

Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 2

Hrsg.: Geri Thomann,
Monique Honegger, Peter Suter

Zwischen Beraten und Dozieren

Praxis, Reflexion
und Anregungen für
die Hochschullehre

2., überarbeitete
und erweiterte Auflage



**PH
ZH** ZHE - ZENTRUM FÜR
HOCHSCHULDIDAKTIK UND
ERWACHSENENBILDUNG
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

Gerri Thomann

Zwischen Beraten und Dozieren

«Bookwire»

Thomann G.

Zwischen Beraten und Dozieren / G. Thomann — «Bookwire»,

Dieses E-Book enthält komplexe Grafiken und Tabellen, welche nur auf E-Readern gut lesbar sind, auf denen sich Bilder vergrößern lassen.
Unter «Dozieren» im Hochschulalltag wird in der Regel immer noch Unterrichten, Erzählen, Vorzeigen, Vorlesungen-Halten verstanden. Ein Klischee? Wir wissen, dass mit der Fokussierung auf Aneignungsprozesse von Lernenden und durch die strukturelle Prämisse des Selbststudiums individualisierte Lernsettings wie Projektlernen, Fallstudienbearbeitungen, Onlinephasen mit Aufgaben etc. zunehmen. Ebenso wissen wir, dass die Dozierenden hierbei auch in anderen Formen – eben beratend oder begleitend – tätig sind. Dadurch eröffnen sich einige Fragen, zum Beispiel: Können Lehrende überhaupt beraten, wenn sie auch noch beurteilen sollen? Ist dann die Beratung sozusagen ein «Wolf im Schafspelz»? Wie kann man in der Funktion als Fachexpertin oder -experte beraten? Erhalten Lehrende zu wenig Aufmerksamkeit, wenn sie «nur» beratend tätig sind oder schafft Beratung plötzlich zu viel Nähe? Wollen sich Studierende überhaupt beraten lassen? Wie lassen sich Beratungssituationen im Lehralltag adäquat und professionell gestalten? In der vorliegenden Textsammlung werden Rahmenbedingungen, Ansprüche und Praxen beratender Tätigkeit im Lehralltag an Hochschulen und damit verbundene Spannungsfelder thematisiert. Damit soll eine Annäherung an ein Beratungsverständnis im Hochschulalltag und eine Diskussion darüber ermöglicht werden.



Geri Thomann, Monique Honegger, Peter Suter (Hrsg.)

Zwischen Beraten und Dozieren

Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre

Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2

Eine Publikation des ZHE – Zentrum für Hochschuldidaktik

und Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich

ISBN Print: 978-3-0355-0919-9

ISBN E-Book: 978-3-0355-0920-5

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

[Vorwort zur Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung](#)

[Einführung und Übersicht](#)

[Geri Thomann](#)

[Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre](#)

[Instrument 1: Fünf Phasen der Beratung – ein Grundgerüst](#)

[Monique Honegger](#)

[Studierende beim Schreiben und Lernen begleiten](#)

Instrument 2: Phasen einer Beratung im Hochschulalltag

Daniel Ammann und Monique Honegger

«Ist meine Arbeit wissenschaftlich genug?»

Dialog zum Beraten beim Schreiben von Masterarbeiten

Instrument 3: Der Beratungskontrakt

Peter Suter

Studierende online betreuen – Beispiel einer Kurzveranstaltung nach dem Prinzip «Learning instead of teaching»

Evelyn Waser

Tutorieren im Problem-based Learning – oder die Kunst des Lehrens im Spannungsfeld zwischen Begleitung und Leitung

Instrument 4: Diagnose in der Beratung

Instrument 5: Landkarte des Fragens

Roger Johner

Begleitung von Projekten im Hochschulstudium

Urs Ingold

Praxisbeispiel: Online-Beratung in Studiengängen der PH Zürich

Instrument 6: Gesprächsführung

Reto Tremp

Zwischenräume – oder Beratungen zwischen Tür und Angel

Heinz Brunner

Intervision als Instrument der Professionalisierung und Qualitätssicherung

Instrumente 7a und 7b: Vorgehensmodell Intervision und Checkliste «Contracting» für Interventionen

Gerit Thomann und Monique Honegger

Gruppenprozesse im Lehr-/Lernalltag begleiten und beraten

Die Kultur von Vereinbarungen und ihre Förderung – ein Interview mit Elisabeth Fröhlich

Luini

Register

[Vorwort zur Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung](#)

Lehren, prüfen, beraten, forschen, organisieren: Diese Themen sind Bestandteil des Aufgabenfelds von Dozierenden. Sie sind die Akteurinnen und Akteure im Wissens- und Technologietransfer durch Weiterbildung und Dienstleistungen, betreiben Projektmanagement und engagieren sich in der Qualitätsentwicklung der eigenen Hochschule.

Lehre und Unterricht an Hochschulen sowie Hochschulentwicklung sind seit der Umsetzung der Bologna-Deklaration herausgefordert: So gestalten Dozierende etwa gemeinsam Curricula oder einzelne Module, planen Leistungsnachweise, integrieren Phasen von selbstorganisiertem Lernen oder implementieren Konzepte wie Problem-based Learning in ihre Lehrveranstaltungen.

Das ZHE (Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung) an der Pädagogischen Hochschule Zürich unterstützt seit 2009 Hochschulen und ihre Dozierenden bei den Herausforderungen durch Weiterbildung und Beratung.

Themenschwerpunkte des ZHE sind u. a. Studierendenorientierung, Rollenvielfalt bei Dozierenden, kompetenzorientierte Lehre, erwachsenenbildnerisches Handeln, Mentoring, Tutorat, Beratung, Schreib-, Denk- und Lernförderung in Lehre an Hochschulen sowie Hochschulentwicklung, Evaluation und höhere Berufsbildung.

Die Reihe Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung regt Diskussionen über und Auseinandersetzungen um aktuelle und praxisrelevante hochschuldidaktische Fragen an. Sie stellt Dozierenden an Fachhochschulen sowie Aus-/Weiterbildungsverantwortlichen in weiteren Institutionen der Erwachsenenbildung nützliche Reflexions- und Handlungsinstrumente zur Verfügung.

Jeweils eine Person aus dem Editorialboard verantwortet in der Regel als (Mit-)Herausgeberin oder Herausgeber den jeweiligen Band. Üblicherweise erscheint ein Band jährlich.

Wir beleuchten in der überarbeiteten und erweiterten Auflage des zweiten Bands das Verhältnis von «Beraten» und «Dozieren» im Hochschulalltag aus der Perspektive der Beratung näher. Herausgebende dieses Bands sind Gerit Thomann, Leiter des ZHE der PH Zürich, Monique Honegger, Gründerin des Schreibzentrums an der PH Zürich, und Peter Suter, Dozent für Medienbildung und E-Learning an der PH Zürich.

Geplant sind folgende Bände:

▀ Band 7: Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus (Hrsg. Tobias Zimmermann, Gerit Thomann, Denise Da Rin)

▀ Band 8: Qualitätskultur und Qualitätsmanagement an Hochschulen (Hrsg. Michael Fraiss, Franziska Zellweger, Gerit Thomann)

Bitte kontaktieren Sie uns für Rückmeldungen oder Ideen. Wir wünschen Ihnen viele Anregungen.

Das Editorialboard der Reihe:

Gerit Thomann, Monique Honegger, Dagmar Bach und Tobias Zimmermann Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung

geri.thomann@phzh.ch

<http://hochschuldidaktik.phzh.ch>

Einführung und Übersicht

Mit der vorliegenden überarbeiteten und erweiterten Auflage des zweiten Bands der Reihe «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» präsentieren wir praktische Ideen, Reflexionen, Essays, Introspektionen, Dialoge und Kontrapunkte zum Themenkreis Zwischen Beraten und Dozieren.

Warum hat dieser Themenkreis eine Bedeutung für unser Zielpublikum, das vorab aus Dozierenden an Hochschulen besteht? Über das Lernen ist viel geschrieben worden und darüber, dass Lehrangebote das Lernen lediglich anregen können. Wie genau aber ein solcher Paradigmenwechsel die lehrende Tätigkeit beeinflusst, diskutiert die (Fach-)Öffentlichkeit bisher eher wenig. Unter Dozieren im Hochschulalltag wird spontan nach wie vor noch Unterrichten, Erzählen, Vorzeigen, Vorlesungenhalten assoziiert. Ein Klischee?

Wir wissen, dass sich Lernprozesse an Hochschulen überall auch anders abspielen: Projektlernen, Laborsituationen, Praktika, begleitete Online-Phase, Peergrouplearning, das Schreiben von Texten. Ebenso wissen wir, dass die Dozierenden hierbei in anderen Formen – eben beratend oder begleitend – tätig sind.

Verfügt diese «andere» Form von Dozieren über weniger Status als die traditionelle Lehrrolle? Frei nach dem Motto: «who can, does, who cannot, teaches, who cannot teach is counselling somebody».

Dass der scheinbare Widerspruch von Beraten und Dozieren in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, veranschaulichen folgende Beispiele:

■ Im Rahmen des begleiteten Selbststudiums an Hochschulen erfordert E-Learning bzw. Digital-Learning notwendigerweise beratende Begleitung durch Dozierende. In institutionalisierten E-Learningsettings zeigt sich hingegen, dass das zur Verfügung stehende Zeitbudget der Dozierenden noch nicht dem steigenden Anteil der Beratungsarbeit entspricht.

■ Dank Bologna werden mehr schriftliche Arbeiten geschrieben an Hochschulen und überhaupt mehr (schriftliche) Leistungsnachweise verlangt. Die Begleitung und Beurteilung solcher Arbeiten beansprucht Dozierende zunehmend in weiteren Rollen (Beratung und Beurteilung).

■ Dozierende werden in der Regel als (wissensvermittelnde) Expertinnen und Experten angestellt; die neu geforderte Zurückhaltung in beratendem Sinne stellt mit Sicherheit eine Herausforderung dar.

■ Und doch existiert ein Bild des Experten als «wissender Berater», es hält sich im Meister-Novizen-Modell seit der Entstehung der Universitäten im Mittelalter. Hochschuldozierende beraten eigentlich gerne. Handelt es sich bei dieser Art von Beratung jedoch wirklich um diejenige Beratung, die wir meinen, wenn wir gleichzeitig betonen, Lernende seien für ihr Lernen selbst verantwortlich?

Die vorliegende Textsammlung konzentriert sich auf die Frage, wie Lehrende im Hochschulalltag beraten. Die Texte diskutieren Rahmenbedingungen und etablierte Praxen und hinterfragen, wie sich Dozierende wahrnehmen, wenn sie beraten.

Sie lassen in verschiedene Welten blicken und bilden keine konsistente Gesamtperspektive. Sie thematisieren vielmehr verschiedene Ansprüche an die beratende Tätigkeit und damit verbundene immanente Spannungsfelder. Dies ermöglicht hoffentlich eine Annäherung an ein hochschulrelevantes Beratungsverständnis und eine Diskussion darüber. Beides scheint uns dringend notwendig.

Was Beratung ist und sein kann, auch im Alltag von Lehrenden, umreisst Geri Thomann im ersten Artikel dieses Bandes.

Weil mit Bologna und der Zunahme der schriftlichen Kommunikation im Berufsalltag das Schreiben an Bedeutung gewonnen hat, stellt Monique Honegger in ihrem Beitrag Tipps und Tricks für das Anleiten und Begleiten von Schreiben in fachorientierten Modulen im Hochschulstudium zur Verfügung.

Es folgt ein Dialog von Monique Honegger und Daniel Ammann zum Thema Begleiten von Masterarbeiten.

Wie Studierende in ihren Lernprozessen online begleitet werden können und wie ein entsprechendes Lehrsetting für Dozierende aussieht, stellt Peter Suter in seinem Beitrag dar.

Das Tutorat ist eine weitere Form des Beratens. Der Projektbericht von Evelyn Waser zum Thema Tutorieren im Problem-based Learning (PBL) bietet Einsichten in die beratenden Tätigkeiten im Rahmen dieses Lehr-/Lernkonzepts.

Rogers Johners Beitrag zu Projektbegleitung in der Hochschulpraxis, die vorab aus «steuernder Beratung» besteht, bietet praxiserprobte Tipps.

Urs Ingold schildert eine praktische Umsetzung zu Online-Beratung in Studiengängen.

Das Beraten findet auch zwischen Tür und Angel statt. Dieses Zwischengespräch, scheinbar jenseits aller formalen Rahmen, fokussiert Reto Tremp in seinem Artikel.

Heinz Brunner behandelt das Thema Intervision in Dozierenden-Teams.

Arbeiten mit Studierenden bedeutet stets Arbeiten mit Gruppen. Gruppen zu leiten und zu begleiten, ist eine zentrale Tätigkeit von Dozierenden. Geri Thomann und Monique Honegger bieten hierzu einen Überblick.

Ein Interview mit der Beratungsexpertin Elisabeth Fröhlich Luini rundet die Tour d'Horizon ab. Sie äussert sich dazu, wie Lehrende sich in der Beratungsrolle finden und suchen.

Angereichert wird der Band mit Geri Thomanns Instrumenten. Es handelt sich dabei um die Idee, den Dozierenden Modelle aus der professionellen Beratung für ihre Praxis zur Verfügung zu stellen. Diese benötigen eine Übersetzungsleistung in den Hochschulalltag, besitzen einen inneren Zusammenhang und stehen in Beziehung zum ersten Text Grundlagen der Beratung.

Die Autorinnen und Autoren stellen sich jeweils zu Beginn ihrer Texte mit einem positiven Statement zu «Beratung» vor. Wir danken ihnen herzlich für das inspirierende Mitdenken und freuen uns aufs Weiterdenken.

Interessierte finden unter <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Hochschuldidaktik-und-Erwachsenenbildung/publikationen-projekte/#ein> moderiertes Gespräch der Herausgeberinnen und Herausgeber zur Thematik.

Ein grosser Dank gebührt Dominique Eigenmann, Deutschlandkorrespondent beim Tages-Anzeiger, für die Moderation des Gesprächs und Werner Burger für dessen Aufnahme, Regie und Schnitt. Ebenso danken wir Daniel Ammann für sein Mitdenken in diesem Band.

Nicht zuletzt möchten wir uns beim hep verlag (vor allem bei den Projektleiterinnen Geraldine Blatter und Katharina Roth sowie dem Verleger Peter Egger) bedanken.

Die Herausgeberin und die Herausgeber

[Geri Thomann](#)

[Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre](#)

«Das Spannendste an Beratungen sind für mich immer wieder die Geschichten, welchen ich zuhören darf, die mich anregen und neue Welten eröffnen, in welchen wir (die zu beratende Person mit mir) zusammen Muster zu erkennen versuchen, um Hypothesen zu bilden und daraus Schlüsse zu ziehen.»

Geri Thomann, Prof. Dr. phil, dipl. Supervisor/Organisationsberater, ist Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung (ZHE) der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Einleitung

Die einen Studierenden sind am Schreiben ihrer Bachelorarbeit oder sind in Projekten engagiert und suchen bei Stolpersteinen Ihren Rat als begleitende Fachperson. Andere beissen sich ihre Zähne an Case Studies aus, sind blockiert und fragen Sie im Unterricht um Ihren Rat; wieder andere leiden unter der Komplexität der Studiengangorganisation und möchten von Ihnen Orientierungshilfe. Einige zweifeln gar an ihrer Studienwahl und wünschen, mit Ihnen darüber ein Gespräch zu führen. All diesen Phänomenen kann nicht mit reiner Fachexpertise begegnet werden.

Im Kontext der Bologna-Reform nehmen an Fachhochschulen selbstorganisierte Lehr-/Lernformen einen grösseren Platz ein. Zudem kann Lernen im Zuge einer «Ermöglichungsdidaktik» auf Basis eines konstruktivistischen Lernverständnisses lediglich angeregt und begleitet werden. Die Rolle der Dozierenden erweitert sich damit aus lernpsychologischen und strukturellen Gründen und enthält immer mehr begleitende und beratende Aspekte. Die Aktivität liegt dabei vorwiegend bei den Lernenden.

Dadurch eröffnen sich einige Fragen:

- ▀ Wie sieht ein solches Begleitungs- oder Beratungsverhalten genau aus? Heisst Beraten nur noch «Geschehenlassen»? Wo liegt dabei die Verantwortung der Lehrenden?
- ▀ Kann man überhaupt zielorientiert beraten, oder ist das dann eher Instruktion?
- ▀ Verhindern wir durch unsere «lehrende Haltung» wirkliches Lernen – indem wir alle Stolpersteine aus dem Wege räumen?
- ▀ Ist Beratung im Kontext von Lehre und Studium überhaupt möglich?
- ▀ Sollen Lehrende als inhaltliche Experten mit ihrem Wissen zurückhalten?
- ▀ Können wir überhaupt beraten, wenn wir auch noch beurteilen sollen? Ist dann Beratung sozusagen ein «Wolf im Schafspelz»?
- ▀ Erhalten wir zu wenig Aufmerksamkeit, wenn wir «nur» beratend tätig sind – ganz ohne Publikumsapplaus? Oder erhalten wir gar mehr?
- ▀ Wollen sich Studierende überhaupt beraten lassen?
- ▀ Wie strukturieren wir Beratungssituationen, wie unterscheiden sich diese von Instruktionsanlässen?
- ▀ Wo und wann ist Beratungskompetenz von den Dozierenden gefragt?

Der vorliegende Text versucht, diese Fragen zu beleuchten und, wo möglich, mittels Modellen und Reflexionen den Dozierenden Unterstützung im Alltag zu bieten.

Nach einer Einleitung, die in kurzer Form lernpsychologische und strukturelle Aspekte zum Thema aufzeigt (erstes Kapitel), werden anhand des «Rollenstrahles» von Dozierenden verschiedene Handlungsfelder beschrieben (zweites Kapitel). Zwei davon – Beraten und Begleiten – werden anschliessend näher beleuchtet (drittes und viertes Kapitel). Schliesslich werden drei ausgewählte Spannungsfelder zwischen der Beratung und den anderen Rollen der Dozierenden beschrieben (fünftes Kapitel).

Sie finden im vorliegenden Buch als Anreicherung dieses Texts zwischen den Berichten verschiedene Instrumente für das professionelle Beratungshandwerk (Beratungsphasenplan, Ablauf einer Beratung im Hochschulalltag, Kontraktierung¹ von Beratungen, diagnostisches Vorgehen, Interventions-handwerk, Landkarte des Fragens).

Mit «Dozierenden» oder «Lehrenden» sind selbstverständlich auch lehrende wissenschaftliche Mitarbeitende oder Lehrbeauftragte gemeint. Ist die Rede von «Studierenden» oder «Lernenden», sind auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungslehrgängen mitgedacht. Schliesslich werden Beratene in der Beratungssprache als «Klienten» bezeichnet und beratene Systeme (einzelne Personen, Teams oder Organisationen) gelegentlich als «Klientensysteme»; diese Begriffe aus der Beratungssprache werden benutzt, um deutlich zu machen, dass mit «Klienten» nicht nur Studierende gemeint sein müssen.

Die sogenannten «Reflexionsfragen» nach den einzelnen Kapiteln sind als Anregung zur Denk- oder Lesepause gedacht.

Prämissen

Lernpsychologische Prämissen

Die Kognitionspsychologie hat einen engen Zusammenhang zwischen kognitivem Strukturaufbau und aktivem Handeln festgestellt. Auch die Gehirnforschung bestätigt, dass durch aktives entdeckendes Lernen Informationen im Gehirn nicht isoliert, sondern in netzwerkartigen

Verbindungen gespeichert werden und dadurch leichter situationsgerecht nutzbar werden (vgl. Siebert 2008, S. 65).

Es wäre ein Widerspruch, unter der Prämisse der Aneignungsperspektive (im Gegensatz zur Vermittlungsperspektive) Lernende als Hauptakteure ihres Lernens zu verstehen und ihnen gleichzeitig die Selbststeuerung ihres Lernens abzusprechen.

Die Motivation steigt mit dem Grad der von den Lernenden wahrgenommenen Selbstbestimmung. Bereitschaft und Wille, sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, sind unter anderem mit drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen des Menschen verbunden: sich als autonom und kompetent zu erleben und sich sozial eingebunden zu fühlen.

Lernen ist somit ein konstruktiver, aktiver, selbstgesteuerter und sozialer Prozess, der immer in einer bestimmten Situation stattfindet (vgl. Mandl 2006). Erst in authentischen Situationen wird Wissen für Lernende bedeutungsvoll: Ziele, Inhalte und Lernarrangement sind dann aufeinander abgestimmt, die Lernaufgaben haben einen echten Bezug zur Alltagswelt; Wissenserwerb und Anwendungsmöglichkeiten fallen dadurch nahe zusammen.

Aktives Handeln führt zudem über Reflexion zu effektivem Lernen. Die Metakognitionsforschung (vgl. u. a. Kaiser 2003) zeigt, dass die Qualität des Lernens nachhaltig gefördert wird, wenn Lernende über ihre eigenen Lernaktivitäten und Lernerfahrungen nachdenken und dadurch sich (bzw. ihr Lernen und Arbeiten) besser verstehen und steuern können.

Lernen in diesem Sinne kann von Dozierenden lediglich angeregt, initiiert, begleitet und damit «ermöglicht» (Arnold 2007) werden; tun müssen es die Lernenden selbst. Das heisst jedoch nicht, dass Dozierende zur Passivität verdammt sind: Instruktion und Anleitung sind nach wie vor gelegentlich notwendig, und Beratung und Begleitung beinhalten immer auch Steuerungselemente (siehe auch Brunner in diesem Buch).

Strukturelle Prämissen

Mit der Bologna-Reform im Hochschulwesen wurde die strukturelle Unterscheidung zwischen Präsenzunterricht (Kontaktlektionen), begleitetem Selbststudium und freiem (oder autonomem) Selbststudium geschaffen. Dies warf und wirft die Frage auf, welches denn nun die Rolle von Dozierenden gerade beim begleiteten Selbststudium sei.

Parallel zur Bologna-Deklaration trat die Orientierung nach Kompetenzen und «Learning outcomes» von Studierenden auf den Plan, die wiederum die Implementierung von geeigneten methodischen Ansätzen wie «Problem-based Learning» (siehe Artikel von Evelyn Waser in diesem Buch) u. ä. nach sich zog. Solche Konzepte bedingen andere Handlungskompetenzen von Dozierenden, die häufig mit folgender Redensart umschrieben werden: «from the sage on the stage to the guide on the side».

Damit eröffnen sich neue Handlungsfelder für die Dozierenden, beispielsweise die Beratung und die Begleitung, aber auch einige Spannungsfelder, etwa zwischen organisationaler Strukturreform und der Lernenden-Orientierung, zwischen Formalisierung und Selbstorganisation oder zwischen der Kompetenzorientierung im Studium und dem Bedarf des Arbeitsmarkts.

In einem nächsten Schritt wird der Fokus auf die Rollen der Dozierenden gerichtet resp. auf den «Rollenstrauss», in dem sich die Lehrenden an den Hochschulen täglich bewegen. Die Aussagen beschränken sich dabei auf die Lehrfunktion und auf die Diade «Dozent/in – Studierende» – wohlwissend, dass diese Perspektive die Realität des mehrfachen Leistungsauftrages an Hochschulen vernachlässigt.

Der Rollenstrauss von Dozierenden

Unter dem Begriff «Rolle» werden mehr oder weniger explizite Erwartungen und Ansprüche an Funktionsträger (hier Dozierende) verstanden; Rollen beinhalten jedoch immer auch einen Interpretationsspielraum (Thomann 2013, S. 21 ff.).

Wir skizzieren die einzelnen Handlungsfelder der Lehrenden im Folgenden in Form von Rollen kurz, um danach die beiden Handlungsfelder der Beratung und der Begleitung genauer zu beleuchten.



Abb. 1 «Rollenstrauss» von Dozierenden

Folgende Rollen der Dozierenden lassen sich ausmachen:

Experte/Expertin sein

Ursprünglicher Grund des Auftrags der Lehrenden ist ihre Expertise, das fachspezifische Wissen, das inhaltliche Durchdringenkönnen des «Stoffs» etc.

Lehr-/Lernsituationen planen und gestalten

Präsenzunterricht gestalten (Vorlesungen, Aktivierung von Studierenden, Übungen, Anwendungsaufgaben), Inszenieren von fall- und problembasiertem Lernen, Gestalten von Blended-Learning-Sequenzen, Produzieren und Gestalten von selbsterklärenden Scripts, von interaktiven Lernmaterialien auf einer Lernplattform etc.

Führen

Leiten von Projektgruppen, Anleiten zum Selbststudium, Kontrollieren der Präsenzpflcht, Moderieren von Plenumsveranstaltungen, Führen von Konfliktgesprächen, Umgang mit schwierigen Situationen und Studierenden, Entscheiden bei Promotionsfragen etc.

Begleiten (längerfristig, Projekte, Gruppen- oder Einzelarbeiten)

Längere Begleitaktivitäten (Anleitung, Beratung, Controlling) während des Selbststudiums, Begleiten von Bachelor-/Master-/Diplomarbeiten, Begleiten von Praktika/Projekten, Begleiten von Studierenden während ihrer ganzen Ausbildungszeit etc.

Siehe Kapitel «Begleiten» (S. 22 ff.)

Beraten (kurzfristig, zielorientiert, eher einzelne Studierende)

Einzelne Studierende (oder allenfalls kleine Gruppen von Studierenden) in ihrem Lernprozess zielorientiert und «kontraktiert» beraten, diagnostisch tätig sein (z. B. während Problem-based-Learning-Sequenzen, bei Stolpersteinen in einem Projekt oder in einer schriftlichen Arbeit, bei ungenügenden Leistungen), Beraten von Studierenden bezüglich Organisation des Studiums und beruflicher Ausrichtung etc.

Siehe Kapitel «Was ist Beratung?» (S. 19 ff.)

Beurteilen

Kompetenz- und lernzielorientiert Prüfen, Gestalten von Prüfungssituationen, Formulieren von Prüfungsfragen, Interpretieren und Bewerten von Leistungen, Kommunizieren von Bewertungen etc.

Institution vertreten

Beteiligung an der Entwicklung von Curricula, am Entwerfen von Kompetenzprofilen, an der Konzipierung von Beurteilungskonzepten und an Evaluationen; Kooperation mit dem Kollegium etc.

Gesellschafts-/Staatsvertretung sein

Als gesellschaftlich anerkannte «öffentliche» Expertin oder anerkannter öffentlicher Experte auftreten, als Modell wirken, «arriviert» sein. Türöffnerin oder Türöffner sein für gesellschaftliche Funktionen von Studierenden etc.

Rollenerwartungen der Studierenden an die Dozierenden

Die oben beschriebenen Rollen überschneiden sich selbstverständlich: Beispielsweise existieren Nahtstellen zwischen der Beurteilungs- und der Institutionsvertretungsrolle oder zwischen der Führungs- und der Lehrgestaltungsrolle.

Die Komplexität des Rollenstrasses erhöht sich zudem durch die spezifischen Rollenerwartungen der Studierenden: Die einen erwarten von den Dozierenden reine Expertise, andere möchten klare Führung, wieder andere begnügen sich mit zurückhaltender Begleitung. Weitere verlangen immer wieder individuelle Beratung oder pochen auf klare Beurteilung, einige sehen die dozierende Person als Vertretung der Institution oder als Modell einer gesellschaftlich anerkannten Funktion.

Diese Erwartungshaltungen verschieben sich von Fachgebiet zu Fachgebiet, von Dozent/in zu Dozent/in. Dies bedeutet, dass Dozierende sich dauernd zwischen differierenden Rollenerwartungen bewegen. Sie müssen Prioritäten setzen und Kompromisse zwischen den eigenen Rollenvorlieben und den Rollenerwartungen der Institution und der Studierenden eingehen.

Im fünften Kapitel werden exemplarisch drei ausgewählte Spannungsfelder beschrieben.

Beraten und Begleiten

Wie Sie den Beschreibungen weiter oben entnehmen können, unterscheiden sich Beratung und Begleitung einerseits durch den zeitlichen Aspekt (Begleitung findet in der Regel über eine längere Zeitspanne hinweg), andererseits durch die Quantität der Klienten (Beratung ist eher dialogisch und Face-to-Face-orientiert). Zudem integriert Begleitung immer auch ein Stück «Leitung» (Anleitung, Controlling). Typischerweise werden gerade in Projekt-begleitungen häufig verschiedene Rollen vermischt: Anleitung, Controlling und Beurteilung gehören genauso wie die Beratung zu den Begleitaufgaben in verschiedenen Phasen von Projekten (vgl. auch Johner in diesem Buch, S. 121 ff.). Der Begriff «Betreuung» entspricht am ehesten demjenigen der Begleitung (vgl. Suter in diesem Buch, S. 66 ff.), bezeichnet jedoch eher ein pädagogisches Verhältnis.

Beratung² in unserem Sinne ist tendenziell symmetrisch orientierte, gemeinsame Arbeit an Fragestellungen oder Problemen. Begleitung hingegen kann als zurückhaltende Führung mit integriertem Beratungsanteil verstanden werden.

Reflexionsfragen Rollenstrass

■ Wo und wie bewegen Sie sich alltäglich als Dozentin oder Dozent im sogenannten «Rollenstrass»?

■ Welches sind Ihre Vorlieben, welches nicht?

■ Was erwarten Ihre «Klientinnen und Klienten» (z. B. Studierende) von Ihnen, was erwarten andere Erwartungsträger?

■ Können Sie dabei Konfliktfelder benennen?

■ Wie gross ist Ihr Interpretationsspielraum?

■ Nutzen Sie diesen? Wo?

■ Wie würden Sie Ihre Rolle als Beraterin oder Berater und als Begleiterin oder Begleiter genau beschreiben, welche Erwartungsträger können Sie benennen? Wo könnten Konfliktfelder auftauchen?

Wir fokussieren vorerst auf die Rolle Beraten. Zuerst wird der Begriff definiert, anschliessend werden drei Beratungsmodelle erläutert.

Was ist Beratung?

Definition von Beratung

Eine der bekanntesten und anerkanntesten Definitionen des Begriffs «Beratung» stammt von R. Lippitt (1959, in: Fatzer 2005, S. 56):

«Beratung (...) ist eine allgemeine Bezeichnung für mancherlei Beziehungsformen. Die allgemeine Definition von Beratung (...) hat folgende Voraussetzungen:

- Das Beratungsverhältnis ist eine freiwillige Beziehung zwischen einem professionellen Helfer (Berater) und einem hilfsbedürftigen System (Klient).

- Der Berater versucht, dem Klienten bei der Lösung laufender oder potenzieller Probleme behilflich zu sein;

- die Beziehung wird von beiden Partnern als zeitlich befristet angesehen.

- Ausserdem ist der Berater ein «Aussenstehender», d. h. er ist nicht Teil des hierarchischen Machtsystems, in welchem der Klient sich befindet.»

Sie sehen hier schon, dass beratende Tätigkeit in vielen Feldern (zum Beispiel der Lehre) gemäss dieser Definition gar keine Beratung wäre, da die Beziehung in der Regel häufig nicht freiwillig ist, die zeitliche Befristung nur bedingt gilt und Beraterinnen und Berater nicht immer «Aussenstehende» sind, sondern den «Klientinnen und Klienten» gegenüber meistens verschiedene Rollen wahrnehmen.

Diese mögliche Divergenz zeigt Schein auf eine andere Weise mittels folgender Grundmodelle auf:

Drei Grundmodelle der Beratung

A Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität, Expertenberatung

Der Klient oder die Klientin weiss,

- was das Problem ist;

- welche Lösung benötigt wird;

- woher die Lösung kommen kann.

Der Berater oder die Beraterin beschafft die benötigten Informationen und erarbeitet die Lösungen.

B Beratung im Rahmen der Arzt-Patienten-Hypothese

- Der Klient oder die Klientin leidet unter bestimmten Unzulänglichkeiten oder Problemen, deren Ursachen sowie mögliche Lösungsansätze sind ihm/ihr aber unbekannt.

- Der Berater oder die Beraterin übernimmt die Verantwortung für eine richtige Diagnose (Erfassung) des Problems und dessen angemessene Lösung.

- Der Klient oder die Klientin ist abhängig vom Beratungsprozess bis zur Lösungsfindung.

C Das Prozess-Beratungs-Modell

- Der Klient oder die Klientin hat das Problem und behält während des ganzen Beratungsprozesses die volle Verantwortung dafür.

- Der Berater oder die Beraterin hilft der Klientin oder dem Klienten, bestimmte Ereignisse und Vorgänge wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und zu verstehen und ihnen angemessen zu begegnen (handeln).

- Der Klient oder die Klientin weiss sich selber zu helfen, und die Beraterin oder der Berater vermeidet, von Klientinnen und Klienten in eines der vorangehenden Modelle geleitet zu werden.

nach Schein (2000, S. 25 ff.), modifiziert durch Thomann (2013)

Wenn Sie sich den Berater-Jargon (z. B. «Klientin/Klient») wegdenken, bemerken Sie vielleicht, dass die Zuordnung der eigenen Beratungstätigkeit zu einem der Grundmodelle gar nicht so einfach ist: Mögen Sie Beratung noch so sehr als zurückhaltende und moderierende Prozessberatung verstehen: Wenn Sie beispielsweise als (Fach-)Experte oder (Fach-)Expertin beauftragt sind, werden Sie auch so wahrgenommen. Da wäre zu entscheiden, ob Instruktion nicht grundsätzlich adäquater ist als Beratung.

Die Expertenhypothese des Modells von Schein setzt interessanterweise sehr selbstbewusste und handlungsfähige «Klientinnen und Klienten» voraus. Studierende würden hier genau wissen, was sie benötigen und Sie als Dozentin oder Dozent mit den «richtigen» Fragen kontaktieren (vgl. das fragegeleitete Lerncoaching in Landwehr/Müller 2006, S. 184 ff.).

Die Arzt-Patienten-Hypothese fasziniert vielleicht durch den hohen Machtanteil der Beratenden und käme einem gewissen «Betreuungspotenzial» auf der Seite der Dozierenden und einem «Abhängigkeitsbedürfnis» auf der Seite der Studierenden entgegen; es wäre jedoch verfehlt zu behaupten, Klienten oder Studierende müssten als «Kranke» «geheilt» werden.

Reflexionsfragen «Grundmodelle der Beratung»

Versuchen Sie die drei Grundmodelle zu verstehen und auseinanderzuhalten (auch wenn sie in der Realität ineinanderfliessen). Probieren Sie dann, mittels folgender Fragen an Ihre Beratungserfahrungen anzuschliessen:

■ Wenn Sie an Beratungssituationen denken (als Beraterin oder Berater und Begleiter oder Begleiterin oder als Klientin oder Klient): In welchem/welchen Grundmodellen bewegt/bewegen Sie sich tendenziell?

■ Würden Sie der (provokativen) These zustimmen, dass in sozialen und lehrenden Berufen sozialisierte Menschen häufig im Rahmen der Arzt-Patienten-Hypothese beraten? Weshalb (nicht)?

■ Ist Prozessberatung überhaupt möglich? Wann und wie?

■ Verfügen zu Beratende über das Wissen, welches für die von Schein formulierte Expertenberatung notwendig ist?

■ Welches Modell wäre Ihnen als Beratungsperson am nächsten? Weshalb?

Beratung definieren wir in unserem Zusammenhang als situationsbezogene und spezifische Hilfestellung bei der Analyse und bei der Lösung von Problemen oder bei auftauchenden komplexen Fragestellungen – wobei Beratung immer auch dialogisches und gemeinsames Denken und Handeln beinhaltet. Eine solche Beratung bezieht sich zudem auf ein professionelles Handlungsmodell (obwohl auch Laien effizient beraten können). Professionelle Beratung zeichnet sich also durch bestimmte Beratungskompetenzen der Beratungsperson sowie durch deutliche Abgrenzung der Beratung von alltäglichen Situationen aus.

Das Schwergewicht der Beratungskompetenz liegt bei Formen der Expertenberatung im jeweilig spezifischen Fachwissen, bei Formen der Prozessberatung in Kenntnissen von sozialwissenschaftlichen Theorien und Verfahren.

Zum professionellen Beratungshandeln gehören die Berücksichtigung von spezifischen Prozessphasen, eine adäquate Kontraktierung, die sorgfältige gemeinsame Diagnose sowie angepasste Interventionen – zum Beispiel durch die Wahl von adäquaten Fragen.

Sie finden dazu in diesem Buch verteilt ausgewählte Instrumente:

Instrument 1:	Fünf Phasen der Beratung (S. 33)
Instrument 2:	Ablauf einer Beratung im Hochschulalltag (S. 50)
Instrument 3:	Der Beratungskontrakt (S. 62)
Instrument 4:	Diagnose in der Beratung (S. 101)
Instrument 5:	Landkarte des Fragens (S. 105)
Instrument 6:	Gesprächsführung (S. 125)
Instrument 7:	Intervision – Vorgehensmodell und Checkliste Contracting (S. 148 & S. 150)

Begleiten: Steuerung innerhalb des Kontinuums «Beratung – Instruktion – Führung»

Wir beschäftigen uns im Folgenden mit der Begleitungsrolle, die sich von der Beratungsrolle unterscheidet, indem sie Führungshandeln integriert.

Innerhalb der zu begleitenden Projektphasen «Initiieren – Realisieren – Präsentieren – Evaluieren» beispielsweise (siehe Text von Roger Johner, S. 109 ff.) ist die Anleitung zu Beginn eine Führungsaufgabe, während im Zuge der Realisierung Beratung gefordert ist.

Lernen begleiten

Im Zusammenhang mit Lernbegleitungsaktivitäten stehen folgende Aufgaben im Vordergrund:

▀ Die «äussere» Lernorganisation gestalten («Kontraktierung»): Gruppenbildung, Klärung der Aufgaben; Transparenz der Anforderungen und Ziele, Klären der Rahmenbedingungen; Information über die Lernmaterialien/Scripts, Lernphasen definieren, Standortgespräche vereinbaren.

▀ Die «innere» Lernorganisation anleiten: Mögliche Vorgehensweisen zur Verfügung stellen, Planungshilfen geben, Optionen des Scheiterns prüfen.

▀ Lerngruppen und einzelne Lernende beobachten, Lernschwierigkeiten rechtzeitig erkennen und benennen, mit den Lernenden Lösungen entwickeln.

▀ Steuerung zunehmend weglassen, die Lernenden ihre Lernwege alleine gehen lassen, Zurückhaltung üben bei Kontaktnahmen.

▀ Lernergebnisse mit den Lernenden evaluieren, sowohl ergebnisbezogen wie auch prozessbezogen; evtl. auch beurteilen.

Diese Aufgaben beinhalten verschiedene direkte und non-direktive Interventionsformen, die flexibel und situationsadäquat eingesetzt werden. Es wird dabei deutlich, dass hier nicht nur Beratungs-, sondern auch Führungs- und Beurteilungskompetenzen notwendig sind. Mit anderen Worten: Es geht dabei um eine flexible Rollengestaltung und um ein situationsgerechtes «Management» von Lernprozessen.

Eine Darstellung aus der Beratungsliteratur (nach Lippitt und Lippitt 1995, S. 56) lässt sich auf die Tätigkeit von Dozierenden übertragen. Sie ist hilfreich, um sich innerhalb der verschiedenen Rollengestaltungsmöglichkeiten zwischen Führung und Beratung bewusst und transparent zu bewegen. Ziel ist es dabei immer, sich nach links zu bewegen (siehe Grafik, S. 24), um die Selbstorganisation der «Klientinnen und Klienten» (sprich Lernenden) zu fördern; bei Bedarf ist es jedoch legitim, ja notwendig, sich punktuell und temporär (wieder) nach rechts zu bewegen, ohne dadurch in eine «Arzt-Patienten-Beziehung» abzugleiten. Diese Bewegungstendenz nach links und die notwendigen «Abstecher» nach rechts benötigen eine Form der grundsätzlichen Rollentransparenz im Rahmen einer Kontraktierung, zum Beispiel: «Ich werde mir erlauben – auch wenn ich Sie tendenziell eher berate –, Ihnen bei begründeter Notwendigkeit auch Wissen zu vermitteln». Auch braucht es eine deutliche Rollentransparenz bei «Kategorienwechseln», welche die tendenzielle Bewegung nach links immer einbezieht, etwa: «Ich möchte Ihnen jetzt etwas Wichtiges zeigen, was Sie schliesslich in Ihrer selbstständigen Arbeit weiterbringen soll», oder: «Ich helfe Ihnen gerne über diese Klippe hinweg, erwarte jedoch, dass Sie danach Ihren Weg möglichst selbstständig weitergehen». So verdeutlicht die dozierende Person ihre Erwartung, dass die Lernenden auf ihren eigenen Füßen stehen sollen.

Begleitung: Das Kontinuum von Aktivitäten der Dozierenden zwischen Führung und Beratung

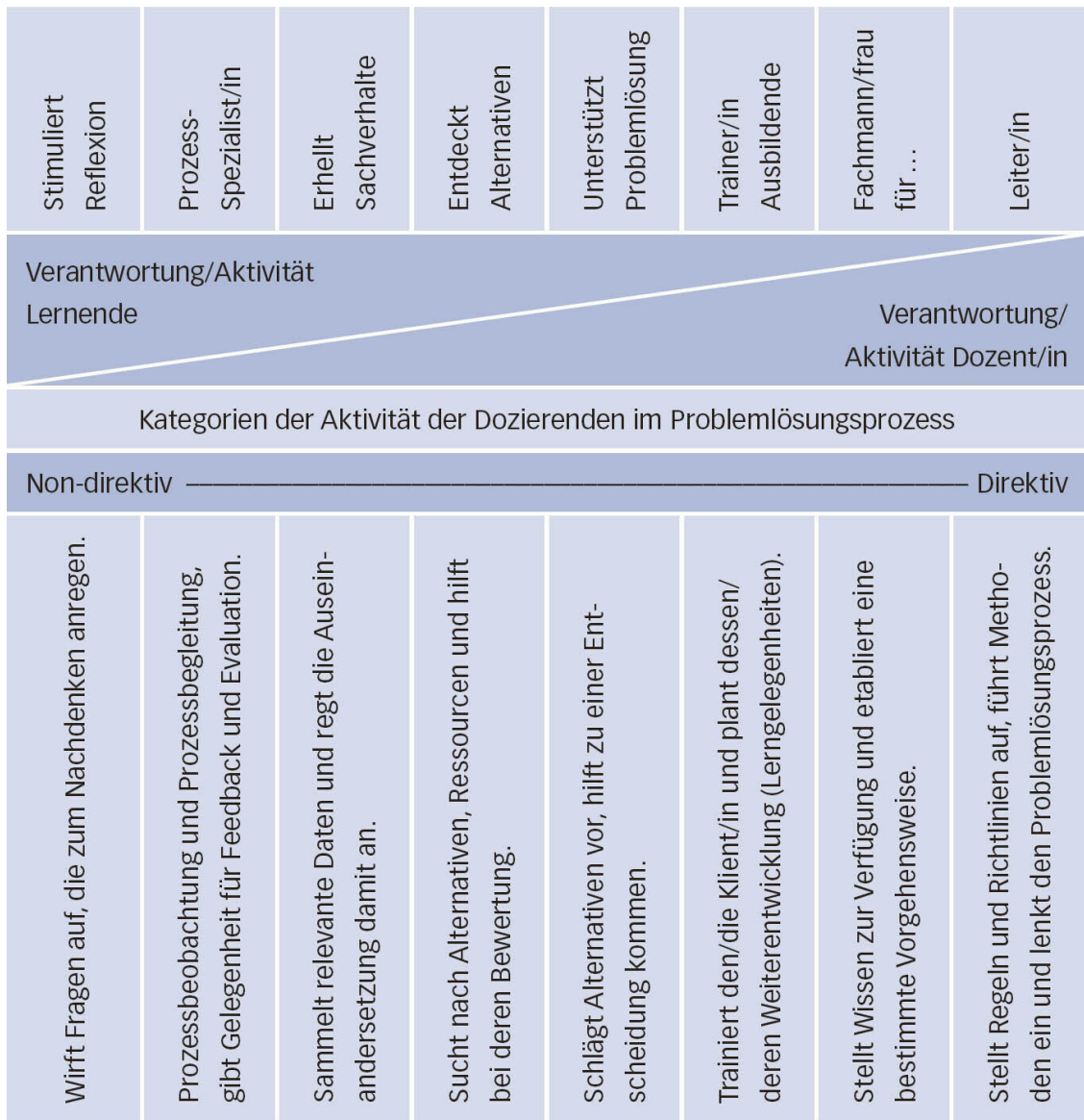


Abb. 2 Mögliche Rollen von Dozierenden zwischen Führung, Expertise und Beratung (verändert nach: Lippitt/Lippitt 1995, S. 56)

Reflexionsfragen «Kontinuum Führung – Instruktion – Beratung»

Erinnern Sie sich an Beispiele von Begleitungsaktivitäten im Hochschulalltag (bei Projekten, bei schriftlichen Arbeiten, beim Selbststudium):

- Kann ich gut die Kontrolle abgeben? Wo gelingt mir das besser, wo schlechter?
 - Wann und bei welchen Themen bin ich unsicher, ob ich Führung übernehmen, Expertise zur Verfügung stellen oder mich besser zurückhalten soll?
 - In welchen Beratungssituationen gebietet mir mein Verantwortungsgefühl, meine Zurückhaltung aufzugeben; wann fühle ich mich dafür verantwortlich, dass die Lernenden ihren Lernprozess selber steuern?
 - Wann stelle ich mein Wissen zur Verfügung, wann wechsele ich von der Rolle der Beratungsperson in diejenige des Experten/der Expertin?
 - In welchen Situationen führe ich den Prozess, mische mich aber inhaltlich nicht ein?
 - In welchen Situationen gebe ich die zurückhaltende Beratungshaltung auf und interveniere?
 - Wie verhalte ich mich gegenüber Lernenden, die dauernd meinen Rat beanspruchen?
- Ausgewählte Spannungsfelder

Schon zu Beginn dieses Textes wurde erwähnt, dass im Praxisalltag gelegentlich unklar ist, in welcher Rolle Dozierende agieren sollen. Solche Dilemmata sind unumgänglich; einige solcher Spannungsfelder und der mögliche Umgang mit diesen werden im Folgenden skizziert. Dabei wird das dritte Spannungsfeld «Beraten versus Beurteilen» vertieft behandelt.

Spannungsfeld 1: «Führen versus Beraten»

«Mich zum richtigen Zeitpunkt zurückzunehmen zugunsten der Aktivierung studentischen Lernens, den Studierenden nicht gleich beim ersten Stolperstein den richtigen Input zu geben, ihnen die Problemlösung zuzutrauen, fällt mir immer noch schwer. Und wenn mir dies gelingt, warte ich wiederum manchmal viel zu lange mit einer notwendigen Intervention.»

Dozentin Höhere Fachschule aus einem Lernbericht



Abb. 3 «Rollenstrauss» von Dozierenden – Spannungsfeld 1

Lehrende sind in der Regel so sozialisiert, dass sie den Lernenden (gerne) Stolpersteine aus dem Weg räumen; damit legitimieren sie nicht selten ihre Funktion. Dabei bedenken sie zu wenig, dass die Lernenden auch durch Misserfolge ihre Kompetenz erweitern. Dies gelingt aber nur, wenn die Lehrenden sich mit Interventionen zurückhalten. Gleichzeitig ist es jedoch notwendig, bei zu starker Irritation der Lernenden die Steuerung des Lernprozesses zu beeinflussen, Hinweise zu geben, Rahmen zu schaffen – eben Führung zu übernehmen (oder in der Rolle des Experten/der Expertin zu agieren). Eine solche adäquate Pendelbewegung (siehe auch Grafik S. 24) zwischen Führung und Beratung gehört zur den anspruchsvollsten und spannendsten Ansprüchen an die Tätigkeit der Dozierenden.

Dieses Spannungsfeld ist gerade im Rahmen der Formen von selbstorganisiertem oder problemorientiertem Lernen äusserst wirksam.

Spannungsfeld 2: «Experte oder Expertin sein und Institution vertreten versus Begleiten und Beraten»

«Manchmal habe ich das Gefühl, dass mein wissenschaftlicher Anspruch mich zum <Träger> von fachlichen Standards meiner Organisation, aber auch der <professional community> macht und dass dieser Umstand mir mehr Verantwortung überträgt, als ich in der pädagogischen Beziehung zu Studierenden wahrhaben möchte.»

Hochschuldozentin aus einem Lernbericht



Abb. 4 «Rollenstrauss» von Dozierenden – Spannungsfeld 2

Dozierende tragen die Verantwortung, Menschen in ihrem Wissen, Können und ihren Werthaltungen auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Diese Ansprüche der Praxis gestalten die Zielvorgaben des Lernens. Gleichzeitig tragen Dozierende als Experten und Expertinnen auf ihrem Gebiet die Verantwortung gegenüber professionellen Standards in der Praxis (sowie in der Ausbildung). Mit ihrer Sicht auf das «Danach» sind Dozierende somit in der Pflicht, dieses nicht nur als feste Konstante zu betrachten, auf die es die Studierenden vorzubereiten gilt, sondern durch die Kompetenzentwicklung der Studierenden auch auf die Praxis einzuwirken. Sie sind somit quasi Qualitätsträger.

Dozierende sind dadurch auch zur Forderung, nicht nur zur Förderung der Lernenden aufgerufen. Auch wenn durch die lebendige Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden eine «Quasi-Kollegialität» entsteht.

Spannungsfeld 3: «Beraten versus Beurteilen»

«Studierende in ihren Lernprozessen und bei ihren Arbeiten zu begleiten und sie schliesslich zu beurteilen, ist für mich eine grosse Herausforderung – manchmal ertappe ich mich dabei, dass ich mich dabei eigentlich selbst beurteile.»

Hochschuldozent aus einem Lernbericht



Abb. 5 «Rollenstrass» von Dozierenden – Spannungsfeld 3

Lehrende begleiten und beraten Lernende in ihrem Lernen, und sie beurteilen den Lernerfolg. In Praxisprojekten oder schriftlichen Arbeiten werden Studierende beraten und schliesslich beurteilt. Die Institution unterstützt und berät die Studierenden und erteilt ihnen zum Schluss ein Diplom – oder nicht.

Dies widerspiegelt einen der grössten alltäglichen Rollenkonflikte von Lehrenden: Der pädagogisch orientierten Begleitung folgt in der Regel die summative Beurteilung von Leistungen, einer scheinbar symmetrischen Beziehung kann der asymmetrische Bruch folgen. Die Nähe der begleitenden formativen Beurteilung wird durch die Distanz der summativen Beurteilung infrage gestellt, Enttäuschungen können auf beiden Seiten entstehen. Gelegentlich wird innerhalb der Institution die Beurteilungsfunktion personell von der Begleitungsfunktion getrennt. Nicht selten verlagert sich dann die vormals intrapersonelle Spannung in eine institutionelle (Beurteilende werden von Studierenden mit höherem Status versehen etc.).

Im Zuge der Modularisierung von Studiengängen und der damit zunehmenden Anzahl von Kompetenzüberprüfungen erhalten solche Spannungen eine ganz neue Dimension.

Schliesslich ist zu beachten, dass sich Lernbegleitungs- und Beratungsformen im institutionellen (Bildungs-)Kontext erheblich von frei gewählter Beratung unterscheiden. Das verunmöglicht sie nicht, heisst jedoch, dass die Beratenden ihre Rolle in der Institution und gegenüber den Lernenden klären und die Grenzen und Möglichkeiten solcher Rollenkombinationen erkennen müssen.

Dies bedingt eine Klärung der Rahmenbedingungen (Kontraktierung) und eine immer wiederkehrende Rollentransparenz («ich argumentiere jetzt aus der Sicht der Beurteilungsperson»).

Was irritiert immer wieder an der Rollenkombination «Beraten – Beurteilen»?

- ▀ Die Sorge, dass die Beratungsbeziehung durch die Beurteilungsfunktion gefährdet werde.
- ▀ Die Befürchtung, dass die erwartete Beurteilung das Vertrauen der Lernenden in den Lehrenden verunmögliche.
- ▀ Der Wunsch, in einen gleichberechtigten Dialog einzutreten, in der Beurteilungsfunktion jedoch unverhofft zum «mächtigen Experten» zu werden.
- ▀ Die Kriterien der Beurteilung und ihre Folgen nach einem gelungenen Beratungsprozess nicht zu berücksichtigen oder zu akzeptieren.
- ▀ Es nicht zu wagen, aufgrund der «mitschwingenden» Beurteilungsfunktion eine partiell symmetrische Beratungsbeziehung einzugehen.
- ▀ Sich nach einem Beratungsprozess nicht mehr für objektiv und unvoreingenommen in der Beurteilung zu halten.

Offensichtlich schafft Beraten Nähe und Beurteilen Distanz.

Und doch existiert Gemeinsames: Jede Wahrnehmung enthält Urteilsprozesse. Was wir sehen, filtern und interpretieren wir bzw. setzen wir in einen Sinnzusammenhang. «Diagnose» machen wir Dozierende bei Beurteilungen, aber auch in Beratungen.

Von Beraterinnen und Beratern wird zu Recht erwartet, dass sie eine hohe Orientierungskompetenz und Problemlösefähigkeit besitzen sowie über diagnostische Fähigkeiten verfügen. Sie müssen zudem in der Lage sein, den Beratungsprozess zu steuern und den Entwicklungsprozess der Beratenen anzuregen. Dazu ist ein hohes Mass an Urteilsfähigkeit gefordert.

Handlungsmöglichkeiten im Dilemma «Beraten – Beurteilen»

In vielen Organisationen wird – wie weiter oben erwähnt – darauf geachtet, dass diese Funktionen personell getrennt werden. Wo dies nicht möglich ist, kann darauf geachtet werden, dass Beurteilungssituationen klar als solche definiert sind und sich vom übrigen Lerngeschehen möglichst unterscheiden.

Weitere Möglichkeiten:

- ▀ Rollentransparenz, Kommunikation des eigenen Umgangs mit widersprüchlichen Rollen seitens der oder des Dozierenden (im Rahmen von transparenten Vorgehensweisen und Vereinbarungen),
- ▀ die Förderung des beidseitigen Interesses, die Ausbildungssituation als Lerngelegenheit mit vielen Rückmeldungen zu nutzen,
- ▀ Beratungssituationen nicht als «Wolf im Schafspelz» missbrauchen,
- ▀ Beratungen oder Beratungsphasen als solche kontraktieren und darin gemeinsam an Diagnose, Problemdefinierung und Problemlösung arbeiten,
- ▀ klar mitgeteilte und diskutierte (evtl. ausgehandelte) Lernziele und Erfolgskriterien,
- ▀ einsichtige und transparente Beurteilungen,
- ▀ Selbst- und Fremdbeurteilungen im Verlauf des Studiums,
- ▀ Sorgfalt und Wertschätzung beim Beurteilen von Leistungen,
- ▀ als unsinnig erkannte Beurteilungsverfahren und -kriterien ändern.

Im folgenden Abschnitt finden Sie verschiedene Begriffspaare im Umkreis der Thematik «Beraten – Beurteilen».

Sie, liebe Leserin, lieber Leser, sind – davon gehe ich aus – in einer Berufsrolle tätig, in der Sie sich für Ihren eigenen Weg im handelnden Umgang mit den Dilemmata zwischen Beurteilen und Beraten entscheiden müssen.

Reflexionsfragen Dilemmata zwischen «Beraten und Beurteilen»

Wählen Sie aus der folgenden Tabelle drei Begriffspaare aus, die Sie im Alltag in der Lehre als Widerspruch erfahren.

- ▀ Wie gehen Sie damit um?
- ▀ Gibt es diesbezüglich «einfachere» und «schwierigere» Situationen? Welche?
- ▀ Welches sind für Sie gelungene Wege, mit dem Dilemma umzugehen?

Selektion		Begleitung
gesellschaftlich-institutionelle Norm	↔	individuelle Norm
summative Beurteilung	↔	formative Beurteilung
Objektivität	↔	Subjektivität
Fremdbeurteilung	↔	Selbstbeurteilung
Lenkung	↔	Unterstützung
Forderung	↔	Förderung
Qualifikation	↔	Beratung

Abb. 6 Nach Thomann 2013, S. 199

Schlussgedanken

Für die Kompetenzentwicklung von Dozierenden erachte ich folgende Punkte als wesentlich: Das alltägliche Rollenmanagement, das Aushalten von Widersprüchlichkeiten zwischen differierenden Rollenvorgaben und deren Austarieren, das Transparentmachen von Rollenwechseln, das Steuern des eigenen Verhaltens in Dimensionen und die Reflexion durch immer wieder notwendige Standortbestimmungen.

Die Spannungen im weiter oben beschriebenen Rollenstrass zeugen von Lebendigkeit und Dynamik, von Auseinandersetzungen zugunsten der Lernprozesse der Studierenden wie auch der Lehrenden. Wobei es zugegebenermassen eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die Balance zwischen

Lern- und Lehraktivität immer wieder neu herzustellen und die sich laufend verändernden Lerngewohnheiten der Lernenden dabei zu berücksichtigen.

Ich erachte eine solche Aufgabe als sehr attraktiv und durchaus auch als ein wenig waghalsig.

Attraktiv daran ist gerade die Möglichkeit, als Dozent/in auch beratend tätig zu sein, sich gemeinsam mit einer Studentin/einem Studenten (oder einer Gruppe von Studierenden) «auf den Weg» zu machen, gemeinsam Mustererkennung zu betreiben.

Beraten innerhalb der Lehrfunktion ist möglich, notwendig, wirksam und bereichernd. Aber nicht immer, nicht überall und nicht irgendwie. Wenn beraten wird, soll dies zu bestimmten Zeitpunkten und in einer professionellen Art und Weise geschehen. Dazu soll Ihnen dieser Text und die mit ihm in Zusammenhang stehenden «Instrumente», wie auch die weiteren Beiträge in diesem Buch, Anregung bieten. Ein waghalsiges Unternehmen ist dies allemal, weil Lernprozesse nie linear verlaufen und gelegentlich für Überraschungen sorgen.

Literatur

Arnold, R. (2007). Ich lerne, also bin ich – eine systematische konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Fatzer, G. (Hrsg.) (2005). Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Fröhlich Luini, E. & Thomann, G. (2004). Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich. Bern: hep verlag.

Kaiser, A. (Hrsg.) (2003). Selbstlernkompetenz – Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre Umsetzung. München: Luchterhand.

Landwehr, N. & Müller, E. (2008). Begleitetes Selbststudium. Bern: hep verlag.

Lippitt, G. & Lippitt, R. (1995). Beratung als Prozess. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

Mandl, Ch. Aspekte didaktischen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung. Referat «35 Jahre AEB» vom 22. 3. 2006 in Luzern. Unveröffentlichtes Manuskript.

Schein, E. H. (2000). Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Siebert (2008). Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: ZIEL-Verlag.

Thomann, G. (2013). Ausbildung der Auszubildenden (4. Aufl.). Bern: hep verlag.

Thomann, G. & Pawelleck, A. (2013). Studierende beraten. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB.

1Der Kontrakt ist eine auf freiwilliger Basis ausgehandelte Vereinbarung zum gewünschten Beratungsziel, zu Pflichten und Rechten beider «Parteien», zur Arbeitsweise und zu Rahmenbedingungen. Der Kontrakt ist sozusagen der verbindliche Abschluss der Auftragserteilung.

2Absichtlich wird hier aus Gründen der höheren Trennschärfe zu anderen Rollen «Beratung» als Überbegriff verwendet, nicht etwa «Coaching»; Coaching zeichnet sich u. a. durch hohe Zielorientierung sowie durch mögliche integrierte Instruktionsanlässe aus (vgl. Fröhlich Luini/Thomann 2004).

[Geri Thomann](#)

[Instrument 1: Fünf Phasen der Beratung – ein Grundgerüst](#)

(in Anlehnung an: Fröhlich Luini, E./Thomann, G. (2004). Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich. Bern: hep verlag, S. 116–119)

Beratung ist ein prozesshaftes Geschehen. Die meisten Darstellungen des Verlaufs von Beratungsprozessen orientieren sich am Problemlöseverfahren. Im Folgenden ist ein Modell dargestellt, das die einzelnen Phasen beschreibt. Solche Phasen können innerhalb einer einzigen Beratungssitzung relevant sein oder aber in einem längeren Beratungsprozess über mehrere Sitzungen.

Ebenso kann ein solcher Phasenplan eine Beratung innerhalb eines «Meta-Phasenplanes» strukturieren (zum Beispiel innerhalb eines Projektes, das auch andere Handlungsfelder wie Anleitung

und Controlling beinhaltet); das Contracting ist in diesem Falle wahrscheinlich schon im «Meta-Phasenplan» vorgesehen.

Phasenpläne sind lineare Grundorientierungen, die nicht rigide gehandhabt werden müssen. Beispielsweise machte es einen Unterschied, ob der Klient oder die Klientin schon mit klaren Zielsetzungen in die Beratung kommt oder eben nicht.

Zu jeder skizzierten Phase werden einige zentrale Aspekte als Voraussetzungen aus beiden Perspektiven (Klientin oder Klient und Beraterin oder Berater) genannt.

Für eine differenziertere Anwendung des Phasenplanes bei einer Beratung im Hochschulalltag wird auf Instrument 2 (S. 50) verwiesen.

1. Einstiegs- und Kontaktphase/Klärung der Indikation

Die Klientin/der Klient kommt mit ihrem bzw. seinem Anliegen direkt auf die Beratungsperson zu, wird «vermittelt», oder es ergibt sich über ein Zusammentreffen der beiden das Beratungsthema. Darauf folgt ein Einstiegsgespräch oder «Kontaktgespräch». Nach dieser Phase kann – vor allem bei gegebener Freiwilligkeit – grundsätzlich von beiden Seiten entschieden werden, ob ein definitiver Beratungseinstieg überhaupt gewünscht wird oder nicht. Zugunsten der Erhöhung der Verbindlichkeit, einem gegenseitigen Commitment und der Gewährleistung von Wirksamkeit der Beratung ist dies jedoch auch bei unfreiwilligen Beratungssituationen zu empfehlen.

Die wichtigen Aspekte für die Klientin oder den Klienten sind:

- Ein Problem, das nicht lösbar erscheint; eine Fragestellung, die alleine nicht bearbeitbar ist,
- gute Erfahrungen mit der Beratungsperson (auch in anderen Zusammenhängen) bzw. Empfehlungen wichtiger nahestehender Personen,
- Einschätzung der Kompetenz der Beratungsperson,
- das Gefühl, dass er oder sie der Beratungsperson vertrauen kann und diese ihn oder sie mit allen Fragen und Schwierigkeiten akzeptiert.

Für die Beratungsperson ist in dieser Phase wichtig:

- Die Einschätzung der eigenen Kompetenz in Bezug auf die gestellte Frage/das präsentierte Problem,
- Offenheit und Bereitschaft, sich auf ein oder mehrere Gespräche einzulassen,
- Einschätzung der Eignung einer Beratung für die vorliegende Thematik (Indikation) – evtl. ist Instruktion oder Arbeit an der Persönlichkeit angesagt,
- das offensichtliche Engagement der Klientin/des Klienten für ihr bzw. sein Thema, das Interesse für dessen Bearbeitung.

2. Vereinbarungs- und Kontraktphase

(siehe auch Instrument 3, S. 62)

Wenn die Klientin oder der Klient nach der oben beschriebenen Orientierung konkret in die Beratung einsteigen will und die Beratungsperson sich in der Lage sieht, Unterstützung zu bieten, folgt entweder in einem weiteren vereinbarten Gespräch oder gleich im Anschluss an die Kontaktphase die Kontraktierung der Beratung.

In dieser Phase ist für die Klientin oder den Klienten bedeutsam:

- Klare Vereinbarungen und Zielsetzungen,
- die Freiheit, im Notfall die Beratung frühzeitig abubrechen oder zu beenden,
- eine Vorstellung von Vorgehensweisen und Zuständigkeiten zu erhalten (Rollen- und Vorgehensklärung),
- eigene Zielvorstellungen formulieren zu können, beteiligt zu sein am Prozess der Vereinbarung.

Aus der Sicht der Beratungsperson ist wichtig:

- die Klarheit der Ausgangssituation und der Zielvorstellungen,
- das Verständnis für die Problemsituation,
- Klärung und Transparenz der eigenen Rolle,

■die Rahmenbedingungen der Beratung einschätzen können (weitere Involvierte, Anzahl Sitzungen, Frequenz, Kosten etc.) und Möglichkeiten sehen, wie die Klientin oder der Klient unterstützt werden kann,

■die realistische Einschätzung der eigenen Beratungsfähigkeiten zur Bearbeitung der Situation.

Wenn im Verlaufe des Kontraktgespräches deutlich wird, dass das Problem nicht durch eine Beratung oder durch die Beratungsperson bearbeitbar ist, kann der Prozess hier abgebrochen werden.

3.Diagnose: Exposition, Situationsanalyse und Problemdefinierung

(siehe auch Instrument 4, S. 101)

Mit der Ausgangssituation beginnend, erzählt der Klient/die Klientin «die Geschichte». Im Gespräch wird gemeinsam eine genauere Analyse der Situation durchgeführt – bis die Problemdefinierung (Fokussierung) klar ist. Die «Diagnose» ist ein immer wieder vorhandenes Prozesselement. Sie wird in diesem Gespräch nicht endgültig abgeschlossen. Später werden weitere vertiefende Fragen dazukommen. Schritt für Schritt werden Mustererkennung und Durchblick für die Klientin oder den Klienten möglich. Erste Erkenntnisse werden gezogen, sogar Handlungen können erfolgen. In dieser Phase steht der Erkenntnisprozess im Mittelpunkt, das kann eine «breitere» Sichtweise (Perspektivenerweiterung) oder eine «tiefere» Sichtweise (Fokussierung) beinhalten.

Für die Klientin oder den Klienten hat hier Bedeutung:

- Zeit erhalten, um die Frage zu entfalten, die Geschichte zu erzählen,
- das spürbare Verständnis der Beratungsperson,
- Orientierung erhalten bezüglich Mustererkennung oder Fokussierung,
- das Gewinnen von Klarheit bzw. neuen Perspektiven,
- die Prozessführung der Beratungsperson erfahren (Schutz).

Wichtig für die Beratungsperson ist dabei:

- das Verständnis für die Situation der/des zu Beratenden,
- das Interesse der Klientin/des Klienten, mehr über die Situation, über sich selbst und die Zusammenhänge zu erfahren,

- Flexibilität in den Methoden und Vorgehensweisen,
- die Prozessführung (roter Faden) im Auge zu behalten,
- ein gemeinsames Bild der zu bearbeitenden Situation zu skizzieren.

4.Arbeit an der Problemlösung/Entscheid für ein Vorgehen

Aufgrund der gemeinsam verstandenen Situation und der Definierung des Problems/der Fragestellung werden Lösungswege gesucht und ausgewählt. Es folgen Vereinbarungen für die nächsten Schritte und deren Überprüfung.

Für die Klientin oder den Klienten ist dabei bedeutsam:

- sich selbst für einen Lösungsweg entscheiden zu können,
- sich in der Lage zu sehen, einen Lösungsweg zu erproben (Umsetzung),
- die Sicherheit zu erhalten, erprobte Lösungswege mit der Beratungsperson zu evaluieren.

Wichtig für die Beratungsperson ist dabei:

- die Lösungswege gemeinsam zu erarbeiten,
- die Sicherheit, dass die Klientin oder der Klient in der Lage ist, die vereinbarten Lösungswege zu erproben,

- mit der Option zu rechnen, dass der Erfolg evtl. noch nicht eintritt.

5.Abschlussphase

Steht der Beratungsprozess kurz vor dem Abschluss, ist es für beide Beteiligten wichtig, zurückzublicken, die Ziele in der Vereinbarung zu überprüfen und Abschied zu nehmen. Es geht aber auch darum, nach vorne zu blicken und die neue Perspektive wenn möglich zu «sichern». Die Evaluation des Prozesses soll vor dem definitiven Schlussgespräch erfolgen (z. B. in der vierten von fünf Sitzungen) – sodass offene Fragen in der letzten Sitzung geklärt werden können.

Wichtig für die Klientin oder den Klienten:

- Umgesetztes als Erfolg zu erleben,
- etwas gelernt zu haben,
- unterstützt und gefordert worden zu sein.

Wichtig für die Beratungsperson:

- einen guten Abschluss zu gestalten,
- den Eindruck wirkungsvoller Arbeit zu erhalten,
- positive und negative Rückmeldungen zu den Interventionen während des Beratungsprozesses erhalten.

Es empfiehlt sich, schon im Abschlussgespräch einen Zeitpunkt zu vereinbaren, an dem beide Beteiligten kurz im Sinne eines «Nach-Checks» über die Nachhaltigkeit der Beratung sprechen. Das kann auch im Rahmen eines Telefongespräches geschehen.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.