

Hessische Blätter für Volksbildung

Beratung in Hochschule und
Erwachsenenbildung

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Bildung Macht Kultur



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Bildung Macht Kultur


weiter bilden 3/2023

Das Miteinander der Kulturen legt Unterschiede und Gemeinsamkeiten offen, man lernt voneinander oder grenzt sich ab. Nicht zuletzt geht es um Fragen der Macht und der Hegemonie. weiter bilden lotet aus, wie in der Erwachsenen und Weiterbildung über Kultur und die Unterschiedlichkeit von Kulturen gesprochen wird und was es für Bildungsprozesse bedeutet, »kultursensibel« zu sein.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2023, 60 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Hessische Blätter für Volksbildung

Beratung in Hochschule und
Erwachsenenbildung

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff, Dr. Martin Dust

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn,

Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2304
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2304W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Birte Egloff, Martin Dust</i> Editorial	5
Aktuelle Herausforderungen	
<i>Rainer Thiel</i> Bildungsberatung als Anhängsel des lebenslangen Lernens?	10
<i>Mirjam Ramm-Traoré, Sophia Richter, Lisa Will</i> Studieren auf Distanz	20
Handlungsfelder und Professionalisierung	
<i>Wiltrud Gieseke, Maria Stimm</i> Professionelle Anforderungen und empirische Herausforderungen zur Ausdifferenzierung von Beratung	33
<i>Birte Egloff</i> Professionalisierung der Studien-(fach-)beratung	44
Ausformungen in der Praxis von Hochschule und Erwachsenenbildung	
<i>Sophia Richter</i> Ressourcenorientierte und prospektive Gesprächsführung in Hochschulen	54
<i>Christina Rahn</i> Nachteile ausgleichen, Kommunikation stärken, Strukturen verändern	62
<i>Katharina Schepker</i> Bildungsberatung als Kompass in Krisenzeiten	72

Frank Schröder

Das Matrix-Qualitätsmanagement der Bildungsberatung in Niedersachsen 81

Regine Zizelmann

Neue Formate und Onlineberatung 91

Service

Berichte – Dokumentationen 105



Editorial

Beratung in Hochschule und Erwachsenenbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

BIRTE EGLOFF, MARTIN DUST

Beratung als pädagogisches Themenfeld hat in den letzten Jahrzehnten einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt und spielt in vielen Lern- und Bildungsprozessen eine signifikante Rolle. Sowohl in der Hochschule als auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird der wachsende Stellenwert von Beratung in ihren vielfältigen Kontexten und Zusammenhängen immer offensichtlicher. Die vorliegende Ausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung unternimmt den Versuch, die Bedeutung der Beratung in Hochschule und Erwachsenenbildung als zwei zentralen Feldern für Bildung in den Mittelpunkt zu stellen, verschiedene Schlüsselaspekte zu beleuchten und aktuelle Herausforderungen zu skizzieren.

Dabei ist die Expansion und Ausdifferenzierung von Beratungsangeboten über die gesamte Lebensspanne, oft als lebensbegleitendes Lernen bezeichnet, eine Antwort auf die wachsende Komplexität unserer Gesellschaft. Individualisierungstendenzen, Verunsicherungen und Orientierungslosigkeit in einer schnelllebigem und krisenhaften Welt führen dazu, dass Menschen vermehrt nach Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung des Lebens im Allgemeinen und des Lernens und der Bildung im Besonderen suchen. Beratungsdienste sind daher nicht mehr nur auf bestimmte Lebensphasen beschränkt, sondern begleiten Menschen von der Kindheit bis ins hohe Alter, um deren individuelle Bildungs- und Lebenswege zu unterstützen.

Über diese verschiedenen Lebensalter und Anlässe hinaus werden die Zielgruppen für Beratungsdienste immer heterogener, da Menschen aus unterschiedlichen kulturellen, sozialen und bildungsbezogenen Hintergründen Unterstützung suchen. Diese Ausdifferenzierung der Beratungsanlässe und die zunehmende Heterogenität erfordern von den professionellen Beratenden eine hohe Sensibilität und Anpassungsfähigkeit. Es ist von entscheidender Bedeutung, die spezifischen Lebenslagen und Kontexte der Ratsuchenden zu berücksichtigen, sei es in Bezug auf persönliche Herausforderungen, aktuelle Krisen oder die gesamtgesellschaftliche Transformation, die mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist.

Vor diesem Hintergrund ist es für die Beratenden entscheidend, das Beratungsverständnis und die wesentlichen Merkmale professioneller Beratung zu klären. Beratung ist ein interaktiver Prozess, bei dem eine professionelle Beraterin oder ein Berater individuelle Unterstützung und Orientierung bieten. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung von Selbstreflexion, Problemlösungskompetenzen und die Entwicklung von Zielen. Professionelle Beratung zeichnet sich durch Empathie, Vertraulichkeit, Fachkompetenz und ethisches Handeln aus. Dabei steht die Beratung vor verschiedenen Spannungsfeldern im Fokus. So muss sie zwischen Steuerung und Ermöglichung balancieren. Einige Beratungsansätze legen daher den Schwerpunkt auf die Lenkung von Bildungs- oder Lebenswegen, während andere die individuelle Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit betonen. Ein weiteres Spannungsfeld besteht zwischen Bildung und Therapie, da Beratung sowohl auf die Förderung von Bildungsprozessen als auch auf die Bewältigung von persönlichen Problemen abzielen kann. Diese Spannungsfelder erfordern eine differenzierte Herangehensweise und Abwägung der Interessen und Bedürfnisse der Ratsuchenden.

Während die Beratung in beruflichen Kontexten mit einem Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit im politischen Diskurs einen immer stärkeren Raum einnimmt – so etwa im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie –, ist es bedauerlich festzustellen, dass die Orientierungsberatung bzw. allgemeine Bildungsberatung im politischen Raum an Bedeutung zu verlieren scheint. Dies steht im Widerspruch zur steigenden Nachfrage nach Beratungsdiensten in unserer Gesellschaft. Um sicherzustellen, dass Beratungsdienste die Bedürfnisse der Bevölkerung angemessen erfüllen können, ist politische Unterstützung und somit die Bereitstellung der nötigen Ressourcen unbedingt erforderlich.

Abschließend müssen einige Herausforderungen und Spannungsfelder in Bezug auf Beratung genannt werden. Dazu gehören neben dem ständigen Kampf um die Sicherung der nötigen Ressourcen die ständige Weiterentwicklung von Beratungsmethoden, die Erschließung und Nutzung der Möglichkeiten der Digitalisierung durch den Einsatz digitaler Tools, die Sicherstellung von Ethik und Professionalität in der Beratung, die Förderung von kultureller Sensibilität sowie die kontinuierliche und flächendeckende Bereitstellung von Beratungsdiensten in Zeiten von Krisen und Unsicherheiten. Diese Herausforderungen erfordern eine beständige Anpassung und Weiterentwicklung der Beratungsdienste.

Die Bedeutung der Beratung als pädagogisch-professionelle Kernkompetenz in Lern- und Bildungsprozessen ist in unserer zunehmend komplexen und vielfältigen Gesellschaft unbestreitbar. So ist es von großer Bedeutung, dass Beratung in all ihren Facetten im politischen Diskurs den ihr gebührenden Raum einnimmt und die notwendige Unterstützung erhält, um den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Ratsuchenden gerecht zu werden. Nur so kann Beratung effektiv dazu beitragen, Menschen bei der Bewältigung ihres Lebens und Lernens zu unterstützen und somit einen positiven Beitrag zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Stabilität zu leisten.

Zu den Beiträgen

Das vorliegende Heft blickt mit der Hochschule und der Erwachsenenbildung auf zwei Handlungsfelder im Kontext des Lernens Erwachsener, in denen Beratung in den unterschiedlichsten Formen und Formaten jeweils einen breiten Raum einnimmt. Auch wenn sich beide Felder strukturell unterscheiden bzw. unterschiedlichen Bereichen im Bildungssystem zuzuordnen sind, gibt es Parallelen, die es erlauben, beide Felder hinsichtlich der Thematik Beratung zusammenzudenken. So sind in beiden Fällen Erwachsene mit ihren spezifischen Lebenslagen, Lebensgeschichten und Ressourcen angesprochen, die im Hinblick auf bestimmte Lern- und Bildungsperspektiven Orientierung und Unterstützung einfordern, dabei aber als Individuen in ihrer Eigenständigkeit und ihrem Eigensinn in professionellen Beratungsprozessen ernst genommen werden (müssen) und letztlich für ihre Entscheidungen die eigene Verantwortung tragen.

Das Heft ist in drei Teile gegliedert: Während es im ersten Teil um aktuelle Anlässe von Beratung im jeweiligen Feld geht, stehen Fragen der Professionalität und Professionalisierung im Mittelpunkt des zweiten Teils. Der dritte Teil stellt einige praktische Beratungsprojekte vor.

Der erste Teil befasst sich unter dem Titel „Aktuelle Herausforderungen“ zunächst mit (aktuellen) Anlässen für Beratung. Die beiden dort versammelten Beiträge diskutieren exemplarisch einige Aspekte.

Rainer Thiel geht in seinem Beitrag „Bildungsberatung als Anhängsel des lebenslangen Lernens? Herausforderungen an die Akteure – Forderungen an die Politik“ dem geringen politischen Interesse für die allgemeine Bildungs- und Orientierungsberatung nach und führt dies auf die unübersichtlichen Strukturen in der Praxis zurück. Darüber hinaus führt die Konzentration auf die berufliche Weiterbildung dazu, die Bildungsberatung mit dem Fokus Beschäftigungsfähigkeit zu funktionalisieren. Hilfreich wäre dagegen eine Vernetzung der Verbände und Interessenvertretungen, um die Bildungsberatung als grundlegende Orientierungshilfe zu stärken.

Das Autorinnenteam *Mirijam Ramm-Traoré*, *Sophia Richter* und *Lisa Will* betrachtet im Beitrag „Studieren auf Distanz. Entfremdung und Beratungsbedarfe in Folge der Coronapandemie“ die Auswirkungen, die das überwiegend digitale Studium während der Coronazeit auf Studierende, ihr Studierverhalten, aber auch ihre gesamte Lebenssituation gehabt haben. Hierfür haben die drei Autorinnen im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes an der Goethe-Universität Frankfurt gemeinsam mit Studierenden einen kurzen Fragebogen entwickelt sowie offene Interviews mit aktuell Studierenden geführt, um zu erfahren, wie diese auf Distanz studiert haben und welche Bedeutung sie dieser Zeit zumessen. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenanalyse machen auf verschiedene Dimensionen von „Entfremdung“ aufmerksam, die Studierende erfahren haben und teilweise immer noch erfahren, auch wenn inzwischen mit der Wiederaufnahme des Präsenzstudiums wieder eine gewisse Normalität eingeleitet ist. So ist durch die fehlende Einsozialisierung in das Studium während der Studieneingangsphase die Frage „Wie geht Studieren?“ zu einer zentra-

len geworden, die Orientierungslosigkeit und Unsicherheiten nach sich zieht. Welche Schlussfolgerungen sich daraus für Beratungsbedarfe und -angebote an Hochschulen ergeben, wird im Beitrag ebenfalls angesprochen.

Der zweite Teil „Handlungsfelder und Professionalisierung“ befasst sich mit der Frage von Professionalisierung der Beratung in beiden Handlungsfeldern.

Wiltrud Gieseke und *Maria Stimm* erörtern in ihrem Aufsatz mit dem Titel „Professionelle Anforderungen und empirische Herausforderungen zur Ausdifferenzierung von Beratung“, wie professionelles Handeln angesichts verschiedener Formen der Intervention, wie sie für Beratungsprozesse kennzeichnend sind, aussieht. Besonderes Augenmerk legen die beiden Autorinnen dabei auf die Interventionsformen „Entscheiden“, „Optimieren“, „Validieren/Anerkennen“ und „Begleiten“.

Auch im Feld der Hochschulen spielt Beratung auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Insbesondere der Beratung von Studieninteressierten und Studierenden wird viel Raum gegeben. Der Beitrag von *Birte Egloff* mit dem Titel „Professionalisierung der Studien-(fach-)beratung“ widmet sich diesem Teil des Handlungsfeldes Hochschule. Angesichts einer heterogen zusammengesetzten Studierendenschaft mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Anliegen sowie einer darauf reagierenden Ausweitung der Beratungsangebote stellt sie die Frage, wie der Professionalisierungsprozess einzuschätzen ist und vor welchen aktuellen Herausforderungen Studienberatung steht.

Im dritten Teil, „Ausformungen in der Praxis von Hochschule und Erwachsenenbildung“, werden verschiedene Projekte zum Themenkomplex Beratung aus dem Feld der Hochschule und der Erwachsenenbildung vorgestellt.

Den Anfang macht *Sophia Richter*, die das Projekt „Peer Walk and Talk“ präsentiert, eine Initiative, die ebenfalls im Anschluss an die Coronapandemie und der Rückkehr in die „Normalität“ als spezifisches Angebot geschaffen wurde. Studierende werden dabei in systemischen Gesprächstechniken geschult und bieten ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen die Möglichkeit, sich mit ihnen über ihre aktuelle Situation, zu Fragen des Studiums und des Studierens, aber auch darüber hinaus auszutauschen. Auch wenn es sich eigentlich nicht um Beratung im engeren Sinne handelt, ist „Peer Walk and Talk“ für Studierende ein niedrigschwelliges Angebot, das ihnen bei der Bewältigung des Studienalltags, insbesondere nach Corona, eine wertvolle Unterstützung sein kann.

Christina Rahn widmet sich in ihrem Beitrag „Nachteile ausgleichen, Kommunikation stärken, Strukturen verändern. Das Projekt des individuellen Unterstützungsplans an der Goethe-Universität Frankfurt“ dem Thema Inklusion an Hochschulen. Unter dem Motto „Eine Hochschule für alle“ geht es in diesem Projekt darum, Studierende mit körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen im Studienverlauf über Angebote zur Unterstützung zu informieren, sie umfassend zu beraten und mit ihnen einen individuellen Studienplan zu erarbeiten. Das Projekt lässt sich auch als Reaktion der Hochschule auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention interpretieren.

Katharina Schepker beleuchtet in ihrem Beitrag „Bildungsberatung als Kompass in Krisenzeiten: Zielgruppen, Netzwerke und Chancen“ den Aufbau und die Aktivitäten der allgemeinen Bildungsberatung in Niedersachsen. Über den Aufbau des Projektes

hinaus werden die erreichten Zielgruppen und die sich verändernden Beratungsbedarfe – vor allem vor dem Hintergrund der vielfältigen Krisen des vergangenen Jahrzehnts – betrachtet. Gerade in Zeiten von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit sind die offenen Bildungsberatungsangebote eine verlässliche Anlaufstelle.

Frank Schröder stellt in seinem Beitrag „Das Matrix-Qualitätsmanagement der Bildungsberatung in Niedersachsen“ die Einführung eines Qualitätsmanagementmodells am Beispiel der Bildungsberatung in Niedersachsen vor. Gerade für kleine Beratungseinrichtungen scheint eine Qualitätssicherung und ein Qualitätsmanagement sehr aufwendig zu sein. In einem Verbund können Synergieeffekte genutzt und die Rahmenbedingungen strukturiert und positiv beeinflusst werden.

Den Abschluss bildet *Regina Zizelmann* mit ihrem Beitrag „Neue Formate und Onlineberatung“. Aus der Perspektive des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg zeigt sie die neuen Formate, die ergänzend zur Präsenzberatung durch den Einsatz von digitalen Tools ermöglicht werden. Diese bieten Beratenden wie Ratsuchenden höhere Flexibilität, Individualisierung und neue Zugänge zu niedrigschwelligen Beratungsangeboten. Ein Ausblick wird auf die KI-Unterstützung in der Weiterbildungsberatung gegeben.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Autor und Autorin

Martin Dust, Dr., Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen

Birte Egloff, Dr., Akademische Oberrätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt



Bildungsberatung als Anhängsel des lebenslangen Lernens?

Herausforderungen an die Akteure – Forderungen an die Politik

RAINER THIEL

Zusammenfassung

Die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB-Beratung) erfährt nicht erst in letzter Zeit wenig politisches Interesse und somit Unterstützung. Erklären lässt sich dies u. a. an unübersichtlichen Organisationsstrukturen der Praxis und einer wenig ausgeprägten Zusammenarbeit der Beratungswissenschaften. In der Politik wird BBB-Beratung fälschlicherweise meist als Zulieferungsmedium vor allem für berufliche Weiterbildung gesehen, obgleich sie als grundlegende Orientierungshilfe weit über den Beschäftigungsbereich ins ganze Leben der Ratsuchenden hineinwirkt. Der Verfasser plädiert für eine umfassende Vernetzung und Zusammenarbeit namentlich der einschlägigen Verbände, um angemessene Anerkennung als eigenständige Profession anzustreben.

Stichwörter: Bildungsberatung; Berufsberatung; lifelong Guidance; lebenslanges Lernen; nationale Weiterbildungsstrategie

Abstract

Guidance in education, career and employment has not only recently experienced little political interest and thus support. This can be explained, among other things, by unclear organisational structures in practice and little cooperation between the guidance sciences. In politics, career guidance and counselling is usually mistakenly seen as a supply medium, especially for continuing vocational education and training, although it has an effect as a fundamental orientation aid far beyond the employment sector and in the whole life of those seeking guidance. The author pleads for comprehensive net-

working and cooperation, especially of the relevant associations, in order to strive for appropriate recognition as a profession in its own right.

Keywords: Educational guidance; career guidance; lifelong guidance; lifelong learning; national continuing education strategy

1 Vorbemerkung

Diesen Artikel schreibe ich aus der Sicht als Vorsitzender des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung (dvb); daher basieren einige Anmerkungen nicht auf wissenschaftlich abgesicherten Befunden, sondern geben persönliche Einschätzungen wieder aus meiner langjährigen Tätigkeit als Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit (BA), aktuelle Eindrücke als Lehrender im Bereich der Beratungsqualifizierung an der Hochschule der BA (HdBA) und vor allem Erkenntnisse aus der Perspektive eines Verbandsvertreters, der das Geschehen seit rund 30 Jahren aktiv beobachtet und begleitet. Mein Anliegen ist seit vielen Jahren, Gemeinsamkeiten der Beratenden und ihrer Organisationen herauszuarbeiten und die Position der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB-Beratung) zu fördern, damit sie ihrer Bedeutung für Gesellschaft und Arbeitswelt besser gerecht werden kann: im Interesse der ratsuchenden Menschen, die in diesem Land leben und arbeiten (wollen).

2 Die Sprachlosigkeit der Beratung

In den letzten Monaten nahm ich an drei internationalen Konferenzen zu Lifelong Guidance, d. h. lebensbegleitender Bildungs- und Berufsberatung, teil. Zwei Eindrücke habe ich mitgenommen, die ich bisher noch nie so manifest wahrgenommen hatte: Erstens ist nicht nur in Deutschland, sondern in vielen Ländern Europas die Finanzierung der Bildungsberatung nicht dauerhaft gesichert, sondern auf befristete Projektfinanzierungen wie die des Europäischen Sozialfonds (ESF) gestützt, die politischen Entwicklungen und damit Entscheidungen unterliegen. Zweitens wird Bildungsberatung fast immer im Zusammenhang mit (meist beruflicher) Weiterbildung gesehen; die Rolle der BBB-Beratung als grundlegende Orientierungshilfe über die Erwerbstätigkeit hinaus wird nicht nur in Deutschland weithin unterschätzt. Auch wenn überall Weiterbildung durch den demografischen Wandel und die anderen Megatrends boomt, heißt dies nicht, dass dem Thema Beratung der angemessene Platz eingeräumt wird. Diese Marginalisierung der Beratung zeigt sich auch an der Qualifizierung und Forschung für Bildungsberatung: Diese ist ebenfalls meist an Instituten für Pädagogik oder Weiterbildung angesiedelt, i. d. R. als ein kleines Teilgebiet.¹ Lediglich an der HdBA ist eine ganze Fachgruppe mit etlichen Professuren für Beratungswis-

¹ Beispiele sind die Professoren Bernd Käßlinger (Universität Gießen), Sebastian Lerch (Universität Mainz), Dieter Nittel (Universität Frankfurt), Henning Pätzold (Universität Koblenz) und andere mehr.

senschaften zu finden; diese duale Hochschule ist aber nur Mitarbeitenden der BA, also nicht allgemein zugänglich.²

Die unterschiedliche Anbindung führt zwangsläufig zu unterschiedlicher Akzentuierung und zu einem erstaunlichen Nebeneinander der Beratungsinstitutionen wie der Beratungsforschung. Institutionell gibt es die Berufsberatung der BA (die nach Mitarbeitendenzahlen größte Beratungsorganisation), die Studienberatungsstellen an Hochschulen (die der Bildungsberatung zugerechnet werden), zahllose Bildungsberatungsstellen in kommunaler oder regionaler Trägerschaft und ebenso unübersehbare Mengen an spezialisierten Beratungsstellen für Flüchtlinge, Themen der Migration allgemein und viele andere mehr. Von einem Flickenteppich zu sprechen, ist sicherlich nicht übertrieben. Mit diesem Durch- und Nebeneinander der Praxis korreliert eine irritierende Sprachlosigkeit zwischen den mit Beratungsforschung und -lehre befassten Instituten an Hochschulen; diese wird erst in den letzten Jahren hier und da aufgebrochen. Die wenigen Kontakte scheinen mir – ohne dass ich das stringent belegen kann – einerseits auf den von außen unzugänglich erscheinenden Kosmos der HdBA zurückzuführen zu sein und andererseits auf die beschriebene unübersichtliche Vielfalt und die Marginalisierung des Themas Beratung an vielen anderen Hochschulen.³ Aber wie kommt das?

Exkurs zur Geschichte der Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland

Ein Blick auf die Genese ist an dieser Stelle hilfreich. Begonnen hat die Geschichte der Berufsberatung 1902, als der „Bund Deutscher Frauenvereine“ eine „Auskunftsstelle für Frauenberufe“ einrichtete. Dieses Konzept schien Ähnlichkeiten mit heutigen Bildungsberatungsstellen aufzuweisen. Der Begriff Berufsberatung wurde bereits 1898 geprägt (vgl. Knickrehm & Thiel 2023). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die Relevanz der Dienstleistung Berufsberatung für die gesamte Bevölkerung begriffen, was schließlich 1927 im Zuge der Gründung der Arbeitsämter zu der Einrichtung der gleichnamigen Abteilung führte; von 1935 bis 1998 war diese Dienstleistung als Monopol den Arbeitsämtern vorbehalten (vgl. ebd.).

Die globale Bildungsdiskussion in den 1960er- und 1970er-Jahren mündete in den 1970er-Jahren in erste Konzepte zum lebenslangen Lernen (vgl. Nuissl & Przybylska 2014); Weiterbildung war, auch als Begriff, erfunden und wurde seither ständig ausgebaut. Damals begann die seither nicht abgeflaute Diskussion, ob denn lebenslanges Lernen überwiegend der „Employability“ dienen sollte, also der Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt, oder darüber hinaus auch anderen Themen gelte (vgl. ebd.; Thiel 2021, S. 263 f.). In diesem Kontext entstand auch vielfach bei kommunalen (Weiter-)Bildungsträgern wie z. B. Volkshochschulen die Weiterbildungsberatung, die ursprüng-

2 Die HdBA nennt elf Professorinnen und Professoren, vgl. <https://www.hdba.de/hochschule/fachgruppen/beratungswissenschaften/>. Diese hohe Anzahl liegt an der Funktion der HdBA als Ausbildungsstätte für die Berufsberater*innen der BA.

3 Anekdotische Anmerkungen: Das *Handbuch der pädagogischen Beratung über die Lebensspanne* von W. Gieseke und D. Nittel (vgl. 2016) ist in Kreisen der BA-Berufsberatung praktisch nicht bekannt; genauso wenig kennt man das *Grundlagenpapier zur Weiterentwicklung der Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit (BeKo)* von M. Rübner und P. C. Weber (2021) außerhalb der BA. Ein Praktikant der HdBA, der kürzlich beim dvb beschäftigt war, wusste zu Beginn nichts über die Existenz von Beratungsstellen außerhalb der BA.

lich Menschen erreichen sollte, die unterrepräsentiert an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. Stanik 2022). Eine gewisse Tendenz, die eigenen Bildungsangebote der jeweiligen Institution mit Teilnehmenden zu versorgen, spielte vielfach dabei eine Rolle. Der Begriff Berufsberatung durfte wegen des o. g. BA-Monopols trotz der fachlichen Nähe weder für die Weiterbildungsberatung noch die gleichzeitig entstehende Studienberatung verwendet werden.⁴ Hinzu kam, dass kommunale und regionale Bildungsberatungsstellen ihren Auftrag zunehmend meist deutlich umfassender verstehen, als es die Definitionen der Berufs- und Weiterbildungsberatung hergeben: Im Laufe der Jahre entwickelte sich das Selbstverständnis, dass neben beruflicher Weiterbildung abhängig von Lebenslagen der ratsuchenden Menschen auch andere Themen wie Grundbildung (beispielsweise bei funktionalem Analphabetismus) und anderes mehr Gegenstand eines solchen Beratungsangebots sein müssen. Eine beabsichtigte Abgrenzung von der Behörde Arbeitsamt spielte überdies eine Rolle.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Entstehungsgeschichten sind sowohl das Selbstverständnis wie auch das Professionsverständnis seit jeher zersplittert, sie orientieren sich an den Institutionen der jeweiligen Beratungsanbieter. Praxis und auch Qualifizierung fanden viele Jahre und finden immer noch überwiegend in den jeweiligen Parallelwelten statt (vgl. Thiel 2021, S. 265).

3 Bildungs- und Berufsberatung als Spielball politischer Entwicklungen

In den 1990er- und 2000er-Jahren gab es europaweit starke Initiativen zum lebenslangen Lernen, vor allem das Europäische Jahr des lebenslangen Lernens 1996, dessen Deklaration ausdrücklich die Förderung persönlicher Entfaltung und von Werten wie Solidarität und Toleranz sowie die Teilnahme an demokratischen Entscheidungsprozessen einschloss (vgl. EP 1995, S. 1). Begleitet wurde diese Entwicklung durch einen Beratungsboom und in der Folge durch Forderungen nach einer Beratungsprofessionalisierung und der Entstehung von Qualifizierungswegen (vgl. Käßlinger & Maier-Gutheil 2015, S. 163 ff.). Initiativen zur Umsetzung von EU-Empfehlungen zu Lifelong Guidance (LLG) zwischen 2001 und 2004 führten zu einer Konferenz Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, die 2004 in Bonn stattfand. Sie brachte wohl zum ersten Mal die relevanten Akteure zusammen und gab einen starken Impuls für eine LLG-Strategie.

Allerdings fehlte – und fehlt im Grunde bis heute – der politische Wille, die Zersplitterung der Beratungslandschaft wirksam zu koordinieren und die Kräfte zu bündeln (vgl. ausführlicher Thiel 2021, besonders S. 268). Das 2006 gegründete Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb; vgl. <https://www.forumberatung.de>) sollte eine solche Rolle einnehmen, wie in etlichen europäischen Ländern. Die BA wäre (im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales,

4 Zur Entstehung der Studienberatung vgl. ausführlich Gavin-Kramer 2021.

BMAS) für eine politische Anbindung des nfb prädestiniert gewesen, zog sich aber während der Gründung zurück. Daher wurde das nfb als eingetragener Verein konstituiert – eine Notlösung, da der wesentliche Träger von beruflicher Beratung nicht mit am Tisch saß. Zum Vergleich: In den europäischen Ländern besitzen die nationalen Foren Beratung unterschiedliche Rechtsstellungen (vgl. Cedefop 2009, S. 48–52), z. B. wird in Österreich das Forum von den zuständigen Ministerien einberufen (vgl. Götz et al. 2020). Durch solche ministerielle Koordination soll eine Beteiligung aller relevanten Akteure gewährleistet werden. Das deutsche nfb unterstützte eine Bestandsaufnahme der BBB-Beratung (vgl. Niedlich et al. 2007) und betrieb im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009 bis 2014 die Entwicklung eines Projektes zur Beratungsqualität (das sogenannte BeQu-Projekt; vgl. <https://www.forum-beratung.de/beratungsqualitaet/das-bequ-konzept/>). Durch die fehlende dauerhafte Unterstützung und Legitimation durch die Politik blieben diese Aktivitäten indes in ihrer Wirkung begrenzt.

Nachdem die BA in den 2000er Jahren die Beratung eher vernachlässigt hatte, änderte sich die Politik zu Beginn der 2010er Jahre von Grund auf; dies führte schließlich ab 2014 zum Projekt und ab 2019 zur Einführung der sogenannten lebensbegleitenden Berufsberatung, die sich seit 2021 auch auf die Zielgruppe der Menschen im Erwerbsleben richtet (vgl. BA 2019).

Die aktuellen kommunalen und regionalen Angebote für Bildungsberatung weisen kaum bundesweit zusammenhängende Strukturen auf. Infolge fehlender Statistiken und Untersuchungen kann auch die Entwicklung dieser vielgestaltigen Beratungsangebote nur sehr pauschal beschrieben werden. Die befristete Finanzierung insbesondere über den Europäischen Sozialfonds (ESF) steht verlässlichen und stabilen Angebotsstrukturen im Wege. Eine Verstetigung der Arbeitsverhältnisse von Beratern ist daher meist nicht möglich (vgl. Thiel 2021, S. 270). Bundesweite Daten zu den Finanzierungsstrukturen und Finanzvolumina von Bildungsberatung gibt es nicht (vgl. Käpplinger & Maier-Gutheil 2015, S. 166–169).

Die Zuständigkeit der Landesministerien für Bildung – und damit Bildungsberatung – einerseits und des BMAS für die BA-Berufsberatung andererseits sorgen für eine Vielfalt, die in einem pluralistischen System einerseits zu begrüßen und wünschenswert ist, die aber mangels koordinierender Kräfte zu einem Spielball der dezentralen politischen Akteure wird und es an Stabilität fehlen lässt.⁵ Das BMBF hätte mangels starker Interessen der Länderregierungen in der Bildungsberatung eigentlich ein lohnendes Aktionsfeld. Indes sorgen die mit jeder Legislatur wechselnden Schwerpunktsetzungen des BMBF für ein Auf und Ab; Bildungsberatung wird nicht als Daueraufgabe behandelt. Dies ist dem Entstehen und Weiterentwickeln einer sinnvollen, zusammenarbeitenden und vernetzten Beratungslandschaft nicht zuträglich. Selbst bei den Gewerkschaften gibt es keine Geschlossenheit, teilweise fühlt sich die Bil-

5 Die Zuständigkeit weiterer Ministerien wie für verwandte bzw. angrenzende Beratungsfelder, beispielsweise des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, begründet eine weitere Zersplitterung; dies kann hier nicht näher ausgeführt werden.

derungsgewerkschaft GEW zuständig, anderswo ist es ver.di; und wieder fällt die kommunale Bildungsberatung wegen ihrer zahlenmäßigen Kleinheit nicht ins Gewicht.

Beratung wird nur als Zubringerin zur Weiterbildung gesehen

Eine neue Akzentsetzung erfolgte zwischen 2019 und 2021 durch die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) der Bundesregierung (vgl. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html). Im Bericht des Themenlabors 3 „Beratungsstrukturen in der Weiterbildung“, wird eine Vernetzung der Akteure angestoßen (vgl. BMAS & BMBF 2021, S. 44–55, besonders S. 49). Diese soll allerdings ausgerechnet durch die BA gesteuert werden, die aufgrund ihrer schieren Größe und ihrer zentralistischen Struktur von den anderen Akteuren als dominant, wenn nicht bedrohlich wahrgenommen wird. Das ist keine gute Voraussetzung für eine gedeihliche Kooperation, selbst wenn man – aus meiner Sicht – grundsätzlich vom guten Willen der Verantwortlichen in der BA ausgehen kann.

Im „Update“ zur NWS der aktuellen Bundesregierung wird angekündigt: „Die Partner der NWS wollen ihre Beratungsaktivitäten stärken und damit eine breit etablierte Kultur der Weiterbildung fördern. Eine Voraussetzung ist die Stärkung der Weiterbildungsberatung für Individuen sowie der Qualifizierungsberatung für Unternehmen und Betriebe. [...] Dabei wird unter anderem geprüft, ob zusätzliche Anlaufstellen zu einer Erhöhung der Transparenz für Weiterbildungsinteressierte beitragen können.“ (BMAS & BMBF 2022, S. 15) Diese Formulierungen lassen nicht auf ein vertieftes Verständnis von Bildungsberatung schließen; ihre Rolle wird allein auf den Nutzen für die berufliche und betriebliche Weiterbildung eingeschränkt. Weiter wird ausgeführt, dass dazu „regionale Netzwerke und Beratungsstrukturen [...] gestärkt und miteinander verzahnt werden“ sollen, und zwar durch „Austauschmöglichkeiten für die geförderten Projekte“ (ebd., S. 17). Im folgenden Absatz wird direkt die stärkere Rolle der BA als Moderatorin betont (vgl., ebd.).

Diese unverbindlichen Formulierungen scheinen meine anderweitigen Beobachtungen zu bestätigen, dass die derzeitige Regierung tendenziell die Beschäftigungsberatung bei Arbeitsagenturen und Jobcentern fördern will und dass die Bedeutung einer dezentralen allgemeinen Bildungsberatung nicht gesehen wird. Damit korrespondiert, dass das BMBF derzeit nach Aussagen etlicher Akteure durch ein geradezu demonstratives Desinteresse an diesem Thema auffällt.⁶

6 Anekdotische Anmerkung: Das Ministerium fand es beispielsweise nicht erforderlich, im Frühjahr 2023 eine Vertreterin zum Abschlussworkshop des nach ihm benannten und von ihm geförderten Projekts „BMBF-Infotelefon Weiterbildungsberatung“ zu entsenden, um die Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen. Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass sich das BMBF bei der beruflichen Orientierung Jugendlicher engagiert (z. B. durch Förderung von Projekten im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms), erkennbar jedoch ohne Abstimmung mit der dafür zuständigen BA.

4 Zusammenschlüsse als wichtige Akteure auf dem weiteren Weg zur Eigenständigkeit

Eine alte Erkenntnis spiegelt der Satz „Einigkeit macht stark“. Dies wird bislang im Feld der BBB-Beratung nicht gelebt und nicht berücksichtigt. Die Strukturen sind, wie dargestellt, vielfältig und unübersichtlich, die politischen Zuständigkeiten sind ebenso divers. Desgleichen sind die Fach- und Berufsverbände als Zusammenschlüsse von Akteuren weit von einer übergreifenden Gemeinsamkeit entfernt. Es gibt eine ganze Reihe von Verbänden, die sich dem Thema Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung widmen. Mein Verband, der dvb, hat die Besonderheit, dass er für alle Akteure offen und somit im Feld am breitesten aufgestellt ist: Im dvb finden sich Beratende aus der BA wie von Bildungsberatungsstellen und aus anderen Kontexten zusammen. Spezialisierte Verbände sind beispielsweise an den Hochschulen aktiv: die GIBeT, die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen, und der csnd, das Career Service Netzwerk Deutschland. Andere Verbände sind nicht ausschließlich im BBB-Bereich tätig, z. B. der BVPPT, der Berufsverband für Beratung, Pädagogik & Psychotherapie. Die – hier bei Weitem nicht vollständig aufgezählte – Vielfalt der Verbände spiegelt die heterogene Struktur des Feldes wider.

Ein Weg, in dieser Heterogenität Gemeinsamkeit zu stiften, könnten die auf europäische Initiative gegründeten Nationalen Foren sein. Das nfb, ein Zusammenschluss verschiedener Akteure im Bildungsbereich, die durchaus nicht alle selbst Beratung betreiben, und seine Rolle als Dachverband wurden bereits genannt. Die Idee der Nationalen Foren beschreibt diese ursprünglich als Einrichtungen, denen „sowohl Regierungsvertreter und Betroffene als auch wichtige Partner der Beratungsdienste angehören“, sie sollen gemeinsam Aktionspläne erarbeiten sowie politische Prozesse steuern (OECD 2004, S. 58). In Ländern mit starken, dezentralisierten Regionen, sollten auch regionale Beratungsforen als Untereinheiten des nationalen Forums entstehen (vgl. ebd., S. 59). Dies beschreibt eine koordinierende Rolle, durch die ein plurales und hinreichendes Angebot an professioneller BBB-Beratung gefördert wird. Wie dargestellt, fehlt in der deutschen Politik ein Bewusstsein für die Bedeutung und die Aufgaben; daher wird diese koordinierende Funktion eines Forums nicht unterstützt. Es besteht diesbezüglich eine Leerstelle, zumal längst nicht alle einschlägigen „Stakeholder“ im nfb einbezogen sind (vgl. die Mitgliederliste des nfb: <https://www.forum-beratung.de/mitglieder/>).

Der dvb hat in den letzten zwei Jahren Initiativen im Bereich der Bildungsberatung unternommen und auf zwei Tagungen (2022 online und 2023, gemeinsam mit dem nfb, in Präsenz) zahlreiche Akteure zusammengebracht. Damit wurde das Ziel verfolgt und erreicht, eine bessere Vernetzung anzustoßen und vor allem die Beratenden in Kontakt zu bringen, die so ein gemeinsames Verständnis ihrer Aufgaben entwickeln können: Miteinander Reden baut Vorurteile ab und bringt Gemeinsamkeiten zutage, in diesem Fall zwischen Beratenden von Arbeitsagenturen, kommunalen und regionalen Beratungsstellen sowie -verbänden, Mitgliedern verschiedener wissenschaftlicher Insti-

tutionen und auch Behörden. Die fachliche Zusammenarbeit mit dem nfb erwies sich dabei als ausgesprochen fruchtbar.

Die Bemühungen um eine solche Vernetzung und Zusammenarbeit verschiedener Akteure werden sicherlich fortgesetzt und intensiviert. Wünschenswert wäre noch eine größere Beteiligung von Akteuren im Rahmen von Mitgliedschaften, die dazu führen würde, dass die Verbände nicht nur von größeren Zahlen sprechen könnten, die sie vertreten, sondern dass auch mehr finanzielle Mittel für eine politische Arbeit zur Verfügung stünden, um den politischen Stellen die arbeitsmarktliche und gesellschaftliche Bedeutung der Bildungs- und Berufsberatung stärker ins Bewusstsein zu bringen und politische Unterstützung einzuwerben bzw. zu fordern. Ein wichtiges Ziel beispielsweise bei der Zusammenarbeit mit Gewerkschaften ist die Definition der Bildungsberatung als Daueraufgabe, wodurch die Finanzierung fester Stellen von Beratern statt einer befristeten Projektfinanzierung möglich würde.

Ein wichtiger erster Schritt zu einer besseren Koordination wäre eine erneute Bestandsaufnahme der BBB-Beratung; die letzte, bereits erwähnte datiert von 2007 (vgl. Niedlich et al. 2007). Für diese Aufgabe fehlt bislang eine Finanzierung, die sinnvollerweise aus dem politischen Raum kommen müsste. Eine solche Bestandsaufnahme wäre eine Basis, um sinnvolle Strukturen zu planen und zu entwickeln, die einerseits effektiv sind und andererseits der pluralistischen Gesellschaft Rechnung tragen, d. h. den unterschiedlichen Bedürfnissen der Menschen, die Beratung in Anspruch nehmen. Den politisch Verantwortlichen aufzuzeigen, dass diese Arbeit kein Luxus ist, sondern auf die Dauer eine nachhaltige Teilhabe von Menschen an Gesellschaft und Arbeitswelt unterstützt und letztlich ermöglicht, ist eine wichtige Aufgabe der Verbände.

Vernetzung und gemeinsames Auftreten der BBB-Beratung gegenüber der Politik sind im Grunde die Mittel und Wege, um aus dem Dasein als Anhängsel von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen hervorzutreten und den Platz als eigenständige wesentliche Aufgabe zur Daseinsvorsorge einzunehmen. Um das erreichen, ist eine deutliche Professionalisierung der bislang weit überwiegend ehrenamtlich arbeitenden Verbände erforderlich, was ebenfalls durch öffentliche, nicht nur projektgebundene, sondern dauerhafte Unterstützung gewährleistet werden müsste.

Literatur

BA – Bundesagentur für Arbeit (2019). *Weisung 201912023 vom 20.12.2019 – Lebensbegleitende Berufsberatung – Einführung der „Berufsberatung im Erwerbsleben“*. <https://www.arbeitsagentur.de/datei/ba146209.pdf>

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Umsetzungsberichte Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie*. Bonn: BMAS. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805b-themenlabore-begleitpublikation-nationalen-weiterbildungsstrategie.pdf>

- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Fortführung und Weiterentwicklung*. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_updatepapier_fortfuehrung_09-22.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009): *Einrichtung und Aufbau nationaler Politikforen für lebensbegleitende Beratung. Ein Handbuch für Entscheidungsträger und Interessengruppenvertreter*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://www.cedefop.europa.eu/files/5188_de.pdf
- EP – Europäisches Parlament (1995, 26. Oktober). Beschluss 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, L 256, 45–48. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=DE>
- Gavin-Kramer, K. (2021): Studienberatung an Hochschulen. In T. Grüneberg et al. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*, Band 1 (S. 71–78). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch der pädagogischen Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Götz, R., Haydn, F. & Tauber, M. (2020): *Nationales Lifelong Guidance Forum (LLG-Forum)*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/bildungsberatung/governance/llg-forum.php>
- Käpplinger, B. & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0034-9>
- Knickrehm, B. & Thiel, R. (2023, 01. August). *Berufsberatung*. socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/308>
- Niedlich, F., Christ, F., Korte, I., Berlinger, U. & Aurich, P. (2007). *Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht*. Hamburg: o. V. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/berufsbildungsforschung.pdf>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. <https://doi.org/10.1787/9789264029828-de>
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2014, 08. Dezember). „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen?p=0>
- Rübner, M. & Weber, P. C. (2021). *Grundlagenpapier zur Weiterentwicklung der Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit (BeKo)*. Bonn: Bundesagentur für Arbeit. https://www.arbeitsagentur.de/datei/grundlagenpapier-zur-weiterentwicklung-der-beratungskonzeption-der-ba_ba032370.pdf

Stanik, T. (2022, 18. Oktober). *Weiterbildungsberatung*. socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/29404>

Thiel, R. (2021). Zur Entwicklung von Lifelong Guidance in Deutschland. In M. Scharpf & A. Frey (Hrsg.), *Vom Individuum her denken: Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis* (S. 263–274). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004851w>

Autor

Rainer Thiel, Bundesvorsitzender des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvv), Lehrkraft für Beratungsqualifizierung für die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Berufs- und Bildungsberater

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.



Studieren auf Distanz

Entfremdung und Beratungsbedarfe in Folge der Coronapandemie

MIRIJAM RAMM-TRAORÉ, SOPHIA RICHTER, LISA WILL

Zusammenfassung

Wie geht Studieren und was bedarf es dafür? Die Covid-19-Pandemie hat die biographische Phase des Studiums und die Praktiken des Studierens auf vielfältige Weise verändert. Die (gemeinschaftliche) Praxis des Studierens in Präsenz wurde durch die Hochschulschließungen und die Kontaktverbote zu einer einsamen Praxis, was bei vielen Studierenden zu Orientierungslosigkeit, Überforderung, Enttäuschung und Motivationslosigkeit geführt hat. Der Beitrag beleuchtet diese Dimension und fragt nach post-pandemischen Effekten von Hochschule auf Distanz und Möglichkeiten der Übergangsbegleitung.

Stichwörter: Studium und Studieren; Covid-19-Pandemie; Entfremdung/ Zugehörigkeit; Hochschule; Beratung; Übergang

Abstract

How does studying work and what does it take? The Covid 19 pandemic changed the biographical phase of studying and the practices of studying in many ways. The (communal) practice of studying in presence became a solitary practice due to the closure of universities and the contact bans, which led to disorientation, excessive demands, disappointment and lack of motivation for many students. The article sheds light on this dimension and asks about post-pandemic effects of university at a distance and possibilities of transitional support.

Keywords: Studies and studying; Covid-19 pandemic; alienation/belonging; university; counselling; transition

1 Studieren auf Distanz – einleitend

„Dann saß man da alleine am Schreibtisch so [...] und dachte ‚Okay, jetzt studiere ich also‘. Und dann saß man da immer vor so einem schwarzen Bildschirm.“ (Noah Vogel¹)

Die Coronapandemie hat die Lebensphase des Studiums sowie die Praktiken des Studierens auf vielfältige Weise verändert. So führten die digitale Lehre und die Hochschule auf Distanz dazu, dass sich das Studium aus dem öffentlichen Raum der Hochschule in den privaten Raum verlagerte. Damit wandelte sich das Studium grundlegend. Neben dem Wegfall von Anfahrtswegen hieß studieren auch „alleine am Schreibtisch“ zu sitzen, wie im Eingangszitat von Noah Vogel beschrieben. Der „schwarze Bildschirm“, der auf die zahlreichen „schwarzen Kacheln“ im Rahmen von Onlinelehrveranstaltungen hinweist, steht hier symbolisch für das Studieren als „einsame Praxis“, bei der die Mitstudierenden weitgehend unsichtbar bleiben. Dass soziale Isolation und Einsamkeitserleben zu den zentralen Belastungsdimensionen von Studierenden im Zuge der Covid-19-Pandemie gehören, geht aus zahlreichen Befragungsstudien hervor, die im Zuge von Hochschule auf Distanz durchgeführt wurden. Studierende berichten darin über Herausforderungen, Belastungen, Sorgen und Nöte, aber auch über neue Möglichkeiten eines digitalen Studiums (vgl. Lörz et al. 2020; Traus et al. 2020; Besa et al. 2021; van de Velde et al. 2021). Es wird deutlich, dass Hochschule und Studieren auf Distanz von Studierenden unterschiedlich erlebt und bearbeitet wurden, wobei sich die Frage stellt, inwiefern die Erlebens- und Bearbeitungsformen nach Fachkulturen, Fachsemestern und weiteren Lebensumständen variieren. In dem folgenden Beitrag begeben wir uns auf eine erste Spurensuche und fragen nach Formen und Effekten der Bearbeitung, wobei wir uns auf Studierende der Erziehungswissenschaften beschränken und zugleich den Fokus auf die Übergänge durch den Wechsel zwischen Hochschulen in Präsenz und auf Distanz legen.

Die theoretische Ausgangsbasis des Beitrags bilden Übergangsforschungen (vgl. Friebertshäuser 1992; 2008; Krawietz et al. 2013; Fuchs & Matzinger 2021). Demzufolge lassen sich für die Gruppe der Studierenden drei prototypische Übergangsphasen ausmachen. Diese sind: erstens die Studieneintrittsphase, also der Übergang von der Schule oder außerschulischer Beschäftigung in das Studium; zweitens Übergänge beim Durchlaufen des Studiums selbst (z. B. Pflichtpraktika oder Auslandssemester) sowie drittens die eigenständige Phase des Studienendes (vgl. Krawietz et al. 2013, S. 654). Aufgrund der Komplexität von Übergängen, deren wechselseitiger Durchkreuzung und Bedingung, beeinflusst die Bewältigung eines Übergangs weitere Übergangsprozesse. Insofern kommt dem Übergang in das Studium, dessen Gestaltung und Bewältigung, eine besondere Rolle für den weiteren Verlauf des Studiums zu (vgl. Fuchs & Matzinger 2021, S. 38). Veranstaltungen und Angebote zu Beginn eines Studiums, wie Einführungswochen und Semestereröffnungsfeiern, dienen hier als Initiationsrituale, durch welche die Studienanfänger*innen in ihrem Übergang begleitet und unterstützt werden sollen (vgl. Friebertshäuser 2008, S. 622). Kommilitonen und

1 Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Kommilitoninnen höherer Fachsemester fungieren in diesem Prozess als Hilfs- und Stützfunktion, indem sie gültige Standards und Traditionen, Wissen über Lehrende und die Institution, aber auch Bewältigungs- und Studienstrategien übermitteln. Das Erleben von Gemeinschaft und die Aufnahme in eine soziale Gruppierung kann in der Folge „eine innere Verbundenheit mit der Institution [schaffen]“ (Friebertshäuser 1992, S. 263).

Im Zuge der Pandemie kam es zu einem plötzlichen Wegfall der genannten Angebote und Übergangsriten. Demzufolge kann angenommen werden, dass der Übergang und die Einsozialisation in das Feld und die Bildungsinstitution Hochschule im Zuge der Pandemiemaßnahmen erschwert wurde und dies möglicherweise Einfluss auf weitere Übergänge im Prozess des Studiums hat und/oder mit Transformationen von Praktiken des Studierens einhergeht. Die teils ad hoc eingeführten technischen Alternativen der Übergangsgestaltung auf Distanz ersetzen „die üblichen Rituale, die statt der Distanz eine Präsenz erfordern, nur unzulänglich“ (Fuchs & Matzinger 2021, S. 42). Es lässt sich folglich annehmen, dass der ohnehin komplexe und kritische Übergang in das Studium (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 101) erschwert wurde.

Wie haben Studierende der Erziehungswissenschaften die Übergänge zwischen Distanz und Präsenz erlebt? Welche Herausforderungen, Potenziale und Belastungen werden beschrieben und welche Beratungs- und Unterstützungsbedarfe lassen sich daraus ableiten? Diese Fragen werden auf Grundlage einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden aus dem Jahr 2022 untersucht. Die Interviews wurden innerhalb der ersten zwei Semester der Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes an Hochschulen geführt und fokussieren den Übergang des „Zurück in Präsenz“, wie es von zahlreichen Hochschulen zum Sommersemester 2022 formuliert wurde. Die Interviews offenbaren, dass es für die meisten Studierenden kein „Zurück“, sondern ein Übergang in etwas Neues war, sodass letztlich nicht auf bekannte und altbewährte Praktiken des „Zuvor“ zurückgegriffen werden konnte. Insbesondere für Studierende, die ihr Studium während der Pandemie begonnen haben, stellen sich Herausforderungen hinsichtlich der Frage: „Wie geht Studieren?“ Einige Studierende beschreiben, dass sie von den Möglichkeiten des digitalen Studierens profitiert haben und sich für sie wiederum der Übergang in das Präsenzstudium als belastend und herausfordernd zeigte.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst das methodische Vorgehen (Kapitel 2), um daran anschließend Übergänge und damit einhergehende Dimensionen der Entfremdung im Zuge von Hochschule auf Distanz in den Blick zu nehmen (Kapitel 3). Diese scheinen auch die Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes zu überdauern, woraus wir Beratungsbedarfe an Hochschulen ableiten (Kapitel 4).

2 Methodisches Design

In dem Projekt „Studieren in Einsamkeit und Freiheit. Beratungsbedarfe online und in Präsenz“ wurden zwischen April 2022 und November 2022 im Rahmen einer quan-

titativen² (N = 676) und einer qualitativen Befragung (N = 25) die Übergänge „zurück in Präsenz“ aus Sicht der Studierenden untersucht. Im Zentrum der Befragung standen das Erleben des eigenen Studiums im Zuge der Pandemie und der Umstellung der Hochschule zunächst auf Distanz und im Anschluss wieder auf Präsenz sowie damit einhergehende Veränderungen von Praktiken des Studierens. Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die qualitativen Interviews mit Studierenden der Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Das Sample lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Geschlecht: 21 weiblich; 3 männlich; 1 divers
- Studiengänge: 17 Bachelor Erziehungswissenschaft; 7 Master Erziehungswissenschaft; 1 Bildungswissenschaft (Lehramt)
- Studienbeginn: 18 vor der Pandemie; 7 während der Pandemie
- Studienort: 17 wohnhaft am Studienort; 8 pendeln zum Studienort

Die Akquirierung der Interviewpartner*innen erfolgte durch Aushänge sowie Aufrufe im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Die leitfadengestützten, offenen Interviews wurden von Masterstudierenden in Form eines Peer-Interviews geführt. Das Interview bot damit zugleich einen geteilten Erfahrungsraum der wechselseitigen Verständigung und Reflexion. Gleichzeitig sollten darüber Barrieren, im machtvollen Feld Hochschule über die eigenen Praktiken des Studierens zu sprechen, in denen diese Praktiken zugleich bewertet werden, reduziert werden. Der Leitfaden wurde gemeinsam mit Masterstudierenden im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes entwickelt und umfasst Fragen zur Gestaltung des Studiums im Zuge der Umstellungen von Präsenz zu online und von online zu Präsenz und damit einhergehender Veränderungen, Herausforderungen, Wünsche oder Sorgen sowie Fragen zur Lebensphase des Studiums und damit verbundene Vorstellungen, Bedingungen, Ziele, Wünsche oder Beratungsbedarfe. Die Interviews wurden nach Kuckartz & Rädiker (vgl. 2014, S. 391) transkribiert und anschließend zunächst offen codiert (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 92 ff.). Der weitere Analyseprozess orientierte sich an einem Wechsel zwischen systematisierender Kategorienbildung und Feinanalyse einzelner Sequenzen (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 124 ff., 139 ff.). Folgende Fragestellungen leiteten die Analyse an: Was wird von den Studierenden problematisiert oder als herausfordernd beschrieben? Welche Differenzierungen finden sich zwischen online und Präsenz? Auf welche Normen von Studium/Studieren verweisen die Äußerungen? Welche impliziten und expliziten Beratungsbedarfe zeigen sich?

Die quantitativen und qualitativen Daten wurden parallel erhoben und im ersten Schritt getrennt voneinander ausgewertet mit dem Ziel, verschiedene Perspektiven und Fokussierungen auf Übergänge und Veränderungen des Studierens im Zuge der

2 Das Sample der quantitativen Befragung umfasst Bachelor- sowie Masterstudierende aus den Fachbereichen Sprach- und Kulturwissenschaften, Medizin, Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Sportwissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaften, Erziehungswissenschaften und dem Lehramt, wobei ein Großteil der Befragten aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften stammen (48,6 %). Geschlecht: 78,5 % weiblich, 18,7 % männlich und 2,8 % divers. Ca. ein Drittel der Befragten haben das Studium während der Pandemie begonnen und ca. zwei Drittel der Befragten bereits vor der Pandemie. Studienort: 35,5 % der Studierenden sind wohnhaft in Frankfurt, während 38,2 % im Umland von Frankfurt ansässig sind.

Pandemie in den Blick zu nehmen. Im zweiten Schritt wurden die Perspektiven und Fokussierungen der qualitativen Analysen mit denen der quantitativen Analysen wechselseitig trianguliert, worüber sich neue Fokussierungen für die jeweiligen Analysen entwickelt haben (vgl. Völcker & Epp 2021, S. 213 ff.). Die im Folgenden präsentierten Sequenzen sind eine verdichtete Auswahl im Zuge des skizzierten mehrschrittigen Analyseprozesses, wobei wir uns in diesem Beitrag auf Ausschnitte aus dem qualitativen Datensatz beschränken und hierbei Bachelorstudierende der Erziehungswissenschaften fokussierten. Die Daten präsentieren wir in Anlehnung an die ethnographische Collage (vgl. Richter 2019; 2023a) getrennt von der sich daran anschließenden Analyse, um weitere Deutungen und Analysen anzuregen. Die Auswahl an Sequenzen aus den Interviews repräsentiert dabei die Bandbreite unterschiedlicher Deutungen und Beschreibungen in verdichteter Form, die wir zuvor auf Basis der gesamten Daten im Zuge des beschriebenen Analyseprozesses herausgearbeitet haben. Die Collage ist somit als eine Kondensierung von Schlüsselsequenzen zu verstehen, die zentral sind und zugleich für unseren Beitrag exemplarisch das studentische Erleben illustrieren. Interessant ist, dass die Deutungen innerhalb unseres Samples relativ komparabel waren, was die Perspektive auf die Übergänge von Hochschule auf Distanz sowie Distanzhochschule auf Präsenz betrifft. Dies veranschaulicht die folgende Datencollage.

3 Unsicherheit, Enttäuschung und Entfremdung im Studium

„Wie sieht studieren aus? Wo muss ich mich anmelden? Welche Kurse muss ich belegen? Und [...] wie sieht ein studentisches Leben aus? [...] Ich habe im ersten Semester echt ungelogen zehn Stunden am Tag am Schreibtisch gesessen. Weil man dann ja auch nicht so herangeführt wurde. Okay, der Dozent sagt, du musst diese fünf Texte lesen. Dann liest man am Anfang auch noch brav diese Texte und fasst die alle zusammen.“ (Noah Vogel)

„Das war dann ja wirklich einfach nur so (.) es sich anhören, es machen, es lernen und abliefern.“ (Sophie Jäger)

„Also ich habe mir so gedacht ‚Wow, ich fange jetzt an zu studieren und das wird jetzt ganz groß. Also das wird jetzt ein Riesending und ich werde Freunde fürs Leben finden‘, und das ist einfach ausgeblieben und das war einfach sehr schade. [...] [D]iese Leidenschaft dahinter, die spüre ich einfach seit vier Semestern gar nicht. Also es ist eigentlich [...] ein Wunder, dass ich das immer noch studiere. [...] Und ich erhoffe mir halt, oder wünsche mir für mich selber, dass ich das möglichst schnell hinter mich bringe, damit ich halt auch in eine neue Lebenssituation reinkomme.“ (Alex Mayer)

„Die Entfremdung von der Universität, dadurch, dass es halt nur online war und Verlust von sozialen Kontakten, auch ein bisschen Verlust von dem Gefühl zu studieren [...]. Also ich kam an der Uni an und hatte nicht das Gefühl, dass ich hier dazu gehöre, als ob ich fremd wäre. Und, dass man auch irgendwie (..) nicht mehr ganz das Gefühl hat, man ist Teil der Uni. So eine Entfremdung kam dann doch ähm schneller als ich erwartet hatte tatsächlich.“ (Kim Santos)

In den hier dargestellten Aussagen von Studierenden werden unterschiedliche Aspekte deutlich. Für Studierende, die ihr Studium zu Zeiten der Pandemie und Hochschule auf Distanz aufgenommen haben, stellt sich die Frage: „Wie sieht studieren aus?“ Studierende stehen damit vor der Herausforderung, etwas zu beginnen, das ihnen fremd ist. Es fehlen Lehrende, Kommilitoninnen und Kommilitonen, die in das Studium und die Praktiken des Studierens einführen, sowie Orte, die über die leibliche Präsenz, Beobachtungen und Erfahrungen das Studium begreifbar machen. Noah Vogel greift offenbar auf (schulisch) gewohnte Muster zurück, indem sie versucht, alles möglichst genau umzusetzen, was Dozierende in den Onlineseminaren sagen. Diese Strategie führte dazu, dass sie „ungelogen zehn Stunden am Tag am Schreibtisch“ saß. Die Studentin beschreibt sich als „brav“ in der Umsetzung der Anweisungen von Lehrenden, woraus sich eine lehrendenzentrierte, ausführende und folgsame studentische Haltung ableiten lässt, die versucht, äußeren Anforderungen gerecht zu werden. Die fehlende Orientierung führt hier zur Überforderung und Verunsicherung. Anteile von Selbstbestimmung und Erprobung werden nicht benannt. Ähnlich beschreibt es Sophie Jäger. Studieren bedeutet: „anhören, es machen [...] und abliefern“. In den Interviews wird diese fremdbestimmte Form des Studierens als eintönig und belastend beschrieben, wobei die Studierenden keine alternative Möglichkeiten der Selbstbestimmung einbringen und ihnen diese möglicherweise fremd sind. Es scheint eine Diskrepanz zu geben zwischen den Erwartungen an das Studium („das wird [...] ganz groß“) und der eingetretenen Realität, womit Enttäuschungen verbunden sind. Anstelle von Begeisterung tritt Ernüchterung, an die Stelle von Erfüllung tritt Verlust. Alle Aspekte, die von den Befragten als zentral für die Lebensphase des Studiums erachtet werden, wie das studentische Leben auf dem Campus, mit Gleichgesinnten in Seminaren und Vorlesungen zu diskutieren und zu lernen, gemeinschaftliche Erfahrungen zu machen, gemeinsam die Herausforderungen des Studiums zu bestreiten, Freundschaften, Partys, das Leben in einer Großstadt und vieles mehr, kurz das „Riesending“ (Alex Mayer), fielen gezwungenermaßen weg. Alex Mayer zufolge fehlt in der Folge die „Leidenschaft“ und die Motivation für das Studium, Kim Santos zufolge das „Gefühl zu studieren“. Ein Kernelement scheint die Dimension der Entfremdung von der Universität zu sein, die sich implizit vielfach in den Daten findet. Kim Santos beschreibt diese Entfremdung explizit als fehlendes Zugehörigkeitsgefühl zur Universität, was auch nach dem Übergang in Präsenz weiterhin anhält.

Zusammenfassend wurden die Übergänge und Hochschule auf Distanz von den meisten Studierenden innerhalb des Samples als fremdbestimmt erlebt, einhergehend mit Erschöpfung, Überforderung, Enttäuschung und Entfremdung. Das Studium erscheint als Zumutung und als Abschnitt des Durchhaltens auf dem Weg in eine andere Lebenssituation, die es möglichst schnell zu erreichen gilt. Damit tritt der Bildungstitel in den Vordergrund, den es schnellstens zu erwerben gilt. Der Bildungsprozess auf dem Weg zur Zertifizierung hingegen erscheint lediglich als Mittel zum Zweck. Einige Studierende schildern Bemühungen der Effektivitätssteigerung, wie das parallele Besuchen von Lehrveranstaltungen, um in tunlichst kurzer Zeit möglichst

viele CP zu generieren.³ Die Komponente Zeit wurde insbesondere im Zuge der Pandemie und der politisch verordneten Schließungen, Ausgehverboten und Entschleunigungen relevant. Für viele Jugendliche und junge Erwachsene entstand dadurch das Gefühl, etwas Unwiederbringbares zu verpassen (vgl. Andresen et al. 2020). Die in den Interviews beschriebenen anhaltenden Effektivitätssteigerungen der Studierenden dienen jedoch weniger einem „Nachholen“ der Studienzeit als vielmehr einer „Verkürzung“ des Studiums, das als Zumutung erlebt wird.

Interessant ist, dass die Studierenden in der fremdbestimmten Position verharren und sich weniger die Frage stellen, welchen Beitrag sie leisten können, damit das Studium stärker den Erwartungen und Wünschen entspricht. Es stellt sich die Frage, inwiefern den Studierenden hier Handlungsmuster und Zugänge zum Selbstwirksamkeitserleben fehlen und inwiefern dies mit Onlinelehre und Hochschule auf Distanz zusammenhängt und/oder in einem größeren Kontext von Bologna-Studienreformen zu betrachten ist.

Unter Einbezug der Fachkultur- und Hochschulsozialisationsforschungen lassen sich diese Befunde in einen größeren Zusammenhang einordnen. Die Erkenntnisse der Fachkulturforschung (vgl. Liebau & Huber 1985; Huber 1991) lenken den Blick darauf, dass der Prozess der Hochschulsozialisation in fachspezifischen Kulturen stattfindet, die sich aus der Herkunftskultur, der studentischen Kultur, der akademischen Kultur sowie der Berufskultur zusammensetzen. Die studentische Fachkultur umfasst kulturelle, politische und soziale Aktivitäten und Lebensstile der Studierenden. Dazu zählen auch Initiationsriten, welche die Statuspassage üblicherweise begleiten, indem sie in den neuen Lebensabschnitt überleiten. Sie dienen der Aufnahme der sozialen Regeln und Verhaltensweisen in dieser neuen sozialen Gruppierung und stellen damit die Übernahme der neuen Statusposition sicher (vgl. Engler & Friebertshäuser 1989). Die akademische Fachkultur – repräsentiert durch die Hochschullehrenden, Räume sowie Artefakte – umfasst die historischen Traditionen eines Faches, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung, die Formen der Vermittlung von Lehrstoff, die wissenschaftlichen Traditionen und Selbstdefinitionen sowie die wissenschaftliche Reputation. Die Berufskultur umfasst Fachzeitschriften, Inhalte der Ausbildung oder direkte Kontakte zum Berufsfeld in Form von Praktika oder Nebentätigkeiten. Die Herkunftskultur der Studierenden umfasst neben der Herkunftsfamilie die schulische und außerschulische Sozialisation als Teil der soziokulturellen Vorbereitung auf das Studium. Im Prozess der Hochschulsozialisation wirken die unterschiedlichen Kulturen zusammen, wobei Huber et al. (vgl. 1983) der akademischen Fachkultur, in ihrem Zusammenwirken mit der antizipierten Berufskultur, den stärksten Einfluss auf den Prozess der Hochschulsozialisation zuschreiben.

Im Zuge der Hochschule auf Distanz waren die genannten kulturellen Dimensionen – bis auf die Herkunftskultur – nur eingeschränkt verfügbar und erfahrbar. Dass viele Studierende beispielsweise auf schulisch gelernte und gewohnte Praktiken des Lernens zurückgegriffen haben, lässt sich im Kontext der Fachkulturforschung als

3 Diese Praxis zeigt sich auch noch drei Semester nach der Pandemie. So gibt es immer wieder Studierende, die Lehrveranstaltungen im 14-tägigen Rhythmus parallel besuchen möchten.

Ausdruck dessen deuten, dass bis auf die Herkunftskultur die fachkulturellen Dimensionen der Hochschulsozialisation größtenteils fehlten. Schulische Praktiken beziehen sich auf die vielfältigen Methoden, Gewohnheiten und Verhaltensweisen, die Schüler*innen im Verlauf ihrer schulischen Ausbildung erlernen und anwenden. Dieses Spektrum an Praktiken kann sowohl das Lernen an sich, die Art und Weise der Informationsaufnahme als auch die Interaktion innerhalb des schulischen Umfelds umfassen. Während der Pandemie, in einer Zeit, in der der Zugang zu physischen Hochschulräumen stark eingeschränkt war, erwiesen sich diese schulischen Praktiken offenbar als entscheidend für vor allem Studienanfänger*innen. Die Befunde aus der qualitativen Befragungsstudie legen nahe, dass sich Hochschulsozialisationsprozesse und damit zentrale Grundlagen des fachspezifischen Denkens und Handelns nur eingeschränkt vollzogen haben und mit Effekten der Entfremdung einhergingen. Diese Entfremdung wirkt bis in die postpandemische Präsenz hinein, was aus den Schilderungen der Studierenden deutlich wird. Für viele der Studierenden ist – trotz Präsenz – eine innere Distanz geblieben.

Sozialisationsprozesse und Übergänge benötigen Zeit. Zeit zu geben und zu nehmen, scheint angesichts gesellschaftlich-bildungspolitischer Narrative des Aufholens und Nachholens paradox. Viele der befragten Studierenden versuchen möglichst schnell durch das Studium zu kommen, womit die Einsozialisation in die Fachkultur weiterhin erschwert bleibt. Entfremdung, Überforderung, Enttäuschung und mangelnde Studienmotivation gelten als Studienzweifel und -abbruch begünstigende Faktoren (vgl. Heublein et al. 2010; Heublein & Wolter 2011; Blüthmann et al. 2012). Den Forschungsbefunden zufolge sind hier insbesondere eine ungenügende soziale und akademische Integration in die Hochschule bedeutsam. Entscheidend für den Studienerfolg – so zeigen auch internationale Studien zum Thema – ist die Aneignung eines fachspezifischen bzw. akademischen Habitus (von Thomas, vgl. 2002, als „institutional habitus“ bezeichnet). Gemeint ist damit das Bündel an explizitem wie implizitem Wissen, das zur Bewältigung der akademischen Anforderungen im Hochschulmilieu erwartet und als Teilhabebedingung vorausgesetzt wird. Gemeint sind ebenso die vielen, (teils) unausgesprochenen Regeln und Verhaltensweisen, die im Hochschulalltag, im Umgang mit den Professorinnen und Professoren, aber auch den Kommilitoninnen und Kommilitonen eine Rolle spielen und darüber bestimmen, wie gut man den Übergang ins Studium und die „durch die Fachkultur bestimmte und geforderte Lernform“ (Liebau & Huber 1985, S. 336) bewältigt. Die Effekte der erschwerten Hochschulsozialisationsbedingungen – auch im Kontext sozialer Ungleichheit – werden sich wohl erst in den kommenden Semestern zeigen. Abschließend stellen wir einige Überlegungen zu sich daraus ableitenden Beratungsbedarfen an Hochschulen vor.

4 Beratungsbedarfe an Hochschulen

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews, dass für viele Studierende die soziale Eingebundenheit in die Hochschule von zentraler Bedeutung ist, gleichwohl anzumer-

ken ist, dass einige Studierende – insbesondere Studierende in höheren Fachsemestern – Onlineangebote als Flexibilisierung des Studiums positiv hervorheben. Für Studienanfänger*innen hingegen erschwerte sich die Einsozialisation ins Feld Hochschule und die Praktiken des Studierens, was teilweise mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit einherging. Die Studierenden waren in den Übergängen auf sich allein gestellt und konnten bei der Bewältigung auf keine Erfahrungen und Routinen zurückgreifen.

Die Daten geben Hinweise darauf, dass sich Praktiken des Studierens im Zuge der Pandemie nachhaltig verändert haben, wobei hier noch weiterer Forschungsbedarf besteht. Bei vielen Studierenden, auch jenen, die bereits vor der Pandemie studierten, führten die Semester auf Distanz zu einer Entfremdung von der Hochschule und der Hochschulkultur. In den Interviews formulieren die Studierenden unterschiedliche Wünsche an die Universität, wie die Gestaltung eines „fließenden Übergangs“ zwischen online und Präsenz und dass nicht „einfach so weitergemacht [wird] wie davor“ (Sophie Jäger). Die Studierenden fühlen sich nicht abgeholt in ihrer Situation, wodurch das Gefühl der Fremdbestimmung und Entfremdung sich auch in Präsenz weiter fortsetzt. Ein Beratungs- bzw. Unterstützungsbedarf, der hieraus resultiert, ist die Begleitung von Übergängen – insbesondere des Übergangs der Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes.

Die Debatten des Gegeneinanderauspielens von online und Präsenz und die gegenwärtige Abwertung des digitalen Studiums können die individuellen Übergänge von Studierenden erschweren. So implizieren die Debatten zugleich eine Abwertung der in der Pandemie etablierten Praktiken des Studierens. Zugleich werden Möglichkeiten des Nachdenkens über hybride Angebote, die digitale sowie asynchrone Studienelemente mit synchronen Elementen vor Ort ergänzen, erschwert. Den Äußerungen der Studierenden zufolge wären insbesondere solche Angebote eine Entlastung in der individuellen Gestaltung von Übergängen zwischen Hochschule auf Distanz und Präsenz.

Den Befunden zufolge bedarf es spezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote, die einen Raum bieten, die eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen und „in Beziehung“ zu sich, zu anderen und zur Hochschule zu treten. Eingebundenheit ist ein wichtiger Bestandteil der Hochschulsozialisation und der Einführung in die jeweiligen Fachkulturen. Entfremdung verweist dabei auf eine fehlende Resonanz als ein interaktives Geschehen des ‚Von-Welt-Berührt-Seins‘ (Ellinger & Kleinhenz 2022). Als Voraussetzung für Resonanz beschreiben Ellinger und Kleinhenz unter Bezugnahme auf Hartmut Rosa (vgl. 2016) die Qualität von Beziehungen bei der sich zwei Seiten „gegenseitig in Schwingung versetzen“ (Ellinger & Kleinhenz 2023, S. 130). Partizipative Angebote, um das Selbstwirksamkeitserleben zu fördern, sowie Orte der Gemeinschaft, um das Zugehörigkeitserleben zu fördern, können hier Ansätze sein (vgl. Egloff 2020; Richter 2023b). Eine Herausforderung bleibt, die Angebote so niedrigschwellig zu gestalten, dass diese trotz Entfremdung und fehlender Motivation Studierende erreichen. Hierfür gilt es unserer Einschätzung nach, darüber nachzudenken, Beratung als Bestandteil von Hochschulkulturen zu denken und

nicht als Zusatzangebote, die aufgesucht werden müssen. Eine zweite Herausforderung besteht in dem derzeitigen Narrativ des Aufholens und Nachholens sowie den Bemühungen zur Effizienzsteigerung rund um Praktiken des Studierens. Dieses Narrativ stellt sich als eine fortwährende Herausforderung dar, die sich vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen⁴ und ihrer begleitenden Auswirkungen entwickelt hat und sich im Zuge der Coronapandemie verstärkt hat.

Es wäre zu optimistisch anzunehmen, dass Beratung allein sämtliche Belastungen und Herausforderungen der Studierenden, die teilweise auch schon vor der Pandemie existierten, vollständig bewältigen und lösen kann. Beratung kann jedoch als eine Ressource betrachtet werden, um den Studierenden Gehör zu verschaffen und Übergänge innerhalb von Hochschulen zu begleiten. Sie kann dazu beitragen, die Eingebundenheit zu fördern und Entfremdung entgegenzuwirken. Beratung benötigt Zeit zum Gestalten und Erproben, für Distanzierungen, veränderte Fokussierungen und Perspektivwechsel, um Raum und Anregung zu geben. Darüber hinaus wäre es wichtig, weitere Forschungen durchzuführen, um das Potenzial und die Chancen digitaler Lehrformate als zusätzliche Ressourcen zu erkunden. Dies würde auch die Notwendigkeit einschließen, die erforderlichen Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren für digitale Formate sowie die damit verbundenen Beratungsleistungen zu untersuchen und weiterzuentwickeln. Dieser Prozess hat erst begonnen.

Literatur

- Andresen, S. et al. (2020). „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. *Jugendalltag* 2020. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://hildok.bs-z-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1252>
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89–108.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS.

4 Die Bologna-Reformen bezeichnen die europaweite Umgestaltung der Hochschule in eine neue Studienstruktur bestehend aus vergleichbaren Bachelor- und Masterstudiengängen. Diese Umgestaltung ging mit der Modularisierung des Studiums und der Einführung von Leistungspunkten (ECTS-System) einher, welche durch regelmäßige Überprüfung absolviert werden müssen. Weitere Aspekte, die die Effizienzlogik an Hochschulen begünstigten, sind u. a. die Einführung des Qualitätsmanagements, die Fokussierung auf Forschungsexzellenz, Rankings und Drittmittel, welche mit einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ und Bürokratisierung von Hochschule einhergehen (Schubarth & Mauermeister 2017, S. 125).

- Egloff, B. (2020). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 63–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2022). Strukturell erstickte Resonanzbeziehung. Kritik an der Einseitigkeit des pädagogischen Umgangs in der Schule. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 95–106). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2023). Umgang mit Unterrichtsstörungen aus resonanztheoretischer Sicht. Entfremdungspotentiale in Drohszenarien und Strafniszenierungen. In S. Richter (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven* (S. 129–142). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Engler, S. & Friebertshäuser, B. (1989). Zwischen Kantine und WG. Studienanfang in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaften. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 123–136). Bielefeld: Kleine.
- Fuchs, T. & Matzinger, D. (2021). Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 33–47). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 611–627). Wiesbaden: VS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Hannover: HIS.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L., Liebau, E., Portele G. & Schütte W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144–170). Weinheim/Basel: Beltz.
- Krawietz, J., Raithelhuber, E. & Roman, N. (2013). Übergänge in der Hochschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 651–687). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). „Die Kulturen der Fächer“. *Neue Sammlung*, 25(3): Themenheft: Lebensstil und Lernform, 314–339.

- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester* [DZHW-Brief 5]. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2020.pdf
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2023a). Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (im Erscheinen).
- Richter, S. (2023b). Übergänge und Krisen an Hochschulen begleiten – das Lehr-Lern-Beratungsprojekt „Peer Walk and Talk“. *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* (im Erscheinen).
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schubarth, W. & Mauermeister, S. (2017). Alles auf (Studien)anfang! – Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 101–126). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>
- Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B. & Wouters, E. (2021). The COVID-19 International Student Well-being Study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 114–122. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>
- Völcker, M. & Epp, A. (2021). Mixed-Methods in der sozialwissenschaftlichen Methoden-ausbildung in differenztheoretischer Perspektive: Eine Annäherung. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 201–226). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Sophia Richter, Prof. Dr. phil., Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung

Lisa Will, B. A., Studentin im Master Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Mirijam Ramm-Traoré, B. A., Studentin im Master Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 24th August 2023.



Professionelle Anforderungen und empirische Herausforderungen zur Ausdifferenzierung von Beratung

WILTRUD GIESEKE, MARIA STIMM

Zusammenfassung

Im Beitrag wird erkundet, welche Anforderungen an das professionelle Handeln in der Beratung zu stellen sind. Dazu werden zunächst verschiedene Formen der Intervention (Entscheiden, Optimieren, Validieren/Anerkennen, Begleiten) vorgestellt. Bisher formulierte (Kompetenz-)Anforderungen an professionelles Handeln in der Beratung werden mit aufgegriffen. Entlang empirischer Studien wird „Entscheiden“ aus den vorgestellten Formen herausgegriffen und in der Verknüpfung von Mikro-, Meso- sowie Makroebene als komplexe Interventionsform beschrieben. Eine Fokussierung auf die Mikroebene zeigt, in welchen Spannungsfeldern sich professionelles Handeln in der Beratung bewegt. Daraus resultiert die Notwendigkeit für die Forschung zum Beratungshandeln und zu Qualifikationsprozessen von Beraterinnen und Beratern.

Stichwörter: Entscheidungen; Professionalität; Antinomien; Interventionen

Abstract

The article explores the demands that are to be made on professional action in counseling. To this end, different forms of intervention (deciding, optimising, validating/recognising, accompanying) are first presented. Previously formulated (competence) requirements for professional action in guidance are also taken up. Based on an empirical study, ‘decision-making’ is singled out from the forms presented and described as a complex form of intervention in the linking of micro, meso and macro levels. A focus on the micro level shows the areas of tension in which professional action in guidance moves. This results in a need for research on guidance action and the qualification processes of guidance practitioners.

Keywords: Decisions; professionalism; antinomies; interventions

1 Hinführung

In Beratungsprozessen steht die aktive Selbstreflexion der Ratsuchenden im Fokus. Es wird ein Innehalten zur individuellen diskursiven Themenbearbeitung ermöglicht, sodass am Ende nicht nur mehr Wissen zugänglich ist, sondern auch Handlungsoptionen erweitert worden sind. Demnach legen wir dem Beitrag ein Verständnis von Beratung zugrunde, welches diese als pädagogische Beratung fasst (vgl. Cuvry et al. 2009; Mollenhauer 1965).

Beratung lagert sich dabei an verschiedenen Übergängen im Lebenslauf und in der Biografie an (vgl. Schiersmann 2013, S. 27), sodass sich aus Bedarfen und Bedürfnissen, auch aus dem Handlungsfeld heraus, vielfältige Beratungsformate und -konzepte entwickelt haben, die es notwendig machen, bestimmte Bündelungen vorzunehmen. Sie sind Kennzeichen eines multidisziplinären Zugriffs auf Beratung, der sich auch durch verschiedene theoretische Zugänge zeigt (vgl. Abschnitt 3; im Überblick zu den klassischen theoretischen Zugängen: Schiersmann 2021). Dabei sind sozialpädagogische Anforderungen nicht mit erwachsenenpädagogischen Aufgaben zu vermischen, auch hat Beratung keinen fließenden Übergang zur Therapie (vgl. Schaeffer & Dewe 2008).

Für den vorliegenden Beitrag interessiert uns nun die Frage, welche Anforderungen an professionelles Handeln in der Beratung zu stellen sind. Dazu werden zunächst das Verständnis von professionellem Handeln umrissen und Möglichkeiten zur Strukturierung sowie Ausrichtung des professionellen Handelns in der Beratung vorgestellt (Abschnitt 2). Im Folgenden dienen empirische Ergebnisse dazu, die Entscheidungsunterstützung als Bezugspunkt des professionellen Handelns in der Beratung zu fokussieren (Abschnitt 3). Abschließend werden daraus grundlegende Notwendigkeiten für professionelles Handeln abgeleitet (Abschnitt 4).

2 Rahmung des professionellen Handelns in der Beratung

Der Prozess der Beratung wird durch professionelles pädagogisches Handeln gestaltet. Es geht damit weniger um die Orientierung an spezifischen Logiken, wie es in der Bestimmung von Professionen üblich scheint (vgl. Combe & Helsper 1996), oder den Blick auf Beratung als Teilfunktion im Rahmen verschiedener Professionen (vgl. Kraft 2009), sondern um die Fokussierung der Ausprägungen der Handlungs- und Prozessstruktur (vgl. Helsper & Tippelt 2011). In der Verschränkung von kompetenztheoretischer und differenztheoretischer Perspektive wird Professionalität dabei zu einem flüchtigen Zustand von Beruflichkeit, welcher nicht nur interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss, sondern aufgrund seiner Störanfälligkeit ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit durch die Berater*innen erfordert (vgl. Nitel 2018, S. 32). Jedoch zeigt sich durch gesellschaftliche Rationalisierungs- und Ökonomisierungsprozesse auch eine Deprofessionalisierung, „die das professionelle Handeln in seiner Kernstruktur bedrohe“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 271). Hinzu kommt

die Fragilität und Paradoxie in der Interaktion zwischen professionell pädagogisch Handelnden und z. B. einer ratsuchenden Person, aus der eine Nichtstandardisierbarkeit und Zukunftsoffenheit resultieren. Dies spiegelt sich auch in verschiedenen Zugriffen auf das professionelle Handeln wider. Im Folgenden werden daher verschiedene Ausrichtungen der professionellen pädagogischen Beratung als Formen der Intervention (Abschnitt 2.1) sowie Angebote zur Strukturierung des professionellen Handelns (Abschnitt 2.2) vorgestellt.

2.1 Professionelles Handeln unter differenten Formen der Intervention

Es haben sich im Lauf der letzten Jahrzehnte Bedarfe und Bedürfnisse mit unterschiedlichen pädagogischen Beratungsanforderungen im Handlungsfeld durchgesetzt, die sich zwar institutionalisieren, aber in ihrer Differenzierung und ihren verbindenden Ausgangspunkten erst begrenzt durch Forschung und Theoriebildung eingeordnet sind (vgl. im Überblick: Gieseke & Nittel 2016). Im Handlungsfeld selbst entäußern sich diese Anforderungen durch die Ausdifferenzierung und Verschiedenheit von pädagogischen Beratungsformaten.

Mit diesen Beratungsformaten sind dabei sehr unterschiedliche Formen von Interventionen verbunden. Die verschiedenen Formen der Intervention erfordern immer das aktive Selbst, einige Formen, wenn eine notwendige Differenzierung vorgenommen wird, haben dabei auch steuernde Anteile. Die verbindenden Anforderungen an Beratende liegen, professionell betrachtet, darin, in einem vom Individuum ausgehenden Anliegen zu denken und emotionale Teilhabe bei gleichzeitiger Distanzfähigkeit einzubringen. Einzurahmen sind diese professionellen Grundlagen dann in eine reflexive Kompetenz.

Vor dem Hintergrund des professionellen Handelns ist es eine Notwendigkeit, diese Formen pädagogischer Interventionen mit ihren verbindenden Anteilen ebenso wie mit ihren differenten Ausrichtungen genauer zu betrachten. Die entscheidenden bildungstheoretischen Fragen sind, wie die Formen der Intervention kommuniziert werden und wie darauf reagiert wird. Hierzu gibt es noch keine ausreichenden Innen- und Einsichten, um Beratungsformate mit differenten oder gleichen Interventionsformen zu identifizieren.

Mit Fokus auf die erwachsenenpädagogischen Beratungsformate kann zwischen (a) Entscheiden, (b) Optimieren, (c) Validieren/Anerkennen und (d) Begleiten unterschieden werden.¹ Im Folgenden werden die Spezifika der vier Formen der Intervention vorgestellt:

a) Entscheiden

In der Entscheidungsfindung sind Widersprüchlichkeiten, Unsicherheiten, Ambivalenzen, potenzielle Optionen für verschiedene berufliche oder allgemeine Bildungsinteressen offenzulegen, um eine begründete selbstständige Wahl treffen zu können (vgl. Ab-

¹ Diese vier benannten Formen ergaben sich aus der Sichtung vorliegender empirischer Studien zur Professionalität in der pädagogischen Beratung für Erwachsene. Exemplarisch wird auf einige Studien in der jeweiligen Erläuterung der Formen verwiesen. Die Formen sind nicht abgeschlossen, sondern erweiterbar.

schnitt 3.1). Der/Die Berater*in unterstützt diesen Suchprozess zwischen möglichen Alternativen, um die subjektive Entscheidungsfähigkeit für eine weitere tätigkeitsbezogene Lebensperspektive zu öffnen. Solche Ansätze finden sich u. a. in den Beratungsangeboten der Bundesagentur für Arbeit oder in kommunalen Weiterbildungs-(beratungs-)zentren (vgl. Ertelt & Schulz 1997; Gieseke 2016a).

b) Optimieren

Gegenwärtig zielen Optimierungsprozesse vor allem auf das Arbeitshandeln, um das individuelle und/oder gruppenbezogene Handeln zu verbessern (vgl. Schreyögg 2008). Zielperspektiven wären hier z. B. Kooperationsfähigkeit, Aufstiegsinteresse und Leitungsfähigkeit, aber auch die Bearbeitung intra- und interindividueller Konflikte. Für die daraus resultierenden sehr breiten Anforderungen gibt es sogenannte Coaching-Institute mit einem jeweils bestimmten Ausbildungskonzept (vgl. u. a. Göckler 2012; Schreyögg 2014). Erste Ansätze zum Coaching haben sich aus dem Sportbereich entwickelt, in welchem es eine lange Tradition für eine Optimierungsperspektive gibt (vgl. Schreyögg 2012).

c) Validieren/Anerkennen

Validierende Beratung hat sich zur Aufgabe gesetzt, z. B. pädagogische Tätigkeiten in Planung und Vermittlung, die viele bereits ohne entsprechende vorausgegangene Ausbildung ausüben, anzuerkennen. Beratung übernimmt hier eine Unterstützung für diesen Anerkennungsprozess (vgl. Maier-Gutheil 2009). Eine Ausrichtung der Anerkennung scheint auch regulativen Beratungsformaten innezuwohnen (vgl. u. a. Käßpinger 2016), indem hier der Zugang zu Weiterbildungen zunächst geprüft und anerkannt wird.

d) Begleiten

Alle Anstrengungen, um bildungspolitisch gewolltes, selbst gesteuertes Lernen zu realisieren, verlangen letztlich eine nicht zu realisierende Eins-zu-eins-Beratung, auch wenn Personen in Gruppen dafür zusammenkommen. Dieser Ansatz ist gekoppelt an sich verändernde technische Möglichkeiten (Onlineberatung, vgl. z. B. Engel 2019; Maier-Gutheil & Stanik 2020), die noch nicht ausgeschöpft sind. Als ganz eigener Komplex gestaltet sich hier Lernberatung (vgl. z. B. Pätzold 2004).

2.2 Strukturierungen des professionellen pädagogischen Handelns im Beratungsprozess

Ein detaillierter Blick auf das professionelle Handeln im Beratungsprozess, unabhängig von der Form der Intervention, fokussiert das Beratungshandeln in seiner Doppelverortung (vgl. Engel et al. 2007). D. h., dass sich eine professionelle Beratungssituation erst in der Wechselseitigkeit zweier Wissensformen, dem handlungsfeldspezifischen Wissen und dem Beratungs- sowie Interaktionswissen konstituiert. Bei dem handlungsfeldspezifischen Wissen handelt es sich um Wissen über gesellschaftliche Strukturen und Bezüge, die den jeweiligen Bereich und damit auch die konkrete Beratungssitua-

tion prägen, wodurch eine Art Außenperspektive auf den Beratungsprozess ermöglicht wird (vgl. ebd.). Beratungs- und Interaktionswissen wiederum umfasst die grundlegende, feldunspezifische Beratungskompetenz des Beraters bzw. der Beraterin. Mit dieser Innenperspektive geht es gewissermaßen um die (kommunikative) Umsetzung der Beratung (vgl. ebd.). Erst durch die Verknüpfung beider Wissensformen durch einen wechselseitigen Bezug ist der/die Berater*in in der Lage, den Beratungsprozess als Vermittlungsprozess herzustellen (vgl. Enoch 2011, S. 145). Um professionelles pädagogisches Handeln in der Beratung differenzierter fassen zu können, lohnt es sich, die Wissensformen weiter auszudifferenzieren und die Vielfältigkeit der Wissensschichten unter Einbezug der Ratsuchenden als komplexe Notwendigkeit für ein professionelles Handeln zu erkennen.

Ausdifferenzierend kann das Kompetenzmodell für Berater*innen herangezogen werden, das prozessbezogene Kompetenzen, die darauf abzielen, strukturelle sowie emotionale Sicherheit zu schaffen, sowie systemumfassende Kompetenzen (z. B. Orientierung an den Ratsuchenden, Transparenz und Reflexion des Beratungshandelns und organisationalen Handelns), organisationsbezogene Kompetenzen (u. a. [Weiter-]Entwickeln der Organisationskultur, Berücksichtigung organisationaler Ressourcen) und gesellschaftsbezogene Kompetenzen wie die Berücksichtigung gesellschaftlicher Ziele beschreibt (vgl. Weber 2016). Entstanden ist dieses Kompetenzmodell im Austauschprozess mit Beraterinnen bzw. Beratern wie Verbandsvertreterinnen und -vertretern (Schiersmann & Weber 2013). Empirisch muss weiterhin interessieren, ob diese Kompetenzen vorhanden sind und wie sie eingesetzt werden.

3 Erkenntnisse aus Studien zum professionellen Handeln in der Beratung – Unterstützung von Entscheidungsprozessen

Blicken bisherige Beschreibungen *auf* das professionelle Handeln in der Beratung und rahmen es, ist die folgende Blickrichtung geprägt durch eine Perspektive *aus* dem professionellen Handeln heraus. Dazu wird im Folgenden exemplarisch auf eine der vier vorgestellten Formen des interventiven Handelns – Entscheiden – entlang von empirischen Ergebnissen eingegangen. Jede der in Abschnitt 2.1 unterschiedenen, erwachsenenpädagogisch relevanten interventiven Formen in der Beratung verlangt auf der Makro-, Meso- und Mikroebene bestimmte Strukturen bzw. Arbeitsweisen, die professionell aufeinander abgestimmt sind.

Dabei bezieht sich die *Makroebene* z. B. auf politische Vorgaben, d. h., es gibt eine bildungspolitische Entscheidung für die Förderung bzw. Finanzierung bestimmter Beratungsformate. Es wird damit festgelegt, ob und welche interventiven Formen von Beratung unterstützt und finanziert werden. Zu dieser Ebene liegen erst wenige empirische Studien vor. Die *Mesoebene* spiegelt organisatorische Strukturen und das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure und Akteurinnen in der Beratungseinrichtung oder der Weiterbildungseinrichtung wider. Hier entscheiden die handelnden

Akteurinnen und Akteure, welche Formen der Intervention sie für den Beratungsbereich anbieten wollen und können. Dabei müssen die Organisationsstrukturen die jeweilige(n) Form(en) der Intervention gewährleisten. Auf der *Mikroebene* treffen Berater*in und ratsuchende Person im Beratungsgeschehen aufeinander. Die entsprechende(n) Form(en) der Intervention ist bzw. sind dabei beidseitig bekannt – aufgrund des Beratungsinteresses der ratsuchenden Person und der organisatorischen Rahmung des Beratungsgeschehens.

3.1 Ausdifferenzierung auf verschiedenen Ebenen durch Detailanalysen

Entscheidungen sind sehr persönliche Vorgänge und können nach Fuchs (vgl. 2008) als subjektive Lebensvollzüge gefasst werden. In der Beratung werden sie zu spezifisch emotionalen und kognitiven Herausforderungen, da sich das Subjekt mit der eigenen Situation, mit seinen Bildungsinteressen, Wünschen und Vorstellungen, Selbstbildern und Unsicherheiten in Beziehung setzt. Neue Denkbewegungen, die sich auch leiblich einschreiben, erwirken Wechselwirkungen zwischen neuem Wissen, bisherigen Einschätzungen und Interessen. Dazu werden besondere institutionelle Kontexte für und eine entsprechende Atmosphäre in der Beratung benötigt (vgl. Gieseke 2016b).

Hier setzt nun die Beratungsforschung an, um sich mit den daraus resultierenden professionellen Herausforderungen aus bildungstheoretischer Sicht zu beschäftigen. Die Ergebnisse aus der Forschung für die *interventive Form des Entscheidens* lassen sich wie folgt strukturieren:

1. *Ebene*: Bildungspolitisch gab/gibt es z. B. ein Interesse, Beratung zwischen Weiterbildungorganisationen einzurichten und Vernetzungsstrukturen zu schaffen. Es gibt dafür bereits erarbeitete Vorschläge, wie Orte für Beratung regional platziert werden könnten und welche Vernetzungen möglich wären. Die Begleituntersuchungen analysierten die im Erprobungsstatus erarbeiteten Umsetzungen und Modellvorschläge (vgl. im Überblick: Gieseke & Pohlmann 2016).

2. *Ebene*: In der darunterliegenden Ebene geht es um den Ablauf innerhalb einer Beratung und die Benennung der jeweiligen Schritte, d. h. die Entwicklung von standardisierten Prozessstrukturen. Sie zeigen durchaus differente Verlaufsformen für das Beratungsgespräch auf (vgl. im Überblick: Stimm & Freide 2016).

3. *Ebene*: Unterhalb dieser Modelle geht es um das Beratungssetting, in welches die jeweiligen Interessen und die Verarbeitungsschritte der Ratsuchenden eingeflochten sind. Auf Basis der eingebrachten Interessen kann zwischen einem informativen, einem situativen oder einem weitreichenderen biografischen Beratungsinteresse unterschieden werden (vgl. Gieseke & Opelt 2004), welches wiederum Verlaufsformen der Beratung und damit den Weg zur Entscheidung beeinflusst. Auf diesem Weg kommen auch die eigenen subjektiven Bewertungen und die Bewertungen vor dem Hintergrund der bisher gewählten Lebensformen und Bildungsinteressen zur Sprache. Jede Beratung hat also mit Ambivalenzen, Widersprüchen, Unsicherheiten, diversen Erfahrungen und Deutungen zu ringen (vgl. Gieseke & Stimm 2016). Sogenannte Detailanalysen greifen einzelne Aspekte des professionellen Umgangs damit heraus, z. B., welche Fragen wie im Beratungsgespräch zur Unterstützung der Entscheidungsfin-

dung eingesetzt werden (vgl. Müller 2005) oder welches Wissen in Beratungsprozessen eingebracht wird, um die Entscheidung zu stützen (vgl. Enoch 2011).

Diese umgesetzten Untersuchungen zeigen, wie weitreichend ausdifferenziert erwachsenenpädagogische Forschung mindestens anzulegen ist, um professionelles Handeln zu unterstützen.

3.2 Antinomien im professionellen Beratungshandeln

Wird die beschriebene dritte Ebene – Mikroebene (vgl. Abschnitt 3.1) – fokussiert, lässt sich festhalten, dass diese Ebene des professionellen Beratungshandelns ebenso wie andere Formen des pädagogischen Handelns (vgl. Hippel 2011) von Antinomien geprägt ist.

Blicken wir auf empirische Ergebnisse (vgl. Gieseke & Stimm 2016), sind es vor allem neuralgische Sequenzen im Beratungsprozess, in denen sich Antinomien im professionellen Beratungshandeln finden lassen. Neuralgische Sequenzen sind dabei Gelenkstelle zwischen dem Platzieren von unterschiedlichem Wissen durch die Berater*innen und Ratsuchenden sowie der gleichzeitigen gegenseitigen Beziehungsgestaltung. Sie bestimmen grundlegend den weiteren Beratungsverlauf und damit auch den Prozess der Entscheidungsfindung.

Antinomien verweisen in diesen neuralgischen Sequenzen auf Spannungsfelder, die durch „widerstrebende Orientierungen“ gekennzeichnet sind (Helsper 2021, S. 168). Es lassen sich Antinomien unterscheiden, welche „aus widerstrebenden Spannungen jedweder – also nicht nur der professionellen – Lebenspraxis“ resultieren (Begründungs-, Praxis-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie-, Vertrauensantinomie), und jene, die sich aus der Spannung von zwei Handlungslogiken ergeben, „einer diffus auf die ganze Person bezogenen und in der Linie persönlicher Beziehungen stehenden Orientierung“ sowie „einer Logik spezifischer, eher distanzierter und rollenförmiger Beziehungen folgenden Orientierung“ (Nähe-, Sach-, Differenzierungs-, Organisations- und Autonomieantinomie; ebd.).

Durch die Antinomien können sich zugespitzte Situationen im pädagogischen Handeln ergeben. Aufgrund von Verstrickungen und Verwicklungen des pädagogischen Handelns droht dann nicht nur die Manifestation von Antinomien, sondern vor allem das Scheitern der in der Beratung so relevanten Beziehung zwischen Berater*in und ratsuchender Person.

4 Notwendigkeiten: Forschungsansprüche und Qualifikationen

Wenn nun nach den Anforderungen an professionelles Handeln in der Beratung gefragt wird, wird durch die dargestellten Ausdifferenzierungen deutlich, dass es begriffliche Unterscheidungen zwischen den sehr differenten Ausrichtungen und Zielen bzw. Formaten von Beratung braucht (siehe Abschnitt 2.1), an die sich dann wiederum Anforderungen an das professionelle Handeln koppeln (vgl. Abschnitt 2.2). Professio-

nalität kann erst dann festgestellt werden, wenn zwischen den verschiedenen Formen begrifflich und forschungsorientiert unterschieden werden kann und gleichzeitig das Verbindende in einer pädagogischen, nicht therapeutischen Orientierung herausgearbeitet wird. Dazu kann durchaus auch gehören, verschiedene interventive Formen am selben Ort anzubieten, aber eben in anderer Weise ausgerichtet vorzugehen.

Für eine Grundlegung bedarf es daher deutlich mehr Forschung, und zwar Detailforschung, um theoretisch weiter voranzukommen, unabhängig von den bereits genutzten, intradisziplinär ausgerichteten Ansätzen. Erste Einblicke in die notwendige Komplexität der Forschung zeigen die Studien zur Entscheidungsfindung (vgl. Abschnitt 3). Gleichzeitig werden darüber die Anforderungen an das professionelle Handeln in der Beratung auf verschiedenen Ebenen und in differenten Spannungsfeldern sowie deren Vernetzung transparent.

Zur professionellen pädagogischen Beratung gehört es, sich an geteilte, verbindliche ethische Standards zu halten. Diese sind diskursiv zwischen den verschiedenen Ausrichtungen und Akteurinnen und Akteuren zu erarbeiten. Da professionelles Handeln in der Beratung über Fortbildungen bzw. erste Einblicke in diesen Tätigkeitsbereich im erwachsenenpädagogischen Studium (vgl. Lobe & Walber 2020) erworben werden, scheinen rahmende Zugriffe sinnvoll (vgl. Abschnitt 2.2), um von dort ausgehend durch Wissen, analytische Übungen an konkreten Fällen und Reflexionen zu Beratungsverläufen die individuelle Beobachtungsfähigkeit und reflexive Kompetenz zu schulen. Insgesamt steht dahinter die Herausforderung, dass Beratung sich vertiefter und ausdifferenzierter mit seinen Arbeitsweisen platzieren muss, wenn nicht nur eine nicht weiter hinterfragte Dienstleistung angeboten werden soll.

Literatur

- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cuvry, A. d., Kossack, P. & Zeuner, C. (2009). Strukturmodell für personenbezogene Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog*. Band 3. Referenzmodelle (S. 135–157). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Engel, F. (2019). Beratung unter Onlinebedingungen. In S. Rietmann, M. Sawatzki & M. Berg (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung*. Band 1. Disziplinen und Zugänge (S. 33–43). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ertelt, B.-J. & Schulz, W. (1997). *Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch*. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

- Fuchs, T. (2008). Was heißt „sich entscheiden“? Die Phänomenologie von Entscheidungsprozessen und die Debatte um die Willensfreiheit. In T. Fuchs (Hrsg.), *Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays* (S. 328–351). Zug: Die Graue Edition.
- Gieseke, W. (2016a). Entscheidungstheoretische Grundlagen der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 102–111). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, W. (2016b). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2004). *Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001*. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern, Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung.
- Gieseke, W. & Pohlmann C. (2016). Institutionelle Strukturen der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 412–424). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke W. & Stimm, M. (2016). *Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göckler, R. (2012). *Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement. Beratung und Vermittlung in der Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II). Case Management in der Praxis*. Regensburg: Walhalla.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57, S. 268–288). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–58.
- Käpplinger, B. (2016). Gutscheinerberatung – Regulative Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 259–266). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kraft, V. (2009). Beratung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 44–59). Weinheim: Beltz.
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1), 16–27.
- Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründerberatung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier-Gutheil, C. & Stanik, T. (2020). Bildungsberatung in Beschäftigung und Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 55–64.

- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen Beratung. In K. Mollenhauer & C. W. Müller (Hrsg.), „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht (S. 25–50). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Müller, A. (2005). *Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Rosendahl & A. Elias (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 21–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schaeffer, D. & Dewe, B. (2008). Zur Interventionslogik von Beratung in Differenz zu Information, Aufklärung und Therapie. In D. Schaeffer & S. Schmidt-Kaehler (Hrsg.), *Lehrbuch Patientenberatung* (S. 93–126). Bern: Hogrefe.
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, C. (2021). *Beraten im Kontext des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (Hrsg.). (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schreyögg, A. (2008). Die Lage der Führungskräfte. In F. Buer & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Life-Coaching. Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit* (S. 55–69). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schreyögg, B. (2014). *Emotionen im Coaching. Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion*. Wiesbaden: Springer.
- Stimm, M. & Freide S. (2016). Systematische Vorschläge zur Spezifik von Beratungsgesprächsverläufen. In W. Gieseke & M. Stimm, *Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess* (S. 72–90). Wiesbaden: Springer.
- Weber, P. (2016). Qualität von Beratung unter besonderer Berücksichtigung von Professionalität und Kompetenz des Beratungspersonals. In W. Gieseke & D. Nittel, (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 828–839). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Autorinnen

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin

Maria Stimm, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 24th August 2023.



Professionalisierung der Studien- (fach-)beratung

BIRTE EGLOFF

Zusammenfassung

Studienberatung ist fester Bestandteil von Hochschulen und bietet Studieninteressierten und Studierenden vor, während und unmittelbar nach dem Studium zahlreiche unterstützende Maßnahmen an. Das Angebotsspektrum hat sich in den vergangenen Jahren stark ausdifferenziert und reagiert damit gleichermaßen auf hochschulpolitische Entwicklungen wie auf eine sich verändernde Studierendenschaft. Der Beitrag skizziert Angebote der Studienberatung und fragt, inwiefern ihre Weiterentwicklung auch mit einer Professionalisierung verbunden ist.

Stichwörter: Studienberatung; Professionalisierung; Pluralisierung; Vielfalt; Hochschulentwicklung

Abstract

Student counselling is an integral part of higher education institutions and offers prospective students and students numerous support measures before, during and immediately after their studies. The range of services has become much more diverse in recent years, responding to developments in higher education policy as well as to a changing student body. This article outlines the services offered by student counselling and asks to what extent their further development is also linked to professionalisation.

Keywords: Study guidance; professionalization; pluralisation; diversity; higher education development

1 Einleitung

Seit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland im Zuge der sogenannten „Bologna-Reform“ (vgl. Blättler & Imhof 2019), hat sich das Angebot

an Studiengängen um ein Vielfaches vergrößert.¹ Studieninteressierte haben beträchtliche Auswahlmöglichkeiten an grundständigen und weiterführenden, teilweise sehr speziellen Studiengängen. Neben den Chancen und Möglichkeiten stellen diese junge Erwachsene auch vor die Herausforderung, einen „passenden“ Studiengang für sich zu finden, der sowohl den eigenen Interessen wie den Neigungen und Fähigkeiten entspricht und Perspektiven für den weiteren Lebensweg eröffnet.

Hier setzt *Studienberatung* an, die als eine der zentralen Aufgaben von Hochschulen² im Hochschulrahmengesetz (HRG) und in den Länderhochschulgesetzen verankert ist. Institutionalisierte Studienberatung gibt es seit Anfang der 1970er-Jahre. Für die vergangenen Jahre ist eine deutliche Ausweitung des Angebotsspektrums zu verzeichnen, das stärker als bisher die verschiedenen Lebenslagen von Studierenden berücksichtigt (vgl. Kroher et al. 2023), über die reine Studien- und Berufsberatung hinausreicht und somit als Angebot der Erwachsenenbildung zu verstehen ist (vgl. Gieseke 2014). Dies kann u. a. auf folgende Entwicklungen zurückgeführt werden:

- So hat die Zahl der Studierenden im Zuge von Bildungsreformen und Öffnungstendenzen der Hochschulen seit den 1960er-Jahren stetig zugenommen³ und u. a. zu einer veränderten Zusammensetzung der Studierendenschaft geführt. Der „Typus des Normalstudierenden“ (Nickel & Thiele 2017, S. 44), der im direkten Anschluss an den Erwerb des Abiturs ein Vollzeitstudium durchläuft, gilt als „Auslaufmodell“ (Brendel & Metz-Göckel 2002). Stattdessen finden sich Studierende in Erwerbstätigkeit, mit Care-Aufgaben, aus bildungsfernen Milieus, mit Migrationshintergrund, mit Beeinträchtigungen, mit anderen Zugangsberechtigungen als der allgemeinen Hochschulreife etc. Sie werden als „nicht-traditionelle Studierende“ (Wolter et al. 2017) bezeichnet, für die es spezifische (Beratungs-)Angebote gibt.
- Insofern sich so gesamtgesellschaftliche Vielfalt und Pluralisierung von Lebenslagen zumindest teilweise auch in den Hochschulen widerspiegeln, erlangen Themen wie Inklusion und Diversität/Heterogenität, aber auch lebensbegleitendes Lernen zunehmende Bedeutsamkeit. Als Bildungseinrichtungen stehen Hochschulen somit selbst in der Pflicht, hinsichtlich ihres Adressatenkreises darauf ganz praktisch zu reagieren und diese Anforderungen an Ermöglichung, Teilhabe, Chancengleichheit und Bildung in ihren Strukturen, Konzepten und Angeboten zu berücksichtigen (vgl. Lotze & Wehking 2021).⁴

1 So sind laut Statistik der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2022, S. 9) im Wintersemester 2022/23 insgesamt 9.648 Bachelor- und 10.068 Masterstudiengänge bundesweit über alle Fächer und Hochschularten hinweg registriert. Zum Vergleich: Zehn Jahre zuvor, im Wintersemester 2012/13, waren es 7.199 Bachelor- und 6.735 Masterstudiengänge (Statista 2022).

2 Hochschule wird als Oberbegriff für Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Fachhochschulen etc. verwendet.

3 Im Wintersemester 2022/23 waren es insgesamt 2.380.974 Studierende gegenüber 267.257 etwa im Wintersemester 1961/62 (vgl. HRK 2022b, S. 25). Insgesamt sind die Studierendenzahlen seit dem Wintersemester 22/23 allerdings erstmals seit langer Zeit rückläufig (1,0 % weniger als im Vorjahr; https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/11/PD22_503_21.html).

4 Bestimmte Milieus sind an Hochschulen immer noch deutlich unterrepräsentiert, allerdings lassen sich Bemühungen um Durchlässigkeit im Bildungssystem dahingehend lesen, solche Ungleichheiten schrittweise abzubauen (vgl. z. B. Vogel 2017).

Der Ausbau des Angebotsspektrums von Studienberatung lässt sich im Kontext eines generellen Strukturwandels von Hochschule betrachten (vgl. Bremer & Lange-Vester 2021), der sich auf ihr institutionelles Selbstverständnis und damit auf alle Bereiche der Organisation bezieht und in dem u. a. Fragen des Qualitätsmanagements, der Qualitätssicherung sowie der Professionalisierung zunehmend wichtiger geworden sind.⁵

Bezogen auf das Segment der Studienberatung soll daher der Frage nachgegangen werden, inwiefern Studienberatung eine Professionalisierung durchlaufen hat, woran man diese festmachen kann und vor welchen Aufgaben Studienberatung perspektivisch steht. Hierfür werde ich zunächst (2) einen kleinen Überblick über das Feld der Studienberatung geben, um dann den Stand ihrer Professionalisierung zu betrachten (3). Der Beitrag endet mit einer Darstellung einiger aktueller Herausforderungen (4).

2 Studienberatung im Handlungsfeld Hochschule

Der Versuch, Studienberatung in allen seinen Facetten darzustellen, muss aus Platzgründen scheitern, und so sei als Überblick auf das zweibändige „Handbuch Studienberatung“ verwiesen (Grüneberg et al. 2021), das die Komplexität von Beratung als interdisziplinäres Handlungs- und Forschungsfeld abbildet. Dennoch möchte ich kurz umreißen, wie Studienberatung an Hochschulen organisiert ist: Wer sind wichtige Akteurinnen und Akteure und an wen richtet sie sich? Was sind Themen und Anlässe? Und schließlich: In welchen Formaten findet sie statt?

Akteure, Adressatinnen und Adressaten

Hauptsächlich ist Studienberatung an Hochschulen selbst angesiedelt und unterteilt sich in eine zentral verortete *Allgemeine Studienberatung* und eine dezentral organisierte *Studienfachberatung*.⁶ Die Allgemeine Studienberatung informiert fach- und disziplinübergreifend u. a. über Studiengänge und -möglichkeiten, Zulassungsvoraussetzungen und Bewerbungsmodalitäten und übernimmt bei der Studienfachwahl eine wichtige, orientierungsgebende Funktion. Auch Themen wie Berufsaussichten und mögliche Karrierewege werden aufgegriffen. Sie richtet sich vor allem an Schüler*innen, Studieninteressierte und Studienbewerber*innen sowie an Eltern, die ihre Kinder im Studien- und Berufswahlprozess unterstützen wollen. Die Studienfachberatung hingegen ist disziplinär, in den einzelnen Fächern organisiert. Sie informiert über konkrete Studiengänge und Inhalte eines Faches, führt in die jeweiligen Fachkulturen ein, indem sie deren spezifische Denk- und Arbeitsweisen vermittelt, und berät bei disziplinbezogenen Fragen und Problemen. Flankiert werden Allgemeine Studienberatung und fachspezifische Studienfachberatung von innovativen Projekten an Hoch-

5 Leider geht der Strukturwandel nicht mit der Erhöhung von Ressourcen einher, sodass sich viele Fachbereiche trotz hoher Studierendenzahlen nach wie vor mit geringer Ausstattung und ungünstigen Betreuungsverhältnissen auseinandersetzen müssen.

6 Inzwischen hat sich auch ein außerhalb der Hochschulen existierender Markt von (kostenpflichtigen) Anbietern privater professioneller Studienberatung etabliert, die jedoch im Beitrag nicht weiter berücksichtigt werden.

schulen, die den Beratungsschwerpunkt beispielsweise auf eine bestimmte Phase oder auf ein besonderes Thema im Studium richten (Studieneingangsphase, akademisches Schreiben).

Studienberatung ist außerdem gesetzliche Aufgabe⁷ der *Agentur für Arbeit*, die sich auf die Zielgruppe Schüler*innen und Studieninteressierte, aber auch Absolventinnen und Absolventen am Übergang zum Arbeitsmarkt fokussiert und insbesondere mit der Allgemeinen Studienberatung kooperiert. Stärker als die Beratung der Hochschulen richtet die Agentur für Arbeit den Blick auf Berufswege, klärt persönliche Interessen und Dispositionen ab und unterstützt bei Studienzweifel und Abbruchgedanken.

Darüber hinaus existieren an Hochschulen eine Reihe weiterer, fest etablierter Einrichtungen, die neben ihren primären Aufgaben auch explizit Beratung anbieten. Dazu gehören etwa International Offices (Beratung zu Auslandsaufenthalten, Beratung von internationalen Studierenden), Gleichstellungsbüros und Familienservices (Beratung zu den Themen Gleichstellung, Studieren mit Kind, Vereinbarkeit von Studium und Care-Arbeit), Antidiskriminierungsstellen und Behindertenbeauftragte (Unterstützungsmöglichkeiten für ein barrierefreies Studium) sowie psychosoziale Beratungsstellen (Krisenbewältigung, Beratung für von Krieg, Vertreibung und Flucht betroffene Studierende). Auch Allgemeine Studierendenausschüsse (AStA), Studierendenwerke oder Hochschulgemeinden bieten ein umfangreiches Angebot, so in den Bereichen Wohnen, BAföG, Studienkredite oder Soziales an. Nicht zuletzt finden sich an Hochschulen zahlreiche Initiativen, die sich um sehr spezifische Belange oder Zielgruppen kümmern bzw. am Aufbau von Netzwerken mitwirken (z. B. Initiative „Arbeiterkind“⁸).

Beratungsanlässe und -themen

Studienberatung folgt dem student life cycle (vgl. HRK 2021), der Abfolge von Phasen, die Studierende durchlaufen und die mit jeweils spezifischen Anforderungen verbunden sind. Zusammengefasst lassen sich grob drei Phasen unterscheiden (vgl. Egloff 2016, S. 232 ff.):

- *Übergang in die Hochschule*: Dieser biografisch bedeutsame, oft angstbesetzte Übergang beinhaltet vor allem das „Vertraut-Machen mit dem System Hochschule“ (Rietbrock 2012, S. 98) und die Initiation in die jeweilige Fachkultur. Anlässe von Beratung sind hier vor allem Studienauswahl und -organisation, Stundenplanerstellung, Umgang mit Prüfungsordnungen, Kennenlernen von Informations- und Beratungsstellen etc. Ziele von Beratung sind „Orientierung und Herstellung von Studierfähigkeit“ (Egloff 2016, S. 232).
- *Studienverlauf*: Studierende eignen sich die Inhalte ihrer Studienfächer an und bilden ihr individuelles Profil aus. Geboten wird Unterstützung und Beratung während des gesamten Studiums, das Eigenverantwortung und Selbstorganisation hinsichtlich der Gestaltung des eigenen Lernprozesses verlangt. Anlässe von Beratung sind fachliche Studieninhalte, wissenschaftliches Arbeiten, Prüfungen

7 Vgl. §§ 29–33 Sozialgesetzbuch III: Berufs- und Bildungsberatung.

8 Vgl. <https://arbeiterkind.de>.

und ihre Vorbereitungen etc. Im Studienverlauf können immer auch kritische Ereignisse und Krisen auftreten, die sich auf die Studienorganisation auswirken oder sogar Studienzweifel wecken (z. B. Schreib- und Motivationsblockaden, Prüfungssängste, psychische Belastungen) und mithilfe von (Studien-)Beratung bearbeitet werden.

- *Übergang in die Arbeitswelt*: Hier gerät der Übertritt von der Hochschule in den Beruf in den Blick, der sich angesichts von Studiengängen, die nicht auf ein bestimmtes Berufsziel hin qualifizieren, als schwierig erweisen kann. Studienberatung unterstützt Studierende in der Abschlussphase ihres Studiums sowie Absolventinnen und Absolventen bei Reflexions- und Entscheidungsprozessen hinsichtlich ihrer Berufswahl.

Vielfältige Formate von Studienberatung

Das klassische Format dürfte die *Einzelberatung* als „kleinste denkbare professionelle Beratungskonstellation“ (Moll 2021, S. 433) sein, bei der eine Studentin bzw. ein Student die Beratung aufsucht, um ein Anliegen individuell vorzutragen. Dies kann mit zahlreichen Hürden verbunden sein, insbesondere dann, wenn hochschulspezifische Gepflogenheiten, Routinen oder die immanenten Regeln der Organisation noch nicht bekannt sind. Je nach Anlass, Ziel und Zweck der Beratung sind auch *Gruppenangebote* sinnvoll, beispielsweise in Form von Workshops (vgl. Griepentrog 2021). Verstärkt seit der Covidpandemie haben sich neben den Präsenzberatungen auch Online- oder hybride Beratungsformate entwickelt und werden zunehmend genutzt (Foren, Videoberatung, Chat-Bot, Lernplattformen oder auch Online-Self-Assessments [OSA]⁹). Sie sind vor allem wegen ihrer Niedrigschwelligkeit für Studierende interessant (vgl. Maier-Gutheil et al. 2021, S. 463), auch wenn in ihnen für den Beratungsprozess durchaus wichtige „soziale Hinweisreize“ (ebd.) wie Mimik und Gestik fehlen bzw. nur bedingt wahrnehmbar sind.

Eine weitere Form von Beratung ist Peer-Beratung (vgl. Egloff 2020). Zentraler Punkt ist dabei, dass die Beratung durch Studierende erfolgt, die selbst Erfahrungen mit der Statuspassage Studium haben und sich daher gut in die Perspektive ihrer ratsuchenden Kommilitoninnen und Kommilitonen hineinversetzen können. Peer-beratende Studierende durchlaufen in der Regel Schulungen, um professionell agieren zu können.

3 Zum Stand der Professionalisierung

Insofern Studienberatung „reflektierte Kommunikation über Fragen, Anliegen und Schwierigkeiten“ (Sickendiek 2021, S. 31) ermöglichen, Orientierung bieten sowie Entscheidungen vorbereiten helfen soll, erfüllt sie für die Hochschulen wie für die Ratsuchenden eine wichtige Aufgabe, die ohne Frage professionelles Handeln verlangt.

⁹ Es handelt sich um Onlinetools zur Selbsteinschätzung, mit denen Studieninteressierte über bestimmte Fächer informiert werden und mithilfe von Fragen, Übungen und Anleitungen zur Selbstreflexion überprüfen können, ob Interesse, Eignung und Studiengang zusammenpassen.

Woran lässt sich nun die Professionalität von Studienberatung festmachen? Und wie ist ihre Professionalisierung in den vergangenen Jahren vorangeschritten?¹⁰ Die Frage soll aus drei Perspektiven beantwortet werden: Inwiefern ist Studienberatung fester Bestandteil der *Organisation*? Wie spiegelt sich eine Professionalisierung im konkreten *Beratungsprozess* wider? Und inwieweit ist Studienberatung Gegenstand von *Forschung und Entwicklung*?

Strukturelle Einbettung von Studienberatung innerhalb der Hochschulen

Der gesetzliche Auftrag verpflichtet Hochschulen zur Information und Beratung über „Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums“ (HRG, § 14) und zu einem entsprechenden Angebot. Fragen der Professionalisierung waren dabei immer schon im Blick (vgl. z. B. HRK 1994). Betrachtet man die damaligen Forderungen und Empfehlungen aus heutiger Sicht (vgl. ebd., S. 2), lässt sich diesbezüglich festhalten: Hochschulen verfügen über etablierte, engmaschige Beratungsnetzwerke, an die sich Studieninteressierte, Studierende, Absolventinnen und Absolventen mit ihren Fragen in den unterschiedlichen Phasen des Studiums oder zu spezifischen Anliegen wenden können. Insbesondere „kritische“ Studienphasen, wie etwa der Studieneingang, sind dabei verstärkt in den Blick geraten. Zentrale Studienberatung und dezentrale Studienfachberatung verstehen sich nicht als Konkurrenz, sondern als fest miteinander verbundene Partner. Auch Fort- und Weiterbildung ebenso wie Supervision sind inzwischen fester Bestandteil dieser Kooperation. Studienberatung ist zudem Bestandteil von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen, so im Kontext von (Re-)Akkreditierungen von Studiengängen. In diesem Sinne ist Studienberatung Teil von Profilbildungsprozessen an Hochschulen und hat strategische Bedeutung erlangt.

Konkretes Beratungssetting

Wie jede professionelle Beratung in der Erwachsenenbildung orientiert sich auch Studienberatung an einem *strukturierten Ablaufmodell*, welches die Problembenennung und -entfaltung sowie die Entwicklung, Prüfung und Abwägung von Lösungsmöglichkeiten beinhaltet.¹¹ Sie setzt auf die Selbsttätigkeit der Ratsuchenden und zeichnet sich durch eine „konzeptionelle Bescheidenheit in Bezug auf die Machbarkeit von Veränderungen und Lösungen“ aus (Sickendiek 2021, S. 31). Sie nimmt für sich in Anspruch, diversitätssensibel zu arbeiten (vgl. ebd., S. 35), und folgt Prinzipien wie Vertraulichkeit, Neutralität, Freiwilligkeit und Transparenz. Im Mittelpunkt stehen die ratsuchenden Studierenden und Studieninteressierten mit ihren jeweiligen Lebenswelten sowie biografischen Ressourcen, die es im Beratungsprozess zu aktivieren gilt. Studienberater*innen sind professionell, insofern sie über ein spezifisches Fach-, Methoden- und Reflexionswissen verfügen (etwa über bestimmte Gesprächstechniken). Die Professio-

10 Die folgenden Ausführungen beziehen sich vornehmlich auf die zentral organisierte Studienberatung, nicht auf die dezentrale Studienfachberatung, deren Professionalität sich vor allem durch fachlich-inhaltliche Expertise auszeichnet, aber als „Nebenbei“-Tätigkeit von wissenschaftlichem Personal einen anderen Fokus hat bzw. nicht notwendigerweise spezifische Beratungskompetenzen voraussetzt – was aber nicht bedeuten soll, dass diese unwichtig wären bzw. diesbezüglich kein Professionalisierungsbedarf bestünde.

11 Eine ausführliche Darstellung des „Handlungsschemas der Beratung“ findet sich bei Maier-Gutheil 2016, S. 23 ff.

nalität von Studienberater*innen zeichnet sich auch dadurch aus, dass diese sich der Grenzen ihrer Beratungskompetenzen bewusst sind und auf andere Unterstützungsangebote verweisen.

Forschung und Entwicklung

In den vergangenen Jahren ist Studienberatung zunehmend zum Gegenstand von Forschung bzw. wissenschaftlicher Auseinandersetzung geworden. Studien und Projekte aus der interdisziplinären Hochschul- und Beratungsforschung widmen sich entweder explizit der Studienberatung oder aber Themen und Fragestellungen, die relevant für die Weiterentwicklung von Studienberatung sein können, etwa Studienabbruch.¹²

Mit dem erwähnten Handbuch Studienberatung besteht ein umfangreiches Werk, das den aktuellen Wissensstand systematisch aufbereitet. 2006 erschien zum ersten Mal die „Zeitschrift für Beratung und Studium“, die Forschungserkenntnisse und praktische Erfahrungen bündelt, verknüpft und somit Studienberatung weiterentwickelt. Wichtig im Professionalisierungs- und Qualitätssicherungsprozess sind Fach- und Berufsverbände, wie etwa die „Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V.“, die für die Vernetzung der Studienberater*innen sorgt, Fort- und Weiterbildung anbietet und Fachtagungen veranstaltet sowie Beratungsrichtlinien und Qualitätsstandards – beispielsweise auch zu ethischen Fragen – entwickelt.

4 Herausforderungen und offene Fragen

Vor welchen Herausforderungen steht die Studienberatung perspektivisch? Abschließend sollen drei Zentrale benannt werden.

Studienberatung im Spannungsfeld von Grundversorgung und Projektorientierung (vgl. Scholz 2013): Angesichts zahlreicher Projekte und (befristeter) Programme stellt sich wiederkehrend die Frage, wie neuartige, erfolgreich erprobte und evaluierte Ideen dauerhaft in das institutionalisierte Angebot von Studienberatung integriert werden können. Wie kann es also gelingen, Innovation in Grundstrukturen zu überführen? Diese Frage stellt sich nicht nur für die Studienberatung und für Hochschulen, sondern erweist sich als ein grundsätzliches strukturelles Problem in der Erwachsenenbildung.

Studienberatung im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung

Nicht nur das Angebotsspektrum von Studienberatung hat sich erweitert, auch die Nachfrage nach Beratung steigt angesichts der Pluralisierung von Lebenslagen und der Ausdifferenzierung von Zielgruppen. „Die Personalausstattung [...] hält damit oft nicht Schritt, und Beratungsstellen sind teilweise stark in Anspruch genommen durch ‚Mangelbewirtschaftung‘, d. h. das Konzipieren und Organisieren kürzerer Beratungs-

¹² Einen Überblick über Studien gibt folgende Seite: <https://geschichte-der-studienberatung.de/forschung-studienberatung/>.

sequenzen, Führen von Wartelisten etc. Dieses wirkt auf das Beratungsselbstverständnis zurück und erschwert inhaltliche Fortschritte.“ (Sickendiek 2021, S. 37) Damit hat man die paradoxe Situation, dass die Professionalisierungsgewinne gleichzeitig gegen Deprofessionalisierungstendenzen ankämpfen müssen. Wie also kann es gelingen, auf ansteigende Beratungsbedarfe mit adäquaten Ressourcen zu reagieren?

Studienberatung im Spannungsfeld von Studierendeninteressen und Hochschulpolitik

Dies betrifft das Selbstverständnis von Studienberatung als „anwaltschaftliches Hilfsangebot“ (ebd., S. 34) für alle Studierenden in einer biografisch relevanten Statuspassage, das kollidieren kann mit (hochschul-/bildungspolitischen) Anforderungen an Hochschulen, Studierende möglichst effizient und outputorientiert durch das Studium zu bringen und Absolventenquoten zu steigern. Es besteht die Gefahr, „dass Beratung sich in Lenkungs- und Zwangsinterventionen in die Lebensführung von Klient*innen einbeziehen lässt, die mit dem Begriff der Beratung weichgezeichnet werden sollen“ (ebd., S. 35). Dies betrifft auch zentrale Beratungsprinzipien wie das der Freiwilligkeit: So wird die Studienberatung im Zusammenhang mit Studienerfolgsmonitoring immer öfter verpflichtend in Prüfungsordnungen aufgenommen, beispielsweise wenn definierte Studienziele nicht innerhalb eines gewissen Zeitraums erfüllt worden sind. Wie kann es der Studienberatung also gelingen, hier ein Gleichgewicht zu finden und gleichermaßen sensibel und konstruktiv mit den verschiedenen Interessen umzugehen und dabei der eigenen Wertorientierung verpflichtet zu bleiben (zum Aspekt der Freiwilligkeit vgl. Pätzold & Ulm 2015)?

Studienberatung lässt sich rückblickend als Erfolgsgeschichte betrachten (vgl. Gavin-Kramer 2018), insofern sie mit ihrem professionellen Netzwerk „Menschen auf ihrem persönlichen Bildungs- und Lebensweg [begleitet] und [sie dabei] unterstützt [...], ihre selbstgesteckten Ziele zu erreichen. In Zeiten eines immer größeren und differenzierteren Studienangebots bietet sie Orientierung.“¹³ So gilt es, sie in ihren Professionalisierungsbemühungen auch weiterhin zu unterstützen und ihre organisationale Bedeutung sichtbar zu halten.

Literatur

- Blättler, A. C. & Imhof, F.-D. (2019). *Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik*. Bielefeld: wbv.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.). (2021). *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim: Beltz Juventa.

13 So Ute Clement, die Vorsitzende der Konferenz Hessischer Universitäten (KHU) anlässlich des 50-jährigen Bestehens von Studienberatung in Hessen 2023. <https://www.studiereninhessen.de/beratende/> und <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/studium/gut-beraten-studieren-in-hessen-50-jahre-studienberatung/>.

- Brendel, S. & Metz-Göckel, S. (2002). Auslaufmodell Normalstudent. Zur Pluralisierung der studentischen Lebenslagen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 33(1), 11–26. <https://doi.org/10.1007/s11612-002-0003-9>.
- Egloff, B. (2016). Studienberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 230–239). Weinheim: Beltz Juventa.
- Egloff, B. (2020). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen? Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 63–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Gavin-Kramer, K. (2018). *Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte*. Bielefeld: UVW.
- Gieseke, W. (2014). Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 9(1), 10–14.
- Griepentrog, M. (2021). Arbeit mit Gruppen in der Studienberatung. In T. Grüneburg et al. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege* (S. 445–450). Bielefeld: wbv.
- Grüneburg, T. et al. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*. 2 Bände. Bielefeld: wbv.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1994). *Die Studienberatung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. Entschließung der 32. Mitgliederversammlung vom 16.11.2021*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beratung-im-student-life-cycle-durch-die-hochschulen/>.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022a). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2022/2023* [Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2022]. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2022_23.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2022b). *Entwicklung der Bachelor-, Master- und übrigen Studiengänge in Deutschland vom Wintersemester 2005/2006 bis zum Wintersemester 2022/2023*. Statista. Statista GmbH. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2847/umfrage/entwicklung-der-bachelor-master-und-uebrigen-studiengaenge/>.
- Kroher, M. et al. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf.

- Lotze, M. & Wehking, K. (2021). Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem – eine empirische und terminologische Situationsbestimmung zu traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden an Hochschulen. In Dies. (Hrsg.), *Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem. Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende* (S. 7–31). Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier-Gutheil, C., Stanik, T. & Weinhardt, M. (2021). Onlineberatung. In T. Grüneburg et al. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*. Band 1 (S. 463–470). Bielefeld: wbv.
- Moll, J. (2021). Persönliche Einzelberatung. In T. Grüneburg et al. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*. Band 1 (S. 433–443). Bielefeld: wbv.
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2017). Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schafer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 43–59). Münster: Waxmann.
- Pätzold, H. & Ulm, S. (2015). Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), 183–196.
- Rietbrock, G. (2012). Früher war Alles ... *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 7(4), 98–100.
- Scholz, (2013). Studienberatung zwischen Projektorientierung und Grundversorgung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(4), 114–116.
- Sickendiek, U. (2021). Beratungsselbstverständnis(se). In T. Grüneburg et al. (Hrsg.), *Handbuch Studienberatung. Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*. Band 1 (S. 30–39). Bielefeld: wbv.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2017, Dezember). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=306
- Vogel, C. (2017). *Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege*. Bonn: BIBB.

Autorin

Birte Egloff, Dr. phil., Akademische Oberrätin im Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.



Ressourcenorientierte und prospektive Gesprächsführung in Hochschulen

Das Projekt „Peer Walk and Talk“¹

SOPHIA RICHTER

Zusammenfassung

Das Projekt „Peer Walk and Talk. Ressourcenorientierte und prospektive Gesprächsführung in Hochschulen“ ist im Zuge der Folgen der Coronapandemie entstanden und zielt darauf, Studierenden Orte der Begegnung, des Zuhörens und des Selbstwirksamkeitserlebens zu ermöglichen. Dabei werden theoretische Auseinandersetzungen mit Übergängen, Krisen und Beratung im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit einem Hochschulengagement verbunden, bei dem die lehrbezogenen Inhalte erprobt werden können, begleitet durch Supervisionen und Weiterbildungsangebote in ressourcenorientierter und prospektiver Gesprächsführung.

Stichwörter: Studium in krisenhaften Zeiten; Hochschulen; Peer-Beratung; ressourcenorientierte Gesprächsführung; Übergänge; Weiterbildung

Abstract

The project “Peer Walk and Talk. Resource-oriented and prospective conversation in Universities” was developed in the wake of the COVID-19 pandemic and aims to provide students with places to meet, listen and experience self-efficacy. Theoretical discussions of transitions, crises and counselling in the context of courses are combined with a university engagement in which the teaching-related content can be tested, accompanied by supervision and further training in resource-oriented and prospective conversation.

Keywords: Study in times of crisis; higher education; peer counselling; resource-oriented conversation; transitions; continuing qualification

¹ In dem Beitrag Richter (vgl. 2023) wird das Projekt im Kontext unterschiedlicher theoretischer Vorüberlegungen vorgestellt.

1 Ausgangspunkt und Idee des Projektes: Folgen von Corona an Hochschulen

Drei bzw. vier Semester digitale Lehre und Hochschule auf Distanz haben das Studium auf vielfältigen Ebenen verändert. Insbesondere die Begegnung unter Studierenden und das Miteinanderstudieren waren nur erschwert möglich. In den Studienfachberatungen zeigte sich eine deutliche Zunahme an Beratungsbedarfen in der Auseinandersetzung mit diesen Themen.² Konzentrationsprobleme, Ermüdung, Vereinsamung, Zukunftsängste und irritierte Zukunftsperspektiven sowie das Fehlen der informellen Kontakte mit Studierenden und Lehrenden sind ebenso Themen wie das Fehlen geeigneter Lern- und Arbeitsräume, finanzielle Sorgen sowie familiäre Verpflichtungen. Die bundesweiten Befragungsstudien JuCo (Jugend und Corona, vgl. Andresen et al. 2022) sowie insbesondere Stu.di.Co (Studieren digital in Zeiten von Corona, vgl. Traus et al. 2020), aber auch kleinere regionale oder hochschulinterne Studien geben Hinweise auf die vielfältigen Dimensionen der Veränderung. Bis zu zwei Drittel der Studierenden geben an, unter seelischen Belastungen zu leiden und sich mit ihren Sorgen allein zu fühlen. Ende 2021 gehen knapp 43 % der befragten Studierenden davon aus, dass ihr Studium länger dauern wird (vgl. Andresen et al. 2022, S. 14; JuCo III).

So war der Wechsel „zurück in Präsenz“ zum Sommersemester 2022 für die meisten Studierenden weniger ein „Zurück“ als vielmehr ein (Wieder-)Ankommen, das sehr unterschiedlich erlebt wurde und ebenfalls mit Belastungen einherging. Dies zeigt sich in dem aktuellen Forschungsprojekt „Studieren in Einsamkeit und Freiheit“, welches an der Goethe-Universität Frankfurt seit Mai 2022 durchgeführt wird.³ Studierende wünschen sich mehr Unterstützung und niedrigschwellige Beratungsangebote (vgl. auch Besa et al. 2021, S. 22 ff.).

In der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Studierende in (post-)pandemischen Übergängen an Hochschulen begleitet und Formen des Austausches unter Studierenden gefördert werden können, ist die Idee entstanden, nach Zeiten von Digitalität und Distanz einen „Raum“ zu kreieren, der in lockerer und ungezwungener Atmosphäre eine Möglichkeit eröffnet, in Kontakt zu treten. Als Vorbild diente das Projekt „Friendship Benches“ aus Zimbabwe, welches sich bereits an vielen Orten verbreitet hat. Bei dem Konzept „Friendship Benches“ laden an öffentlichen Plätzen durch ein Schild markierte Bänke dazu ein, miteinander ins Gespräch zu kommen und sich auszutauschen.⁴ Zuhören, die eigenen Erfahrungen spiegeln und echtes Interesse zeigen mit dem Ziel, Menschen zu befähigen, in Distanz zu ihren Problemen zu treten, um diese zu lösen, ist das Ziel der „Friendship Benches“. Daran anknüpfend ist das Projekt

2 Bei den Netzwerktreffen des Projektes „Studienerfolg im Dialog“ (vgl. https://www.uni-frankfurt.de/87260672/Studien-erfolg_im_Dialog), an denen Studienfachberater*innen zahlreicher Fachbereiche der Goethe-Universität sowie die Mitarbeiter*innen der Psychosozialen Beratung für Studierende teilnehmen, zeigten sich diese Effekte ebenso wie im Austausch mit Mitarbeiter*innen der Studienfachberatung anderer Hochschulen und Universitäten.

3 Projektleitung: Dr. Sophia Richter; unter Mitarbeit von Aaron Dackermann, Mirijam Ramm-Traoré, Alexander Stallknecht und Lisa Will.

4 Siehe hierzu: <https://www.friendshipbenchzimbabwe.org>.

„Peer Walk and Talk. Ressourcenorientierte und prospektive Gesprächsführung in Hochschulen“ entwickelt worden.⁵

2 „Peer Walk and Talk“: Projektumsetzung

In dem über mehrere Semester angelegten Lehr-Lern-Projekt „Peer Walk and Talk. Ressourcenorientierte und prospektive Gesprächsführung⁶ in Hochschulen“ werden in jedem Semester mindestens zwei Lehrveranstaltungen unter dem Schwerpunkt „Beratung“ in den Studiengängen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften angeboten (curriculare Anbindung in den jeweiligen Studiengängen). In den Lehrveranstaltungen setzen sich die Studierenden mit theoretischen Grundlagen systemisch-konstruktivistischer Beratung, mit verschiedenen Techniken der Kommunikation und Gesprächsführung sowie mit Bildungs- und Lernprozessen im Kontext von Übergängen und Krisen auseinander. Die Erträge werden auf das Handlungsfeld Hochschule übertragen, indem die Studierenden prospektive und ressourcenorientierte Gespräche mit Kommilitoninnen und Kommilitonen führen und die Erfahrungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen reflektieren. Auf dem Campus gibt es unterschiedliche „Peer Walk and Talk“-Treffpunkte, an denen wöchentlich zu mehreren Zeiten Studierende als potenzielle Gesprächspartner*innen verweilen. Die Studierenden tragen ein orangefarbenes T-Shirt mit Logo und sind somit (für den Moment der wechselseitigen Kontaktaufnahme) erkennbar.⁷ Das Angebot ist damit Bestandteil des studentischen Campuslebens. Die Gespräche als „Walk and Talk“ sehen vor, dass die Studierenden sich darüber hinaus eigene Orte suchen oder gemeinsam über den Campus spazieren. Durch den Umstand einer ähnlichen Lebenssituation können geteilte Erfahrungen als Anknüpfungspunkte fungieren, wodurch der Gesprächsprozess ein wechselseitiges Reflexionsangebot bereithält: „Wie hast du es geschafft, durch die Coronazeit zu kommen? Welche deiner Fähigkeiten sind dabei zum Tragen gekommen?“

Darüber hinaus erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich im Anschluss an den Besuch einer der Lehrveranstaltungen in prospektiver und ressourcenorientierter Gesprächsführung weiter zu qualifizieren, die dazugehörigen Forschungsbefunde zu vertiefen und im Rahmen von „Peer Walk and Talk“-Gesprächsangeboten einen Beitrag zur Hochschulgemeinschaft zu leisten (als außercurriculare Angebote zur individuellen Profilbildung mit Berufsfeldbezug). Die Weiterbildung umfasst eine semesterübergreifende Workshop-Reihe, in der Grundlagen, Methoden und Techniken

5 Das Projekt wurde 2021 gemeinsam mit Doreen Kaufhold und Manuela Kranke am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main entwickelt. Das Projekt wird gefördert durch den Dachverband der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik (DGsP) sowie durch hochschulinterne Mittel zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre.

6 In dem Projekt wird bewusst der Begriff „Gesprächsführung“ anstelle des Begriffes „Beratung“ verwendet, um zwischen einer grundlegenden Beratungsausbildung nach den Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Beratung e. V. (DGfB) und Weiterbildungsangeboten in Gesprächsführung zu differenzieren und damit den Beratungsbegriff bzw. Beratung als Profession zu schützen.

7 Die Möglichkeit eines offenen Gesprächsaustausches für Studierende von Studierenden wird über Flyer, E-Mail und Homepage kommuniziert.

systemischer und pädagogischer Beratung vorgestellt, vertieft und erprobt werden, ergänzt durch regelmäßige Supervisionssitzungen. Diese Angebote werden in Kooperation mit unterschiedlichen Instituten systemischer Weiterbildung durchgeführt unter dem Dachverband der deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik e. V. (DGsP). Im Rahmen der „Peer Walk and Talk“-Gespräche können die Studierenden die erlernten Methoden kontinuierlich erproben und Gesprächserfahrungen sammeln.

Ein Schwerpunkt des Projektes liegt darauf, dass die Gespräche prospektiv, d. h. nach vorn gerichtet und ressourcenstärkend ausgerichtet sind, um neben den Räumen der Begegnung Räume des akademischen Denkens in Alternativen zu eröffnen und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu fördern. Selbstwirksamkeitserleben bedarf verschiedener Gesprächstechniken, die den Blick auf die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten lenken und Perspektiven (von Hoffnung) aufbauen, wie systemisch-ressourcenorientierte Gesprächsführungen.⁸

3 Didaktische Überlegungen des Lehr-Lern-Projektes

Das Lehr-Lern-Projekt „Peer Walk and Talk“ leistet einen Beitrag zu einer aktuell drängenden gesellschaftlichen Fragestellung durch einen hochschuldidaktisch innovativen Ansatz des Wissenschaft-Praxis-Transfers. Das Projekt unterstützt den Austausch unter Studierenden unterschiedlicher Studiengänge sowie die Zusammenarbeit in Gruppen.

Das didaktische Konzept der Lehrveranstaltungen folgt dem Ansatz eines erfahrungsbasierten Lernens im Sinne des Service-Learning (dt. „Lernen durch Engagement“), bei dem Lernen mit der Übernahme von Verantwortung in gesellschaftlich relevanten Problemfeldern verbunden wird (vgl. Seifert 2022). Hierfür setzen sich die Studierenden in den Seminarsitzungen mit den Befunden zu den Folgen von Corona, Studienzweifel und Studienabbruch, Reproduktion sozialer Ungleichheit sowie Krisen und Übergängen auseinander. Sie ermitteln in Kleingruppen aktuelle Bedarfslagen – insbesondere für das Handlungsfeld der Hochschule – und setzen sich forschend mit Möglichkeiten der Unterstützung durch Gesprächsangebote auseinander. Die theoretischen Auseinandersetzungen werden im Rahmen von „Peer Walk and Talk“-Gesprächen untereinander erprobt und die Erfahrungen wiederum reflektiert. Die Diversität der Studierenden wird dabei auf besondere Weise angesprochen und für den gemeinsamen Studien- und Lernprozess genutzt. Einen zentralen Bezugspunkt der Überlegungen bildet die Frage, wie das Gesprächsangebot möglichst barrierearm gestaltet werden kann. Der Prozess der Lehrveranstaltungen wird entlang der Interessen und Fragen der Studierenden gestaltet. Die orangefarbenen T-Shirts, die Flyer und regelmäßigen Peer Walk and Talk-Treffen basieren auf der Initiative der Studierenden.

Didaktisch wird mit dem Ansatz „Studieren mit dem Forschungstagebuch“ gearbeitet (Richter & Friebertshäuser 2022). Dem liegt die These zugrunde, dass über eine forschende Auseinandersetzung wichtige Grundlagen für pädagogisch professionelles

8 Ein Überblick findet sich bei Nestmann 2002, Schiersmann 2016 und Roßmanith 2017.

Handeln geschaffen werden (vgl. Huber 2009), wobei der Praxis des (Be-)Schreibens eine wichtige Funktion zukommt. Das Diffuse, Irritierende oder Unbegriffene wird im Aufschreiben fixiert und das Denken formt sich beim Schreiben. Zugleich kann es als Instrument für einen Perspektivwechsel eingesetzt werden. Biografische Reflexionen, die durch kleine Schreibaufgaben angeregt werden, sollen dazu verhelfen, das eigene Erleben, die eigenen Praktiken des Studierens und erforderliche Ressourcen reflexiv zugänglich zu machen. Bedeutsam für den gewählten Lernstil ist der Aufbau einer vertrauensvollen Seminaratmosphäre. So soll bei allen Beteiligten die Offenheit entstehen, Herausforderungen und Irritationen zu benennen und diese als Grundlage für Lernprozesse zu nutzen.

4 Ziele des Projektes

Das Projekt gründet auf der Idee, Beratung als Bestandteil von Studium und Alltag zu begreifen im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun sowie den eigenen Praktiken des Kommunizierens. Ängste, sich zu diskreditieren oder eine schlechte Bewertung zu erhalten, die Barrieren in Hochschulen für Beratung sein können, lassen sich durch Peer-Gesprächsangebote reduzieren (vgl. Iser & Thedorff 2016, S. 185 f.). Ziel ist es, Studierenden einen möglichst „machtfreien“ und neutralen Raum zu eröffnen, in dem sie sich und ihr Studium, verbunden mit den damit einhergehenden Interessen, Wünschen, Ängsten und Herausforderungen, (neu) betrachten können (vgl. Egloff 2020). Es soll ein Raum des gemeinsamen Denkens in Möglichkeiten und Alternativen eröffnet werden, der an den individuellen Ressourcen der Studierenden ansetzt. Zugleich soll das Projekt einen Beitrag dazu leisten, dass sich Studierende wieder stärker mit der Hochschule verbunden und eingebunden fühlen. Das Projekt verbindet Niedrigschwelligkeit durch proaktive Ansprache, „Augenhöhe“ durch Peer-Gesprächsangebote sowie ressourcenorientierte und prospektive Gesprächsführungen. Mit dem Projekt sind zusammenfassend folgende Ziele verbunden:

- Studierende qualifizieren sich in pädagogisch-systemischer Gesprächsführung und können im Zuge der Berufsfeldorientierung „Beratung“ als individuelles Studienprofil ausbilden.
- Studierende erhalten die Möglichkeit, einen Beitrag zur Hochschulgemeinschaft zu leisten.
- Studierende erproben Techniken der Gesprächsführung und reflektieren ihre Erfahrungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen und Supervisionen.
- Studierende der Studiengänge Bildungs- und Erziehungswissenschaften diskutieren gemeinsam Herausforderungen pädagogischer Handlungsfelder, was zur wechselseitigen Professionalisierung beiträgt.
- Studierende kommen mit Studierenden unterschiedlichster Studiengänge in Kontakt und erhalten so wechselseitige Einblicke in Fachkulturen und damit verbundene Praktiken des Studierens, die Reflexionsräume auf das eigene Studium eröffnen.

- Damit verknüpft ist das Ziel, das Miteinander im Studium und Studieren als gemeinschaftliche Praxis zu stärken.
- Beratung als Kernaufgabe pädagogischen Handelns wird im Rahmen erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge gestärkt und es wird ein Theorie-Praxis-Transfer angeregt.
- Durch die Verzahnung zwischen Hochschulen und Weiterbildungsinstituten erhalten Studierende Einblicke in beraterbezogene Weiterbildungen und Praxisfelder und können hier bereits Kontakte knüpfen.

Das Projekt wird semesterbegleitend evaluiert. Die Erkenntnisse fließen in die Weiterentwicklung des Projektes. Stimmen von Studierenden geben abschließend einige Einblicke in das Projekt und verweisen auf die Potenziale von Service-learning-Lehr-Lern-Veranstaltungen.

5 Stimmen von Studierenden

Im Folgenden werden exemplarisch einige Aussagen der Studierenden, die sich im Rahmen des Projektes „Peer Walk and Talk“ engagieren, vorgestellt. Deutlich werden darin unterschiedliche Dimensionen, die die Studierenden im Prozess ihres Studiums und ihrer Qualifikation als gewinnbringend hervorheben: (1) Partizipation bei der Entwicklung und Ausgestaltung des Projektes; (2) Theorie-Praxis-Verzahnung; (3) Formen der Gesprächsführung als Kernkompetenz pädagogischen Handelns erlernen; (4) Austausch über das jeweilige Erleben von Studium als wechselseitige Unterstützung; (5) die Erfahrung, sich für Mitstudierende einzusetzen und einen Beitrag zur Hochschulgemeinschaft zu leisten; (6) Ressourcenorientierung als pädagogische Haltung.

„Jeder Mensch sieht sich immer mal vor Herausforderungen, die so viel leichter Ballast sind, wenn man sie im Gespräch mit seinen Mitmenschen teilt. Dieses Projekt scheint mir genau das richtige zu sein, um eine gesunde Psychohygiene einzuüben und zu verbreiten. Außerdem profitiere ich selbst enorm durch die Fortbildungen zum Thema Gesprächsführung und Beratung und werde damit in Zukunft, gerade als Ethiklehrer, meinen Schülerinnen und Schülern eine gute Unterstützung sein, Lösungsfinder*innen zu werden.“ (Hannes, Lehramtsstudent)

„Ich habe immer wieder das Gefühl, dass die Beratungsgespräche, die wir im Rahmen des Projektes durchführen, mir genauso viel bringen wie der zu beratenden Person! Es ist einfach sehr schön, mit anderen an der Uni Kontakt aufzunehmen und sich einzubringen. Ich fühle mich jedes Mal geehrt, wenn mir Menschen Dinge anvertrauen, die sie sonst allein mit sich rumgetragen haben, und ich hoffe, dass ich in solchen Momenten meinen Mitstudierenden eine Hilfe sein kann, indem ich für sie da bin, ihnen zuhöre und sie ernst nehme.“ (Isobel, Studentin des Lehramts)

„Das Projekt erlaubt uns Studierenden stark mitzugestalten und das Arbeiten in Gruppen lädt ein, Erfahrungen zu reflektieren und natürlich auch neue Freundschaften zu knüpfen.“

fen. Ich hoffe, dass auch weiterhin das Projekt angeboten wird und ein fester Bestandteil unserer Hochschulkultur wird.“ (Vanessa, Studentin der Erziehungswissenschaften)

„Diese Kenntnisse und Fähigkeiten, welche ich zurzeit mit meinen Kommilitonen und Kommilitoninnen ausprobieren kann, werde ich später in meinem Beruf als Lehrerin brauchen. Ich kann für andere Studierenden zwei offene Ohren anbieten und das, was wir in den ‚Peer Walk and Talk‘-Sitzungen lernen, als Ressource zur Verfügung stellen.“ (Diana, Lehramtsstudentin)

„Ich erachte das Projekt als besonders lehrreich, da es theoretische Bezüge und deren Wichtigkeit in einen Zusammenhang praktischer Handlungskompetenz setzt. So gelingt es, theoretisches Wissen in praktisches Wissen zu transferieren und somit greifbar und umsetzungsfähig zu machen. ‚Peer Walk and Talk‘ setzt an unseren Bedarfen als Studierende an und versucht Menschen zu unterstützen und einander wieder näherzubringen. Meine Neugierde an systemischer Beratung und Gesprächsführung hat sich durch die Mitwirkung am Projekt zu einem ehrlichen Engagement entwickelt, welches sich nicht nur eindrücklich auf meine pädagogische Handlung auswirkt, sondern auch bedeutsam für meine beruflichen Perspektiven ist.“ (Mirijam, Studentin der Erziehungswissenschaften)

Literatur

- Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Vershoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie: Erste Ergebnisse der JuCo III-Studie – Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1326>
- Besa, K., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden: Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1252>
- Egloff, B. (2020). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 63–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–36). Bielefeld: UVW.
- Iser, A. & Thedorff, P. (2016). Peer-Coaching als Beratungsformat von Studierenden für Studierende. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule: Formate – Konzepte – Strategien – Standards* (S. 181–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Nestmann, F. (2002). Ressourcenförderung in der Studien- und Studentenberatung: Das Dresdner Netzwerk Studienbegleitender Hilfen. In F. Nestmann & F. Engel (Hrsg.), *Die Zukunft der Beratung* (S. 297–322). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Richter, S. (2023): Übergänge und Krisen an Hochschulen begleiten – das Lehr-Lern-Beratungsprojekt „Peer Walk and Talk“. *Der pädagogische Blick*, 31 (im Erscheinen).

- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2022). Studieren mit dem Forschungstagebuch. Anregungen für Studium und Hochschullehre. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 35–50). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roßmanith, B. (2017). Systemische Beratung: Perspektivenreichtum als Kompetenz- und Systemressource. In B. Szczyrba, T. v. Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen: Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 215–229). Wiesbaden: Springer.
- Schiersmann, Christiane (2016): Systemische Zugänge. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 72–82). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seifert, A. (2022): John Deweys Blick auf Wissenschaftliches Denken und Handeln. Konsequenzen für die Hochschullehre am Beispiel von Service-Learning. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 225–243). Stuttgart: Kohlhammer.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>

Autorin

Sophia Richter, Prof. Dr. phil., Professorin am Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.



Nachteile ausgleichen, Kommunikation stärken, Strukturen verändern

Das Projekt des individuellen Unterstützungsplans an der Goethe-Universität Frankfurt

CHRISTINA RAHN

Zusammenfassung

Über 10 % der Studierenden in Deutschland haben eine Beeinträchtigung, die sich auf das Studium auswirkt. Nachteilsausgleiche sind eine zentrale Maßnahme, um individuelle Anpassungen für diese Gruppe von Studierenden zu ermöglichen. Der Artikel stellt das Konzept des individuellen Unterstützungsplans vor, das die Reichweite des genuinen Nachteilsausgleichs erweitert und die Kommunikation stärken möchte. Als individuelle Maßnahme ist es eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit. Weiterhin müssen sich jedoch auch die Strukturen an Hochschulen flexibilisieren, um der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention nach Barrierefreiheit für alle gerecht werden zu können.

Stichwörter: Hochschulbildung; Studieren mit Beeinträchtigung; Beratung; Nachteilsausgleich; UN-Behindertenrechtskonvention; Barrierefreiheit; Universal Design

Abstract

Over 10 % of students in Germany have an impairment that affects their studies. Compensation for disadvantages is a central measure which enables individual adjustments for this group of students. The article introduces the concept of the individual support plan, which extends the scope of genuine disadvantage compensation and aims to strengthen communication. As an individual measure, it is an important support option. Furthermore, however, the structures at universities must also become more flex-

ible in order to be able to meet the demand of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities for accessibility for all.

Keywords: Higher education; studying with disabilities; counselling; compensation for disadvantages; UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities; accessibility; universal design

1 Hintergründe

Laut einer Studie des Deutschen Studentenwerks (vgl. Poskowsky et al. 2018) haben ca. 11% der Studierenden eine Beeinträchtigung,¹ die sich negativ auf das Studium auswirkt. Viele dieser Beeinträchtigungen sind nicht sichtbar. Oftmals sind es psychische Beeinträchtigungen (53%) oder chronisch-somatische Erkrankungen (z. B. chronisch-entzündliche Darmerkrankungen, MS, Rheuma, chronische Schmerzen; 20%). Sichtbare Beeinträchtigungen wie z. B. Bewegungsbeeinträchtigungen sind mit 4% wesentlich seltener.

Ein barrierefreier Zugang zur Hochschule ist rechtlich auf verschiedenen Ebenen geregelt. Neben dem Diskriminierungsverbot im Grundgesetz ist in den Landeshochschulgesetzen, im Hochschulrahmengesetz sowie in den Rahmen- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Hochschulen mittlerweile ein barrierefreier Zugang gefordert. Von zentraler Bedeutung ist an dieser Stelle die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland 2009 in Kraft trat. Dies bedeutete damals einen grundlegenden Perspektivenwechsel auf Menschen mit Behinderung.²

Nicht mehr das Fürsorgeprinzip steht im Vordergrund, sondern „die völlige Gleichstellung und das Recht auf Selbstbestimmung für alle Menschen“ (Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 40). Behinderte Menschen sind Bürger*innen mit den gleichen Rechten wie andere Menschen auch. Gleichberechtigte Partizipation und Teilhabe an der Gesellschaft werden damit als Menschenrecht definiert. Im Zentrum steht die Menschenwürde. „Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen zu erreichen und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu finden.“ (Ebd.) Von zentraler Bedeutung ist an dieser Stelle auch ein neues Verständnis von Behinderung. Behinderung wird nicht mehr als Problem des Einzelnen betrachtet, vielmehr geht man davon aus, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Ge-

1 An den Hochschulen gibt es einen diversen Diskurs, welcher Begriff in diesem Zusammenhang zu verwenden ist. Ich verwende den Begriff der Beeinträchtigung, da er die größte Schnittmenge hat. Studierende mit Behinderungen, aber auch Studierende mit körperlichen, psychischen oder somatischen Erkrankungen fühlen sich durch diesen Begriff angesprochen.

2 Allerdings sind die Rechte, die dort formuliert wurden, nicht vollkommen neu, vielmehr wurden sie bereits vorher in diversen Publikationen der UN eingefordert (vgl. Peschke 2019, S. 2).

sellschaft hindern.“³ Barrieren sind hier wirklich im umfassenden Sinne zu verstehen: „Barrieren sind (vorhandene oder fehlende) Faktoren in der Umwelt einer Person, welche die Funktionsfähigkeit einschränken und Behinderung schaffen. Diese umfassen insbesondere Aspekte wie Unzugänglichkeit der materiellen Umwelt, mangelnde Verfügbarkeit relevanter Hilfstechnologie, negative Einstellungen der Menschen zu Behinderung sowie Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze, die entweder fehlen oder die verhindern, dass alle Menschen mit Gesundheitsproblemen in alle Lebensbereiche einbezogen werden.“ (Peschke 2019, S. 18). Damit geht auch ein verändertes Verständnis des Menschen einher. Es gibt keine Aufteilung in „normale“ und „behinderte“ Menschen, sondern der Mensch stößt in seiner Existenzweise und in seiner biografischen Verfasstheit in verschiedenen Lebensbereichen auf unterschiedliche Hürden. An die Stelle von Normalitätszuschreibungen, die immer auch Exklusion von anderen Subjekten bedeuten, tritt das Konzept der Inklusion. Bruhn & Homann (2019, S. 109) bezeichnen daher Inklusion und Vielfalt als zwei Seiten einer Medaille: „Erst das uneingeschränkte, menschenrechtlich verankerte, vom jeweiligen individuellen Sosein unabhängige Recht auf umfassende Partizipation ermöglicht es, ungleiche Subjektpositionen und Perspektiven überhaupt sichtbar zu machen. Inklusion meint nichts Geringeres als die vorbehalt-, gleichwie kompromisslose Partizipation aller Verschiedenen.“ Indem die gesellschaftlichen Barrieren als zentrale Hürden für ein selbstbestimmtes Leben für alle benannt sind, werden umfassende gesellschaftliche Veränderungen gefordert. Es geht somit darum, „die Bedingungen in einer Gesellschaft so zu gestalten, dass sie allen Menschen die Möglichkeit zu partizipieren gewährleistet, ohne ihnen zuvor Anpassungsleistungen abzufordern, um in den Genuss von Menschenrechten kommen zu können.“ (Ebd.)

Um dies zu gewähren, spricht die UN-Behindertenrechtskonvention von zwei verschiedenen Prinzipien:

1. dem Prinzip der Barrierefreiheit und
2. dem Prinzip der angemessenen Vorkehrungen: einzelfallbezogene Maßnahmen.

Zusammen haben beide das Ziel, Chancengleichheit für alle Menschen herzustellen. Der Begriff der Zugänglichkeit oder Barrierefreiheit hat eine grundlegende präventive Zielsetzung. Öffentliche Räume werden von Anfang an so gestaltet, dass Menschen mit Behinderung diese ohne besondere Erschwernis nutzen können. Inklusion ist damit im umfassenden Sinne gemeint. Erst dann, wenn hier Erschwernisse auftauchen und Zugänge schwierig sind, kommt das Konzept der angemessenen Vorkehrung zum Tragen und es sind einzelfallbezogene Maßnahmen und Anpassungen notwendig. „Da es nicht möglich ist, Accessibility für alle Bereiche und alle Personen umzusetzen, stellt das Konzept der angemessenen Vorkehrungen eine notwendige Ergänzung dar [...]. Accessibility bezieht sich auf allgemeine Standards und Normen, angemessene Vorkehrungen hingegen auf den Einzelfall, und zwar genau dann, wenn durch die geltenden Standards Barrieren für bestimmte Personen entstehen.“ (Peschke 2019, S. 15 f.). Das

3 <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderung-3101/#0-praambel>.

Prinzip der angemessenen Vorkehrung ist damit immer eine einzelfallbezogene Maßnahme, und sie ist in der Regel reaktiv, denn sie bedeutet eine nachträgliche individuelle Anpassung gegenüber einer Praxis, die die Masse weiterhin umsetzt. Diese Prinzipien sind auf alle gesellschaftlichen Räume anwendbar und gehen mit verschiedenen inklusiven Handlungsanforderungen einher. Zur Herstellung von Barrierefreiheit im Kontext von Bildung wird ein integratives inklusives Bildungssystem gefordert, das auf vier Strukturelementen beruht: Verfügbarkeit, Zugang, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit (vgl. Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 44).

Bezogen auf die Hochschule formuliert Gattermann-Kasper, Inklusionsbeauftragte der Universität Hamburg, das Ziel aus einer Kombination des Konzepts von Barrierefreiheit mit dem Konzept der angemessenen Vorkehrungen: „Im Zuge der Entwicklung hin zu einer Diversität anerkennenden, inklusive(re)n Hochschule müssen mittel- bis langfristig zugängliche Strukturen geschaffen und durch eine Praxis angemessener Vorkehrungen ergänzt werden, die das ‚Abrufen‘ einzelfallbezogener Maßnahmen bei Bedarf ermöglichen.“ (Gattermann-Kasper, zitiert nach Peschke 2019, S. 17).

2 Konkrete Maßnahmen zur Umsetzung von Chancengleichheit

Das zentrale Instrument einer angemessenen Vorkehrung ist der sogenannte Nachteilsausgleich. Das Hessische Hochschulgesetz definiert ihn als eine Maßnahme zur Herstellung von Chancengleichheit: Ist es Studierenden aufgrund einer Beeinträchtigung nicht möglich, eine Prüfung unter den vorgegebenen Bedingungen abzulegen, können individuelle Anpassungen, der sogenannte „Nachteilsausgleich“, bei den Prüfungsausschussvorsitzenden der jeweiligen Fachbereiche beantragt werden. Wichtig: Die Beantragung eines Nachteilsausgleichs bedeutet keine Erleichterung oder Reduzierung der Prüfungsanforderungen, vielmehr kann (bei Vorlage der notwendigen Dokumente) eine gleichwertige Prüfung in angepasster Form gewährt werden.

Was sind typische Nachteilsausgleiche?

Viele Bedarfe von Studierenden mit Beeinträchtigung zielen auf mehr Flexibilität auf verschiedenen Ebenen. Laut eines OECD-Berichts zum Thema Behinderung im Hochschulbereich ist die Flexibilität der Hochschulsysteme „ein entscheidendes Kriterium für Studierende mit Behinderung und insbesondere für die Qualität angebotener Programme. Flexibilität wird als Schlüsselement für Accessibility und Chancengleichheit gesehen.“ (Peschke 2019, S. 48). Dies spiegelt sich auch in den eingereichten Nachteilsausgleichen wider. In den Studien- und Prüfungsordnungen sind der Ablauf und die Anforderungen des Studiums geregelt. Fristen, Prüfungsformen, Voraussetzungen für neue Studienabschnitte sind festgeschrieben, was Flexibilität und Wahlmöglichkeiten oftmals ausschließt oder zumindest erschwert.

Zentrale Frage bei der Beantragung eines Nachteilsausgleiches ist: Wie wirkt sich die Beeinträchtigung konkret auf die jeweilige Prüfung bzw. auf das Studium aus, und welcher Nachteilsausgleich kann den vorhandenen Nachteil angemessen ausgleichen? Daher ist ein Nachteilsausgleich immer eine individuelle Maßnahme. Selbst gleiche Erkrankungen können sich nach Art und Dauer der Erkrankung sehr unterschiedlich auswirken und damit verschiedene Ausgleiche erfordern. Für die Beantragung eines Nachteilsausgleichs müssen folgende drei Voraussetzungen gegeben sein.

1. Vorliegen einer länger andauernden gesundheitlichen Beeinträchtigung: Im Gegensatz zu einer akuten Erkrankung, die durch ein Attest bestätigt wird und eine temporäre Prüfungsunfähigkeit bestätigt, muss die Beeinträchtigung bereits seit längerer Zeit bestehen (vgl. Gattermann-Kasper 2018, S. 19).
2. Es gibt einen Nachteil, falls Leistungen unter den vorgesehenen Bedingungen absolviert werden müssen (vgl. ebd., S. 20).
3. Beeinträchtigungen bzw. damit zusammenhängende Nachteile sind inhaltlich nicht prüfungsrelevant (vgl. ebd., S. 21). Dies ist oftmals ein schwieriger Aspekt, besonders bei psychischen Erkrankungen oder bei Erkrankungen, die Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit haben, da diese Eigenschaften oftmals in den Prüfungsordnungen als zu prüfende Kompetenzen dokumentiert sind und damit nicht durch einen Nachteilsausgleich angepasst werden können.

Ein paar typische Nachteilsausgleiche sollen hier kurz beschrieben werden. Viele Nachteilsausgleiche beziehen sich in irgendeiner Weise auf die Ebene Zeit. Viele Beeinträchtigungen haben Einfluss auf die zeitliche Dauer, in der konzentriert und ohne Einfluss der Beeinträchtigung eine Prüfung abgelegt oder eine Arbeit fertiggestellt werden kann. Daher sind Schreibverlängerungen, Fristverlängerungen oder Verlängerungen von festgelegten Studienabschnitten häufige Nachteilsausgleiche. Es gibt aber auch die Notwendigkeit, bestimmte Pausen zu ermöglichen, dies ist häufig der Fall, wenn bestimmte Formen von Darmerkrankungen vorliegen oder wenn die Einnahme von Medikamenten zu bestimmten Zeitpunkten notwendig ist. In solchen Fällen werden Pausen ermöglicht, die jedoch nicht als Prüfungszeit gewertet werden. Weiterhin kann die Beeinträchtigung es erforderlich machen, dass das gesamte Prüfungsformat modifiziert wird. Ebenso können Modifikationen hinsichtlich von Anwesenheitspflichten oder Anpassungen im Kontext von Exkursionen oder Labortätigkeiten vorgenommen werden.

Herausforderungen bei der Umsetzung dieses Instruments

Eine Herausforderung ist, dass viele Studierende die Beratungsstelle erst relativ spät aufsuchen. Viele Studierende mit einer nicht sichtbaren Beeinträchtigung empfinden sich nicht als „behindert“ und suchen die Beratungsstelle erst gar nicht auf. Das hat zur Folge, dass behinderte/beeinträchtigte Studierende einen Nachteilsausgleich nicht in Anspruch nehmen, obwohl sie berechtigt wären, dies zu tun. Weiterhin erschweren Schamgefühle die Inanspruchnahme dieses Instruments. „Ich möchte keine besonderen Bedingungen für mich haben“, oder anders formuliert: „Ich schaffe das auch so.“

Solche Aussagen hört man häufig in der Beratung, und es ist ein wichtiges Thema, diese Sätze nochmal gemeinsam zu reflektieren. Unterschiedliche Erfahrungen mit der Umsetzung dieses Instruments in der Schulzeit scheinen eine weitere Herausforderung an der Universität zu sein. Aus den Schilderungen der Studierenden in der Beratung ist die Praxis in den Schulen sehr heterogen. Manchmal werden individuelle Anpassungen zwischen den Lehrenden und den betroffenen Schülerinnen und Schülern einfach bilateral abgesprochen, manchmal scheint die Beantragung jedoch auch hohe formale Hürden zu haben.

Eine weitere Herausforderung sind unterschiedliche Verfahren und Umsetzungsprozesse an den verschiedenen Fachbereichen. An der Goethe-Universität gibt es keine zentrale Stelle, die für die Bearbeitung des Nachteilsausgleichs zuständig ist, sondern die Bearbeitung erfolgt bei den Prüfungsausschüssen der jeweiligen Fächer, die von den Studierenden belegt werden. Dies gestaltet sich jedoch etwas schwierig. Da ein Studium oftmals aus einem Haupt- und einem Nebenfach besteht, müssen die Anträge an verschiedenen Stellen eingereicht werden. Weiterhin sind die Verfahren und die Kriterien der Bearbeitung von Nachteilsanträgen sehr heterogen. Dieser administrative Prozess ist für Studierende oftmals schwierig zu durchschauen. Oftmals kommt noch hinzu, dass es sich schwierig darstellt, die zuständigen verantwortlichen Personen zu finden.

3 Projekt „Eine Hochschule für alle“

An diesem Punkt setzt das Projekt „Eine Hochschule für alle“ an, mit dem die Verfahren zur Beantragung von Nachteilsausgleichen transparenter und einheitlicher gestaltet werden sollen.

In einem gemeinsamen Gespräch, an dem die/der betroffene Studierende, ein/e Berater*in aus dem Bereich „Studieren mit Beeinträchtigung“ sowie die/der Prüfungsausschussvorsitzende des jeweiligen Fachbereichs teilnehmen, sollen zu Beginn des Studiums in einem individuellen Plan alle konkreten Aspekte des Studiums geklärt werden. Hierzu gehören u. a. alle relevanten Informationen über die Beeinträchtigung, gewährte Nachteilsausgleiche sowie weitere Unterstützungsleistungen vonseiten der Universität – beispielsweise der Zugang zu Ruheräumen, die temporäre Nutzung von individuellen Arbeitsplätzen in der Bibliothek oder die Nutzung von Parkmöglichkeiten in der Tiefgarage. Besonders der erste Punkt ist für die konkrete Lehre von zentraler Bedeutung. Liegt eine Beeinträchtigung vor, die spezielle Handlungen der Dozierenden erfordern, kann dies hier festgehalten werden. Handelt es sich z. B. um ein epileptisches Anfallsleiden oder um eine Sinnesbeeinträchtigung, so kann hier festgehalten werden, welche Informationen in diesem Kontext für die Dozierenden wichtig sind und welche Handlungen möglicherweise unter allen Umständen vermieden werden sollten. Hier können aber auch weichere Bedarfe dokumentiert werden: So sind eventuell bestimmte Kommunikationsformen zu beachten, oder es ist z. B. aufgrund einer Erkrankung mit Einflüssen auf die eigene Fähigkeit zur Strukturierung eine intensivere Betreuung von

Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten von Vorteil. Diese Informationen werden in einem individuellen Unterstützungsplan dokumentiert. Die Praxis dieses Verfahrens hat ihren Ursprung maßgeblich in England; dort erstellen die Universitäten sogenannte „Inclusion plans“. Dieser Plan wird zusammen erstellt und am Ende von allen Beteiligten unterschrieben. Was in dem Plan dokumentiert wird, entscheidet der/die Studierende für sich selbst. Er/sie kann diesen Plan selbst nutzen oder auch das Einverständnis erteilen, dass bestimmte Informationen aus dem Plan bereits weitergegeben werden. Es gibt auch eine Kurzversion, die genutzt werden kann, wenn nicht alle Informationen weitergegeben werden müssen. Zielgruppe dieses Instruments sind vor allem Studierende mit langfristigen Erkrankungen, also Studierende, die das Studium möglicherweise bereits mit der Beeinträchtigung begonnen haben bzw. bei denen davon auszugehen ist, dass die individuelle Situation sich nicht grundlegend ändert.

Begonnen hat das Projekt als Pilot an drei Fachbereichen der Goethe-Universität Frankfurt. In den vergangenen Semestern wurden alle Studierenden angeschrieben und über das Projekt informiert. In Absprache mit den Fachbereichen kann jetzt geklärt werden, ob und wie eine Teilnahme am Projekt „Eine Hochschule für alle“ möglich und gewünscht ist.

Zur Rolle der Beratung

Welche Bedeutung kommt der Beratung im Kontext des Projektes zu? Die Beratungssituation befindet sich oftmals in einem gewissen Spannungsfeld. Einerseits wollen die Studierenden spezifische Informationen über die Möglichkeiten, ein Studium mit einer Beeinträchtigung zu bewältigen. Dabei stehen meist zunächst pragmatische Fragen im Fokus. Andererseits kommen Studierende in die Beratung mit einer biografischen Erfahrung, die häufig konflikthaft, schwierig und manchmal auch traumatisch war bzw. ist. Für die Beratung ist es wichtig, empathisch und offen, aber auch ohne Vorannahmen und Perspektiven in die Beratung einzusteigen und einen Raum zu öffnen. Zentral ist es, die/den Studierenden als Experten bzw. Expertin zu sehen. Sie/er weiß, welche Unterstützungsmöglichkeiten sinnvoll und hilfreich sind. Die/den Studierenden als Experten bzw. Expertin zu sehen bedeutet auch, ihre/seine Fragen und Themen zu behandeln. Das bedeutet für den Beratenden, sich zurückzunehmen: Leicht kann es passieren, dass man mögliche Hürden und Hindernisse unterstellt, die sich in der gemeinsamen Kommunikation später ganz anders darstellen. Obwohl die Beeinträchtigung Thema in der Beratung ist, sollten Beratende stets den Rahmen des Gesprächs beachten. Die Universität ist ein Bildungsort, der jungen Menschen Möglichkeiten für wissenschaftliche Karrieren eröffnet. Daher geht es darum, Studierende mit Beeinträchtigung als angehende Akademiker*innen wahrzunehmen, die bestimmte Anpassungen im Studium benötigen, jedoch nicht als Klienten bzw. Klientinnen oder Patienten bzw. Patientinnen in die Beratung kommen. Charakteristisch für Beratung in diesem Themenfeld ist dieser beschriebene Spagat zwischen pragmatischen Fragen auf der einen und manchmal belastenden und konflikthaften biografischen Themen auf der anderen Seite. Für die Beratenden ist damit ein hohes Maß an eigener Reflexion notwendig. Für einen professionellen Umgang ist es wichtig, einen

Raum zu haben, um die eigene Rolle, eigene Bilder und mögliche Verstrickungen, aber auch eigene Ängste zu hinterfragen. Eine regelmäßige Supervision ist daher sehr sinnvoll und hilfreich. Aber es gibt noch einen anderen Aspekt: Manchmal sind die Biografien und Erfahrungen von Studierenden mit Beeinträchtigung auch sehr belastend. Eine Supervision ist daher auch im Sinne einer psychosozialen Hygiene zentral.

Erfahrungen mit dem Instrument und Rückmeldungen der Studierenden

Drei inhaltliche Aspekte prägen die Rückmeldungen von Studierenden, die dieses Instrument genutzt haben:

1. **Sicherheit:** Die Studierenden hatten ein Gefühl von Sicherheit, da klar und planbar war, mit welchen Nachteilsausgleichen und Unterstützungen sie rechnen können.
2. **Verbindlichkeit:** Es entsteht ein Gefühl von Bindung an die konkreten Ansprechpartner*innen und damit auch an die Universität selbst. Meistens finden mehrere Gespräche statt bzw. in der Beeinträchtigung treten Veränderungen auf, die durch neue Anpassungen ausgeglichen werden müssen. Der Weg zu diesem Gespräch ist dann keine „Hürde“ mehr.
3. **Bisherige negative Erfahrungen mit Nachteilsausgleichen können durch positive Erfahrungen gemildert werden.** Studierende schildern immer wieder ein Gefühl von Wertschätzung, das sie in dem Verfahrensprozess empfanden.

4 Ausblick: Wie geht es weiter?

Als Prinzipien für die Umsetzung von Inklusion formulierte die UN-Behindertenrechtskonvention das Prinzip der Barrierefreiheit und das Prinzip der angemessenen Vorkehrung. Das Instrument des Unterstützungsplans ist wie der Nachteilsausgleich ein Instrument der angemessenen Vorkehrung. Beide Instrumente sind von zentraler Bedeutung, um individuelle Barrieren und Hürden zu beheben. Trotz der positiven Rückmeldung der beteiligten Studierenden, die das Angebot genutzt haben, bleibt eine Schieflage bestehen zwischen einer „Masse“, die unter „normalen“ Bedingungen studiert, und einem Einzelfall, der unter angepassten Bedingungen das Studium absolviert. Eine Barrierefreiheit im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, die allen zugutekommt, ist damit noch nicht vollständig verwirklicht. Im Rahmen des Projektes „Erfolgreich Lehren und Lernen – Vielfalt und Internationales im Studium“, das an der Goethe-Universität angesiedelt ist, sollen in einem zweiten Schritt die Studienstrukturen als mögliche Barrieren und Hürden für Bedarfe von Studierenden in den Blick genommen werden. Ausgangspunkt hierfür ist das Konzept des „Universal Design“. Ursprünglich entstanden in der Architektur und der Produktentwicklung, versucht dieses weitreichende Konzept Zugänglichkeit herzustellen, indem Barrierefreiheit das zugrunde liegende Prinzip darstellt. Es geht somit nicht um eine reaktive Reduktion von Barrieren, sondern um die Herstellung von Barrierefreiheit als basale Grundvoraussetzung. Damit hat diese Perspektive eine kollektive und keine indivi-

duelle Ausrichtung und entspricht damit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. „Der Blickwinkel verschiebt sich von der einzelnen Person auf allgemeine Zugänglichkeit sowie Nutzbarkeit.“ (Peschke 2019, S. 50) Das Konzept des Universal Design wird in der angloamerikanischen Forschung seit ca. 25 Jahren auf Bildung und Hochschulbildung übertragen (vgl. ebd.). Es basiert auf Prinzipien,⁴ die das Ziel verfolgen, dass alle von diesen Maßnahmen gleichermaßen profitieren. Damit reagiert es auch auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden. Voraussetzung für die Umsetzung ist weniger eine grundlegend andere Konzeption von Lehr- und Lernarrangements, sondern es sollen vielmehr verschiedene Ansätze kombiniert werden, damit unterschiedliche Zugänge ermöglicht und damit Barrieren reduziert werden. Auf verschiedenen Ebenen müssen daher die Studienstrukturen noch einmal vor dem Hintergrund hinterfragt werden, inwieweit diese besonderen Bedarfe von Studierenden behindern und damit eine Barriere darstellen. Im Zentrum steht die Frage: Welche Studienstrukturen können wie flexibilisiert werden, damit sie als Hürden für besondere Bedarfe abgebaut werden können? Dies ändert selbstverständlich nichts an vorgegebenen Zugangsvoraussetzungen zu einer Hochschule, aber es geht darum, allen Studierenden die Möglichkeit zu geben, chancengleiche Möglichkeiten vorzufinden, um zu lernen und die eigenen Kompetenzen auszudrücken: „For assessment purposes, the idea of universal design is not for all students to ‚pass‘ but for all students to be able to demonstrate their skills and knowledge without barriers.“ (Ketterlin-Geller & Johnstone, zitiert nach ebd., S. 53). Zur Verwirklichung von Chancengleichheit wird die Lösung sicher aus einer Kombination der beiden Konzepte zur Barrierefreiheit und zum Konzept der angemessenen Vorkehrungen bestehen, was auch den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention entsprechen würde.

Literatur

- Bruhn, L. & Homann, J. (2019). Inklusion und Intersektionalität als menschenrechtlicher Anspruch an „Eine Hochschule für Alle“. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxis- handbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 107-118). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4>.
- Gattermann-Kasper, M. (2018, Dezember). *Nachteilsausgleich für Studierende mit Beeinträchtigungen. Arbeitshilfe für Beratende*. <https://www.uni-hamburg.de/studieren-mit-behinderung/infos-lehrende/ibs-arbeitshilfe-nachteilsausgleiche.pdf>
- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: W. Bertelsmann.

4 Dazu gehören breite Nutzbarkeit, Flexibilität in der Benutzung, einfache und intuitive Benutzung, sensorisch wahrnehmbare Informationen, Fehlertoleranz, niedriger körperlicher Aufwand, Größe und Platz für Zugang und Benutzung, Lerngemeinschaft, Lernklima.

- Peschke, S. (2019). *Chancengleichheit und Hochschule. Strukturen für Studierende mit Behinderung im internationalen Kontext*. Wiesbaden: Springer.
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S. & Brenner, J. (2018). *Beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Berlin: Deutsches Studentenwerk (DSW). https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf

Autorin

Christina Rahn, Dipl.Päd. und Dipl.Soz., Studienberaterin für Studierende mit Beeinträchtigungen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.



Bildungsberatung als Kompass in Krisenzeiten

Zielgruppen, Netzwerke und Chancen

KATHARINA SCHEPKER

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Aktivitäten und das Wirken in den letzten zwölf Jahren in der Bildungsberatung in Niedersachsen. Nach einer kurzen Einführung in den Aufbau des Projektes werden die erreichten Zielgruppen, deren Anliegen und die Veränderungen in den letzten Jahren exemplarisch in den Blick genommen. Eine besondere Bedeutung wird der Bildungsberatung in Krisenzeiten zugeschrieben. Dank ihrer niedrigschwelligen Zugänge, der offenen Beratungsangebote und der guten regionalen Vernetzung ist sie eine verlässliche Anlaufstelle in Zeiten von Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit. Dazu werden in diesem Beitrag die Stärken und Besonderheiten, aber auch Herausforderungen und Entwicklungspotenziale aufgezeigt.

Stichwörter: Bildungsberatung; Krise; regionale Vernetzung; Entwicklungspotenziale von Bildungsberatung

Abstract

This article highlights the activities and work of educational guidance in Lower Saxony over the past 12 years. After a brief introduction to the structure of the project, the target groups reached, their concerns and the changes in recent years are examined as examples. Special importance is attributed to educational guidance in times of crisis. Thanks to its low-threshold access, open counselling services and good regional networking, it is a reliable contact point in times of uncertainty and disorientation. In this article, the strengths and special features, but also the challenges and potential for development are shown.

Keywords: Educational guidance; crisis; regional networking; development potential of educational guidance

1 **Bildungsberatung – von einem Landtagsbeschluss zu einem landesweiten Netzwerk**

Vor dem Hintergrund der sich wandelnden Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt sowie der enormen Vielfalt an Weiterbildungsangeboten und Fortbildungsmöglichkeiten wurde im Februar 2009 per Landtagsbeschluss die Schaffung von Modellprojekten für Bildungsberatung in Niedersachsen beschlossen (Nds. Landtag 16. Wahlperiode, 2009). Das übergeordnete Ziel lautete dabei, eine Orientierungshilfe für lebenslanges Lernen zu schaffen. Im September 2009 wurden die ersten acht Bildungsberatungsstellen eröffnet, gefolgt von vier weiteren im Jahr 2012. Mit diesem Vorhaben wurde der Aufbau einer offenen und qualitativ hochwertigen Beratungsstruktur in Niedersachsen angestrebt, um den Bildungsinteressierten eine zeit- und ortsnahe Orientierungshilfe anzubieten.

Die Bildungsberatungsstellen sind flächendeckend angelegt und agieren innerhalb eines landesweiten Netzwerks unter der Koordinierung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. Ihr Angebot richtet sich an alle Menschen in Niedersachsen, die Interesse an (Weiter-)Bildung haben und Unterstützung bei Fragen zu Beruf und Arbeitswelt, (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten sowie beruflicher Neu- und Umorientierung suchen. Die Hauptfunktion der Beratungsstellen liegt in der Orientierungsberatung, die jedoch durch zielgruppenspezifische Beratungsleistungen der einzelnen Standorte ergänzt wird. An allen zwölf Standorten bieten die Beratungsstellen eine trägerunabhängige, neutrale und kostenfreie Beratung an. Sie verstehen sich als unabhängige Lotsen, die den Bildungsinteressierten dabei helfen, ihren individuellen Bildungsweg zu finden und zu gestalten. Dabei legen sie großen Wert auf eine ganzheitliche Betreuung und Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse und Ziele jedes Ratsuchenden. Die Errichtung dieser Bildungsberatungsstellen in Niedersachsen markiert einen bedeutenden Schritt hin zu einer umfassenden Unterstützung der Bevölkerung in Bezug auf lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung. Durch das flächendeckende Netzwerk und die professionelle Ausrichtung der Beratungsangebote wird den Menschen in Niedersachsen eine verlässliche Anlaufstelle geboten, um ihre Bildungspläne zu konkretisieren und ihre berufliche Entwicklung gezielt voranzutreiben. Die Bildungsberatung steht allen offen und ermutigt zu einer lebenslangen Entdeckungsreise des Wissens und der persönlichen Entwicklung.

2 **Wer sucht die Bildungsberatung auf und warum?**

Seit 2010 werden die Beratungszahlen erfasst und seit 2017 erscheint eine jährliche Beratungsdokumentation, die in Zusammenarbeit mit der k. o.s GmbH aus Berlin erstellt wird. In den Jahren davor wurden die Daten ebenfalls erfasst, jedoch abweichend in Umfang und Tiefe.

Ein Blick auf die Zahlen zeigt, dass der Großteil der Ratsuchenden weiblich ist. Der Anteil pendelt sich von 2010 bis 2022 zwischen 57 und 73 Prozent ein. Im Jahr 2017

gab es eine kleinere Schwankung nach unten, der Anteil ist jedoch durchgehend höher als der Anteil männlicher Ratsuchender (vgl. Schulze & Trinnes 2023, S. 10). Zukünftig wird auch die Angabe „divers“ in die Datenerfassung aufgenommen.

Die Beratungsanliegen sind durch das breite Angebot der Bildungsberatung sehr vielfältig. In Abbildung 1 ist aufgezeigt, mit welchen Anliegen die Beratungsstellen in den Jahren 2020 bis 2022 aufgesucht werden. Hier wird der Fokus auf die letzten drei Jahre gelegt, die stark von Krisen geprägt waren. Das meistgenannte Anliegen ist in allen drei Jahren die berufliche (Neu-)Orientierung. Auch in den Vorjahren war dies stets unter den meistgenannten Anliegen und trifft damit genau das Hauptanliegen der Bildungsberatungsstellen, Ratsuchenden eine (berufliche) Orientierung zu geben.

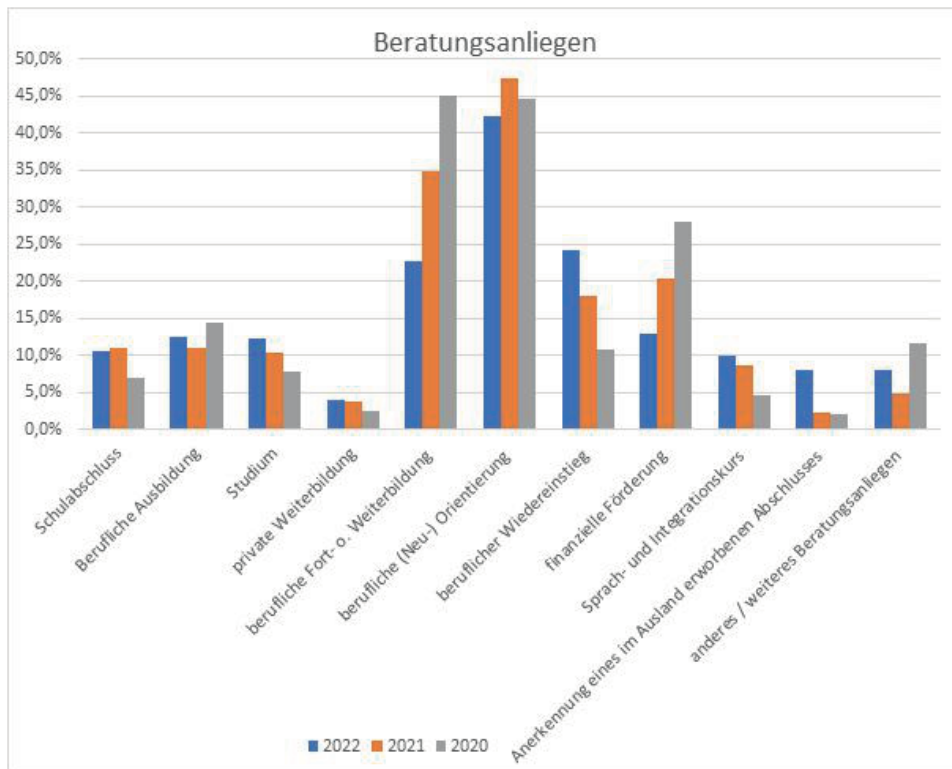


Abbildung 1: Beratungsanliegen 2020–2022

Darüber hinaus kommen Ratsuchende auch mit Fragen rund um das Studium, private Weiterbildung, finanzielle Förderung und vielen weiteren in die Beratungsstellen. Die Anliegen haben sich in den letzten Jahren nur geringfügig verändert. So ist die Frage nach finanzieller Förderung 2020 deutlich höher als 2022. Dieses Ergebnis könnte mutmaßlich mit der Pandemie und den Auswirkungen von Kurzarbeit, Jobverlust und dem Willen nach Umorientierung zusammenhängen. Dafür wird im Jahr 2022 wieder verstärkter nach der Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse gefragt, was

wiederum auf die hohe Zahl an Geflüchteten, die in Folge des Krieges aus der Ukraine nach Deutschland gekommen sind, liegen kann. Für eine ratsuchende Person können auch mehrere Beratungsanliegen angegeben werden.

Die Veränderung des Anteils der Ratsuchenden mit Migrationshintergrund ist in Abbildung 2 abzulesen. Hier liegt der Zusammenhang mit der erhöhten Fluchtmigration ab dem Jahr 2015 nahe. Die Datenerhebung erfolgt, wie bereits oben beschrieben, seit 2017 in gleichbleibender Form. Die Daten vor 2017 wurden in anderer Form erhoben und dargestellt. Aus den vorliegenden Daten geht jedoch hervor, dass der Anteil von Ratsuchenden mit Migrationshintergrund in den Jahren 2015 und 2016 bei 32 und 35 Prozent lag. Eine Aussage über Menschen, die keine Angabe dazu gemacht haben, und diejenigen ohne Migrationshintergrund lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht ableiten, sodass die Darstellung in Abbildung 2 sich nur auf die Jahre 2017 bis 2022 bezieht.

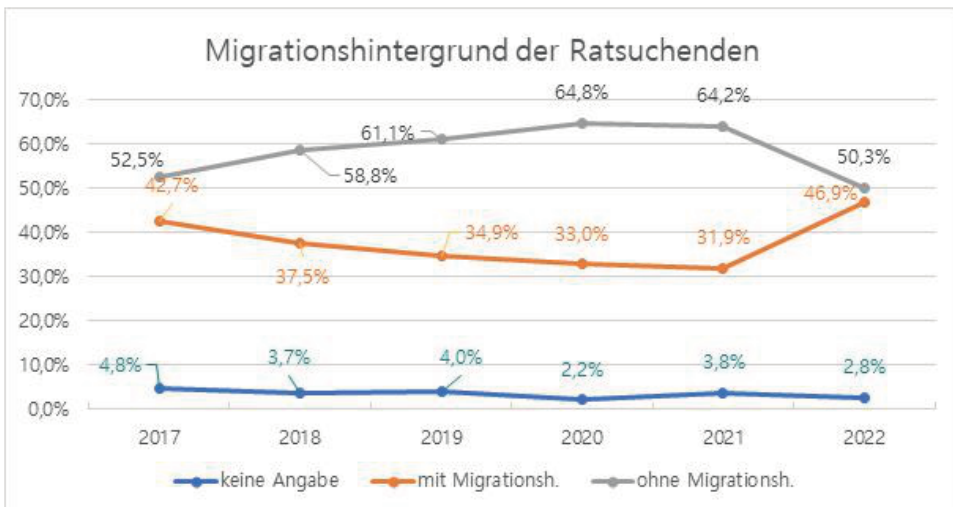


Abbildung 2: Migrationshintergrund der Beratenden 2017–2022

2017 erlebt die Bildungsberatung in Niedersachsen somit erstmalig einen erheblichen Anstieg in Bezug auf das Erreichen der Menschen mit Migrationshintergrund. Die Menschen kommen vermehrt aus den Herkunftsländern Syrien, Afghanistan, dem Iran und dem Irak. Eine Erklärung dafür, dass sich die erhöhte Zuwanderung erst verspätet in der Dokumentation 2017 bemerkbar macht, könnte sein, dass die Ratsuchenden zunächst mit dem Erlernen der deutschen Sprache befasst waren, bevor sie die Beratungsstellen aufgesucht haben.

Während der Anteil dann wieder stetig zurückgeht, spiegelt sich in den Zahlen von 2022 der Beginn des Angriffskrieges auf die Ukraine wider. Die damit verbundenen Zuwanderungen vieler Geflüchteter bewegt die Bildungsberatung in Niedersachsen und macht sich in den Beratungsgesprächen bemerkbar. Der Anteil der Ratsuchenden

mit Migrationshintergrund ist um 15 % auf knapp 47 % im Jahr 2022 gestiegen. Es ist nicht verwunderlich, dass die meistgenannten Herkunftsländer dabei Ukraine, Syrien, Russische Föderation und Afghanistan sind. Hervorzuheben ist hier, dass die Zuwanderung im Jahr 2022 direkt und ohne Verzögerung in den Beratungszahlen in Niedersachsen sichtbar werden.

3 Die unverzichtbare Rolle der Bildungsberatung?! Anpassungsfähig, handlungsfähig und gut vernetzt

Die Welt steht vor Herausforderungen, die von Menschen immer wieder Neues abverlangen. Bereits 2009 wurde der Einrichtung der Bildungsberatung eine entsprechend große Rolle zugeschrieben, welche darauf abzielt, den Menschen in Niedersachsen eine Orientierung im Kontext des lebenslangen Lernen zu geben. Welche gesellschaftlichen Ereignisse und Krisen dabei eine Rolle spielen, die sich auf die Bildungs- und Arbeitswelt auswirken, war zu dem Zeitpunkt nicht absehbar. Die erhöhte Fluchtmigration durch das Kriegsgeschehen in den vergangenen Jahren, Energiekrise und Inflation sowie die Covid-19-Pandemie, viele Ängste, Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit haben einen Einfluss auf die Ratsuchenden, ihre Anliegen, aber auch die Beratungsformate und Merkmale der Ratsuchenden. In solch turbulenten Zeiten spielt die Bildungsberatung eine immer bedeutendere Rolle. Sie fungiert als Anker, der Orientierung gibt und zur Handlungsfähigkeit der Menschen beiträgt.

Die Bildungsberatung zeigt sich als äußerst flexibel und anpassungsfähig. Kleine Beratungseinrichtungen mit ein bis zwei Mitarbeitenden mit kurzen Wegen und direkten Ansprechpersonen, sowohl in den Trägereinrichtungen als auch im Landesnetzwerk, erlauben eine rasche Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen. Ein Blick auf die Beratung von Menschen mit Migrationshintergrund zeigt, dass sich die Anpassungsfähigkeit des Beratungspersonals vor allem auf die Beratungsanliegen und -durchführung bezog. Das Thema Spracherwerb wird deutlich häufiger nachgefragt, sodass insbesondere die Beratungsstellen, die zuvor weniger mit der Zielgruppe gearbeitet haben, sich neu einarbeiten und ihre Kenntnisse erweitern mussten. Damit zusammen hängt ebenfalls der verstärkte Ausbau der Netzwerkarbeit mit Migrationsberatungsstellen und Programmbereichen der Erwachsenenbildungseinrichtungen, um zu weiterführenden Anliegen gezielt weiterzuleiten. Mit dem Anstieg der Beratung von Migrantinnen und Migranten im Jahr 2017 stieg auch die sprachliche Hürde für beide Seiten. Beratungen wurden z. T. auf sehr niedrigem Sprachniveau durchgeführt. Die Beratungsstellen sind beispielsweise dazu übergegangen, häufig verwendete Fragen oder Begrifflichkeiten in den verschiedenen Sprachen der Ratsuchenden vorzubereiten und ihr Repertoire stetig auszubauen, um sich auf die neu ankommenden Menschen einzulassen und Beratungen auf Augenhöhe durchzuführen. Später wurde auch häufig mit Übersetzungsprogrammen gearbeitet, welche die Kommunikation deutlich erleichtert haben.

In Zeiten von Krisen und Unsicherheiten kommt es auf den „direkten Draht“ zu den Betroffenen an. Dass die Bildungsberatung mit ihrem Angebot an dieser Stelle ansetzen und eine Wirkung entfalten kann, zeigen die folgenden exemplarisch ausgewählten Rückmeldungen der Ratsuchenden:

„Auch in Coronazeiten funktioniert die virtuelle Beratung perfekt.“ (Schulze et al. 2021, S. 28)

„Sehr schnelle und unbürokratische Hilfe, die Lust macht, das Angebot weiterhin in Anspruch zu nehmen.“ (Ebd.)

„Intensives Gespräch, viel Reflexion, viele Ideen.“ (Schulze & Trinnes 2023, S. 25)

„Die Beratung war für mich zeitnah, zuverlässig, verbindlich und informativ.“ (Schulze & Cohrs 2022, S. 25)

„Es hat mir sehr geholfen, nicht durch so viel Angst vor der Zukunft blockiert zu werden und mich besser auf neue Perspektiven einlassen zu können. [...] Ich bin sehr froh, dass es solche Beratungsstellen gibt!“ (Schulze et al. 2021, S. 28)

Die Flexibilität der Beratungsstellen und die Umstellung auf neue Situationen hat sich auch während der Covid-19-Pandemie gezeigt. Bundesweite Kontaktbeschränkungen, später auch lokale aufgrund stark steigender Coronainfektionen in einzelnen Landkreisen, haben dazu geführt, dass die Beratungen vor Ort zeitweise vollständig eingestellt werden mussten. In Abbildung 3 ist ersichtlich, dass in den Jahren vor 2020 die Beratung vor Ort bei einem Anteil bis zu 81 % lag. 2020 ist dieser rapide abgefallen. In diesen Zeiten ist das Beratungsgeschehen auf telefonische und onlinebasierte Beratung verlagert worden.

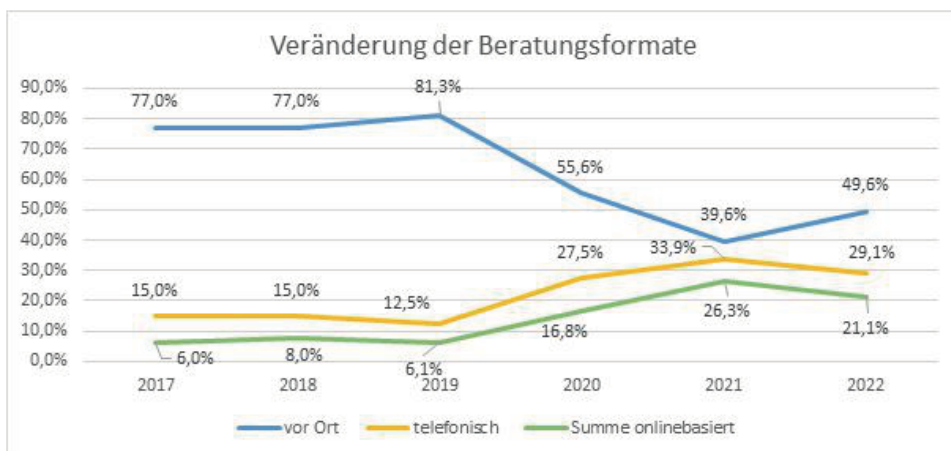


Abbildung 3: Veränderung der Beratungsformate, 2019–2022

Die Kontaktbeschränkungen zu der Zeit waren unterschiedlich geregelt, sodass zwischenzeitlich vereinzelt auch wieder Beratungen vor Ort durchgeführt werden konnten. Insbesondere in Zeiten von Umbrüchen, wenn Menschen um ihre berufliche Existenz fürchten und sich viele nach Orientierung und beruflichen Perspektiven sehnen, ist eine verlässliche und unabhängige Beratung zu Bildung und Beruf von hoher Bedeutsamkeit. Vor diesem Hintergrund haben die Bildungsberatungsstellen in Niedersachsen mit dem Ausbau ortsunabhängiger Beratung einen wichtigen Teil zur Weiterentwicklung und Orientierung der Menschen in Niedersachsen beigetragen. Des Weiteren wurden neue Formate entwickelt, die trotz Kontaktbeschränkungen durchgeführt werden konnten. An einigen Standorten wurde das „Walk and Talk“-Beratungsformat umgesetzt, wonach die Beratungsgespräche mit Abstand draußen bei einem Spaziergang stattgefunden haben. Auch hier war die Anpassungsfähigkeit des Beratungspersonals gefragt, um sich auf die Bedarfe der Ratsuchenden einzulassen und die gewohnten Beratungsräume zu verlassen. Um den Ratsuchenden auch bei den neuen Gesprächsformaten draußen sowie den ortsunabhängigen Beratungen die Möglichkeit zu Feedback zu geben, wurde zusätzlich zum Papierformat kurzerhand ein Onlineformular zum Einholen des Feedbacks eingerichtet.

Durch die ortsunabhängigen Beratungen haben sich auch Chancen ergeben: So konnten Ratsuchende, die nicht im direkten nahen Umfeld der Beratungsstandorte wohnten, eine Beratung in Anspruch nehmen, die Fahrtwege fielen weg. Trotz des Anspruchs, eine flächendeckende Bildungsberatung anzubieten, gibt es Flächen in Niedersachsen, die bisher nicht gut erschlossen sind. Hier konnten die Beratungsstellen nun gut ansetzen und es konnte online bzw. telefonisch beraten werden. Dabei wurde jedoch der regionale Fokus verlagert und eine rein lokal verankerte Bildungsberatung rückte teilweise in den Hintergrund. Um dem entgegenzuwirken, wird verstärkt auf die Vernetzung innerhalb des landesweiten Beratungsnetzwerkes gesetzt, um sich gegenseitig zu informieren und auszutauschen und einen möglichst vollständigen Überblick über die Beratungsstruktur in Niedersachsen zu haben.

Eine weitere Stärke der Bildungsberatung liegt demzufolge in ihrer engen Vernetzung innerhalb der Regionen mit den regionalen Bildungsträgern sowie im landesweiten Netzwerk. Kurze Wege und ein effektiver Austausch ermöglichen es den Beratungsstellen, voneinander zu wissen und ihre Ressourcen zu bündeln. So schaffen sie ein starkes Netzwerk, das für die Ratsuchenden von unschätzbarem Wert ist. Diese regionale Verankerung bietet den Betroffenen einen entscheidenden Vorteil: Die Beratung ist auf die lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten zugeschnitten (mit Ausnahme der teils überregionalen Beratungen wie o. g.). So gelingen auch Weiterleitungen an andere Bildungsträger oder Beratungsstellen, ganz im Sinne der Ratsuchenden, für die Fälle, die nicht abschließend von der Bildungsberatung bearbeitet werden können. Die Weiterleitung erfolgte im Jahr 2022 in folgende Einrichtungen: andere Bildungsträger/-einrichtung, Agentur für Arbeit, Jobcenter, Kammer, Schule, Hochschule, Anerkennungsberatung, Sozial-/Migrationsberatung sowie andere Beratungseinrichtungen (vgl. Schulze & Trinnes 2023).

In einem derart vielfältigen Beratungsangebot ist es wichtig, sich klar zu verorten. Die Bildungsberatung positioniert sich offen und niedrigschwellig. Informationen zu

Ansprechpersonen sind bekannt und leicht zugänglich, sei es auf der Website oder vor Ort. Die Beratung erfolgt kostenfrei und unabhängig, sodass sie wirklich jedem und jeder offensteht. Das offene Beratungsangebot zeichnet sich durch seine ganzheitliche Ausrichtung aus. Im Fokus stehen nicht nur berufliche Fragen, sondern die gesamte Bildungslaufbahn. Die Bildungsberatung orientiert sich am lebenslangen Lernen und eröffnet den Ratsuchenden vielfältige Perspektiven. Individuelle Stärken und Interessen werden berücksichtigt, um einzigartige Bildungswege zu gestalten. Die oben aufgeführten Zitate der Ratsuchenden verdeutlichen noch einmal, dass dieser Anspruch gelingt: Die Bildungsberatungsstellen bieten Raum für Reflexion, nehmen sich Zeit für intensive Gespräche und zeigen Perspektiven auf. Dabei sind sie stets zuverlässig, unbürokratisch und informativ.

In Zeiten von Unsicherheit und Veränderung ist Bildungsberatung mehr als eine bloße Unterstützung. Die Beratung hilft dabei, den Blick zu schärfen, Perspektiven zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen. Gerade in Krisenlagen, die Ängste schüren und Lebenspläne durcheinanderwirbeln, ist eine klare Orientierung essenziell. Die Bildungsberatung gibt den Ratsuchenden Halt und ermutigt sie, neue Bildungswege zu beschreiten. Indem sie individuelle Stärken und Interessen berücksichtigt, eröffnet sie Chancen, die sonst vielleicht unentdeckt geblieben wären. Die Bildungsberatung rückt die Ratsuchenden in den Mittelpunkt. Ihre Bedürfnisse, Wünsche und Ziele stehen im Fokus jeder Beratungssitzung. Hier entsteht eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sich die Menschen offen und ehrlich mit ihren Fragen und Unsicherheiten auseinandersetzen können.

Bildungsberatung hat sich als unverzichtbares Instrument erwiesen, das in Krisenzeiten wie ein Kompass fungieren kann. Die rasche Reaktion auf neue gesellschaftliche Herausforderungen, die niedrigschwellige Erreichbarkeit und die regionale Vernetzung machen die Beratungsstellen zu wertvollen Anlaufstellen. Die Bildungsberatung ermöglicht es den Ratsuchenden, ihre Möglichkeiten auszuschöpfen und selbstbestimmt ihre Bildungsziele zu verwirklichen. Sie stellt dabei seit 2009 eine wichtige Stütze für die Bürger*innen in Niedersachsen dar.

4 Ausblick auf die Bildungsberatung: Herausforderungen und Perspektiven

Die Bildungsberatung in Niedersachsen hat in den vergangenen Jahren viel erreicht und große Fortschritte gemacht. Mit ihrer ausgeprägten Beratungskompetenz und starken Netzwerken begleitet sie die Ratsuchenden individuell auf ihren Bildungswegen und befindet sich gleichzeitig selbst in einem stetigen Entwicklungsprozess. Das Beratungspersonal steht somit vor Herausforderungen, da es trotz begrenzter Personalkapazitäten ein hohes Maß an Flexibilität beweisen muss und sich kontinuierlich weiterbilden soll. Trotz der wichtigen Rolle wird die Bildungsberatung seit 2009 projektgefördert, stets mit einer Laufzeit von zwei bis drei Jahren.

Die Aufgaben, die durch die gesellschaftliche Transformation und nicht absehbaren Krisenlagen in Zukunft auf die Bildungsberatung zukommen, werden sich noch ausweiten. Für die Beratungsstellen bedeutet dies, sich stark zu positionieren, sich weiter bekannt zu machen, um die Ratsuchenden zu erreichen und sich mit ihrem Beratungsangebot an deren Bedarfe anzupassen. Der durchgehende Wissensaufbau, die eigene Fort- und Weiterbildung sowie die Verstetigung des Aufbaus und der Pflege von (regionalen) Netzwerken sind wichtige Bausteine auf diesem Weg.

Alle Beratungsdokumentationen mit vollumfänglichen statistischen Auswertungen sind auf der Webseite www.bildungsberatung-nds.de abrufbar.

Literatur

- Schulze, K. & Trinnes, I. (2023, März): *Bildungsberatung Niedersachsen. Bericht zur Beratungsdokumentation 2022*. https://bildungsberatung-nds.de/images/downloads/NDS_Bericht_Beratungsdokumentation_2022_online.pdf
- Schulze, K. & Cohrs, V. (2022, März): *Bildungsberatung Niedersachsen. Bericht zur Beratungsdokumentation 2021*. https://bildungsberatung-nds.de/images/downloads/NDS_Broschuere_2022_A4_online.pdf
- Schulze, K., Teichmann, A.-K. & Cohrs, V. (2021): *Bildungsberatung Niedersachsen. Bericht zur Beratungsdokumentation 2020*. https://bildungsberatung-nds.de/images/downloads/NDS_Broschuere_2020_A4_online.pdf
- Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode (2009): *Orientierungshilfe für lebenslanges Lernen schaffen – Modellprojekte für Bildungsberatung einrichten*. Drucksache 16/967. https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_16_2500/0501-1000/16-0967.pdf

Autorin

Katharina Schepker, pädagogische Mitarbeiterin in der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, zuständig für die Programmbereiche Bildungsberatung und Migration/Teilhabe und seit 2018 Koordinatorin des Landesnetzwerkes Bildungsberatung in Niedersachsen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.



Das Matrix-Qualitätsmanagement der Bildungsberatung in Niedersachsen

FRANK SCHRÖDER

Zusammenfassung

Qualitätsmanagement gilt in der Bildungsberatungslandschaft und vornehmlich in vielen kleinen Beratungseinrichtungen als sehr aufwendig. Unter welchen Bedingungen lässt sich eine Qualitätssicherung zur Bildungsberatung kompakt und vernetzt gestalten? Wie kann ein Qualitätsmanagementsystem die Bedingungen positiv beeinflussen und strukturieren? Und wie können Erwartungen an eine moderne und agile Qualitätssicherung erfüllt und der Aufwand dafür in einem Verbund gewinnbringend realisiert werden. Dies ist Hintergrund für den folgenden Beitrag zu der Einführung eines Matrix-Qualitätsmanagements am Beispiel der Bildungsberatung in Niedersachsen.

Stichwörter: Qualitätsmanagement; Bildungsberatung; Qualitätssicherung; Vernetzung

Abstract

Quality management is considered to be very time-consuming in the educational guidance landscape and especially in many small guidance institutions. Under what conditions can quality assurance for educational guidance be designed in a compact and networked way? How can a quality management system positively influence and structure the conditions? And how can expectations of modern and agile quality assurance be fulfilled and the effort involved be realised profitably in a network? This is the background for the following article on the introduction of a matrix quality management system using the example of educational guidance in Lower Saxony.

Keywords: Quality management; educational guidance; quality assurance; networking

„Die entscheidende Funktion der Beratung endlich liegt darin, dass sie kritische Aufklärung sein kann. Das Gespräch schafft Distanz, es ermöglicht, das Besprochene objektivierend zu betrachten, es ermöglicht ein rationales Verhalten zu sich selbst und zu den Bedingungen der eigenen Existenz.“ (Mollenhauer 1965, S. 32)

1 Einführung

Die Frage nach der Qualität von Angeboten der Bildungs- und Weiterbildungsberatung erfährt in Zeiten digitaler und sozialökologischer Transformationen eine neue Aufmerksamkeit. Im Zuge der Diskussionen um eine neue Weiterbildungskultur, der Erhöhung der (berufsbezogenen) Weiterbildungsbeteiligung und eines Bewusstseins für die Notwendigkeit und den Nutzen des Lernens (vgl. OECD 2022, S. 20) wird die Rolle einer lebensbegleitenden Beratung stärker verhandelt. „Eine adressatengerechte und qualitätsgesicherte Beratung kann dazu beitragen, die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten zu erhöhen und ihren Erfolg zu verbessern.“ (Deutscher Bundestag 2021, S. 274) Ob die „Bedeutungszuweisung“ (Käpplinger 2020, S. 170) mit der Entwicklung der Bildungsberatung einhergeht, ist allerdings noch offen.

Die Bildungs- und Weiterbildungsberatung wie auch die Weiterbildung insgesamt unterliegen infolge des Transformationsgeschehens und sich wandelnder Erwartungen und Anforderungen an die Beratung einer Veränderungsdynamik im Hinblick auf eine rasche und wirksame Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit ihrer Tätigkeiten und Organisation.

Im Folgenden werden das neue Konzept einer verbundenen und agileren Qualitätssicherung und -entwicklung am Beispiel der Bildungsberatung in Niedersachsen vorgestellt und der Weg dorthin nachgezeichnet.

2 Aufbau und Struktur der Bildungsberatung Niedersachsen

Die Bildungsberatung in Niedersachsen ist ein landesweiter Verbund öffentlich geförderter Beratungseinrichtungen, bestehend aus zwölf regionalen Bildungsberatungseinrichtungen, die über ganz Niedersachsen verteilt sind. Die Beratungseinrichtungen bieten eine kostenfreie, unabhängige und leicht zugängliche Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Auftrag ist es, Individuen in Fragen ihrer beruflichen und bildungsbezogenen Entwicklung zu beraten und ihre berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des lebensbegleitenden Lernens zu fördern. Die Bildungsberatung verfolgt keine Vermittlungsinteressen in eigene oder fremde Bildungsangebote und ist für alle erwachsenen Menschen mit Wohnsitz in Niedersachsen flächendeckend analog und digital erreichbar.

Die Bildungsberatung wird durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur seit dem Jahr 2009 gefördert und hat sich landes- und bundesweit etabliert. Die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) koordiniert das Landesprogramm und den fachlichen Austausch im Netzwerk und die k.o.s GmbH (k. o.s) begleitet und moderiert die kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Bildungsberatung.

3 Qualitätsrahmen für die Bildungsberatung in Niedersachsen

Mit dem Aufbau des Netzwerks und der Einrichtung der Beratungsorte startete parallel ab dem Jahr 2010 ein Qualitätsentwicklungsprozess zur Bildungsberatung. Darin waren eine nähere Bestimmung der Beratungsqualität, die Einführung von Prozessen, Methoden und Standards und eine begleitende Kompetenzentwicklung von Beginn an Aufgabe und Orientierungspunkt für die Beteiligten in den Beratungseinrichtungen und den Trägern.

Dafür wurde, basierend auf dem *Qualitätskonzept für Beratung*¹ (QfB) der k. o. s., ein Qualitätsrahmen für die Bildungsberatung in Niedersachsen festgelegt, in dem Standards für eine unabhängige und qualitätsvolle Bildungsberatung erarbeitet und ein System der Qualitätssicherung, vergleichbar zu anderen Regionen oder Qualitätsmodellen,² eingeführt wurde. Die Ziele für das Qualitätsmanagement³ nach dem *Qualitätskonzept* beinhalten:

- die Definition der Beratungsorganisation, ihre Kontexte und Fähigkeiten sowie die Qualitätsziele für die Beratung in einem Leitbild,
- die Planung und Gestaltung der Prozesse der Beratungsorganisation, rückbezüglich zu Anliegen und Bedingungen von Beratenen,
- die Definition, Förderung und Sicherung der benötigten Kompetenzen des Beratungspersonals,
- die Bereitstellung und Nutzung von Informationen und Wissen sowie
- eine systematische Evaluation und Bewertung von Beratungsergebnissen und Rückmeldungen von Beratenen sowie zur Wirksamkeit des Qualitätsmanagements.

Die Qualitätssicherung und -entwicklung wird hierbei als reflexiver Prozess einer lernenden Organisation⁴ verstanden und zielt auf die Entwicklung der Qualität von Organisation selbst. „Dabei muss die Leistungsfähigkeit der Organisation und ihr Wirken, sichtbar in den Rückmeldungen der Beratenen, betrachtet werden.“ (Schröder & Schlögl 2014, S. 131)

1 Das Qualitätskonzept für Beratung (k. o. s) ist prozessorientiert aufgebaut und beinhaltet Anforderungen an die Aufbau- und Ablauforganisation sowie für den Nachweis zur Verwirklichung der Beratungsqualität. Der Qualitätsansatz fokussiert auf die Interaktion zwischen Beratenden und Beratenen und zielt darauf, das Beratungsgeschehen und die Kontexte zu planen, zu gestalten, zu bewerten sowie kontinuierlich zu verbessern (vgl. <https://www.kos-qualitaet.de/konzepte/qualitaetskonzept-fuer-beratung/>).

2 In Deutschland vollzog sich ab 2009 unter dem Dach des Nationalen Forums für Beratung eine Qualitätsdiskussion, die zur Entwicklung des BeQu-Konzepts (vgl. <https://www.forum-beratung.de/beratungsqualitaet/>) führte. In Ländern wie in Hessen (vgl. <https://weiterbildunghessen.de/zertifizierung/fuer-beratungseinrichtungen>) und in Baden-Württemberg (vgl. <https://bildung-bringt-weiter.de/ueber-uns/fuer-bildungseinrichtungen/>) haben sich vergleichbar zu Berlin (vgl. <https://beratung-bildung-beruf.berlin/hintergrund/>) und Niedersachsen spezifische Qualitätsmodelle und Zertifizierungsverfahren für Beratungsanbieter etabliert.

3 Unter Qualitätsmanagement wird das Regeln und Steuern von Organisationsabläufen und -strukturen mit dem Ziel verstanden, die Qualität der Leistungen zu sichern und zu verbessern. D. h., die Abläufe und Strukturen in der Organisation müssen systematisch gestaltet sein und dokumentiert vorliegen. Die Gesamtheit aller Regelungen, Prozesse und Mechanismen wird als Qualitätsmanagementsystem bezeichnet.

4 Darunter ist eine anpassungsfähige Organisation zu verstehen, die sich in Reaktion auf äußere und innere Reize kontinuierlich konzeptionell und organisational als Ganzes weiterentwickelt.

Im Unterschied zum klassischen Verständnis von Qualitätsmanagement eröffnet diese Ausrichtung eine höhere Akzeptanz und Wirksamkeit des Qualitätsmanagements, weil diese in Verbindung mit einer systematischen Reflexion zur Beratungspraxis erfolgt. „Schon definitorisch haben Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung als Gestaltungsaufgabe einen nicht unerheblichen Überschneidungsbereich.“ (Gnahs 2007, S. 99)

Die reflexive Systematisierung rekurriert auf eine partizipative und überprüfende Erarbeitung von Grundlagen der Beratungsqualität und die Einführung einer für die eigene Einrichtung geeigneten Aufbau- und Ablauforganisation. Dies ist insofern besonders und relevant, weil es in Bezug auf Weiterbildung, Lernen und Beratung auch immer um Grundsatzfragen, Haltungen und Einstellungen geht, die einer Bestimmung bedürfen. „Es kann hierbei auch von einer reflexiven Systematisierung gesprochen werden, d. h., die Systematisierung der Organisation folgt den Erkenntnissen aus der Reflexion von personaler und organisationaler Handlung“ (Schröder 2014, S. 86).

Die Einführung in die Qualitätsarbeit startete in Niedersachsen mit der Untersuchung von Erwartungen und Ansprüchen an eine qualitätsvolle Bildungsberatung: Was hat diese zu leisten? Wie sollte die Beratung gestaltet sein und was macht eine gute Beratung aus? Zentrale Aufgabe ist die Einführung von Verfahren und Methoden zur Beratungsdurchführung auf Basis eines begründeten Beratungsverständnisses. Die Einführung des Qualitätsmanagements vollzog sich in mehreren Phasen (vgl. Schröder 2013, S. 114 ff.) und beinhaltete die Bearbeitung der weiteren Qualitätsbereiche.

Alle Beratungseinrichtungen erstellten einen eigenen Qualitätsreport unter Einbeziehung von bestehenden Verfahren im Qualitätsmanagement der Trägereinrichtung wie beispielsweise zur Personalplanung und -entwicklung, um Doppelungen oder Widersprüche zu bereits vorhandenen Qualitätspraktiken auszuschließen.

Der Qualitätsreport war dann die Grundlage für die erstmalige Auditierung⁵ durch die k. o. s im Jahr 2013. Audits beinhalten immer zweierlei: die Konformität zu den Qualitätsanforderungen und die Reflexion in Bezug auf den eigentlichen Zweck: Ratsuchenden kompetente und geeignete Beratungsleistungen zu bieten. Neben dem Prüfungscharakter, der einem Audit immer auch innewohnt, bietet ein Auditing die Gelegenheit, die Anstrengungen der Beteiligten (vor Ort) zu kommentieren und die erzielten Ergebnisse und Erfahrungen zu reflektieren. Diese Praxis wirkte positiv auf eine Verbundpraxis und gemeinsame Qualitätskultur zurück.

4 Das neue Matrix-Qualitätsmanagement-Modell

Über einen Zeitraum von über zehn Jahren hat sich die Bildungsberatung Niedersachsen stetig weiterentwickelt und als ein öffentliches Unterstützungsangebot zum lebens-

⁵ Ein Audit ist eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und die damit zusammenhängenden Ergebnisse den geplanten Anforderungen entsprechen und ob diese Anforderungen tatsächlich verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen (vgl. DIN EN ISO 8402).

langen Lernen eine Reputation erarbeitet. Zugleich beschleunigten sich in den Jahren gesellschaftliche Veränderungsdynamiken auch für den Bereich der Weiterbildung und Bildungsberatung, wie die Aufnahme von Flüchtlingen ab 2015, der digitale Wandel in der Arbeitswelt und die Coronapandemie. Die teilweisen Ad-hoc-Umbrüche erforderten schnelle Lösungen und Angebotskonzepte der Beratungseinrichtungen, wie beispielsweise die Einführung von Onlineberatung. Sukzessive veränderten sich darüber die Bedingungen für die Bildungsberatung mit Auswirkungen auf die Qualitätsarbeit. Diese verlagerte sich auf schnelle, operative Gestaltungen und es kultivierte sich ein agiles Vorgehen zur Bewältigung von Qualitätsthemen.

Mit der zunehmend als formalisiert verstandenen Qualitätsarbeit infolge dieser Dynamik stellte sich die Frage nach der Akzeptanz des bisherigen Qualitätsmanagements, dem Aufwand und Nutzen. Der Kern, die organisationale Reflexivität und Verbesserung von Beratungsqualität, geriet aus dem Blick. Verstärkt wurde dieser Eindruck noch angesichts projektförmiger Förderung und einer kleinteiligen Beratungsstruktur sowie auch als Nachwirkung der Coronapandemie. Ähnliche Effekte lassen sich auch in anderen Qualitätssystemen beobachten.

Organisationen benötigen verstärkt die Fähigkeit, sich an wandelnde Umweltbedingungen anzupassen, dies bedingt auch, bestehende Qualitätssysteme weiterzuentwickeln.

Vor dem Hintergrund einer langjährigen Austausch- und Qualitätskultur der Bildungsberatung in Niedersachsen bot sich die Chance, den Qualitätsrahmen in Niedersachsen entsprechend umzugestalten. Vorgeschlagen wurde ein erweitertes Qualitätsverständnis und eine Aufgabenteilung nach dem Modell der Matrixorganisation⁶ mit einem übergreifend ausgerichteten Qualitätsmanagement. „Das heißt, für eine einheitliche Qualitätssicherung besteht die Herausforderung darin, das wechselseitige Zusammenwirken dieser verschiedenen Akteursgruppen bildungsbereichsübergreifend als konstituierendes Merkmal aufzugreifen und zu bündeln.“ (Baethge et al. 2013, S. 60)

Das *Matrix-Qualitätsmanagement* zielte darauf, bisher geltende Annahmen, Ziele und Standards für die Bildungsberatung in Niedersachsen in einem ersten Schritt zu bündeln und im Netzwerk neu zu vereinbaren und in einem zweiten Schritt eine gemeinsame Praxis zur Überprüfung der Wirksamkeit des Qualitätsmanagements zu konstituieren. Im Kern werden damit die Systemaufgaben reduziert zugunsten einer flexibel agierenden und ergebnisorientierten Qualitätsarbeit. Die Matrixorganisation eröffnet die Möglichkeit, diese Aufgaben vernetzt, arbeitsteilig und ergebnisbezogener zu gestalten.

Die Zielsetzung für die vernetzte Qualitätssicherung und -entwicklung geht hier über bekannte Verbundpraktiken und -modelle der Qualitätssicherung hinaus und ebenso über das klassische integrierte Managementsystem.⁷ Das Matrix-Qualitätsmanagement verknüpft inhaltlich-fachliche Gestaltungsaspekte und formale Bedin-

6 Die Matrixorganisation ist die Grundform einer mehrdimensionalen Organisationsstruktur, bei der im Zuge der Bereichsbildung für sämtliche Teilhandlungen Entscheidungskompetenzen formuliert und auf Entscheidungseinheiten übertragen werden, die nur gemeinsam Beschlüsse fassen dürfen (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon 2023).

7 Das integrierte Managementsystem (IMS) fasst Methoden und Instrumente zur Einhaltung von Anforderungen aus verschiedenen Bereichen (z. B. Qualität, Umwelt- und Arbeitsschutz, Sicherheit) in einer einheitlichen Struktur zusammen, die der Corporate Governance (d. h. der Leitung und Überwachung von Organisationen) dienen (vgl. Wikipedia 2023).

gungen der Umsetzung mit Funktionen und Tätigkeiten einer gemeinsamen, zunehmend agilen Qualitätsroutine.

Grundlage dafür ist ein *Qualitätshandbuch* für die Bildungsberatung in Niedersachsen, welches das bisher erreichte Qualitätsniveau abbildet und neu konstituiert. Es reduziert den Aufwand für die einzelne Beratungseinrichtung und lenkt den Fokus zurück auf die Reflexivität und kontinuierliche Verbesserung. „Eine nachhaltige Wirkung durch das Qualitätsmanagement zeigt sich dort, wo es gelingt, dieses in das Alltagshandeln der Organisation einzubinden.“ (Schröder & Schlögl 2014, S. 108).

5 Ein einheitliches Qualitätshandbuch für den Verbund

Das neue Qualitätshandbuch wurde in einem Zeitraum von sechs Monaten erstellt und nach einem Beteiligungsverfahren der Kommentierung und Überarbeitung im Frühjahr 2021 für den Verbund eingeführt. Es beinhaltet die Ziele, Prozesse und Standards für die Realisierung der Bildungsberatung in Niedersachsen und die neu geordneten Aufgaben der Qualitätssicherung auf Ebene des Verbundes und in den Beratungseinrichtungen. Das Qualitätshandbuch ist im Ergebnis eine Zusammenführung von bewährten und weiterentwickelten Verfahren und wurde anhand folgender Kriterien erstellt:

- Sammlung und erste Auswahl geeigneter Beschreibungen und Verfahren (Quellen: Qualitätsreporte der Einrichtungen, Dokumentationen aus Qualitätszirkeln und das Leitbild sowie Audit- und Qualitätsberichte),
- Prüfung und Bewertung der ausgewählten Beschreibungen und Verfahren auf ihre Güte, Genauigkeit, Nachvollziehbarkeit, Aktualität und Eignung für eine einheitliche Übertragung und Überarbeitung in ein Handbuch,
- Überarbeitung der Texte in eine einheitliche Sprache und Form, um die unterschiedlichen Schreibstile und Darstellungen zu synchronisieren und in Einklang zu bringen, sowie Erarbeitung neuer Beschreibungen und Verfahren, und
- Definition der Tätigkeiten und Funktionen der arbeitsteiligen Qualitätssicherung im Verbund, um darüber die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements künftig zu sichern.

6 Realisierung des Matrix-Qualitätsmanagements

Die Beratungseinrichtungen realisieren nach der neuen Systematik ihre Qualitätssicherung in eigener Regie. Dort werden jährlich relevante Ergebnisse (Evaluationsberichte aus der Beratungsdokumentation,⁸ Bedarfsentwicklung und Nachfrage, Kompetenzanforderungen und Qualitätssicherung) ausgewertet und Schlussfolgerungen

8 Die Evaluation der Bildungsberatung Niedersachsen wird nach bestimmten Kriterien zentral in einer Onlineberatungsdokumentation geführt. Seit Beginn des Projekts wird darin jede Beratung eingegeben, dokumentiert und ausgewertet. Zum Abschluss der Beratung wird ein Feedback von den Beratern eingeholt. Jährlich wird ein Bericht zur Beratungsdokumentation veröffentlicht, <https://www.bildungsberatung-nds.de/index.php/publikationen>.

(Selbstbewertung) für die eigene Praxis abgeleitet. Alle drei Jahre verfassen die Beratungseinrichtungen einen zusammenfassenden Managementreview.⁹ Der Managementreview wird im Rahmen eines externen Audits durch die k. o. s kommentiert im Hinblick auf die Selbstbewertungspraxis. Die gesammelten Empfehlungen (Verbesserungen und Entwicklungen) aus den jeweiligen Managementreviews dienen als Input im *Qualitätszirkel Evaluation* auf Verbundebene.

In den jährlich stattfindenden Qualitätszirkeln des Verbundes werden ausgewählte Ergebnisse zusammengeführt und reflektiert, Entwicklungsthemen erörtert und mögliche Maßnahmen oder Verbesserungen bearbeitet.

- Im *Qualitätszirkel Evaluation* stehen retrospektiv die erzielten Ergebnisse (u. a. die jährliche Beratungsdokumentation) und eine Überprüfung zur Wirksamkeit des Qualitätsmanagements im Vordergrund.
- Im *Qualitätszirkel Entwicklung* werden prospektiv Verbesserungen oder Änderungen von Verfahren und Maßnahmen geplant und entwickelt und deren Einführung in das Qualitätsmanagement (Qualitätshandbuch) nach einer Phase der Erprobung eröffnet.

7 Überprüfung und Wirksamkeit des neuen Qualitätsmanagements

Für die regelmäßige Überprüfung der Funktionalität des Qualitätsmanagements der Bildungsberatung in Niedersachsen sind interne und externe Auditings vorgesehen. Diese Auditings fokussieren über eine Konformitätsbewertung hinaus auf eine Reflexion von Ergebnissen und Erkenntnissen. Mögliche Änderungen oder Verbesserungen des Qualitätsmanagements werden in den o. g. Qualitätszirkeln gemeinsam entwickelt und näher bearbeitet. Ein externes Auditing (Fremdbewertung) des Systems findet alle drei Jahre durch die k. o. s im Rahmen des „Qualitätszirkels Evaluation und Review“ statt. Bewertet im Sinne einer Wirksamkeitsbetrachtung werden darin die Konformität zum Qualitätshandbuch und die Erfüllung der Qualitätsanforderungen (vgl. Qualitätskonzept für Beratung). Dieses Auditing umfasst folgende Kriterien:

- Bestandsaufnahme zum Qualitätsmanagement im Abgleich mit den Qualitätsanforderungen und den Vorgaben im Qualitätshandbuch (Kriterien u. a. Stimmigkeit, Plausibilität, Qualitätsfähigkeit und Wirksamkeit),
- Bestandsaufnahme zu den: a) Evaluationsberichten (vgl. Beratungsdokumentation), b) Ergebnissen aus den Qualitätszirkeln, c) Veränderungen aus den vergangenen drei Jahren und d) Rückmeldungen zu den Managementreviews, und gemeinsame Auswertung im Qualitätszirkel,

⁹ Der Managementreview ist ein standardisiertes Instrument, mit dem die Beratungseinrichtung die Resultate ihrer Qualitätsarbeit und Selbstbewertung dokumentiert. Es ist Teil des Qualitätsrahmens für die Bildungsberatung in Niedersachsen.

- Planung von möglichen Änderungen oder Neuerungen im Qualitätsmanagement und ggf. Revision zum Qualitätshandbuch sowie
- Erstellung eines Qualitätsberichts mit der Konformitätsbewertung und mit den Empfehlungen für Verbesserungen des Qualitätsmanagements.

Die Erkenntnisse aus den Bestandsaufnahmen werden im Verbund diskutiert und hinsichtlich möglicher Verbesserungen eingeschätzt. Abschließende Ergebnisse und die für den Verbund vereinbarten Änderungen oder Anpassungen zum Matrix-Qualitätsmanagement werden dokumentiert. Ein Qualitätsbericht wird dazu durch die k. o. s und die AEWB erstellt.

8 Schlussbemerkung

„Ob in Papenburg, in Stade oder in Göttingen: Das Angebot und die Beratungsleistungen sind für die Beratenen vergleichbar. Bildungsberatung erfolgt nach den gleichen Grundlagen und Vorstellungen unter dem Dach der Bildungsberatung Niedersachsen mit einem eingeführten Qualitätsmanagement.“ (Schulze & Cohrs 2022, S. 19).

Die Idee eines übergreifenden und geteilt praktizierten Qualitätsmanagements, wie am Beispiel der Bildungsberatung Niedersachsen veranschaulicht, kann insbesondere für kleine Beratungsnetzwerke mit gleichen oder vergleichbaren Aufgaben attraktiv sein und zu einer Nachahmung dienen.

Ein verbundenes Qualitätsmanagement wie hier entworfen bedarf eines gemeinsamen Auftrags- und Qualitätsverständnisses und einer vertrauensvollen Zusammenarbeit. Allein aus Sachzwang einigen sich Organisation und Personen nicht oder nicht genügend auf gemeinsame Qualitätsstandards. Und, dies verdeutlicht der Qualitätsentwicklungsprozess in Niedersachsen, ohne eine aktive Beteiligung der Berater*innen und der Träger ist ein wirksames Qualitätsmanagement im Verbund nicht ausreichend herstellbar.

Der Aufwand für die Qualitätsarbeit und ihr Formalisierungsgrad sollte deshalb ausgewogen sein und rückbezüglich zur Beratungspraxis und den Beratungsergebnissen konstituiert werden, in einer Balance aus Stabilität und Agilität. Zweckdienlichkeit, Angemessenheit, Nützlichkeit und Attraktivität des Qualitätsmanagements sind hierfür Indikatoren, um eine Beteiligungsorientierung und aktive Mitwirkung auf allen Seiten zu sichern. „Dieses Vorgehen sollte dem Verständnis einer nach innen und außen gerichteten Kritik- und Anpassungsfähigkeit der Beteiligten folgen, um sich angesichts wandelnder Umweltbedingungen so zu verändern, dass die Organisation insgesamt auch neuen Herausforderungen gewachsen ist.“ (Schröder 2014, S. 85).

Literatur

- Baethge, M., Severing, E. & Weiß, R. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7063>
- Deutscher Bundestag (2021). Unterrichtung der Enquete Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Drucksache, 19/30950 (2021, 22. Juni). <https://dserver.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf>
- Gnahn, D. (2007). Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung* (S. 99–115). Wiesbaden: DUV.
- Käpplinger, B. (2020). Bildungsberatung in der Weiterbildung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearb. Aufl., S. 163–174). Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer, C. Müller & C. Wolfgang: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht (S. 25–50). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2022, 6. Juli). *Zukunftssichere Weiterbildung in Berlin, Deutschland*. Paris: OECD-Publishing.
- Schewe, Gerhard (2018): Definition: Was ist „Matrixorganisation“? In Springer Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/matrixorganisation-39659/version-263061>, Online-Abwurf vom 22.09.2023.
- Schröder, F. (2013). Ein Qualitätsrahmen für die Bildungsberatung. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Bildungsberatung – Orientierung, Offenheit, Qualität. Die niedersächsischen Modellprojekte* (S. 107–125). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schröder, F. & Schlögl, P. (2014). *Weiterbildungsberatung. Qualität definieren, gestalten, reflektieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schröder, F. (2014). Qualitätssicherung und -entwicklung. Zusammenspiel von externer und interner Qualitätssicherung. In BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), *Professionalität in der Bildungsberatung. Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung Österreich“* (S. 79–87). Wien: BMBF.
- Schulze, K. & Cohrs, V. (2022). In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Bericht zur Beratungsdokumentation 2021*. Hannover.

Autor

Frank Schröder, Geschäftsführer der k. o.s GmbH in Berlin, Qualitätsmanagement, Qualitätsauditor, LQW-Gutachter, verfügt über langjährige Erfahrung in der Qualitäts- und Kompetenzentwicklung in der Aus- und Weiterbildung und der Bildungs- und Weiterbildungsberatung.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.



Neue Formate und Onlineberatung

REGINE ZIZELMANN

Zusammenfassung

Neue Formate und Onlineberatung – der Beitrag stellt den Status quo zur Relevanz und den Bedarfen an modularen digitalen Beratungsformaten neben der Vor-Ort-Beratung im Bereich der Erwachsenenbildung im Rahmen von lebensbegleitendem Lernen und den damit einhergehenden Herausforderungen dar. Die Koordinationsstelle des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg beschreibt und begründet perspektivisch unter Berücksichtigung von Rückmeldungen aus den beratenden Mitgliedseinrichtungen in Baden-Württemberg die steigenden Bedarfe an modularen digitalen Beratungsformaten im Rahmen der Weiterbildungsberatung in der Erwachsenenbildung und im Besonderen von Onlineberatung im Rahmen der Weiterbildungsberatung in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren. Notwendige Kompetenzen von Beratenden zur Onlineberatung in der Erwachsenenbildung werden unter Berücksichtigung der Diversität der Zielgruppen beleuchtet. Ein Ausblick zu Trends in der Onlineberatung im Rahmen der Erwachsenenbildung gibt Einblick in die Chancen und Herausforderungen digitaler Beratung.

Stichwörter: Onlineberatung; Weiterbildungsberatung; Kompetenzen; Zielgruppen; Trends der digitalen Beratung

Abstract

New formats and online guidance – the article presents the status quo on the relevance of and need for modular digital guidance formats in addition to on-site guidance in the field of adult education in the context of lifelong learning and the associated challenges. The coordination office of the Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg describes and justifies the increasing need for modular digital guidance formats in the context of continuing education guidance in adult education and, in particular, online guidance in the context of continuing education guidance, taking into account feedback from the guidance member institutions in Baden-Württemberg, depending on various factors. Necessary competences of guidance practitioners for online guidance in adult education will be highlighted, taking into consideration the di-

versity of target groups. An outlook on trends in online guidance in adult education provides insight into the opportunities and challenges of digital guidance.

Keywords: Online guidance; continuing education guidance; competences; target groups; trends in digital guidance

1 Status quo zur Relevanz von digitaler Bildungsberatung – Zahlen und Fakten

Vor dem Hintergrund eines in alle Lebensbereiche einwirkenden Strukturwandels, der durch digitale, ökologische und damit auch soziale Transformationsprozesse bestimmt wird, kommt der Weiterbildung und damit der Weiterbildungsberatung als vorgelagertem und begleitendem Instrument eine immer stärker werdende Bedeutung zu. Hierbei haben insbesondere digitale Formate und Tools inzwischen die Beratungswelt erobert. Diese individuell auf die Bedürfnisse und Lebenssituationen der Ratsuchenden anzuwenden, birgt neue Anforderungen und Chancen zugleich.

Die aktuelle Ausgabe der ARD/ZDF-Onlinestudie aus dem Jahr 2022 hat ergeben, dass 80 % der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren täglich das Internet nutzen; das entspricht annähernd 57 Millionen Personen in Deutschland. Diese Nutzung umfasst Videos, Mediatheken, Nachrichten, Musikstreaming, Podcasts, Social Media, Chats oder Ähnliches. Die Tagesreichweite der medialen Internetnutzung ist hierbei weiter angestiegen. Durchschnittlich werden pro Tag mehr als zweieinhalb Stunden Medieninhalte über das Internet genutzt. Jüngere verbringen fast fünf Stunden mit medialen Internetinhalten, ab 70-Jährige nur eine gute dreiviertel Stunde. Dabei fällt auf, dass Messengerdienste und andere digitale Anwendungen zunehmend eine hohe Nutzung erfahren.

Zumindest gelegentlich nutzen 95 % der Menschen in Deutschland das Internet, also 67 Millionen Menschen. Bei den Personen ab 70 Jahren fällt besonders die große Dynamik auf: 2018 nutzten 29 % das Internet täglich, 2022 sind es 51 %. 2022 umfasste die Gruppe der Offliner in Deutschland nur noch 3,6 % – größtenteils ab 70-Jährige und mehrheitlich Frauen. (Vgl. Beisch & Koch 2022)

Onlinenutzung* in Deutschland 1997 bis 2022 - Soziodemografie in %

	mindestens selten genutzt											Tagesreichweite Internet**					
	1997	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2019	2020	2021	2022	2018	2019	2020	2021	2022
Gesamt	7	29	54	60	67	76	80	90	89	94	94	95	68	72	72	76	80
Frauen	3	21	45	52	60	71	76	89	88	92	93	94	66	72	71	75	79
Männer	10	37	63	67	75	82	83	92	91	96	96	96	72	72	72	77	82
14-19 Jahre	6	49	92	97	98	100	100	100	100	100	100	100	95	100	97	100	100
20-29 Jahre	13	55	82	87	95	99	98	100	100	100	100	100	94	97	97	98	99
30-39 Jahre	12	41	73	81	89	98	94	99	99	100	100	100	89	87	89	93	93
40-49 Jahre	8	32	67	72	80	89	92	98	98	100	100	100	75	80	83	91	88
50-59 Jahre	3	22	49	60	67	77	83	97	95	96	97	95	69	70	67	71	77
60-69 Jahre	1	8	20	29	39	63	67	82	85	93	93	95	50	56	57	62	75
ab 70 Jahren	0	1	5	11	16	20	38	65	58	75	77	80	29	35	34	42	51

* Seit 2017 wird die Internetnutzung als berechneter Wert aus mehreren Internetaktivitäten erfasst; davor: pauschale Abfrage „Internet genutzt“.

** Daten aus dem Tagesablauf-Schema, Day-After-Recall 5.00 bis 24.00 Uhr: Die Tagesreichweite umfasst alle Personen, die in mindestens einem Viertelstunden-Intervall eine Tätigkeit ausüben.

Abbildung 1: ARD|ZDF-Onlinestudie 2022, Artikel von Natalie Beisch u. Wolfgang Koch, Tabelle 2

Tagesreichweiten konkreter Tätigkeiten* im Internet 2018 bis 2022 im Vergleich in %

	Gesamt				2022		2022				
	2018	2019	2020	2021	2022	Frauen	Männer	14-29 J.	30-49 J.	50-69 J.	ab 70 J.
mediale Internetnutzung (netto)	43	44	50	55	72	70	74	97	83	65	38
Individualkommunikation											
Chatten, E-Mail, Messenger, WhatsApp	45	47	47	49	45	47	43	62	53	39	22
sonstige Internetnutzung (netto)	36	36	30	34	42	39	44	70	48	33	16
Onlinebanking, einkaufen oder etwas im Internet erledigen	6	4	5	6	8	8	7	16	10	3	2
Onlinespiele	9	8	11	10	17	15	19	36	19	11	5
schnell etwas suchen oder im Internet surfen (2018-20: netto)	28	28	19	15	28	26	30	46	31	23	11
in sozialen Medien etwas liken, teilen, posten, Feed anschauen	(neu ab 2021)			11	16	17	16	39	18	10	1

* Daten aus dem Tagesablauf-Schema, Day-After-Recall 5.00 bis 24.00 Uhr: Die Tagesreichweite umfasst alle Personen, die in mindestens einem Viertelstunden-Intervall eine Tätigkeit ausüben.

Basis: Deutschspr. Bevölkerung ab 14 Jahren (2022: n=2 007; 2021: n=2 001; 2020: n=3 003; 2019: n=2 000; 2018: n=2 009).

Abbildung 2: ARD|ZDF-Onlinestudie 2022, Artikel von Natalie Beisch u. Wolfgang Koch, Tabelle 4

2 Steigender Bedarf an innovativen Beratungsformaten in der Erwachsenenbildung

Längst haben also digitale Technologien an Arbeitsplätzen und in privaten Haushalten Einzug gehalten. Um mit der digitalen Transformation Schritt halten zu können, benötigen Arbeitnehmer*innen und Privatpersonen sowie Berater*innen in der Erwachsenenbildung immer ausgeprägtere digitale Kompetenzen und Qualifikationen. Seit jeher ist die professionelle Beratung bemüht, Ratsuchende dort abzuholen, wo sie sich befinden. Mittlerweile sind sie oft online. Dort soll sie die Beratung auch abholen, um beispielsweise passende Qualifizierungsangebote mit Ratsuchenden auszuwählen und um die Weiterbildung zu begleiten.

Das Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg (LN WBB) ist aus dem Bündnis für Lebenslanges Lernen (BLLL) hervorgegangen. Mit dem BLLL hat die Landesregierung rund 40 Partner*innen aus der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Bildung eng verzahnt, um die Erwachsenenbildung im Land zu stärken. Das LN WBB geht auf eine Empfehlung der Enquetekommission des Landtags mit dem Titel „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ zurück. Zwischen 2012 und 2014 wurde das Landesnetzwerk mit Fördermitteln des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg konzipiert und aufgebaut. Federführend war hierbei der Träger der Koordinationsstelle des LN WBB, der Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V., in Kooperation mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg.

Im Januar 2015 hat das Landesnetzwerk seine Arbeit aufgenommen. Gute Beratung im Bereich der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung – dieses Ziel verfolgen die Mitgliedseinrichtungen des Netzwerks. Seitdem können sich Ratsuchende im Rahmen des LN WBB professionell in ganz Baden-Württemberg kostenfrei, trägerneutral und anonym rund um das Thema Weiterbildung beraten lassen.

Die Koordinationsstelle des LN WBB hat u. a. den Auftrag, die Digitalisierung von Bildungsberatung für die beratenden Mitgliedseinrichtungen auszubauen und somit neben der Vor-Ort-Beratung eine modulare Onlineberatung für die verschiedenen Bedarfe der unterschiedlichen Zielgruppen zu gewährleisten. So sollen beispielsweise Ratsuchenden im ländlichen Raum und bildungsfernen Ratsuchenden niederschwellig Beratungen zugänglich gemacht werden.

Bei den folgenden Ausführungen fließen Rückmeldungen aus den beratenden Mitgliedseinrichtungen an die Koordinationsstelle des LN WBB zu Erfahrungen aus digital oder in Präsenz durchgeführten anonymen Beratungen im Beratungsalltag ein.

In der Weiterbildungsberatung gibt es verschiedene neue Formate, die neben der Präsenzberatung durch den Einsatz von Technologie und digitalen Tools ermöglicht werden. Hierzu zählt Onlineberatung. Sie schließt sämtliche Formen der Beratung ein, die auf die Infrastruktur des Internets angewiesen sind, um den Prozess der Beratung zu gestalten. Durch die Nutzung von Video/Audio-Konferenz- und Chat-Tools können Beratungsgespräche online stattfinden. Dies ermöglicht eine flexible Terminvereinbarung und den Zugang zu Beraterinnen und Beratern unabhängig von geogra-

fischen Standorten. Des Weiteren können Berater*innen E-Learning-Plattformen nutzen, um lernenden Ratsuchenden Empfehlungen zu geben und ihren Fortschritt zu begleiten. Mobile Apps ermöglichen den Zugriff auf Lerninhalte und -ressourcen, beispielsweise über Smartphones und Tablets. Berater*innen können hier Ratsuchenden Apps empfehlen, die ihnen helfen, ihre Lernziele zu erreichen und ihren Fortschritt zu verfolgen. Auch Virtual Reality- (VR) und Augmented Reality (AR)-Technologien ermöglichen es Lernenden, in virtuellen Umgebungen zu interagieren und praktische Erfahrungen zu sammeln. Berater*innen können diese Technologien nutzen, um Ratsuchenden unter den Lernenden realitätsnahe Einblicke in bestimmte Berufsfelder oder Situationen zu geben. Auf Social-Media-Plattformen können Berater*innen soziale Medien nutzen, um mit potenziellen Ratsuchenden und Communities in Kontakt zu treten, Informationen zu teilen und Diskussionen zu fördern. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Unterstützung und den Austausch von Erfahrungen. Diese neuen Formate in der Weiterbildungsberatung bieten Beratenden und Ratsuchenden mehr Flexibilität, Individualisierung und Zugänglichkeit zu niederschweligen Beratungsangeboten.

Die Beurteilung im Besonderen von Onlineberatung im Rahmen der Weiterbildungsberatung hängt von verschiedenen Faktoren ab. Hier sind einige Aspekte, die bei der Beurteilung berücksichtigt werden können, zu nennen. Zugänglichkeit und Flexibilität: Onlineberatung ermöglicht es den Ratsuchenden, unabhängig von ihrem Standort auf Beratungsdienste zuzugreifen. Dies kann insbesondere für Menschen in ländlichen Gebieten oder mit eingeschränkter Mobilität von Vorteil sein. Die Flexibilität, Beratungstermine online zu vereinbaren, kann auch für Berufstätige oder Menschen mit knappen zeitlichen Ressourcen attraktiv sein. Persönlicher Kontakt und Vertrauen: Einige Menschen bevorzugen den persönlichen Kontakt und die direkte Interaktion mit einem Beratenden. In der Onlineberatung kann es schwieriger sein, eine persönliche Beziehung aufzubauen und das Vertrauen zwischen Beratern und dem Ratsuchenden zu stärken. Hierbei können Video- und Audiotelefonie in der Onlineberatung unterstützen. Technische Herausforderungen: Onlineberatung erfordert eine zuverlässige, stabile Internetverbindung und den Einsatz von Videokonferenz- oder Chat-Tools. Technische Probleme wie Verbindungsabbrüche oder schlechte Audio- und Videoqualität können die Beratung beeinträchtigen. Datenschutz und Vertraulichkeit: Es ist wichtig, dass Privatsphäre und Vertraulichkeit der Ratsuchenden gewahrt bleiben. Es muss gewährleistet sein, dass die verwendeten Kommunikationskanäle sicher sind und die Datenschutzbestimmungen eingehalten werden. Effektivität der Beratung: Die Effektivität der Onlineberatung hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie der Kompetenz und Erfahrung des Beraters, der Qualität der Kommunikation und der Fähigkeit, die Bedürfnisse und Ziele des Ratsuchenden zu verstehen. Es ist wichtig sicherzustellen, dass die Onlineberatung die gleiche Qualität und Wirksamkeit wie eine analoge oder Präsenzberatung erhält.

3 Notwendige Kompetenzen von Beratenden für Onlineberatung in der Erwachsenenbildung

Beratende der Erwachsenenbildung benötigen bestimmte Kompetenzen, um Onlineberatung effektiv und effizient durchführen zu können. Hierzu zählen die folgenden wichtigen Kompetenzen:

Beratende sollen über grundlegende technische Fähigkeiten verfügen, um die erforderlichen Tools und Plattformen für die Onlineberatung nutzen zu können. Dazu gehören Kenntnisse über Videokonferenzsysteme, Chat-Tools, Messengerdienste, E-Mail und andere Kommunikationstechnologien.

Onlineberatung erfordert Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, da Beratende auf Ratsuchende und deren individuelle Bedürfnisse und Herausforderungen treffen. Sie sollten in der Lage sein, sich auf unterschiedliche Situationen einzustellen und ihre Beratungsstrategien entsprechend anzupassen. Hierbei unterstützen Kompetenzen wie Selbstorganisation und Zeitmanagement die Beratenden bei der Koordination von Beratungen.

Da die Onlineberatung hauptsächlich über schriftliche oder mündliche Kommunikation erfolgt, müssen Beratende über ausgezeichnete Kommunikationsfähigkeiten verfügen. Sie sollten in der Lage sein, klare und präzise Informationen zu vermitteln und auf die Bedürfnisse und Fragen der Ratsuchenden angemessen zu reagieren.

Beratende sollten in der Lage sein, Empathie zu zeigen, emotionale Signale zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, auch wenn sie nicht persönlich anwesend sind.

Beratende müssen sich der Datenschutzbestimmungen und -richtlinien bewusst sein und diese in ihren Beratungen umsetzen. Sie sollten in der Lage sein, angemessene Sicherheitsmaßnahmen zu ergreifen, um die Kommunikation mit den Daten der Ratsuchenden zu schützen und somit die Vertraulichkeit von Beratungsgesprächen zu gewährleisten.

Beratende, die Onlineberatung in der Erwachsenenbildung durchführen möchten, sollten über bestimmte Qualifikationen zu den genannten Kompetenzen verfügen. Sie sollten die Bereitschaft mitbringen, sich kontinuierlich weiter- und fortzubilden, um ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der Onlineberatung auf dem neuesten Stand zu halten.

4 Vorteile von Onlineberatung für die Beratenden in der Erwachsenenbildung

Die Onlineberatung in der Erwachsenenbildung bietet auch für die Beratenden einige Vorteile. Sie ermöglicht einen erweiterten Zugang zu Zielgruppen. Durch die Onlineberatung können Beratende Menschen erreichen, die möglicherweise aufgrund von Entfernungen, Zeitbeschränkungen oder anderen Verpflichtungen nicht in der Lage sind,

persönlich zu erscheinen. Dies ermöglicht es den Beratenden, ihren Service einem breiteren Publikum anzubieten und mehr Menschen zu unterstützen.

Onlineberatung ermöglicht es Beratenden, flexiblere Terminoptionen anzubieten, und stärkt somit die Flexibilität bei der Terminplanung von Beratungsanfragen. Da keine Reisezeiten oder räumliche Einschränkungen vorhanden sind, können Beratende ihre Termine besser an die Bedürfnisse der Ratsuchenden anpassen. Dies kann für beide Seiten von Vorteil sein.

Onlineberatung erfordert keine physischen Räume und generiert keine Reisekosten, was zu einer effizienteren Nutzung von Ressourcen führt. Beratende können ihre Zeit und Energie besser auf die Beratung selbst konzentrieren, anstatt sich um logistische Aspekte zu kümmern.

Die Onlineberatung eröffnet Beratenden die Möglichkeit, verschiedene Technologien und Tools zu nutzen, um die Beratungserfahrung zu verbessern. Dies kann beispielsweise die Verwendung von Bildschirmfreigabe, Onlineumfragen oder interaktiven Materialien umfassen. Die Integration von Technologie kann die Beratung effektiver und interaktiver gestalten.

Die Onlineberatung erfordert von den Beratenden zusätzliche Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und Kommunikationstools. Durch die Auseinandersetzung mit diesen neuen Technologien können Beratende ihre eigenen Fähigkeiten erweitern und ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln.

5 Mögliche Nachteile des Formats Onlineberatung in der Weiterbildungsberatung der Erwachsenenbildung

Die Onlineberatung bietet viele Vorteile. Aber es gibt auch einige potenzielle Nachteile, die berücksichtigt werden sollten.

Im Gegensatz zur persönlichen Beratung fehlt bei der Onlineberatung der direkte Kontakt zwischen der/dem Berater*in und der oder dem Ratsuchenden. Dies kann dazu führen, dass die oder der Ratsuchende Schwierigkeiten hat, eine persönliche Beziehung aufzubauen.

Onlineberatung erfordert eine zuverlässige Internetverbindung und den Einsatz von Videokonferenz- oder Chat-Tools. Technische Probleme wie Verbindungsabbrüche, schlechte Audio- und Videoqualität oder Schwierigkeiten bei der Bedienung der Tools können die Beratungserfahrung beeinträchtigen. Dies kann durch den Umstieg auf ein alternatives Tool während der Beratung behoben werden.

Bei der Onlineberatung gehen nonverbale Signale wie Körpersprache, Mimik und Gestik möglicherweise verloren oder sind schwerer zu interpretieren. Dies kann die Kommunikation und das Verständnis zwischen der/dem Berater*in und der/dem Ratsuchenden beeinträchtigen. Hierbei kann der Einsatz von Videotelefonie unterstützen.

6 Vorteile der Erreichbarkeit von Zielgruppen durch das Angebot von Onlineberatung in der Erwachsenenbildung

Das Angebot von Onlineberatung in der Erwachsenenbildung kann beispielsweise Zielgruppen erreichen, die in Präsenz weniger gut ansprech- oder erreichbar sind und somit besonders von der Onlineberatung profitieren können.

Berufstätige Erwachsene haben oft wenig Zeit und Flexibilität, um an Präsenzberatungen teilzunehmen. Die Onlineberatung ermöglicht es ihnen, von zu Hause oder vom Arbeitsplatz aus auf Beratungsangebote zuzugreifen, ohne dass sie ihre Arbeitszeiten oder ihre Mobilität einschränken müssen.

Fernstudierende sind oft auf sich allein gestellt und haben begrenzten Zugang zu persönlicher Beratung. Die Onlineberatung bietet ihnen die Möglichkeit, Unterstützung und Orientierung bei der Planung ihres Studiums zu erhalten, Fragen zu klären und sich auszutauschen.

Menschen, die in ländlichen Gebieten oder abgelegenen Regionen leben, haben möglicherweise begrenzten Zugang zu Bildungs- und Beratungsangeboten. Die Onlineberatung ermöglicht es ihnen, unabhängig von ihrem Standort auf qualitativ hochwertige Beratung zuzugreifen.

Menschen mit körperlichen Einschränkungen können Schwierigkeiten haben, an einer Präsenzberatung teilzunehmen. Die Onlineberatung bietet ihnen die Möglichkeit, von zu Hause aus auf Beratungsangebote zuzugreifen und ihre Bildungsziele zu verfolgen.

Manche Menschen fühlen sich unwohl oder schämen sich, persönlich mit einem Beratenden über ihre Bildungsbedürfnisse oder -probleme zu sprechen und meiden daher Präsenzberatungen. Die Onlineberatung bietet hier bildungsfernen Zielgruppen eine anonyme und diskrete Möglichkeit, Unterstützung zu erhalten, um ihre Fragen zu klären.

7 Zielgruppen, für welche möglicherweise Onlineberatung nicht geeignet ist

Onlineberatung erfordert eine Internetverbindung und den Zugang zu einem Computer, Tablet oder Smartphone. Personen, die keinen oder einen eingeschränkten Zugang zu diesen Technologien haben oder Schwierigkeiten haben, sie zu bedienen, profitieren nicht von der Onlineberatung. Personen mit geringer digitaler Kompetenz, die wenig Erfahrung im Umgang mit digitalen Technologien haben oder sich in Onlineumgebungen nur eingeschränkt zurechtzufinden, könnten Schwierigkeiten haben, die Onlineberatung effektiv zu nutzen. In solchen Fällen kann eine persönliche Beratung oder eine alternative Form der Unterstützung besser geeignet sein. Manche Menschen bevorzugen den persönlichen Kontakt und die direkte Interaktion mit einem

Berater:innen. Für solche Personen kann eine persönliche Beratung vor Ort besser geeignet sein.

Es ist wichtig zu beachten, dass die Eignung von Onlineberatung für bestimmte Zielgruppen von verschiedenen Faktoren abhängt und individuell bewertet werden sollte. In einigen Fällen kann eine Kombination aus Online- und persönlicher Beratung die beste Lösung sein, um den Bedürfnissen einer/s Ratsuchenden gerecht zu werden.

8 Trends der Onlineberatung in der Erwachsenenbildung

Mehrere Trends sind in der Onlineberatung für Erwachsenenbildung zu beobachten:

Mit der zunehmenden Verbreitung von Smartphones und Tablets wird die mobile Beratung immer beliebter. Berater:innen können über mobile Apps oder responsive Websites Beratungsdienste anbieten, die es ermöglichen, von überall aus auf die Beratung zuzugreifen.

VR- und AR-Technologien bieten immersive Erfahrungen, die in der Beratung genutzt werden können. Berater:innen können virtuelle Umgebungen schaffen, in denen sie zusammen mit den Ratsuchenden bestimmte Fähigkeiten oder Szenarien üben können. Dies ermöglicht eine interaktive und praxisnahe Beratung.

Gamification-Elemente werden in die Onlineberatung integriert, um die Motivation und das Engagement bei den Ratsuchenden zu wecken bzw. zu steigern.

Berater:innen nutzen vermehrt soziale Medien und Onlinecommunities, um mit potenziellen Ratsuchenden in Kontakt zu treten und ihnen Unterstützung anzubieten. Diese Plattformen ermöglichen den Austausch von Informationen, die Vernetzung mit anderen und die Teilnahme an Diskussionen und Gruppenaktivitäten.

Künstliche Intelligenz (KI)-Technologien wie Chatbots werden in der Onlineberatung eingesetzt, um grundlegende Fragen zu beantworten und bei der Navigation durch die verschiedenen Bildungsangebote zu unterstützen. KI kann zur Analyse von Daten verwendet werden, um personalisierte Empfehlungen und Ressourcen bereitzustellen.

9 Ein Ausblick: KI-Unterstützung in der Weiterbildungsberatung

Im Rahmen der KI sind beispielsweise Chatbots eine weitere neue Form der Onlineberatung, bei der ein automatisiertes System Fragen beantwortet und Ratschläge gibt. Hierbei erlaubt ein textbasiertes Dialogsystem, das Chatten mit einem technischen System. Der Chatbot hat je einen Bereich zur Textein- und -ausgabe, über die sich in natürlicher Sprache mit dem System kommunizieren lässt. Ein fortschrittlicher Chatbot des kalifornischen KI-Forschungslabors OpenAI, der menschenähnlich kommuniziert, ist ChatGPT (GPT steht für „Generative Pretrained Transformer“).

Woher kommen die Daten von ChatGPT? Die Daten, mit denen ChatGPT trainiert wird, stammen maßgeblich aus dem Internet. Diese umfassen eine Vielzahl von Texten, darunter Websites, Bücher und wissenschaftliche Publikationen.¹

Diese Form der Beratung ist rund um die Uhr verfügbar und soll eine schnelle und effiziente Unterstützung bieten. Allerdings kann sie nicht die persönliche Interaktion und das Einfühlungsvermögen einer/s menschlichen Beratenden ersetzen, um auf das interessensensible Anliegen einer/s Ratsuchenden einzugehen.

Tatsächlich kann eine KI-Unterstützung simultan während einer laufenden Beratung dazu beitragen, spontan alternative Lösungswege zu recherchieren und vorzuschlagen, die dann von dem Beratenden vor der Teilung mit dem Ratsuchenden entsprechend bewertet und geprüft werden sollten. Seitens der/s Beratenden gilt es stets zu beachten, dass KI nur so gut wie die zugehörige Datenbank im Hintergrund sein kann, auf der diese KI basiert. Auch sollte man in Betracht ziehen, dass KI-fähige Technologien den Kontext nicht verstehen können oder in ungewöhnlichen Beratungssituationen abstrakte Urteile fällen. Des Weiteren sollte der Beratende bei der Nutzung von KI während eines Beratungsfalles ethische und moralische Gesichtspunkte im Blick haben.

10 Fazit

Onlineberatung und neue Formate in der Weiterbildungsberatung haben viele Gesichter. Sie arbeiten mit Sprache, Schrift oder Bild. Sie finden synchron oder zeitverzögert asynchron statt. Damit sind unterschiedliche Grade an Anonymität und Sichtbarkeit – vielleicht auch Authentizität – verbunden. Berater*innen berichten beispielsweise aus der textbasierten Onlineberatung von einer größeren Offenheit seitens der Ratsuchenden. Wer gerne anonym bleibt, kann das online leichter tun. Einen großen Vorteil haben alle Formen der Onlineberatung gemeinsam: nämlich die örtliche und zeitliche Flexibilität. Man ist nicht mehr von einer Beratungsstelle mit den richtigen Öffnungszeiten in der Nähe abhängig. Das kann im ländlichen Raum wichtig sein oder bei Auslandsaufenthalten, Krankenständen, Betreuungspflichten etc. Es ist wichtig zu beachten, dass die neuen digitalen Formate von Beratung in der Erwachsenenbildung neben einer Vielzahl an Vorteilen auch Nachteile für bestimmte Zielgruppen haben können. Während sie Flexibilität und Zugänglichkeit bieten, können sie auch die persönliche Interaktion und den sozialen Aspekt einschränken. Es ist daher wichtig, die interessenssensiblen Bedürfnisse der Ratsuchenden zu berücksichtigen und die verschiedenen Formate entsprechend interaktiv einzusetzen. Weiterbildung ermöglicht allen Interessierten lebensbegleitend für Beruf und Freizeit selbstbestimmt und individuell zu lernen, Grundbildung und Schulabschlüsse nachzuholen oder sich in der beruflichen Phase, in der Karriereplanung sowie in der Nacherwerbsphase weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, dieses auch wesentlich mitzubestimmen.

1 Vgl. <https://www.swr.de/wissen/chatbots-wie-funktioniert-chat-gpt-100.html>.

men. Hierbei eröffnet die Weiterbildungsberatung den vielschichtigen Zielgruppen über eine Vielfalt an digitalen Beratungsformaten zunehmend den Zugang zur Weiterbildung in all ihren Facetten, trägt somit zu mehr Chancengleichheit und damit zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei. Insofern gilt: Gute Bildung für alle setzt gute niederschwellige Bildungsberatung für alle voraus. Denn: Eine niederschwellige Erst- und Orientierungsberatung trägt maßgeblich zur Vertrauensbildung bei. Eine intensive Vernetzung zwischen den verschiedenen Weiterbildungsberatungsstellen ist unabdingbar. Die unterschiedlichen Beratungsstellen haben verschiedene Beratungsschwerpunkte, ergänzen sich dadurch und können jeweils in ihren verschiedenen Beratungsformaten aufeinander verweisen. Es braucht also dauerhaft solche Beratungsmöglichkeiten zur Identifikation von Potenzialen, um Menschen zu begleiten und in Weiterbildung und Arbeit zu bringen und zu halten – gerade auch mit Blick auf die steigende Problematik des Fachkräftemangels.

Literatur

Beisch, N. & Koch W. (2022). ARD/ZDF-Onlinestudie: Vier von fünf Personen in Deutschland nutzen täglich das Internet. In *Media Perspektiven*, 52(10), 460–470.

Autorin

Regine Zizelmann, Leiterin der Koordinationsstelle des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th August 2023.

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER*INNEN



Bildung Raum geben.

Zur Bedeutung des physisch-materiellen Raums für die Bildungsarbeit

Familienbildung als Orte politischer Bildung. Didaktische Konzepte des letzten Jahrhunderts und deren Relevanz für eine politische Familienbildung der Gegenwart

Anderes Lernen in Bildungsstätten.

Empirische Perspektiven auf Leben, Bildung und Lernen in und an Jugendbildungsstätten

Sterben Bildungsstätten aus?

Anmerkungen zur Situation eines zentralen Lernorts politischer Bildung

Lernen um des Lebens willen.

Eine kurze Einführung in die Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschule

„Hier kann ich sein, wie ich wirklich bin!“

Gewerkschaftliche Bildungszentren als Orte politischer Bildung und Kultur

Lernen Sie das Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses **LESEEXEMPLAR** an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



Vielfältige Zugänge zur Hochschuldidaktik




Nora Leben, Katja Reinecke, Ulrike Sonntag (Hg.)

Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe

Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation

Der Tagungsband enthält vielfältige Beiträge zu Hochschuldidaktik und -lehre: Erwartungen, Bedarfe, Interdisziplinarität, Lehrentwicklung und -evaluation aus Sicht der Studierenden, Studiengangentwicklung sowie organisationale Entwicklungsprozesse.

wbv.de/hochschule

 Blickpunkt Hochschuldidaktik, 139
2022, 180 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7040-7
E-Book im Open Access



Berichte – Dokumentationen

„Walk and Talk“ – vhs unterwegs rund um die Keltenwelt

CHRISTOPH KÖCK

65 Kolleg*innen aus den hessischen Volkshochschulen, dem Vorstand des hvv und der Verbandsgeschäftsstelle trafen sich am Montag, den 17. Juli 2023, zum „Walk and Talk“ rund um das beeindruckende archäologische Landesmuseum „Keltenwelt“ in Glauburg. Die Wanderung zum Museum („vhs-unterwegs“) war in drei thematische Pfade gegliedert, die sich an den DVV-Arbeitsschwerpunkten der vergangenen drei Jahre orientierten. Impulsgeberin des ersten Walks zum Thema „Vielfalt in Bildungseinrichtungen“ war Nora Schrimpf von Arbeit und Leben Hessen. Den Pfad zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ begleitete Martin Jatho von der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Hessen, und der Impuls auf dem dritten Weg, „Vernetzung und Digitalisierung“, wurde von Dr. Phillip Marquardt von der vhs Reutlingen gesetzt. Im Museum selbst konnten die vhs-Kolleg*innen die historischen Spuren der Vernetzung der Keltinnen und Kelten in Europa anhand faszinierender Ausstellungsobjekte bewundern. Die inhaltliche Zusammenführung übernahm Prof. Martin Lätzel, Direktor der Landesbibliothek Schleswig-Holstein, entlang der drei „Walk and Talk“-Fokussierungen. Die Teilnehmer*innen konnten lebendige, inspirierende Beiträge und Methoden erleben, die sicher auch im Nachgang bei uns im Verband für Diskussionsstoff sorgen werden. Unüberhörbar war auch der kollegiale Austausch, denn das „Murmelgeräusch“ auf den Pfaden und in den Pausen erreichte einen beachtlichen Level.

Sektionstagung „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“ an der LMU München und neuer Sektionsvorstand

BERND KÄPPLINGER

Die jährliche Tagung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand vom 11. bis 13. September 2023 an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München am Lehrstuhl für Allgemeine Pädago-

gik und Bildungsforschung statt. Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha und sein Team begrüßten rund 200 Teilnehmende. Die Ergebnisse der Tagung werden 2024 in einem begutachteten Tagungsband der Reihe der Sektion beim Verlag Barbara Budrich publiziert, wo sich auch die Ergebnisse vorheriger Tagungen wie zum Beispiel 2023 in Flensburg via Open Access kostenfrei abrufen lassen: <https://shop.budrich.de/produkt/reihe-schriftenreihe-der-sektion-erwachsenenbildung-der-deutschen-gesellschaft-fuer-erziehungswissenschaft-dgfe/>.

Bei der Sektionstagung wurde auch der neue Vorstand gewählt. Die vier kandidierenden Vorstandsmitglieder waren Malte Ebner von Eschenbach (Halle), Maria Kondratjuk (Dresden), Katrin Kraus (Zürich) und Matthias Rohs (Kaiserslautern), die alle gewählt wurden. Der nicht mehr kandidierende Bernd Käßplinger scheidet nach fünf Jahren aus dem Vorstand als Erster Sprecher aus. Die beiden neuen Sprechenden sind erstmalig in dem Modell einer Doppelspitze Katrin Kraus und Matthias Rohs.

Fachtag „Zukunft sichern – Weiterbildung gestalten“ am 28. September 2023

BERND KÄPPLINGER

Die Landesregierung Baden-Württemberg hatte im Februar 2021 die ressortübergreifende Weiterbildungsoffensive WEITER.mit.BILDUNG@BW beschlossen. Kultusministerium, Wirtschaftsministerium und Wissenschaftsministerium arbeiten seitdem unter einem gemeinsamen Dach daran, die berufsbezogene und allgemeine Weiterbildung im Land zu bündeln und zukunftssicher aufzustellen. Dafür investiert das Land in den Jahren 2021 bis 2024 insgesamt bis zu 40 Millionen Euro.

Nach der prominenten Eröffnung des Fachtags am 28. September 2023 in der Liederhalle in Stuttgart durch Ministerpräsident Winfried Kretschmann und einer stimulierenden und interessanten Keynote durch Enzo Weber (IAB) schlossen sich verschiedene Podien und Workshops an. Neben diskutablen Marketingansätzen zu „The Chance“ im „Länd“ gab es auch inhaltlich anregende Diskussionen und Ansätze zu besprechen und zu diskutieren. Bemerkenswert im Ländervergleich scheint die doch relativ hohe Bedeutungszuweisung von Weiterbildung an und durch Hochschulen zu sein, wofür nun u. a. sogar ein eigenes, landesspezifisches Qualitätssiegel entwickelt wird und auch das Motto „Südwissen“ steht. Weiterbildungsberatung, Fachkräftemangel, innovative Weiterbildungsangebote, Qualitätssicherung insgesamt sowie ein besseres Matching von Angebot und Nachfrage waren Themen einer reichhaltigen Tagung, die von einigen hundert Personen sehr rege und engagiert besucht wurde. Offene Missbilligung von Teilen des Publikums erfuhr ein prominentes Podium mit allein sieben Männern und „nur“ einer weiblichen Moderation, was im Jahr 2023 doch vielen auf nachvollziehbare Art und Weise nicht mehr angemessen schien. Aber das war nur ein Problem bei einer ansonsten wichtigen und stimulierenden Tagung.

Leserbrief

Zwei Positionspapiere – gemeinsame Ziele

Das Positionspapier von Bernd Käßplinger et al. „Anforderungen an eine zeitgemäße und professionelle Bildungsberatung“ fügt der derzeitigen Diskussion um Notwendigkeit und Professionalisierung der Bildungsberatung eine wissenschaftlich fundierte Grundlage hinzu. Es ergänzt damit das im Januar erschienene Positionspapier „Bildungsberatung als fester Bestandteil der Beratungslandschaft“ des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung (dvb)¹ um wesentliche Basisaussagen.

Zunächst dokumentieren beide Papiere das Bedürfnis der Fachwelt, das Thema stärker aus der fachlichen in die politische Diskussion einzubringen und die Funktion der Bildungsberatung ins öffentliche Bewusstsein zu tragen. Dabei hat sich – ungeplant, aber gelungen – eine Art Arbeitsteilung ergeben: Formuliert das Papier von Käßplinger et al. eher die grundsätzlichen Anforderungen, so stellt das dvb-Papier ausführlicher und explizit den politischen Rahmen und die sich daraus ergebenden Forderungen an die Politik dar.

Im Einzelnen nimmt das dvb-Papier Bezug auf die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) der Bundesregierung, die zwar eine Beratung fordert, diese aber nur auf den beruflichen Sektor bezieht und unzureichend fördert. Es geht ausführlich auf die Struktur, die Finanzierung und die Rahmenbedingungen ein, die u. a. bislang eine Verstetigung der Bildungsberatungsstellen wie der beraterischen Arbeitsplätze nicht oder kaum zulassen. Das Papier fordert ausdrücklich, die Bildungsberatung endlich – nach 50 Jahren – als notwendige Pflichtaufgabe zu definieren und dementsprechend finanziell zu fundieren. Denn die von der Politik vielfach favorisierte Bundesagentur für Arbeit kann viele der Aufgaben nicht leisten, weder vom gesetzlichen Auftrag her noch von der Ausstattung, namentlich im Bereich der Berufsberatung Erwachsener (die offizielle Bezeichnung „im Erwerbsleben“ weist bereits auf die Akzentuierung hin). Aus Sicht des dvb sind alle Beratungsangebote zu Bildung, Beruf und Beschäftigung sinnvoll, ja unbedingt erforderlich für eine chancengerechte Teilhabe der Menschen nicht nur am beruflichen, sondern insgesamt am gesellschaftlichen Leben.

Entsprechend fordert das Papier des dvb zum einen eine Zusammenarbeit aller Akteure zum Wohle der Klientel und der Gesellschaft, vor allem eine starke Vernetzung. Die von Käßplinger immer wieder angesprochenen „Häuser der Beratung“ sind in diesem Kontext eine gute Idee, um dieses Zusammenwirken zu realisieren. Zum anderen fordert das dvb-Papier eine standardisierte Professionalisierung der Beratungstätigkeit auf wissenschaftlicher Basis, deren Vorhandensein nach unserem Eindruck im Papier von Käßplinger et al. gefordert wird, indes nicht konkretisiert ist.

Aus Sicht des dvb ist weithin fachliche Einigkeit in den beiden Papieren bei unterschiedlicher Akzentuierung zu konstatieren; sie sind in gewissem Sinne komplementär. Wir schlagen vor, beide Papiere als Grundlage für Initiativen zu nehmen, die Forderungen nach einer kontinuierlichen, flächendeckenden und professionellen Beratung

1 Vgl. https://dvb-fachverband.de/wp-content/uploads/2023/02/Positionspapier_Bildungsberatung_20230130_final.pdf.

für Bildung, Beruf und Beschäftigung in die Politik zu tragen. Der dvb ist gern bereit, diese Initiativen gemeinsam mit anderen Akteuren voranzutreiben.

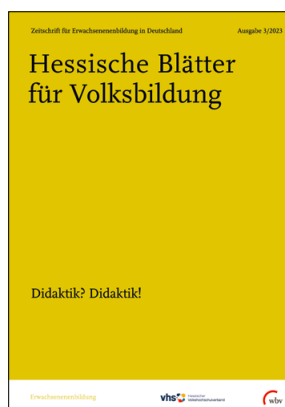
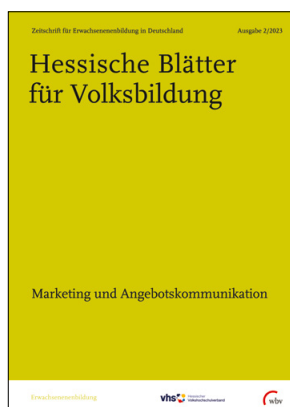
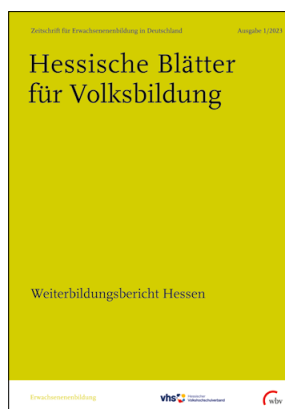
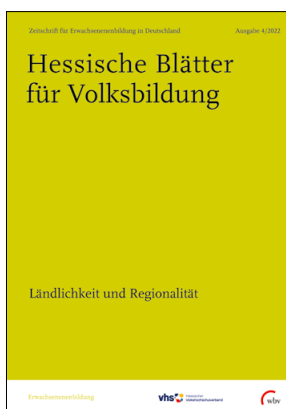
Autorin und Autor

Barbara Knickrehm, Geschäftsführerin, und Rainer Thiel, Bundesvorsitzender Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvb), Hannover

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de



Eine Einführung in die Erwachsenenbildungsforschung



utb.

Maria Kondratjuk

Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungs- forschung

Neu
erschienen

Kondratjuk, Maria
Grundlagen der Erwachsenen- und
Weiterbildungsforschung
wbv. 1. A. 2023. 212 S., 5 Abb., 2 Tab.
ISBN 978-3-8252-5798-9
€ 25,00 | € (A) 25,70 | sfr 32,50

Das Lehrbuch bietet insbesondere Studierenden und Promovierenden, aber auch Lehrenden und Forschenden im Feld eine kompakte und systematische Einführung in die Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Nach einer eingehenden Vorstellung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung erfolgt ein Überblick in exemplarische Forschungsfelder und -zugänge. Es werden grundlegende Begriffsdefinitionen vorgenommen, auf den empirischen Forschungsprozess eingegangen und in ausgewählte Forschungsmethoden und empirische Vorgehensweisen eingeführt. Exemplarische Forschungsarbeiten in Form von kommentierten Steckbriefen geben Einblick in konkrete Forschungen. Forschungspragmatische Aspekte runden die Einführung optimal ab.

utb.

utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.