

Einleitung – Zu diesem Buch

»Was ist schwer? ›Sich selbst erkennen.« Was leicht? ›Einem andern einen Rat erteilen.«
Thales von Milet (ca. 600 v. Chr.), zit. in Diogenes Laertius (2008):
Leben und Meinungen berühmter Philosophen, S. 19.

Beratung gehört zweifelsohne zu den zentralen Schlüsselkompetenzen in der Sozialen Arbeit. Gleichzeitig ist Beratung in postmodernen Vergesellschaftungen von Vielfalt, Feindifferenzierungen und stetigen Weiterentwicklungen gekennzeichnet. »Gute« Beratung in Sozialer Arbeit zu realisieren, ist eine hohe Kunst. In der Expertiseforschung verdichtet sich die Zahl von zehn Jahren bzw. 10.000 Stunden kontinuierliche Arbeit, die es braucht, um beraterische Professionalität im Sinne von höchster Meister*innenschaft herauszubilden. Die Erlangung dieser Expertise braucht neben einer umfassenden Qualifizierung insbesondere Erfahrungsbildung, Routinisierung und eine systematische Verknüpfung von Wissensbeständen und Erfahrungen. Das heißt vor allem also auch: Professionalisierung braucht Zeit! Dies stellt nicht unbedingt eine ideale Voraussetzung für die Vermittlung von Beratungskompetenzen innerhalb bolognarisierter Curricula des Hochschulstudiums dar. In einem Hochschulstudium können – aber sollten! – folglich »nur« Grundsteine gelegt und Weichen gestellt werden. Doch gerade diese Weichenstellungen, so unsere Beobachtung, sind von hoher Bedeutsamkeit für die Herausbildung einer beraterischen Grundhaltung und etwa der Frage, ob Selbstreflexionen und damit einhergehende Irritationen und Impulse zur Neuorientierung und individuellen Weiterentwicklung als punktuelle Elemente in einer Lehrveranstaltung vorkommen oder als Grundidee von Beratungsprofessionalität und über ein Hochschulstudium hinausgehend habitualisiert werden.

In dem von uns hier vorgelegten Buch werden folgende Fragen verfolgt:

- Was macht Beratung in Sozialer Arbeit aus?
- Was kennzeichnet eine*n gute*n Berater*in?
- Was lässt sich unter Beratungsprofessionalität verstehen?
- Wie bildet sich Professionalität heraus?
- Wie lassen sich im Kontext von Hochschule zentrale Elemente von Beratungsprofessionalität vermitteln?
- Inwieweit lässt sich Beratungsprofessionalität anregen oder gar auf Dauer stellen?
- Kurz gesagt: Wie lässt sich Beratung im Studium Sozialer Arbeit lehren und lernen?

Wir möchten mit diesem Band ein hochschuldidaktisches Lehrbuch vorlegen, das Lehrenden Anregungen gibt, wie Studierenden der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik innerhalb der vorgegebenen und zeitlich eng gerahmten Studienstrukturen Beratungskompetenzen nähergebracht und ihre ersten Schritte auf dem Weg zur Entwicklung beraterischer Professionalität begleitet werden können. Präsentiert werden dabei nicht nur Übungen zu spezifischen Beratungsmethoden oder -techniken, sondern im Fokus steht v. a. die Entwicklung und Reflexion einer spezifischen Beratungshaltung.

Aufbauend auf einer kurzen Einführung in die allgemeinen Bedingungen von Hochschullehre, die den Rahmen für Beratungslehre im Studium Sozialer Arbeit markieren, skizzieren wir die konkreten Grundannahmen, die unsere eigene Lehre zur Vermittlung von Beratungskompetenzen bestimmen. Unsere Haltung als Hochschullehrende orientiert sich dabei zentral an der systemisch-konstruktivistischen »Ermöglichungsdidaktik« (nach Rolf Arnold, vgl. u. a. Arnold 1999, 2007, 2012, 2018; Arnold & Schüller 2003; Arnold & Schön 2017, 2019). Anschließend stellen wir ein Modell beraterischer Professionalität vor, welches als Hintergrundfolie für unsere Beratungslehre dient. Nach diesem Modell entwickelt sich Professionalität dynamisch und prozessual innerhalb eines selbstsorgend grundierten und von kontingenten (Selbst-)Erfahrungen beeinflussten Dreiecks von Theorie, Praxis- und (Selbst-)Reflexion (Paulick & Wesenberg 2020). In dieser Entwicklung spielen eben jene Faktoren, die in der Person der*des Professionellen selbst zu verorten sind und ihre Erstaussprache in biographisch-informellen Kontexten erfahren, eine zentrale Rolle, was sich im Wesentlichen schon dadurch begründet, dass – so Hans Thiersch (2004, S. 706) – »die Person das Werkzeug des Pädagogen und Beraters« ist. Entsprechend erscheinen Selbstreflexion und (Selbst-)Erfahrung – etwa in Form des Bewusstwerdens subjektiver Theorien, des konkreten Ausprobierens und Erlebens von Methoden etc. – sowie die damit assoziierte Förderung von größerer Selbstbewusstheit (»self-awareness«; also des Wissens und Verständnisses von sich selbst im Hinblick auf handlungsleitende Werte, Überzeugungen, Lebenserfahrungen und Weltanschauung) als wichtige Elemente der Entwicklung von beraterischer Professionalität.

Aufbauend auf der Vorstellung des Modells beraterischer Professionalität rückt im zweiten umfassenden Teil des Buches die Frage in den Mittelpunkt, wie die verschiedenen Komponenten – Theorie, Praxis, Selbstreflexion, Selbstsorge und (Selbst-)Erfahrung – innerhalb der Beratungslehre im Studium Sozialer Arbeit adressiert werden können. Die Ausführungen sind dabei nicht zu verstehen als lineares Handlungskonzept aufeinander aufbauender Kapitel, die nacheinander bearbeitet werden müssen. Vielmehr können je nach Lehrkontext, Vorwissen der Studierenden, spezifischer Zielsetzung des Moduls, Einbindung im Curriculum etc. einzelne angesprochene Aspekte in der Gestaltung konkreter Seminare besonders relevant sein, während andere möglicherweise schon als bekannt vorausgesetzt werden können und wieder andere an einem späteren Punkt im Studienablaufplan aufgegriffen werden.

Wir möchten unsere Überlegungen in der Gestaltung von Beratungslehrveranstaltungen nachvollziehbar machen, verdeutlichen, welche Überlegungen, Konzepte und Entwürfe anderer uns in der Lehre inspirieren und entscheidend beein-

flussen, und unsere Ideen sowie Erfahrungen aus verschiedenen Seminarkontexten an verschiedenen Hochschulen als Vorschläge anbieten. Verbunden ist dies mit der ausdrücklichen Einladung an die Lesenden, mit den angebotenen Ideen zu experimentieren, individuell unpassend Erscheinendes zu verwerfen und Stimmiges aufzugreifen, zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Letztlich ist nach unserer Erfahrung auch die Lehre von Beratung eng mit der Person der*des Lehrenden verknüpft. Es geht in Beratungsseminaren vorrangig nicht um die Weitergabe von deklarativem Faktenwissen, sondern um die Vermittlung und gemeinsame Erprobung von handlungspraktischem Wissen, die Anregung eines Rollenbewusstseins, die Förderung der Entwicklung einer eigenen Beratungshaltung und die Begleitung der ersten Schritte der Reise angehender Berater*innen, die sich für Studierende teilweise mühevoll und entmutigend anfühlen können, die zugleich aber auch das große Potential haben, eine gute Grundausrüstung für die weitere Reise zu legen. Dies alles bedeutet für Lehrpersonen auch, sehr viel stärker als in anderen Lehrveranstaltungen im Studium als Person in Erscheinung zu treten, als Modell zu wirken und für Studierende im unmittelbaren Tun erfahrbar zu werden. Entsprechend kann sich die konkrete Ausgestaltung von Beratungslehre zwischen einzelnen Personen deutlich unterscheiden, auch wenn sie auf ähnlichen didaktischen Konzepten, Methoden, Theoriebeständen etc. aufbaut. Auch wir beide haben schon deutliche Unterschiede in der Gestaltung unserer Lehrveranstaltungen bemerkt und ebenso bereits festgestellt, dass bestimmte Methoden, die sich für eine*n von uns sehr bewährt haben, für den*die andere keineswegs so erfolgreich umsetzbar waren. Dies mag immer auch mit anderen Parametern – Gruppengröße, -zusammensetzung, Studiensemester etc. – zusammenhängen, ist neben all diesem in unserer Erfahrung aber ebenso entscheidend mit der individuellen Person des*der Lehrenden verknüpft. Entsprechend war auch die Erstellung dieses gemeinsamen Buches zu Beratungslehre auf den ersten Blick ein Experiment mit ungewissem Ausgang, zumal wir trotz aller Nähen in Beratungsverständnis und -haltung ursprünglich in unterschiedlichen Beratungs-/Therapieansätzen sozialisiert sind (Christian Paulick als systemischer Berater, Therapeut und Supervisor, Sandra Wesenberg als angehende Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin im Richtlinienverfahren Verhaltenstherapie mit methodenübergreifender Ausbildung, u.a. im ergänzenden Verfahren Systemische Therapie), in verschiedenen Praxisfeldern tätig waren und zudem an zwei unterschiedlichen Hochschulen beschäftigt sind. Auf den zweiten Blick jedoch war es gerade diese Konstellation, die sich als besonders hilfreich erwiesen hat. Insbesondere durch die jeweils eigene Erfahrung von Beratungslehre an unseren Hochschulen ließen sich Parameter des Systems Hochschule und Herausforderungen besser verstehen, didaktische Ideen präzisieren, Komplexitäten verdichten und Gelingensprozesse erproben. Neben diesen Austauschprozessen zu unseren individuellen Erfahrungen sind es zudem die seit mehreren Jahren erprobten gemeinsamen Beratungsseminare im Co-Teaching, in denen sich unsere Ideen zu »Beratung lehren im Studium Sozialer Arbeit« entwickelten und letztlich zu diesem Buch führten.

Als zentrale Zielgruppe des Bandes werden Lehrende in Bachelor- und Masterstudiengängen von Sozialer Arbeit oder Sozialpädagogik an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie sozialpädagogische Fachkräfte

in der Aus- und Weiterbildung für Sozialberufe angesprochen. Im weiteren Sinne gehören zu den Interessent*innenkreisen auch Dozierende in Studiengängen naher Bezugsdisziplinen (etwa Sonderpädagogik, Pflegewissenschaften etc.), deren Absolvent*innen ebenfalls beraterisch tätig sind. Zugleich richtet sich der Band explizit an Studierende der entsprechenden Fachrichtungen, die etwa in Form von Selbststudienanteilen, selbst organisierten Lerngruppen oder Wahlseminaren einem Tiefenverständnis von Beratung nachgehen wollen und Lust auf das Abenteuer beraterischer Professionalisierung verspüren.

Überlegungen zu Hochschullehre von Beratung und Sozialer Arbeit enden bestenfalls nicht am Ende des Curriculums oder mit dem Modulabschluss. Vielmehr ist es unser Anspruch und Wunsch, Impulse und Anregungen zu geben, die dazu beitragen, eine Idee von nachhaltigem Lernen und eine Professionalisierungslust auf Dauer zu stellen. Wir möchten den Versuch unternehmen, die Komplexitäten von Beratung, Professionalität, Lehren und Lernen im Kontext von Hochschule zu thematisieren, Ideen dazu anzubieten, Herausforderungen sichtbar zu machen, aber auch dazu einladen, dies als Anregungen zu verstehen, um die eigene Haltung als Lehrende*r, Lernende*r und Berater*in zu kultivieren. Wie im Buch zu sehen sein wird, kann sowohl Beratung als auch Professionalisierung und nicht zuletzt auch die Entwicklung als Lehrende*r als eine Form von Reise verstanden werden. Nach unserer Idee gehen Lehren und Lernen Hand in Hand. So wie wir in jeder Lehrveranstaltung immer selbst etwas Neues lernen (z.B. durch Fragen und Rückmeldungen von Studierenden oder über spannende Beobachtungen im Gruppengeschehen) war auch das Schreiben über Lehren ein unglaublich bereichernder Lernprozess. Insofern ist dieses Lehrbuch in vielerlei Hinsicht zugleich für uns ein »Lernbuch« geworden und markiert eine wichtige Etappe auf unserer weiter fortzusetzenden Reise als Lehrende und Lernende.

Teil I Vermittlung von Beratungskompetenzen im Studium – Grundannahmen, Konzepte und Rahmenbedingungen

1 Vermittlung von Beratungskompetenzen in der Hochschullehre

»Der Ursprung der Wissenschaft liegt im Wissen, daß wir nichts wissen.«
Fernando Pessoa (1997 [Orig. 1988]): Die Stunde des Teufels, S. 55.

1.1 Beratungslehre im Studium Sozialer Arbeit

Beratung gilt als zentrale Querschnittsmethode (Sickendiek, Engel & Nestmann 2008) oder Kernkompetenz (Sauer 2012, S. 249) Sozialer Arbeit. Weitgehende Einigkeit herrscht ebenfalls dazu, dass

»Beratung in der hier gemeinten reflexiven Ausprägung (Nestmann et al. 2014b, 2014a) [...] mehr [sei] als eine hypertrophierte Form sozialer Alltagskompetenzen und auch kein bloßes Rat geben im Sinne einer Informationsweitergabe. Obwohl ihre höchste Expertiseform phänomenologisch oft als spielerisch-leichte Interaktion erscheint, ist diese Mühelosigkeit gemäß der Expertiseforschung einer hochkomplexen, stark verkörperlichten und implizit gewordenen Wissensbasis geschuldet (Strasser 2006; Strasser und Gruber 2015)« (Weinhardt 2019, S. 144).

Berater*innen, die in Beratungsstellen tätig sind, haben überwiegend einen umfassenden Qualifizierungsprozess zur Ausbildung beraterischer Fähigkeiten durchlaufen. Für viele, die einen der vor der Bologna-Reform existierenden Diplomstudiengängen in Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Sozialer Arbeit oder Psychologie durchlaufen haben, schloss sich nach dem Studium und einer ersten Phase der Berufspraxis eine mehrjährige praxisnahe Beratungsweiterbildung an – parallel zur Tätigkeit in einem Beratungsfeld und begleitet durch Supervision und Intervention. »Eine solche Form der Beratungsprofessionalisierung vollzog sich vor Bologna ganz überwiegend berufsbiographisch spät und hatte sehr implizite Formen, die sich entlang der Strukturen der Beratungslandschaft ausrichteten« (ebd.).

Dem Qualifizierungsweg zum*zur Berater*in wird dabei nach Wolfgang Widulle (2016) von Sozialarbeiter*innen häufig subjektiv eine sehr hohe Bedeutung beigemessen: Die Beratungsweiterbildung wird als zentrale Etappe des beruflichen Entwicklungsweges und als hochbedeutsam für die eigene Berufsidentität beschrieben. Oft findet sich zur Beschreibung des Entwicklungsweges beraterischer Kompetenz auch die Metapher einer »Reise des Beraters« (McLeod 2004, S. 351). Die Metapher der Reise und damit assoziierte Wachstumserfahrungen werden prominent auch von Scott Peck und Irvin Yalom betont. Während Scott Peck in »Der

wunderbare Weg« (1978) den Hilfeprozess und die Persönlichkeitsentwicklung als Wachstumserfahrung beschreibt, und Irvin Yalom Therapeut*in und Klient*in als »gemeinsam Reisende« (2010, S. 23) beschreibt, bezieht John McLeod die Reise-metapher auf die biographisch-reflexiv grundierte Professionalisierung von Berater*innen. Berater*in

»zu werden kann als eine Reise betrachtet werden, die oft einige Jahre dauert und in der viele Herausforderungen bewältigt werden müssen. Welche Fähigkeiten und Werkzeuge haben Sie bei dieser Reise mit dabei und wie können ihre Ressourcen am besten genutzt werden?« (McLeod 2011, S. 39).

Wie Widulle (2016, S. 23) treffend feststellt, beginnt allerdings »[f]ür Studierende der Sozialen Arbeit [...] die Reise zur Beratung recht unmythologisch mit dem Regelstudium an Hochschule und Universität und dort mit den Pflichtveranstaltungen zur Beratung, die das Curriculum vorsieht«. Diese Lehrveranstaltungen sind vom Umfang und Stellenwert im Gesamtcurriculum eines Bachelorstudiengangs häufig sehr begrenzt und können allein im Vergleich gegenüber der »Reisezeit« einer Beratungsweiterbildung oder eines postgradualen Masterstudiums Beratung sicherlich nur einen sehr begrenzten Teil beraterischer Kompetenz vermitteln. Und dennoch stellt sich gerade in den (im Vergleich zu Diplomstudiengängen) verkürzten und modularisierten Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit die Frage, welche Aspekte von »Beratung« in welcher Form gelehrt und gelernt werden und wie diese »Kernkompetenz« Sozialer Arbeit bereits im grundständigen Studium erworben werden kann.

Petra Bauer und Marc Weinhardt (2014) kritisierten vor knapp zehn Jahren, dass die Frage nach dem Erwerb von Beratungskompetenz in der Hochschullehre in der deutschsprachigen sozialpädagogischen Diskussion bislang wenig bearbeitet und kaum thematisiert sei. »Die Fähigkeit, AdressatInnen zu beraten, erscheint als naturwüchsiges Nebenprodukt des Studiums bzw. der daran anschließenden feldspezifischen Einsozialisation in die Praxis, die häufig der Formel ›Learning by doing‹ folgt« (ebd., S. 86). Betrachtet man die heutige Situation, so gibt es inzwischen einige Überlegungen, erste Fachveranstaltungen (u. a. 2. Berner Tagung »Beratung lehren – Erfahrungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis« im Januar 2022) und verschiedene publizierte (und zum Teil umfassend evaluierte) Konzepte zur Beratungslehre im Hochschulkontext (u. a. von Marc Weinhardt, Petra Bauer und Kolleg*innen, Christine Kröger und Michael Vogt, Wolfgang Widulle), die beispielhaft im folgenden Kapitel skizziert werden. Insgesamt ist die Diskussion aber nach wie vor überschaubar und viele der Publikationen stellen sehr elaborierte und erfolgreiche, zugleich aber auch mit hohen Anforderungen an die personelle und organisationale Ausstattung verknüpfte Lehrformate vor. Insbesondere hinsichtlich der Ermöglichung von Lernprozessen in den Regelstudiengängen von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik, in denen die »Beratungs-Module« oft nur mit einer sehr überschaubaren ECTS-Zahl vorgesehen sind, bleiben nach wie vor viele Fragen offen.

»Welche Funktion soll die Beratungsausbildung in Regelstudiengängen haben: Primär die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens oder die Ausbildung grundlegender Beratungskompetenzen? Primär eine Vorbereitung auf und Zulieferfunktion für die postgradualen

Beratungsausbildungen oder die Grundlegung praxistauglicher Beratungskompetenzen? Adressiert die Ausbildung ein generisches Modell von Beratung oder wird bereits arbeitsfeldspezifisch vertieft? Und schließlich trotz Abebbens der »Schulenkriege«: Favorisiert man einen schulenspezifischen Zugang oder bildet man im Rahmen eines transtheoretischen, integrativen Paradigmas aus?« (Widulle 2016, S. 25).

Die von Widulle (2016) angeführten Fragen verweisen auf verschiedene Kontroversen der Diskussion um Ziele und Inhalte hochschulischer Ausbildung allgemein wie im Besonderen auf den Stellenwert des Erwerbs von Beratungskompetenz in den Studiengängen Sozialer Arbeit und sind nur schwer und vermutlich immer noch einschränkend und differenzierend zu beantworten. Wenn Beratung als Querschnittsmethode Sozialer Arbeit verstanden wird, dann beginnt beraterisches Tun für nahezu alle Studierenden unmittelbar nach dem Studienabschluss bzw. unseres Erachtens schon studienbegleitend, etwa innerhalb des Praxissemesters oder in den verbreiteten (und mit zahlreichen Herausforderungen und Ambivalenzen hinsichtlich der Professionalisierung verknüpften, vgl. Weinhardt 2022a) Teilzeitbeschäftigungen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit parallel zum Studium. Ein Erwerb grundlegender Beratungskompetenzen bereits im Studium erscheint uns daher unerlässlich. Hierfür ist wissenschaftliches Wissen unabdingbar, reicht aber allein nicht, wenn keine reflexive Verknüpfung mit Handlungsmethoden und Handlungspraxis (in ihren vielfältigen Formen) bereits im Studium erfolgt.

Anschließend an Widulle (2016, S. 26) verstehen wir Beratung zudem auch als »komplexe Handlungsform«, in der »sich biographische Erfahrungen, Menschenbilder, Werthaltungen, Motivlagen und Einstellungen [integrieren] – für die Beratung werden diese zu Grundannahmen über Menschen und menschliche Veränderungsprozesse.« Der Erwerb von Beratungskompetenz beinhaltet in unserem Verständnis zwingend die Berücksichtigung dieser biographisch-subjektiven Dimension und die Reflexion bisheriger Erfahrungen, subjektiver Theorien und eigener Handlungsmuster. In der Hochschullehre stellt gerade die Berücksichtigung dieser Dimension eine zentrale Herausforderung dar, wie Gunther Graßhoff und Cornelia Schweppe (2012) in einem Artikel zu »Fallarbeit – Studium – Biographie« verdeutlichen. Die Autor*innen beschreiben, dass Fallanalysen bzw. das Einbringen von Berichten aus der eigenen Handlungspraxis oft unmittelbar mit einer Thematisierung der eigenen Person verbunden sind:

»Denn das in den Fällen Thematisierte und das, was bei Fallanalysen zur Sprache kommt, ist oft an die Person des beziehungsweise der jeweiligen Studierenden geknüpft beziehungsweise oft schwer von der Person zu trennen: Eigene Alltagsdeutungen, Vorlieben, eigene Bedürftigkeiten und Sympathien, verkürzte Handlungsstrategien, »blinde Flecken« etc.« (ebd., S. 246).

Einerseits erscheint es als notwendiger Bestandteil des Studiums, dass in den Lernprozessen alltagsweltliche und biographisch geprägte Deutungs- und Handlungsmuster hinterfragt und in fachlich begründete Argumentations- und Orientierungsmuster transformiert werden – ein Prozess, der selten ohne Irritationen, Enttäuschungen und Verunsicherungen verläuft. Andererseits muss die »Gefahr biographischer Zumutungen« (ebd., S. 248) nach Graßhoff und Schweppe (2012) im Kontext der Hochschullehre in einem überschaubaren und bearbeitbaren Rahmen bleiben. »Die zentrale Funktion von Hochschulen liegt in der Vermittlung von

Wissen« (ebd., S. 246) und sie sehen Fallarbeit in einer besonderen »Gefahr, die Funktion der Wissensvermittlung von Universitäten zu überschreiten« (ebd., S. 247). Bezogen auf die oben angeführte Frage von Widulle (2016) – Welche Funktion soll die Beratungsausbildung in Regelstudiengängen haben: Primär die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens oder die Ausbildung grundlegender Beratungskompetenzen? – würde die Antwort von Graßhoff und Schweppe also vermutlich weniger eindeutig ausfallen als unsere. Wir sehen wie beschrieben eine zentrale Funktion von Hochschulen, insbesondere in Regelstudiengängen Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik (die als primärqualifizierende Studiengänge für eine Berufstätigkeit als Sozialarbeiter*in/Sozialpädagog*in qualifizieren), in der Vermittlung handlungspraktischen Wissens sowie grundlegender Beratungskompetenzen. Dies erfordert insbesondere die Thematisierung eigener Erfahrungen, subjektiver Theorien und Orientierungsmuster (vgl. u. a. auch Engel-Unterbrecher & Haselbacher 2019). Zugleich teilen wir die Bedenken von Graßhoff und Schweppe (2012), dass die Hochschule als Lernort mit besonderen Herausforderungen und Risiken hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der eigenen Person verbunden ist. Die Besonderheiten des Lernorts Hochschule, die die komplexen Rahmenbedingungen des Beratens, Lehrens und Lernens vorgeben, werden wir in Kapitel 1.3 (► Kap. 1.3) näher betrachten. Eine zentrale Anforderung an Lehrformate zur Vermittlung von Beratungskompetenzen liegt darin, Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen zu schaffen und zugleich im Sinne Graßhoffs und Schweppes »unzulässige Zu- und Übergriffe auf das »Private« der Studierenden« (ebd., S. 247) zu verhindern. Dies ist eine Gratwanderung und tatsächlich mit Zumutungen gegenüber Studierenden (wie auch Lehrenden), aber auch mit Zutrauen in die Möglichkeiten der Schaffung »starker Lernumgebungen« (Widulle 2016) und die Ressourcen der Lerngruppe verknüpft.

1.2 Beispiele hochschulischer Beratungslehre

In der Literatur finden sich Beschreibungen verschiedener Konzepte, wie die Vermittlung von Beratungskompetenz innerhalb des Studiums von Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik oder anderer Studiengänge, die auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereiten, in der beraterisches Handeln zum »Alltagsgeschäft« der professionellen Helfer*innen gehört (u. a. Lehramtsstudiengänge, Schulpsychologie), realisiert werden kann. Insbesondere in einer Arbeitsgruppe um Petra Bauer und Marc Weinhardt sind verschiedene Formen hochschulischer Lehre entwickelt, durchgeführt und in mehreren Begleitstudien evaluiert worden (u. a. Bauer 2014; Bauer & Weinhardt 2014, 2015a, 2016a; Blessing 2015; Harter 2015; Lauinger 2015; Maier-Gutheil & Weinhardt, 2020; Szeteli 2015; Weinhardt 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2019, 2021; Weinhardt & Kevala 2016; Weinhardt et al. 2022; Zürcher 2019). Begonnen haben diese Entwicklungen vor etwa 15 Jahren an der Universität Tübingen und in der Folge sind verschiedene Ausdifferenzierungen und Systematisierungen

erfolgt. Zentraler Bestandteil des methodischen Konzepts ist – neben der Vermittlung relevanter Grundlagenkenntnisse zum zugrunde liegenden Beratungskompetenzmodell (vgl. u. a. Weinhardt 2013, 2015b) und einer Einführung in konkrete Beratungsmethoden – die Durchführung von Beratungsgesprächen in einer Simulationsumgebung. Das von Marc Weinhardt entwickelte »BeraLab« umfasst »eine hoch immersive Simulationsumgebung für psychosoziale Beratung, in der in einem stark realitätsangeneherten Setting (Vor Anmeldung der Fälle, Wartebereich, Beratungszimmer) Beratungsgespräche von Studierenden mit Simulationsklient*innen durchgeführt werden« (Maier-Gutheil & Weinhardt 2020, S. 47; vgl. weiterführend Bauer & Weinhardt 2015a; Weinhardt 2018a). Neben theoretischem Input spielt es in dem Lehrkonzept also eine zentrale Rolle, Lerngelegenheiten zu schaffen, »in denen die konkret-praktische Erprobung von Beratungshandeln ermöglicht wird« (Maier-Gutheil & Weinhardt, 2020, S. 47f.) und theoretisches Wissen und eigene Handlungspraxis reflexiv verbunden werden kann. Über die Arbeit in einer Simulationsumgebung lässt sich dies nach Weinhardt (2018a) in hervorragender Weise realisieren:

»In der Lehrkomponente haben StudentInnen aller Erfahrungsstufen (also auch und gerade in ganz frühen Lernstadien) die Möglichkeit, unter ethisch unproblematischen Bedingungen echte Erfahrungen zu sammeln. Sind sie bereit, in der hoch immersiven BeraLab-Situation zu lernen, bekommen sie Voranmeldungen zum Fall, holen AdressatInnen im Wartebereich der Beratungsstelle ab und führen ein Beratungsgespräch mit trainierten SimulationsklientInnen, die sich verhalten, wie das echte AdressatInnen auch tun – mit dem Unterschied, dass es ausgebildete und supervidierte SchauspielerInnen sind, die prototypische Anliegen aus der psychosozialen Versorgung präsentieren«.

Die Beratungsgespräche mit den Simulationsklient*innen werden auf Video aufgezeichnet und das Beratungshandeln (über Selbst- und Fremdbeurteilung u. a. unter Verwendung der Tübinger Kompetenzentwicklungs-Skala) zu Lern- sowie Forschungszwecken systematisch reflektiert und ausgewertet. Das BeraLab-Konzept wird kontinuierlich (unter Verwendung der Ergebnisse der Begleitforschung) weiterentwickelt und aktuell etwa von einer Gruppe um Marc Weinhardt im TRIBS-Projekt (Trierer Beratungssimulation) an der Universität Trier realisiert (www.tribs-lab.de). Als Simulationsadressat*innen, die prototypische Fälle aus der Sozialen Arbeit darstellen, wirken im TRIBS-Labor Studierende mit, die in Kleingruppen die Rollen entwerfen, durch das TRIBS-Team und theaterpädagogische Fachkräfte für die realistische Darstellung der Rolle im Beratungsgespräch geschult werden, in dieser Rolle die 45-minütigen Beratungsgespräche mit den Berater*innen (Studierenden) durchführen und ihre Erfahrungen per Feedback-Bogen an die Berater*innen übermitteln.

Die Arbeit mit Simulationsklient*innen ermöglicht nach Bauer und Weinhardt (2014, S. 94) »das Üben unter weitgehend realistischen Bedingungen, die mit den üblichen Verfahren (z. B. Rollenspiele mit KommilitonInnen) nicht hergestellt werden können«. Die Durchführung von Beratungsgesprächen mit Schauspieler*innen in einer hochimmersiven Simulationsumgebung bildet unseres Erachtens ein Best-Practice-Beispiel, wie erste Beratungserfahrungen in hochschulischer Lehre ermöglicht werden können. Allerdings ist diese Form zugleich mit hohen Anforderungen insbesondere an die (dauerhaft notwendige) Finanzierung (Aufbau und