

„Ich habe mich noch nie so wohl und gut aufgehoben in einem Kurs gefühlt. Dass Sie sich Zeit genommen haben, uns Studierenden zuzuhören und gemeinsam über Einstellungen, Haltungen und Muster zu reflektieren, ist für mich eine Neuheit für universitäre Lehre.“ (TN 6, weiblich)

Die Realisierung der gestaltpädagogischen Prinzipien wurden wahrgenommen und haben individuell verschiedene Lern- und Entwicklungsprozesse ausgelöst. Es wird deutlich, dass sie zu einer Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit und dem Verhalten beigetragen haben. Die Evaluation gibt zunächst einen Einblick in die subjektiven Reaktionen und Wahrnehmungen. Wie in jeder Evaluation ist auch hier nicht auszuschließen, dass die Studierenden, trotz der als offen und vertrauensvoll wahrgenommenen Lernatmosphäre, sozial erwünschte Antworten formuliert haben. Die Beschreibung der individuellen Kompetenzentwicklung basiert bislang auf den Selbstaussagen der Studierenden. Aus diesen wird deutlich, dass insbesondere die Selbsterfahrungseinheiten einen nachhaltigen Eindruck bei den Studierenden hinterlassen haben. Selbsterfahrung im Sinne einer Intervention eröffnet einen Zugang zur Innenwelt durch eine systematische Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und Verhalten. Sie ist bislang überwiegend in medizinischen, therapeutischen und sozialen Handlungsfeldern obligatorischer Bestandteil der Aus- und Weiterbildung. Neben der Professionalisierung dient sie der Qualitätssicherung in diesen Kontexten. In wirtschaftspädagogischen Studiengängen stellt sie in Kombination mit Input- und Trainingsphasen ein Novum und den Kern

des innovativen Designs dar. Dieses umfasst entsprechend eines holistischen Innovationsverständnisses Interaktionen zwischen Methoden, Medien, Material sowie den Lehrenden und Lernenden, die sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander abgestimmt werden müssen (REINMANN, 2005). Im Vordergrund steht somit nicht die Überprüfung von Theorien, sondern die Frage, wie berufsbezogene Selbsterfahrungsprozesse in der Lehrerbildung gestaltet und in der ersten Phase integriert werden können. In ihnen wird ein Weg gesehen, um beraterbezogene Selbst- und Sozialkompetenzen nachhaltig und individuell weiterzuentwickeln. Selbstverständlich ist ein einzelnes Seminar dazu nicht ausreichend, denn sie verändern sich ein Leben lang weiter. Um diesen Entwicklungsprozess zu fördern und wissenschaftlich fundiert zu erfassen, sind bereits weitere aufeinander aufbauende Module im Rahmen des Projektes „Selbsterfahrung und Selbstreflexion zur Förderung pädagogischer Professionalität“ geplant.

Wie jede wissenschaftliche Studie unterliegt auch diese gewissen Limitationen, wobei einige dem Forschungsansatz immanent sind. Das Modul „Beratungsgespräche kompetent führen“ hat bislang, was ebenfalls kennzeichnend für DBR-Projekte ist, den Charakter eines Einzelfalls. Es wird bislang nur an der Universität Paderborn angeboten, was einer Verallgemeinerung der Ergebnisse im klassischen Verständnis widerspricht. Im Vordergrund steht eine Intervention zu entwickeln und theoretisch zu reflektieren, mit dem Ziel Gestaltungsprinzipien zu generalisieren, deren Wirkung empirisch untersucht werden kann und soll. Zudem ist das didaktische Konzept eng mit der Kompetenz und Persönlichkeit der Lehrenden, die zugleich Forschende und Autorin dieses Beitrages ist, verbunden, was der Objektivität zum Teil entgegensteht. Die didaktisch-methodische Gestaltung erlaubt bislang nur eine begrenzte Teilnehmeranzahl von max. 16 Personen, was einer relativ kleinen Stichprobe entspricht. Design-basierte Studien unterscheiden sich in ihrem Verständnis von Forschung, ihren Annahmen und Zielen deutlich von experimentellen Forschungsprozessen, weshalb REINMANN (2018) dafür plädiert, in Ergänzung zu den klassischen Gütekriterien auch Neuheit, Nützlichkeit und Nachhaltigkeit bei der Bewertung der Innovation zu berücksichtigen.

Tabelle 5: Strukturierte Darstellung der Evaluationsergebnisse

Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele	Exemplarische Paraphrasen	Inhaltliche Zusammenfassung
Kategorie 1: Erinnerungen, Erfahrungen und Erlebnisse			
Ein wesentliches Ziel des Moduls besteht darin, die Selbstwahrnehmung und -reflexion anzuregen und systematisch anzuleiten. Diese Kategorie erfasst alle persönlich bedeutsamen Methoden, Inhalte und Interventionen, die bei den Studierenden einen emotional bleibenden Eindruck hinterlassen und damit die affektive Lerndimension angeregt haben.	„Am meisten hat mich die Selbst-erfahrung anhand der Leporellos erreicht.“ (TN 4, männlich) „Der Bereich der Selbstreflexion stellt für mich einen interessanten Bereich dar, mit dem ich mich zuvor noch nicht intensiv be-schäftigt hatte.“ (TN 5, weiblich) „Ein zweites in meinen Augen intensives Erlebnis war die Selbstreflexion im Gespräch mit Frau Wahle-Beer.“ (TN 11, weiblich) „Besonders gewinnbringend war für mich die kollegiale Fallbera-tung, in der mein über fünfzehn Wochen hinweg erworbenes Fachwissen zur Anwendung kam.“ (TN 2, männlich)	Die wöchentlichen Blitzlich-ter beeinflussen die Konzen-tration positiv. Die Selbstreflexion mit Frau Wahle-Beer regt zur Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens in Gesprächen an.	Unterkategorie 1.1: Blitzlichter Damit die Studierenden mit ihren Gedanken und Ge-fühlen lernen, in Kontakt zu kommen, wird zu Beginn jeder Veranstaltung der Frage „Wie sind Sie heute hier?“ Raum und Zeit gegeben. Dies empfanden manche Stu-dierende zunächst ungewöhnlich und auch ungewohnt. Doch im Laufe der Zeit spürten einige, dass es zum einen für die eigene Konzentration hilfreich ist, sich sei-ner aktuellen Verfassung bewusst zu sein. Zum anderen hat dieser offene Austausch innerhalb der Gruppe auch einen kurativen Effekt und unterstützt die Psychohygie-ne. Ganz im Sinne von „Geteiltes Leid ist halbes Leid“ fand ein Student darin „eine Art Kraftquelle“ (TN 2), von der er über den Kurs hinaus profitierte. Unterkategorie 1.2: Selbsterfahrung In drei Veranstaltungen haben sich die Studierenden mit individuellen Geschichten, die anhand von Lepo-rellos vorgestellt worden sind, auseinandergesetzt. In dieser Selbsterfahrung ging es darum, das individuelle Beratungsverständnis und informelle Beratungsverhal-ten zu reflektieren. Bereits die Erstellung hat bei einer Studentin eine intensive Selbstreflexion ausgelöst, da ihr dabei „das erste Mal bewusst wurde, welche Gefühle die Beratungssituation bei mir ausgelöst hat und vor allem auch in welcher Beziehung meine Schwester und ich stehen“ (TN 11). Dazu

Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele	Exemplarische Paraphrasen	Inhaltliche Zusammenfassung
	<i>Besonders erreicht haben mich die vielfältigen praktischen Übungen. Durch diese ist mir noch einmal besonders deutlich geworden, dass man Konzepte und Verhaltensweisen nicht direkt problemlos anwenden und umsetzen kann, wenn man sie in der Theorie verstanden hat.</i> <i>(TN 5, weiblich)</i>	Die kollegiale Fallberatung ermöglichte in einer realen Beratungssituation die Anwendung des erlernten Wissens.	haben insbesondere die Leitfragen „Welche Gedanken sind Ihnen während des Gesprächs durch den Kopf gegangen?“ und „Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?“ beigegeben. Das Gespräch mit Frau Wahle-Beer folgt ganz den Annahmen des personenzentrierten Beratungsansatzes verbunden mit der Intention, dass sich die Studierenden dadurch selbst kennen und besser verstehen lernen. Durch die verschiedenen Wahrnehmungen der Leporellos sind „Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (TN 5) deutlich geworden.
Kategorie 1.3: Handlungs- und anwendungsorientierte Methoden In regelmäßigen Rollenspielen hatten die Studierenden Gelegenheit, sich selbst in potentiellen Beratungssituationen auszuprobieren. Das Feedback aus der Gruppe wurde als hilfreich wahrgenommen. Insbesondere die kollegiale Fallberatung, in der eine Studierende eines anderen Moduls aus ihrer Tätigkeit als Peer Mentorin einen realen Fall einbrachte, wurde als anspruchsvoll empfunden. In dieser Situation erlebten die Teilnehmenden die Komplexität einer Beratungssituation, die neben Kompetenzerleben und Autonomie auch Selbstzweifel und Unsicherheiten bei manchen auslöste.			

Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele	Exemplarische Paraphrasen	Inhaltliche Zusammenfassung
Kategorie 2: Wahrnehmung der Lern- und Arbeitsatmosphäre			
Diese Kategorie beschreibt, wie die Studierenden die Lern- und Arbeitsatmosphäre im Modul erlebt haben und wie sich diese auf das Verhalten und Handeln in den Veranstaltungen sowie den individuellen Lernprozess ausgewirkt hat.	„Die Lern- und Arbeitsatmosphäre habe ich dabei als sehr offen und vertrauensvoll wahrgenommen. Es fiel mir leicht, mich zu öffnen und auch Privates von mir preiszugeben.“ (TN 3, weiblich) „Ich habe mich persönlich in der Gruppe sehr wohlfühlt und konnte mich daher gut einbringen.“ (TN 4, weiblich) „Die Lern- und Arbeitsatmosphäre im Modul bewerte ich als durchweg positiv bzw. angenehm und produktiv. Ich habe mich von meiner Dozentin in meiner Person und Individualität wahrgenommen gefühlt, denn es wurde nicht versucht, uns einen allgemeingültigen Lösungsweg für Beratungshandeln aufzuzwingen.“ (TN 1, weiblich)	Die Lern- und Arbeitsatmosphäre ist offen, vertrauensvoll und lernförderlich. Respektvoller Umgang miteinander.	Kategorie 2.1: Subjektive Empfindungen Durch gezielte Interventionen in der Gesprächsführung sollte im Sinne des personenzentrierten Ansatzes eine wertschätzende, vertrauensvolle und einfühlsame Arbeitsatmosphäre realisiert werden. Die Teilnehmenden haben diese als angenehm, freundlich und offen erlebt. Der Umgang miteinander wird als rücksichtsvoll und achtsam beschrieben. Kategorie 2.2: Subjektive Bewertung Die subjektiven Eindrücke und Erlebnisse führen zu einer durchweg positiven Bewertung der Lern- und Arbeitsatmosphäre, was wiederum Auswirkungen auf die Lernmotivation und das Lernverhalten nach sich zieht. Kategorie 2.3 – Wahrgenommene Wirkungen In dieser „Wohlfühlatmosphäre“ fühlten sich die Studierenden in ihren Belangen ernst genommen und in ihrer Individualität gesehen. Gleichzeitig vermittelte ihnen diese Atmosphäre psychologische Sicherheit, wodurch sie sich „normal verhalten und nicht über jedes Wort nachdenken“ (TN 11) mussten. Tendenziell zurückhaltende Studierende konnten sich „mehr und mehr öffnen“ (TN 8), „leichter im Kurs (...) interagieren“ (TN 9) und sich so auf die anfangs noch unbekannten Teilnehmenden und Methoden einlassen.

Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele	Exemplarische Paraphrasen	Inhaltliche Zusammenfassung
Kategorie 3: Kompetenzentwicklung und Transformation in den Alltag			
In dieser Kategorie werden Aussagen zur erlebten Kompetenzentwicklung zusammengefasst. Diese werden nach den intendierten Fähigkeiten und Fertigkeiten strukturiert. Die Reflexionsanlässe ermöglichen sowohl persönliche Stärken, als auch Schwächen bewusster wahrnehmen zu können. Durch die Anwendungs- und Handlungsorientierung ist eine Übertragung in alltägliche Gesprächs- und Beratungssituationen intendiert.	„Schon nach den jeweiligen Situationen habe ich festgestellt, dass bei mir persönlich unglaublich viel passiert. Mein Kopf war voller Gedanken, die dort gekreist haben. Auch jetzt noch stelle ich fest, dass ich meine Kommunikation sehr stark reflektiere (...)“ (TN 1, weiblich) „Verbesserungspotenzial sehe ich bei mir insbesondere bei der Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit, bei der Wahl der richtigen Worte, bspw. der Formulierung von Fragen oder dem Spiegeln als Kommunikationstechnik.“ (TN 2, männlich) „Durch das Seminar hat sich nun meine Sicht und Einstellung anderen gegenüber verändert. Nicht nur, dass ich mich mehr darauf konzentriere, wirklich aktiv zuzuhören, sondern auch, dass ich versuche, die richtigen Fragen zu stellen und die Gefühle des anderen wahrzunehmen.“ (TN 4, weiblich)	Es werden Fortschritte im aktiven Zuhören wahrgenommen. Es werden Defizite in verschiedenen kommunikativen Fertigkeiten spürbar. Es wird eine veränderte Haltung in Gesprächssituationen wahrgenommen.	Kategorie 3.1: Beratungsbezogene Selbstkompetenz Die Selbstfahrgungseinheiten sowie die regelmäßigen Resonanz- und Feedbackrunden innerhalb der Lerngruppe haben die Selbstreflexion vertieft und das Bewusstsein für das eigene Verhalten und Fühlen in zwischenmenschlichen Begegnungen verstärkt. Die Wahrnehmung der Selbstoffenbarung wird als relevant und zugleich entwicklungsbedürftig eingestuft. Kategorie 3.2: Beratungsbezogene Sozialkompetenz Die Analyse von Beratungsgesprächen hat vor allem das aktive Zuhören verstärkt und den Blick auf die unterschiedlichen Kommunikationsebenen gelenkt. Gleichzeitig wird den Studierenden bewusst, wie viel Konzentration aktives Zuhören erfordert. Angesichts der wahrgenommenen Wirkung in vielen Gesprächen wächst der Wunsch, intensiver zuzuhören und passende Fragen stellen zu können. Kategorie 3.3: Transformation und Anwendung der Inhalte Viele Studierende berichten davon, dass sie insbesondere die neu erworbenen kommunikativen Fertigkeiten wie die Anwendung lösungsorientierter Fragetechniken oder das aktive Zuhören auch außerhalb des Seminarraums in informellen Gesprächen ausprobieren. Die positive Resonanz und Rückmeldung verstärkt die neuen Verhaltensweisen nachhaltig. Gleichzeitig werden im Alltag auch die Laster in der eigenen Gesprächsführung bewusster wahrgenommen. Der Anwendungs- und Lebensweltbezug wecken Neugier und Interesse, das Thema auch außerhalb des Seminars zu vertiefen.

5. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

*Bei sich selbst bleiben,
ermöglicht dem anderen das Zu-sich-Kommen.*

Kurt Singer

Inzwischen ist man sich in Wissenschaft und Praxis einig, dass Beratungsanlässe und -aufgaben in der Schule zugenommen haben. Als Querschnittsmethode ist Beratung in die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung integriert (NESTMANN/SICKENDIEK, 2004, S. 34). Im Sinne einer reflexiven, lernförderlichen Gesprächsführung ist Beratung nicht nur eine gesetzlich verankerte Aufgabe aller Lehrenden, sondern auch eine Grundform pädagogischen Handelns, an die professionelle Ansprüche gestellt werden. Die Vermittlung bzw. situationsgerechte Anwendung von Beratungsansätzen und -prinzipien wird gemäß den Kompetenzstandards der KMK (2004) in der ersten als auch zweiten Phase der Lehrerbildung gefordert. Diese sind laut BAUMERT/KUNTER (2006) Teil des Professionswissen und zugleich Ausdruck zwischenmenschlicher Professionalität. Während der professionelle Anspruch an das Beratungshandeln von Lehrkräften hoch ist, mangelt es in der pädagogischen Praxis bislang an einer kontextbezogenen Beratungstheorie sowie adäquaten Ausbildungsformen zur Vermittlung beraterbezogener Kompetenzen (BENNEWITZ/WEGER, 2020, S. 49).

Das Modul „*Beratungsgespräche kompetent führen*“ ist im Rahmen eines design-basierten Forschungsprojektes innerhalb der Hochschullehre entstanden, mit dem Ziel, angehende Lehrkräfte systematisch in ihren bereits vorhandenen personalen und sozialen Kompetenzen zur Wahrnehmung und Bewältigung schulischer Beratungsaufgaben weiterzuentwickeln. Neben der Vermittlung eines integrativen Beratungsverständnisses, das psychologische und pädagogische Annahmen und Ansätze vereint, liegt ein Schwerpunkt auf der Reflexion eigener Handlungen, Verhaltensweisen, Gefühle, Überzeugungen und persönlicher Glaubenssätze. Studierende erwerben bislang während ihres Wirtschaftspädagogikstudiums zwar ein differenziertes fachwissenschaftliches und -didaktisches Wissen (SÖLL, 2016, S. 194 ff.), jedoch lernen sie bislang noch zu selten und zu wenig über sich selbst. Demzufolge ist ihnen oftmals gar nicht bewusst, wie ihre biografische Prägung, persönliche Lebensthemen, ungelöste innere Konflikte und „blinde Flecken“ mit der Ausübung ihrer beruflichen Rolle und Überzeugung in Verbindung stehen. Im Jahr 2009 hat die Hattie-Studie nochmals bestätigt, dass die Lehrperson das wichtigste Instrument in der Unterrichtsgestaltung ist. Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion sind zentral für pädagogisch-professionelles Handeln in Beratungssituationen, um sich verwickeln zu lassen, ohne die notwendige Distanz und eigene emotionale Betroffenheit außer Acht zu lassen; um die Gruppe als Ganzes sowie das Thema im Auge zu behalten. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen ist ein Modulkonzept entstanden, das wissenschaftliche Impulse, mit aktiven und selbst-reflexiven Phasen kombiniert. Aus einem iterativen Prozess aus Design, Erprobung und Evaluation sind erste Befunde hervorgegangen, die in diesem Beitrag vorgestellt und reflektiert werden.

In der inhaltlichen und formalen Qualität des Lernprozessportfolios spiegelt sich die Performanz in der Aufgabenbearbeitung wider. Diese lässt entsprechend dem hier zugrunde liegenden Kompetenzentwicklungsmodell Rückschlüsse auf die individuell verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen zu. In der ersten Evaluation standen die individuellen Reaktionen der Teilnehmenden im Fokus, um zu erfahren, wie sie das Modul wahrgenommen haben. Da ihre Rückmeldung in die Weiterentwicklung des Moduls, das sogenannte Re-Design, einfließen, wird ihnen Wertschätzung vermittelt. Die studentischen Aussagen enthalten Hinweise darauf, dass eine angeleitete Selbsterfahrung und handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele bleibende, emotionale Eindrücke bei den Lernenden hinterlassen und den Transfer der Erkenntnisse aus dem Seminarkontext in den privaten und perspektivisch beruflichen Alltag anregen. In der positiven Resonanz der Teilnehmenden spiegelt sich eine hohe Lernmotivation und Teilnahmebereitschaft wider. Folgerichtig geht es in einem zweiten Schritt darum, den Lernerfolg zu erfassen. Hierzu ist eine qualitative Auswertung der Lernprozessportfolios geplant, um zu rekonstruieren, wie die Studierenden mit den Impulsen umgehen, welche Inhalte und Methoden sie rezipieren und zur Reflexion ihres Handelns und Verhaltens heranziehen. Um zu verstehen, ob und wie die Intervention den Umgang mit den eigenen Emotionen verändert und die Reflexionstiefe fördert, werden perspektivisch noch weitere Erhebungsinstrumente (u. a. zur Erfassung der Ich-Entwicklung) in das Evaluationsdesign integriert. Darüber hinaus ist geplant, das Konzept auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zu erproben, mit dem Ziel kontextübergreifende Gestaltungsprinzipien zur Professionalisierung und weiteren Theoretisierung des Beratungshandelns in der Lehrerbildung zu generieren.

Die Professionalisierung des Beratungshandelns ist ein langfristiger Prozess, in den vielfältige Ressourcen und Wissensbestände eingehen, die sich im Laufe des Lebens immer wieder ändern (WEBER, 2007, S. 126). Die sozial-emotionale Entwicklung von Menschen ist zu einem gewissen Grad von der genetischen Disposition und Persönlichkeitsstruktur determiniert. Gleichzeitig wird der Umwelt, Bildung und Reflexion eine hohe Bedeutung beigemessen. Insbesondere die beiden zuletzt genannten Aspekte können durch individuelle und wertschätzende Rückmeldungen innerhalb formaler Bildungsprozesse unterstützt und gefördert werden. Die Arbeit mit persönlichen Erlebnissen und biografischen Episoden erfordern Mut und Offenheit seitens der Lernenden, was sich nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre realisieren lässt. Nur dann erleben sie die Gruppe als einen sicheren und hilfreichen Ort, an dem sie sich als Mensch gesehen fühlen und spüren, wie wohltuend sich diese Erfahrung anfühlen kann (WEIGAND, 2009, S. 224 ff.). Das fordert nicht nur die Studierenden, sondern ebenso die Hochschullehrenden. Denn in erster Linie müssen sie über beraterbezogene Kompetenzen verfügen und Lernumgebungen gestalten, in denen sie grundsätzlich weniger vermitteln und mehr beratend handeln. Hierfür bedarf es vor allem einer reflexiven Haltung im Umgang mit sich selbst und den Studierenden.

Das Konzept möchte durch die Vermittlung von Beratungswissen auch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, den individuellen Überzeugungen und Emotionen anregen. In der Gestaltung von Beratungssituationen kommt es weniger

auf richtiges oder falsches Handeln, sondern primär auf dessen Angemessenheit an. Demzufolge stellt sich die Frage, inwieweit die klassische Notenvergabe hier noch angemessen und ausreichend erscheint. Aus meiner Sicht braucht es für Konzepte, die den Anspruch verfolgen, soziale und persönlich bedeutsame Lernprozesse systematisch und nachhaltig zu fördern, ergänzende oder andere Bewertungsverfahren und -prozesse wie ein wertschätzendes und zugleich kritisches Feedback. Im Sinne einer sozialen Quelle kann dies zur Entwicklung eines realen beruflichen Selbstkonzept beitragen (FUGE/SÖLL, 2021, S. 212). Aus diesem Grund erhält jeder Studierende am Ende des Moduls neben der Note noch eine ausführliche schriftliche Rückmeldung, um neben Anerkennung und Resonanz auch Transparenz in der Bewertung zu vermitteln. Gleichzeitig sehe ich Anknüpfungspunkte, um die Entwicklung und Veränderung beruflicher Selbstkonzepte innerhalb der Lehrerbildung zu erforschen. Die Professionalisierung des Beratungshandelns wirkt sich auch auf damit in Verbindung stehende Handlungen wie das Diagnostizieren aus. Die Anwendung gestaltpädagogischer Prinzipien impliziert ein verändertes Verständnis von Diagnose. Unter Rückgriff auf die Gestalttherapie wird Diagnostizieren nicht nur als Suche nach Ursachen und Störungen im Lernprozess und Verhalten anhand von Kriterien verstanden, sondern sie berücksichtigt alles, was sich im Kontaktprozess ereignet. Sie erfolgt somit prozessorientiert auf der Grundlage subjektiver Wahrnehmungen und ist ebenfalls in das pädagogische Handeln integriert (LOOSS, 2013, S. 51 ff.). Eine prozessorientierte Diagnose kann das überwiegend Kriterien orientierte Vorgehen in Beratungssituationen erleichtern und verändern.

Damit Beraten als grundlegende und anspruchsvolle pädagogische Handlungsform erkannt und anerkannt wird, muss die Entwicklung beratungsbezogener Kompetenzen sowohl curricular als auch systematisch und langfristig in wirtschaftspädagogische Studiengänge und anschließend im Referendariat integriert werden. Der Beitrag zeigt, dass die Förderung des pädagogischen Beratungshandelns anspruchsvoll sowie arbeits- und zeitintensiv ist und Lehrende wie Lernende in der Hochschule vor neue Herausforderungen stellt. Die Lehrperson übernimmt in diesem Modulkonzept eine Vorbildfunktion, in dem sie nicht nur lehrt, sondern das Wissen und die Methoden im Umgang mit den Lernenden auch anwendet. Sie ist gefordert, sich persönlich in den Gruppenprozess einzubringen und die Beziehungsebene bewusst in der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigen. Daraus ergeben sich Fragen, die u. a. das Selbstverständnis von Hochschullehrenden sowie die Bewertung und Benotung von Leistungen in der sozial-emotionalen Lerndimension betreffen. Diese sind sowohl in der Praxis zu diskutieren als auch aus pädagogischer Sicht zu reflektierten und in ihren Auswirkungen zu untersuchen.

Abbildungs-/Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Didaktisches Design	72
Abbildung 2: Curriculare Verankerung im Studium der Wirtschaftspädagogik	73
Abbildung 3: Themenzentrierte Interaktionsgestaltung	74
Abbildung 4: Exemplarischer Reflexionsimpuls	75
Abbildung 5: Kompetenz als Disposition und Aufgabenbearbeitung als Performanz	78
Abbildung 6: Impulse zur Gestaltung eines selbstreflexiven Lernprozesses	79
Abbildung 7: Bewertung der Reflexionstiefe	80
Tabelle 1: Situationen mit Beratungscharakter nach Knoll (2008)	57
Tabelle 2: Beratungsansätze im Überblick und ihre pädagogische Relevanz	59
Tabelle 3: Beratungsbezogene Kompetenzschwerpunkte	66
Tabelle 4: Verteilung der Studien- und Jahrgänge im Modul	82
Tabelle 5: Strukturierte Darstellung der Evaluationsergebnisse	84

Literatur

- BAUMERT, J. / KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), H. 4, 469–520.
- BAURIEDL, T. (1999). *Auch ohne Couch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BENNEWITZ, H. / WEGNER, L. (2020). Beratung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. CRAMER, J. KÖNIG, M. ROTHLAND / S. BLÖMKE (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 1. Aufl. (S. 47–53. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BIGGS, J. / TANG, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. UK: McGraw-hill education.
- BRÄUER, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Erweiterte Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BRUDER, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation. Darmstadt: Institut für Psychologie/Humanwissenschaften, TU Darmstadt.
- BRUNNER, E. J. (2004). Systemische Beratung. In F. NESTMANN / F. ENGEL / U. SICKENDIEK (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (Band 2: Ansätze, Methoden und Felder), S. 656–661. Tübingen: dgvt-Verlag.
- BUROW, O. A. (1988). *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: modern Verlag.
- BUROW, O. A. (1994). Was ist Gestaltpädagogik? In O. A. BUROW / H. GUDJONS (Hrsg.), *Gestalt-pädagogik in der Schule* (S. 9–23). Hamburg: Bergmann/Helbig.
- COHN, R. (1988). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BERATUNG (DGfB) (2003). *Beratungsverständnis*. Online verfügbar unter: https://dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Beratungsverstaendnis.pdf
- DRECHSEL, B. / SAUER, D. / PAETSCH, J. / FRICKE, J. / WOLSTEIN, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. GOGOLIN / B. HANNOVER / A. SCHEUNPFLUG (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- ENGEL, F. / NESTMANN, F. / SICKENDIEK, U. (2004). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. ENGEL / F. NESTMANN / U. SICKENDIEK (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung*. (Band 1. Disziplinen und Zugänge, S. 33–43). Tübingen: Dgvt.

- ENOCH, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- ENOCH, C. (2017). Ein neuer Blick auf die Fachberatung in der Bildungsberatung – Die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung. In M. HAMMERER / E. KANELUTTI-CHILAS / G. KRÖTZL / I. MELTER (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven* (S. 155–162). Bielefeld: wbv.
- ERNST, H. (1993). *Humanistische Schulpädagogik. Problemgeschichte – Menschenbild – Lerntheorie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- EULER, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung* (Band 22). Köln: Botermann / Botermann Verlag.
- FROMMBERGER, D. / LANGE, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven* (Working Paper). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- FUGE, J. / SÖLL, M. (2021). Berufliches Selbstkonzept. In I. BLAICH u. a. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*. (Band 2, S. 209–216). Bielefeld: wbv.
- FUGE, J. (2013). Zur Konzeption und Anwendung beraterorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 374–398.
- GARTMEIER, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- GERICH, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks. Modeling, Intervention, Behavior-Based-Assessment*. Wiesbaden: Springer.
- GERSTENMAIER, J. (2004). Konstruktivistisch orientierte Beratung. In F. NESTMANN, F. ENGEL / U. SICKENDIEK (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (Band 2: Ansätze, Methoden und Felder). Tübingen: dgvt-Verlag.
- GERSTENMAIER, J. / MANDL, H. (2018). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: R. TIPPELT / A. VON HIPPEL (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- HATTIE, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HELSPER, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. KRAUL / W. MAROTZKI / C. SCHWEPPE (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HELSPER, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. TERHART / H. BENNEWITZ / M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 216–240). Münster: Waxmann.
- HERTEL, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- HERMKES, R. (2021). Emotionen in Lehr-/Lernprozessen. Untersuchungsperspektiven, Befunde, Desiderata. *berufsbildung* (75. Jg.), S. 23–26.
- HIERDEIS, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HOLZAPFEL, G. (2008). Gestaltpädagogische Konzepte und Praxen von Beratung und Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen. *Gruppendynamik*, Jg. 39, 409–428.
- HUBER, M. / KRAUSE, S. (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer.
- IMMEL, S. (2004). *Gestaltpädagogische Elemente in der Berufspädagogik. Potentielle Erträge gestaltpädagogischer Ansätze für die berufliche Bildung*. Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaften. Universität Kassel.
- KABAT-ZINN, J. (2013). *Full catastrophe living* (2. Aufl.). New York, NY: Delacorte Press.
- KLIEME, E. / HARTIG, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 8, 11–29.

- KNOLL, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung* (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann.
- KÖRNER, J. (2011). Psychodynamische Beratung zwischen analytischer Psychotherapie und Pädagogik. In H. SCHNOOR (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 37–50). Vandenhoeck/Ruprecht: Göttingen.
- KUNZE, D. (2016). Personenzentriertes Coaching. Veränderung durch Beziehung. *Coaching-Magazin* 1/2016, 20–25.
- KURTZ-VON ASCHOFF, J. (1995). *Grundlagen der Klinischen Psychotherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LANGMAACK, B. (2011). *Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*. Weinheim / Basel: Beltz.
- LÖHMER, C. / STANDHARDT, R. (2008). *TZI – Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Einführung in die Themenzentrierte Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LOOSS, W. (2013). Gestaltorientierte Diagnosearbeit im Coaching. Eine Kartographie des Lebendigen. In H. MÖLLER / S. KOTTE (Hrsg.), *Diagnostik im Coaching*, S. 50–61, Wiesbaden: Springer.
- LÖWER-HIRSCH, M. / WEST-LEUER, B. (2017). *Psychodynamisches Coaching für Führungskräfte. Einzel- und Gruppencoachings in Theorie und Praxis*. Berlin: Springer.
- MAIER-GUTHEIL, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- MCLEOD, J. (2004). *Counselling – eine Einführung in Beratung*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- MILLER, R. (2011). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- MOLLENHAUER, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. MOLLENHAUER / C. W. MÜLLER (Hrsg.), *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle/Meyer.
- NUSSBECK, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie*. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- PEARLS, F. S. (1978). *Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PEKRUN, R. (2018). Emotionen, Lernen und Leistung. In M. HUBER / S. KRAUSE (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer.
- PERKHOFFER-CZAPEK, M. / POTZMANN, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen*. Wiesbaden: Springer.
- REINMANN, G. (2005). „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung.“ *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), S. 52–69.
- REINMANN, G. (2016). *Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Redemanuskript. Online verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf.
- REINMANN, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research*. Hamburg. Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000.
- ROGERS, C. R. (2016). *Eine Theorie der Psychotherapie*. München und Basel: Reinhardt Verlag.
- ROGERS, C. R. (1996). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ROTHLAND, M. / CRAMER, C. / TERHART, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. TIPPELT / B. SCHMIDT-HERTHA (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1028). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- SCHIERSMANN, C. / THIEL, H.-U. (2009). Aspekte einer allgemeinen Theorie der Beratung im Bereich Bildung, Beruf, Beschäftigung. Ein systemisch-ressourcenorientiertes Konzept. *Hessische Blätter für Volksbildung* 02/2008. Wissenschaft in der Erwachsenenbildung.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- SIEBERT, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernenzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz.

- SLOANE, P. F. E. (2004). Betriebspädagogik. In E. GAUGLER / W. WEBER (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens*. (S. 573–585, 3. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- SLOANE, P. F. E. / DILGER, B. (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. *bwp@*, Nr. 8.
- SCHNEBEL, S. (2012). Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- SCHNOOR, H. (2011). Psychodynamische Beratung. Ein Anwendungsgebiet der Psychoanalyse. In H. SCHNOOR (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung* (S. 21–36). Vandenhoeck/Ruprecht: Göttingen.
- SÖLL, M. (2016). *Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik*. Detmold: Eusl.
- TERHART, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach 10 Jahren. *Die Deutsche Schule* (106), H. 4, 300–323.
- VON AMELN, F. / KRAMER, J. (2007). Wirkprinzipien handlungsorientierter Beratungs- und Trainingsmethoden. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* (38), H. 4, 389–406.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D. / WALBERG, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.
- WEBER, W. (2012). *Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis*. Ernst Reinhardt Verlag.
- WEBER, P. C. (2017). Beratungskompetenz entwickeln – die Europäischen Kompetenzstandards für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern für Bildung, Beruf und Beschäftigung. In M. HAMMERER / E. KANELUTTI-CHILAS / G. KRÖTZL / I. MELTER (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven* (S. 119–142). Bielefeld: Bertelsmann.
- WEIGAND, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In EDDING, C. / SCHATTENHOFER, K. (Hrsg.), *Handbuch. Alles über Gruppen*. Theorie, Anwendung, Praxis, S. 209–257. Weinheim/Basel: Beltz.
- WEINBERGER, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (14. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- WELLNER, K. (1993). Das Dickicht der Beziehungen. Entwicklungspsychologische und psychodynamische Aspekte schulischer Interaktion. *Pädagogik* (45), 1. Beiheft, 41–46.
- WEST-LEUER, B. (2003). „Tief statt breit“: Coaching anders als die anderen. In B. WEST-LEUER / C. SIES (Hrsg.), *Coaching – Ein Kursbuch für die Psychodynamische Beratung* (S. 148–170). Stuttgart: Pfeiffer b. Klett-Cotta.

Zur Person: Dr. Juliane Fuge ist akademische Rätin und Habilitandin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Universität Paderborn. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Professionalisierung des Beratungshandelns für pädagogische Fach- und Führungskräfte, insbesondere durch berufliche Selbsterfahrung und -reflexion sowie emotionale Bildung. Sie ist Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik und in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

DR. JULIANE FUGE

Akademische Rätin, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften,
Department 5: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Warburger Straße 100,
D-33098 Paderborn, juliane.fuge@uni-paderborn.de