

1|26

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Beratung und
wissenschaftliche Weiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Die ZHWB wird unterstützt durch die AG Forschung der DGWF und einen wissenschaftlichen Beirat.

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführende Herausgeberin

Dr.'in Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Redaktion

zhwb@dgwf.net

Dr.'in Sandra Habeck

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Prof.'in Dr.'in Maria Kondratjuk

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Nora Leben, M.A.

Universität Tübingen

Dr.'in Claudia Lobe

Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze

Hochschule Zittau/Görlitz

Dr.'in Therese E. Zimmermann

vormals Universität Bern

Lektorat und Koordination

Christine Göbbels, M.A.

Hochschule Hamm-Lippstadt

Mag. Elke Gornik, MBA

eduxation – Unternehmensberatung Bildung |
Hochschule | Gesellschaft

Wissenschaftlicher Beirat

Prof.'in Dr.'in Eva Cendon

FernUniversität in Hagen

Prof. Dr. Olaf Dörner

Universität Magdeburg

Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Annika Maschwitz

Hochschule Bremen

Prof. Dr. Matthias Rohs

Rheinland-Pfälzische Technische
Universität Kaiserslautern-Landau

Prof.'in Dr.'in Sandra Tschupke

Ostfalia Hochschule für
angewandte Wissenschaften

Satz

Svenja Schall

Studio SK – Büro für Grafikdesign



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2026

Juni 2026

e-ISSN 2567-2673

ISSN: 0174-5859

The background features a series of overlapping, semi-transparent speech bubbles in various shades of gray. At the bottom, there are white silhouettes of three people's heads in profile, facing right, which are also semi-transparent and overlap with the speech bubbles.

Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung



Inhaltsverzeichnis

5 EDITORIAL

5 CLAUDIA LOBE

Stichwort: Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

9 THEMA

Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

9 LILIANN FISCHER & CAROLA ILLER

Beratung in der Third Mission

Was wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenschaftskommunikation voneinander lernen können

19 SONJA BURKARD

Schnittstellen und Synergien

Kooperative Professionalisierungsaufgabe von Hochschule und Beratungspraxis

30 ALINE FUSS & STEFANIE KESSLER

Beratungsmodi in der Studienbetreuung an einer privaten Hochschule

Duales Präsenzstudium und Fernstudium im Kontrast

40 ANNA ALEKSANDRA WOJCIECHOWICZ, İLKIM KEPENEK & MIRIAM VOCK

Beratung internationaler Lehrkräfte in Deutschland

Bedarfe, Formate und Perspektiven im Anerkennungs- und Weiterqualifizierungsprozess

50 GABRIELE DANNINGER & MATTEO CARMIGNOLA

Beratung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Ein Systematisierungsversuch und Plädoyer für die Verankerung von Einzelberatung als Lehr- und Professionalisierungsangebot am Beispiel der PH Salzburg

61 PROJEKTWELTEN

61 MARK REINHARD, GÜLSÜM GÜNAY & ULRIKE WEYMAN

Zur Rolle der beraterischen Haltung

Evaluationsergebnisse der Qualifikation „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“

- 72** MAREIKE BAHN, SUSANNE HUMMEL, BIRGIT STADLER & REGINE ZIZELMANN
Professionalisierung in der Weiterbildungsberatung
Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungspartnerschaft zwischen dem Landesnetzwerk
Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg und der Universität Heidelberg
- 83** THEA GR. DARRELMANN, DAVID LAKOTTA & RENATE KOSUCH
Innovative Beratung in Zeiten des Wandels
Introvision und Gelassenheit als Ressourcen in Transformationsprozessen
- 93** ILONA ARCARO, JULIA GERBER, ELKE NICKEL, KIRSTEN OSTERSPEY & THOMAS TOMAKIDI
Personalarbeit im Wandel
HR-Learning Circle als Ansatz für kollaboratives Lernen in der Automobil- und Zulieferindustrie
-
- 99** **VERZEICHNIS DER AUTOR:INNEN**

Stichwort: Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Beratung ist wesentlicher Bestandteil der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies betrifft nicht nur die Beratung von Interessent:innen und Teilnehmenden, sondern auch von weiteren hochschulinternen wie -externen Akteursgruppen im Kontext der Programm- und Angebotsentwicklung. Wie in anderen pädagogischen Feldern stellt Beratung an Hochschulen eine Kernaktivität pädagogischen Handelns dar (Nittel & Hodapp, 2023). Dennoch gibt es bisher wenig systematische Untersuchungen und kaum einen ausgewiesenen wissenschaftlichen oder bildungspraktischen Diskurs zu beratungsbezogenen Fragestellungen in diesem Feld (Iller, 2025).

Zielgruppen und Anlässe

Im Zentrum der Weiterbildungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung steht die Unterstützung von (potenziellen) Teilnehmenden bei Entscheidungen und herausfordernden Situationen im Kontext ihrer Bildungsbiografie. In weiterbildenden Studiengängen übernehmen häufig die Studiengangkoordinator:innen diese Beratungsaufgaben, die sich über den gesamten „Student-Life-Cycle“ erstrecken (Lauer-Pohle & Wagler, 2025, S. 46), also häufig schon vor einer möglichen Weiterbildungsteilnahme einsetzen und in der Alumniarbeit über sie hinausweisen. Beratungsanlässe reichen von der beruflichen Orientierung über Anerkennungs- und Zulassungsfragen bis hin zu zeitlichen Vereinbarkeitskonflikten, Lernherausforderungen und Prüfungssituationen. Sie können grundsätzlich im Kontext lebenslangen Lernens verortet werden (Dörner et al., 2019; Schiersmann, 2021). Insbesondere bei zielgruppenspezifischen Angeboten, in denen bestimmte Unterstützungsbedarfe der Adressat:innen antizipiert werden, ist zu beobachten, dass Beratungsformate auch gezielt in die Weiterbildungsangebote selbst implementiert werden, wie beispielsweise die Beiträge in der Ausgabe 1/2025 der ZHWB zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion“ zeigen. Neben den Adressat:innen und Teilnehmenden stehen Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung außerdem Fakultäten, (potenziellen) Studiengangleiter:innen, Lehrenden, Praxispartner:innen

sowie auch Hochschulleitungen und Verwaltung beratend zur Seite, wenn es um die Entwicklung und Implementation von Angeboten und Programmen, Weiterbildungskonzepten, Personal- oder auch Organisationsentwicklung geht.

Diffuse Zuständigkeiten, Diversifizierung, Digitalisierung

Den vielfältigen und umfänglichen Beratungsanlässen und -kontexten stehen diffuse Zuständigkeiten, hybride Anforderungen und Identitäten gegenüber (Kondratjuk, 2017; Lobe, 2024; siehe auch die Beiträge in der Zeitschrift Debatte – Beiträge zur Erwachsenenbildung 1/2024 zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung“). Im Gegensatz zur Zentralen Studienberatung hat sich weder die Fachstudienberatung in den Fakultäten/Fachbereichen noch die Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in den vergangenen Jahren in ähnlicher Weise institutionalisieren und professionalisieren können (Iller, 2025, S. 6–7). Beratung stellt sich als Querschnittsaufgabe dar, die nicht nur einer Akteursgruppe in der wissenschaftlichen Weiterbildung zuzuordnen ist, sondern anlassbezogen von Lehrenden, Studiengangkoordinator:innen, Mitarbeitenden oder Leiter:innen von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen ihrer Tätigkeiten übernommen wird und bisweilen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen erfordert. Auch unterschiedliche Formate der Peer-Beratung gewinnen an Bedeutung, um Hürden abzubauen und niedrigschwellige Unterstützungsstrukturen zu fördern. Mit welchen professionellen Selbstverständnissen die Akteur:innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beratungsprozesse gestalten, über welche Beratungskompetenzen sie verfügen, wie sie diese (weiter-)entwickeln und mit welchen Herausforderungen sie in ihrem Beratungshandeln konfrontiert sind, ist bisher kaum systematisch erforscht.

Neben den unterschiedlichen Zuständigkeiten und Beratungsstrukturen an den Hochschulen existieren inzwischen verschiedene Bestrebungen, hochschulübergreifende Informations- und Beratungsangebote zu implementieren, bspw. das bundesweite Informationsportal „hoch & weit“ oder die Plattform „südwissen“

in Baden-Württemberg. Beratung fungiert dabei zunehmend auch als Service- und Nebenleistung im Kontext von Bildungsmarketing (Bernecker, 2023), wenn beispielsweise Beratungsbots auf Buchungsplattformen oder Anbieterwebsites eingesetzt werden. Dies berührt auch den Diskurs um Möglichkeiten und Grenzen von KI-basierten Sprachmodellen für Beratungen in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Stanik, 2023; Kieslinger & Nierobisch, 2024) sowie Fragen nach Beratungsverständnissen und Abgrenzungen z. B. im Hinblick auf Information oder Marketing und Akquise.

Beratungsbedarfe und Professionalisierungsangebote

Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind aufgrund der hybriden und randständigen Positionierung sowie anhaltender Reorganisationsprozesse der wissenschaftlichen Weiterbildung häufig mit komplexen und polymorphen Anforderungen konfrontiert (Kondratjuk, 2025). Der strategische Aufbau eines konsistenten inhaltlichen Profils und dessen Weiterentwicklung stellt die ohnehin personell und wirtschaftlich häufig limitierten Einrichtungen vor Herausforderungen. Daraus ergeben sich Beratungsanlässe, die teilweise durch externe Organisationsberatung unterstützt werden (Klenk, 2018). Auch im Hinblick auf Lehrende in der Hochschulweiterbildung ergeben sich trotz Erfahrungen in der grundständigen Lehre Weiterbildungs- und Beratungsbedarfe (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024).

Schließlich stellt die wissenschaftliche Weiterbildung zugleich einen Ort dar, an dem Professionalisierungsprozesse von Teilnehmenden im Hinblick auf beratende Berufstätigkeiten stattfinden können. Innerhalb der erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildungsangebote an Hochschulen bildet das Handlungsfeld Beratung das drittgrößte Angebotssegment mit Spezialisierungsmöglichkeiten beispielsweise in den Bereichen Coaching und Supervision, vorwiegend im Format des weiterbildenden Zertifikatskurses (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 229).

Zum vorliegenden Heft

Die Beiträge in diesem Heft schließen an die oben skizzierten Entwicklungen an. Sie greifen Professionalisierungsbedarfe und -formate aus Perspektive der Akteur:innen in den Einrichtungen wie auch aus Perspektive der Teilnehmenden auf und binden sie an gesellschaftliche Transformationsprozesse im Kontext von Strukturwandel, Beruf oder Migration zurück. Sie zeigen, wie in Professionalisierungsformaten der wissenschaftlichen Weiterbildung theoretische Fundierung, praktisches Erfahrungswissen

sowie reflexive Rollen- und Identitätsarbeit zusammenwirken. Im Hinblick auf das Beratungshandeln der Akteur:innen in den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden deutlichere Forschungslücken markiert, gleichwohl bieten die Beiträge theoretische, konzeptionelle und empirische Perspektiven an, die beispielsweise auf Bezüge zwischen Beratung in wissenschaftlicher Weiterbildung und Wissenschaftskommunikation verweisen, Beratungspraxen von Studienbegleiter:innen rekonstruieren oder Möglichkeiten der Verzahnung von Beratung und Lehre in innovativen Lernformaten herausstellen.

Thema

Liliann Fischer und Carola Iller nehmen eine vergleichende Perspektive auf *Beratung in der Third Mission* ein. Auf der Grundlage einschlägiger Literatur und ihrer jeweiligen Feldexpertisen arbeiten sie gemeinsame sowie komplementäre Strukturen von Beratungsfunktionen in wissenschaftlicher Weiterbildung und Wissenschaftskommunikation an Hochschulen heraus. Dieser systematisierende Blick macht nicht nur vergleichbare Ziele der Öffnung von Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft sichtbar, sondern auch ähnliche erforderliche Kompetenzen und Haltungen. Daraus ergeben sich Anknüpfungspunkte für abgestimmte Beratungskonzepte und weiterführende Austauschformate.

Sonja Burkard befasst sich in ihrem Beitrag *Schnittstellen und Synergien* mit der akademischen Professionalisierung angehender Berater:innen. Die ersten Ergebnisse ihrer laufenden qualitativen Untersuchung im grundständigen Studium der Sozialen Arbeit macht sie für die wissenschaftliche Weiterbildung nutzbar, indem sie die Schnittstellen und Synergien zur wissenschaftlichen Weiterbildung herausarbeitet: im Hinblick auf die Heterogenität und Berufserfahrung der Studierenden, die Bedeutung von Reflexivität für akademische Professionalisierungsprozesse im Allgemeinen und für Beratungstätigkeiten im Besonderen und die Relationierung von Theorie und Praxis u. a. durch ein breites Verständnis von Studienberatung.

Die Beratung von Studierenden ist auch Gegenstand des Beitrags *Studienbetreuung an privaten Hochschulen* von Aline Fuß und Stefanie Kessler. In ihrer empirischen Studie rekonstruieren sie drei Beratungsmodi von Studienbetreuenden an derselben privaten Hochschule: das sachorientierte Informieren, das pragmatische Helfen und das reflektierende Befähigen. Während die Beratungspraxen im dualen Präsenzstudium stärker an Effizienz und Standardisierung in der Hochschulsozialisation orientiert sind, sind Beratungen im Fernstudium eher von Reflexivität und individueller Fallarbeit geprägt, was von den Autorinnen u. a. vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen und Bedarfe der Studierenden in den verschiedenen Studienformaten diskutiert wird.

An die Beratungsbedarfe spezifischer Zielgruppen schließt der Beitrag von *Anna Aleksandra Wojciechowicz, İlkin Kepenek* und *Miriam Vock* an, die entlang einer standortbezogenen Analyse von Beratungsdokumenten Bedarfe, Formate und Perspektiven der *Beratung internationaler Lehrkräfte in Deutschland* aufzeigen. Sichtbar wird ein hoher und prozessbegleitender Informations- und Unterstützungsbedarf der migrierten oder geflüchteten Lehrkräfte im Hinblick auf die Bearbeitung und Gestaltung des berufsbiografischen Übergangs, ein Professionalisierungsbedarf der Beratung im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung und ein Bedarf an nachhaltiger finanzieller Absicherung jenseits von Projektförderungen.

Die Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen in Österreich beleuchten *Gabriele Danninger* und *Matteo Carmignola*. Sie loten aus, wie *Beratung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* konzeptionell so ausgerichtet werden kann, dass sie dem gesetzlich verankerten hochschulischen Auftrag von Lehre in Fort- und Weiterbildung entspricht. Die Autor:innen diskutieren in ihrem Beitrag u. a. ein klar definiertes Formatverständnis, die Orientierung an den Dimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen und die Adressierung typischer professionsbezogener Herausforderungen wie die Begleitung beruflicher Ein- und Umstiege, die fachliche Professionalisierung sowie die Bewältigung von Führungs- und Erziehungsherausforderungen.

Projektwelten

In dieser Rubrik sind Beiträge versammelt, die praktische beratungsbezogene Projekt- oder Implementierungszusammenhänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Kontext aktueller Fachdiskurse stellen.

Im Zentrum des Beitrags *Zur Rolle der beraterischen Haltung* von *Mark Reinhard, Gülsüm Günay* und *Ulrike Weyman* stehen Konzept, Aufbau und Evaluationsergebnisse eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für Berater:innen. Es gelingt ihnen, entlang der Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden aufzuzeigen, wie eine reflexive professionelle Praxis im CAS-Programm insbesondere durch Triadenarbeit und andere Reflexions- und Austauschformate etabliert werden kann. In einem empirisch bisher wenig ausgeleuchteten Feld bieten diese Erkenntnisse Hinweise auf Professionalisierungseffekte und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten für Beraterweiterbildungen.

Die Weiterbildung von Berater:innen fokussiert auch der Beitrag *Professionalisierung in der Weiterbildungsberatung* von *Mareike Bahn, Susanne Hummel, Birgit Stadler* und *Regine Zizelmann*. Sie skizzieren den Aufbau einer trägerneutralen und interessenssensiblen Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg und den Beitrag, den die wissenschaftliche Weiterbildung zur Qualifizie-

rung der Berater:innen leistet. Besonders herausgestrichen wird, wie eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung der Weiterbildung im Hinblick auf Digitalisierung und KI in Beratungsprozessen umgesetzt werden konnte und wie digitale Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst praktiziert wird.

In ihrem Beitrag *Innovative Beratung in Zeiten des Wandels* beleuchten *Thea gr. Darrelmann, David Lakotta* und *Renate Kosuch* die Bedeutung integral gedachter Beratung im Kontext komplexer Transformationsprozesse. Am Beispiel des Strukturwandels im Rheinischen Revier verdeutlichen sie, wie unterschiedliche Akteur:innen beratend beteiligt werden, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote partizipativ, co-kreativ und iterativ zu entwickeln. Entlang der Programmlinie „Qualifizierung für internationale Fachkräfte“ greifen die Autor:innen thematisch den Faden migrations- und diversitätssensibler Angebote auf, nehmen dabei aber auch Zielgruppen im Aufnahmesystem in den Blick. Herausgearbeitet wird, wie Bildungsprozesse angeregt werden können, die zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und Machtverhältnissen beitragen und Introversion als Beratungsansatz zur Förderung von Selbststeuerung und Gelassenheit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote etabliert werden kann.

Transformationsprozesse in der Automobil- und Zuliefererindustrie bilden für *Ilona Arcaro, Julia Gerber, Elke Nickel, Kirsten Osterspey* und *Thomas Tomakidi* den Ausgangspunkt ihres Beitrags *Personalarbeit im Wandel*. Im Rahmen eines vom Bund geförderten Transformationsnetzwerks wurde u. a. das Ziel verfolgt, Fachkräfte im Bereich Human Resources (HR) im Strukturwandel darin zu unterstützen, von eher administrativ-rechtlich ausgerichteten Tätigkeiten stärker gestaltende und strategisch agierende Funktionen zu übernehmen. Die dafür eingerichteten Learning Circles legen den Fokus weniger auf die Fortbildung und Qualifizierung von HR-Fachkräften, sondern etablieren vielmehr Ansätze kollaborativen Lernens und kollegialer Fallberatung, um Rollenbewusstsein und Gestaltungskompetenzen zu fördern. Die Autor:innen schließen mit Überlegungen dazu, wie sich derartige Experimentierräume in der wissenschaftlichen Weiterbildung etablieren lassen.

Literatur

- Bernecker, M. (2023). Bildungsmarketing. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 489–528, 3. überarbeitete Auflage). Hamburg: Tredition Verlag.
- Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(2), 43–56. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7163>

- Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., Maier-Gutheil, C. & Schiersmann, C. (Hrsg.) (2019). *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:20588>
- Iller, C. (2025). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_24-2
- Kieslinger, K. & Nierobisch, K. (2024). Wenn der Chatbot weiß, wo es lang geht – Ethische Fragen und mögliche Kriterien zum Einsatz von KI-gestützten Beratungssettings. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* 47(1), 99–121. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00272-2>
- Klenk, J. (2018). Angebots- und Profilentwicklung als Beratungsanlass. Erfahrungen einer kleinen Weiterbildungseinrichtung. In Ders. (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 167–176). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2025). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_30-2
- Lauber-Pohle, S. & Wagler, M. T. (2025). Die Rolle der Studiengangkoordination für die inklusive Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2025(1), 39–48. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7760>
- Lobe, C. (2024). Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Tätigkeitsstrukturen zwischen Wissenschaft und Management im Wandel. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(2), 83–95. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7638>
- Lockstedt, M., Seitter, W. & Sweers, F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 219–234). Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28704>
- Nittel, D. & Hodapp, B. (2023). Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(2), 47–57. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7006>
- Schiersmann, C. (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv.
- Stanik, T. (2023). ChatGPT und die Beratung in Bildung und Beschäftigung. *dvb forum* 62(2), 23–27. DOI: <https://doi.org/10.3278/DVB2302W005>

Autorin

Dr.'in Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Beratung in der Third Mission

Was wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenschaftskommunikation voneinander lernen können

LILIAN FISCHER

CAROLA ILLER

Abstract

Auch aufgrund ihrer gemeinsamen Verankerung in der Third Mission von Hochschulen weisen Wissenschaftskommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung einige Gemeinsamkeiten auf. In beiden Bereichen werden Beratungsfunktionen wahrgenommen, als Teil der professionellen Aufgaben und als informelle Beratung unter Peers. Über die verschiedenen Beratungsfunktionen, die Angebote, die adressierten Personengruppen und die Verankerung der Beratung in den Hochschulstrukturen gibt es bislang wenig empirische Evidenz. In einem dialogischen Austausch haben die Autor:innen beratende Funktionen der beiden Aufgabenbereiche herausgearbeitet und – neben vielen offenen Fragen – Synergien, komplementäre Arbeitsfelder und gemeinsame Anliegen identifiziert. Beide Arbeitsbereiche stehen vor Herausforderungen hinsichtlich der Professionalisierung und der institutionellen Verankerung der Beratungsfunktionen. Zudem zeigt der Vergleich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung von den Erfahrungen und Forschungsergebnissen der Wissenschaftskommunikation lernen kann, z. B. wie kollaborative Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen gelingt und welche unintendierten Effekte Finanzierungsmechanismen mit sich bringen können.

Schlagnvorte: Wissenschaftskommunikation, wissenschaftliche Weiterbildung, Third Mission, hochschulinterne Beratungsfunktion, Peer-Beratung

nannte *Third Mission* wird vom CHE, dem deutschen Centrum für Hochschulentwicklung, definiert als die „Verflechtung der Hochschulen mit ihrer Umwelt – der Gesellschaft, Kommunen, mit der Wirtschaft“ (CHE, o. J.). Unter *Third Mission* fallen eine große Anzahl an Aktivitäten, die außerhochschulische Entwicklungsinteressen bedienen und dabei einen Bezug zu Forschung und Lehre aufweisen, aber durch Forschung und Lehre allein nicht zu leisten sind (Henke, Pasternack & Schmid, 2016, S. 13). Zu diesen Aktivitäten zählen auch die Bereiche der Wissenschaftskommunikation und der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wissenschaftskommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung werden dabei häufig in einem Atemzug genannt, ihr Verhältnis ist bislang jedoch nicht systematisch untersucht worden. Dabei nehmen beide Bereiche wichtige beratende Funktionen innerhalb von Hochschulen wahr. In diesem Sinne gibt uns dieser Beitrag Gelegenheit zu fragen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen diesen beiden Aufgabenbereichen gibt und was sie voneinander lernen können.

Unter Beratung wird allgemein das eigenständige Gesprächsangebot für Menschen in Entscheidungs-, Konflikt- oder Krisensituationen verstanden, wobei das Angebot selbstbestimmt als Entscheidungshilfe und meist nur über einen kurzen Zeitraum in Anspruch genommen wird (Iller, 2025). Die meisten Beratungskonzepte gehen von einem Phasenmodell im Beratungsprozess aus: Zunächst findet eine Auftragsklärung statt, gefolgt von einer Problemanalyse, einer Zielklärung, einer Maßnahmenplanung, Umsetzungsbegleitung und schließlich einer Evaluation (Schiersmann, 2021, S. 40 f.).

Dabei muss unterschieden werden zwischen professioneller Beratung, die von ausgebildeten Berater:innen ausgeübt wird, Beratung als Interaktionsform innerhalb einer professionellen Kommunikation, wie es z. B. als eine der Kernaktivitäten von pädagogisch Tätigen angesehen wird (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014, S. 77–98) und der informellen Beratung unter Peers, wie

1 Einleitung

Seit Ende des 20. Jahrhunderts ist das gesellschaftliche Engagement von Universitäten und Hochschulen zusätzlich zu Forschung und Lehre als eine ihrer Kernaufgaben verankert. Diese so-

sie beispielsweise in der Familie oder am Arbeitsplatz stattfindet (Schiersmann, 2021, S. 39 f.). Es ist anzunehmen, dass alle drei Varianten in der Wissenschaftskommunikation und der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Rolle spielen.

Beratung kann des Weiteren nach Reichweite und Tiefe des Beratungsprozesses unterschieden werden. Nach Gieseke (2016) wäre demnach eine informative Beratung, die Ratsuchenden gezielt Informationen in einer Entscheidungssituation zur Verfügung stellt (z. B. Informationen über Kosten oder Prüfungsformen) zu unterscheiden von einer situativen Beratung, in der das Beratungsanliegen im Kontext der Lebenssituation der Ratsuchenden (ihrer Ressourcen, Wünsche und ihres subjektiven Erlebens) eingeordnet und bearbeitet wird oder einer biografieorientierten Beratung, in der die Reflexion des bisherigen Lebens und die zukünftige Lebensgestaltung zum Beratungsgegenstand wird (Gieseke, 2016). Je nach Beratungsanliegen können sich dadurch unterschiedliche Anforderungen an Methoden und Zeitbedarf der Beratung ergeben.

Ratsuchende können Individuen sein, hier also an wissenschaftlichem Wissen Interessierte, aber auch einzelne Wissenschaftler:innen, Mitarbeitende in Technik und Verwaltung oder Leitungskräfte, die im Hinblick auf Wissenschaftskommunikation oder Weiterbildung beraten werden wollen. Beratung kann sich außerdem auf Teams oder Organisationen beziehen. In der Wissenschaftskommunikation und der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte es sich hochschulintern um Institute, Fakultäten, Organisationseinheiten der Verwaltung oder Hochschulleitungen handeln, hochschulextern könnten Verbände, Betriebe oder staatliche Einrichtungen die Adressat:innen der Beratung sein.

Ob all diese Beratungsfunktionen in der Third Mission ausgeübt werden, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, denn über die Beratung in der Wissenschaftskommunikation und in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es bislang nur wenig empirische Evidenz. In einem dialogischen Austausch haben wir deshalb Überlegungen zu Beratungsfunktionen in den beiden Bereichen zusammengetragen. Ziel war es, im Vergleich der beiden Aufgabenbereiche gemeinsame oder auch komplementäre Strukturen zu erkennen und so voneinander zu lernen. Zunächst wurden für beide Bereiche literaturbasiert Informationen zu Beratungsangeboten, Zielgruppen der Beratung und der Verankerung der Beratung in den Hochschulstrukturen recherchiert. Aufgrund der lückenhaften Datenbasis haben wir darüber hinaus auf unsere jeweilige Feldkompetenz in den beiden Aufgabenbereichen zurückgegriffen.

In einem zweiten Schritt haben wir vergleichend Ähnlichkeiten und Besonderheiten der Beratungsfunktionen in beiden Aufgabenbereichen herausgearbeitet. Neben vielen offenen Fragen konnten wir Synergien, komplementäre Arbeitsfelder und gemeinsame Anliegen der Beratung in der wissenschaftlichen

Weiterbildung und Wissenschaftskommunikation identifizieren. Im Folgenden werden zuerst beide Bereiche kurz vorgestellt – die Wissenschaftskommunikation etwas ausführlicher, da die Forschungsbefunde zur Wissenschaftskommunikation in der Fachcommunity der wissenschaftlichen Weiterbildung weniger bekannt sind. Daran anschließend zeigen wir auf, was die Wissenschaftskommunikation und die wissenschaftliche Weiterbildung voneinander lernen können.

2 Beratungsfunktionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung umfasst in einem weit gefassten Verständnis alle Bildungsangebote an Hochschulen, die sich an erwachsene Lernende richten, insbesondere an Hochschulabsolvent:innen und die an wissenschaftlichem Wissen interessierte regionale Bevölkerung. Hochschulen werden in diesem Sinne als Bildungsanbieter im System des lebenslangen Lernens wahrgenommen (Hanft & Knust, 2007), deren spezifisches Angebot in der Vermittlung und Validierung wissenschaftlich fundierter Kompetenzen besteht. Es ist deshalb naheliegend, auch die Beratungsfunktionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in das System der Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens (Schiersmann, 2018, S. 1499) einzuordnen.

Als Weiterbildungsangebot an Hochschulen wird die wissenschaftliche Weiterbildung häufig auch als Hochschulweiterbildung bezeichnet (Wolter, 2006) und umfasst verschiedene Formate: akkreditierte Studienprogramme, Zertifikatskurse, offene Angebote im Rahmen des Gasthörenstudiums sowie Microcredentials als ausschnittshafte akkreditierte Lerneinheiten. Die Wissenschaftlichkeit der Angebote begründet sich vor allem durch den Einsatz des wissenschaftlichen Lehrpersonals sowie die akademischen Inhalte und Prüfungsbedingungen (Hanft & Knust, 2007, S. 11). Damit ergeben sich Überschneidungen sowohl zu grundständigen Studien, aber auch zur Wissenschaftskommunikation als einer Form der Dissemination wissenschaftlichen Wissens.

Die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens und damit die Schnittmenge zur Wissenschaftskommunikation ist vor allem in der historischen Betrachtung ein relevanter Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Darüber hinaus wurde die Hochschulweiterbildung in ihrer Entwicklung immer wieder als Experimentierfeld für Studienreformen genutzt (Jütte & Bade-Becker, 2018, S. 829). Vor allem zur Öffnung der Hochschulen für erwachsene Lernende, beruflich Qualifizierte, Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern oder Studieninteressierten in der nachberuflichen Lebensphase hat die Hochschulweiterbildung in erheblichem Maße beigetragen. Zugleich ist die Erwartung an die institutionelle Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit

hochschulischer Bildung im Gesamtsystem des Lebenslangen Lernens gestiegen. In der Hochschulweiterbildung schlägt sich dies insbesondere in der Ausbreitung von akkreditierten und zertifizierten Angeboten sowie im Bedeutungsanstieg von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nieder.

Die wissenschaftliche Weiterbildung umfasst somit sehr unterschiedliche Formate und Zielgruppen, entsprechend vielfältig stellen sich die Beratungsfunktionen in diesem Feld dar. Beratung der Studierenden gehört gemäß § 14 Hochschulrahmengesetz zu den Regelaufgaben an Hochschulen. Die Beratungsangebote umfassen üblicherweise eine Orientierungsberatung mit allgemeinen Informationen für Studieninteressierte, Lernberatung als Unterstützung bei Lernproblemen während des Studiums und Karriereberatung für Absolventinnen und Absolventen am Übergang in die Berufstätigkeit nach dem Studium (Grüneberg, Blaich, Egerer, Knickrehm, Liebchen, Lutz, Nachtigäller & Thiel, 2021). Während die allgemeine Studienberatung vergleichsweise gut strukturiert ist und als Forschungs- und Entwicklungsfeld von der Hochschulforschung wahrgenommen wird (Egloff, 2016), ist Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung nur schwer zu verorten und in ihrem Leistungsangebot eher unübersichtlich. Bislang liegen nur zu Teilbereichen der Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung empirische Befunde vor, nämlich zur Beratung in Weiterbildungsstudiengängen (Sausele-Bayer, 2013) und der Zufriedenheit berufstätiger Studierender mit der allgemeinen Studienberatung (Rettig & Horster, 2017). Darüber hinaus findet Beratung im Gasthörenstudium, Senior:innenstudium und in Zertifikatsprogrammen statt, allerdings liegen hierzu keine Publikationen vor, in denen die Beratungsfunktionen näher betrachtet werden.

Eine institutionelle Verortung der Beratungsfunktionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich deshalb nur in Ansätzen vornehmen. Es ist anzunehmen, dass die Beratungsangebote abhängig vom jeweiligen Weiterbildungssegment sowohl in zentralen Einrichtungen als auch dezentral in den Lehreinheiten angesiedelt sind. Zentrale Einrichtungen bestehen meist für das Gasthörenstudium und zur Koordination von akkreditierten Weiterbildungsprogrammen. In den zentralen Einrichtungen findet man vermutlich eine allgemeine Beratung zum Kursangebot und Informationen zur Einschreibung, zu Gebühren und zusätzlichen Serviceleistungen, wie Bibliotheksnutzung oder Hochschulsport etc. Fachlich-inhaltliche Beratung der Gasthörer:innen und Weiterbildungsteilnehmenden findet – wenn überhaupt – dezentral in direktem Kontakt mit den Lehrpersonen statt.

Für einige Zielgruppen werden im Rahmen spezieller Studienprogramme, wie dem Senior:innenstudium (Iller, 2020) oder Frauenstudien (Windheuser, 2020), weitere Beratungsformate zur bildungsbiografischen Orientierung, zu Lernstrategien und ggf. weiteren Beratungsthemen angeboten. Ähnliches gilt für Zertifikatsprogramme, die sich an Migrant:innen, insbesondere

an Geflüchtete richten. Für diese Zielgruppe ist vor allem eine Beratung zur Anrechnung ihrer ausländischen Qualifikationen und zu passender Nachqualifizierung sowie Informationen zu aufenthaltsrechtlichen Fragen und Finanzierung des weiterbildenden Studiums notwendig (Engel & Wolter, 2017). Angesichts der Komplexität dieser zielgruppenspezifischen Beratungsthemen werden entsprechende Beratungsangebote meist nur in spezialisierten Einrichtungen, wie International Offices oder Auslandsämtern an Hochschulen angeboten. Ob sich das Angebot im engeren Sinne als Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung versteht, ist unklar. Ebenfalls unklar ist, wie die Bildungs- und Beratungsangebote mit den grundständigen Studienprogrammen verknüpft sind.

Letzteres gilt auch für andere wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, insbesondere für Weiterbildungsstudiengänge, die zumindest in den staatlichen Hochschulen meist separiert von konsekutiven Studiengängen durchgeführt werden, auch wenn z. T. hochschulinternes Lehrpersonal eingesetzt wird. In Weiterbildungsstudiengängen wird Beratung für die Studierenden meist von den Studiengangskoordinator:innen durchgeführt. Dieses Beratungsangebot umfasst die Kursberatung, Lernberatung sowie Karriere- bzw. Laufbahnberatung. Zudem kann das Aufgabenspektrum Beratungsaufgaben in der Zusammenarbeit mit Lehrenden, der Hochschulverwaltung oder Kooperationspartnern inkludieren (Lauber-Pohle & Wagler, 2025). Da die Koordinator:innen auch noch weitere konzeptionelle, organisatorische und teilweise auch Lehraufgaben in den Weiterbildungsstudiengängen übernehmen, werden die Beratungsaufgaben als eine von vielen Tätigkeiten ausgeübt und je nach Aufgabenverständnis der Koordinator:innen als professionelle Beratung oder als Unterstützungsangebot wahrgenommen. Eine feste Ansprech- und Vertrauensperson hat insofern für die Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen Vorteile (Sausele-Bayer, 2013, S. 122), die Überschneidung von Bewertungs-, Beratungs- und Organisationsaufgaben kann aber auch zu Zielkonflikten führen und die Beratungsfunktion beeinträchtigen.

Über die Ratsuchenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung liegen nur teilweise empirische Daten vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Beratungsbedarf angesichts der unterschiedlichen Zugangsregelungen und Vielfalt an Formaten hoch ist (Wojtaszek & Perleth, 2013, S. 203). Insgesamt nehmen laut Adult Education Survey (AES) für das Jahr 2022 5 % der 18- bis 69-jährigen Bevölkerung in Deutschland an Hochschulweiterbildung teil, wobei 2 % formale Bildungsangebote in Anspruch nehmen, also Studiengänge oder abschlussbezogene Studienprogramme besuchen (BMBF, 2024, S. 63). Diese Personengruppe wird zum Teil von der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) erfasst, sodass sich deren Beratungsbedarf zumindest ansatzweise erschließen lässt. Demnach wird als sehr relevanter Beratungsbedarf in der Hochschulweiterbildung die Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie damit zusammenhängend Zeitmanagement und Lern- und Leistungsprobleme sichtbar (Iller, 2025).

Zu einem ähnlichen Befund kommt eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu Beratungsbedarfen vor Beginn von Fernstudien und Fernlehrgängen: Hier wurde von Ratsuchenden an erster Stelle Beratungsbedarf zur Vereinbarkeit und Work-Life-Balance genannt (Wojtaszek & Perleth, 2013, S. 203 f.). Weitere Beratungsanliegen beziehen sich auf Zugangsregelungen und die Anrechnung von (außerhochschulisch erworbenen) Kompetenzen. Dabei unterscheiden sich die Beratungsbedarfe im Umfang und thematisch: Je nach Lebenslage, Bildungserfahrung und Weiterbildungsmotiven der Teilnehmenden ergeben sich Muster von umfassendem Beratungs- und Orientierungsbedarf, gezieltem Beratungsbedarf im Hinblick auf die Karriereplanung und Beratungsbedarf zur Studienplanung. Letzteres kann aus Studien im Kontext der Offenen Hochschule als Beratungsbedarf zu Lernstrategien und allgemein zur Lernberatung konkretisiert werden (Wojtaszek & Perleth, 2013, S. 206–208).

Insgesamt ist festzustellen, dass es zwar vereinzelt Studien zur Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt, die Teilbereiche der wissenschaftlichen Weiterbildung oder einzelne adressat:innenspezifische Angebote zum Gegenstand haben, ein systematischer Überblick jedoch fehlt. Bislang wenig Beachtung finden Konzepte der Peer-Beratung, wie sie Egloff (2020) für die Beratung unter Studierenden konzeptualisiert. Für die wissenschaftliche Weiterbildung erscheint der Ansatz sehr geeignet, da der Austausch mit Peers in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine große Bedeutung hat.

Ebenfalls wenig Beachtung findet bislang die Beratung in der Organisation Hochschule, die für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Rolle spielen könnte. Eine bedeutende Zielgruppe sind hier die Lehrenden. So zeigt eine von Schmid & Wilkesmann (2018) durchgeführte Befragung von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung, dass 40 % der Befragten (eher) keine Unterstützung bei didaktischen Fragen erhalten (Schmid & Wilkesmann, 2018, S. 27 f.). Da ein Großteil der Befragten das Lehrangebot im Rahmen des Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erbracht hat, die Lehrenden also in einem vergleichsweise supportiven Umfeld tätig waren, muss vermutlich insgesamt von einem noch höheren Unterstützungsbedarf ausgegangen werden.

Des Weiteren ist organisationsbezogener Beratungsbedarf bei Hochschuleinrichtungen zu erwarten, die für die Konzeption von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen zuständig sind. Und auch bei der Hochschulverwaltung kann Beratungsbedarf vermutet werden, wenn es um die Gestaltung von Serviceleistungen und Administration der wissenschaftlichen Weiterbildung geht. Wie im Folgenden gezeigt wird, sind die Hochschulangehörigen eine relevante Zielgruppe der Beratung in der Wissenschaftskommunikation – hier könnte die wissenschaftliche Weiterbildung also einiges von der Wissenschaftskommunikation lernen.

3 Beratungsfunktionen in der Wissenschaftskommunikation

Wissenschaftskommunikation kann im weitesten Sinne als jede Kommunikation über Wissenschaft, wissenschaftliche Prozesse und Methoden verstanden werden. Sind daran auch Mitglieder aus Öffentlichkeiten, die nicht Teil des Wissenschaftssystems sind, beteiligt, spricht man von *externer* Wissenschaftskommunikation (Schäfer, Kristiansen & Bonfadelli, 2015). Sie ist damit abzugrenzen von der *internen* Wissenschaftskommunikation, womit der Austausch unter Wissenschaftler:innen selbst bezeichnet wird (Thorin, 2006). Wissenschaftskommunikation ist ein sehr breites Feld, das verschiedene Aktivitäten umfasst und von verschiedenen Akteursgruppen betrieben wird, von Wissenschaftsorganisationen (Schwetje, Hauser, Böschen & Leßmöllmann, 2020), über klassische Medien (Guenther, 2019) bis hin zu NGOs (Fährnrich, Riedlinger & Weitkamp, 2020) oder Unternehmen (Thaker, 2020). So nimmt auch Beratung und Beratungshandeln je nach Akteursgruppe und Aktivität eine grundlegend andere Form an. Besonders hervorzuheben ist hier das Feld der wissenschaftlichen Politikberatung, die die Beratung bereits im Namen trägt und deren beratende Funktion dementsprechend hinlänglich untersucht worden ist (Weingart, Lentsch & Mayntz, 2008).

Um auf die Beratung der an Wissenschaftskommunikation beteiligten Forschenden zu fokussieren und darüber hinaus klare Parallelen sowie Differenzen zur wissenschaftlichen Weiterbildung aufzeigen zu können, liegt der Fokus in diesem Beitrag ausschließlich 1) auf der *externen* Wissenschaftskommunikation, die von Hochschulen und Universitäten ausgeht und 2) auf der beratenden Funktion der Wissenschaftskommunikation im Hinblick auf die Unterstützung der Wissenschaftler:innen durch die Kommunikationsverantwortlichen an ihren Einrichtungen. Im Sinne des eingangs formulierten Beratungsverständnisses geht es hier also um eine informative, individuelle Beratung als Teil der professionellen Kommunikation. Zu dieser Form der Beratung gibt es bislang nur wenige empirische Erkenntnisse und die in diesem Beitrag zitierten Studien liefern allenfalls Indizien, aus denen sich Rückschlüsse auf die beratende Funktion von Wissenschaftskommunikation ziehen lassen. Aus diesem Grund sollen im Folgenden vor allem Überlegungen angestellt werden, wie und wo Beratung in der Interaktion zwischen professionellen Kommunikator:innen und Wissenschaftler:innen an Hochschulen eine Rolle spielt.

Externe Wissenschaftskommunikation kann an Hochschulen entweder von professionellen Kommunikator:innen in zentralen oder dezentralen Kommunikationsabteilungen oder von den Wissenschaftler:innen selbst übernommen werden. Externe Wissenschaftskommunikation von Hochschulen wird damit zu einem kollaborativen Prozess von Kommunikationsverantwortlichen und Wissenschaftler:innen, in dem beide Seiten aufeinander angewiesen sind. Die Kommunikationsverantwortlichen brauchen die wissenschaftliche Expertise der Wissenschaftler:innen und

sind auf diese als authentische Vertreter:innen der Organisation nach außen angewiesen (Schug, Bilandzic & Kinnebrock, 2024), während die Wissenschaftler:innen zur Gestaltung ihrer eigenen Kommunikation häufig die Unterstützung und kommunikative Expertise der Kommunikationsverantwortlichen benötigen (u. a. Koivumäki, Karvonen & Koivumäki, 2021). Dabei gibt es keine determinierte Aufgabenverteilung zwischen Wissenschaftler:innen und Kommunikationsverantwortlichen und die externe Wissenschaftskommunikation kann je nach Einrichtung, Fachbereich und beteiligten Personen nach ganz unterschiedlichen Mustern ablaufen. Zum Teil kann diese Ungeklärtheit der Prozesse und insbesondere auch der Verantwortlichkeiten von Wissenschaftler:innen und professionellen Kommunikator:innen zu Frustrationen auf beiden Seiten führen (u. a. Koivumäki et al., 2021).

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass es um die Hochschulkommunikation und ihre Rolle in der Wissenschaftskommunikation durchaus kontroverse Diskussionen gibt. So wird häufig unterschieden zwischen (gemeinwohlorientierter) Wissenschaftskommunikation (Schmid-Petri & Haimerl, 2022) und Wissenschafts-PR (Public Relations), wobei erstere vor allem gesellschaftlich orientierte Ziele wie Aufklärung, Beteiligung oder Öffnung der Wissenschaft verfolgt, letztere aber primär auf die Reputation und Sichtbarkeit der Hochschule einzahlt (Entradas, Bauer, Marcinkowski & Pellegrini, 2023). Diese Diskussion hat in den letzten Jahren noch an Fahrt aufgenommen, da der *externen* Wissenschaftskommunikation durch neue Finanzierungsmechanismen von Hochschulen eine immer größere Bedeutung zugekommen ist. Insbesondere durch die Ausweitung leistungsorientierter Finanzierungsmechanismen, verstärkter Projektfinanzierung (Arboledas-Lérida, 2023) und der Einführung von New Public Management wird der Wettbewerb zwischen Hochschulen gefördert, in dessen Rahmen eine Sichtbarkeit nach außen und ein aktives Reputationsmanagement eine zentrale Bedeutung bekommt (Fürst, Vogler, Sörensen & Schäfer, 2022).

In Deutschland ist dies insbesondere durch die Einführung der Exzellenzinitiative, heute Exzellenzstrategie, zu beobachten, in deren Rahmen sich die Hochschulen positionieren und im Wettbewerb miteinander bestehen müssen (Wandt, 2019). Diese Anreize haben zu einer Ausweitung der Wissenschafts-PR geführt (Fürst et al., 2022). Es wird in diesem Zusammenhang häufig diskutiert, ob Hochschulkommunikation nicht generell immer auf Reputation abzielt und deshalb ausschließlich als Wissenschafts-PR und nicht als Wissenschaftskommunikation verstanden werden könne. Zudem gibt es auch viele Formen der Hochschulkommunikation, die eindeutig keine Wissenschaftskommunikation sind, weil sie sich beispielsweise mit Studierendenmarketing oder der Eröffnung neuer Gebäude und Ähnlichem beschäftigen. Dieser Beitrag kann und möchte keine normative Wertung vornehmen und fokussiert sich auf Hochschulkommunikation in ihrer Funktion als Wissenschaftskommunikation, die sich im Sinne der Definition mit Wissen-

schaft, wissenschaftlichen Prozessen und Methoden beschäftigt, ungeachtet der Ziele, die sie damit verfolgt.

Zum Zweck der Betrachtung von Beratung innerhalb der *externen* Wissenschaftskommunikation von Hochschulen ist es sinnvoll, zunächst einen Blick auf die Berater:innen zu werfen. Wissenschaftskommunikation als eigenes Feld innerhalb der Hochschulkommunikation ist ein relativ neues Berufsfeld, das sich aktuell stark professionalisiert (Entradas & Bauer, 2022) und meist nicht nach festen Standards und Mustern abläuft (Volk, Vogler, Fürst & Schäfer, 2024). Auch deshalb ist die Wissenschaftskommunikation an Hochschulen strukturell schwer zu fassen. Es gibt keine festen Berufsbezeichnungen, Stellenbeschreibungen oder Jobprofile derer, die die Wissenschaftskommunikation durchführen. Zudem können die Verantwortlichkeiten für diesen Bereich als Querschnittsaufgabe bei einer großen Abteilung oder als eine von vielen Aufgaben bei einer einzelnen Person liegen.

So variieren in Deutschland die Größen der Kommunikationsabteilungen stark von zwei bis zwölf Personen im Schnitt (Schwetje, Hauser & Leßmöllmann, 2016). Eine aktuelle Studie aus Schweden zeigt überdies die große Vielfalt an Stellenbezeichnungen und Aufgabenprofilen in diesem Berufsfeld (Sataøen & Lövgren, 2024), eine Beobachtung, die sich auch in Deutschland bestätigen lässt. Studien haben gezeigt, dass sich professionelle Hochschulkommunikator:innen häufig als Dienstleistende in ihren Einrichtungen verstehen, die andere Organisationseinheiten in ihrer Arbeit unterstützen (Schwetje et al., 2016), unter dieses Rollenverständnis ist auch ihre Funktion als beratende Einheit zu fassen. Natürlich ist anzunehmen, dass angesichts der großen Vielfalt an Stellen und Rollen in der Hochschulkommunikation, Beratung nicht für alle Hochschulkommunikator:innen den gleichen Stellenwert hat und den gleichen Anteil ihrer Arbeit ausmacht.

Unterschiede können insbesondere dadurch entstehen, dass Wissenschaftskommunikation strukturell in unterschiedlichen Bereichen der Hochschule verortet ist. Neben der zentralen Kommunikationsabteilung gibt es meist noch eine Vielzahl dezentraler Kommunikator:innen, die an Fakultäten oder Arbeitsgruppen angesiedelt sind. In Deutschland ist dies insbesondere auch in Exzellenzclustern und Sonderforschungsbereichen der Fall. Eine Studie an mehreren europäischen Universitäten hat gezeigt, dass die zentralen Kommunikationsabteilungen tendenziell stärker auf die Reputation und Sichtbarkeit der Hochschule fokussiert sind, während in dezentralen Kommunikationseinheiten mehr gemeinwohlorientierte Wissenschaftskommunikation stattfindet (Entradas, 2022). In diesem Zusammenhang lässt sich vermuten, dass auch die beratende Funktion in unterschiedlichem Umfang von zentralen und dezentralen Verantwortlichen übernommen wird. So sind die dezentralen Kommunikator:innen meist thematisch vertrauter mit den Schwerpunkten der Forschenden in ihren Verantwortungsbereichen. Die zentralen Kommunikationsabteilungen hingegen verfügen häufig über mehr Ressourcen

und Möglichkeiten für Wissenschaftler:innen Weiterbildungsangebote, Beratung oder ähnliche Formate zur Verfügung zu stellen.

Die gesteigerte Bedeutung von Kommunikation für die Hochschulen selbst lässt sich auch aus der strukturellen Verankerung von Kommunikation in den Hochschulleitungen ablesen. So haben einige Einrichtungen in den vergangenen Jahren Chief Communication Officer (CCOs) eingerichtet, die Teil der Hochschulleitung sind, an Leitungssitzungen teilnehmen und dort die Perspektive der Kommunikation einnehmen (Fährnrich, Mettag, Post & Schäfer, 2019). Besonders zu betonen ist hier, dass es sich dabei nicht um Professor:innen mit einem Fokus auf Hochschulkommunikation handelt, sondern um professionelle Kommunikator:innen, die so Teil der Hochschulleitung werden. Zuletzt wurde beispielsweise die ehemalige Geschäftsführerin des Nationalen Instituts für Wissenschaftskommunikation (NaWik), Beatrice Lugger, Vizepräsidentin für Kommunikation der TUM. Somit ließe sich auch argumentieren, dass in diesen Fällen die beratende Funktion selbst in den Steuerungsgremien der Hochschulen ausgeübt wird, da Kommunikationsverantwortliche hier maßgeblich die Rolle der Kommunikation in der Gesamtorganisation prägen und die Gremien der Hochschule mit ihrer Expertise beraten.

Wenn wir uns nun von den Berater:innen den Beratenen zuwenden, ist zunächst wichtig zu wissen, welche Wissenschaftler:innen sich zu welchem Ausmaß überhaupt an Wissenschaftskommunikation beteiligen. Dabei wird schnell deutlich, dass sich nur ein kleiner Teil der Wissenschaftler:innen in Deutschland regelmäßig an Wissenschaftskommunikation beteiligt. Eine 2021 durchgeführte Befragung von Wissenschaft im Dialog (WiD), dem NaWik und dem Deutschen Zentrum für Hochschulforschung (DZHW) hat 5.688 Wissenschaftler:innen in Deutschland zu ihren Erfahrungen in und Einstellungen zu Wissenschaftskommunikation befragt. Zwar gaben in der Befragung 85 % an, bereits Erfahrungen mit Wissenschaftskommunikation gemacht zu haben, es ist jedoch von einer großen Selbstselektion in der Studienteilnahme auszugehen. Bei den Formaten wird deutlich, dass klassische Kommunikationsformate deutlich überwiegen. Knapp 50 % der Befragten hatten mindestens einmal einen öffentlichen Vortrag gehalten, knapp 40 % an einer Pressemitteilung mitgewirkt und fast ebenso viele an einem Wissenschaftsfestival, Tag der offenen Tür o. Ä. teilgenommen. Sehr viel seltener gaben die Befragten an, sich an interaktiven Formaten wie Diskussionsrunden (17 %) oder Citizen Science Projekten (7 %) beteiligt zu haben (WiD, NaWik, DZHW, 2021, S. 8). Die Studie zeigt klare Unterschiede zwischen den Karrierestufen auf. So beteiligen sich Professor:innen im Schnitt deutlich häufiger als Prä- oder Postdocs insbesondere an medialen Formaten, wie Interviews mit Journalist:innen oder Pressemitteilungen (WiD, NaWik, DZHW, 2021, S. 10).

Unterschiede zwischen verschiedenen Fachdisziplinen traten dabei insb. bei der Adressierung verschiedener Zielgruppen zutage. Während Wissenschaftler:innen aus den Naturwissenschaften von allen Disziplinen am häufigsten mit Kindern und Jugendlichen interagieren, waren es die Ingenieurwissenschaften, die am häufigsten mit der Privatwirtschaft zu tun hatten und die Geistes- und Sozialwissenschaften, die vor allem mit der organisierten Zivilgesellschaft in Kontakt kamen (WiD, NaWik, DZHW, 2021, S. 20). Qualitative Studien haben gezeigt, dass Wissenschaftler:innen Wissenschaftskommunikation überdies ganz unterschiedlich in ihre berufliche Rolle integrieren. Für manche wird sie Teil dieser Rolle, für manche ist sie eine ganz eigene Rolle, für andere existiert sie gleichberechtigt neben Forschung und Lehre und für die Mehrheit ist sie kein fester Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses (Banse, Hendriks & Taddicken, 2025). Dementsprechend ist anzunehmen, dass sich auch die Beratungsbedarfe je nach Zielgruppen stark unterscheiden.

Das spiegelt sich auch in der Themenvielfalt wider, zu denen Kommunikationsverantwortliche den Wissenschaftler:innen Beratung anbieten. Die Beratung lässt sich dabei grob in allgemeine Kommunikationsberatung und fallspezifische Beratung unterteilen. Unter die allgemeine Kommunikationsberatung fällt vor allem Kompetenzaufbau und damit Einführungen in die Wissenschaftskommunikation, Fort- und Weiterbildungen in der Wissenschaftskommunikation oder auch Beratungsgespräche zur Nutzung verschiedener Kommunikationskanäle. Die fallspezifische Beratung kann sich über eine große Bandbreite an Themen erstrecken. Wichtig ist hier der Umgang mit Medienanfragen. Zwar gibt es einerseits Wissenschaftler:innen, die selbst über große Netzwerke und enge Kontakte in die Medien verfügen und andererseits viele Medienanfragen, die zunächst über die zentrale Kommunikationsabteilung koordiniert werden, viele Anfragen landen aber dennoch bei Wissenschaftler:innen, die bisher zu dem spezifischen Medium keinen Kontakt hatten (Leonhardt, Nölleke & Hanusch, 2025). Diese benötigen Beratung nicht nur im Umgang mit diesen Anfragen, sondern auch bezüglich der Seriosität des entsprechenden Mediums und ihres Auftretens in einem journalistischen Format.

Auch die Beratung zur Kommunikation eines bestimmten wissenschaftlichen Ergebnisses oder einer speziellen Publikation ist ein wichtiger Bestandteil der fallspezifischen Beratung (Schmid-Petri & Haimerl, 2022). Einen weiteren wichtigen Baustein macht die Beratung bei negativen Reaktionen, wie Anfeindungen, aus. Diese Funktion ist so zentral, dass sich seit einigen Jahren die Initiative *Scicomm-Support*¹ dafür einsetzt in Situationen von Bedrohung zu unterstützen, aber die Hochschulkommunikator:innen auch durch Workshops besser für ihre Beratungsfunktion in Fällen von Anfeindung gegenüber

1 <https://scicomm-support.de>

Wissenschaftler:innen zu rüsten. Wenn auch weiterhin nur ein kleiner Anteil der Wissenschaftler:innen diesen bei ihrer externen Kommunikation ausgesetzt sind, ist die Angst vor Anfeindungen groß, wie sich auch in der oben bereits zitierten Studie von WiD, NaWik und DZHW zeigt (2021, S. 64, S. 72).

Angesichts der fehlenden Datengrundlage ist davon auszugehen, dass die tatsächlichen Themen der Beratung noch weit mehr als die hier skizzierten umfassen.

4 Was können wir voneinander lernen?

Es wird deutlich, dass Wissenschaftskommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung auch aufgrund ihrer gemeinsamen Verankerung in der Third Mission von Hochschulen einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Beide Bereiche umfassen Aufgaben, die zu den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre für Wissenschaftler:innen hinzukommen. Beide Felder befinden sich in einem Prozess der Professionalisierung, in dem Beratung und Kompetenzaufbau eine ganz zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig sind beide Felder aktuell noch wenig konsolidiert, sodass Zuständigkeiten, Kompetenzen und Stellenbeschreibungen stark variieren können. Strukturell ist beiden Bereichen gemeinsam, dass sie in der Regel sowohl zentral als auch dezentral an den Hochschulen verankert sind, so dass Beratungsaufgaben in verschiedene Organisationseinheiten eingebunden sind.

Welche Unterschiede es zwischen den zentralen und dezentralen Verantwortlichen gibt, insbesondere bzgl. ihres Verhältnisses zu den Forschenden und Lehrenden, ist aktuell Gegenstand von Untersuchungen in beiden Bereichen. Auch ist in beiden Feldern der Trend zu beobachten, dass intensivere, insbesondere kompetitive Förderung, wie sie in Deutschland im Zuge der Exzellenzstrategie umgesetzt wird, zu einer Ausweitung der Aktivitäten geführt hat. Dies wird in der Wissenschafts-PR beobachtet (Fürst et al., 2022). Eine Korrelation von Forschungsstärke und intensivem Weiterbildungsengagement haben auch Hanft & Knust in einem internationalen Vergleich zur Situation der Hochschulweiterbildung festgestellt (Hanft & Knust, 2007, S. 9). Ob die Expansion der Aufgabenbereiche mit einer Systematisierung und Professionalisierung, insbesondere in den Beratungsfunktionen, einhergeht, ist noch nicht abzusehen.

Zuletzt ist noch zu betonen, dass beide Felder von einer hohen Vielfältigkeit in Formaten, Erwartungen und Motiven geprägt sind. Je nachdem, welche Perspektive wir einnehmen, um auf Wissenschaftskommunikation oder wissenschaftliche Weiterbildung zu schauen, ergeben sich unterschiedliche Bedarfs- und Interessenlagen. Dies gilt insbesondere auch für die Beratungsfunktionen. So blicken Hochschulen gänzlich anders auf diese Angebote als die Forschenden oder Lehrenden selbst oder als die Publika, die diese Formate rezipieren.

In unserem Austausch sind wir aber auch auf Unterschiede zwischen den beiden Feldern gestoßen. So sind Wissenschaftskommunikation und wissenschaftliche Weiterbildung auf unterschiedliche Art und Weise in den Präsidien der Hochschulen verankert. Auch wenn dies noch lange nicht flächendeckend der Fall ist, gibt es immer mehr Hochschulen, in denen professionelle Kommunikator:innen Teil der Präsidien werden und dort über ihre Expertise in der Kommunikation beraten und strategische Entscheidungen treffen. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird in Präsidien in der Regel durch Wissenschaftler:innen vertreten, Professor:innen, die Weiterbildung als Fach in Forschung und Lehre vertreten, oder die wissenschaftliche Weiterbildung ist an ein anderes Präsidiumsmitglied angegliedert, z. B. im Bereich Lehre oder Transfer.

Unterschiede zeigen sich auch in der Förderung, denn während Wissenschaftskommunikation zu großen Teilen auch aus dem Haushalt der Hochschulen sowie durch Drittmittel getragen wird, muss sich die wissenschaftliche Weiterbildung in aller Regel selbst refinanzieren. Dies führt zu unterschiedlichen Anreizstrukturen und Bewertungen der beiden Bereiche, insbesondere aus Sicht der Hochschulleitungen, denn während die Wissenschaftskommunikation die Drittmittelquote und Reputation erhöht, erfordert die wissenschaftliche Weiterbildung ein unternehmerisches Agieren auf dem Weiterbildungsmarkt, auf dem die Hochschulen neben anderen nicht-hochschulischen Anbietern bestehen müssen. Für die Beratungsfunktionen ergeben sich aus diesen Strukturen sehr unterschiedliche Voraussetzungen für die Entwicklung von Angeboten, Adressat:innen und die Leistungsbewertung. Wir sehen deshalb in beiden Feldern einen großen Bedarf an Untersuchungen zur Finanzierung sowie den (nicht-intendierten) Effekten verschiedener Finanzierungsmechanismen.

Aber auch hier kann die wissenschaftliche Weiterbildung von den Erfahrungen in der Wissenschaftskommunikation lernen, denn eine verstärkte Förderung von Wissenschaftskommunikation wird nicht nur positiv gesehen. Zum einen gibt es Bedenken, dass eine Ausweitung der Hochschulkommunikation vor allem zu vermehrter Wissenschafts-PR führt, welche weniger an gemeinwohlorientierter Wissenschaftskommunikation als an Sichtbarkeit und Reputation der übergeordneten Einrichtung interessiert ist (Entradas et al., 2023). Eine verstärkte Förderung der Kommunikation durch Wissenschaftler:innen wiederum, z. B. durch die Möglichkeit der Beantragung zusätzlicher Fördergelder oder der verpflichtenden Adressierung von Wissenschaftskommunikation in Förderanträgen, könnte unerwünschte Nebeneffekte haben und insbesondere die Entstehung eines Sekundärmarkts aus Agenturen und privaten Anbietern fördern, die diese Kommunikation im Auftrag der Wissenschaftler:innen übernehmen.

Insgesamt muss erneut betont werden, dass die beratende Funktion von Wissenschaftskommunikation und ganz besonders Hochschulkommunikation als Unterstützung von Wissenschaftler:innen durch Kommunikator:innen aktuell

noch kaum wissenschaftliche Beachtung gefunden hat (im Gegensatz zur Beratung von Fachöffentlichkeiten durch die Wissenschaftskommunikation, wie bspw. in der wissenschaftlichen Politikberatung). Im Hinblick auf die beratenden Funktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es erste Ansätze der Forschung, allerdings keine systematischen und bereichsübergreifenden Studien. Diese Forschungslücken gilt es in Zukunft zu schließen.

Uns ist bisher kein Beitrag bekannt, der sich explizit mit der Beziehung zwischen Wissenschaftskommunikation und wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne der Third Mission von Universitäten und Hochschulen beschäftigt. Daher fehlt auch die Datengrundlage, um zu eindeutigen Einschätzungen des Verhältnisses zwischen den beiden Bereichen zu kommen. Aus unseren persönlichen Erfahrungen und aus informellen Gesprächen entsteht für uns der Eindruck, dass es bis dato wenig Berührungspunkte sowohl institutioneller als auch persönlicher Art zwischen Wissenschaftskommunikation und wissenschaftlicher Weiterbildung gibt. Das muss jedoch nicht so sein. Als Bereiche, die beide außerhalb der Kernfunktionen von Forschung und Lehre liegen und damit auch außerhalb der innerwissenschaftlichen Anreizmechanismen, konkurrieren sie potenziell um die knappe Zeit und Verfügbarkeit der Wissenschaftler:innen, auf deren Engagement sie unbedingt angewiesen sind. Gleichzeitig könnten auch Synergien zwischen Wissenschaftskommunikation und wissenschaftlicher Weiterbildung entstehen, da sie sowohl beide auf ähnliche Ziele der Öffnung von Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft einzahlen als auch ähnliche Kompetenzen und eine ähnliche Haltung voraussetzen. Hier wären ein abgestimmtes Beratungskonzept und gemeinsame Fortbildungen, Veranstaltungen oder auch andere Formate des Austauschs potenziell denkbar.

Gemeinsame Anliegen für Austausch und Zusammenarbeit wären die Klärung der gegenseitigen Erwartungen von Ratsuchenden und Ratgebenden, ein Erfahrungsaustausch zur kollaborativen Zusammenarbeit zwischen professionellen Weiterbildner:innen bzw. Kommunikator:innen und Wissenschaftler:innen und anderen Akteur:innen. Damit könnte sich eine weitere Beratungsfunktion in den beiden Arbeitsbereichen im Sinne einer Peer-Beratung zwischen Wissenschaftskommunikation und wissenschaftlicher Weiterbildung aufbauen.

Literatur

- Arboledas-Lérida, L. (2023). Science Communication, Competitive Project-Based Funding and the Formal Subsumption of Academic Labor Under Capital. In R. Hall, I. Accioly & K. Szadkowski (eds.), *The Palgrave International Handbook of Marxism and Education*. Marxism and Education (S. 201–221). Cham: Palgrave Macmillan.
- Banse, L., Hendriks, F. & Taddicken, M. (2025). A New Obligation or a Natural Extension? STEM Scientists' Science Communication in the Context of Their Professional Role Identities. *Science Communication*, 0/0, 1–34. <https://doi.org/10.1177/10755470251341839>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Abgerufen am 18. Februar 2026 von https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (o. J.). *Third Mission der Hochschulen*. Abgerufen am 18. Februar 2026 von <https://www.che.de/third-mission/>
- Egloff, B. (2016). Studienberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 230–239). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Egloff, B. (2020). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?!. Lernweltforschung* (S. 63–76, Bd. 33). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4_5
- Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2017(1), 63–74.
- Entradas, M. (2022). Public communication at research universities: Moving towards (de)centralised communication of science? *Public Understanding of Science*, 31(5), 634–647. <https://doi.org/10.1177/09636625211058309>
- Entradas, M. & Bauer, M. W. (2022). *Public Communication of Research Universities: 'Arms Race' for Visibility or Science Substance?* Routledge, Oxon.
- Entradas, M., Bauer, M. W., Marcinkowski, F. & Pellegrini, G. (2023). The Communication Function of Universities: Is There a Place for Science Communication? *Minerva*, 62, 25–47. <https://doi.org/10.1007/s11024-023-09499-8>
- Fähnrich, B., Metag, J., Post, S. & Schäfer, M. S. (2019). Hochschulkommunikation aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fähnrich, B., Riedlinger, M. & Weitkamp, E. (2020). Activists as “alternative” science communicators – Exploring

- the facets of science communication in societal contexts. *Journal of Science Communication (JCOM)*, 19(6), C01, 1–6. <https://doi.org/10.22323/2.19060301>
- Fürst, S., Vogler, D., Sörensen, I. & Schäfer, M. S. (2022). Communication of higher education institutions: Historical developments and changes over the past decade. *Studies in Communication Sciences*, 22(3), 459–469. <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.03.4033>
- Gieseke, W. (2016). Reichweite und Tiefe der Berufs-, Bildungs- und Weiterbildungsberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 468–483). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Guenther, L. (2019). Science Journalism. In M. Powers (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. New York: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.901>
- Grüneberg, T., Blach, I., Egerer, J., Knickrehm, B., Liebchen, M., Lutz, L., Nachtigäller, U. & Thiel, R. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Studienberatung: Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege* (Bd. 1 & 2). Bielefeld: utb.
- Hanft, A. & Knust, M. (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016). *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation* (HoF-Handreichungen 8). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Iller, C. (2020). Inklusion älterer Menschen in Hochschulweiterbildung. In C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 93–104). Bielefeld: wbv.
- Iller, C. (2025). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_24-2
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821–836, 6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_42
- Koivumäki, K., Karvonen, E. & Koivumäki, T. (2021). Challenges in the collaboration between researchers and in-house communication professionals in the digital media landscape. *Journal of Science Communication (JCOM)*, 20(3), A04, 1–21. <https://doi.org/10.22323/2.20030204>
- Lauber-Pohle, S. & Wagler, M. T. (2025). Die Rolle der Studiengangskoordination für die inklusive Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2025(1), 39–48. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7760>
- Leonhardt, B., Nölleke, D. & Hanusch, F. (2025). The power of perception: How scientific experts' understanding of media logic affects their media-related behavior. Die Macht der Wahrnehmung: Wie das Verständnis wissenschaftlicher Expert:innen von Medienlogik ihr medienbezogenes Verhalten beeinflusst. *Studies in Communication and Media*, 14(2), 203–233.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rettig, L. & Horster, E. (2017). Zufriedenheit von Studierenden mit der Studienberatung und ihr Einfluss auf die Aufnahme eines Studiums. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2017(2), 28–38. <https://doi.org/10.4119/zhwb-211>
- Sataøen, H. L. & Lövgren, D. (2024). Support and core? The changing roles of communication professionals in higher education institutions. *Public Relations Review*, 50(5), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2024.102510>
- Sausele-Bayer, I. (2013). Beratung in berufsbegleitenden Studiengängen. Ein teilnehmerorientierter Blick auf wissenschaftliche Weiterbildung. In H. Vogt (Hrsg.), *Hochschule und Weiterbildung*. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört? (S. 118–122). Bielefeld: DGWF.
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (2015). *Wissenschaftskommunikation im Wandel*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Schiersmann, C. (2018). Beratung im Kontext von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1495–1512, 6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiersmann, C. (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv.
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2018). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen*

- Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Hagen: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://doi.org/10.25656/01:15486>
- Schmid-Petri, H. & Haimerl, K. (2022). Wissenschaftskommunikatorinnen und -kommunikatoren an Hochschulen. Im Spannungsfeld zwischen Selbstbild, Leitungsebene und einzelnen Forschenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2022(4), 80–101.
- Schug, M., Bilandzic, H. & Kinnebrock, S. (2024). Public perceptions of trustworthiness and authenticity towards scientists in controversial scientific fields. *Journal of Science Communication (JCOM)*, 23(09), A03. <https://doi.org/10.22323/2.23090203>
- Schwetje, T., Hauser, C., Böschen, S. & Leßmöllmann, A. (2020). Communicating science in higher education and research institutions: An organization communication perspective on science communication. *Journal of Communication Management*, 24(3), 189–205. <https://doi.org/10.1108/JCOM-06-2019-0094>
- Schwetje, T., Hauser, C. & Leßmöllmann, A. (2016). *Hochschulkommunikation erforschen. Hochschulkommunikatoren als Akteure: Ergebnisse einer Online-Befragung - 2. Welle*. Abgerufen am 26. Februar 2026 von <https://www.wmk.itz.kit.edu/downloads/Projektbericht-Hochschulkommunikation.pdf>
- Thaker, J. (2020). Corporate communication about climate science: A comparative analysis of top corporations in New Zealand, Australia, and Global Fortune 500. *Journal of Communication Management*, 24(3), 245–264. <https://doi.org/10.1108/JCOM-06-2019-0092>
- Thorin, S. E. (2006). Global Changes in Scholarly Communication. In H. S. Ching, P.W.T. Poon & C. McNaught (eds.), *eLearning and Digital Publishing. Computer Supported Cooperative Work* (S. 221–240), vol 33. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3651-5_12
- Volk, S. C., Vogler, D., Fürst, S. & Schäfer, M. S. (2024). The plurivocal university: Typologizing the diverse voices of a research university on social media. *Public Understanding of Science*, 34(3), 270–290. <https://doi.org/10.1177/09636625241268700>
- Wandt, J. (2019). Hochschulkommunikation als professionelle Praxis – Die Perspektive der HochschulsprecherInnen. In B. Fähnrich, J. Metag, S. Post & M. Schäfer (Hrsg.), *For-*
- schungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 433–441). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Weingart, P., Lentsch, J. & Mayntz, R. (2008). *Wissen – Beraten – Entscheiden: Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland*. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- WiD, NaWik, DZHW (2021). *Wissenschaftskommunikation in Deutschland, Ergebnisse einer Befragung unter Wissenschaftler:innen*. Berlin, Karlsruhe.
- Windheuser, J. (2020). Frauenstudien. Zwischen autonomen Frauenbildungszusammenhängen und akademisierter Geschlechterforschung. In C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 161–174). Bielefeld: wbv.
- Wolter, A. (2006). Zusammenfassung und Folgerungen. In H. Schaeper, M. Schramm, M. Weiland, S. Kraft & A. Wolter (Hrsg.), *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*. Abgerufen am 02. Oktober 2025 von <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>
- Wojtaszek, A. & Perleth, C. (2013). Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In H. Vogt (Hrsg.), *Hochschule und Weiterbildung. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört?* (S. 202–211). Bielefeld: DGFW.

Autorinnen

Dr.'in Liliann Fischer
liliann.fischer@w-i-d.de

Prof.'in Dr.'in Carola Iller
illerc@uni-hildesheim.de

SCHNITTSTELLEN UND SYNERGIEN

Kooperative Professionalisierungsaufgabe von Hochschule und Beratungspraxis

SONJA BURKARD

Abstract

Ein erster vergleichender Blick auf wissenschaftliche Weiterbildung, grundständige Studiengänge und Beratungspraxis offenbart vermutlich zunächst deren Unterschiedlichkeit. Der Beitrag lädt dazu ein, die Perspektive zu erweitern und weist auf deutliche Schnittmengen hin – insbesondere im Hinblick der Professionalisierung angehender Berater:innen. Er beleuchtet diese Schnittmengen und zeigt auf, wie Hochschulen, Beratungseinrichtungen und Lernende in einer gestalteten Kooperation voneinander profitieren können. Professionalisierungsprozesse im Beratungslernen werden dabei als gemeinsame Qualifizierungsverantwortung von Hochschule und beruflicher Beratungspraxis verstanden. Auf der Grundlage erster Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes wird die Relevanz der aufeinander bezogenen Lern- und Bildungsbegleitung in der Hochschule und in der Berufspraxis als beraterische Aufgabe hervorgehoben. Studienberatung wird dazu in einem weiten Verständnis eingeführt, das die institutionellen Zuständigkeiten verbindet und zugleich Implikationen für die Angebotsentwicklung im Hochschulkontext aufzeigt.

Schlagworte: Professionalisierung, Bildungsberatung, Kooperation, Theorie–Praxis–Relationierung, Reflexivität

1 Einleitung

Im ‚üblichen‘ Student-Life-Cycle kommt es zwischen der Absolvierung grundständiger Bachelorprogramme und der Entscheidung zur Inanspruchnahme von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu lebensgeschichtlich begründeten Unterbrechungen, die durch berufliche und private Lern- und Entwicklungsphasen geprägt sind. Der Leitidee des Lebenslangen Lernens folgend, sind Hochschulen aufgefordert, „individuelle Lern- und Bildungsprozesse in allen Phasen des Erwerbs- und Lebenszyklus zu ermöglichen“ (Adorno, 2023, S. 23). Die Be-

rücksichtigung unterschiedlicher bildungsbiographischer Wege und die organisationale Aufforderung zur Weiterentwicklung der Angebote werden deshalb als zentrale Herausforderungen diskutiert (Lobe, 2023).

Die Diversität der Adressat:innen hochschulischer Bildungsangebote wächst und damit auch der Beratungsbedarf. Baumhauer (2019, S. 28 f.) verweist auf die „zunehmende Pluralität der Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung“ und die damit verbundenen Themen wie Zulassung, Anerkennung von Leistungen und nicht zuletzt die Beratungsbedarfe, die sich im Zusammenhang mit beruflichen Veränderungen ergeben. Angebote der Bildungsberatung spielen demnach bei der Klärung fachlicher und persönlicher Bildungsanliegen eine zentrale Rolle. Für die wissenschaftliche Weiterbildung wird der „Beratungsservice zu den Weiterbildungsangeboten“ als eine Hauptaufgabe benannt (Lobe & Schulze, 2024); für die grundständige akademische Qualifizierung und ihre Studienberatung gilt dies ebenso. Sie greift unterschiedlichste Themen, die für Studierende während des Studienverlaufs relevant werden, auf (Nierobisch, 2018).

Unabhängig von ihrer hochschulischen Verortung begleitet Bildungsberatung bei Situationen, die Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen, unterstützt dialogisch Entscheidungsfindung und Professionalisierungswege der Ratsuchenden. Angebote der Bildungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und in der Studienberatung im Kontext grundständiger akademischer Qualifikation sind organisatorisch getrennt, institutionell unterschiedlich gerahmt und jeweils in spezifische kontextuelle Anforderungen eingebettet. Gleichwohl weisen sie bekannte und möglicherweise unerwartete Gemeinsamkeiten auf. Der Blick auf diese Schnittstellen ermöglicht es, Beratungsanliegen als Bildungsanliegen zu begreifen, deren Begleitung vom gegenseitigen Lernen der Beratenden profitiert, und die Bereitschaft zur Kooperation und konzeptionellen Zusammenarbeit als gewinnbringend identifiziert. Nachfolgend werden dazu zunächst drei Schnittstellen, erstens die Heterogenität der Zielgruppen, zweitens Reflexivität als Lehrgegenstand und drittens ein auf Kooperation ausgerichtetes Bildungsverständnis, hergeleitet. Die Chancen, die in einem weiten Verständnis von Bildungs-

beratung für die Unterstützung von Professionalisierungs-schritten liegen, werden den abschließenden Implikationen für die Hochschule mit ihrem Bildungs- und Beratungsauftrag im Kontext der grundständigen akademischen Qualifizierung und der wissenschaftlichen Weiterbildung vorangestellt. Der Beitrag möchte den Blick dafür weiten, Bildungsberatung und ihre herausgehobene Bedeutung für die Begleitung von Professionalisierungsprozessen nicht als exklusiven Zuständigkeitsbereich einzelner Akteur:innen, sondern vielmehr als kooperativen Auftrag in der Aushandlung von Bildungseinrichtungen und beruflicher Praxis zu entdecken.

2 Schnittstellen

Drei zentrale Schnittstellen werden nachfolgend hervorgehoben: Über die Anbindung der Ausführungen an die grundständige Qualifizierung im Bachelorstudium Soziale Arbeit und die „eigentümliche Prägung“ ihrer Studierendenschaft (Bargel, 2007, S. 173) wird die *Schnittstelle heterogener Zielgruppen* verdeutlicht werden. Durch das geteilte, auf die Förderung von Selbst- und Weltverstehen ausgerichtete Bildungsverständnis wird die *Schnittstelle Reflexivität* und ihre Bedeutung im professionellen Beratungskontext hervorgehoben (Glass, 2023; Burkard, 2021). Im Bewusstsein wechselseitiger Bereicherung von Lernprozessen auf der Grundlage einer heterarchischen Verhältnisbestimmung zwischen Hochschule und Berufspraxis, sowie über Konzepte zur Übernahme gemeinsamer Qualifizierungsverantwortung, erhält die *Schnittstelle Kooperation* einen, über das bloße Verwertungsinteresse hinausgehenden, Stellenwert (Mörth, 2025; Roth, Kriener & Burkard, 2021).

Der Artikel verortet Bildungsberatung hier im Kontext der Studienberatung und fokussiert exemplarisch den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Es wird ein erweitertes Verständnis von Studienberatung vorgeschlagen, das die institutionellen Zuständigkeiten reflektiert, damit einen veränderten Blick auf Bildungsbedarfe von Ratsuchenden eröffnet und die didaktische Funktion von Beratung als Bestandteil akademischer Lern- und Bildungsprozesse hervorhebt. Beratung wird als Bildungsprozessbegleitung gefasst, die sowohl im hochschulischen Kontext als auch, und das mag zunächst ungewöhnlich erscheinen, in der beruflichen Praxis außerhalb der üblichen Bildungsberatungseinrichtungen wirksam ist. Diese Perspektive erweitert die bisherige institutionelle Logik von Studienberatung und macht deutlich, dass Bildungsprozesse Studierender auch außerhalb formaler Hochschulstrukturen unterstützt werden (Roth et al., 2021). Sie schließt damit an den fachlichen Diskurs um die „didaktischen Bedeutungs- und Wirkungshorizonte“ von Theorie und Praxis (Mörth, 2025), erprobte Konzepte kooperativer Lehre (Rottach, Jung & Miller, 2019) und die unterschätzte Bedeutung von Praxisanleiter:innen (Schlosser, Göken & Larkamp, 2024) an und spannt das Thema aus der Perspektive der Studierenden und aus

der Perspektive der Beratenden auf. Vor diesem Hintergrund werden Fachkräfte in der Beratung als bedeutsame Akteur:innen im Professionalisierungsprozess angehender Sozialarbeiter:innen hervorgehoben. Studienberatung wird damit als curricular implementiertes Instrument zur Unterstützung von Bildungsbiografien sichtbar, die dabei unterstützt, individuelle Potenziale zu erkennen, Bildungswege zu erkunden und Herausforderungen zu bewältigen (Nierobisch, 2018).

Schnittstelle heterogene Zielgruppe

Für die Erschließung der Schnittstellen Reflexivität und Kooperation und die Ableitung von Erkenntnissen für die Bildungsberatung scheint der Blick auf das Studium der Sozialen Arbeit und seiner Studierendenschaft besonders geeignet. Soziale Arbeit als Studiengang ist i. d. R. an Hochschulen für angewandte Wissenschaften verortet, was für die Praxisorientierung ein wesentliches Charakteristikum darstellt (Schilling & Klus, 2018). Der für die wissenschaftliche Weiterbildung üblichen Berücksichtigung der Lebens- und Berufserfahrungen bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Angebote, wird in den sozialarbeiterischen Curricula durch kasuistisch angelegte Lehrveranstaltungen, der Hinzuziehung von Praktiker:innen in die Lehre und nicht zuletzt durch studienintegrierte Langzeitpraxisphasen Rechnung getragen (Baumhauer, 2019; DGSA, 2016). Die Studierendenschaft der Sozialen Arbeit gilt als „ursprünglich nicht vorgesehene Gruppe“ (Bargel, 2007, S. 176) für Hochschulen und seit Beginn der Akademisierung Sozialer Arbeit in den 1970er-Jahren als besonders und eigenwillig. Diese Besonderheit zeigt sich in der auffällig ungleichen Geschlechterverteilung, der sozialen Herkunft, dem höheren Alter der Studierenden und damit einhergehenden Themen wie vorangegangene absolvierte oder abgebrochene Ausbildungen oder Studiengänge, Elternschaft usw. Die deskriptiven Merkmale der Studierenden, die sich für ein Studium der Sozialen Arbeit entscheiden, gelten vielfältig auch weiterhin und verdeutlichen eine auffällig heterogene Gruppe (Pulver & Matti, 2021).

Hier zeigen sich Gemeinsamkeiten mit den Anforderungen, denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Planung und Gestaltung ihrer Angebotsstrukturen stellt (Baumhauer, 2019). Die für die Soziale Arbeit vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen einen konkreten Selbstbezug der studentischen Motive zur Aufnahme des Studiums (Pulver & Matti, 2021; Schallberger, 2012). Aspekte, wie die Verberuflichung ehrenamtlicher Tätigkeiten, Handlungssicherheit in krisenhaften Situationen, die Zertifizierung von mutmaßlich bereits vorhandenen Fähigkeiten oder die Ergänzung der akademischen Qualifizierung nach einer Berufsausbildung, lassen zwei Hypothesen zu:

Erstens scheint das Studium der Sozialen Arbeit in Teilen seiner Studierendenschaft eher als Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau denn als grundständige akademische Qualifizierung verstanden zu werden.

Zweitens ergeben sich aus der für die Soziale Arbeit fachlich gebotenen Förderung von Reflexivität (DGSA, 2016) unter Berücksichtigung der Bildungsverläufe der Studierenden auf der personalen Ebene und unter Berücksichtigung der praxisorientierten Ausrichtung des Studienprogramms auf der institutionellen Ebene, besondere Anforderungen an die Gestaltung der Lehr- und Lerninhalte. Diese beziehen die Verknüpfung von professionsbezogen-reflexionsbedürftigen biographischen Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen, die Anknüpfung neuer Erkenntnisse an vorhandene Wissensbestände, die Ermöglichung begleiteter und reflektierter Handlungserprobung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in Profession und Gesellschaft ein (Nierobisch & Burkard, 2020).

Die Parallelität der in Sozialer Arbeit und wissenschaftlicher Weiterbildung geführten Diskurse ist offenkundig und zeigt sich nicht nur in den aufgeführten Themen, sondern auch in den hochschulischen Entwicklungen hin zu Teilzeit- oder dualen Studienformaten, die die Lebenssituation der Studierenden und die Anforderungen der Berufswelt gleichermaßen berücksichtigen (BMBF, 2022; DGWF, 2021).

Schnittstelle Reflexivität

Reflexivität wird in der Sozialen Arbeit als „herausgehobene Seite professioneller Kompetenz eine Schlüsselfunktion“ (Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann, 2012, S. 14) zugeschrieben und ihre Herausbildung deshalb als relevante Aufgabe für das Studium deklariert (DGSA, 2016). Reflexivität als relationales Bildungsziel und der damit verbundenen Verbindung selbstreflexiver Elemente mit beruflich und gesellschaftlich antizipierten Erwartungen gilt gleichermaßen als Ziel wissenschaftlicher Weiterbildung (Cendon & Glass, 2025). Der Begriff unterliegt einer definitorischen Unschärfe und soll hier als Befähigung und Realisierung der Auseinandersetzung mit der eigenen Eingebundenheit von Person und Profession in gesellschaftliche, fachliche und persönliche Strukturen und Prozesse verstanden werden (Burkard, 2021). Neben ihrer Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung und die Soziale Arbeit gilt Reflexivität als konstitutives Merkmal jeglicher Beratung. Seel (2014) pointiert diese Perspektive, indem er Beratung und Reflexivität annähernd gleichsetzt und Beratung mit „Reflexivität als Profession“ bezeichnet. Sie erweist sich damit für Beratung als identitätsstiftend und beeinflusst sowohl grundständige als auch weiterbildende wissenschaftliche Qualifizierung und die damit verbundenen Beratungsangebote.

Schnittstelle Kooperation

Die Öffnung der Hochschulen wird sowohl unter didaktischen als auch unter (bildungs)marktbezogenen Gesichtspunkten diskutiert. Themen wie „Verwertbarkeit, Bedarfsorientierung und Effizienz“ (Lobe, 2023, S. 8) sollen hier vernachlässigt werden,

zugunsten einer Priorisierung der Lernmöglichkeiten, die in einer Kooperation der Lern- und Bildungsorte Hochschule und berufliche Praxis liegen (Adorno, 2023; Roth et al., 2021).

Aspekte, die für die wissenschaftliche Weiterbildung grundlegend vorausgesetzt werden, nämlich an berufliche und lebensgeschichtliche Vorerfahrungen der Zielgruppe anzuknüpfen (Mörth, 2025), werden im Studium Sozialer Arbeit mit seiner konsequenten Ausrichtung auf die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis bewusst hergestellt und in der Triade von Studierenden, Kooperationspartner:innen aus der Praxis und der Hochschule gestaltet (Roth et al., 2021). Die intendierte Verbindung von Wissenschaft, Praxis und reflektierten biographischen Erfahrungen erfordert, das zeigt die Nexus-Studie (Schubarth, Speck, Ulbricht & Cording, 2016), eine curriculare Verankerung und institutionelle Begleitung. Die institutionelle Begleitung muss dabei nicht ausschließlich an die Hochschule gebunden sein, sondern kann im Rahmen einer gemeinsamen Qualifizierungsausrichtung auch von der Berufspraxis als weiterem Lern- und Bildungsort übernommen werden.

Die Kooperation verfolgt unterschiedliche Ziele: Die Verbindung der Handlungslogiken von Wissenschaft und Praxis (Mörth, 2025) ist gleichermaßen Zumutung und Verpflichtung für alle Akteur:innen und relevant, weil die berufliche Praxis „Ausbildungsleistungen bietet, die vom System Hochschule nicht erbracht werden können“ (BAG Prax, 2019, S. 18). Die Relationierung differenter Wissensbestände entspricht dabei zudem nahezu den Aspekten, die als reflexivitätsfördernd gelten. Diese werden von Simon (2013, S. 104) mit intrapersonalen Bedingungen, wie der flexiblen Verfügbarkeit und Nutzung von Wissen und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten, sowie mit interpersonalen Zusammenhängen wie dem Erleben von sich selbst in Gruppenstrukturen, sowie der Erfahrung selbsttätigen Handelns, beschrieben. Relationierung und Reflexivität bedingen sich demnach wechselseitig. Bildungsberatung wird damit zum Ausdruck der Schnittstelle.

3 Professionalisierung durch Studienberatung als Ausdruck der Schnittstellen

Grundlegend für die Zusammenführung der Schnittstellen in Beratung und Beratungslernen sind erste Forschungsergebnisse einer laufenden qualitativen Untersuchung, in der Studierende der Sozialen Arbeit über eine Dauer von drei aufeinanderfolgenden Semestern, vor, während und nach einer mehrmonatigen Praxisphase mit Anteilen beraterischer Praxis, Lerntagebücher verfasst haben.

Der Annahme folgend, dass Reflexivität als Bildungsausrichtung neben der Erweiterung von Wissensbeständen durch selbstreflexive Anteile und interaktive Prozesse intensiviert

und professionsspezifisch sowohl kognitiv als auch leiblich erfahrbar wird, zielt das Forschungsvorhaben darauf ab zu erkunden, inwiefern das Studium dem Anspruch der „Ausbildung dieser Reflexionsfähigkeit“ (DGSA, 2016, S. 2) gerecht wird. Dabei spielen die in den Aufzeichnungen verschriftlichten studentischen Erfahrungen sowohl an der Hochschule als auch während der studienintegrierten Praxisphase eine zentrale Rolle. Ebenso bedeutsam ist die Thematisierung der Verknüpfung von Erkenntnissen aus beiden Lern- und Bildungsorten auf den Ebenen der Person, der Profession und der gesellschaftlichen Einbindung. Tagebücher eignen sich als personenbezogenes Forschungsinstrument für das vorliegende Forschungsinteresse besonders, weil sie einerseits die Sichtbarmachung von Prozessen ermöglichen und zudem Phänomene erfassen, „die von außen nicht oder nur schwer beobachtbar sind“ (Kunz, 2018, S. 70).

Semesterbezogene Schreibimpulse regten eine Fokussierung auf selbstbeobachtende und selbstreflexive Prozesse an (Picard & Imhof, 2010), die über die Eintragungen der Studierenden zugänglich gemacht werden können. Allen Aufzeichnungen gemein ist die Thematisierung von Hochschule und Praxis, die Benennung weiterer Beteiligter (z. B. Hochschulangehörige mit beratenden und lehrenden Funktionen; Kommiliton:innen; Fachkräfte und Adressat:innen aus der sozialarbeiterisch-beratenden Praxis) und selbstbezügliche Aussagen zur Lebens- und Bildungsbiografie, sowie zur aktuellen Situation. Trotz gleichlautender Schreib Anregungen ist dabei der individuell gewählte Fokus und die Intensität der Offenbarung höchst unterschiedlich, was im Forschungsprozess die Berücksichtigung vielfältiger Aspekte ermöglicht. In der Auswertung, die prozessanalytisch nach Schütze, Lützen und Schulmeyer-Herbold (2016) erfolgte, wurde sowohl der zur Reflexivität anregenden oder hemmenden Wirkung von Beratungsangeboten nachgegangen als auch der Frage danach, welche Impulse sich daraus für die Lehre ergeben.

Zur Kontextualisierung wird zunächst ein Überblick über Beratung im Studium der Sozialen Arbeit gegeben, dem sich die Verortung der Studienberatung auch als außerhochschulische Aufgabe der beruflichen Praxis anschließt. Hier wird Beratungslernen als Inhalt von Studienberatung und die Rolle der Anleitung als Studienberatung bei der Identitätsentwicklung, sowie beim Aufbau von Kompetenzen fokussiert.

Beratung im Studium der Sozialen Arbeit

Beratung wird im Studium der Sozialen Arbeit auf zwei Ebenen relevant: einerseits als eigener Lehrinhalt und andererseits als

didaktisches Instrument zur Unterstützung des Professionalisierungsprozesses. Während es Beratung ohne Soziale Arbeit gibt, ist Soziale Arbeit ohne Beratung nicht denkbar: Beratung wird als eine „Schlüsselkompetenz Sozialer Arbeit“ (Schilling & Klus, 2018, S. 187) bezeichnet. Beratungskompetenzen werden damit zum Qualifikationsziel, während sich Beratungsangebote der Hochschule und der beruflichen Praxis an Studierende richten, die studieren, um zu beraten.

Die Verortung der Ausführung bildet das Spannungsverhältnis von Praxisorientierung und Beratungsprofession, von individuellen Beratungsanliegen und kollektiven Professionalisierungsbemühungen ab.

Entsprechend der Praxisorientierung wird Soziale Arbeit an zwei Lern- und Bildungsorten studiert: an der Hochschule und in der beruflichen Praxis. Die Lernortkombination intendiert die Professionalisierung angehender Sozialarbeiter:innen und gilt für die Entwicklung von Fachlichkeit und professioneller Identität als erforderlich (Becker-Lenz et al., 2012). Die akademische Ausbildung an der Hochschule umfasst theoretische, methodische, ethische und praxisorientierte Lehrveranstaltungen, die das Ziel verfolgen, allgemeine und für die Soziale Arbeit spezifische Kompetenzentwicklung zu fördern (DGSA, 2016). Da Praxisphasen, die inhaltlich durch die Hochschulen verantwortet werden, als „eigenständiger Erwerbskontext von Wissen“ zu betrachten sind (Pfister, 2017, S. 130), kommt der angeleiteten Verknüpfung berufspraktischer Studiererfahrungen mit den Inhalten aus dem Studium am Lern- und Bildungsort Hochschule eine besondere Relevanz zu (Dewe, 2012).

Mit dieser Aufgabe sind an der Hochschule institutionalisierte Studienberatung, insbesondere sogenannte Praxisreferate¹, zudem Lehrende in praxisbezogenen Veranstaltungen, sowie Lehrbeauftragte in der Durchführung arbeitsweltlicher Beratungsangebote, z. B. Supervision, betraut (BAG Prax, 2019). In der beruflichen Praxis zeichnen sich dafür anleitende Fachkräfte², i. d. R. Berufsrollenträger:innen³, verantwortlich. Die Intention der Bereitstellung einer Studienberatung am Lern- und Bildungsort berufliche Praxis betrifft damit den Kern von Beratung und Sozialer Arbeit: die Förderung der Entwicklung von Reflexivität und professioneller Identität (Nierobisch & Burkard, 2020).

Widulle (2016, S. 24) beschreibt Beratung als „eine breite Domäne mit unscharfen Rändern“. Er betont ihre Komplexität und Dynamik und unterstreicht die hohe Anforderung an das Lehren und Lernen von Beratung. Dies umfasst weit mehr als Wissen(svermittlung), beraterische Fertigkeiten und die Bereit-

1 Institution der Hochschule, die „für die curriculare Verbindung und Ausgestaltung der Lern- und Bildungsorte Hochschule und berufliche Praxis“ zuständig ist (Kriener, Roth, Burkard & Gabler, 2021, S. 246).

2 Die Umsetzung der auf die Person ausgerichteten Aufgabe wird von den organisationalen Möglichkeiten und Begrenzungen beeinflusst (Roth & Burkard, 2021, S. 141 ff.).

3 Staatlich anerkannte Sozialarbeitende

schaft, sich auf Beratungsprozesse einzulassen (Schiersmann, Weber & Petersen, 2013). Lehrende, Anleiter:innen und Studierende sind also mit dem Wissen um die (berufs-)lebenslange Aufgabe des Beratungslernens konfrontiert (Burkard, 2021), während gleichzeitig das ‚Versprechen‘ im Raum steht, dass ein berufsqualifizierender Studienabschluss die Vermittlung relevanter Kompetenzen ermöglicht, die für den Zugang zum Arbeitsmarkt erforderlich sind (KMK, 2017). So schlussfolgert ein Student in seinem Lerntagebuch: „Das Lernen wird dann [nach dem Studium, Anm. S.B.] nicht zu Ende sein, es fängt gerade erst an“. Der Eintrag bildet nicht nur eine selbstbezügliche Erkenntnis ab, sondern verweist auch auf ein professionelles Beratungsverständnis, wie es die Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB) (2020) formuliert hat: sie betont neben einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung das unbedingte Erfordernis qualitätssichernder Verfahren auf der personalen und institutionellen Ebene.

Beratungslernen als Inhalt von Studienberatung

Begleitete Praxisphasen sind Ausdruck gemeinsamer Qualifizierungsverantwortung von Hochschulen und beruflicher Praxis in der akademischen Ausbildung angehender Berater:innen. Dieses kooperative und einrichtungübergreifende Lernarrangement wird in der Triade von Studierenden, Anleiter:innen und Hochschulangehörigen aktiv ausgehandelt (Roth et al., 2021). Es verbindet Person und Profession explizit, weil es neben der individuellen Unterstützung von (Selbst)Reflexion und der Begleitung der personenbezogenen Lern- und Bildungsprozessen, auch kollektive Anliegen, wie die Förderung der Entwicklung einer professionellen Identität und die Sozialisation in das berufliche Feld aufgreift (Becker-Lenz et al., 2012). Ein Blick ins Forschungsmaterial konkretisiert diese Verknüpfung: Im Lerntagebuch eines Studierenden während der Praxisphase wird deutlich, dass Beratung für ihn gleichermaßen zum personalen und professionellen Selbstverständnis sozialarbeiterischer Praxis gehört und deshalb zum Lernziel wird. Die von Schiersmann et al. (2013) benannten Wechselwirkungen von Potenzial, Aktualisierung und Performanz der Kompetenzentwicklung als rekursives und prozessuales Geschehen, zeigen sich in entsprechenden Eintragungen. Der Student ist sich dabei der Unterschiedlichkeit der Lern- und Bildungsorte bewusst, kann sein persönliches und fachliches Ziel benennen, führt den Weg der Umsetzung allerdings nicht aus: „Ich habe in der Übung [an der Hochschule, Anm. SB] viel gelernt. Ich bin aber skeptisch und ich weiß nicht, ob ich später als Sozialarbeiter ein professionelles Gespräch führen kann.“ „Ich erwarte, dass ich während meines Studiums meine Fähigkeiten und Talente weiterentwickeln kann.“ „Ich möchte in der Lage sein, eine professionelle Beratung für meine KlientInnen anzubieten“.

Personale Anleitung wird hier als bislang wenig beachtete Studienberatung relevant. Während Hochschulen in den Qualitätsstandards des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäf-

tigung (nfb) als Anbieter von „Studienwahlberatung, Fachstudienberatung, Beratung zu persönlichen Aspekten und Beratung zum Berufseinstieg“ ausdrücklich benannt werden (nfb, 2014, S. 6), spielen sie mit ihrem beraterischen Auftrag in der Professionalisierung angehender Berater:innen eine untergeordnete Rolle. Auch wenn es während studienintegrierter Praktika in weiten Teilen nicht um eine klassische Studienwahl- oder Berufseinstiegsberatung geht, ist eine der Intentionen von Praxisphasen die Auseinandersetzung mit der „Studienmotivation und Berufseignung“ auf der Grundlage reflektierter berufspraktischer Erfahrungen (BAG Prax, 2019, S. 18). Neben dem eigenen Erleben der Studierenden, spielt dabei die transparente Einschätzung der Anleitung zur Passung zum Berufsfeld und der dafür erforderlichen Kompetenzen eine wesentliche Rolle, und steht mit den im Fachdiskurs der Hochschulberatung relevanten Themen wie Netzwerkarbeit und aktive Gestaltung von Übergängen in direkter Verbindung (u. a. DGWF, 2021).

Unter Berücksichtigung der Interdependenz von Fachlichkeit und Person in Beratung und Sozialer Arbeit, kann die Aufgabe der Anleitung damit als Fachstudienberatung und als Beratung zu persönlichen Aspekten verstanden werden. Anleitende Fachkräfte haben die Aufgabe, exemplarisch über die Bedingungen der eigenen Einrichtung, fachlich in professionelle Zusammenhänge einzuführen und „inhaltliche und personenbezogene [...] Lern- und Bildungsprozessbegleitung“ (Roth & Burkard, 2021, S. 149) zu übernehmen. Sie nutzen dafür die in der Beratung übliche Aufgabe der Steuerung des Prozesses (Seel, 2014) und setzen ihre beraterischen Kompetenzen entlang der vereinbarten Lernschritte und in irritierenden Momenten während der Praxisphase mit den Studierenden ein. Eine besondere Herausforderung von Anleitung als Beratung ist dabei die Rollenklarheit der anleitenden Fachkräfte (Roth & Burkard, 2021) im Wechselspiel mit der beraterischen Haltung, subjektiv relevante Sachverhalte der Ratsuchenden als Reflexionsgegenstand aufzugreifen (nfb, 2014). Die Rolle der Anleitung hängt nicht allein vom Auftrag der Studierenden als Ratsuchende ab, sondern steht als eine übernommene, ggf. zugeteilte, berufliche Rolle den Erwartungen unterschiedlicher Beteiligter (u. a. Organisation, Team, Hochschule, Studierende) gegenüber, die übereinstimmend oder widersprüchlich sein können. Die gegenseitige Bereitschaft zum Austausch gilt dabei sowohl als Grundlage von Anleitung verstanden als Studienberatung, und ebenso von sonstiger Beratung im Kontext Bildung, Beruf und Beschäftigung. Der dialogische Anspruch und die „gegenseitige Offenheit zur personen-, handlungsfeld- und professionsbezogenen [...] Auseinandersetzung“ (Roth & Burkard, 2021, S. 150) während der zeitlich festgelegten Praxisphase entspricht den Anforderungen des Selbstverständnisses des nfb nach Freiwilligkeit, Befristung, Prozesshaftigkeit, Interessensensibilität und Ergebnisoffenheit (nfb, 2014). Die Nutzung von Beratung als wechselseitiger Reflexions- und Bildungsprozess bleibt, auch während verpflichtender Praxisphasen, eine an die beteiligten Personen gebundene Entscheidung und adressiert damit die subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten als reflexives Moment.

Die Rolle der Anleitung als Studienberatung für die Entwicklung einer professionellen Identität

„Persönliche, soziale und fachliche Identität und die Handlungskompetenz der Beratenden“ (DGfB, 2020, S. 4) zu fördern, setzt die DGfB zentral für die Aus- und Weiterbildung von Berater:innen. Der Dachverband für Beratung erarbeitet aktuell einen Qualifikationsrahmen für Beratung, in dem erforderliche Kompetenzen beschrieben werden sollen. Als entscheidend für professionelle Beratung erachtet die DGfB bereits jetzt die fundierte beraterische Aus- und Weiterbildung, bei der die Persönlichkeit der beratenden Person und ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen Berücksichtigung finden.

Anleitung als Studienberatung übernimmt Teile dieser Aufgabe und zeigt sich in unterschiedlichen Funktionen (Roth & Burkard, 2021): zum einen der lehrend-vermittelnden Funktion, die sich mit transistiver Beratung in Verbindung bringen lässt; zudem der bewertend/beurteilenden Funktion, die insbesondere im Zusammenhang mit der kollektiven Ausrichtung der Studienanteile in der Praxis als professionsgebundene Lernphase steht; und der beratenden Funktion von Anleitung. Deren zentrale Themen sind die Unterstützung von Relationierungsprozessen, die Förderung von Verselbständigung und Handlungssicherheit durch fachliche und auf die Person ausgerichtete Beratung, sowie die Begleitung bei der Entwicklung einer professionellen Identität. Professionelle Identität umfasst dabei eine kollektive, professionsbezogene Ebene, ein geteiltes Selbstverständnis und die Frage danach, ob man von außen als Professionsangehöriger:in erkennbar wird. Sie umfasst daneben eine persönliche Ebene und die Frage danach, „ob man über die nach erwartbarem Wissen und Können identitätsspezifische Expertise als Person verfügt“ (Becker-Lenz et al., 2012, S. 19). Die prozesshafte Entwicklung professioneller Identität vollzieht sich über Wissenszuwachs, zunehmende Handlungssicherheit und reflexive Durchdringung der gegenseitigen Bedingtheit von Beratungsmethoden, Beziehungsgestaltung und dem selbst-bewussten und zur Selbstdistanzierung fähigen Einsatz der eigenen Person, die ihrerseits Selbst- und Fremdzuschreibungen unterliegt (Nierobisch & Burkard, 2020).

Die Dimensionen, die dazu herangezogen werden können, entsprechen der Systematik studienintegrierter Praxisphasen und können zur Begründung ihrer Integration in das Curriculum angeführt werden. Praxisphasen sind nach einer Phase der Theorievermittlung verortet und es kann davon ausgegangen werden, dass für die Entwicklung einer professionellen Identität fachspezifisches Wissen und Handlungswissen (z. B. zu Gesprächsführungstechniken) für eine Relationierung von Handlungserfahrungen erforderlich ist (Dewe, 2012). Nach dem Üben in künstlich hergestellten Situationen (z. B. Rollenspielen) oder dem Lernen durch Beobachtung, erfolgt eine angeleitete und reflektierte Erprobung in realen Situationen. Während sich der Rahmen von Beratung gestalten lässt, kann

die zwischenmenschliche Interaktion nur bedingt antizipiert werden; Widersprüchlichkeiten und Unvorhersehbarkeiten sind ein konstitutives Element von Beratung und Sozialer Arbeit (Helsper, 2016; Dewe, 2012). Die gemeinsame Reflexion einer tatsächlich durchgeführten Beratungssituation verfolgt demnach zwei Ziele: sowohl die Rückschau auf den konkreten Prozess, verbunden mit der Bewusstwerdung eigener Vorannahmen, gelungener oder holpriger Orientierung an den Ratsuchenden usw., als auch die perspektivisch ausgerichtete Förderung der Fähigkeit, während Beratungsprozessen eine „intuitive Parallelität von Denken und Tun“ (Nierobisch & Burkard, 2020, S. 17) herzustellen. Selbstverantwortliches, begründbares Handeln ist demnach Voraussetzung professioneller Identität, also der Selbstzuschreibung von beruflicher Rolle und entsprechender Fachlichkeit, und der Fremdzuschreibung als Rolleninhaber:in mit ausgewiesener spezifischer Expertise.

Im Forschungsmaterial wird die Ausrichtung an den Anleiter:innen deutlich und markiert ihre außerordentliche Bedeutung für die Sozialisation ins berufliche Feld. Da die Identifikation als Berater:in bzw. Sozialarbeiter:in kein ausschließlich persönlicher, sondern eben auch ein kollektiver Prozess ist, wird davon ausgegangen, dass Anleiter:innen als Vorbilder die Entwicklung einer professionellen Identität auf den Ebenen von Person und Fachlichkeit wesentlich beeinflussen. So thematisiert ein Student seine Wahrnehmung der beraterisch tätigen Anleiterin als Qualitätsmaßstab seiner Bemühungen: *„Ich finde es unglaublich, wie meine Anleiterin arbeitet. [...] Ich will nicht besser als meine Anleiterin sein, aber ich will die Mindeststandards erfüllen“*. Als Anzeichen eines gelungenen Identitätsprozesses beschreiben Becker-Lenz et al. (2012, S. 19), dass „man auch mit dem, womit man möglicherweise dann identifiziert wird, auch selbst identifiziert ist“. Es besteht also eine Wechselwirkung zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung, die ihrerseits in Anleitung als Studienberatung zum Tragen kommt.

Als Konsequenz eines problematisch verlaufenden Anleitungsprozesses, führt der Eintrag einer Studentin nicht nur zu einem abschließenden persönlichen Resümee der Praxiserfahrungen, sondern auch zu einer Distanzierung zu Professionsangehörigen und damit einem Einschnitt in die laufende Identitätsentwicklung: *„Ich würde sagen, dass mir das Praktikum echt viel gebracht hat. Ich bin viel selbstbewusster geworden und weiß, was ich in Zukunft anders machen werde. Beispielsweise werde ich nicht mehr so sehr auf andere hören [...] egal, was mein Chef oder die anderen davon halten“*. Die benannten Aspekte beziehen sich dabei zuvorderst auf die Beziehungsebene und Interaktion zwischen der Studentin und anderen, während fachliche Tätigkeiten nur implizit angesprochen werden. Die Umsetzung der mit Anleitung als Studienberatung verbundenen Aspekte fachlicher und persönlicher Begleitung erfolgt in wechselseitiger Abhängigkeit: Wird ein Element vernachlässigt, kann das die Wirksamkeit der gesamten Studienberatung beeinträchtigen.

Die Rolle der Anleitung als Studienberatung bei der Kompetenzentwicklung

Anleiter:innen unterstützen das Beratungslernen der Studierenden persönlich und inhaltlich. Anleitung verfolgt das Interesse, Studienberatung an den Anliegen der ratsuchenden Studierenden auszurichten und im gemeinsamen reflexiven Prozess Impulse zur Entwicklung zu generieren; sie verfolgt zudem das fachliche Interesse, Qualität in der eigenen Beratung zu gewährleisten und damit Qualitätsmarker für die zukünftige Beratung der Studierenden als angehende Berater:innen zu setzen. Die Eintragungen in den Lerntagebüchern verdeutlichen eine Vielfalt von Thematisierungen, die relevant für Studienberatung an den Schnittstellen Reflexivität und Kooperation sind. Unter Berücksichtigung der Schnittstellen und in Anlehnung an die Qualitätsstandards für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb, 2014) wird die Befähigung zum Beraten und die Sicherstellung des Zugangs zu Beratung exemplarisch herausgestellt.

Befähigung zum Beraten: Die sukzessive Steigerung der Anforderungen, die an die Studierenden gestellt werden und die Rollenklarheit aller Beteiligten sind für die Befähigung zum Beraten bedeutsam. Im Forschungsmaterial wird die Verunsicherung eines Studierenden zu Beginn der Praxisphase deutlich. Sie bezieht sich einerseits auf die Beratungspraxis als solche und thematisiert gleichzeitig die „Praxisantonomie“, die „zwei deutlich kontrastierende und sich eigentlich ausschließende Haltungen miteinander zu vermitteln [sucht], einerseits das hoch belastete und verantwortliche praktische Handeln und andererseits das gerade möglichst weitreichend vom Handlungsdruck befreite theoretisch-reflexive Handeln“ (Helsper, 2016, S. 54). Die besondere Aufgabe der Verbindung der beiden Lern- und Bildungsorte für die Studierenden, erfordert die Übernahme der Verantwortung für eine kooperativ ausgerichtete Studienberatung. „Heute hatte ich ein Anleitungsgespräch mit meiner Anleiterin. [...] Was kann ich in 8 Monaten erreichen und wie viel soll ich lernen? Man kann jeden Tag was neues lernen, aber reicht es aus, dass ich die Beratung alleine durchführen kann? Brauche ich mehr Praxiserfahrung oder mehr fachliches Wissen?“ Der gemeinsame Auftrag, der Studienberatung in Praxis und Hochschule sowie Studierende adressiert, besteht in der Vereinbarung von Lernzielen, die schrittweise umgesetzt werden: „Heute sollte ich die Beratung in Anwesenheit meiner Anleiterin durchführen. Ich war heute der Berater. Meine Anleiterin hat nur beobachtet und mir danach Feedback gegeben“.

Studierende erhalten dazu durch Anleitung, Praxisbesuche in den Einrichtungen und Supervision triadisch ausgelegte individuelle und gruppenbezogene Beratungsangebote. Zudem werden Widersprüchlichkeiten, die sich im „intermediären Raum“ zwischen Hochschule und professioneller Praxis zeigen, sowie „disziplinäre und professionelle Identitätsangebote

zwischen Sein und Sollen“ (Becker-Lenz et al., 2012, S. 24) in praxisbezogenen Lehrveranstaltungen aufgegriffen und so einer Relationierung zugänglich gemacht. Studienberatung an der Hochschule als entsendender Institution bietet zudem Angebote für die Kooperationspartner:innen im Netzwerk, insbesondere für anleitende Fachkräfte, an. Unter Berücksichtigung des organisationsbezogenen Qualitätsstandards des nfb (2014, S. 28) „Gute Beratung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beratungsorganisation mit ihren Partnerorganisationen“ intendiert diese Kooperation abstrakt die reflexivitätsfördernde Verknüpfung differenter Wissensbestände. Die unterkomplexe Zuordnung von Wissenschaft zum Lern- und Bildungsort Hochschule und von Handlungswissen zur Beratungspraxis soll damit aufgebrochen werden.

Zugang zu Beratung: Die Rollenerwartungen an die Studienberatung in professioneller Praxis und Hochschule unterliegen Spannungsfeldern, die neben der persönlichen Bereitschaft eng mit den organisationalen Anforderungen an die Berater:innen verbunden sind. Die Folgen einer Nichtbeachtung von Qualitätsstandards bei der Anleitung als Studienberatung haben, wie in den Tagebucheintragungen sichtbar wird, weitreichende Folgen für Lern- und Entwicklungsprozesse angehender Berater:innen. Der fehlende Zugang zu Anleitung als Studienberatung trotz der von der Einrichtung zugesagten Möglichkeit der Absolvierung von Praxisphasen, die misslingende Herstellung einer Beratungsbeziehung zwischen Ratsuchenden und Berater:innen und die Nicht-Gestaltung angemessener Beratungssettings (nfb, 2014), erschweren die Förderung von Reflexivität und damit die „nachhaltige Verfolgung und Umsetzung [der] Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele“ (nfb, 2014, S. 31) der Studierenden: „Leider können mein Anleiter und ich zurzeit nur zwischendurch kurz sprechen. Zwar gibt es kein ‚Problem‘, jedoch würde ich mich mit ihm gerne austauschen. Also habe ich ihn selbst um ein Gespräch gebeten“. „Heute habe ich mich über das Thema mit meinem Anleiter unterhalten“. „Ich bin echt genervt.“ Die (Selbst- oder Fremd-)Verpflichtung der Anleitung auf seine Rolle als Mitarbeiter, der die Interessen der Einrichtung verfolgt und die als Studienberatung vernachlässigt, verdeutlicht die Relevanz der „personellen und materiellen Ausstattung“ (nfb, 2014, S. 27) der Beratungsangebote durch die Organisationen. Fehlende Signale zum entwicklungsbezogenen Austausch haben Folgen für die Beratungsbeziehung, für die reflexive Auseinandersetzung und damit für den Professionalisierungsprozess: „Jedoch weiß ich auch, dass mein Anleiter mit mir schimpfen würde und es echt nicht gut finden würde“ oder „Ich habe es nur nicht gemacht, damit mein Anleiter mich in Ruhe lässt“. Deutlich wird, dass die Übernahme gemeinsamer Qualifizierungsverantwortung von Hochschule und Praxis an ein geteiltes Professionalisierungsverständnis gebunden ist, das sich neben Absichtserklärungen insbesondere in der Bereitstellung von Rahmenbedingungen zeigt, die die Umsetzung ermöglichen.

4 Implikationen für Wissenschaftliche Weiterbildung und grundständige akademische Qualifizierung entlang der Schnittstellen

Studienberatung als Beratungsangebot an unterschiedlichen Lern- und Bildungsorten zu verstehen und in differenzierter Weise entlang eines gemeinsamen Qualifizierungsinteresses anzubieten, ist gelebter Ausdruck des kooperativen Professionalisierungsverständnisses von Hochschule und Berufspraxis. Die für die Soziale Arbeit im Zusammenhang mit fachspezifischem Wissen und Können in Teilen sehr konkrete Ausrichtung der geteilten Qualifizierungsaufgabe wird ergänzt durch eine übergeordnete Perspektive, die sowohl für die grundständige Qualifizierung als auch für die wissenschaftliche Weiterbildung als Orientierung gilt: Die Förderung von Reflexivität, die Überzeugung der wechselseitigen Bereicherung von Theorie und Praxis und der Ausbau von Synergien durch kooperative Gestaltung von Lernarrangements (Mörth, 2025; Roth et al., 2021). Aus dem Wissen um die Prozesshaftigkeit und Rekursivität der Kompetenzentwicklung, lassen sich Implikationen für die Hochschulen ableiten:

Für die *Schnittstelle Reflexivität* sind unter Rückgriff auf die Erkenntnisse zu reflexivitätsförderlichen Bedingungen (Simon, 2013), die Erweiterung von Wissen, reflektierte Handlungserprobung und diskursiver Austausch in Gruppen unerlässlich. Das triadische Verständnis von Hochschule, Berufspraxis und Studierenden, das im Bachelorstudiengang über begleitete Anleitungsprozesse gestaltet wird (Roth et al., 2021), findet in der wissenschaftlichen Weiterbildung z. B. durch die Einbindung von Fachkolleg:innen in kooperative Lehrformate Ausdruck (Rottach et al., 2019). Vergleichbar mit der hervorzuhebenden Bedeutung von Anleiter:innen für die Entwicklung von professioneller Identität, können auf Kooperation ausgerichtete Veranstaltungen Vorbilder auf der individuellen und fachlichen Ebene bereitstellen, die sich neben Hochschullehrenden auch aus lehrenden Praktiker:innen mit Berufserfahrungen außerhalb des Hochschulkontextes zusammensetzen (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024).

Forschendes und erfahrungsorientiertes Lernen bilden weitere Möglichkeiten der gezielten Relationierung (Baumhauer, 2019), die für Teilnehmende die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen erlebbar werden lassen. Den mit den Handlungslogiken von Bildungseinrichtungen und beruflicher Praxis verbundenen Antinomien ist prinzipiell Rechnung zu tragen. Dafür braucht es gesicherte Räume, die die „kontinuierliche Pendelbewegung zwischen konkret Beispielfhaftem und abstrakt Generalistischem“ (Roth & Burkard, 2021, S. 148), also zwischen konkreten Handlungserfahrungen und theoriebasierter Begründbarkeit von Handeln, zulassen und reflexive Erschließung ermöglichen. Dazu können didaktische Lehrangebote zur

Relationierung und entsprechende Beratungsangebote bereitgestellt werden. Reflexivität ist nicht nur an aktuelles Wissen und Können gebunden, sondern schließt an lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen an (Simon, 2013). Für grundständige und weiterbildende akademische Qualifizierungen ist deshalb die Einbettung des Geworden-Seins und des Werden-Wollens ein bedeutsames Thema sowohl für die personenbezogene Studienberatung als auch in der Gestaltung der Lehrangebote. Förderung von Reflexivität ist damit auch an die Rahmenbedingungen und den Zugang zu Einzel- und Gruppenangeboten gebunden, die in ihrer Struktur diese Anstöße zu geben in der Lage sind. Die grundsätzliche Sicherstellung der Qualifizierung von Beratenden kann dabei ebenso herausgestellt werden, wie die Gewährleistung didaktisch sinnvoller Umsetzungsmöglichkeiten von reflexiv ausgerichteten Veranstaltungen, z. B. durch angemessene Gruppengrößen (Lobe & Schulze, 2024; Burkard, 2021). Beratungsangebote im Einzel- und Gruppenkontext, die in der Qualifizierung als reflexivitätsanregende Impulse sowohl an Hochschulen als auch in der beruflichen Praxis bereitgestellt werden können, dürfen gleichzeitig nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Institutionen zuvorderst einen Bildungsauftrag verfolgen, und damit in der persönlichen Begleitung mit eingeschränkten Möglichkeiten ausgestattet sind.

Die *Schnittstelle der Kooperation* von Hochschulen und Berufspraxis ist aus mehreren Gründen interessant. Die Hochschulen sind mit der Ausrichtung auf die Umsetzung der Bologna-Reform zur systematischen Kooperation mit der beruflichen Praxis verpflichtet und durch diese Öffnung deutlich enger an den Diskursen, die außerhalb des Hochschulkontextes geführt werden (Roth et al., 2021). Die Berücksichtigung der Anliegen aus der Praxis kann dabei im Hinblick auf die Erfüllung eines reflexiven und ganzheitlichen Bildungsauftrags erfüllt werden, ohne das organisationale Bildungsverständnis aufzugeben (Glass, 2023). Dazu ist die Gleichwertigkeit der Möglichkeiten für Lernen und Bildung in Theorie und Praxis grundlegend (Mörth, 2025).

„Die Praxis“ ist dabei in ihrer Mehrdimensionalität zu berücksichtigen: Praxis besteht aus Organisationen, Einrichtungen bzw. Abteilungen, sowie aus einzelnen Fachkräften, die ggf. gemeinsame und individuelle Ziele verfolgen. Während Einzelne in der wissenschaftlichen Weiterbildung berufsspezifische oder allgemeine Bildungsangebote suchen, gibt es auch organisationale Erfordernisse, die sich in kooperativen Lehrangeboten und in Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung abbilden können. Auf der organisationalen Ebene können sich bspw. Weiterbildungsbedarfe zu Themen wie lernende Organisation, Gestaltung von Einarbeitungsprozessen, Mitarbeitendenführung o. ä. ergeben; auf der Abteilungs- und Teamebene sind z. B. Bedarfe zu Themen wie Konfliktmanagement, Methoden zur Unterstützung partizipativer Entscheidungen oder kollegialer Beratung denkbar; im Zusammenhang mit kooperativer Qualifizierung ist, ergänzend zum bestehenden Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung, ein Ausbau von Weiterbildungsangeboten für die Über-

nahme der anleitenden Aufgabe und ihrer bildungsberaterischen Funktion angeraten. Vergleichbares ist fachbereichsunabhängig für Personen denkbar, die Einarbeitungsprozesse verantworten.

Organisationale und gesellschaftliche Themen wie Vernetzung, Synergien, Diversität und Fachkräftemangel werden damit zu gemeinsamen Aufgaben für Berufspraxis und Hochschule in der sinnvollen Nutzung der identifizierten Schnittstellen. Studienberatung als Verschränkung von Person und Profession lädt dazu ein, grundständige akademische Ausbildung und wissenschaftliche Weiterbildung vernetzt zu denken und auszubauen.

Literatur

- Adorno, J. (2023). Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung. Perspektiven von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(2), 23–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-6700>
- BAG Prax – Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit (2019). *Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von https://bagprax.de/wp-content/uploads/2023/11/BAG_Broschuere_2019_Qualifizierung_in_Studium_und_Praxis.pdf
- Bargel, T. (2007). Fachkultur und soziales Milieu im Sozialwesen. In P. Buttner (Hrsg.), *Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen* (S. 173–203). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Baumhauer, M. (2019). Weiterbildung an Hochschulen als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung – Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 14(4), 37–53. Abgerufen am 31. März 2026 von <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1273>
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung. Wissen, Kompetenz und Habitus als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/677798_Duales_Studium_Kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Bodo-Hartmann, A. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(2), 43–56. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7163>
- Burkard, S. (2021). Reflexivität als eine zentrale Kompetenz. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 53–68). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cendon, E. & Glass, E. (2025). Professionalitätsentwicklung durch reflexives Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_41-1
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 111–128). Wiesbaden: Springer VS.
- DGfB – Deutsche Gesellschaft für Beratung (2020). *Beratungsverständnis der Deutschen Gesellschaft für Beratung*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von https://dachverband-beratung.de/pdf/Wissensdokumente/DGfB_Beratungsverstaendnis_2.0.pdf
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016). *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von <https://www.dgsa.de/veroeffentlichungen/kerncurriculum-soziale-arbeit/>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2021). *Das Selbstverständnis der DGWF*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von <https://dgwf.net/selbstverstaendnis.html>
- Glass, E. (2023). „Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein interdisziplinärer Systematisierungsversuch. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(2), 13–22. <https://doi.org/10.11576/zhwb-6500>
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–61). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf
- Kunz, A. (2018). *Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kriener, M., Roth, A., Burkard, S. & Gabler, H. (2021). Glossar. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 245–247). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lobe, C. (2023). Stichwort: Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung). *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(2), 7–12. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7001>
- Lobe, C. & Schulze, M. (2024). Stichwort: Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(2), 7–10. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7637>
- Mörth, A. (2025). Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Didaktische Bedeutungs- und Wirkungshorizonte. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2025(1), 74–84. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7845>
- nfb – Nationales Zentrum für Beratung (2014). *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Standards.pdf>
- Nierobisch, K. (2018). Doppelter Mandat? Zwischen Hilfe und Kontrolle: Professionalisierung im Kontext der Hochschulberatung. In K. Nierobisch & I. Schüßler (Hrsg.), *Hochschulberatung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen* (S. 267–280). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nierobisch, K. & Burkard, S. (2020). Professionelle Identität im Kontext rekonstruktiver Beratung. Widersprüche biografischer Haltung, Reflexivität und kritischen Anspruchs. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen. Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 11–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfister, A. (2017). Praktika im Studium Soziale Arbeit. Das Verhältnis von Theorie und Praxis vor dem Hintergrund eines kritisch verstandenen Kompetenzbegriffs. *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 66(4), 128–133.
- Picard, C. & Imhof, M. (2010). Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern und Portfolios. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 59–80). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Pulver, C. & Matti, T. (2021). Soziodemografische Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Studienwahlmotive von Studierenden der Sozialen Arbeit – Anregungen und Hinweise für die Ausgestaltung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)*, 11, 403–420. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s35834-021-00312-8.pdf>
- Roth, A. & Burkard, S. (2021). Qualifiziert anleiten. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 141–159). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Roth, A., Kriener, M. & Burkard, S. (2021). Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen für die Entwicklung von Professionalität im Studium Soziale Arbeit. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 20–35). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rottach, A., Jung, M. & Miller, T. (2019). Tandem Teaching – Kooperative Lehre und Einbindung hochschulexterner Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 14(4), 123–135. Abgerufen am 31. März 2026 von <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1268>
- Schallberger, P. (2012). Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 69–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiersmann, C., Weber, P. & Petersen, C. (2013). Kompetenz als Kern von Professionalität. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 195–222). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schilling, J. & Klus, S. (2018). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (7. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

- Schlosser, D., Göken, K. & Larkamp, M. (2024). Akademisierung der Praxisanleiter:innen in Gesundheitsfachberufen. Ein hochschulisches Weiterbildungskonzept. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(1), 66–75. <https://doi.org/10.11576/zhwb-6993>
- Schütze, F., Lützen, C. & Schulmeyer-Herbold, U. (2016). Unterschiede in der Berichterstattung der FR und der FAZ zu studentischen Anliegen 1967/68 und 1989/90. Eine qualitative Auswertung. In W. Fiedler & H. Krüger (Hrsg.), Fritz Schütze. *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 181–218). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J. & Cording, L. (2016). *Fachgutachten Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-50-Praktika_im_Studium/Praktika_Fachgutachten.pdf
- Seel, H. (2014). *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Simon, U. (2013). Reflexivität. In C. Brosius, A. Michaels & P. Schrode (Hrsg.), *Ritual und Ritualdynamik* (S. 100–108). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Widulle, W. (2016). Beratungslernen in Regelstudiengängen – starke Lernumgebungen für starke Herausforderungen. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung* (S. 23–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin

Sonja Burkard, Dipl. Sozialpädagogin, M.A.
sonja.burkard@kh-mz.de

Beratungsmodi in der Studienbetreuung an einer privaten Hochschule

Duales Präsenzstudium und Fernstudium im Kontrast

ALINE FUSS

STEFANIE KESSLER

Abstract

In diesem Beitrag werden die Unterstützungsangebote privater Hochschulen für Studierende sowie die Beratungspraxen der in diesem Kontext eingesetzten Studienbetreuenden untersucht. Empirische Grundlage bilden Gruppendiskussionen mit Studienbetreuenden und teilnehmend beobachtete Beratungssituationen an einer exemplarischen privaten Hochschule für angewandte Wissenschaften im dualen Präsenzstudium und im Fernstudium, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Analyse zeigt neben einer organisationalen Standardisierung der Beratungspraxen unterschiedliche Handlungsorientierungen der Studienbetreuenden, die sich in drei rekonstruierbaren Beratungsmodi manifestieren: dem sachorientierten Informieren und dem pragmatischen Helfen im dualen Präsenzstudium sowie dem ganzheitlich reflektierenden Befähigen im Fernstudium. Mit dem Beitrag plädieren die Autorinnen dafür, den Fokus verstärkt auf die vielfältigen Beratungspraxen innerhalb privater Hochschulen zu richten, um ihre Heterogenität und die zugrunde liegenden Handlungslogiken systematischer zu erschließen.

Schlagworte: Private Hochschulen, Beratungspraxis, duales Präsenzstudium, Fernstudium, Dokumentarische Methode

1 Einleitung

Private Hochschulen gewinnen als Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend an Bedeutung (Wolter & Schäfer, 2020, S. 28 f.). Über 372.000 Studierende und somit 13 % aller Studierenden waren im Wintersemester 2023/2024 an einer der 110 privaten Hochschulen in Deutschland immatrikuliert (Hachmeister, 2025). Besonders gefragt sind Fachhochschulen, an denen 90 % der Studierenden an Privathochschulen ein kostenpflichtiges Studium aufnehmen (Statistisches Bundesamt, 2023).

„Das mangelnde Engagement öffentlicher Hochschulen in der Weiterbildung nutzen private Hochschulen, um sich auf dem Markt des lebenslangen Lernens zu positionieren“ (Hanft, Kretschmer & Maschwitz, 2020, S. 41). Insbesondere mit dem Fernstudienangebot erschließen private Hochschulen neue Zielgruppen wie Berufstätige oder Personen mit familiären Verpflichtungen (Service-Agentur des HDL, 2013; Pundt & Schöpke, 2024, S. 9; Schweighart, Hast, Pampel, Rebieu & Trautwein, 2024). Damit reagieren sie unter anderem auf Bildungsbedarfe von sonst an Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen, etwa beruflich bereits qualifizierten Personen, Absolvent:innen des Dritten Bildungsweges oder älteren Interessent:innen, die sich bereits in einem Berufs- und Familienleben befinden und daher einen höheren Grad an Flexibilität in der Teilnahme und Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung wünschen beziehungsweise benötigen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 205 ff.). Neben dem Fernstudium bieten private Hochschulen auch Präsenzstudiengänge und duale Studiengänge an (Doll & Hansen, 2019, S. 42 ff.). Im dualen Studium übernimmt zumeist die Praxiseinrichtung die Studiengebühren. Die weiteren Modelle zur Begleichung dieser reichen von monatlichen Beiträgen über Stipendien bis zu Alumni-Bildungsfonds (Frank, Kröger, Krume & Meyer-Guckel, 2020, S. 21).

Mit steigenden Studierendenzahlen wächst auch das wissenschaftliche Interesse an privaten Hochschulen (Philipps, 2024, S. 5 und S. 14; Philipps, 2025). Im Fokus steht insbesondere ihre institutionelle Vielfalt: So lassen sich etwa fünf Typen an privaten Hochschulen identifizieren: die Spezialisten, die Humboldtianer, die Aufwerter, die Flexiblen und die Berufsorientierten (Frank et al., 2020; Frank, Hieronimus, Killius & Meyer-Guckel, 2010). Aufbauend darauf wurden unter Berücksichtigung weiterer Merkmale, wie kirchliche Trägerschaft, räumliche Dimension, Fächerspektrum und Zielgruppen, sieben Cluster privater Hochschulen differenziert (Hachmeister, Rischke, Roessler, Berghäuser & Kroll, 2024). Weitere Beiträge befassen sich mit der Zusammensetzung der Studierendenschaft (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024,

S. 206; Herrmann, 2019), Managementstrategien (Sperlich, 2008; Brockhoff, 2003) und Erfolgsfaktoren (Engelke, Müller & Röwert, 2017) sowie Werbe- und Ansprachepraktiken (Fuß & Kessler, 2026a, i. E.; Fuß, Kessler & Dos Anjos, 2024), häufig mit Blick auf Unterschiede zu staatlichen Hochschulen (Herrmann, 2021; Buschle & Haider, 2016; Jeckel, 2009). Rekonstruktive Studien zu Beratungspraxen an deutschen privaten Hochschulen fehlen bislang. Auch für staatliche Hochschulen liegen nur wenige empirische Untersuchungen zur Beratungspraxis vor (u. a. Jacobs, 2024; Raschauer & Resch, 2016; Männle, 2022; Schmitt, 2010; Schmidt, 2025a, 2025b). Dies überrascht, da das Spektrum der Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende insgesamt sehr breit gefächert ist (Hebecker, Szcyrba & Wildt, 2016). Dazu zählen beispielsweise allgemeine und fachliche Studienberatung, psychosoziale Beratung, Karriere- und Berufsberatung, Angebote zur Unterstützung bei finanziellen oder sozialen Fragen sowie spezifische Beratungsstellen für Studierende mit besonderen Bedürfnissen.

An der untersuchten privaten Hochschule übernehmen Studienbetreuende im dualen Präsenz- und im Fernstudium die Beratung Studierender rund um studienbezogene Fragen – eine Funktion, die an staatlichen Hochschulen der Studienberatung beziehungsweise der Studierendenberatung zugeordnet ist (Gavin-Kramer, 2018, S. 35). In diesem Beitrag werden die Beratungsmodi der Studienbetreuenden an einer der größten gewinnorientierten privaten Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) in Deutschland fokussiert. Es wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise Studierende an einer privaten Hochschule beraten werden. Beratungsmodi werden dabei im praxeologischen Sinne als *Modi Operandi* gefasst, also als spezifische Handlungs- und Vollzugsmuster, in denen sich Beratungspraxis strukturiert und manifestiert und die im Rahmen der Analyse rekonstruiert werden können.

Die empirische Grundlage des Beitrags bildet ein Teilprojekt des vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) geförderten Verbundprojektes „First-Generation-Studierende als Zielgruppe privater Hochschulen. Formen und Bedingungen organisationaler Unterstützung (FiPHo)“. Im Rahmen einer Fallstudie wurden die Beratungs- und Unterstützungspraxen an einer exemplarischen privaten Hochschule untersucht¹, die sowohl Fern- als auch duale Präsenzstudiengänge anbietet. Dafür wurden Gruppendiskussionen mit Studienbetreuenden beider Studienformate sowie Beobachtungsprotokolle von Beratungssituationen mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021) ausgewertet.

Ziel des Beitrags ist es, aufzuzeigen, wie Studierende im Fern- und dualen Präsenzstudium an einer privaten Hochschule durch Studienbetreuende beraten werden und welche *Modi Operandi* der Beratung sich dabei rekonstruieren lassen.

Zunächst wird der Forschungsstand zur Beratung und Betreuung von Studierenden jenseits der Lehre an privaten Hochschulen skizziert (siehe Kapitel 2), bevor das methodische Vorgehen erläutert wird (siehe Kapitel 3). Anschließend wird die organisationale Einbettung der Beratungspraxis der Studienbetreuenden beschrieben und die rekonstruierten Beratungsmodi werden dargestellt (siehe Kapitel 4). Abschließend werden diese Ergebnisse im Fazit (siehe Kapitel 5) diskutiert.

2 Beratung und Betreuung an privaten Hochschulen

Private Hochschulen sind ein etablierter Teil der deutschen Hochschullandschaft und zugleich ein heterogenes Feld. Angesichts der strukturellen und konzeptionellen Divergenzen lässt sich *die Art* der Studienberatung und Studienbetreuung an privaten Hochschulen kaum pauschal beschreiben. Es zeigt sich jedoch, dass sich „private Hochschulen vor allem in Nischen mit praxisrelevanten und am Arbeitsmarktbedarf orientierten Ausbildungen etablieren“ und Wert auf „besonders praxisorientierte Studienangebote“ legen (Philipps, 2025, S. 189 f.). So wird an privaten HAWs eine praxisnahe Ausbildung forciert, der Schwerpunkt auf Lehre gelegt (Krausnick, 2011, S. 118) und eine enge Betreuung angestrebt (Boele-Woelki, 2018, S. 5; Doll & Hansen, 2019, S. 17).

Auch jenseits der Lehre werben private Hochschulen mit intensiver Betreuung, etwa mit dem Versprechen eines „zielorientierte[n] und schnelle[n] Studium[s] ohne administrative Hürden“ (Doll & Hansen, 2019, S. 17). Serviceorientierung und individuelle Betreuung – „adäquate Services, Beratung, Begleitung“ – werden als ein Erfolgsgeheimnis verhandelt (Engelke et al., 2017, S. 32). Anhand des Vergleiches von fünf privaten Hochschulen hebt die von Engelke und anderen (2017) durchgeführte CHE-Studie hervor, dass Studierende insbesondere vor der Studienaufnahme intensiv zu Fragen zum Studium beraten werden und am Ende des Studiums Unterstützung beim Berufseinstieg durch den Karriere-Service erhalten. Während des Studiums sind vor allem Lehrende und Dozierende die wichtigsten Ansprechpersonen. Daneben kommt „der/dem Studienbetreuer(in) [...] allgemein eine große Bedeutung zu“ (Engelke et al., 2017, S. 26). Trotz Parallelen zu Studien zur Studienberatung an staatlichen Hochschulen (Raschauer & Resch, 2016), bei denen standardisierte Betreuung betont wird, bleibt die Rolle und die Ausgestaltung der Studienbetreuung an privaten Hochschulen bislang kaum differenziert beschrieben (Engelke et al., 2017, S. 26). Auch Doll und Hansen (2019, S. 17 ff., S. 60) unterstreichen die Bedeutung persönlicher Betreuung und verweisen auf Coaches, die im Fernstudium telefonisch

¹ Bei der untersuchten privaten Hochschule handelt es sich um eine überregionale, breit aufgestellte Hochschule für angewandte Wissenschaften im Typus der Flexiblen.

oder online bei allgemeinen, administrativen, vertraglichen oder lernmethodischen Fragen beraten.

Vor dem Hintergrund dieser Forschung und Praxisberichte ist bislang wenig darüber bekannt, wie die versprochene Betreuung und Beratung im Studienalltag abseits der Lehre tatsächlich ausgestaltet ist. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung zur Beratungspraxis von Studienbetreuenden in dualen Präsenz- und Fernstudiengängen dargestellt.

3 Methodischer Zugang

Ziel der Untersuchung war es, die *Modi Operandi* der Beratungspraxis von Studienbetreuenden im dualen Präsenz- und Fernstudium zu rekonstruieren – also jene latenten Sinnmuster und das implizite Handlungswissen, die das Beratungshandeln prägen. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Studienbetreuenden beider Studienformate geführt sowie Beratungssituationen teilnehmend beobachtet und protokolliert. Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation (Bohnsack, 2021).

Gruppendiskussionen erlauben, „die etablierten Umgangsweisen zur Überbrückung zwischen Regelgemäßheit und Regelmäßigkeit organisationaler Praktiken“ (Mensing, 2017, S. 63), konkret des Beratungshandelns, zu erfassen. Gleichwohl werden Alltagspraktiken dort nur kommunikativ vermittelt und aufgrund des Zeitrahmens und der Diskursdynamiken oftmals nur angerissen und verkürzt geschildert (Bohnsack, 2014, S. 133). Teilnehmende Beobachtungen bieten einen unmittelbaren Zugang zu gelebten Praktiken in der Organisation (Vogd, 2005). Durch die dokumentarische Interpretation beider Datentypen kann die Logik der Beratungspraxis der Studienbetreuung in beiden Studienformaten umfassend rekonstruiert werden. Bei der Auswertung wurde den Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der anschließenden komparativen Analyse (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018) gefolgt.

Im Verbundprojekt FiPHo lag der Schwerpunkt auf dem dualen Präsenzstudium; das Fernstudium wurde kontrastierend einbezogen. Für das duale Präsenzstudium wurde entsprechend ein größerer Datenumfang (siehe Tab. 1) erhoben. Zu beachten ist, dass die Beratungstätigkeit der Studienbetreuenden im Fernstudium organisational als Coaching bezeichnet wird. Die Teilnahme an der Datenerhebung war freiwillig; die Auswahl erfolgte über bestehende Kontakte sowie gezielte Anfragen.

STUDIENBETREUENDE	DUALES PRÄSENZSTUDIUM	FERNSTUDIUM
Gruppendiskussionen	3 Gruppendiskussionen (GDdP1, GDdP2, GDdP3) ²	1 Gruppendiskussion (GDF)
Beobachtete Beratungssituationen	6 beobachtete Beratungssituationen (BdP1, BdP2, BdP3, BdP4, BdP5, BdP6) ³	4 beobachtete Beratungssituationen (BF1, BF2, BF3, BF4)

Tab. 1: Datengrundlage (eigene Darstellung)

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation vorgestellt und damit gezeigt, welche Beratungsmodi sich im dualen Präsenz- und im Fernstudium herausbilden – und wie sich die Rolle der Studienbetreuenden je nach Studienformat unterschiedlich ausgestaltet.

4 Standardisierte Beratungspraxen in der Studienbetreuung der privaten Hochschule

In diesem Kapitel wird zunächst die organisationale Verankerung der Studienbetreuung an der untersuchten privaten Hochschule beleuchtet. Es wird gezeigt, wie sich die Betreuung in den Studienformaten – duales Präsenz- und Fernstudium – strukturell und kommunikativ ausgestaltet. Darauf aufbauend werden die rekonstruierten Beratungsmodi als strukturierende Handlungsorientierungen anhand exemplarischer Zitate veranschaulicht.

An der Hochschule sind Studienbetreuende zentrale Ansprechpersonen für ratsuchende Studierende. Im dualen Präsenzstudium ist ihre Erreichbarkeit hybrid organisiert (z. B. persönlich am Empfangsbereich des regionalen Campus oder digital); im Fernstudium sind ausschließlich digitale Kommunikationswege etabliert. Beratungstermine werden im dualen Präsenzstudium durch ein digitales Buchungssystem standardisiert vereinbart, was das folgende Zitat verdeutlicht:

„Die meisten Beratungstermine werden halt gebucht über eine, (,) ein Booking System, entweder in [Buchungssystem 1] oder in [Buchungssystem 2]. Und (,) es läuft dann so ab, dass sie dort den, den Time-Slot buchen können und in ei-

² Gruppendiskussionen mit Studienbetreuenden für das duale Präsenzstudium werden mit dem Kürzel GDdP gekennzeichnet. Die jeweils folgende Nummer unterscheidet die 3 Gruppendiskussionen. Die eine Gruppendiskussion mit Studienbetreuenden für das Fernstudium wird mit dem Kürzel GDF gekennzeichnet.

³ Beobachtete Beratungssituationen mit Studienbetreuenden für das duale Präsenzstudium werden mit dem Kürzel BdP gekennzeichnet. Die jeweils folgende Nummer unterscheidet die 6 beobachteten Beratungssituationen. Die vier beobachteten Beratungssituationen mit Studienbetreuenden für das Fernstudium werden mit dem Kürzel BF gekennzeichnet. Die nachfolgende Nummer unterscheidet die vier beobachteten Beratungssituationen.

nem kurzen Stichpunkt ihr, ähm ihr Bedürfnis ähm erklären, [...] d- Beratungsgespräche laufen immer über, über ähm [Videokonferenzsystem 1] ab beziehungsweise über [Videokonferenzsystem 2].“ (GDdP1)

Die Aussage verweist auf die von der Hochschule implementierte organisationale Steuerung: Ein standardisiertes digitales System strukturiert die Terminvergabe und zugleich das Beratungsgespräch inhaltlich – ein Hinweis auf das organisationale Streben nach Planbarkeit und Prozesskontrolle. In den Gruppendiskussionen zeigt sich in Passung dazu, dass die Studienbetreuenden sich anhand der im Buchungssystem hinterlegten Stichpunkte vorbereiten sowie die „*internen Programme [nutzen], wo Informationen zu dem Studierenden stehen*“ (GDdP1) und das hochschuleigene Intranet konsultieren. Auch die Festlegung des Beratungsortes (Videokonferenzplattform) und des zeitlichen Rahmens der Gespräche sind Ausdruck regulierender Organisationspraktiken, die die Interaktionen mit Studierenden rahmen.

Die Analyse der beobachteten Beratungsgespräche deutet darauf hin, dass auch im Ablauf einem vorgegebenen Muster gefolgt wird: Zunächst werden die Anliegen der Studierenden erfragt, danach mögliche Unterstützungsangebote und Grenzen der Unterstützung durch die Studienbetreuenden thematisiert und verhandelt. Im dualen Präsenzstudium erweitert sich die Kommunikationsmodalität um die Möglichkeit, kurzfristig persönlich am Campus Kontakt aufzunehmen, was eine Wahlfreiheit für Studierende bedeutet. Eine Studienbetreuerin vermutet, dass die Wahl des Kommunikationskanals mit der emotionalen oder sachlichen Relevanz des Anliegens korreliert: So würden Studierende bei „*Herzensthemen*“ die E-Mail wählen und bei „*Prüfungssachen, Krankmeldungen und Noten*“ das Telefon (BdP2).

Organisationale Vorstrukturierung kommt auch in der Bereitstellung von E-Mail-Vorlagen für die Beantwortung schriftlicher Anfragen oder in vorgegebenen Reaktionszeiten zum Ausdruck. Die fehlende Möglichkeit einer eigenständigen Beendigung der Beratung unterstreicht die begrenzte Autonomie der Studienbetreuenden: Eine Beratung darf erst abgeschlossen werden, wenn die Anliegen der Studierenden vollständig bearbeitet wurden. Gleichzeitig ist die proaktive Kontaktaufnahme zu Studierenden als legitime organisational verankerte Intervention dokumentiert. Diese Form der Kontaktaufnahme ist eine fest in die Organisationsstruktur eingebettete und legitimierte Maßnahme, durch die (z. B. nach Hinweisen von Praxiseinrichtungen oder Lehrenden) frühzeitig auf Problemlagen wie Fehlzeiten oder Leistungsrückstände reagiert werden kann. Die Studienbetreuung fungiert damit als gezieltes Steuerungsinstrument zur Sicherung gelingender studentischer Studienverläufe und unterstützt damit die organisationalen Zielsetzungen der Studierenerfolgssicherung und Ressourcenoptimierung.

Im Fernstudium wird die Terminierung über digitale Systeme abgewickelt, ebenso ist die Gesprächsvorbereitung vergleichend

vorstrukturiert. Auch hier ist die Beendigung der Beratung auf Studierendenseite verortet; die Nichtautonomie der Betreuenden bleibt hier ein wiederkehrendes Thema.

In beiden Studienformaten offenbart sich eine prägnante Standardisierung der Beratungspraxis, welche den Rahmen, Ablauf, Vor- und Nachbereitung organisational steuert und konsequent auf Effizienz und Planbarkeit ausgerichtet ist. Diese Effizienzorientierung ist dabei nicht nur ein explizites Organisationsziel, sondern hat sich als organisationale Norm etabliert, die das Handeln der Mitglieder strukturiert und als Teil der geteilten Organisationskultur als kollektives Orientierungs- und Steuerungsgefüge fungiert. Diese Orientierung an Effizienz ist kein isoliertes Merkmal der Studienbetreuung, sondern findet sich bereits in der Studienberatung im Zugang zum dualen Präsenzstudium (Fuß & Kessler, 2026b, i. E.). Die Betreuenden selbst begreifen ihr Handeln als formalisiertes Dienstleistungsprogramm zur systematischen Bearbeitung studentischer Anliegen.

In diese standardisierten organisationalen Vorgaben eingebettet, lassen sich drei zentrale Beratungsmodi rekonstruieren: im dualen Präsenzstudium die Beratungsmodi des (1) *sachorientierten Informierens* sowie des (2) *pragmatischen Helfens* und im Fernstudium der Modus des (3) *ganzheitlich reflektierenden Befähigens*.

4.1 Beratungsmodi der Studienbetreuenden im dualen Präsenzstudium

Im Beratungshandeln einiger Studienbetreuender im dualen Präsenzstudium lässt sich ein Modus des *sachorientierten Informierens* rekonstruieren. Beratung wird hier primär als faktenbasiertes Dienstleistungsangebot verstanden, das auf der Weitergabe organisationalen, studienrelevanten Wissens beruht. Die Interaktion ist von einer funktionalen und distanzierten Haltung gegenüber den Studierenden geprägt, wie exemplarisch die angeführte Passage verdeutlicht:

„Man brauch’ ein sehr umfangreiches Wissen, was man oft (.) zu Beginn eines Gesprächs gar nicht so vorbereitet oder abrubereit gemacht hat. Da is’ es aber tatsächlich sehr, sehr hilfreich, während der Gespräche einfach direkt bei [Intranet] äh eben einmal das, das Stichwort einzugeben unter dem (Schnipsel?) Urlaubssemester oder ähnliches. Das heißt also, die Grundlagen für die Studierendenbetreuung sind von der [Name der privaten Hochschule] da. Das Wissen, [...] verfestigt sich nach zwei, drei Gesprächen zum gleichen Thema und irgendwann kann man das auch abrufen.“ (GDdP1)

In dieser Äußerung wird Beratung als eine Tätigkeit verhandelt, die sich auf die Aneignung und korrekte Weitergabe von organisationalem Wissen stützt. Implizit zeichnet sich ab, dass Informiertheit über Hochschulregeln als hinreichend für die Bewältigung der Beratungssituationen betrachtet wird. Das Verhältnis zu den Studierenden ist von einer sachlichen und

distanzierten Haltung geprägt. Deutlich wird dies auch in folgendem Dialog, in dem Studierende als defizitär und passiv gerahmt werden.

Jw: Diese, diese Überraschung ähm, wie ich muss hier 'ne Wechselgebühr bezahlen? Ja, das hast du mit deinem Vertrag schon unterschrieben.

Lw: Genau.

Jw: Und jeder sollte einen Vertrag ja gelesen @haben@, bevor er ihn unterschreibt. Auch das Kleingedruckte. Und das äh ploppt dann halt auf und da merkt man einfach, dass viele sehr, sehr unwissend durch die Gegend laufen und einfach die Erwartungshaltung haben, ich muss es nicht lesen, es wird mir sowieso dann gesagt.

Lw: Sehr unselbstständig irgendwie einfach.“ (GDdP1)

Beratung wird hier als Frage–Antwort–Praxis verstanden, nicht als unterstützender Aushandlungsprozess. Obwohl die Betreuenden die Überraschung der Studierenden erkennen, bleibt Empathie für dahinter liegende Sorgen aus. Stattdessen werden Unsicherheiten als Unselbstständigkeit und Naivität abgewertet. Zugleich zeigt sich eine fehlende kritische Reflexion organisationaler Regelungen.

Auch beim Umgang mit unklaren Anliegen wird diese Haltung erkennbar, wie das folgende Beispiel zeigt:

Jw: Nem dicken Fragezeichen und denken so, ich weiß selber nicht, was ich möchte. Keine Ahnung, warum ich jetzt mit dir gesprochen hab.

Mw: Ja @

Jw: Also es is' ganz oft so und dann gebe ich dass du halt sozusagen auch direkt wieder zurück, dass ich dann sage, dann mach dir doch selber mal Gedanken, was du jetzt dir wünschst oder brauchst und dann komm noch mal zu mir. (.) Und es ist halt oft oder manchmal der Fall, da kommen die gar nicht mehr, weil sich das Problem aufgelöst hat.

Mw: Ja.

Jw: Oder von alleine erledigt hat (...).“ (GDdP1)

Hier zeigt sich, dass diffuse Anliegen früh abgewehrt und die Verantwortung an die Studierenden zurückgegeben wird. Beratung wird nur dann als sinnvoll und angemessen gewertet, wenn Studierende mit einem klar artikulierten, bearbeitbaren Anliegen erscheinen. Bleiben Studierende der Beratung fern, wird dies als erfolgreiche Selbstregulierung interpretiert, was erneut auf die Effizienzorientierung verweist. Teilnehmende Beobachtungen bestätigen diese Orientierung:

„Sie [die Studienbetreuende] [...] wundert sich über die Fragen, 'die kommen'. Dann denkt sie: 'lies den scheiß Newsletter. Lies die scheiß FAQ. Ich kann meine Arbeitszeit auch besser nutzen.' Sie erklärt, dass es ihr in solchen Momenten schwer fällt, 'nett zu bleiben'.“ (BdP2)

Auch hier werden Fragen von Studierenden nicht als Ausdruck von Unsicherheit und Suche nach Unterstützung begriffen, sondern als Belastung der Arbeitszeit. Die Annahme, die für Studierende relevanten Informationen lägen ihnen digital vor und würden von ihnen nur nicht abgerufen, deutet ebenfalls auf ein defizitäres Bild von den Studierenden an der privaten Hochschule hin. Beratung wird nicht als Ermöglichung von Handlungsoptionen verstanden, sondern als Arbeit und Belastung, die es zu vermeiden gilt.

Dem Beratungsmodus des *sachorientierten Informierens* steht der Beratungsmodus des *pragmatischen Helfens* gegenüber, der von persönlicher, empathischer und situativ flexibler Beratung geprägt ist und somit über die bloße Weitergabe von Informationen hinausgeht. Beratung wird hier als Beziehungs- und Unterstützungsarbeit verstanden:

„Das ka- also einige erzählen das halt, wenn die irgend'n Anliegen haben und sie merken okay, die haben da eine Person vor sich sitzen, mit der kann man so was besprechen und auch so 'n bisschen persönlicher reden, dann kommt das schon zur Sprache. Das hatte ich jetzt auch 'n paar Mal, wo Studis ähm dann erzählt haben, ne? Wie das zu Hause abläuft und dass sie ähm eigentlich nich', zum Beispiel nie studieren wollten, aber die Eltern sie gedrängt haben und so was, ähm dass sie das halt so erzählt haben.“ (GDdP1)

Die Betreuende zeigt sich ansprechbar, erkennt persönliche Problemlagen der Studierenden und strebt danach, Lösungs- und Handlungsoptionen aufzuzeigen:

„Und dann kam auch ähm ja, äh so heraus, dass es für sie [eine ratsuchende Studentin] sehr schwierig ist, alles zu vereinen. Also Studium und äh die Arbeit und in ihrer Familie [...] und [sie sagte] äh wir wohnen eben auch auf engem Raum zusammen, ähm wo es auch mir schwierig fällt, mich da auch abzugrenzen und eben auch entsprechend äh mich auf die, auf das Studium zu konzentrieren. [...] Genau, da hatten wir auch so 'n bisschen, auch über das Thema Zeitmanagement geredet, wie sie halt vielleicht auch in der Uni lernen kann, also dass sie halt gar nich' so sehr auch so viel zu Hause dann verfügbar ist, sondern halt auch, wie sie das irgendwie organisieren kann, dass sie eben auch ihr Studium ähm gut hinbekommt, weil ihr das halt sehr, sehr wichtig ähm war. Genau.“ (GDdP2)

Hier wird Beratung als dialogischer Aushandlungsprozess zur Eruierung von Handlungsmöglichkeiten erkennbar. Zugleich kommt ein Streben nach passgenauen Strategien für die ratsuchende Studentin zum Ausdruck.

Auch bei rechtlichen oder organisationalen Anliegen bleibt die Haltung zugewandt und aktiv:

„Ich hab auch häufig das Gefühl, dass die manchmal auch. A- Als- die Studierenden, manchmal auch einfach eine Er-

mutigung haben wollen, dass ähm das Problem, was sie jetzt grade als Problem sehen, grade in Bezug irgendwie auf die Praxispartner oder so wirklich 'n Problem ist. Und da auch die Hochschu- Hochschule hinter steht und auch ähm zum Beispiel sagen würde ja, [...] du darfst nicht weniger als zwanzig Urlaubstage haben, da kannst du dich ruhig trauen das anzusprechen ähm und [...] so einfach den Mut haben, äh das auch zu platzieren und es dann eigentlich zu 'ner einfacheren, relativ schnellen Lösung auch kommen kann.“ (GDdP1)

Beratung im Modus des *pragmatischen Helfens* zielt damit nicht nur auf eine unmittelbare Problemlösung, sondern auch auf eine Stärkung studentischer Autonomie. Die Kommunikation passt sich in diesem Beratungsmodus an die Bedürfnisse der Studierenden an:

„Und ähm zum einen geben wir denen das natürlich dann oder gebe ich de- das dann natürlich mündlich erstmal mit. Auf der andern Seite wird's dann häufig auch noch mal verschriftlicht, weil in der Situation kann man sich glaub ich auch nicht allzu viel merken und ähm (.) dann schicken wir es gerne auch noch mal per Mail raus und wir sagen auch jedes Mal fragt bitte gerne auch nochmal 'n zwotes und drittes Mal nach, bevor man irgendwas falsch macht oder was zu spät einreicht, äh weil ja auch diverse Fristen immer einzu- äh einzuhalten sind, auch bei 'nem Urlaubssemester und ähm (.)“ (GDdP2)

Beratung ist hier als fortlaufender, iterativer Prozess angelegt. Statt einer zielgerichteten Beendigung von Beratung wird eine dauerhafte Ansprechbarkeit und Unterstützung angestrebt. Verantwortung wird geteilt, nicht allein den Studierenden überlassen. Auch in den Beobachtungen dokumentiert sich ein Handeln im Interesse der Studierenden, das manchmal ein Umgehen organisationaler Regeln erfordert:

„Ein Tipp: Nächstes Semester ganz normal anfangen und für die Prüfungen kannst du einen Prüfungsuntauglichkeitsnachweis nachlegen. Das hast du nicht von mir. Du musst die dann nachschreiben, aber du schiebst die Klausuren nur effektiv nach hinten. Das wäre noch ein Abzweigungsweg.“ (BdP2)

Studienbetreuende treten als Kompliz:innen auf, die auch Lösungen außerhalb organisationaler Regeln anbieten. In manchen Fällen wird Beratung auch lebensweltorientiert und psychosozial erweitert:

„Und ähm dort besprechen wir auch, tatsächlich häufig auch private Themen. [...] Wir hatten auch schon 'ne Studentin, die morgens hier um neun reinkam und [...] sagte okay, m- mein Part- ähm mein Vater hat ähm Suizid begangen und sie jetzt grade gar nicht so weiß, wo sie jetzt gerade steht. Und ähm das is' natürlich für uns auch erstmal so okay, (.) morgens um neun hast du sowas auf'm Tisch und dann guckst du erstmal,

dass die Leute beruhigst, erstmal guckst, ob man dem was anbietet, mit denen erstmal in Ruhe ins Gespräch kommt. Dann ist auch die Uni erstmal Nebensache, sondern dann geht's erstmal darum, wie geht's der Person? Was kann man der Person jetzt grade überhaupt so zumuten, an ähm, (.) naja, vielleicht auch bürokratischen Sachen, die jetzt vielleicht auf sie zukommen, auch von unserer Seite aus Richtung Urlaubssemester. Nur mal als Beispiel, äh um dann vielleicht erstmal mit dieser ganzen Situation fertig zu werden und das Studium erstmal zu pausieren.“ (GDdP2)

Mit dieser Sequenz kommt zum Ausdruck, dass Beratung im Modus des *pragmatischen Helfens* nicht nur auf studienbezogene Inhalte fokussiert ist, sondern primär das emotionale Wohl der Studierenden betont und konkrete Entlastungsangebote jenseits organisationaler Vorgaben einschließt. Damit integriert die Studienbetreuung eine psychosoziale Unterstützungsdimension in ihre Beratungspraxis.

4.2 Beratungsmodi der Studienbetreuenden im Fernstudium

Im Fernstudium lässt sich – im Kontrast zu dem Beratungshandeln der Studienbetreuenden im dualen Präsenzstudium – ein Beratungsmodus des *ganzheitlich reflektierenden Befähigens* rekonstruieren. Die Studienbetreuenden verfolgen einen professionellen Coachingansatz, der als zielgerichteter, längerfristiger und dialogischer Entwicklungsprozess angelegt ist. Ziel ist, Studierende ganzheitlich zu unterstützen, ihre Ressourcen zu stärken und Selbstwirksamkeit zu fördern. Die Klärung des Beratungsverständnisses gegenüber den Studierenden gilt als grundlegende Voraussetzung gelingender Beratung; entsprechend werden den Studierenden zunächst die Möglichkeiten und die Ziele von Coaching erläutert:

„Aber vielleicht sie- kann man's auch als kleine Herausforderung immer sehen, wenn man so merkt, jetzt muss ich aber mal hier Aufklärungsarbeit leisten, @ was überhaupt Coaching is' äh, das gehört dazu.“ (GDF)

In weiteren Sequenzen zeigen sich Vorstellungen professionellen Coachings, das durch eine neutrale Haltung, längere, reflexive und dialogische Bearbeitung gekennzeichnet ist: „und dann haben wir ganz viel erarbeitet“ (GDF).

Die Studienbetreuenden im Fernstudium verstehen Coaching als fundierte Tätigkeit, deren Umsetzung methodische und theoretische Kompetenzen erfordert. Die kontinuierliche Weiterbildung der Betreuenden unterstreicht den professionellen Anspruch:

„Ich mach ja die Ausbildung zur systemischen, systemischen Coach oder zur systemischen Beraterin. Und im Moment lese ich so 'n Buch über rassistisch-kritische Haltung im systemischen Beratungskontext. Richtig °gut.° (.) Ähm (.)“ (GDF)

Im Coachingprozess werden systematisch Methoden und Theorien angewandt, um nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Studierenden zu begleiten:

„Y: (...) Und was sind die besonders schönen Situationen für euch?

Sw: (...) Wenn's sprudelt @. (.) Wenn wie so'n Ping Pong so 'n bisschen entsteht ne, oder auch, also für mich persönlich, wenn ich spüre, wow, ich hab der was gesagt und meine, meine Methode, so die Theorie, das, was ich mir dabei gedacht habe, ist voll aufgegangen, ne? Das hat mega gefruchtet.“ (GDF)

Die fehlende Explizierung der in der Beratung genutzten Methoden und Theorien verweist auf ein gegenseitiges konjunktives Verstehen der Gruppe und damit ein geteiltes Verständnis der Beratungspraxis. Indem der Coachingansatz nicht nur kurzfristige Problemlösung, sondern langfristige Entwicklung und Reflexion in den Mittelpunkt stellt, hebt er sich deutlich vom Modus des *sachorientierten Informierens* im dualen Präsenzstudium ab.

Gleichzeitig unterscheidet sich der Beratungsmodus im Fernstudium auch vom Modus des *pragmatischen Helfens* im dualen Präsenzstudium. Während letzterer stärker situativ, beziehungsorientiert und pragmatisch auf akute Anliegen eingeht, zielt Coaching auf eine systematische, nachhaltige Begleitung und Befähigung der Studierenden. Im Gegensatz zum *pragmatischen Helfen* wird Beratung hier als prozessorientierter Entwicklungsraum verstanden, in dem Reflexion und langfristige Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle spielen. Performativ bestätigt sich die Anwendung professioneller Methoden in den beobachteten Beratungssituationen:

„[Die Studienbetreuende im Fernstudium] sagt „sehr gut. Machen wir trotzdem eine Reflexionsrunde. Wie geht's weiter?“ (BF3)

Die Studienbetreuenden reflektieren auch selbstkritisch Gespräche, in denen Beratung lediglich informativ bleibt – und nicht Coaching im Sinne ihres Selbstverständnisses entspricht:

„[Die Studienbetreuende im Fernstudium] sagt, wenn der Student nicht so abgehackt gewesen wäre, hätte sie ihm sagen wollen, dass das Gespräch kein Coaching war. Sondern nur Informationen mitgeteilt wurden, die er sich hätte selber raussuchen können.“ (BF4)

Dieser Modus des *ganzheitlich reflektierenden Befähigens* im Fernstudium hebt sich somit durch eine systematische, entwicklungsorientierte Praxis klar von den Beratungsmodi im dualen Präsenzstudium ab.

5 Fazit

Im Zentrum dieses Beitrags stand die Frage, auf welche Weise Studierende an einer privaten Hochschule durch Studienbetreuende beraten werden und welche *Modi Operandi* – verstanden als spezifische Handlungs- und Vollzugsmuster im praxeologischen Sinne – in der Beratungspraxis empirisch deutlich werden. Ausgangspunkt war das Erkenntnisinteresse, Beratung in ihrer alltäglichen Ausgestaltung und den dahinter liegenden Handlungslogiken zu rekonstruieren.

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung wurden zunächst im Anschluss an die CHE-Studie zu den Erfolgsfaktoren privater Hochschulen (Engelke et al., 2017, S. 26) die standardisierten, organisational verankerten Beratungspraxen aufgezeigt, die ein ausgeprägtes Streben nach Effizienz aufweisen. Darüber hinaus wurden drei Beratungsmodi identifiziert, die in der folgenden Typologie (siehe Tab. 2) münden und erstmals Hinweise zur Beratungspraxis von Studienbetreuenden an privaten Hochschulen geben:

BERATUNGSPRAXEN VON STUDIENBETREUENDEN AN EINER PRIVATEN HOCHSCHULE		
ORGANISATIONALE STANDARDISIERTE BERATUNG BERATUNG ALS EFFIZIENTE DIENSTLEISTUNG		
DUALES PRÄSENZSTUDIUM		FERNSTUDIUM
1) Modus des sachorientierten Informierens	2) Modus des pragmatischen Helfens	3) Modus des ganzheitlich reflektierenden Befähigens

Tab. 2: Beratungsmodi der Studienbetreuung an einer privaten Hochschule (eigene Darstellung)

Im dualen Präsenzstudium zeigt sich eine explizite Verbindung des Beratungsmodus des *sachorientierten Informierens* mit der organisationalen Standardisierung und Effizienzorientierung: Die Beratung ist faktenbasiert, distanziert und darauf ausgerichtet, Studierende als Adressat:innen korrekter Information in einer formal strukturierten Organisation zu leiten. Beratung wird eher als Weitergabe von Informationen und weniger als dialogischer Prozess verstanden. Offene oder emotionale Anliegen sowie komplexere Beratungsprozesse werden weitgehend abgewehrt.

Zudem ist im dualen Präsenzstudium der Modus des *pragmatischen Helfens* erkennbar, bei dem Studienbetreuende zugewandt, empathisch und beziehungsorientiert beraten und dabei auch über organisationale Regelungen hinausgehen. Sie adressieren nicht nur studienbezogene Anliegen, sondern auch persönliche und lebensweltliche Krisen, was auf eine ganzheitlich verstandene

Beratungspraxis verweist. Die Studienbetreuenden treten dabei als Verbündete der Studierenden auf und zielen mit ihrer Beratungspraxis auf eine Stärkung der Handlungssicherheit und des individuellen Wohlbefindens Studierender im Rahmen ihres Studiums.

Im Fernstudium setzt sich hingegen der Modus des *ganzheitlich reflektierenden Befähigens* durch, der mit einem professionellen Coachingverständnis einhergeht. Hier steht die längerfristige, dialogische Begleitung der Studierenden im Vordergrund, die auf systematischer Anwendung von Methoden und einer reflektierten Beratungsperspektive fußt.

Die Untersuchung konnte Einblicke in die Beratungspraxen von Studienbetreuenden an einer privaten Hochschule geben, deren Beratungslandschaft insgesamt noch unzureichend beforscht ist. Mit der Typologie der Beratungsmodi zeigt sich, dass Beratungspraktiken auch innerhalb einer einzigen Hochschule trotz organisationaler Standardisierungsbemühungen keineswegs homogen, sondern deutlich heterogen ausgestaltet sind. Dies verweist darauf, dass Beratungspraxis nicht ausschließlich durch organisationale Vorgaben, sondern auch durch individuelle Handlungsorientierungen geprägt ist.

Die Differenzierung der Beratungsmodi innerhalb und zwischen Studienformaten legt nahe, dass die Professionalisierung und Rollenbilder der Studienbetreuenden sowie spezifische Anforderungen und Bedarfe der Studierenden deutliche Unterschiede in der Beratungspraxis erzeugen. Im Modus des *sachorientierten Informierens* überwiegt eine an Effizienz und Standardisierung orientierte Sozialisation im System Hochschule, während beim *pragmatischen Helfen* und erst recht beim *ganzheitlich reflektierenden Befähigen* biografischer und externer Methodeninput (etwa Coaching-Ausbildungen) und eine stärkere Akzentuierung von Reflexivität und individueller Fallarbeit zum Tragen kommen.

Überraschend ist, dass die im Fernstudium tätigen Studienbetreuenden, die ausschließlich digital beraten, primär den Modus des *ganzheitlich reflektierenden Befähigens* praktizieren – was die Frage aufwirft, ob hier funktional äquivalente Rollen vorliegen oder unterschiedliche Zielsetzungen und Bedarfe der Studierenden zu stark differierenden Beratungspraxen führen. Weitere Forschung sollte prüfen, ob dies mit unterschiedlichen Zielgruppen, (Selbst-)Selektionsmechanismen, Weiterbildungspraktiken oder organisationalen Zuschreibungen zusammenhängt. Besonders lohnend erscheint dabei ein Fokus darauf, wie an der privaten Hochschule die Beratungsbedarfe jener Studierenden, die ein duales Präsenzstudium wählen und neben dem Studium organisational bedingt bei einer Praxiseinrichtung tätig sind, die die Studiengebühren übernimmt und jenen Studierenden, die ein Fernstudium wählen und in der Regel ohne die Rückbindung an die Hochschule erwerbstätig sind.

Abschließend zeigt diese Fallstudie, dass Beratungspraxen an privaten Hochschulen vielschichtiger und ambivalenter sind,

als es standardisierte Steuerungskonzepte vermuten lassen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Beratung in der täglichen Praxis von sehr unterschiedlichen Haltungen, Methoden und Zielsetzungen geprägt ist – selbst im Rahmen formal einheitlicher organisationaler Vorgaben. Zugleich unterstreicht die Studie die Relevanz weiterer Forschung, die Beratungspraktiken nicht nur organisationstheoretisch, sondern auch professionssoziologisch und adressat:innenorientiert in den Blick nimmt. Für die Praxis bedeutet dies, dass Hochschulen nicht nur auf Standardisierung und Effizienz setzen sollten, sondern auch Räume für Reflexion sowie Weiterqualifizierung der Beratenden schaffen müssen, um eine passgenaue und nachhaltige Unterstützung Studierender zu gewährleisten.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Boele-Woelki, K. (2018). „Ergänzungen und Konkurrenz zugleich“. Im Interview mit A. Linder. Abgerufen am 10. September 2025 von <https://private-hochschulen.net/file/duz---private-hochschulen.pdf>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Einleitung. Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9–50). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Brockhoff, K. (2003). Management privater Hochschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB)*, 73(3), 1–23.
- Buschle, N. & Haider, C. (2016). Private Hochschulen in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik*, 2016(1), 75–86.
- Doll, A. & Hansen, A. P. (2019). *Die Managerschmieden. Studieren an privaten Hochschulen macht sich bezahlt*. Wiesbaden: Springer VS.

- Engelke, J., Müller, U. & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Frank, A., Hieronimus, S., Killius, N. & Meyer-Guckel, V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland*. Essen: Stifterverband.
- Frank, A., Kröger, A., Krume, J. & Meyer-Guckel, V. (2020). *Private Hochschulen. Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation*. Essen: Stifterverband.
- Fuß, A. & Kessler, S. (2026a, i. E.). „Wir sind keine Eliteuniversität. Bei uns kann jeder studieren“ Private Hochschulen im Werben um Studierende. In K. Walla & T. Neuhäus (Hrsg.), *Universitäten im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuß, A. & Kessler, S. (2026b, i. E.). Blackbox Studienberatung an privaten Hochschulen. In P. Bauer, S. Bender, J. Strasser, B. Thiessen & M. Weinhardt (Hrsg.), *Beratungsforschung: interdisziplinär – konzeptionell – empirisch*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fuß, A., Kessler, S. & Dos Anjos, V. (2024). Der Webseitenauftritt von Hochschulen als Spiegel ihres Umgangs mit Bildungs(un)gleichheit. Eine erweiterte dokumentarische Bildanalyse von Hochschulwebseiten. In S. Hoffmann, M. Hunold, D. Petersen & S. Rundel (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 7/2024, 101–134.
- Gavin-Kramer, K. (2018). *Allgemeine Studienberatung nach 1945. Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte*. Bielefeld: UVW Weblar.
- Hachmeister, C-D. (2025). *DatenCHECK 1/2025. Private und kirchliche Hochschulen*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Abgerufen am 10. September 2025 von <https://hochschuldaten.che.de/private-und-kirchliche-hochschulen-2025/>
- Hachmeister, C-D., Rischke, M., Roessler, I., Berghäuser, H. & Kroll, H. (2024). Nicht-staatliche Hochschulen im Innovationssystem. Strukturanalyse und Clusterung privater und kirchlicher Hochschulen. *CHE Impulse*, 15. Karlsruhe: Fraunhofer ISI/ Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Hanft, A., Kretschmer, S. & Maschwitz, A. (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Hebecker, E., Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hrsg.) (2016). *Beratung im Feld der Hochschule*. Wiesbaden: Springer.
- Herrmann, S. (2019). Sozioökonomische Merkmale und Erwartungen von Studierenden privater Hochschulen in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2019(2), 34–54.
- Herrmann, S. (2021). *Private Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme deutscher Privathochschulen und empirische Vergleichsanalysen zwischen Studierenden privater und staatlicher Hochschulen*. Dissertation an der Ludwig-Maximilian-Universität München. Abgerufen am 10. September 2025 von <https://publishing.ub.uni-muenchen.de/index.php/oplmu/catalog/view/27/54/222>
- Jacobs, L. (2024). Gut beraten? Ein kritischer Blick auf die Beratung von Studierenden mit Kind(ern) an der Universität Bielefeld. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 32(63), 84–100.
- Jeckel, B. (2009). *Vergleich zwischen privaten und öffentlichen hessischen Hochschulen im ingenieurswissenschaftlichen Bereich*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Krausnick, D. (2011). Private Hochschulen. In K. F. Gärditz & L. Pahlow (Hrsg.), *Hochschulerfinderrecht. Ein Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 117–128). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Männle, I. (2022). Beratungsressourcen in der Hochschule: Anerkennung vs. Verknennung studentischer Professionalisierung durch (fehlende) Praktikumsberatung. In J. Elven & S.-M. Weber (Hrsg.), *Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Analysen sozialer Beratungspraxis* (S. 125–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, A. (2017). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung. Ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartung und Regelpraktik. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 59–79). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Philipps, A. (2024). *Nichtöffentliche Hochschulen in Deutschland. Scoping Review zur empirischen Forschung*. HoF-Arbeitsbericht 127. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Philipps, A. (2025). Private Hochschulen. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneiderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschulen und Wissenschaft* (S. 187–196). Baden-Baden: Nomos.

- Pundt, J. & Schöpke, B. (2024). Einleitung. In J. Pundt & B. Schöpke (Hrsg.), *Fernstudium heute – Interprofessionelle Perspektiven* (S. 9–13). Bremen: APOLLON University Press.
- Raschauer, A. & Resch, K. (2016). *Studienberatung an der Universität Wien. Ergebnisse der iYOT-Teilstudie zum Arbeitsalltag von StudienberaterInnen*. Abgerufen am 20. Februar 2026 von https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12568/pdf/Erwachsenenbildung_29_2016_Raschauer_Resch_Studienberatung_an_der_Universitaet.pdf
- Schmidt, M. (2025a). Milieuspezifische Perspektiven von Studienberater*innen auf ihre Arbeitsbedingungen und die Studierenden. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* (S. 123–137). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, M. (2025b). Studienberatung in der Defensive? Eine Annäherung aus der Milieuperspektive. *Zeitschrift für Beratung und Studium (ZSB)*, 21(2+3), 35–41.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schweighart, R., Hast, M., Pampel, A. M., Rebien, J. A. & Trautwein, C. (2024). Transition into Distance Education: A Scoping Review. *Education Sciences*, 14(10), 1130. <https://doi.org/10.3390/educsci14101130>
- Sperlich, A. (2008). *Theorie und Praxis erfolgreichen Managements privater Hochschulen in Deutschland*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Service-Agentur des HDL. (2013). *Wegweiser berufsbegleitendes Studieren. Hintergründe und Tipps für ein Fernstudium an Fachhochschulen* (6. Auflage). Brandenburg: Hochschulverbund Distance Learning.
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen auf 12 % gestiegen*. Abgerufen am 10. September 2025 von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N054_21.html
- Vogd, W. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden: Teilnehmende Beobachtung*. Abgerufen am 10. September 2025 von <https://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Teilnehmende-Beobachtung.pdf>
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Aline Fuß
aline.fuss@iu.org

Prof.'in Dr.'in Stefanie Kessler
stefanie.kessler@iu.org

Beratung internationaler Lehrkräfte in Deutschland

Bedarfe, Formate und Perspektiven im Anerkennungs- und Weiterqualifizierungsprozess

ANNA ALEKSANDRA WOJCIECHOWICZ

İLKIM KEPENEK

MIRIAM VOCK

Abstract

Nach Deutschland migrierte und geflüchtete Lehrkräfte, die hier ihren Beruf ausüben wollen, sind mit komplexen, wenig transparenten Anerkennungsverfahren und strukturellen Hürden konfrontiert, die sprachlichen Anforderungen sind zudem hoch. Der Beitrag untersucht die Beratung internationaler Lehrkräfte im Prozess der Anerkennung und Weiterqualifizierung in Deutschland am Beispiel der an der Universität Potsdam angesiedelten Beratungsstelle des *Refugee Teachers Program*. Es wird dargelegt, wie bedarfsgerechte Beratung in wissenschaftliche Weiterbildung integriert und konzeptionell ausgestaltet werden kann.

Die Beratungsstelle erfüllte eine vermittelnde Funktion zwischen individuellen Anliegen internationaler Lehrkräfte und institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung. Auf Grundlage der Analyse von 321 Beratungsdokumentationen werden Zielgruppen, Beratungsanliegen und Beratungsformate beschrieben. Die Ergebnisse zeigen einen hohen, in Deutschland bislang kaum adressierten Informations- und Unterstützungsbedarf und unterstreichen die Bedeutung prozessbegleitender, ressourcenorientierter und migrationssensibler Beratung. Als Fazit ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer institutionellen Verankerung berufsspezifischer Beratungsangebote für internationale Lehrkräfte sowie einer stärkeren migrationssensiblen Professionalisierung der Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Schlagworte: Differenzsensible Beratung, wissenschaftliche Weiterbildung, international ausgebildete Lehrkräfte, Flucht und Migration, Anerkennung ausländischer Qualifikationen

1 Einleitung

Migration ist im Kontext globaler Krisen, wachsender Ungleichheiten und zunehmender internationaler Mobilität zu einer strukturellen Realität geworden. Diese Entwicklungen spiegeln sich auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung wider, die sich zunehmend mit Fragen der Qualifizierung und Teilhabe geflüchteter und migrierter Akademiker:innen befasst (Engel & Wolter, 2017). Spätestens seit den Jahren 2015 (Krieg in Syrien) und 2022 (Krieg in der Ukraine) geraten international ausgebildete Lehrkräfte als bedeutsame Berufsgruppe zunehmend in den Blick bildungspolitischer und wissenschaftlicher Debatten. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Lehrkräftemangels (KMK, 2025) kommt ihnen auch im Kontext von Rekrutierungs- und Weiterqualifizierungsstrategien eine wachsende Bedeutung zu. Ihr (Wieder-)Einstieg in das Schulsystem in Deutschland ist jedoch vielfach mit Herausforderungen verbunden, etwa der Anerkennung vorhandener Qualifikationen, der Navigation durch bürokratische Verfahren oder dem Erwerb von Nachqualifizierungen (George, 2021; Wojciechowicz & Vock, 2024). Beratung spielt dabei eine zentrale Rolle (BMBF, 2024): Sie hilft, formale Hürden zu überwinden, stärkt individuelle Ressourcen und unterstützt gesellschaftliche Teilhabe.

Der Beitrag widmet sich der Beratung internationaler Lehrkräfte im Kontext von Anerkennung und Weiterqualifizierung in Deutschland am Beispiel des Landes Brandenburg. Im Fokus steht dabei die an der Universität Potsdam angesiedelte Beratungsstelle des *Refugee Teachers Program*, die von Januar 2021 bis März 2025 internationale Lehrkräfte beraten hat und vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) des Landes Brandenburg finanziert wurde. Das *Refugee Teachers Program* richtete sich an berufserfahrene Lehrkräfte, die ihre Ausbildung in einem anderen Land

durchlaufen hatten (Wojciechowicz & Vock, 2026). Es handelte sich um ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm „im Schnittfeld beruflicher Bildung, Hochschulstudium und Erwachsenenbildung“ (Dollhausen & Lattke, 2020, S. 100) mit einer professionsbezogenen Ausrichtung auf das Lehramt.

Der Beitrag verfolgt zwei Anliegen: Ausgehend von der Annahme, dass international ausgebildete Lehrkräfte im Anerkennungs- und Weiterqualifizierungsprozess spezifische Beratungsbedarfe aufweisen, werden zum einen die Beratungsangebote der an der Universität Potsdam angesiedelten Beratungsstelle des *Refugee Teachers Program* dargestellt. Dabei wird aufgezeigt, wie diese Angebote ausgestaltet waren und welche inhaltlichen Schwerpunkte zur Unterstützung der Lehrkräfte sie adressierten. Zum anderen wird auf Grundlage der systematischen Dokumentation der Beratungsstelle aus den Jahren 2021 bis 2023 analysiert, welche Lehrkräfte die Beratung aufsuchten und welche Beratungsformate sie nutzten. Auf dieser Basis werden Perspektiven für die Weiterentwicklung von Beratungsangeboten für diese spezifische Berufsgruppe abgeleitet.

2 Forschungsstand

2.1 Hürdenreicher Zugang zum Berufsfeld Schule

Der Lehrer:innenberuf ist in Deutschland durch Landesgesetze reglementiert. Lehrkräfte mit im Ausland erworbener Ausbildung benötigen daher vor der Aufnahme einer regulären Tätigkeit im Schuldienst die Anerkennung ihrer Berufsqualifikation im Rahmen eines formalen Anerkennungsverfahrens. Wie relevant das Verfahren für Lehrkräfte ist, zeigt der Bericht zum Anerkennungsgesetz (BMBF, 2024). Von rund 70.000 Anträgen auf Anerkennung ausländischer Berufsqualifikation, die in den Jahren 2016 bis 2022 in Deutschland gestellt wurden, entfielen 23 % auf den Beruf der Lehrer:innen – damit zählt er neben dem Ingenieur:innenberuf (29 %) zu den häufigsten Anerkennungsberufen. Für den Zeitraum von 2019 bis 2022 dokumentiert der Bericht insgesamt 20.694 Beratungen zum Anerkennungsverfahren für Lehrkräfte bundesweit. Die Zahl bildet lediglich formal erfasste Beratungen ab; informelle Beratungen sowie nicht erreichte Lehrkräfte bleiben ebenso unberücksichtigt wie regionale Unterschiede in der Beratungsinfrastruktur.

Eine Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (George, 2021), die 7.365 Anerkennungsbescheide aus den Jahren 2016 bis 2018 auswertet, zeigt: In 68 % der Fälle wurde lediglich eine Teilanerkennung erteilt. Diese erfolgt, wenn im Verfahren wesentliche Unterschiede gegenüber der deutschen Berufsbildung festgestellt werden, die zunächst durch Ausgleichsmaßnahmen wie etwa einen Anpassungslehrgang oder eine Eignungsprüfung kompensiert werden müssen. 17 % der Anträge wurden abgelehnt.

Für diese Lehrkräfte ist die Berufsausübung nur über ein vollständiges Lehramtsstudium in Deutschland möglich. Noch seltener war die volle Anerkennung: Nur 11 % der Anträge wurden als gleichwertig mit einem deutschen Abschluss bewertet, was den direkten Einstieg in den Schuldienst ermöglicht.

Die Einstiegsmöglichkeiten in den Schuldienst variieren in Abhängigkeit von den landesspezifischen Regelungen der Bundesländer. Zusätzlich spielen aber auch die Herkunftsregion und der rechtliche Status der Lehrkräfte eine Rolle: Für Lehrkräfte aus EU-Mitgliedstaaten gelten besondere Zugangsregelungen, die beispielsweise an Europaschulen den Verzicht auf eine vollständige Anerkennung der Berufsqualifikation ermöglichen (George, 2021). Da Europaschulen jedoch nur in wenigen Regionen vertreten sind, bleibt diese Option eine Ausnahme im Schulsystem in Deutschland.

Ein wesentlicher Grund dafür, dass mehr als zwei Drittel der internationalen Lehrkräfte eine Weiterqualifizierung benötigen, liegt in den spezifischen Anforderungen des deutschen Sekundarstufenlehramts: In der Regel müssen zwei Unterrichtsfächer abgedeckt werden. Im internationalen Vergleich ist dies eher unüblich, da in vielen Ländern im Bereich der weiterführenden Schulen eine Ein-Fach-Ausbildung für Lehrkräfte vorherrscht (Blömeke, 2006). Hinzu kommt, dass es an geeigneten Ausgleichsmaßnahmen fehlt, die sich an den konkreten Weiterentwicklungsbedarfen der Betroffenen orientieren, sodass die im Verfahren festgestellten Unterschiede häufig nicht ausgeglichen werden können. Auch für den Erwerb der für den Schuldienst erforderlichen hohen sprachlichen Kompetenzen fehlen an vielen Orten passende Kurse, sodass viele Lehrkräfte auf dem Weg der Weiterqualifizierung nicht weiterkommen (George, 2021). Für eine feste Übernahme in den Schuldienst müssen die Lehrkräfte Sprachkenntnisse auf C2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) nachweisen (Weizsäcker & Roser, 2018). Abgesehen von den formal geforderten Qualifikationen, die sich zwischen dem Herkunftsland und Deutschland häufig unterscheiden, zeigt sich bei vielen internationalen Lehrkräften ein konkreter Weiterqualifizierungsbedarf in Bezug auf das Schulsystem in Deutschland. Besonders in den Bereichen Berufssprache, Fachdidaktik und Schulpädagogik sind gezielte Angebote erforderlich, um vorhandene Kompetenzen in den neuen schulischen Kontext zu übertragen.

Wie selten der Einstieg in den Schuldienst bisher tatsächlich gelingt, zeigt eine Studie des Sachverständigenrats für Integration und Migration (Lokhande, 2025): Im Jahr 2023 lebten rund 87.000 Personen mit einem im Ausland erworbenen Lehramtsabschluss im erwerbsfähigen Alter in Deutschland – nur 9 % von ihnen arbeiteten tatsächlich als Lehrkräfte, das entspricht etwa 8.000 Personen.

2.2 Beratungsbedarfe im Kontext eines beruflichen (Wieder-)Einstiegs nach Migration

Generell zeigt sich, dass geflüchtete und neu zugezogene Fachkräfte aller Branchen einen hohen Informations- und Beratungsbedarf haben, etwa zu Anerkennungsverfahren, Ausbildungswegen und Qualifizierungsangeboten im Bildungssystem in Deutschland (Schmidt & Tippelt, 2006; Englmann, 2008; Heinemann, 2014). Die Schritte für einen beruflichen (Wieder-)Einstieg sind häufig komplex und schwer durchschaubar. Viele Fachkräfte wissen nicht, welche Stellen zuständig sind oder wie die Verfahren ablaufen (Weichbold & Aschauer, 2017). So zeigt die AES-Migra-Studie (BMBF, 2018) auf Basis von 8.452 Interviews einen deutlichen Beratungsbedarf bei Personen mit Migrationshintergrund der ersten Generation: 41 % benötigen Unterstützung bei der Suche nach geeigneter Aus- oder Weiterbildung. Sprachliche Hürden erschweren den Zugang zu Informationen häufig zusätzlich (Bouffier, 2017). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch im Hochschulraum: Bei der Beratung internationaler Studierender in Deutschland bleiben vorhandene Angebote häufig ungenutzt, weil sie für die Zielgruppe nicht ausreichend sichtbar oder nur eingeschränkt zugänglich sind (Ahmadli, 2022).

Wie Sprung (2011) zeigt, erleben viele migrierte Fachkräfte ihre Ankunft als einen tiefgreifenden Bruch ihrer Arbeitsbiografie, der mit einem Verlust an Status, Qualifikation und Anerkennung einhergeht. Viele fühlen sich in ihrer beruflichen Orientierung verunsichert und zweifeln an ihren Fähigkeiten. Siller (2018) beschreibt daher zwei zentrale, typische Beratungsbedarfe von Migrant:innen: Erstens benötigen sie Unterstützung beim Verstehen von Strukturen, Regeln und Zugangswegen zum Beruf, und zweitens profitieren sie von einer begleitenden Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie. Entsprechend sollte wirksame Beratung über eine reine Verfahrenshilfe deutlich hinausgehen, indem sie Übergänge begleitet, Orientierung gibt und Vertrauen stärkt.

Berater:innen für Aus- und Weiterbildung werden in Deutschland jedoch bislang kaum zu migrationsspezifischen Fragen geschult. So gab in einer Befragungsstudie nur etwa ein Drittel der Beratungskräfte an, sich während der eigenen Qualifizierung mit Themen wie Migration und Flucht befassen zu haben (Kleeberg, 2020). Dies legt nahe, dass die Beratungssysteme nur eingeschränkt auf die spezifischen Bedarfe dieser Zielgruppe vorbereitet sind. Sultana (2017) argumentiert zudem, dass Beratung kulturell geprägt ist, in Deutschland etwa durch Mittelschichtsnormen und Konzepte wie Individualismus, Selbstverwirklichung und Wahlfreiheit. Für viele Geflüchtete stehen dagegen Existenzsicherung, familiäre Verantwortung oder spirituell-religiöse Orientierung im Vordergrund, weshalb Beratung Raum für andere Lebenslogiken bieten und lebensweltlich anschlussfähig sein sollte.

Während Beratungsanlässe wie berufliche Orientierung, Passung, Studienorganisation, Anrechnung früherer Ausbildungsbestandteile, Finanzierung oder Karriereorientierung auch im

allgemeinen Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung (Dörner, Iller, Schüßler, Maier-Gutheil & Schiersmann, 2019) und im Besonderen bei nicht-traditionellen Studierenden (Sturm & Bopf, 2018) auftreten, zeigen Studien zu internationalen Lehrkräften (Obermeier, 2022; Wojciechowicz, Beck, Mutz & Vock, in Vorb.), dass deren Beratungsanliegen komplexere Ausprägungen bekannter Themen darstellen. Diese werden durch zusätzliche Hürden wie einen unsicheren Aufenthaltsstatus oder sprachliche Barrieren verstärkt. Hierzu zählen die Notwendigkeit zur Navigation hochkomplexer Anerkennungsverfahren ohne klar benannte Zuständigkeiten, berufsbiografische Brüche oder ein Vertrauensverlust in institutionelle Verfahren, der zu epistemischer Erschöpfung führen kann (Wojciechowicz et al., in Vorb.). Dies unterstreicht, wie zentral gezielte Beratung in diesem hochregulierten Berufsfeld der Lehrkräfte ist, die im aktuellen hochschulischen Beratungskontext noch kaum verankert ist.

2.3 Beratungsstrukturen

Das IQ-Netzwerk („Integration durch Qualifikation“) spielt eine zentrale Rolle in der Anerkennungsberatung internationaler Fachkräfte und sorgt mit Qualitätsstandards für ein strukturiertes Beratungsfeld (Hoffmann & Arians, 2014). Die Anerkennungsberatung erfüllt dabei nicht nur eine individuelle Orientierungsfunktion, sondern kann auch zwischen Empowerment der Ratsuchenden und struktureller Einflussnahme vermitteln, indem sie sich für verbesserte Zugangsstrukturen einsetzt und ihr Erfahrungswissen an Institutionen zurückspegelt (Schmidtke, 2020). Eine Spezialisierung auf den Beruf der Lehrkraft fehlt im IQ-Netzwerk jedoch meist.

Zielgruppenspezifische Beratung für internationale Lehrkräfte wurde in den letzten Jahren hingegen im Rahmen zeitlich befristeter Qualifizierungsprojekte einzelner Hochschulen aufgebaut, etwa durch das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam oder das Programm *Lehrkräfte Plus* in Nordrhein-Westfalen. Eine Evaluation von *Lehrkräfte-Plus* zeigt, dass 86 % der 113 befragten Lehrkräfte der Aussage, die Beratung sei hilfreich gewesen, eher bis voll zustimmen (Geske, Erhardt & Richter, 2023). Als eine wichtige Form der Beratung für die Zielgruppe internationaler Lehrkräfte wird eine individuell zugeschnittene Ankommensberatung genannt, in der berufliche Vorerfahrungen, sprachliche Voraussetzungen und persönliche Lebenslagen berücksichtigt werden. Diese setzt als eigenständiger Prozess bereits vor der Teilnahme an einer Weiterbildung ein (Purmann, Elshof, Turan & Siebert-Husmann, 2023).

Trotz erster Ansätze bleibt das Beratungsfeld für internationale Lehrkräfte im Anerkennungs- und Weiterqualifizierungsprozess bislang wenig erschlossen. Es fehlt an empirisch fundierten Erkenntnissen zu den spezifischen Herausforderungen dieser Zielgruppe sowie zum professionellen Selbstverständnis in diesem Beratungskontext. Iller (2025) weist für die Beratung in

der wissenschaftlichen Weiterbildung auf eine unzureichende theoretische Fundierung, geringe Forschungslage und uneinheitliche Strukturen hin. Diese Defizite treffen auch auf das hier betrachtete Beratungsfeld zu.

3 Entwicklung der Beratung im Kontext des Refugee Teachers Program

Vor dem Aufbau des *Refugee Teachers Program* fehlten in Brandenburg professionsbezogene Beratungs- und Weiterqualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte. Mit der Gründung des Programms an der Universität Potsdam im Jahr 2016 entstand bundesweit erstmals eine universitäre Weiterqualifizierung, die sich gezielt an geflüchtete und später auch an aus anderen Gründen zugewanderte Lehrkräfte richtete. Für geflüchtete Lehrkräfte aus der Ukraine wurde im April 2023 eine zusätzliche, einmalige Förderlinie für ein Weiterbildungsangebot eingerichtet. Die Beratung war von Beginn an ein integraler Bestandteil des Programms und wurde zunächst vom *International Office* der Universität Potsdam übernommen. Da sich die Bedarfe der Lehrkräfte – anders als bei internationalen Studierenden – spezifisch auf das Berufsfeld des Lehramts bezogen, wurde die Beratung später direkt im Projekt verankert und 2021 als berufsspezifische Fachberatungsstelle am *Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung* angesiedelt.

4 Beratungsbedarfe und -formate für internationale Lehrkräfte

Die Beratungsangebote des *Refugee Teachers Program* richteten sich sowohl an externe, nicht im Programm eingeschriebene internationale Lehrkräfte als auch an die Teilnehmenden des Weiterqualifizierungsprogramms. Damit umfasste die Beratungsarbeit ein breites Spektrum an Unterstützungsbedarfen und orientierte sich am Student-Lifecycle-Modell (Hanft & Brinkmann, 2013), das die prozessuale Dimension von Weiterqualifizierung gut abbildet. Daran anlehnend gliederte sich die Beratung in fünf phasenbezogene Handlungsfelder, die inhaltliche Schwerpunkte beschreiben: Orientierung, Bewerbung, Weiterqualifizierung, Anerkennung und Übergang. Jede dieser Phasen ist mit spezifischen Herausforderungen verbunden, die durch entsprechende Formate adressiert wurden. Die Beratung wurde nicht linear angelegt, sondern es lag ihr ein zirkuläres Verständnis von Weiterbildung zugrunde (Iller, 2025), das wiederkehrende und sich überschneidende Bedarfe berücksichtigt. Alle Beratungen waren freiwillig und kostenfrei. Sie konnten je nach individuellem Bedarf telefonisch, im direkten Gespräch in Präsenz oder per Videokonferenz oder aber per E-Mail erfolgen.

Die Beratungsgespräche wurden dokumentiert und das Protokoll wurde den Ratsuchenden auf Wunsch anschließend zugeschickt.

4.1 Orientierung

Die Beratung in der Orientierungsphase erfolgte unabhängig von einer späteren Teilnahme am *Refugee Teachers Program* und stand allen internationalen Lehrkräften offen. Als vorgelagertes Angebot bildete sie eine wichtige Grundlage für eine informierte Entscheidung über die Teilnahme an Weiterqualifizierungen (Maier-Gutheil, 2016). In dieser Phase wurden grundlegende Fragen zur Anerkennung von Berufsqualifikationen, zu Nachqualifizierungsmaßnahmen und zum Zugang zum Schuldienst geklärt. Besonders wichtig war die Einordnung der Herkunftsqualifikationen in das hiesige Bildungssystem, wobei die Fächerkombination aus dem Herkunftsland im Brandenburger Schulsystem überprüft wurde. Dies half den Lehrkräften, eine realistische Einschätzung ihrer beruflichen Perspektiven zu entwickeln und eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen. In einigen Fällen wurden in Kooperation mit Jobcentern in ländlichen Regionen des Landes Brandenburg auch Informationsveranstaltungen für Gruppen von Lehrkräften durchgeführt, die erst kürzlich zugewandert waren und aufgrund erschwelter Zugänge zu Beratungsangeboten eine erste Klärung ihrer beruflichen Qualifikationen anstrebten.

Ein wiederkehrendes Thema in der Beratung war, dass die Lehrkräfte zuvor falsche oder unvollständige Auskünfte erhalten hatten – etwa die (unzutreffende) Behauptung, ein vierjähriger Bachelorabschluss im Lehramt aus Syrien sei grundsätzlich nicht anerkennungsfähig oder ein vollständiges Zweitstudium sei zwingend erforderlich. In diesen Fällen übernahm die Beratung die Funktion der Validierung unsicherer Wissensbestände (Enoch, 2011) und trug zur Korrektur von Fehlinformationen bei. Zur Orientierungsberatung zählte auch eine auf das Praxisfeld bezogene Beratung, bei der Möglichkeiten aufgezeigt wurden, wie ein Zugang zum Schuldienst auch ohne formelle Anerkennung erfolgen kann, etwa durch den Seiteneinstieg, den Einsatz an Europaschulen oder im Herkunftssprachenunterricht.

4.2 Bewerbung

In der Bewerbungsphase lag der Fokus auf der Klärung der formalen Voraussetzungen und der konkreten Bewerbung für das *Refugee Teachers Program*. Die Beratung beinhaltete Informationen zu Programminhalten, Teilnahmevoraussetzungen und organisatorischen Aspekten (z. B. Wahl eines Zweitfachs, Zugangsprüfungen oder Anspruch auf Nachteilsausgleich). Besonders wichtig war die Begleitung bei der Wahl des Zweitfachs, da diese für viele Lehrkräfte eine berufliche Neuorientierung und einen Umbruch im professionellen Selbstverständnis bedeutete. Ein weiterer Schwerpunkt war die Unterstützung bei der Bewerbung über das Online-Portal uni-assist und beim Zusammenstellen der Unterlagen. Zusätzlich wurden Perspektiven für den weiteren Verlauf des Programms aufgezeigt, etwa

die Möglichkeit eines freiwilligen Schulpraktikums von bis zu einem Jahr oder die Teilnahme an einem Anpassungslehrgang zum Erwerb der vollen Lehramtsbefähigung.

4.3 Weiterqualifizierung

Mit der Programmzulassung begann die begleitende Beratung, die sich über die gesamte zweijährige Laufzeit erstreckte und sowohl Gruppen- als auch Einzelsitzungen umfasste, um die Teilnehmenden in ihrer akademischen und beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Ein zentrales Format waren die sogenannten Austauschrunden, in denen Teilnehmende Erfahrungen teilten und sich gegenseitig berieten. Diese Runden fungierten auch als Kommunikationsschnittstelle zur Programmkoordination. Neben Fragen zum Studienprogramm (z. B. Modulaufbau) wurden auch emotionale und psychosoziale Belastungen angesprochen, außerdem Unsicherheiten im Umgang mit der Fachsprache und den akademischen Anforderungen. In der Gruppenberatung wurden auch praxisrelevante Informationen vermittelt, etwa zu externen Unterstützungsangeboten. Die Austauschrunden boten darüber hinaus soziale, emotionale, organisatorische und inhaltliche Impulse, die sowohl entlastend als auch bestärkend wirkten. Dabei entstand ein geschützter Raum, in dem Unsicherheiten adressiert und kollektive Lösungen gefunden wurden. Bei unklarer Anerkennungslage oder negativen Anerkennungsbescheiden wurden diese Themen in Einzelberatungen vertieft, um Ängste und Orientierungslosigkeit zu bearbeiten und alternative berufliche Perspektiven zu entwickeln.

Die kursbezogene Lernberatung war besonders wichtig für Lehrkräfte, deren Studium bereits längere Zeit zurücklag. Sie half dabei, sich in die (neue) Lern- und Hochschulkultur (wieder) einzufinden, insbesondere im Hinblick auf Prüfungen und Fragen der Vereinbarkeit von Vollzeitstudium und familiären Verpflichtungen. Gleichzeitig bot die Lernberatung Raum für die Reflexion eigener Lernprozesse, die Aneignung neuer Strategien und die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen im Hochschulkontext. Die Lernberatung wurde dezentral von verschiedenen Akteur:innen durchgeführt (Beratungsstelle, Dozierende und tutorielle Fachbegleitungen) und stand in enger Verbindung mit den Anforderungen der Lehrveranstaltungen.

4.4 Anerkennung

Die Beratung im Anerkennungsprozess war auf eine individuell ausgerichtete und kontinuierliche Verfahrensbegleitung ausgelegt und richtete sich sowohl an Teilnehmende als auch an Alumni des *Refugee Teachers Program*. Der Anerkennungsbescheid diente dabei als Grundlage für die passgenaue Gestaltung des Studienplans auf Basis der darin formulierten Auflagen. Bei gesetzlichen Neuerungen oder Änderungen im Verfahren wurden Informationsveranstaltungen angeboten. Zusätzlich wurde ein Erklärvideo erstellt und auf YouTube veröffentlicht (Kılınc, Wojciechowicz & Rüdiger, 2025), das die einzelnen Schritte des Verfahrens übersichtlich darstellt.

4.5 Übergang in den Schuldienst

In der Übergangsphase lag der Schwerpunkt auf der Unterstützung bei der Bewerbung für Stellen an Schulen. Die Beratungsstelle half beim Erstellen der Bewerbungsunterlagen und bei der Entwicklung von Strategien für die Stellensuche. Auch Alumni des Programms nahmen dieses Format intensiv in Anspruch, um sich auf reguläre Lehrkraftstellen zu bewerben. Ein weiterer Fokus lag auf der Unterstützung im Umgang mit Herausforderungen im Schulalltag, etwa im Kontakt mit Schulleitungen, Kollegium, Eltern und Schüler:innen.

5 Auswertung der Beratungsdokumentation – Einblick in Nutzung und Formate

Während sich die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Handlungsfelder der Beratung im *Refugee Teachers Program* an einem phasenbezogenen Weiterbildungsprozess (Inhalt/Prozess) orientieren, folgte die Dokumentation durchgeführter Beratungen einer anderen Logik. Die Beratungsgespräche wurden nach vier kommunikativen Formaten (Modus/Setting) klassifiziert, die phasenübergreifend auftreten können: Auskunft, informative Beratung, individuelle Beratung und Bewerbungsberatung.

5.1 Methode

Für die Auswertung wurden alle Beratungsdokumentationen von Februar 2021 bis Februar 2023 analysiert. Von insgesamt $N = 353$ beratenen Personen flossen $N = 321$ Fälle ein; 32 wurden ausgeschlossen, z. B. bei Wohnsitz im Ausland, fehlendem Bezug zum Lehrer:innenberuf, unvollständigen Angaben oder stellvertretenden Anfragen durch andere.

Es handelte sich bei allen Informationen um Selbstauskünfte, die kontextabhängig im Beratungsgespräch abgefragt bzw. berichtet und anschließend in standardisierten Protokollen dokumentiert wurden. Erfasst wurden das Geschlecht, das Herkunftsland der Lehramtsqualifikation, der Stand des Anerkennungsverfahrens, das Unterrichtsfach, die Anzahl der Kontakte mit der Beratungsstelle, der Zugangsweg sowie das kommunikative Format im Beratungsgespräch. Die Zuordnung der Beratungsfälle zu den vier Formaten erfolgte anhand definierter Kodierkriterien: Maßgeblich waren (1) Zweck der Beratung, (2) Person-/Kontextbezug und (3) Handlungsorientierung; ergänzt durch Dauer, Komplexität und Interaktivität. Auf dieser Basis wurden die Formate wie folgt definiert:

- *Auskunft*: rein informationelle Nachfrage, ohne Bezug zur individuellen Situation,
- *informative Beratung*: allgemeine Orientierung ohne berufsbiografischen Bezug,

- *individuelle Beratung*: Einbezug persönlicher Voraussetzungen, Zielklärung und Entwicklung von Lösungsoptionen,
- *Bewerbungsberatung*: Unterstützung bei der Bewerbung für das Programm oder Lehrkraftstellen.

In der Praxis wurde in jedem Beratungsgespräch eine zentrale Problemstellung definiert und kodiert; weitere Anliegen wurden in späteren Gesprächen aufgenommen. Berücksichtigt wurden ausschließlich Beratungen mit externen Ratsuchenden; Programmteilnehmende blieben unberücksichtigt, da ihr Bedarf gesondert dokumentiert wurde.

5.2 Ergebnisse

Zur Beantwortung der Frage, welche Lehrkräfte die Beratungsstelle aufsuchten und welche Beratungsformate sie nutzten, werden die Beratungsfälle getrennt für zwei Gruppen ausgewertet: (a) internationale Lehrkräfte mit Interesse am regulären *Refugee Teachers Program* und (b) geflüchtete Lehrkräfte mit Qualifikation aus der Ukraine mit Interesse am Sonderprogramm. Die Auswertung zielte darauf ab, (1) die Merkmale der Ratsuchenden sowie (2) die genutzten Formate zu beschreiben und damit Hinweise auf bedarfsbezogene Nutzungsmuster zu liefern.

Von den $N = 321$ ratsuchenden Lehrkräften interessierten sich 189 Personen (56 % Frauen) für das reguläre Beratungs- und Weiterqualifizierungsangebot des *Refugee Teachers Program*. 132 Personen kontaktierten die Beratungsstelle mit Interesse am Sonderprogrammangebot für ukrainische Lehrkräfte (96 % Frauen).

Als Qualifikationsland der 189 internationalen Lehrkräfte, die sich für das reguläre Angebot interessierten, wurden insgesamt 32 Länder dokumentiert. Die Mehrheit der Ratsuchenden (179 Personen, 95 %) hatte ihre Lehramtsqualifikation in einem Nicht-EU-Mitgliedstaat erworben. Besonders häufig vertreten waren Lehrkräfte aus der Türkei ($n = 58$; 31 %) und Syrien ($n = 52$; 27 %). Weitere häufige Herkunftsländer waren die Ukraine ($n = 10$; 5 %), Polen ($n = 8$; 4 %), Russland ($n = 7$; 4 %) und der Irak ($n = 6$; 3 %). Einzelne Lehrkräfte kamen aus dem Iran, Aserbaidshan, Algerien, Indien, Kamerun, Kasachstan, Georgien und Pakistan.

Zum Zeitpunkt der Beratung hatten 66 % der Ratsuchenden noch keinen Antrag auf Anerkennung gestellt, 24 % befanden sich bereits im Verfahren. Von diesen hatten 39 % bereits ein Ergebnis erhalten – meist eine Teilanerkennung (24 %) oder eine Ablehnung (15 %), nur 6 % erhielten eine Vollanerkennung. 59 % warteten noch auf eine Rückmeldung, 10 % machten keine Angaben zum Stand ihres Verfahrens.

Die genutzten Beratungsformate verteilten sich zu etwa gleichen Teilen auf informative Beratung (29 %), individuelle Beratung (31 %) und Bewerbungsberatung für das *Refugee Teachers Program* (30 %). 10 % der Ratsuchenden erhielten

lediglich eine einmalige Auskunft ohne weitere Beratung. Im Durchschnitt erfolgten zwei Kontakte pro Person ($M = 2,08$; $SD = 1,63$; Range: 1–11). Der Erstkontakt erfolgte überwiegend per E-Mail (86 %), persönliche oder telefonische Anfragen waren seltener (13 %).

Die Nachfrage nach dem Sonderprogramm für geflüchtete Lehrkräfte aus der Ukraine war mit 132 Anfragen hoch und konzentrierte sich überwiegend auf die ersten drei Wochen der Programmausschreibung. Daher wurde für diese Zielgruppe eine gebündelte informative Online-Veranstaltung durchgeführt, zu der sich 55 Personen anmeldeten und 35 tatsächlich teilnahmen. Darüber hinaus erhielten 38 Personen eine individuelle Beratung, 33 davon im Rahmen einer Bewerbungsberatung für das Sonderprogramm. Nur drei Personen (2 %) hatten bereits einen Anerkennungsantrag gestellt, 19 (15 %) gaben an, keinen gestellt zu haben, und 107 Personen (83 %) machten hierzu keine Angaben.

6 Diskussion

Studien zeigen, dass internationale Lehrkräfte nach Flucht oder Migration in Deutschland ein komplexes Anerkennungssystem durchlaufen müssen (George, 2021; Lokhande, 2025). Berufsspezifische Beratungsstellen für Lehrkräfte fehlten bis zum Aufbau der Beratungsstelle des *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam, wodurch auch empirische Erkenntnisse zu Beratungsbedarfen bislang begrenzt waren. Die Beratungsstelle wurde im Untersuchungszeitraum (Februar 2021–Februar 2023) von 353 Personen aufgesucht. Diese Zahl bezieht sich auf dokumentierte Kontakte. Der Beratungsbedarf ist vermutlich deutlich größer, da die Lehrkräfte erst einmal vom Beratungsangebot erfahren mussten. Die berichteten Zahlen deuten auf einen erheblichen Bedarf an berufsspezifischer Beratung allein in Brandenburg hin. Ein weiterer Forschungsbedarf besteht darin, die tatsächliche Beratungsnachfrage jenseits dokumentierter Kontakte zu erfassen, die Wirksamkeit der Beratung zu prüfen und die Übertragbarkeit der Befunde auf ganz Deutschland zu untersuchen.

Die Beratungsstelle wurde von Lehrkräften aus 32 Ländern aufgesucht, überwiegend (95 %) aus Nicht-EU-Staaten. Obwohl das *Refugee Teachers Program* im Titel Geflüchtete adressierte, stand die Beratung ausdrücklich allen internationalen Lehrkräften offen. Aus der Herkunftsstruktur lässt sich ein hoher Anteil von Lehrkräften mit Fluchthintergrund ableiten. Diese befinden sich häufig in besonders prekären Lebenssituationen, da sie ihre Herkunftsländer meist kurzfristig und ohne Vorbereitung verlassen mussten, was den Bedarf an Orientierung erhöht. Neben der Fluchterfahrung spielen weitere Faktoren wie Geschlecht, Aufenthaltsstatus, Berufserfahrung und Unterrichtsfach eine Rolle und erfordern eine differenzsensible Herangehensweise.

Die Herkunftsstruktur (32 Länder, 95 % Nicht-EU) und die variierenden Anerkennungsstände verdeutlichen die Heterogenität der Ratsuchenden. Eine vollkommen standardisierte Beratung ist daher kaum möglich. Vielmehr muss die Beratung dieser Gruppe ihren unterschiedlichen Ausgangslagen und Situationen Rechnung tragen. Ein Beispiel ist die Gruppe ukrainischer Lehrerinnen, deren Partner oft in der Ukraine zurückbleiben mussten, sodass sie allein für ihre Kinder verantwortlich waren. In diesen Fällen erforderte die Teilnahme an Weiterqualifizierungsangeboten eine besonders sorgfältige Planung und Unterstützung, etwa durch flexible Kurszeiten, hybride oder digitale Formate, verlässliche Betreuungsangebote und individuelle Beratung zur Vereinbarkeit von Qualifizierung, Erwerbstätigkeit und familiären Verpflichtungen. Außerdem erfordert die Beratung die Fähigkeit, kurzfristig auf neue Entwicklungen zu reagieren, etwa auf die fluchtbedingte Ankunft größerer Gruppen aus bestimmten Herkunftsländern (wie 2022 bei ukrainischen Lehrkräften). Dies verdeutlicht, dass Beratungsangebote sowohl strukturell verankert als auch dynamisch an neue Bedarfe anpassbar sein müssen.

Die Beratungspraxis zeigt, dass eine zielführende Unterstützung internationaler Lehrkräfte vertiefte Kenntnisse über Bildungssysteme und typische Berufsverläufe in den Herkunftsländern erfordert. Nur so lassen sich Qualifikationen angemessen einordnen und realistische Wege durch das Anerkennungsverfahren aufzeigen. Bestimmte Hürden betreffen ausschließlich oder überwiegend Lehrkräfte aus bestimmten Herkunftsländern oder mit spezifischen Ausbildungshintergründen. Ein Beispiel sind Lehrkräfte aus der Türkei, die ihren Vorbereitungsdienst an privaten Schulen absolviert haben. Beratende sollten wissen, dass solche und andere spezifische Fälle häufig zu Ablehnungen ohne die Möglichkeit zu Ausgleichsmaßnahmen führen.

Ein auffälliger Befund ist, dass 66 % der ratsuchenden Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Beratung noch keinen Antrag auf Anerkennung gestellt hatten, was häufig auf Informationsdefizite zurückzuführen ist (Obermeier, 2022). Die Anerkennung ist jedoch ein zentraler Schritt, da sie Voraussetzung für die Gleichstellung der Berufsqualifikation ist.

Viele Lehrkräfte befanden sich zum Beratungszeitpunkt noch in einer frühen Orientierungsphase. Der Beratungsbedarf lag daher nicht nur in der Informationsvermittlung, sondern vor allem im gemeinsamen Klären grundlegender Fragen zu Optionen, Verfahren und realistischen Perspektiven. Auch nach Erhalt eines Bescheids bleibt der Unterstützungsbedarf hoch, da Teilanerkennungen und Ablehnungen häufig zu Unsicherheiten führen. In solchen Fällen kommt ressourcenorientierter Beratung eine wichtige Rolle zu, die nicht nur informiert, sondern auch stabilisierend wirkt, um individuelle Potenziale (wieder) zugänglich zu machen und in berufliche Handlungsmöglichkeiten zu überführen (Nestmann, 2014).

Während Auskünfte lediglich 10 % der Fälle ausmachten, lagen informative, individuelle Beratungen sowie Bewerbungsberatung mit 30 % nahezu gleichauf. Ratsuchende nehmen im Durchschnitt mehr als einmal Kontakt zur Beratungsstelle auf, was auf prozessbegleitende Beratungsverläufe hindeutet, die Kontinuität und Verlässlichkeit erfordern. Dies zeigt, dass Beratung nicht als einmalige Information, sondern als prozessbegleitende, personenzentrierte Unterstützung verstanden werden muss. Demnach benötigen internationale Lehrkräfte häufig individuelle Klärung und Unterstützung bei der Prozessbewältigung konkreter Handlungsschritte. Gleichzeitig verdeutlicht die hohe Zahl an unvollständigen Angaben zum Anerkennungsverfahren bei dieser Zielgruppe, dass Beratungsbedarfe nicht immer explizit artikuliert werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Beratungssettings zu schaffen, die implizite Bedarfe erkennen und ausreichend Raum für deren Klärung bieten.

Alle Bewerbungsberatungen konzentrierten sich auf das *Refugee Teachers Program*, während Bewerbungen für Lehrkraftstellen an Schulen kaum thematisiert wurden. Eine mögliche Erklärung ist, dass Lehrkräfte nach Anerkennung bereits über berufsrelevante Netzwerke sowie systemisches Wissen verfügen; diese Hypothese sollte in Folgeforschung geprüft werden.

Der überwiegende Erstkontakt per E-Mail (86 %) zeigt, dass digitale Wege für die Zielgruppe zentral sind. E-Mail ermöglicht eine niederschwellige, flexible Kontaktaufnahme und eine schriftliche Formulierung des Anliegens. Gleichzeitig kann sie bei komplexen Anliegen zu Missverständnissen und fehlendem persönlichen Bezug führen. Für die Beratungspraxis bedeutet das: Digitale Zugänge sollten gestärkt, aber durch klare Prozesse und ggf. frühzeitige Umstellung auf dialogische Formate (Telefon, Video, Präsenz) ergänzt werden.

Auf die Beratung von Teilnehmenden im *Refugee Teachers Program* kann in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich diese in ihrer Struktur und Intensität deutlich von den Beratungen der anderen Ratsuchenden unterschieden. Die Beratung war hier stark prozessbegleitend angelegt: Sie begann mit der ersten Orientierung, setzte sich während der zwei Jahre im Programm fort und reichte teils darüber hinaus – insbesondere dann, wenn die Lehrkräfte in den Schuldienst übergegangen waren. In Fällen längerfristiger Beratung mit stabiler Beziehung und regelmäßiger Rückmeldung wurde deutlich, dass sich zentrale Elemente pädagogischer Beratung nachzeichnen lassen. So werden nicht nur Informationen vermittelt, sondern auch Reflexionsprozesse angestoßen und gemeinsam Perspektiven entwickelt. Dies entspricht dem Verständnis von Mollenhauer (1965), wonach Beratung nicht als Anpassungshilfe, sondern als kritischer Aufklärungsprozess verstanden wird, der Lehrkräfte in ihrer Selbstständigkeit stärkt und sie unterstützt, die teils rigiden Bedingungen ihres beruflichen (Wieder-)Einstiegs reflektiert zu gestalten.

7 Fazit

Der Beitrag zeigt, dass Beratung für internationale Lehrkräfte als kontinuierlicher, professionsbezogener Prozess verstanden werden muss, der alle Phasen von der Orientierung über die Anerkennung und Weiterqualifizierung bis zum Berufseinstieg begleitet (Wojciechowicz & Vock, 2026). Das *Refugee Teachers Program* hat dies exemplarisch umgesetzt und damit die Vielschichtigkeit der Bedarfe adressiert. Wesentlich sind das Angebot einer kontinuierlichen, vertrauensvollen Begleitung sowie die Verzahnung von Anerkennung, fachlicher und sprachlicher Weiterqualifizierung.

Bislang fehlen einheitliche Qualitätsstandards, theoretische Fundierung, Überblick über bestehende Angebote und Nachfragestrukturen sowie belastbare Erkenntnisse zur Wirksamkeit dieses Beratungsfeldes (Dollhausen & Lattke, 2020). Die Einstellung der Finanzierung des *Refugee Teachers Program* zum März 2025 offenbart weiterhin strukturelle Defizite in der nachhaltigen Absicherung erfolgreicher Weiterbildungsangebote. Brüning (2006) beschreibt dieses Problem treffend als eine „Tradition ohne Nachhaltigkeit“, da Weiterbildungsangebote für Zugewanderte häufig zwar eine lange Tradition in der Weiterbildungslandschaft haben, aber selten dauerhaft institutionalisiert werden.

Hochschulen als zentrale „institutionelle Ermöglichungskontexte wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Dollhausen & Lattke, 2020, S. 103), die auch eine inklusive Funktion erfüllen (Dollhausen & Lattke, 2020), sind daher gefordert, ihre Angebote zu öffnen, die Zusammenarbeit mit Arbeitsmarktakteuren zu intensivieren und bedarfsorientierte Nachqualifizierungen zu entwickeln. Besonders Geflüchtete und Migrierte mit Hochschulabschluss sollten stärker in der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung und -praxis berücksichtigt werden, da sie einen hohen Nachqualifizierungs- und Beratungsbedarf aufweisen (Engel & Wolter, 2017).

Literatur

- Ahmadli, G. (2022). Missing links? The integration of international students into German academic settings. Potentials and needs for counselling and consultancy. In J. Elven & S. M. Weber (Hrsg.), *Beratung in symbolischen Ordnungen. Organisationspädagogische Analysen sozialer Beratungspraxis* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416. <https://doi.org/10.25656/01:4466>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016)*. Bielefeld: wbv. Abgerufen am 27. März 2026 von https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/31415_Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2023. Referat Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen*. Berlin: BMBF. Abgerufen am 27. März 2026 von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_bericht_anerkennungsgesetz_2023_final.pdf
- Bouffier, A. (2017). Careers against the odds. Barrieren und Chancen für Wissenschaftsmigrantinnen in Naturwissenschaft und Technik. In I. Jungwirth & A. Wolfram (Hrsg.), *Hochqualifizierte Migrantinnen. Teilhabe an Arbeit und Gesellschaft* (S. 145–172). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. *REPORT*, 29(2), 43–54. <http://www.die-bonn.de/id/3421>
- Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., Maier-Gutheil, C. & Schiersmann, C. (2019). *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:20588>
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2017(1), 63–74. <https://doi.org/10.4119/zhwb-189>
- Englmann, B. (2008). Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland – Ergebnisse der Studie „Brain Waste“. *Migration und Soziale Arbeit*, (3/4), 222–229.
- Enoch, C. (2011). *Dimensionen von Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: Springer VS.
- George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“. *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

- Geske, A., Erhardt, N. & Richter, D. (2023). *Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung des Programms Lehrkräfte Plus*. Potsdam: Universität Potsdam. Abgerufen am 15. August 2025 von https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaftliche-bildungsforschung/Aktuelles/Abschlussbericht_Lehrkr%C3%A4fte_Plus_-_300423.pdf
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013). Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 208–222). Münster: Waxmann.
- Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, J. & Arians, F. (2014). *Qualitätssicherung in der Anerkennungsberatung. Handlungshilfen, Instrumente und Beispiele guter Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Iller, C. (2025). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Kılınc, İ., Wojciechowicz, A. A. & Rüdiger, M. (31.07.2025). *Der Weg der Anerkennung als Lehrkraft im Land Brandenburg* [Video]. Abgerufen am 15. August 2025 von <https://www.youtube.com/watch?v=q7jgQJxYee0>
- Kleeberg, C. (2020). *Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen von Beratenden in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland. Relevanz und Weiterbildungsbedarfe*. Iserlohn: Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2025). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2025–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* (Dokumentation Nr. 247). Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Lokhande, M. (2025). *Verborgene Potenziale erschließen. Berufseinstieg für internationale Fachkräfte in Kitas und Schulen erleichtern*. SVR-Policy Brief 2025-1. SVR gGmbH: Berlin.
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen »Beratung«. In K. Mollenhauer & W. C. Müller (Hrsg.), *„Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht* (S. 25–48). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nestmann, F. (2014). Ressourcenorientierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2* (S. 725–734). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Obermeier, A.-C. (2022). „... Wir Lehrer wollen immer als Lehrer arbeiten.“ Ergebnisse von Fokusgruppengesprächen mit geflüchteten ukrainischen Pädagog:innen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2022134>
- Purmann, K., Elshof, A., Turan, M. & Siebert-Husmann, C. (2023). Beratung im Programm Lehrkräfte Plus. In Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Lehrkräfte Plus. Universitäre Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in NRW. Konzepte – Analysen – Erfahrungen* (S. 144–152). Abgerufen am 27. März 2026 von https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00078036/Lehrkraefte-Plus-NRW_2023.pdf
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2006). Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29(2), 32–42.
- Schmidtke, B. (2020). *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*. Bielefeld: transcript.
- Siller, G. (2018). *Professionelle Bildungsberatung. Bedarfe und ungleichheitskritische Neuorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Sturm, N. & Bopf, N. (2018). Optimierung von Beratungsstrukturen für Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 255–281). Wiesbaden: Springer VS.
- Sultana, R. G. (2017). Laufbahnberatung und der Gesellschaftsvertrag in einer flüchtigen Welt. In M. Hammerer, E. Kanelutti-Chilas, G. Krötzl & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven* (S. 59–77). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weichbold, M. & Aschauer, W. (2017). Hürden bei der Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen von Zugewanderten. In M. Hammerer, E. Kanelutti-Chilas,

G. Krötzel & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung IV. Schwierige Zeiten – Positionierungen und Perspektiven* (S. 99–108). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weizsäcker, E. & Roser, L. (2018). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*. Nürnberg: IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung. Abgerufen am 15. August 2025 von https://www.f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/IQ_Lehrerexpertise.pdf

Wojciechowicz, A. A., Beck, C., Mutz, V. & Vock, M. (in Vorbereitung). „Gedulden Sie sich bitte, Ihre Akte ist ganz oben“ – Eine qualitative Interviewstudie zu institutionellen Hürden beim Berufseinstieg von Lehrkräften mit einer Berufsqualifikation aus Polen.

Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2024). Berufserfahrene Lehrkräfte mit Qualifikation aus dem Ausland. Hürden beim Zugang zum Schuldienst. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 92–98. <https://doi.org/10.25656/01:30059>

Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2026). *Einstieg in den Lehrer*innenberuf im Land Brandenburg nach Flucht und Migration. Abschlussbericht des Refugee Teachers Program*. Potsdam: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.25932/publishup-69118>

Autor:innen

Dr.'in Anna Aleksandra Wojciechowicz
wojciechowicz@dezim-institut.de

İlkim Kepenek, M.Sc.

Prof.'in Dr.'in Miriam Vock
miriam.vock@uni-potsdam.de

Beratung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Ein Systematisierungsversuch und Plädoyer für die Verankerung von Einzelberatung als Lehr- und Professionalisierungsangebot am Beispiel der PH Salzburg

GABRIELE DANNINGER
MATTEO CARMIGNOLA

Abstract

Beratungsangebote sind zentrale Instrumente für die berufliche Weiterbildung und Professionalisierung und dennoch ist die Verankerung in der (hochschulischen) Weiterbildung konzeptionell nicht eindeutig bestimmt. Das gilt auch für die Pädagogischen Hochschulen (PH), die sich im österreichischen (Hoch-)Schulsystem für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen und die Weiterentwicklung des Bildungssystems durch Forschung und Organisationsberatung verantwortlich zeichnen. Auch wenn die dienstrechtliche Verankerung von Einzel- und Kleingruppenberatung durch superviso- rische bzw. Coaching-Formate noch nicht abschließend geklärt ist, sprechen empirische Befunde dafür, dass diese Formate einen wirksamen Beitrag zur Professionalisie- rung von Pädagog:innen leisten. In diesem Beitrag wird ein breites Verständnis von Beratung zugrunde gelegt. Es werden exemplarische Beispiele von Beratungsangeboten für Lehrpersonen und Schulleitungen dargestellt und sys- tematisiert. Ziel ist es, Beratungsanlässe auszuarbeiten, die dem Verantwortungsbereich der Hochschule im Rahmen der Fort- und Weiterbildung zuzurechnen sind und diese abzugrenzen von Beratungsanlässen, die vom Arbeitgeber (bspw. der Schulbehörde) verantwortet werden sollen.

Schlagworte: Beratung, Pädagogische Hochschule, Österreich, Coaching, Pädagog:innenbildung

1 Einleitung

Beratung ist ein integraler Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns, das Pädagog:innen in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt, Orientierung bietet und Entscheidungsprozesse begleitet. Dabei kann auf eine sehr breite Arbeitsdefinition gesetzt werden: Beratung umfasst alle Angebote, in denen Ratsuchende durch professionelle Beratungssettings und -techniken ein berufliches Ziel erreichen oder professionsbezogene Kompetenzen entwickeln können (Hechler, 2025; Nußbeck & Zank, 2024). Vor diesem Hin- tergrund gewinnt die institutionelle Verankerung von Beratung als Fort- und Weiterbildungsangebot¹ von Pädagogischen Hochschulen in Österreich zunehmend an Relevanz und soll anhand folgender Leitfragen Darstellung finden.

- Wie lassen sich Beratungsformate an Pädagogischen Hochschulen konzeptuell so bestimmen, abgrenzen und institutionell verorten, dass sie als Lehre der Fort- und Weiterbildung zur professionellen Entwicklung von Pädagog:innen beitragen?
- Wie können dabei nachvollziehbare Zuständigkeitsgren- zen zur Schulentwicklungsberatung und zum Arbeitge- berauftrag bewahrt werden?

In diesem Beitrag handelt es sich vordergründig nicht um eine empirische IST-Analyse, sondern um eine konzeptuelle Dar- stellung potenzieller und sinnvoller Maßnahmen, die im Auf- gabenbereich der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich liegen.

¹ In diesem Beitrag wird der in Österreich verbreitete Überbegriff „Fort- und Weiterbildung“ synonym für „wissenschaftliche Weiterbildung“ verwendet, da die Angebotslegung über die Pädagogischen Hochschulen auch zum Ziel hat, die Angebote nach hochschulischen Standards einem Qualitätssicherungsprozess zu unterziehen und den Transfer der wissenschaftlichen-berufsfeldbezogenen Forschung zu sichern.

Es gilt darzulegen – in Abgrenzung zur im Vertragsbedienstetengesetz (VBG) genannten Schulentwicklungsberatung (SEB) – welche Beratungsformate der Hochschullehre zuordenbar sind und zu begründen, inwiefern diese die professionelle Entwicklung unterstützen können und somit als Lehre im Sinne der Fort- und Weiterbildung (FWB) zu verstehen sind. Dazu werden die Schnittstellen und Zuständigkeitsgrenzen zum Auftrag des Arbeitgebers am Beispiel der Pädagogischen Hochschule und der Bildungsdirektion Salzburg analysiert. Im Rahmen einer kritischen Reflexion bestehender Abgrenzungen und Leerstellen innerhalb der Beratungslandschaft treten sowohl strukturelle als auch konzeptionelle Herausforderungen zutage, die einer gezielten Weiterentwicklung der hochschul- und bildungspolitischen Steuerung bedürfen. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf potenzielle zukünftige Entwicklungen, die Perspektiven für eine weiterführende Professionalisierung sowie die nachhaltige institutionelle Verankerung von Beratung an Pädagogischen Hochschulen eröffnen. Ziel ist es, einen substanziellen Beitrag zur theoretischen Fundierung und zur praxisorientierten Ausgestaltung beratender Tätigkeiten im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zu leisten.

2 Beratung als pädagogisches Handeln in der hochschulischen Weiterbildung

Beratung stellt auch im Hochschulkontext ein Schlüsselement professionellen pädagogischen Handelns dar. Dabei ist Beratung nicht nur eine Interaktion zur Problemlösung – etwa bei einer Fokussierung auf administrativ-organisatorische, rechtliche und inhaltliche Fragen der Studienberatung (Toth, 2020) – sondern ein reflexives, dialogisches und entwicklungsorientiertes Format, das Lehr- und Lernprozesse begleitet, fördert und kritisch reflektiert (Nittel & Hodapp, 2024). Eine kritische pädagogische Praxis, die die Reflexion eigener Denkmuster und Routinen einschließt, trägt wesentlich zur Förderung pädagogischer Professionalität bei. Selbstreflexive Methoden in der Hochschullehre, wie zum Beispiel kollegiale Fallberatung oder Lehrcoachings, können Lehrende dabei unterstützen, ihre pädagogische Haltung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (Lipowsky & Rzejak, 2021). Beratung kann dabei als strukturierter Reflexionsprozess verstanden werden, um Unterricht und pädagogisches Handeln weiterzuentwickeln (Kruse-Weber & Hadji, 2020). Im Kontext des lebenslangen Lernens weist Schiersmann (2021, S. 14) auf die Bedeutung von Beratung sowohl auf der individuellen als auch gesellschaftlichen Ebene hin. Diese Perspektive betont die prozessbegleitende und reflexive Funktion von Beratung, die über reine Informationsvermittlung hinausgeht und Lernende in Veränderungsprozessen der Umwelt stärkt. Dabei geht es zudem um die Förderung von Selbststeuerung, kritischer Reflexion und professioneller Identitätsbildung.

Ogleich kritisch angemerkt wird, dass die Inanspruchnahme und systematische Verankerung von professionellen Beratungsangeboten im Lehrer:innenberuf nicht vollumfänglich etabliert sind (Göltzer, 2024), wird diesen eine besondere Wirksamkeit mit Blick auf die Professions- und Qualitätsentwicklung (Führer & Cramer, 2020; Klenner et al., 2022) sowie auf die Gesunderhaltung (Mogg, 2020) zugeschrieben. So finden sich in den letzten Jahren vermehrt Pilotprojekte und Initiativen, um professionelle Beratungsangebote – vielfach auch explizit als Coaching- und Supervisionsformate angeführt – in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung zu verankern. Exemplarisch sei auf das *Ausbildungcoaching* verwiesen, das 2019 in den brandenburgischen Studienseminaren implementiert wurde. Durch die Begleitung eines Ausbildungscoachs entwickeln Lehrpersonen in Ausbildung „Selbstreflexion, Selbstaktualisierung und Selbststeuerung zur Generierung von pädagogischer, didaktischer und unterrichtlicher Handlungsfähigkeit“ (Kölln et al., 2024, S. 14). Vergleichbar sind auch die Zielsetzungen der Supervisionsangebote zum Einstieg im Lehrberuf nach dem Lehramtsstudium: Rauschenberger und Aringer (2023, S. 63) berichten über ein Format für Berufseinsteiger:innen an Wiener Schulen, das für Themen rund um Rollenklarheit, didaktische Fallarbeit sowie Konfliktverhalten in einer „systemischen, lösungsorientierten Bearbeitung in der Supervision“ Raum bot. Zeilinger et al. (2025) setzten für die Begleitung und Beratung von Berufseinsteiger:innen auf das Format eines Peer-Mentoring und Coaching-Programms, das unter der Begleitung qualifizierter Mentor:innen das Potenzial der Vernetzung unter Neulehrpersonen in Gruppen von fünf bis zehn Personen für die Professionalisierung durch Ko-Reflexion fokussierte.

Neben der Phase des Berufseinstiegs wird auch in der Weiterbildung von Lehrpersonen für die Übernahme von Aufgaben als Schulleitung zunehmend auf professionelle Beratungsformate gesetzt, um passgenau berufliche Herausforderungen durch das neue Aufgabenfeld zu bearbeiten (Klein & Schwanenberg, 2020). Dabei können Coaching- oder Supervisionsformate sowohl in den Weiterbildungslehrgängen als auch begleitend zur Tätigkeit in der Schulleitung platziert werden, um sowohl den Transfer der Qualifikationsziele zu erhöhen als auch funktionsbegleitend an der Führungsqualität zu arbeiten (Drexler et al., 2009).

Aufgrund der Mehrgliedrigkeit von Bildungssystemen kann die Frage nach der Verantwortlichkeit für die Angebotslegung für professionelle Beratungsformate nicht einheitlich beantwortet werden; für den österreichischen Kontext spielen hier die Pädagogischen Hochschulen eine zentrale Rolle, mit notwendigen Einschränkungen, die in diesem Beitrag ausgearbeitet werden.

3 Aufgaben und Rahmenbedingungen von Pädagogischen Hochschulen in Österreich

In der österreichischen Hochschullandschaft sind neun öffentliche und fünf private Pädagogische Hochschulen (PH) fest verankert und nehmen – nicht zuletzt durch die Durchführung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung – eine zentrale Rolle in der Weiterentwicklung des Bildungssystems ein (BMBWF, 2019).

Das Hochschulgesetz (HG, 2005) formuliert, dass neben der „Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und in allgemein pädagogischen Berufsfeldern [, der] wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung [und der] Führung von Praxisschulen“ die „Begleitung und Beratung von Schulen zu deren Qualitätsentwicklung“ zu den „hoheitlichen Aufgaben“ der Pädagogischen Hochschulen zählt (HG, 2005, § 3 (4)). An anderer Stelle (HG, 2005, § 8 (1)) wird die Aufgabe und das Leistungsspektrum der Beratung weiter spezifiziert und als „Begleitung und Beratung von Bildungsinstitutionen, vornehmlich Schulen, zu deren Qualitätsentwicklung“ formuliert.² Komplementär dazu erfolgt die Präzisierung im Vertragsbedienstetengesetz (VBG), das bei der Auflistung der Dienstpflichten der Vertragshochschullehrpersonen die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen (VBG § 48g (6)) aufweist und damit ein näher definiertes Beratungsformat darstellt – nämlich die Beratung von Schule als Organisation, das von der Beratung von Studierenden (VBG § 48g (3)) abgegrenzt wird.

Mit Blick auf die in Kapitel 5 dargestellten Beratungsanlässe ist zu konstatieren, dass der Beratungsbegriff in der Umsetzung des Dienstrechts konzeptuell weitere Schärfung erforderlich macht: insbesondere zwischen *Beratung von Studierenden* im Rahmen von organisatorischen und inhaltlichen Fragen des Student-Life-Cycles (Lauber-Pohle & Wagler, 2025) – eine Facette der Dienstpflicht „Beratung von Studierenden“ (VBG § 48g (3)) – und der notwendigen Abgrenzung von den vielfältigen hochschuldidaktischen Umsetzungsformen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen, die konzeptuell zur Abhaltung von „Lehrveranstaltungen“ (VBG § 48g (1)) gezählt werden könnten.

Hintergrund für dieses Plädoyer ist die Tatsache, dass trotz wachsender empirischer Evidenz über den Beitrag von professionellen Beratungsformaten in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung (Führer & Cramer, 2020; Klenner et al., 2022) die Stellung und Abgeltung von professionellen Beratungsformaten im österreichischen Dienstrecht für Hochschullehrpersonen nicht abschließend geklärt ist. Insbesondere ist die Frage offen, ob Beratungsangebote auch im Einzelset-

ting (Einzelcoaching oder Einzelsupervision) als Abhaltung von Lehre gewertet werden können (Altrichter et al., 2021, S. 386), da vielfach auch das Bild der Abhaltung von Lehrveranstaltungen in Seminarräumen und Hörsälen bei der Auslegung des Dienstrechts dominiert. Ein Argument für die Abbildung von Beratung im Einzelsetting wäre etwa der vergleichbare Rahmen von Instrumentalunterricht in den Curricula, der musikalischen Lehramtsausbildung, für die ebenso ein Einzelsetting zur Kompetenzentwicklung erforderlich ist.

Auch die jüngsten Ergebnisse der österreichischen Durchführung der Studie Teaching and Learning International Survey (TALIS) empfehlen eine Stärkung der Selbstwirksamkeit für die Klassenführung explizit auch „durch niederschwellige Zugänge zu Coaching und Supervision“ (Thomas et al., 2025, S. 98), die in Ergänzung zu den Angeboten der Fort- und Weiterbildung Wirksamkeit entfalten, jedoch durch diese nicht ersetzt werden können.

Ein weiteres inhaltliches Argument für die Abbildung von Beratung als Lehrveranstaltung der Fortbildung ist die Orientierung der Beratungsformate am Qualitätsrahmen für Schulen (QR), der die verbindliche inhaltliche Grundlage des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) bildet und mit Januar 2021 in Kraft trat (BMBWF, 2021b). Der Qualitätsrahmen für Schulen ist in die fünf Qualitätsdimensionen – Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Ergebnisse und Wirkungen – gegliedert und ist gleichermaßen für die Schul- und Personalentwicklung am Standort wie auch für die Schulentwicklungsberatung und die Fort- und Weiterbildungsplanung an den PH leitend, die in Abstimmung mit dem Pädagogischen Dienst (pädagogische Schulaufsicht) getroffen wird (BMBWF, 2021a).

Die Ausrichtung an den Dimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen (BMBWF, 2021b) kann nach Auffassung der Autor:innen neben einer Systematisierung nach Zielgruppen auch ein inhaltliches Kriterium darstellen, um eine Ein- und Abgrenzung zu treffen, für welche Beratungsformate sich Pädagogische Hochschulen in Österreich verantwortlich zeichnen können.

4 Systematisierung der Beratungsangebote an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Fort- und Weiterbildung

Die im Beitrag vorgeschlagene Systematisierung ist als konzeptueller Integrationsansatz angelegt. Methodisch basiert sie auf der

² Zum Zeitpunkt der Drucklegung im Juni 2026 ist eine Gesetzesnovelle des Hochschulgesetzes in Begutachtung, die ergänzend einschlägig erwähnen soll: „Darüber hinaus hat sie im Rahmen der Fort- und Weiterbildung Führungskräfte sowie Lehrpersonen an Schulen durch Angebote im Bereich der Supervision und des Coachings in ihrer Professionalisierung zu unterstützen bzw. kann sie solche Angebote im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von Führungskräften sowie Pädagoginnen und Pädagogen in anderen pädagogischen Berufsfeldern durchführen.“ (HG, 2005, § 8 (1), in Begutachtung).

Auswertung einschlägiger Fachliteratur zur Weiterbildungsberatung, der reflektierten Einbeziehung von Praxisbeobachtungen sowie der Rekonstruktion und Verdichtung bereits vorliegender Konzepte und Kategoriensysteme. Die Kategorien wurden somit nicht induktiv neu entwickelt, sondern aus bestehenden theoretischen und praxisbezogenen Zugängen zusammengeführt und systematisiert. Der Systematisierungsversuch versteht sich entsprechend als strukturierende und orientierende Heuristik, die vorhandene Perspektiven ordnet und vergleichbar macht.

In der Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule sind als erste Ebene zwei zentrale Akteur:innengruppen aus dem Berufsfeld Schule zu nennen. Bedarf an Beratung und Unterstützung im System Schule kann grundsätzlich bei der Schulleitung und den Lehrenden entstehen. Es gibt auf der zweiten Ebene die Beratungsanlässe, d. h. eine Vielfalt an Situationen, wie beispielsweise Herausforderungen bei Veränderungsprozessen und Konflikten in Bezug auf Rollendefinition und Lehrer:innenhandeln. Auf der dritten Ebene der Ziele der Beratungsarbeit gilt es, einen Perspektivenwechsel anzuregen und im schulischen Kontext die Fähigkeit zu fördern, Situationen aus einer übergeordneten, klärenden Perspektive zu betrachten. Die Beratung kann auch zur Förderung von Profilbildung und Teamentwicklung beitragen, da interne Kommunikationsprozesse verbessert werden (Klenk, 2018).

Wie Lockstedt et al. (2024) konstatieren, stellt das Lernfeld „Beratung“ innerhalb der erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildungsangebote an Hochschulen nach Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement das drittgrößte Segment dar. Dabei identifizieren die Autor:innen eine deutliche Spezialisierung innerhalb des Beratungsfeldes: Der Fokus wird auf Beratung und Coaching gelegt und punktuell mit Referenzen aus der Angebotslegung an der PH Salzburg³ illustriert. Dabei werden theoretische Bezugskonzepte in Verbindung zur Systematisierung dargestellt.

Die Standards, Normen und Definitionen der Formate Beratung, Coaching und Supervision in der Fort- und Weiterbildung an der PH Salzburg basieren auf etablierten Standards und wissenschaftlich fundierten Konzepten sowie forschungsgeleiteten Prinzipien, die sich am europäischen Dachverband für Supervision, der *Association of National Organisations for Supervision in Europe* (ANSE⁴) orientieren. Als transnationale Fachorganisation ist ANSE federführend an der qualitativen Weiterentwicklung von Supervision, Coaching und Organisationsberatung in Europa beteiligt. Sie trägt maßgeblich zur Professionalisierung der Beratungslandschaft bei, definiert praxisrelevante Qualitätskriterien und fördert den interdisziplinären Austausch. Im Folgenden

werden die Begriffe Beratung, Coaching und Supervision differenziert und kontextualisiert. Eine klare Definition ist für die Abgrenzung gegenüber verwandten Formaten wie beispielsweise Psychotherapie von zentraler Bedeutung.

Beratung wird im Kontext der Fort- und Weiterbildung als formatorientierte Unterstützung bei Entscheidungs-, Orientierungs- und Übergangssituationen verstanden. Charakteristisch sind die thematische Offenheit, eine begrenzte Dauer sowie ein primär anlassbezogener Beratungsbedarf.

Beratung ist

„eine freiwillige kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verorteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung neuer Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen.“ (Schwarzer, 2005, S. 139).

Darüber hinaus wird Beratung als zwischenmenschlicher Kommunikationsprozess, der über die reine Informationsvermittlung hinausgeht und insbesondere der Förderung der Selbststeuerung, dem Aufbau von Handlungskompetenz, der Orientierung und Entscheidungsfindung sowie der Unterstützung in belastenden oder krisenhaften Situationen dient, verstanden (Nußbeck & Zank, 2024, S. 21).

Coaching wird der Beratung gegenüber stärker prozessorientiert gefasst und zielt insbesondere auf die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen in berufsbezogenen Kontexten. Die stärkere Zielbindung, die mittelfristige Prozesshaftigkeit sowie die personale Entwicklungsorientierung stellen zentrale Abgrenzungskriterien dar, die für die Konzeption des Angebots des Coachings leitend sind.

Gemäß dem Österreichischen Dachverband für Coaching (ACC) ist Coaching „ein interaktiver personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess im beruflichen Kontext, der zeitlich begrenzt und thematisch (zielorientiert) definiert ist.“⁵ Im wissenschaftlichen Diskurs wird Coaching zunehmend als reflexive Beratungsform verstanden, die sich auf arbeitsweltliche Kontexte und deren organisationale Rahmenbedingungen bezieht (Rauen, 2021). Zentrale Funktionen des Coachings bestehen in der Förderung der Reflexion individueller und kollektiver Handlungsmuster im organisationalen Umfeld sowie in der Auseinandersetzung mit strukturellen Herausforderungen. Coaching begleitet Einzelpersonen, Gruppen

3 <https://phsalzburg.at/fwbl/>, abgerufen am 25. Oktober 2025

4 <https://www.anse.eu>, abgerufen am 25. Oktober 2025

5 <https://www.coachingdachverband.at>, abgerufen am 25. Oktober 2025

und Teams (Coachees) bei der Analyse berufsbezogener Fragestellungen, der Qualitätssicherung und der Entwicklung persönlicher sowie professioneller Potenziale (Schreyögg, 2012). Zudem leistet Coaching einen Beitrag zur Gestaltung von Personal-, Team- und Organisationsentwicklungsprozessen, indem es Lern- und Veränderungsprozesse systematisch unterstützt (Rauen, 2021).

Supervision zeichnet sich durch ihren reflexiven Fokus auf berufliches Handeln innerhalb organisationaler und institutioneller Kontexte aus. Die systematische Einbeziehung von Rollen, Machtverhältnissen und organisationalen Strukturen bildet ein wesentliches Merkmal, das die Zuordnung als eigenständiges Beratungsangebot innerhalb der Systematisierung begründet.

Während Coaching primär zielorientiert und häufig auf kurzfristige Entwicklungsimpulse im beruflichen Kontext fokussiert ist, zeichnet sich Supervision durch ihren stärker prozessorientierten, oft längerfristigen Charakter aus. Sie legt den Schwerpunkt auf die methodisch fundierte Reflexion beruflicher Praxis im sozialen und institutionellen Kontext und dient der kontinuierlichen Qualitätssicherung sowie der Förderung professioneller Kompetenzen. Supervision ist gemäß der Österreichischen Vereinigung für Supervision und Coaching (ÖVS) „die professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Teams bzw. Gruppen und Organisationen.“⁶ Sie unterstützt die Klärung beruflicher Rollen, die Bewältigung von Konflikten und die Reflexion von Beziehungsgestaltungen im Arbeitskontext. Im wissenschaftlichen Diskurs gilt Supervision als strukturierter, kontextsensitiver und ressourcenorientierter Prozess, der zur Weiterentwicklung beruflicher Praxis beiträgt und die Arbeitszufriedenheit sowie die professionelle Handlungskompetenz fördert (Schreyögg, 2012). Typische Anwendungsfelder der Supervision umfassen: Rollenklärung und Reflexion beruflicher Beziehungen, Unterstützung bei komplexen beruflichen Anforderungen und organisationalen Dynamiken, Begleitung von Veränderungsprozessen in Organisationen sowie Förderung von Team- und Personalentwicklung (Siller, 2025).

Der systemische Zugang wird hier nicht als eigenständiges Beratungsangebot verstanden, sondern als theoretischer Bezugsrahmen, der für alle drei gelisteten Angebote heuristisch wirksam ist. Insbesondere das Verständnis von Beratung als relationalem, kontextgebundenem und ressourcenorientiertem Prozess bildet eine verbindende Grundlage für die konzeptionelle Zusammenführung von Beratung, Coaching und Supervision.

Den meisten Angeboten an der Pädagogischen Hochschule Salzburg liegt ein systemischer Beratungsansatz zugrunde, der die Wechselwirkungen zwischen individuellen, institutionellen und organisationalen Ebenen in den Blick nimmt. Beratung ist somit nicht nur individuelle Unterstützungsleistung, sondern integrativer Bestandteil professioneller Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich.

Systemische Beratung basiert auf einem theoretischen Fundament, das Elemente der Systemtheorie, der systemischen Familientherapie, der Beratungswissenschaft, des Konstruktivismus, der Kybernetik zweiter Ordnung und der Synergetik integriert. Das systemische Wissen lässt sich als Meta- oder Prozesswissen begreifen, welches die Haltung und das Denken in Beratungssituationen prägt (von Schlippe & Schweitzer, 2016). Zentral ist die Betrachtung von Menschen in ihren sozialen Kontexten, insbesondere in Beziehungen und Interaktionen sowie in Wechselwirkung mit ihrer Systemumwelt (Simon, 2024). Systemische Beratung geht davon aus, dass Individuen die Lösung für ihre Herausforderungen bereits in sich tragen und durch die Aktivierung von Ressourcen und Stärken neue Perspektiven und Veränderungen ermöglichen können. Ein prominenter Ansatz ist die lösungsorientierte Kurzzeittherapie nach Steve de Shazer, die im deutschsprachigen Raum breite Anwendung findet. Diese fokussiert auf Ressourcen, Prozesse und Lösungen, wobei drei Wirkfaktoren – Theorie-, Prozess- und Beziehungskompetenzen – im Vordergrund stehen (Arnold & Schön, 2019; Shazer, 2002, 2019). Die systemische Haltung, die sich aus konstruktivistischen und systemtheoretischen Überlegungen ableitet, ist dabei grundlegend. Maturana und Varela (2009, S. 34) formulieren dies prägnant mit der Aussage: „Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt.“ In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass in Beratungsgesprächen insbesondere Ausnahmen und bereits eingetretene Veränderungen herausgearbeitet werden. Durch zirkuläre Fragetechniken und die Vermeidung linearer Kausalitätsannahmen entstehen neue Impulse, die Veränderungsprozesse anstoßen können.

Im Kontext der systemischen Beratungsformate an der Pädagogischen Hochschule Salzburg gewinnt die Komplementärberatung nach Königswieser, Sonuc und Gebhardt (2006) besondere Relevanz. Sie stellt eine integrative und ganzheitliche Herangehensweise dar, die darauf abzielt, Veränderungsprozesse in Organisationen wirksam und ressourcenschonend zu gestalten. Durch die gezielte Kombination zweier komplementärer Beratungsansätze – der inhaltlich fokussierten Fachberatung und der prozessorientierten systemischen Beratung – entsteht ein synergetischer Zugang, der sowohl die sachlich-strukturelle als auch die dynamisch-interaktive Dimension organisationaler Entwicklung berücksichtigt. Komplementärberatung fördert Effizienz und Akzeptanz von Veränderungsprozessen und kann somit zur nachhaltigen Entwicklung von organisationalen Strukturen und Kulturen beitragen.

Die Bedeutung von Coaching und Feedback als zentrale Elemente wirksamer Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte rückt auch in Bezug auf evidenzbasierte Modelle professioneller Lehrer:innenfortbildung in den Fokus. Als Referenz dient hierbei das Modell von Lipowsky, welches sieben Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung beschreibt (Lipowsky & Rzejak, 2021). Diese

6 Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching. Abgerufen am 25. Oktober 2025 von <https://www.oevs.or.at>

Merkmale umfassen unter anderem Praxisnähe, aktive Lernprozesse, kollegiale Kooperation sowie eine nachhaltige Implementation im Schulalltag (Lipowsky, 2004, 2014). Der Coach übernimmt dabei vielfältige Funktionen, die auf die Förderung professioneller Handlungskompetenz und Unterrichtsqualität abzielen. Dazu zählen: die gezielte Rückmeldung zum Unterrichtshandeln, die Anregung zur Reflexion und Weiterentwicklung, die Demonstration erwünschter Handlungsweisen, die Fokussierung auf die Beziehung zwischen Lehrer:innenhandeln und Schüler:innenreaktionen, die Orientierung an evidenzbasierten Qualitätsmerkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht, die systematische Verknüpfung von Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnis sowie die Bereitstellung differenzierter Professionalisierungsangebote (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 53–55).

Aus der Gegenüberstellung der beschriebenen Konzepte lassen sich zentrale Unterscheidungsdimensionen ableiten, die für die nachfolgende Systematisierung handlungsleitend sind. Dazu zählen insbesondere die Zielgruppe, der Beratungsanlass, die Ziele sowie der jeweilige Bezug zu organisationalen Kontexten. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden die drei Angebote Beratung, Coaching und Supervision systematisch weiterentfaltet.

5 Systematisierung nach Beratungsanlässen für den Auftrag der Pädagogischen Hochschulen

In Ergänzung zum Kompetenzaufbau durch Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und zu externen Begleitungen von Schulentwicklungsprozessen durch Komplementärberatung können weitere professionsbezogene Herausforderungen identifiziert werden, für die sich Pädagogische Hochschulen durch spezifische Beratungsangebote verantwortlich zeichnen können.

Die Identifikation der Beratungsanlässe basiert auf einer reflexiven Verdichtung von Beratungsanfragen, die im Zeitraum 2023–2026 im Bereich der Fort- und Weiterbildung an der PH Salzburg dokumentiert wurden, sowie auf dem Erfahrungswissen der Autor:innen, die als Beratende und Programmverantwortliche tätig sind. In moderierten Reflexionsworkshops wurden wiederkehrende Anliegen themenorientiert geclustert und schrittweise zu drei übergeordneten Handlungsfeldern verdichtet (siehe Tab. 1).

Diese Handlungsfelder sind nicht als empirisch generalisierbare Kategorien, sondern als heuristische Strukturangebote zu verstehen, die der konzeptionellen Fundierung von Einzel- und Kleingruppenberatungsformaten zur Professionsentwicklung dienen.

Im Nachfolgenden werden für alle Handlungsfelder mögliche Angebotsformate sowie bestehende Angebotsformate der PH Salzburg zur Illustration beschrieben.

HANDLUNGSFELDER UND BERATUNGSANLÄSSE	LEHRPERSONEN	SCHULLEITUNGEN
I. Ein- und Umstiege begleiten	X	X
II. Fachliche Professionalisierung (insb. Lehren und Lernen)	(X)	X
III. Führungs- und Erziehungsherausforderungen meistern	X	X

Legende: x = Beratungsanlass passend zum Auftrag der PH; (x) = komplementäre Passung von Beratung und Fort- und Weiterbildung

Tab. 1: Entwurf einer Systematisierung von Einzel- bzw. Kleingruppenberatungsformaten nach Handlungsfeld und nach Zielgruppe (eigene Darstellung)

I. Ein- und Umstiege begleiten

Das erste Handlungsfeld, in dem Pädagogische Hochschulen Einzelberatungsangebote bereitstellen sollen, ist die Begleitung von beruflichen Ein- und Umstiegen. Für Lehrpersonen kann es einerseits die Phase des Berufseinstiegs (nach Abschluss des Studiums) im Rahmen der verpflichtenden Fortbildungen sein. Andererseits kann es auch ein verbindliches Angebot für Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Rahmen der berufsbegleitenden Qualifikation zum Erwerb der Kompetenzen für die Unterrichtserteilung und den Schuldienst sein.

Im Rahmen des Fort- und Weiterbildungsprogrammes an der Pädagogischen Hochschule Salzburg werden spezifische Beratungsformate in Kleingruppen für Berufseinsteiger:innen angeboten, mit dem Ziel, praxisnahe und effiziente Instrumente für einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben zu vermitteln, die über Fortbildungsveranstaltungen zu den Themen beispielsweise die „Beratung für Berufseinsteiger:innen“, „Berufsrealität gestalten“, sowie „Effektives Zeit-, Selbst- und Stressmanagement für Berufseinsteiger:innen“ gebucht bzw. von der Schulleitung zum Besuch vorgeschlagen werden.

Seit dem Studienjahr 2022/23 sind – nicht zuletzt durch Entwicklungen rund um den Lehrer:innenmangel – Quer- und Seiteneinstiegsprogramme an den Pädagogischen Hochschulen etabliert worden (Flick-Holtsch et al., 2024). Um diesen Rollenwechsel zu begleiten, wurden im Pflichtcurriculum auch Lehrveranstaltungen gesetzt, die mit (fall-)supervisorischem Charakter die Herausforderungen im neuen Berufsfeld bearbeiten und zur Professionalisierung nutzen.

Auch der Umstieg von der Rolle und Aufgabe als Lehrperson hin zur Funktion der Schulleitung wird nicht nur durch Weiterbildungslehrgänge unterstützt, sondern auch durch Beratungsangebote während und nach dem Lehrgangsbesuch begleitet. Etwa durch Kleingruppenformate für Schulleitungen, wie beispielsweise das Angebot „Coaching für Schulleiter:innen“ oder die „Kollegiale Beratung für Führungsverantwortliche“. Weiters werden Fortbildungsangebote zum (Selbst)Coaching bereitgestellt, die darauf abzielen, die Anwendung und Integration von (Selbst)coaching-Tools im beruflichen Kontext zu fördern.

II. Fachliche Professionalisierung

Im Zentrum der fachlichen Professionalisierung von Lehrkräften stehen primär gelungene Lern- und Lehrprozesse, die eine zentrale Grundlage für die Entfaltung persönlicher Potenziale und das Erreichen individueller Bildungsziele darstellen. Angebote zur berufsfeldbezogenen Begleitung für Lehrer:innen können eine Unterstützung für spezifische Herausforderungen des schulischen Alltags, wie Konfliktbearbeitung und Rollenvielfalt im System Schule, darstellen. Auf der Ebene der Lehrenden-Teams könnte hier das Reflexionsangebot von Team-Coaching mit Schwerpunkt Intevision ausgebaut werden. Dabei können auch Professionelle Lerngemeinschaften etabliert und unterstützt werden. Ebenso können auch auf der Ebene der Lehrenden-Teams SCHILF/SCHÜLFs und Zukunftswerkstätten zu Themen mit relevanten Herausforderungen angeboten werden. Dadurch können Innovationen und begleitende Forschung unterstützt werden. Als weitere Unterstützung können themenspezifische Beratungstools online für Lehrer:innen sowie ein- und mehrteilige Fortbildungsformate als Blended-Learning-Formate angeboten werden.

In Ergänzung zu Prozessberatungen durch die Schulentwicklungsberatung, der standortbezogenen Organisation von SCHILF/SCHÜLFs oder dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen kann punktuell auch ein Einzelberatungssetting die Entwicklung im Rahmen der fachlichen Professionalisierung stärken, um die Inhalts- und Aufgabenebene reflexiv zu bearbeiten (Valentin, 2019).

Neben der Einzel- und Kleingruppenberatung kann die Reflexion durch strukturierte Materialien angeleitet werden: Etwa durch das praxisorientierte Reflexionstool ProFLex Lernjournal (Professionalisierung im Lehrberuf durch Reflexion). Das Lernjournal ProFLex begleitet die professionelle Weiterentwicklung der Pädagog:innen am Standort (Achleitner et al., 2021); es dient als Brücke, das eigene pädagogische Tun durch Reflexion vertiefend zu verstehen, neue Impulse aus der Fort- und Weiterbildung aufzugreifen und in die Praxis zu transferieren sowie nachhaltig zu integrieren. Das Lernjournal unterstützt und ermöglicht eine Visualisierung und Dokumentation des persönlichen Lernwegs sowie individueller Erfolge und kann in der Zusammenführung Ausgangspunkt für Mitarbeiter:innen- und Fort- und Weiterbildungsgespräche sein.

III. Führungs- und Erziehungsherausforderungen meistern

Die erfolgreiche Bewältigung von Führungs- und Erziehungsherausforderungen stellt eine wesentliche Anforderung im professionellen Selbstverständnis sowohl von Schulleiter:innen als auch von Lehrkräften dar, wie auch die neuesten Large-Scale-Erhebungen zeigen (Thomas et al., 2025).

Auf der ersten Ebene der Schulleitungsfunktion stehen verschiedene Unterstützungsformate zur Verfügung, die auf die spezifischen Anforderungen von Führungskräften im schulischen Kontext zugeschnitten sind. Dazu zählt insbesondere das anlassbezogene Leitungscoaching, das bei Bedarf initiiert werden kann und sich primär mit Fragestellungen rund um Führung, Leadership und strategisches Management auseinandersetzt. Ergänzend besteht die Möglichkeit, individuelles Coaching zu unterschiedlichen Themenfeldern im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen in Anspruch zu nehmen. Diese Formate dienen der gezielten Reflexion und Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz. Darüber hinaus gibt es auch feststehende Gruppenberatungsangebote für Schulleiter:innen und Seminarangebote zur Stärkung der Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz.

Als individuelle Angebote auf der Ebene der Lehrenden findet einerseits Einzel-Coaching für Lehrer:innen zu unterschiedlichen anlassbezogenen Themenfeldern statt, welche Stärkung, Entlastung und Konfliktlösung beinhalten. Supervision kann auch in individuellen schwierigen Fällen mit Schüler:innen installiert werden, wo als Fallsupervision die Herausforderungen im Unterricht besprochen werden können. Ferner können auch Teamkonflikte bearbeitet werden. Es wird immer wieder berufsfeldbezogene Beratung in Form von SCHILF/SCHÜLFs, schulinterner und schulübergreifender Fortbildung, angefragt. Dabei sind der Austausch und die Unterstützung durch vorhandene Potenziale und Ressourcen aller Gruppenmitglieder gegeben. Weiters wird Tutoring, die Beratung von Schüler:innen zu Lernproblemen und sozialen Fragen, angeboten.

6 (Thematische) Versorgungslücken und strukturelle Herausforderungen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ausgangslage stellt sich die zentrale Frage, wie bestehende Unterstützungsangebote in der Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen bedarfsgerecht weiterentwickelt und optimal aufeinander abgestimmt werden können, um den unterschiedlichen Bedarfen der Akteur:innen gerecht zu werden und die identifizierten Versorgungslücken zu schließen. Dabei sind insbesondere Zuständigkeiten, inhaltliche Schwerpunkte sowie institutionelle Rahmenbedingungen klar zu differenzieren.

6.1 Zuständigkeiten und institutionelle Verortung von Unterstützungsangeboten

Im Kontext der Weiterentwicklung professioneller Beratungs- und Coachingformate ist zunächst eine klare Abgrenzung der Verantwortungsbereiche erforderlich. Für den gesetzlichen Auftrag der Pädagogischen Hochschulen in Österreich wird in diesem Beitrag dafür plädiert, dass sich Einzel- und Kleingruppenformate vor allem auf berufsbiografisch relevante Handlungsfelder konzentrieren. Dazu zählen insbesondere die Begleitung von Ein- und Umstiegsphasen, die fachliche Professionalisierung mit Fokus auf Lehren und Lernen sowie die Bewältigung von Führungs- und Erziehungsherausforderungen im schulischen Alltag.

Demgegenüber sind Themen wie akute Krisen am Arbeitsplatz, belastende Konfliktsituationen oder spezifische gesundheitsbezogene Problemstellungen dem Verantwortungsbereich der dienstgebenden Behörden zuzuordnen, die entsprechende Beratungs- und Unterstützungsangebote bereitzustellen haben. Ein praxisnahes Beispiel für eine solche institutionelle Arbeitsteilung stellt die Einrichtung „zeit.raum für Pflichtschullehrer:innen“ im Bundesland Salzburg dar. Dieses Beratungszentrum ist räumlich an der Pädagogischen Hochschule Salzburg verortet, wodurch gezielt Synergien genutzt und Übergänge zwischen den jeweiligen Zuständigkeiten abgestimmt werden können, ohne die funktionale Abgrenzung der Angebote aufzugeben.

6.2 Gesundheitsförderung als Querschnittsthema professioneller Unterstützung

Die institutionelle Abgrenzung wirft zugleich die Frage auf, in welchem Ausmaß gesundheitspräventive und salutogenetische Ansätze in Beratungs- und Coachingformate integriert werden sollen. Ziel ist es, zu prüfen, wie entsprechende Konzepte systematisch verankert werden können, um die psychosoziale Gesundheit von Lehrpersonen nachhaltig zu stärken, ohne bestehende Zuständigkeitsgrenzen zu verwischen. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, wie differenzierte Fort- und Weiterbildungsangebote zur Lehrer:innengesundheit in unterschiedlichen institutionellen Settings bedarfsgerecht konzipiert und umgesetzt werden können.

Der thematische Schwerpunkt schulischer Gesundheitsförderung stützt sich dabei theoretisch maßgeblich auf das salutogenetische Modell von Antonovsky (1997), das als konzeptioneller Gegenentwurf zu einer primär pathogenetischen Perspektive entwickelt wurde. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Frage, wie Gesundheit entsteht und welche Ressourcen dazu beitragen, auch unter belastenden Bedingungen handlungsfähig und gesund zu bleiben. Als zentrale Ressource gilt das Kohärenzgefühl, das wesentlich zur Bewältigung von Stressoren sowie zur Aufrechterhaltung psychischer und physischer Gesundheit beiträgt.

6.3 Belastung, Prävention und organisationale Rahmenbedingungen

Ergänzend dazu liefern arbeitspsychologische Studien, insbesondere jene von Schaarschmidt und Fischer (2024), empirisch fundierte Erkenntnisse zur Beanspruchung und Belastung von Lehrkräften. Das Modell der beruflichen Gratifikationskrise (Siegrist, 1996) verdeutlicht dabei, inwiefern das Zusammenspiel struktureller Rahmenbedingungen und individueller Dispositionen gesundheitliche Risiken begünstigen kann. Zugleich lassen sich daraus Ansatzpunkte für präventive Interventionen ableiten, die sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der Ebene der Organisation ansetzen müssen.

Ein zentrales Anliegen schulischer Gesundheitsförderung besteht daher darin, Schule als Lebens-, Lern- und Arbeitsraum so zu gestalten, dass nicht nur die Gesundheit aller Beteiligten gestärkt wird, sondern zugleich der pädagogische Auftrag der Schule unterstützt wird. Gesundheitsförderung erschöpft sich in diesem Verständnis nicht in der Stärkung individueller Resilienz, sondern umfasst ebenso die Entwicklung gesundheitsförderlicher Organisationsstrukturen sowie einer unterstützenden und wertschätzenden Schulkultur.

Für die Pädagogischen Hochschulen kann es lohnenswert sein, salutogenetische Perspektiven systematisch in jene Beratungsangebote zu integrieren, die berufsbiografisch relevante Handlungsfelder adressieren, ohne damit den Kompetenz- und Verantwortungsbereich der dienstgebenden Behörden für akute Krisenintervention zu übernehmen.

7 Abschließende Betrachtungen

Mit diesem Beitrag wurde ein erster Aufschlag unternommen, hochschulische Beratungsangebote entlang von drei Handlungsfeldern sowie daraus resultierenden Beratungsanlässen zu systematisieren und dabei die Bedeutung einer Angebotslegung von Beratungsformaten im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen hervorzuheben.

In Bezug auf die erste Leitfrage zeigt sich, dass Einzel- und Kleingruppenberatung an Pädagogischen Hochschulen in der dargestellten Argumentationslogik dann als Lehre der Fort- und Weiterbildung verortet werden können, wenn sie drei Bestimmungskriterien erfüllen: Erstens basieren sie auf einem klar definierten Formatverständnis. Zweitens orientieren sie sich inhaltlich an den Dimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen und adressieren damit nachweislich professionsrelevante Kompetenzfelder. Drittens lassen sie sich über drei Handlungsfelder strukturieren – die Begleitung beruflicher Ein- und Umstiege, die fachliche Professionalisierung sowie die Bewältigung von Führungs- und Erziehungsherausforderungen. Für die zweite

Leitfrage konnte ausgearbeitet werden, dass akute Krisenintervention am Arbeitsplatz, belastende Konfliktodynamiken und gesundheitsbezogene Akutberatung in den Verantwortungsbereich der dienstgebenden Behörden fallen. Weiters sind die im VBG explizit verankerte Schulentwicklungsberatung als organisationsbezogenes Beratungsformat und die Beratung von Studierenden zu Studienorganisationsfragen klar von Einzel- und Kleingruppenberatung als Fort- und Weiterbildung strukturell zu unterscheiden.

Mit Blick auf das gesamte Angebotsspektrum ist es zielführend, weitere strategische und konzeptionelle Überlegungen zum Beratungsverständnis und zur Weiterentwicklung der Professionalisierungsangebote anzustellen.

Die Steuerung und Gestaltung schulischer Entwicklungsprozesse stellen hohe Anforderungen an die beteiligten Akteur:innen – sowohl hinsichtlich ihres professionellen Handelns als auch in ihrer persönlichen Rolle innerhalb komplexer organisationaler Kontexte. Unsicherheiten im Rollenverständnis, zwischenmenschliche Spannungen und Konflikte können dabei zu Störungen und nachhaltigen Schwierigkeiten in der Prozessgestaltung führen (Arnold & Schön, 2019). Beratung und Coaching haben sich in diesem Zusammenhang als wirksame Unterstützungsformate etabliert. Sie bieten sowohl auf individueller Ebene als auch für Schulteams die Möglichkeit, Reflexionsprozesse anzustoßen, Handlungssicherheit zu fördern und Entwicklungsdynamiken konstruktiv zu begleiten (Rauen, 2021; Schreyögg, 2012). Insbesondere im Kontext von Schulentwicklungsprozessen können sie zur Klärung von Rollen, zur Bearbeitung von Konflikten und zur Stärkung professioneller Kooperation beitragen. Die Pädagogischen Hochschulen bieten im Rahmen der Fort- und Weiterbildung gezielte Beratungs- und Coachingangebote an, die auf die spezifischen Bedarfe von Schulen abgestimmt sind. Diese Formate orientieren sich an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und verbinden praxisnahe Interventionen mit theoretisch fundierten Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung.

Bereits bestehende Angebote haben sich in der Professionalisierung von Schulleiter:innen und Lehrer:innen vielfach bewährt und sollen daher gezielt weiterentwickelt und ausgebaut werden. Dafür ist es von besonderer Bedeutung, die dienstrechtliche Stellung von Beratung zu klären und praktikable Durchführungsbestimmungen zu treffen. Darüber hinaus ist es erforderlich, neue Fortbildungsformate zu konzipieren, die als wirksame Impulse für die Unterrichtsgestaltung dienen und zugleich nachhaltige Beiträge zur fachlich-inhaltlichen sowie persönlichen Weiterentwicklung leisten. Dazu zählen ein- und mehrteilige Einzel- oder Kleingruppenberatungsformate zur Professionsentwicklung, die bedarfsorientiert in Präsenz, als Blended-Learning-Angebote oder in reinen Online-Formaten umgesetzt werden können.

Literatur

- Achleitner, R., Bögl, E., Danninger, G., Deutinger, A. & Herzog, B. (2021). *ProFLex Lernjournal. Professionalisierung im Lehrberuf durch Reflexion*. Pädagogische Hochschule Salzburg. Abgerufen am 26. Oktober 2025 von <https://www.yumpu.com/de/document/read/65896231/lern-journal-pdf-gesamt-mit-leerseiten>
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rössler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 375–423). <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch* (1. Auflage). Bern: hep Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen - Entwicklungsplan 2021–2026*. Abgerufen am 25. Oktober 2025 von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Btext%5D=entwicklungsplan&pub=783
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung*. Abgerufen am 25. Oktober 2025 von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=8&pub=905
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Abgerufen am 25. Oktober 2025 von https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf
- Drexler, A., Uffelmann, P., Stippler, M. & Möller, H. (2009). Schulleitungscoaching – Konzeption und Ausbildungsevaluation. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(1), 35–53. <https://doi.org/10.1007/s11613-009-0109-9>
- Flick-Holtsch, D., Forster-Heinzer, S. & Frey, A. (2024). Quereinsteigsprogramme für Lehrpersonen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (S. 379–418). <https://doi.org/10.17888/nbb2024-3-1>
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer,

- J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-091>
- Gölitzer, S. (2024). Supervision in der Schule. *supervision*, 42(3), 24–26. <https://doi.org/10.30820/1431-7168-2024-3-24>
- Hechler, O. (2025). Beratung. In E. Matthes, S. Schütze & S. T. Siegel (Hrsg.), *Pädagogische Theorien* (S. 118–137). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838564944>
- Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2020). Eine Frage der Erfahrung? Erfolgswahrnehmung und Fortbildungsbedürfnisse von Schulleitungen mit mehr oder weniger Leitungserfahrung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 149–156.
- Klenk, J. (2018). Angebots- und Profilentwicklung als Beratungsanlass. Erfahrungen einer kleinen Weiterbildungseinrichtung. In J. Klenk (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten: Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 167–176). Bielefeld: wbv.
- Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022). Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 266–278. <https://doi.org/10.11576/pflb-5712>
- Kölln, D., Kreißig, C. & Iffert, M. (2024). Ausbildungsscoaching – ein Konzept für mehr Eigenverantwortung in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Lehren & Lernen*, 50(4), 13–19. <https://doi.org/10.25656/01:32559>
- Königswieser, R., Sonuc, E. & Gebhardt, J. (2006). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Kruse-Weber, S. & Hadji, N. (2020). Reflective Practice in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education* (S. 109–137). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_6
- Lauber-Pohle, S. & Wagler, M. T. (2025). Rolle der Studiengängerkoordination für die inklusive Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2025(1), 39–48. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7760>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479. <https://doi.org/10.25656/01:27432>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 25. Oktober 2025 von <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lockstedt, M., Seitter, W. & Sweers, F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 219–234). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2009). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens* (2. Auflage). Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Mogg, C. (2020). Gesundheitsförderung durch Supervision – zur Wirksamkeit von Einzelsupervision als Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Evaluation*, 19(1), 85–110. <https://doi.org/10.31244/zfe.2020.01.05>
- Nittel, D. & Hodapp, B. (2024). Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(2), 47–57. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7006>
- Nußbeck, S. & Zank, S. (2024). *Einführung in die Beratungspsychologie* (5. aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rauen, C. (Hrsg.) (2021). *Innovatives Management. Handbuch Coaching* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Rauschenberger, P. & Aringer, N. (2023). Supervision zum Einstieg in den Lehrberuf. *FoRuM Supervision*, 31(61), 57–70. <https://doi.org/10.11576/fs-6606>
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2024). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM): Manual zum Fragebogen*. München: Pearson.
- Schiersmann, C. (2021). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens* (1. Auflage). Bielefeld: wbv/utb.

- Schlippe, A. von, & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 1. Das Grundwissen* (3. unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching: Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7. Auflage). Frankfurt am Main: Campus.
- Schwarzer, R. (Hrsg.) (2005). *Enzyklopädie der Psychologie. Gesundheitspsychologie*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Shazer, S. de. (2002). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (7. korrigierte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Shazer, S. de. (2019). *Das Spiel mit Unterschieden: Wie therapeutische Lösungen lösen* (7. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit: eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Siller, G. (2025). Methodologische Grundlagen der Supervision – zentrale Bausteine professionalisierten Handelns. In J. Demski, M. Schäfer & C. Lüschen-Heimer (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Supervision in der Sozialen Arbeit* (Bd. 30, S. 141–152). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47424-9_11
- Simon, F. B. (2024). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (9. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Thomas, A., Herzog, M., Bilalovic, M. & Strauß, S. (2025). Lehr- und Lernumgebungen an Österreichs Schulen. In C. Koschmieder & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *TALLS: Lehrer*innen im Fokus: Evidenzbasierte Einblicke in Unterricht, Professionalisierung und die schulische Arbeitswelt* (S. 75–105). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0568-7-5>
- Toth, C. (2020). Studierendenberatung zwischen Studienorganisation und Selbstfindung. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse*. (S. 77–90). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4_6
- Valentin, T. (2019). *Hochschuldidaktische Beratung. Eine Analyse der Einzelberatung von Lehrenden an Universitäten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24026-4>
- Zeilinger, H., Ziegler, V. & Dammerer, J. (2025). Peer Mentoring und Coaching im Rahmen der Induktion neuer Lehrpersonen. *R&E-SOURCE*, 12(3), 123–135. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1438>

Gesetzestexte

- Bundesgesetz vom 17. März 1948 über das Dienst- und Beoldungsrecht der Vertragsbediensteten des Bundes (Vertragsbedienstetengesetz 1948 – VBG). Abgerufen am 25. Oktober 2025 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG). Abgerufen am 25. Oktober 2025 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>

Autor:innen

Mag.a Dr.'in Gabriele Danninger, MSc
gabriele.danninger@phsalzburg.at

Mag. Dr. Matteo Carmignola, MBA
matteo.carmignola@phsalzburg.at

Zur Rolle der beraterischen Haltung

Evaluationsergebnisse der Qualifikation

„Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“

MARK REINHARD

GÜLSÜM GÜNAY

ULRIKE WEYMAN

Kurz zusammengefasst ...

Vor dem Hintergrund zunehmender Komplexität beraterischer Anforderungen widmet sich der Artikel der Bedeutung einer professionellen Beratungshaltung und reflektierter Praxis in der Weiterbildung von Beratenden. Am Beispiel des Certificate of Advanced Studies (CAS) „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“ des Zentrums für Wissenstransfer und Weiterbildung (ZWW) werden Konzept, Aufbau und Evaluationsergebnisse vorgestellt. Im Zentrum des Programms steht die Verbindung von theoretischer Fundierung, erfahrungsorientiertem Lernen und kontinuierlicher Selbstreflexion, da es zur Professionalisierung von Beratung in Zeiten multipler Krisen insbesondere einer reflektierten Haltung bedarf. Die begleitende Evaluation zeigt deutliche Kompetenzzuwächse in Beratungssicherheit, Gesprächsführung und Methodenkompetenz. Besonders Reflexionsphasen, Triadenarbeit und kollegialer Austausch fördern eine professionelle Beratungshaltung, die über eine reine Methodenbeherrschung hinausgeht. Die Teilnehmenden berichten von gesteigerter Handlungssicherheit, erhöhter Selbstwahrnehmung und einem vertieften Verständnis ihrer Rolle. Damit leistet das CAS einen Beitrag zur Professionalisierung von Beratung in einer von Transformation geprägten Gesellschaft. Der Beitrag schließt mit Perspektiven für zukünftige Qualifizierungsformate und nimmt dabei insbesondere die Verstärkung reflexiver Praxis und die Integration digitaler Beratungskompetenzen in den Blick.

Schlagworte: Professionalisierung von Beratung, Beratungshaltung, Selbstreflexion, wissenschaftliche Weiterbildung, Lebenslanges Lernen

1 Warum eine Qualifikation zum/zur Berater:in?

Gesellschaftliche Veränderungen vollziehen sich in anhaltender Dynamik. Reckwitz (2018) beschreibt den Übergang zu einer Transformationsgesellschaft, in der soziale, berufliche und biografische Ordnungen instabil werden. Auch Schäffter (2001) weist darauf hin, dass Transformation nicht als Ausnahmezustand, sondern als dauerhafte Strukturbedingung moderner Gesellschaften zu verstehen ist. In diesem Kontext sehen sich Individuen mit komplexen Entscheidungsanforderungen und offenen Entwicklungsprozessen konfrontiert. Globalisierung, Digitalisierung und beschleunigte Wissensproduktion verstärken diese Dynamiken und erhöhen den Bedarf an Orientierung, Reflexion und professioneller Begleitung. Beratung gewinnt damit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern erheblich an Bedeutung. Schiersmann und Weber (2013) konstatieren einen „erhöhten Bedarf an professioneller Beratung von Menschen“ (ebd., S. 19), die in Transformationsprozessen sowie in ihrer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit gestärkt werden sollen. Beratende übernehmen die Aufgabe, reflexive Räume zu eröffnen, Selbstwirksamkeit zu fördern und Ratsuchende bei der Strukturierung komplexer Entwicklungssituationen zu unterstützen. Mit gesellschaftlichem Wandel verändern sich auch Anforderungen an Beratung: Beratungsprozesse sind durch Komplexität und Ambiguität gekennzeichnet (Dietz, Weitzel, Reuter & Dohmen, 2025, S. 267). Erwartet wird die kompetente Begleitung individueller Lernprozesse und Aktivierung persönlicher Ressourcen (Lerch & Weitzel, 2024, S. 55). Eine qualitativ hochwertige Beratungspraxis erfordert mehr als fachliches und methodisches Wissen. Sie setzt personale, soziale und reflexive Kompetenzen voraus, die in einer professionellen Beratungshaltung verankert sind (Schiersmann, Petersen & Weber, 2017). Insbesondere die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Ambiguität sowie eine bewusst gestaltete Beziehungsgestaltung erweisen sich als

zentrale Anforderungen an Beratende (Schiersmann & Weber, 2013, S. 34). Daraus folgt die Notwendigkeit qualifizierter Weiterbildungsformate, die theoretische Fundierung systematisch mit Selbsterfahrung, angeleiteter Praxis und strukturiertem Feedback verbinden.

Vor diesem Hintergrund entwickelte das Team des Bereichs „Beratung“ des Zentrums für Wissenstransfer und Weiterbildung, ehemals Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), das CAS „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“. Die Reihe kann mit einem qualifizierten Zertifikat und 20 Leistungspunkten (LP) nach dem European Credit Transfer System (ECTS) abgeschlossen werden. Die Qualifikation umfasst vier zweitägige Präsenzmodule, ein zweistündiges Online-Follow-Up sowie die Teilnahme an mindestens zwei zweitägigen Fachmodulen. Zur Vor- und Nachbereitung der Module werden Selbstlernaufgaben erledigt. Zudem wird für den Abschluss eine schriftlich auszuarbeitende Dokumentation mit Reflexion eines Beratungsfalles und ein abschließender Reflexionsbericht vorgelegt, um am Abschlusskolloquium teilnehmen und das Zertifikat erhalten zu können. Ziel dieser Weiterbildung ist es, Beratende mit einem praxisnahen, theoriegestützten und reflexionsorientierten didaktischen Ansatz die Grundlagen der Beratung zu vermitteln, um Personen in unterschiedlichen Lebenssituationen professionell zu begleiten. Die Weiterbildung reagiert damit auf die zentralen Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft, in der Selbststeuerung, Resilienz und lebenslanges Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der Qualifikation seit 2023 Befragungen der Teilnehmenden durchgeführt, um die Wirksamkeit der Weiterbildung sowie deren Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Beratungshaltung systematisch zu erfassen. Ziel war es, sowohl wahrgenommene Kompetenzentwicklungen als auch reflexive Lernprozesse aus der Perspektive der Teilnehmenden zu untersuchen.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird ein kurzer Überblick über die Entwicklung von Qualifikationskonzepten zur Professionalisierung von Beratenden gegeben. Anschließend wird das zugrunde liegende Weiterbildungskonzept vorgestellt, bevor ausgewählte Ergebnisse der durchgeführten Befragung präsentiert und eingeordnet werden.

2 Entwicklungslinien der Qualifikation: Vom Kontaktstudium zum CAS

Die Professionalisierung von Beratung in Deutschland ist eng mit der Entwicklung nationaler Qualifizierungsinitiativen und der Etablierung fachlicher Standards verknüpft. Im Rahmen des

Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurden in den Jahren 2001 bis 2008 durch die Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zahlreiche regionale Netzwerke initiiert und gefördert (Tippelt, Strobel, Kuwan & Reupold, 2009). Diese Netzwerke entwickelten passgenaue Konzepte in den Bereichen Lernen, Beratung, Bildung und Weiterbildung. Zentrales Anliegen war die Förderung des lebenslangen Lernens über alle Bevölkerungsgruppen hinweg. Auf diese Weise konnten innovative Lernkulturen auf regionaler Ebene etabliert werden (Tippelt et al., 2009, S. 7 f.). Die Region Mainz mit dem Landkreis Mainz-Bingen war von 2001 bis 2008 Teil des Programms. Daraus entstand das Kontaktstudium „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“, das durch Regionale Qualifizierungszentren (RQZ) bundesweit angeboten wurde und eine einheitliche Weiterbildung für Beratungspersonal schuf. Das Konzept verfolgte eine enge Verzahnung von theoretischer Vermittlung, praktischer Anwendung und kritischer Reflexion und orientierte sich an den Kompetenzprofilen von Fachverbänden wie dem Deutschen Verband für Bildungs- und Berufsberatung (dvb) und dem Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb). Mit der Auflösung der RQZ Ende 2022 entstanden strukturelle Lücken in der bundesweiten Beratungsqualifizierung. Diese institutionelle Veränderung verdeutlichte, dass nachhaltige Professionalisierung einer kontinuierlichen Verankerung in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen bedarf. Das ZWW war seinerzeit bereits in die Entwicklung des Curriculums des Kontaktstudiums „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ eingebunden und hat diese Weiterbildungsreihe über zehn Jahre erfolgreich angeboten. Aufbauend auf den Erfahrungen aus diesem Weiterbildungsangebot entwickelte das ZWW, nach Auflösung der RQZ, das bestehende Konzept weiter. Das lange erfolgreich angebotene CAS „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ wurde nach 25 Durchläufen grundlegend überarbeitet, inhaltlich aktualisiert und ausgehend von der ursprünglichen Zielgruppe, die primär aus dem Feld Bildungs- und Berufsberatung kam, nun auch für Beratende aus der Migrationsberatung, Sozialberatung und weiteren Handlungsfeldern geöffnet. Die Neufassung trägt den Titel „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“ und wurde in enger Orientierung an den Qualifizierungsstandards des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung (dvb), des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT e. V.) entwickelt. Diese Standards definieren ein Kompetenzmodell, das fachliche, methodische, personale und sozial-kommunikative Dimensionen der Beratungskompetenz integriert. Ziel ist es, Beratende zur professionellen Gestaltung von Beratungsprozessen zu befähigen, die sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden orientieren und dabei ethische sowie qualitätssichernde Kriterien befolgen.

Zur konzeptionellen Weiterentwicklung des CAS führte das Projektteam einen Workshop mit Beratenden aus unterschiedlichen

Praxisfeldern durch. Durch diese partizipative Herangehensweise entspricht die Weiterbildung praktischen Anforderungen und wissenschaftlichen Standards. Hieraus entstand eine Weiterbildungsreihe mit vier Basismodulen und zwei wählbaren Fachmodulen. Die Basismodule vermitteln theoretische, methodische und ethische Grundlagen, während die Fachmodule Spezialisierungen in Themenfeldern wie systemische Beratung, Resilienz oder Suchtberatung bieten. Aktuell werden die Fachmodule gemäß Abbildung 1 (Abb. 1) angeboten bzw. konzipiert, die Ergänzung weiterer Themenfelder ist geplant.

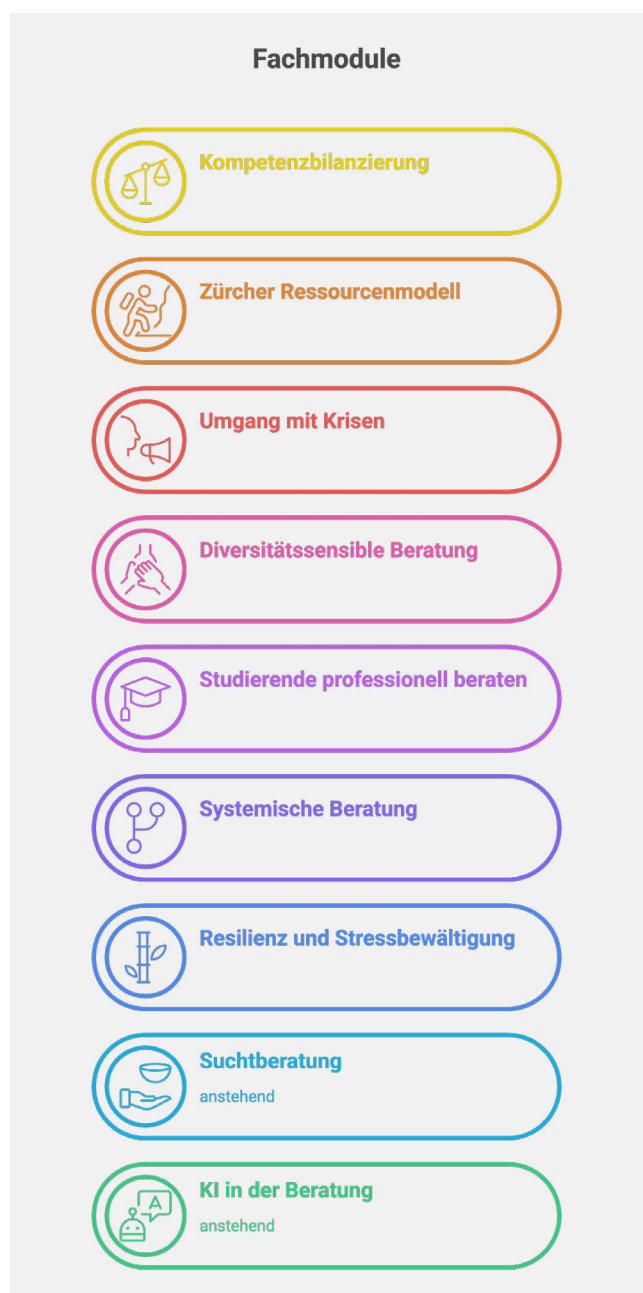


Abb. 1: Auflistung der bisher angebotenen Fachmodule und der noch anstehenden Fachmodule (generiert mit Napkin AI (v0.8.6) durch Mark Reinhard am 12.11.2025).

Das CAS integriert systematische Reflexionsphasen, Triadenarbeit und praxisbezogene Aufgaben in die Modulstruktur, um die Entwicklung einer professionellen Beratungshaltung nachhaltig zu fördern. Das Programm positioniert sich als Vermittlungsinstanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischer Anwendung. Es adressiert die strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen, die durch den Wegfall bundesweiter Qualifizierungsnetzwerke entstanden sind, und bietet zugleich ein curricular verankertes, universitäres Format zur Professionalisierung von Beratung in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Weiterhin ist das CAS ein Bestandteil des weiterbildenden Masterstudiengangs „Coaching – Training – Beratung: Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen“, auch „FlexiMaster“ genannt, an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Damit trägt das CAS dazu bei, die im Kompetenzrahmen des dvb, nfb und der GiBeT e. V. formulierten Ansprüche einer wissenschaftlich fundierten, ethisch reflektierten und praxisorientierten Beratungsqualifizierung in die Erwachsenenbildungspraxis zu transferieren.

3 Konzept und Aufbau der Weiterbildung

Das Qualifikationsangebot richtet sich an Fachkräfte aus verschiedenen Beratungsfeldern, darunter Bildungs- und Sozialberatung, Migrationsberatung sowie Hochschulberatung. Die heterogene Zusammensetzung ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen. Feedbacks zeigen, dass die Teilnehmenden von den unterschiedlichen beruflichen Hintergründen profitieren. Diese Vielfalt erfordert jedoch eine bewusste Moderation, damit verschiedene Perspektiven gleichermaßen zu Wort kommen. Die Weiterbildung umfasst eine Basisqualifikation mit vier zweitägigen Präsenzmodulen sowie einem zweistündigen Online-Follow-Up. Die Themen und Inhalte der Basisqualifikation werden in der folgenden Abbildung dargestellt.

Ergänzt wird die Basisqualifikation durch Fachmodule, von denen mindestens zwei für den Zertifikatsabschluss absolviert werden müssen. In den Fachmodulen erfolgt eine thematische bzw. zielgruppenspezifischere Differenzierung unter stärkerem Einbezug der eigenen Rahmenbedingungen. Zwischen den Modulen finden Selbstlernphasen statt, die der Vertiefung und praktischen Anwendung der Inhalte dienen. Lernprozesse werden durch Triadenübungen, kollegiale Beratungen und Reflexionsaufgaben unterstützt, die den individuellen Lernfortschritt dokumentieren und zur beruflichen Praxis in Beziehung setzen. Das CAS wird mit 20 LP abgeschlossen und setzt neben der Modulteilnahme das Verfassen einer Falldokumentation und eines Reflexionsberichts sowie die Teilnahme an einem praktisch orientierten Abschlusskolloquium voraus. Diese Kombination von Theorievermittlung, erfahrungsorientiertem Lernen und kontinuierlicher Selbstreflexion entspricht einem handlungsorientierten Weiterbildungsverständnis, das Lernen als selbstgesteuerten Prozess begreift und ist entlang der

Definition gelungenen Lernens des ZWW (2024) gestaltet. Die Teilnehmenden eignen sich wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Kompetenzen an, mit denen sie Herausforderungen in ihrem Berufsalltag selbstständig bewältigen und ihre Handlungsfähigkeit stärken können. Dabei werden ihre Vorerfahrungen und Lernbedürfnisse gezielt aufgegriffen, der Transfer in die eigene Praxis unterstützt und die Teilnehmenden dazu befähigt, ihren weiteren Lernprozess zunehmend selbst zu steuern und das Gelernte in ihren Arbeitskontexten weiterzuentwickeln.

Modul 1: Grundlagen der Beratung

Das erste Modul führt in zentrale Konzepte der Beratung ein, insbesondere in klient:innenzentrierte Gesprächsführung. Die Orientierung an der Humanistischen Psychologie, namentlich dem non-direktiven Ansatz Carl Rogers' (1961), bildet einen theoretischen Referenzrahmen: Beratung wird als Prozess verstanden, in dem Ratsuchende in einem interpersonalen Klima von Empathie, Wertschätzung und Kongruenz ihre eigenen Lösungswege entwickeln (Rogers, 1981). Rogers' humanistisches Menschenbild betont die Selbstaktualisierungstendenz des Individuums und bildet damit die Basis einer personenorientierten Beratungshaltung. Im Modul werden diese Prinzipien praxisorientiert vermittelt und durch Triadenarbeit verankert. Diese Methode ermöglicht es den Teilnehmenden, zwischen den Rollen von Beratenden, Klient:innen und Beobachtenden zu wechseln

und das eigene Kommunikationsverhalten kritisch zu reflektieren. Durch diese zyklische Reflexion wird Beratung nicht nur theoretisch als Konzept verstanden, sondern als erfahrungsbasierte Praxis unmittelbar erfahren und praktisch verwirklicht.

Modul 2: Prozesse der Beratung

Das zweite Modul thematisiert den Verlauf und die Steuerung von Beratungsprozessen. Aufbauend auf kommunikationspsychologischen Modellen werden theoretische Ansätze wie die pragmatischen Axiome von Paul Watzlawick, Bavelas und Jackson (1974), das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (1981) oder die Theorie der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2016) eingeführt. Diese Modelle verdeutlichen, dass Kommunikation nicht neutral verläuft, sondern durch WahrnehmungsfILTER, emotionale Zustände und Beziehungsdynamiken strukturiert wird. Die Teilnehmenden analysieren Beratungsphasen von der Auftragsklärung über Zielformulierung bis zur Evaluation und erproben Gesprächs- und Fragetechniken in Triadenarbeiten. Besondere Aufmerksamkeit erhält die non-direktive Haltung, die auf partnerschaftliche Kooperation und Selbstverantwortung der Ratsuchenden abzielt. Die Reflexion von Kommunikationshemmnissen und Feedbackprozessen unterstützt die Entwicklung einer responsiven, ressourcenorientierten Gesprächsführung. Didaktisch wird dieses Modul durch kollegiale Fallarbeit und kollegiales Feedback gestützt, das eine theoriegeleitete, praxisnahe

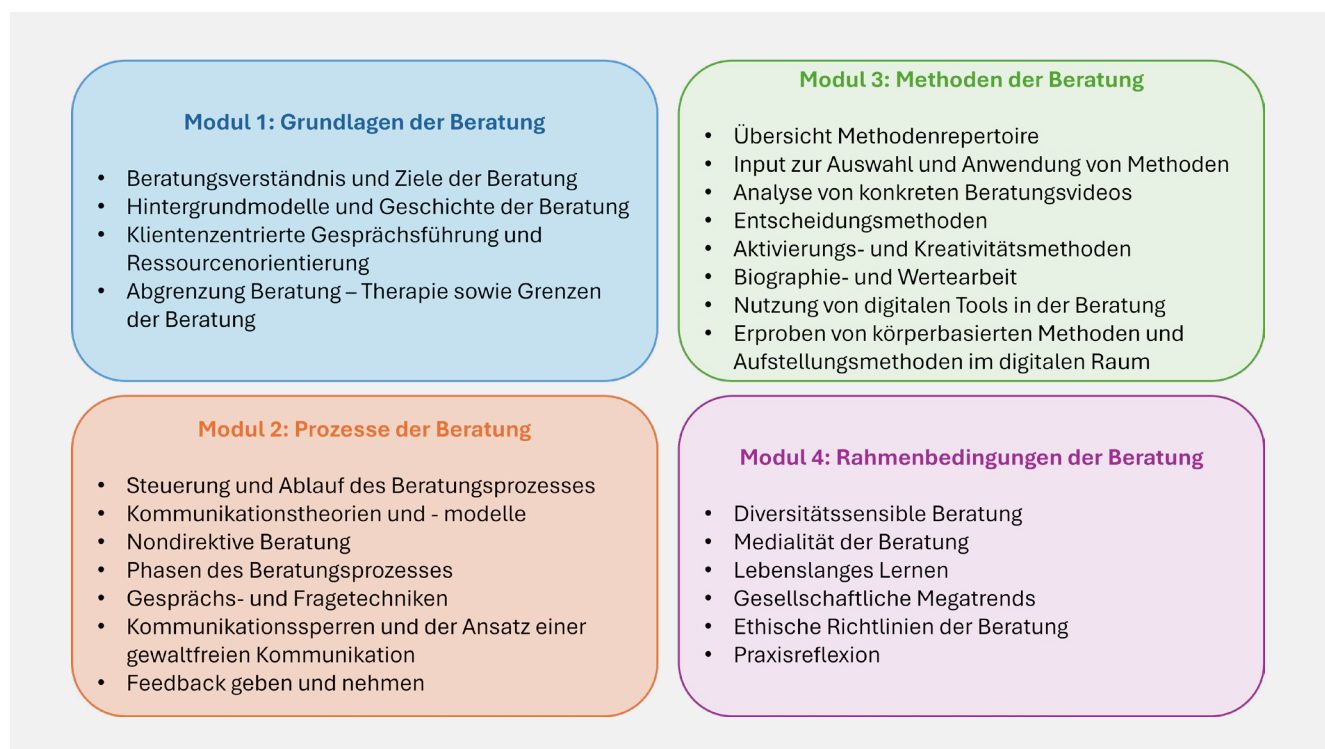


Abb. 2: Themen und Inhalte der vier Module aus der Basisqualifikation „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“ (generiert mit Napkin AI (v0.8.6) durch Mark Reinhard am 12.11.2025).

Auseinandersetzung mit realen Beratungssituationen ermöglicht. Dies fördert die Fähigkeit, Beratungsprozesse flexibel zu steuern und die Beziehungsgestaltung bewusst zu reflektieren.

Modul 3: Methoden der Beratung

Das dritte Modul fokussiert auf das methodische Repertoire in der Beratung. Es führt in unterschiedliche methodische Ansätze ein, darunter Entscheidungs- und Kreativitätstechniken, Biografie- und Wertearbeit, digital gestützte Beratungsmethoden sowie körperorientierte und aufstellungsbezogene Verfahren. Die Integration von analogen und digitalen Formaten reflektiert die zunehmende Bedeutung hybrider Beratungssettings in der Praxis. Die kritische Auseinandersetzung mit digitalen Tools und die Analyse von Beratungsvideos ermöglichen eine Meta-Perspektive auf Interaktionsdynamiken und Gesprächsführung. In diesem Kontext werden Aspekte von Medienkompetenz und Beratung im digitalen Raum behandelt. Zentral ist die Annahme, dass methodische Vielfalt allein nicht hinreichend ist, sondern erst im Zusammenspiel mit der persönlichen Haltung und dem situativen Kontext wirksam wird.

Modul 4: Rahmenbedingungen der Beratung

Das vierte Basismodul richtet den Fokus auf gesellschaftliche, ethische und organisationale Rahmenbedingungen von Beratung. Themen wie Diversitätssensibilität, lebenslanges Lernen, gesellschaftliche Transformationen und ethische Orientierung werden in ihren wechselseitigen Bezügen behandelt. Die Auseinandersetzung mit Diversität fördert ein Verständnis für Machtverhältnisse, kulturelle Differenzen und strukturelle Ungleichheiten, die Beratungskontexte prägen können. Das Modul schließt mit einer integrierten Praxisreflexion, in der Lernende ihre Erfahrungen aus allen Modulen zusammenführen und auf ihren beruflichen Kontext transferieren. Durch diesen metareflexiven Zugang wird Lernen als zyklischer Prozess verstanden, der Selbstreflexion, praktische Anwendung und systematische Evaluation miteinander verbindet.

4 Auswertung zur Wirksamkeit der Weiterbildung

Die vorangegangene Darstellung des Weiterbildungskonzepts hat verdeutlicht, dass das CAS „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“ auf einem integrativen Ansatz basiert, der theoretische Fundierung, methodische Vielfalt und systematische Reflexion miteinander verbindet. Die vier Basismodule vermitteln aufbauend zentrale Kompetenzen. Ergänzt durch die thematische Vertiefung in den

Fachmodulen entsteht ein Qualifizierungsformat, das sowohl feldübergreifende Standards als auch individuelle Professionalisierungswege ermöglicht. Ob und inwiefern dieses Konzept tatsächlich zur Entwicklung einer professionellen Beratungshaltung beiträgt und nachhaltige Kompetenzentwicklungen anstößt, soll in diesem Kapitel erörtert werden. Die folgende Auswertung basiert auf der Annahme, dass die Weiterbildung zu einer messbaren Steigerung der Handlungssicherheit und zu einer vertieften Reflexionsfähigkeit im Beratungsalltag beiträgt. Konkret wird erwartet, dass die Teilnehmenden durch die theoretische Auseinandersetzung, die praktische Erprobung in Triaden- und Gruppenarbeiten sowie die angeleitete Reflexion eine Professionalisierung ihres Beratungshandelns erfahren. Diese manifestiert sich sowohl in der Erweiterung methodischer Kompetenzen als auch in der Entwicklung einer reflektierten beraterischen Haltung. Die Auswertung verschiedener Evaluationsmechanismen innerhalb der Qualifizierung zielt darauf ab, diese angenommenen Entwicklungsprozesse nachzuzeichnen und deren Qualität sowie Nachhaltigkeit zu dokumentieren.

Zur Überprüfung der formulierten Annahmen wurden drei Datenquellen herangezogen, die unterschiedliche Perspektiven auf den Lernprozess ermöglichen. Dabei ist zwischen freiwilligen Evaluationsbestandteilen, die den Teilnehmenden explizit als solche kommuniziert wurden, und verpflichtenden Leistungsnachweisen zu unterscheiden, die nachträglich für Evaluationszwecke ausgewertet wurden:

1. *Modulbezogene Feedbacks:* Nach jedem der vier Basismodule wurden die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis um schriftliche und mündliche Rückmeldungen gebeten. Grundlage bildet ein 2023 entwickelter standardisierter Fragebogen, der zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung der Qualifizierung eingesetzt wird. Diese Feedbacks wurden den Teilnehmenden explizit als Evaluationsinstrument vorgestellt, ihre Teilnahme war optional. Für den vorliegenden Beitrag wurden insbesondere die Antworten auf die offenen Fragen „Was hat Ihnen am Modul besonders gut gefallen?“ sowie „Haben Sie Vorschläge, wie wir das Modul verbessern können?“ einer vertieften qualitativen Analyse unterzogen. Insgesamt liegen 192 Rückmeldungen aus den bisherigen Durchgängen vor.
2. *Abschließende Reflexionsberichte:* Jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer fasst am Ende der Qualifizierung einen strukturierten Reflexionsbericht anhand vorgegebener Leitfragen. Dieser Reflexionsbericht ist eine obligatorische Prüfungsleistung und Voraussetzung für den Erwerb des CAS-Zertifikats. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Antworten zu den Fragen „Welche Inhalte aus der Weiterbildung sind prägend für dein Handeln?“ und „Was hat sich in deinem Beratungshandeln verändert?“ herangezogen. Diese Berichte werden seit Beginn der Qualifizierung systematisch erfasst, sodass für die vorliegende Analyse 45 Reflexionsberichte ausgewertet werden konnten.

3. *Kontinuierliche Selbsteinschätzung*: Ergänzend wurde im jüngsten Durchgang (2025) erstmals eine freiwillige Online-Selbstreflexion implementiert, die den Teilnehmenden nach jedem Modul mithilfe eines Lernmanagementsystems zur Verfügung gestellt wurde. Dieses Instrument wurde den Teilnehmenden explizit als Evaluationstool kommuniziert, eine Teilnahme war nicht verpflichtend. Diese Selbstreflexion umfasst fünf Items zur Selbsteinschätzung der eigenen Handlungssicherheit und methodischen Kompetenz:

- a. Wie sicher fühlst du dich in deiner Beratungstätigkeit?
- b. Wie sicher fühlst du dich im Anwenden von Methoden?
- c. Wie leicht/schwer fällt es dir, eine gute Gesprächsatmosphäre zu schaffen?
- d. Wie leicht/schwer fällt es dir, das Gespräch souverän zu steuern?
- e. Wie leicht/schwer fällt es dir, eine abschließende Zusammenfassung des Beratungsgesprächs zu formulieren?

Für die Items 1 und 2 wurde eine sechsstufige Skala von „1 = unsicher“ bis „6 = sehr sicher“ verwendet, für die Items 3 bis 5 eine Skala von „1 = sehr schwer“ bis „6 = sehr leicht“. An dieser freiwilligen Selbstreflexion nahmen 15 Personen teil.

Die Kombination dieser drei Datenquellen ermöglicht eine diverse Betrachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse: Während die modulbezogenen Feedbacks unmittelbare Eindrücke sichtbar machen, dokumentieren die Reflexionsberichte langfristige Veränderungen in Haltung und Praxis. Die kontinuierliche Selbsteinschätzung wiederum erlaubt es, Kompetenzentwicklungen im zeitlichen Verlauf nachzuzeichnen und Veränderungsdynamiken zwischen den einzelnen Modulen zu identifizieren. Im Folgenden werden die Erkenntnisse im Detail angeschaut, dabei werden die Erkenntnisse aus den modulbezogenen Feedbacks und der abschließenden Reflexionsberichte zusammengefasst.

4.1 Auswertung und Ergebnisse der modulbezogenen Feedbacks und abschließenden Reflexionsberichte

Die folgenden Erkenntnisse basieren auf einer qualitativen Auswertung der Rückmeldungen von 45 Teilnehmenden aus deren Selbstreflexionsberichten, aus den Rückmeldungen zweier Online-Follow-Up-Termine zur Selbstreflexion der Methodenkompetenzen sowie auf Feedback aus den Modulevaluationen. Alle Datenquellen ergänzen sich: Während die Selbstreflexionen persönliche Veränderungen und Lernerfahrungen sichtbar machen, spiegeln die Modulbewertungen Rückmeldungen zur inhaltlichen und didaktischen Gestaltung wider. Gemeinsam ermöglichen sie ein umfassendes

Bild der individuellen und strukturellen Wirkungen des Programms.

Die Auswertung der Frage „Welche Themen/Inhalte waren prägend?“ dokumentiert, dass die Weiterbildung auf mehreren Ebenen nachhaltige Spuren in der Beraterischen Haltung und Praxis hinterlassen hat. Besonders häufig werden theoretische Grundlagen, die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung sowie der Erwerb methodischer Sicherheit als prägende Lernerfahrungen genannt. Im Folgenden benennen wir anhand der Auswertung Bereiche, in denen die Teilnehmenden Veränderungen genannt haben. Zur Verdeutlichung werden Aussagen aus den abschließenden Reflexionsberichten (ARB) der Teilnehmenden zitiert.

Personenzentrierter Ansatz nach Carl Rogers (1961)

„Das positive Menschenbild von Rogers hat mein Handeln nachhaltig verändert. Ich sehe Ratsuchende jetzt stärker in ihrer Eigenverantwortung.“ (ARB, Person A, S. 4)

Die Auseinandersetzung mit dem personenzentrierten Ansatz nach Rogers (1961) und den Grundhaltungen Empathie, Wertschätzung und Kongruenz wird als Grundlage professioneller Beratung genannt.

Strukturierung von Beratungsprozessen

„Als Anfängerin war ich schnell im Gespräch verloren -- die Struktur hat mir geholfen, fokussiert zu bleiben und dennoch flexibel zu reagieren.“ (ARB, Person B, S. 2)

Viele Teilnehmende berichten, dass sie durch die Module ein klareres Verständnis für Phasen und Abläufe von Beratungsgesprächen gewonnen haben (ARB 2023–2025). Die systematische Heranführung an Beratungsphasen wird als *Stütze und Orientierung* (ebd.) beschrieben, die Sicherheit und Verlässlichkeit schafft.

Kommunikative Kompetenzen

„In der Triadenarbeit habe ich gelernt, wie kraftvoll es ist, Stille auszuhalten. Manchmal passiert genau dann das Entscheidende.“ (ARB, Person C, S. 6)

Fast alle Teilnehmenden erwähnen kommunikative Techniken wie aktives Zuhören, Paraphrasieren und das Spiegeln von Emotionen als prägend für ihr Beratungshandeln (ARB 2023–2025). Die Triadenarbeit, in der die Rollen von Ratsuchenden, Beratenden und Beobachtenden erprobt wurden, diente als zentrales Lernfeld (ebd.).



Abb. 3: Rückmeldungen der Teilnehmenden zur Frage „Was nehme ich aus der Qualifizierung für mich mit?“ (eigene Darstellung).

Methodische Vielfalt

„Ich habe gelernt, dass nicht jede Methode zu jeder Situation passt -- aber ich kann heute bewusster entscheiden, was funktioniert.“ (ARB, Person D, S. 4)

Teilnehmende berichten, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Beratungsansätzen und Methoden nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Selbstvertrauen in die methodische Kompetenz gestärkt hat (ARB 2023–2025).

Reflexion und Selbstwahrnehmung

„Ich war mir meiner eigenen Haltung kaum bewusst -- jetzt reflektiere ich regelmäßig, wie meine Werte meine Gespräche beeinflussen.“ (ARB, Person E, S. 2)

Viele Teilnehmende beschreiben, dass sie durch die Weiterbildung gelernt haben, die eigene Rolle zu hinterfragen und sich ihrer persönlichen Anteile im Beratungsgeschehen bewusst zu werden (ARB 2023–2025). Die Reflexion der eigenen Biografie, Werte und Glaubenssätze wird vielfach als wesentlich für die Professionalisierung beschrieben (ebd.).

Kollegialer Austausch

„Der Satz ‚Auch Beratende brauchen Beratung‘ ist mir geblieben. Der Austausch hat mir geholfen, eigene Unsicherheiten abzubauen und neue Wege zu finden.“ (ARB, Person F, S. 3)

Die Vielfalt der beruflichen Hintergründe in der Gruppe wurde als bereichernd und inspirierend empfunden (ARB 2023–2025).

Die Leitfrage „Was hat sich in deinem Beratungshandeln verändert?“ beleuchtet die nachhaltigen Effekte der Weiterbildung auf die berufliche Praxis. In den Berichten wird deutlich, dass sich die Veränderungen weniger auf einzelne Techniken beschränken, sondern eine tiefgreifende Entwicklung der professionellen Haltung, des Selbstverständnisses und der kommunikativen Präsenz widerspiegeln:

Stärkung der Beratungshaltung

„Ich habe verstanden, dass es nicht meine Aufgabe ist, Lösungen zu präsentieren, sondern den Ratsuchenden dabei zu unterstützen, eigene Wege zu finden.“ (ARB, Person G, S. 5)

Viele Teilnehmende berichten, dass sie Beratung nun als Prozess auf Augenhöhe verstehen, bei dem die Selbstverantwortung der Ratsuchenden zentral ist (ARB 2023–2025). Diese Erkenntnis wird als wesentlicher Schritt zur Professionalisierung wahrgenommen (ebd.).

Reflexionsfähigkeit

„Ich halte im Gespräch öfter inne und überlege, warum ich etwas sage oder frage.“ (ARB, Person H, S. 2)

Die Teilnehmenden berichten, dass sie ihr eigenes Handeln kritischer hinterfragen und bewusster evaluieren (ARB 2023–2025). Diese bewusste Selbstbeobachtung führt dazu, dass Handlungsentscheidungen transparenter werden (ebd.).

Selbstwahrnehmung und Abgrenzungsfähigkeit

„Ich weiß jetzt, wo meine Verantwortung endet und wann eine Weiterverweisung sinnvoll ist.“ (ARB, Person I, S. 2)

Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle haben viele Teilnehmende ein klareres Rollenverständnis entwickelt (ARB 2023–2025). Diese Klarheit trägt nicht nur zur eigenen Entlastung bei, sondern auch zur Qualität der Beratung (ebd.).

Emotionale Präsenz

„Ich strahle heute mehr Ruhe aus -- und das überträgt sich auf die Ratsuchenden.“ (ARB, Person J, S. 3)

Mehrere Teilnehmende schildern, dass sie seit der Weiterbildung bewusster mit eigenen Emotionen und Reaktionen umgehen (ARB 2023–2025). Dies ermöglicht ihnen, auch in herausfordernden Gesprächssituationen präsent und gelassen zu bleiben (ebd.).

Kollegiale Reflexionsräume

„Der Austausch mit Kolleginnen hat mir geholfen, andere Perspektiven einzunehmen und mein Handeln weiterzuentwickeln.“ (ARB, Person K, S. 1)

Zahlreiche Berichte verweisen auf die Erkenntnis, dass Beratung als reflexive Praxis kollektive Lern- und Reflexionsräume erfordert (ARB 2023–2025). Einige Teilnehmende geben an, künftig regelmäßige Supervisionen oder kollegiale Fallberatungen in ihren Arbeitskontext integrieren zu wollen (ebd.).

4.2 Auswertung und Ergebnisse der kontinuierlichen Selbsteinschätzung

Innerhalb eines begleitenden Online-Kurses konnten sich die Teilnehmenden im letzten Zyklus anhand von Leitfragen regelmäßig selbst reflektieren. Die Daten der freiwilligen Selbstreflexion (FSR) zeigen eine kontinuierliche Zunahme der subjektiven Sicherheit über alle Module hinweg (FSR, Modul 1 – Modul 4). Die anfängliche Unsicherheit in Beratungstätigkeit und Methodenanwendung verschiebt sich deutlich zu höheren Sicherheitskategorien (FSR, Modul 1 – Modul 4). Die folgenden Grafiken zeigen die Differenzen zwischen Modul 1 und Modul 4 zu den Fragen „Wie sicher fühlst du dich in deiner Beratungstätigkeit“ und „Wie sicher fühlst du dich im Anwenden von Methoden?“

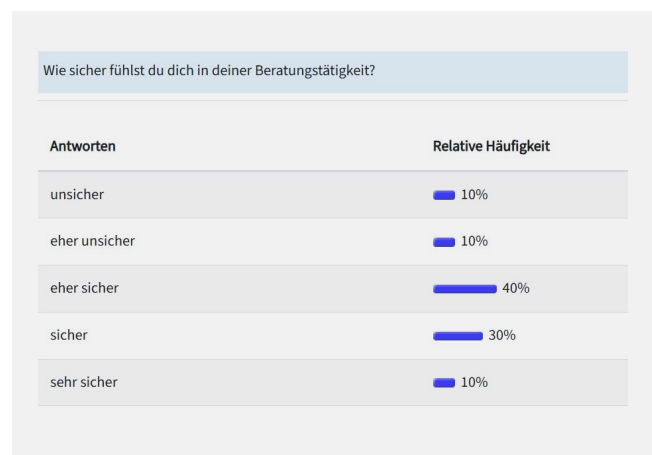


Abb. 4: Relative Häufigkeit der Antworten zur Frage „Wie sicher fühlst du dich in deiner Beratungstätigkeit?“ nach Modul 1

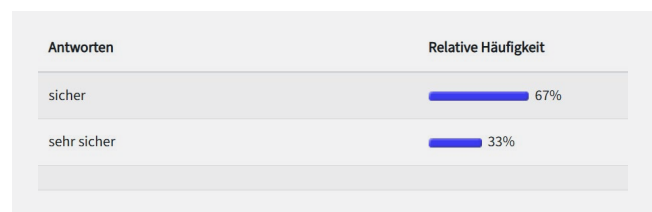


Abb. 5: Relative Häufigkeit der Antworten zur Frage „Wie sicher fühlst du dich im Anwenden von Methoden?“ nach Modul 4

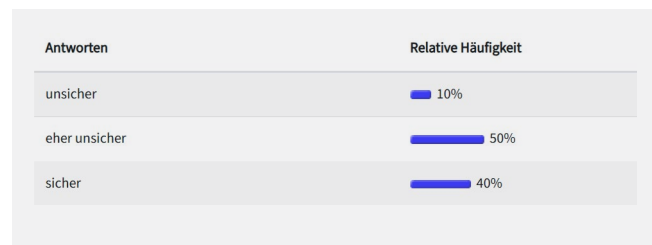


Abb. 6: Relative Häufigkeit der Antworten zur Frage „Wie sicher fühlst du dich in deiner Beratungstätigkeit?“ nach Modul 4

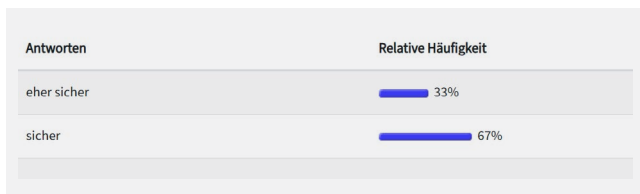


Abb. 7: Relative Häufigkeit der Antworten zur Frage „Wie sicher fühlst du dich im Anwenden von Methoden?“ nach Modul 4

Besonders ausgeprägt zeigt sich die Entwicklung im Bereich der Methodenkompetenz: Zwischen Modul 1 und Modul 2 ist eine markante Verbesserung erkennbar. Während anfangs die Hälfte der Teilnehmenden angab, sich bei der Anwendung von Beratungsmethoden eher unsicher zu fühlen, verschiebt sich das Bild bereits nach dem zweiten Modul deutlich zu "eher sicher" und "sicher". Diese Entwicklung stabilisiert sich bis Modul 3, wobei unsichere Einschätzungen nahezu vollständig verschwinden. Dies dokumentiert, dass die methodischen Inhalte frühzeitig greifen und sich Tendenzen zu einem Kompetenzzuwachs zeigen.

Im Bereich der Gesprächsführung zeigen sich differenzierte Entwicklungsverläufe. Die Fähigkeit, eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen, erweist sich bereits zu Beginn der Weiterbildung als vorhandene Stärke der Teilnehmenden. Die große Mehrheit berichtet schon in Modul 1, dass ihnen dies leicht oder sehr leicht fällt. Über die weiteren Module verschieben sich die Einschätzungen nur noch marginal in Richtung der höchsten Kategorie, was auf eine Konsolidierung dieser bereits vorhandenen Kompetenz hindeutet.

Deutliche Entwicklungsfortschritte sind hingegen bei der souveränen Steuerung von Gesprächen zu beobachten. Im ersten Modul äußert noch ein substanzieller Anteil der Teilnehmenden Unsicherheit in diesem Bereich. Ab Modul 2 ist ein markanter Wandel erkennbar: Die Mehrheit empfindet die Gesprächssteuerung nun als "eher leicht" oder "leicht". Bis Modul 3 verschieben sich die Einschätzungen weiter zu "leicht" und "sehr leicht", sodass in dieser Phase keine Teilnehmenden mehr Unsicherheit äußern.

Auch bei der Formulierung abschließender Zusammenfassungen zeigt sich ein stetiger positiver Trend über alle Module. Die anfänglich vorhandenen Unsicherheiten verschwinden im Verlauf der Weiterbildung vollständig, während die Anteile der Kategorien "leicht" und "sehr leicht" kontinuierlich ansteigen.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die zusammenfassende Auswertung zeigt, dass die Weiterbildung nachhaltige Wirkungen entfaltet hat. Die Teilnehmenden beschreiben den Lernprozess als Erwerb fachlicher Kompetenzen und persönliche Reifung.

Die Ergebnisse der Online-Selbstreflexion dokumentieren eine kontinuierliche Zunahme der subjektiven Sicherheit im Beratungshandeln. Insbesondere in Gesprächsführung, Methodenkompetenz und Strukturierung ist jeweils ein klarer Kompetenzzuwachs erkennbar. Diese Entwicklung wird durch die Rückmeldungen aus den Selbstreflexionsberichten inhaltlich untermauert. Deutlich wird, dass die Weiterbildung die Teilnehmenden darin unterstützt hat, Reflexion als dauerhaftes Element professionellen Handelns zu verankern.

Ein weiterer bedeutsamer Effekt betrifft die methodische und kommunikative Handlungssicherheit. Die Teilnehmenden konnten ein breites, praxisnahes Repertoire entwickeln. Die Triadenarbeit erwies sich als didaktisch besonders wirksam.

Neben diesen positiven Entwicklungen lieferten die modulbezogenen Feedbacks auch wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung der Weiterbildung. Als zentrale Verbesserungsvorschläge wurden genannt:

- Diskussionen sollten zeitlich stärker begrenzt werden, um nicht zu stark auf Einzelfallprobleme und -thematiken zu fokussieren;
- Übungen sollten noch regelmäßiger stattfinden;
- Präsenztermine werden gegenüber Onlineterminen bevorzugt;
- es wird ein höherer Praxisanteil gegenüber theoretischen Inputs gewünscht;
- es sollte mehr Zeit für die Triadenübungen eingeplant werden.

Diese Rückmeldungen unterstreichen den Wunsch der Teilnehmenden nach einem noch stärker erfahrungsorientierten Lernformat und werden in der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Programms berücksichtigt.

5 Fazit und Ausblick

Die Weiterbildung trägt substanziell zur Professionalisierung von Beratern bei. Die Evaluation zeigt, dass die Qualifikation methodische und kommunikative Kompetenzen unterstützt und tiefgreifende Entwicklungsprozesse anstößt, die sich in veränderter Beratungshaltung, erhöhter Handlungssicherheit und reflexiver Praxis manifestieren.

Als zentraler Erfolgsfaktor erweist sich die Integration von Selbstreflexion. Reflexionsphasen, Triadenarbeit und kollegialer Austausch ermöglichen kritisches Hinterfragen und Weiterentwicklung des professionellen Handelns. Die Befunde legen nahe, dass sich dadurch eine Beratungshaltung herausbildet, die über eine reine Anwendung von Methoden hinausgeht und auf einer bewussten, reflektierten Rollen- und Beziehungsgestaltung basiert.

Besonders hervorzuheben ist zudem die Erkenntnis, dass Reflexion von den Teilnehmenden nicht als punktuelle Lernaktivität, sondern als dauerhafte professionelle Praxis verstanden und etabliert wird. Die Fähigkeit zur Metareflexion – also zur bewussten Wahrnehmung eigener Anteile, Grenzen und Wirkmechanismen im Beratungsgeschehen – stellt eine zentrale Voraussetzung für Qualitätssicherung, professionelle Weiterentwicklung und nicht zuletzt für den Schutz vor beruflicher Überforderung dar.

Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden hat sich als besondere Stärke erwiesen. Der multiperspektivische Austausch ermöglichte es, Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen und das eigene professionelle Selbstverständnis zu schärfen.

Gleichzeitig sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund mehrerer Limitationen zu betrachten. Die Evaluation basiert auf Selbsteinschätzungen und erfasst subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklungen. Zudem handelt es sich um eine kleine Stichprobe, sodass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres generalisierbar sind. Diese Einschränkungen verweisen auf den Bedarf weiterführender Wirkungsforschung.

Ausblick: Perspektiven für die Zukunft der Beratungsqualifizierung

Aus den Ergebnissen und den identifizierten Limitationen lassen sich mehrere zentrale Entwicklungslinien für die Professionalisierung von Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten:

Verstetigung reflexiver Praxis

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die in der Weiterbildung initiierte Reflexionskultur nachhaltig in den beruflichen Alltag zu überführen. Dies erfordert institutionell verankerte Strukturen wie regelmäßige Supervision, kollegiale Fallberatung und geschützte Reflexionsräume. Zukünftige Qualifikationsformate sollten stärker darauf ausgerichtet sein, Teilnehmende beim Aufbau und der Sicherung solcher Strukturen in ihren jeweiligen Organisationen zu unterstützen.

Digitale Transformation der Beratung

Die zunehmende Digitalisierung von Beratungssettings stellt neue Anforderungen an Beziehungsgestaltung, Methodeneinsatz und technische Kompetenzen. Hybride und digitale Formate eröffnen zwar neue Zugänge, bergen jedoch zugleich Risiken für Nähe, Vertrauen und Prozessqualität. Künftige

Weiterbildungen müssen diese Spannungsfelder systematisch adressieren und auch den Einsatz KI-gestützter Beratungsinstrumente kritisch-reflexiv in die Curricula integrieren.

Diversitätssensible Beratungspraxis

Angesichts wachsender gesellschaftlicher Diversität gewinnt die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Diskriminierungsstrukturen und intersektionalen Perspektiven weiter an Bedeutung. Beratungsqualifizierungen stehen vor der Aufgabe, Beratende noch stärker für diversitätssensible, diskriminierungskritische und ressourcenorientierte Beratungsansätze zu qualifizieren.

Netzwerkbildung und Qualitätssicherung

Der Wegfall bundesweit verbindlicher Qualifizierungsstrukturen hat eine Leerstelle hinterlassen, die durch neue Formen der Vernetzung und Kooperation gefüllt werden muss. Universitäre Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung können hierbei eine Schlüsselrolle übernehmen, indem sie als Knotenpunkte für Qualitätssicherung, Standardentwicklung und den Austausch zwischen Wissenschaft, Praxis und Fachverbänden fungieren. Die Orientierung an bestehenden Kompetenzrahmen (z. B. dvb, nfb, GIBeT e. V.) sollte dabei fortgeführt und weiterentwickelt werden.

Forschung zur Wirksamkeit von Beratung

Trotz der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung besteht weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf. Zukünftige Studien sollten neben Selbsteinschätzungen der Beratenden verstärkt auch die Perspektive der Ratsuchenden einbeziehen sowie längerfristige Effekte auf Beratungspraxis und -qualität untersuchen. Internationale Vergleichsstudien und wissenschaftliche Vernetzungen könnten zudem dazu beitragen, Anforderungen und Funktionen von Beratung im Kontext gesellschaftlicher Transformation differenzierter zu erfassen.

Lebenslanges Lernen für Beratende

Professionalisierung ist als kontinuierlicher Prozess zu verstehen. Alumni-Netzwerke, modulare Aufbauangebote und begleitende Reflexionsformate können dazu beitragen, Beratende auch über den Abschluss einer Grundqualifikation hinaus in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen.

Das CAS „Personenbezogene Beratung professionalisieren: Qualifizierung zum/zur Berater*in“ zeigt exemplarisch, wie wissenschaftlich fundierte, praxisorientierte und reflexionszentrierte Beratungsqualifizierung gestaltet werden kann. In einer Gesellschaft, die von Wandel, Komplexität und Verunsicherung geprägt ist, leistet

qualifizierte Beratung einen unverzichtbaren Beitrag zur Förderung von Selbstverantwortung, Handlungsfähigkeit und letztendlich auch ein Stück mehr gesellschaftlicher Teilhabe.

Literatur

- Dietz, C., Weitzel, H., Reuter, M. & Dohmen, J. (2025). Herausforderungen und Perspektiven für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in gesellschaftlicher Transformation. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 2025(48), 265–293. <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00319-y>
- Lerch, S. & Weitzel, H. (2024). Beratung für lebensentfaltende Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 47(1), 47–62. Abgerufen am 21. Januar 2026 von <https://www.die-bonn.de/doks/zfw/20241/2024-Beratung-im-digitalen-Wandel-01.pdf>
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1981). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: wbv.
- Schiersmann, C., Petersen, C. M. & Weber, P. (2017). *Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung. Instrumente zur Dokumentation, Bewertung und Reflexion der Kompetenzen von Beratenden*. Bielefeld: wbv.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tippelt, R., Strobel, C., Kuwan, H. & Reupold, A. (Hrsg.) (2009). *Lernende Regionen - Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- ZWW – Zentrum für Wissenstransfer und Weiterbildung (2024). *Definition von gelungenem Lernen, beschlossen am 30. Oktober 2024 in Mainz*. Abgerufen am 07. April 2026 von <https://www.zww.uni-mainz.de/definition-von-gelungenem-lernen/>

Autor:innen

Mark Reinhard, M.A.
reinhard@zww.uni-mainz.de

Dr.'in Gülsüm Günay
guenay@zww.uni-mainz.de

Dr.'in Ulrike Weymann
weymann@zww.uni-mainz.de

Professionalisierung in der Weiterbildungsberatung

Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungspartnerschaft zwischen dem Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg und der Universität Heidelberg

MAREIKE BAHN

SUSANNE HUMMEL

BIRGIT STADLER

REGINE ZIZELMANN

Kurz zusammengefasst ...

Die wissenschaftlich fundierte Qualifizierung von Beratenden im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung wird seit 2013 in Baden-Württemberg gefördert und von der Universität Heidelberg durchgeführt. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung der langjährigen Kooperation zwischen dem Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung (LN WBB), welches trägerneutrale, anonyme und kostenlose Weiterbildungsberatung anbietet, und der Universität Heidelberg als Weiterbildungspartner. Ein Fokus liegt auf den Inhalten der Weiterbildung für Beratende sowie der Entwicklung dieser in den letzten Jahren im Hinblick auf neue Zielgruppen und hin zu digitalen Beratungsangeboten. Darüber hinaus stellt die School of Advanced Professional Studies (SAPS) ihren Ansatz in der Praxis einer Weiterbildungsberatungseinrichtung in Baden-Württemberg vor und gibt einen Einblick, wie Beratung im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung aussieht.

Schlagnvorte: Beratung, wissenschaftliche Weiterbildung, Beratungskompetenz, Weiterbildungsberatung, Beratungswissenschaft

(Schiersmann, 2025). Sie wird verstanden als Tätigkeit, die die individuelle Entscheidungsfähigkeit in Bildungsprozessen stärkt (Iller, 2025), und unterstützt Menschen mit vielfältigen Anliegen im lebenslangen Lernen. Normierte Bildungs- und Berufswege verlieren an Relevanz, stattdessen müssen Individuen ihre Biografien selbstverantwortlich gestalten und dies von der Schulauswahl über Ausbildung/Studium bis zu wiederholten Neuorientierungen und Weiterbildungen (Schiersmann, 2025). Die Zielgruppen reichen von Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss bis zu Akademiker:innen und die Anliegen umfassen Themen wie Kompetenzfeststellung, Kurswahl, Finanzierung oder Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung, um nur einige zu nennen.

Genau diese Vielfalt prägt auch das Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung (LN WBB)¹ in Baden-Württemberg: Im Jahr 2015 startete das LN WBB mit dem Ziel, allen Bürgerinnen und Bürgern ressortübergreifend eine kostenfreie, trägerneutrale und qualitativ hochwertige Weiterbildungsberatung zu ermöglichen. Inzwischen ist das LN WBB ein zentraler Bestandteil der Weiterbildungsberatungslandschaft. Beratungseinrichtungen, die im Rahmen des LN WBB beraten, stehen für Transparenz, Orientierung sowie Qualität und begleiten aktiv das lebenslange Lernen in Übergängen in Bildung und Beschäftigung.

1 Einleitung

Angesichts der zunehmenden Varianz von Bildungs- und Berufsbiografien nimmt Beratung seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine zunehmend bedeutende Rolle ein

Ausgangspunkt für die erfolgreiche Gründung des LN WBB war ein landesweit abgestimmtes Projektkonzept, welches auf die Empfehlung der Enquete-Kommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ aus dem Jahr 2010 (Landtag von Baden-Württemberg,

1 <https://bildung-bringt-weiter.de/>, abgerufen am 05. Juni 2026

2010) zurückgeht. Das Projektkonzept setzte von Beginn an auf enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Beratungseinrichtungen und auf eine qualitativ hochwertige Ausgestaltung, die sich konsequent an wissenschaftlichen Standards orientiert. Das Projekt wurde vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V. (vhs-Verband) gemeinsam mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW) durchgeführt und durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg gefördert. Diese Struktur ermöglichte eine enge Verzahnung von wissenschaftlicher Begleitung und praktischer Umsetzung. Das Projekt „Aufbau eines Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ lief von 2012–2014 und wurde ergänzt durch Projekte zur „Förderung der Weiterbildung von Beratern im Rahmen des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ 2013–2015, 2016–2017 und 2019.

Die theoretischen Grundlagen der Projekte beruhen auf einem umfassenden Verständnis von Beratung als reflexivem, dialogischem und prozessorientiertem Geschehen in Anlehnung an die Qualitätsstandards (Katsarov, Schiersmann, Schmidtpot, Schober & Weber, 2014) und das Kompetenzprofil (Petersen, Schiersmann & Weber, 2014) des Nationalen Forums Beratung (nfb) sowie der Gestaltung von Beratungsprozessen nach Schiersmann (2013). Das nfb versteht unter Beratung einen professionellen, freiwilligen und ergebnisoffenen Prozess, der Menschen dabei unterstützt, ihre Bildungs- und Berufsentscheidungen selbstbestimmt zu treffen und ihre Kompetenzen für zukünftige Entscheidungen zu stärken. Beratung wird dabei nicht nur als punktuelle Unterstützung verstanden, sondern als kontinuierlicher Begleitprozess über die gesamte Bildungs- und Erwerbsbiografie hinweg – vor, während und nach Phasen von Bildung, Weiterbildung und beruflicher Umorientierung (Katsarov et al., 2014).

Seit der Gründung erreicht das LN WBB mit seinem Ansatz in interessensensiblen Einzel- und Gruppenberatungen vielfältige Zielgruppen: Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, Personen in beruflicher Um- oder Neuorientierung, Beschäftigte, die sich weiterqualifizieren möchten, ebenso wie Menschen in der Nacherwerbsphase. Ein Schwerpunkt im LN WBB ist die Beratung von Bildungsbenachteiligten und von Menschen mit Migrationshintergrund, um diesen Zielgruppen einen niedrighwelligen und wohnortnahen oder einen besonders niedrighwelligen, digitalen und anonymen Zugang zu Beratung für eine bessere Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen. Einrichtungen, die im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung beraten, sind in den letzten Jahren verstärkt dem Netzwerk beigetreten. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf diesen Beratungseinrichtungen.

Neben der Gründung des LN WBB lag mit der Förderung der Weiterbildung von Beratern im LN WBB ein weiterer Schwerpunkt auf der Qualifizierung der Beratern. Seit 2013, bereits während der Gründungsphase des LN WBB, gibt es daher an der Universität Heidelberg Weiterbildungsangebote für Beratern

im LN WBB. Diese Weiterbildungen wurden vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg entwickelt und stellen einen personenzentrierten Ansatz in den Vordergrund. Die Weiterbildung umfasst Elemente der systemischen Beratung, des Career Counseling sowie der Kompetenzbilanzierung. Seit 2013 wurde die Weiterbildung kontinuierlich weiterentwickelt und mit einer ERASMUS+ Förderung zwischen 2023–2025 komplett neu aufgestellt.

Die Autorinnen stellen im Folgenden dar, welche Aufgabe das LN WBB in der Weiterbildungsberatungslandschaft in Baden-Württemberg übernimmt sowie die Rahmenbedingungen der Beratung. Darüber hinaus wird ein Einblick in die Beratungsleistungen gegeben und der gewählte Digitalisierungsansatz in der Beratung dargestellt. Insbesondere die Beratungsanliegen sowie die Hintergründe von Ratsuchenden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung werden kurz beschrieben. Anschließend wird die Weiterbildung für Beratern sowie die Entwicklung der Weiterbildungsthemen in den letzten beiden Jahren skizziert. Abschließend stellt die School of Advanced Professional Studies (SAPS) sich als Weiterbildungsberatungseinrichtung im LN WBB vor und gibt einen Einblick in das Selbstverständnis ihrer Beratung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie in die digitale Beratung über einen vom LN WBB durch das Land geförderten Chat.

2 Beratung im Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung

Träger der Koordinationsstelle des LN WBB ist der Volkshochschulverband BW e. V., gefördert werden das Landesnetzwerk und seine Koordinationsstelle durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Das LN WBB mit 205 Mitgliedseinrichtungen (Stand Juni 2026) aus den Bereichen der allgemeinen, beruflichen und akademischen Weiterbildungsberatung unterschiedlicher Trägerschaften wie Universitäten, Hochschulen, Akademien, Volkshochschulen, IHKs und HWKs, kirchlichen Einrichtungen, Kolping-Bildungswerken, Regionalbüros für berufliche Fortbildung BW (ab 2026 Weiterführung als THE CHÄNCE Weiterbildungsscouts) und sonstigen Trägern hat seit 2015 rund 62.000 Beratungen im Bereich der trägerneutralen und anonymen personenbezogenen Weiterbildungsberatung durchgeführt. Dabei ist ein kontinuierlicher Anstieg pro Jahr zu beobachten. Die jährlichen statistischen Auswertungen der Koordinationsstelle des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung BW zeigen, dass das LN WBB aufgrund eines zunehmenden Bedarfs an Bildungsberatung ein wachsendes Netzwerk ist.

Die Mitglieder des LN WBB leisten in Baden-Württemberg trägerneutrale und interessensensible Beratung unter Beachtung eines Kompetenzrahmens zur Gewährleistung qualitätvoller

Beratung, der die Qualitätsstandards guter Beratung und das Kompetenzprofil für Beratende (Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung, 2025)² beinhaltet. Dieser Qualitätsrahmen ist für Neumitglieder verpflichtender Bestandteil der Selbstverpflichtungserklärung bei einem Beitritt zum LN WBB.

Die Auswertungen der erhobenen Beratungsstatistiken zeigen, dass in den Jahren 2023 und 2024 sowie im ersten Halbjahr 2025 die Durchschnittsdauer eines förderfähigen Beratungsgesprächs 63 Minuten betrug. Gemäß den Förderkriterien des LN WBB erlangt eine Beratung eine Förderung, wenn diese mindestens zwanzig Minuten dauert. Hierbei nicht berücksichtigt sind durchgeführte Beratungen, die unter der Förderfähigkeit bleiben, sogenannte Kurzberatungen unter 20 Minuten. Erfahrungsgemäß machen Kurzberatungen ca. die Hälfte der gesamten Beratungen aus, vor allem im Bereich der Verweisberatung sowie in der Erst- und Orientierungsberatung. Die Verweisberatung leitet Ratsuchende an andere, für ihr Anliegen spezifisch qualifizierte Beratungsstellen aus dem Netzwerk oder an geeignete Anlaufstellen weiterer Akteure aus der Erwachsenenbildung weiter. Das Ziel ist es, durch die Empfehlung an die richtige Stelle eine umfassende Unterstützung zu gewährleisten und Fehlverweise oder unnötige Wartezeiten zu vermeiden.

Mit dem digitalen Wandel haben sich auch die Formate und Methoden der Weiterbildungsberatung weiterentwickelt (Hintenberger, 2021). Digitale Tools, Online-Beratung und zunehmend auch KI-gestützte Beratungssysteme ergänzen die persönliche Beratung (Engelhardt & Kühne, 2025; Stanik, 2023). Im Rahmen des LN WBB wird die Digitalisierung von Weiterbildungsberatung gestärkt und ausgebaut. Ein Format im Bereich Online-Beratung ist die modulare Beratung mit Lime Connect (vormals Userlike), einem Online-Chattool im modularen Baukastenprinzip, das flexibel an die Bedarfe des Beratungssettings anpassbar ist. Eine individuelle Beratung kann aus vordefinierten, unabhängigen „Bausteinen“ oder Modulen zusammengesetzt werden. Diese Module können flexibel je nach den spezifischen Bedürfnissen der Kund:innen kombiniert, angepasst und erweitert werden, ähnlich wie bei einem Baukasten, um eine maßgeschneiderte Lösung zu schaffen. So ist das Beratungstool über Chat, Audio- und Videotelefonie sowie Messengerdienste individuell den Bedürfnissen der Ratsuchenden anpassbar. Zusätzlich profitieren Beratende und Ratsuchende von dem eingebundenen Übersetzungstool DeepL, das Simultanübersetzungen ermöglicht. Die LN WBB-Beratenden haben so die Möglichkeit, ihr Beratungsportfolio ganz individuell zu erweitern, um Bildungsberatung zunehmend einem breiteren Kreis an Ratsuchenden unter den diversen Zielgruppen besonders niederschwellig in ihrem Beratungsalltag anzubieten und so auch weitere Zielgruppen zu erreichen. Das Beratungstool konnte seitens des LN WBB über die Offensive WEITER.mit. BILDUNG@BW (2025) den teilnehmenden Mitgliedseinrich-

tungen kostenfrei zur Verfügung gestellt werden. Um mit dem Beratungstool vertraut zu werden, bietet die Koordinationsstelle des LN WBB regelmäßig für interessierte Beratende Einführungsworkshops mit einer Vorstellungs- und Fragerunde zusammen mit dem Anbieter Lime Connect (vormals Userlike) via Zoom an. Stand Oktober 2025 beteiligten sich rund 80 Beratende aus den Mitgliedseinrichtungen des LN WBB an der Online-Beratung über Lime Connect lokal auf ihren Einrichtungswebseiten. Die Bedarfe an diesem Beratungsformat nehmen bei den Beratenden zu. Des Weiteren beteiligt sich die Koordinationsstelle über die LN WBB Webseite (Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung, 2025) an der Online-Beratung mit Lime Connect. Eingehende Anfragen werden direkt an passgenaue Beratungsstandorte im Netzwerk weitergereicht.

Neben dem digitalen Beratungsangebot der Mitgliedseinrichtungen über ihre lokalen Webseiten beteiligen sich Beratende aus den Mitgliedseinrichtungen des LN WBB an dem Beratungsschat der Online-Plattform des Landes Baden-Württemberg „THE CHÄNCE“ (THE CHÄNCE, 2026)³, die im Juli 2023 gestartet ist. Hierbei beraten Mitgliedseinrichtungen des LN WBB erfolgreich in allen drei Beratungsschwerpunkten über einen gemeinsamen Chatbutton des LN WBB und der Weiterbildungsoffensive zur beruflichen Weiterbildung, Weiterbildung an Hochschulen und Weiterbildung übergreifend.

Durch die Landesförderung ist es möglich, zahlreiche Fortbildungen zu den neuesten Trends in der Beratung sowie dem Weiterbildungs- und Arbeitsmarkt für die beratenden Mitgliedseinrichtungen mit externen Referent:innen digital, hybrid oder in Präsenz anzubieten. So hat das Landesnetzwerk seit 2015 bis heute rund 60 Fortbildungen mit insgesamt über 700 Teilnehmenden durchgeführt. In den letzten Jahren gab es u. a. Fortbildungen zu folgenden Themen: Kompetenzerfassung, Biografiearbeit und berufliche Orientierung, das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), Beratung älterer Menschen, Resilienz, Beratungsethik, Green Guidance, interkulturelle Kommunikation in der Beratung, Finanzierung und Förderung von Weiterbildung, Grundlagen und Einführung in die personenbezogene Bildungsberatung, systemische und kollegiale Beratung, Humor in der Beratung, Einführung in die Chat-Beratung, Online-Marketing für Beratung, Online-Beratung, KI in der Beratung, Visualisierungstechniken in der Beratung, Deeskalationstechniken. Seit 2023 kommen verstärkt Themen wie Online-Beratung und KI in der Beratung hinzu. Eine Reflexion der Professionalisierungsstrategie im LN WBB aus makrodidaktischer Perspektive findet sich bei Breier (2026).

Im Rahmen des LN WBB boten im Jahr 2025 13 Einrichtungen aus dem Bereich Hochschulen, Universitäten und Akademien trägerneutrale und anonyme wissenschaftliche

² <https://bildung-bringt-weiter.de/beratungsangebot/>, abgerufen am 16. März 2026

³ <https://www.thechaence.com/>, abgerufen am 16. März 2026

Weiterbildungsberatung mit 27 Beratenden an. In den Beratungen des LN WBB zum Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung finden sich heterogene Zielgruppen unter den Ratsuchenden. Rund 60 % der Ratsuchenden haben eine Berufsausbildung, 12 % einen Bachelor-Abschluss und 10 % einen Master, Diplom- oder Magister-Abschluss.

81 % der Ratsuchenden in den Beratungsgesprächen zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind zum Zeitpunkt der LN WBB-Beratung in einem Angestelltenverhältnis in Voll- oder Teilzeit. 69 % der Ratsuchenden sind zum Zeitpunkt der LN WBB-Beratung zwischen 25 und 44 Jahren alt. 9,6 % der Ratsuchenden sind 55 Jahre und älter.

Zu den angefragten Beratungsthemen im Bereich der akademischen Weiterbildungsberatung im Rahmen von LN WBB-Beratungen gehören: Berufliche Weiterbildung, Anerkennung von Auslandsabschlüssen, berufliche Qualifizierung und Ausbildung, berufliche Neuorientierung, Wiedereinstieg in den Beruf, Studium und wissenschaftliche Weiterbildung, Nachholen eines Schulabschlusses, Förderung und Finanzierung sowie allgemeine Weiterbildung.

3 Weiterbildung für Beratende an der Universität Heidelberg

Ein zentraler Baustein für den erfolgreichen Aufbau des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung war von Beginn an die Professionalisierung der Beratenden. Das LN WBB hatte sich unter anderem zum Ziel gesetzt, die Kompetenzen der Beratenden in Baden-Württemberg zu fördern und durch ein wissenschaftlich fundiertes Weiterbildungsangebot zu erweitern, da die Beratungslandschaft in Baden-Württemberg von großer Heterogenität geprägt ist (Breier, 2026). In die Konzeption der Qualifizierung für Beratende aus dem LN WBB flossen sowohl die Expertise als auch die Erfahrungen, Erkenntnisse und Evaluationsergebnisse vorhergehender Weiterbildungen und des weiterbildenden Masterstudiengangs „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ an der Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft, unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Christiane Schiersmann (WS 2006/2007 – WS 2018/2019) ein.

Auf Grundlage der im Netzwerk festgelegten Qualitätsstandards und des Kompetenzprofils für Beratende in Anlehnung an das Nationale Forum Beratung (Katsarov, 2014) wurde ein umfassendes Weiterbildungskonzept entwickelt, um die Qualität und Professionalität guter allgemeiner und beruflicher Weiterbildungsberatung im LN WBB nachhaltig zu sichern. Die Teilnehmenden der Weiterbildung „Personenbezogene Beratung – Grundlagen und Anwendungsbereiche für das Feld Bildung, Beruf und Be-

schäftigung“ lernten in theoretischen Unterrichtseinheiten und praxisnahen Übungen die Grundlagen der Beratungswissenschaft kennen und stärkten ihr Profil als professionell Beratende. Zwischen 2014 und 2019 wurde das Konzept im Rahmen der Projektförderung „Förderung der Weiterbildung von Beratenden im Rahmen des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung“ insgesamt sechsmal erfolgreich umgesetzt. Forschungsnah und zugleich eng an den Anforderungen der Praxis orientiert, wurden in diesen Durchgängen 90 Beratende qualifiziert und zertifiziert.

3.1. Aufbau der Weiterbildung „Personenbezogene Beratung“

Die Weiterbildung war als modulares Blended-Learning-Format mit drei Präsenzmodulen sowie einem Webinaranteil zu je fünf Unterrichtstagen und insgesamt 180 Stunden gestaltet. Ergänzend zu den Veranstaltungen in Heidelberg nutzten die Teilnehmenden die Lernplattform Moodle zur Vor- und Nachbereitung sowie zur fachlichen Vernetzung. Die Weiterbildungsmaterialien waren speziell auf die Anforderungen und Herausforderungen der Weiterbildungsberatung in Baden-Württemberg durch eigens entwickelte Studienbriefe zugeschnitten und schufen trotz heterogener Teilnehmenden eine gemeinsame fachliche Basis, die in den Präsenzmodulen ein effektives und intensives Arbeiten ermöglichte. Prüfungsleistungen wie Fallreflexionen, Wissenstests und Aufgaben zum Theorie-Praxis-Transfer unterstützten eine nachhaltige Professionalisierung. Eine strukturierte Dokumentation der Module ermöglichte den Teilnehmenden zudem eine vertiefende Auseinandersetzung über die Weiterbildung hinaus. Die Module thematisierten die Grundlagen professioneller Beratung, Wissen zu arbeitsmarktpolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie konkrete Werkzeuge für die Praxis wie beispielsweise zur Kompetenzfeststellung. Nachfolgend werden die Inhalte der Module kurz dargestellt.

3.2. Inhalte der Weiterbildung „Personenbezogene Beratung“

Modul 1: Beratung als Prozess

Im ersten Modul stand die personale Dimension von Beratung im Mittelpunkt: die Beziehungsgestaltung zwischen Beratenden und Ratsuchenden sowie eine gelingende Kommunikation als Grundlage jeder professionellen Beratung. Die Teilnehmenden erhielten einen breiten Überblick über verschiedene Beratungsansätze und -settings und setzten sich damit auseinander, wie diese je nach Anliegen, Zielgruppe und Situation passgenau eingesetzt werden können. Ein wesentliches Element war dabei die Verbindung von Theorie und Praxis: Die Teilnehmenden reflektierten ihr eigenes professionelles Handeln und übertrugen theoretische Konzepte auf ihre konkreten Beratungserfahrungen. In Fallarbeiten und kollegialen Reflexionsformaten analy-

sierten sie typische Beratungssituationen und erweiterten so ihre methodische Vielfalt. Ziel war es, unterschiedliche personenzentrierte und systemische Ansätze kennenzulernen, sich mit den Eckpunkten eines integrierten Beratungsverständnisses auseinanderzusetzen und neuartige Beratungssettings auszuprobieren. Die eigene Beratungspraxis wurde im Hinblick auf die Stärkung von Beziehungskompetenz und Prozessgestaltung bewusst reflektiert und weiterentwickelt.

Modul 2: Rahmenbedingungen der Beratung

Im zweiten Modul stand die Einbettung von Beratung in strukturelle, institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden setzten sich mit unterschiedlichen Typen von Beratungsorganisationen auseinander und reflektierten, wie deren Ziele und Strukturen die Beratungspraxis prägen. Darüber hinaus lernten sie zentrale Qualitätsmerkmale sowie Instrumente der Qualitätsentwicklung kennen, die zur Professionalisierung von Beratung beitragen und Transparenz für Ratsuchende schaffen. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Analyse der Qualifikations- und Beschäftigungsstrukturen des Arbeitsmarktes sowie ihrer Bedeutung für berufliche Weiterbildungsentscheidungen. Ergänzend wurden rechtliche Grundlagen und Förderstrukturen der Weiterbildung in Baden-Württemberg dargestellt, um Beratende in die Lage zu versetzen, Orientierung in einem komplexen System zu bieten. Schließlich beschäftigten sich die Teilnehmenden mit dem professionellen Umgang mit Informationen und Wissen in Bildungs- und Berufsberatungsprozessen als Voraussetzung für eine fundierte, verlässliche und unabhängige Beratung.

Modul 3: Aspekte des Ratsuchendensystems

Im dritten Modul rückte die Perspektive der Ratsuchenden in den Fokus. Beratung wurde dabei als individueller Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der stark von persönlichen Ressourcen, Erfahrungen und biografischen Wendepunkten geprägt ist. Die Teilnehmenden erhielten einen Überblick über unterschiedliche Persönlichkeitstheorien und setzten sich mit deren Bedeutung für das Beratungssystem auseinander. Zentrale psychologische Grundlagen zu Motivation, Emotion und Selbstwirksamkeit wurden vermittelt, die dabei helfen, Ratsuchende gezielt in ihren Entscheidungs- und Veränderungsprozessen zu unterstützen. Darüber hinaus wurden Fragetechniken geübt und theoretische Grundlagen zur Lern- und Kompetenzentwicklung reflektiert. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der professionellen Erfassung und Bewertung von Kompetenzen: Die Teilnehmenden erhielten einen vertiefenden Einblick in etablierte Verfahren und Tools, um diese sicher und verantwortungsbewusst in der Beratung einzusetzen. Die Reflexion von Fallbeispielen half dabei, die theoretischen Inhalte auf individuelle Beratungssituationen zu übertragen und die eigene

Rolle im Zusammenspiel mit Persönlichkeit und Erwartungen der Ratsuchenden kritisch zu beleuchten.

3.3. Finanzierung der Weiterbildung und die prekäre Beschäftigungssituation von Beratenden in der Weiterbildung

Die ersten drei Weiterbildungen wurden 2014/2015 über einen Zeitraum von 17 Monaten (Januar – Dezember 2014; März – Dezember 2014 und September 2014 – Mai 2015) mit insgesamt 54 Teilnehmer:innen durchgeführt. Aufgrund der Projektförderung hatten die Teilnehmer:innen hierfür einen Eigenanteil in Höhe von 300 €, also 100 € pro Modul zu entrichten, plus die Reise- und Übernachtungskosten. Obwohl die ersten drei Weiterbildungen in hoher Frequenz durchgeführt wurden, waren diese nahezu ausgebucht, was sicher an den geringen Kosten aber auch an einem Weiterbildungsstau der Beratenden in Baden-Württemberg lag.

Die nächsten drei Weiterbildungen konnten 2015/2016 mit 14 Teilnehmenden und 2016/2017 mit neun Teilnehmenden jeweils bei einem Eigenanteil von 600 € sowie 2019 mit 13 Teilnehmenden, bei einem gestiegenen Eigenanteil von inzwischen 750 €, durchgeführt werden. Nach Auslaufen der Projektförderung und ohne finanzielle Unterstützung wurde die Weiterbildung 2021/2022 zu einem immer noch günstigen, jedoch realistischen Preis von 1.950 € angeboten. Die Weiterbildung konnte nicht durchgeführt werden, da es der Zielgruppe, den Beratenden in Bildung, Beruf und Beschäftigung zu diesen Konditionen nicht möglich war, teilzunehmen. Dies resultiert insbesondere aus den häufig prekären Beschäftigungsverhältnissen, die sich unter anderem durch zeitliche Befristungen, geringe Entlohnung und unsichere Vertragsbedingungen auszeichnen. Darüber hinaus zeigte sich auf Seiten der Arbeitgebenden oftmals eine unzureichende Bereitschaft, die Teilnahme ihrer Mitarbeitenden zu unterstützen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass viele der betreffenden Einrichtungen in erheblichem Maße von öffentlichen Fördermitteln und Zuschüssen abhängig sind und daher nur eingeschränkt personelle und finanzielle Ressourcen für Weiterbildungsaktivitäten bereitstellen können.

4 Digitalisierung und KI: Weiterentwicklung der Weiterbildung für Beratende

Um den sich ändernden Anforderungen an die Beratenden in den Zeiten der digitalen Transformation mit der Zunahme von Online-Beratung (Stanik & Maier-Gutheil, 2020), der Nutzung von KI in der Beratung (Engelhardt & Kühne, 2025) und der Heterogenität der Zielgruppen in der Beratung adäquat zu begegnen, wurde im Rahmen des ERASMUS+ Projektes „Lifelong Guidance 5.0: Upscaling Guidance Services in Europe“ (Lifelong Guidance 5.0,

2024)⁴ 2023 die Entwicklung und Pilotierung einer modularen Weiterbildung für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung beantragt und bewilligt. Die Abteilung Wissenschaftliche Weiterbildung im heSKILLS Kompetenz- und Sprachenzentrum der Universität Heidelberg hatte hierzu das Arbeitspaket zwei federführend übernommen. Gemeinsam mit Partnern der Wiener Volkshochschulen sowie dem Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg hat sie die Weiterbildung „Lifelong Guidance 5.0 – Zukunftsorientierte Beratungskompetenzen für eine vernetzte Welt im Wandel (CAS)“⁵ konzipiert, welche sich an den zukünftigen Bedarfen von Beratenden ausrichtet.

Zur Identifikation zukünftiger Kompetenzbedarfe wurde zunächst eine umfassende Recherche aktueller Kompetenzrahmen sowie entsprechender Projekte zur Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung bei Beratenden durchgeführt. In diesem Zusammenhang kam es zu einer Zusammenarbeit mit dem ERASMUS+ Projekt „CGC – Roundabouts for Digital Transformation (CGC-DigiTrans) – Professional Guidance & Counseling (CGC) in Multi-Actor-Networks“ (CGC, 2025)⁶. In Anlehnung an CGC-DigiTrans wurden zwei Workshops mit Stakeholdern aus Deutschland und Österreich durchgeführt, um die aktuellen Herausforderungen aus der subjektiven sowie erfahrungsbasierten Praxissicht von Beratenden und weiteren Praktiker:innen zu ermitteln. Die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Ergebnisse wurde von Prof. Dr. Peter Weber und Jenny Schulz, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), verantwortet.

Mit insgesamt 28 Teilnehmer:innen (13 aus Österreich und 15 aus Deutschland) wurden die Workshops online durchgeführt. Die Teilnehmenden aus Deutschland wurden aus den Mitgliedseinrichtungen des LN WBB rekrutiert. Die Teilnehmenden aus Österreich waren Teil des Netzwerks Bildungsberatung Österreich, welches im Gegensatz zum LN WBB u. a. auch Beratungseinrichtungen mit psychologischem und seelsorgerischem Auftrag sowie Einrichtungen der Migrationsberatung umfasst.

4.1. Auswertung der Stakeholder-Workshops und Neukonzeption einer Weiterbildung für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Die Auswertung der Stakeholder-Workshops zielte auf die subjektiven Erfahrungen und Ansichten der teilnehmenden Beratenden ab. Sie beinhaltete die Identifikation zentraler Kompetenzbereiche und reflektierte aktuelle Herausforderungen, die Berater:innen im Berufsalltag bewältigen müssen. Die

Analyse lieferte einen Überblick über die Kernkompetenzen für Beratende, die den Anforderungen einer digitalisierten und diversifizierten Arbeitswelt gerecht werden müssen. Neben fachlichem Wissen, methodischen Fähigkeiten und digitaler Kompetenz sind Persönlichkeit, Resilienz und Offenheit gegenüber Neuem entscheidend für eine zukunftsorientierte Beratung (Lifelong Guidance 5.0, 2024; siehe auch Tab. 1).

Aufbauend auf den ermittelten Anforderungen und Kompetenzen erfolgte die Konzeption der Weiterbildung „Lifelong Guidance 5.0 – Zukunftsorientierte Beratungskompetenzen für eine vernetzte Welt im Wandel (CAS)“.

4.2. Aufbau der Weiterbildung „Lifelong Guidance 5.0“

Die vier Module der Weiterbildung bestehen aus mehreren Phasen, im Sinne einer Kombination aus asynchronen Selbstlernphasen sowie synchronen Online- bzw. Präsenzphasen entsprechend dem Sandwich-Prinzip als Basisstruktur für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (Eggenesperger, Kleiber, Klöber, Lorenz & Schindel, 2023).

Für die asynchronen online Vor- und Nachbereitungsphasen wurde im Projektkontext der Digitale Weiterbildungscampus Baden-Württemberg (DWC)⁷ (Digitaler Weiterbildungscampus Baden-Württemberg, 2024) als Lehr- und Lernplattform genutzt, zur Bereitstellung und Bearbeitung von Literatur, Videos und Aufgaben sowie zur Dokumentation und zum Austausch.

Wesentliche Elemente der synchronen Weiterbildungsphasen (online und in Präsenz) sind die Durchführung von Fallsupervisionen sowie der kollegiale Austausch und die Reflexion über die eigene Beratungsarbeit. Die Methoden fokussieren auf die intrapersonelle und interpersonelle Ebene. Die organisationale Ebene wird bei den notwendigen Rahmenbedingungen berücksichtigt. In den asynchronen Online-Weiterbildungsphasen werden Aufgaben bearbeitet oder es finden Übungen, wie etwa die Durchführung einer synchronen Chatberatung zwischen zwei Teilnehmenden mit anschließender Reflexion, statt. Neben Fachwissen werden in allen Modulen Querschnittsthemen und übergeordnete Zukunftskompetenzen wie Beratungshaltung, Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität systematisch gefördert. Nach dem erfolgreichen Absolvieren aller Weiterbildungsmodule inklusive der vorgesehenen Abschlussarbeiten pro Modul wird den Teilnehmenden ein Certificate of Advanced Studies (CAS) der Universität Heidelberg ausgestellt.

4 <https://lifelong-guidance.eu/>, abgerufen am 16. März 2026

5 <https://www.heiskills.uni-heidelberg.de/de/ueber-uns/wissenschaftliche-weiterbildung/heigrade-programme/lifelong-guidance>, abgerufen am 07. April 2026

6 <https://digitransformation.net/>, abgerufen am 16. März 2026

7 <https://digitaler-weiterbildungscampus.de/>, abgerufen am 16. März 2026

Fachwissen	Beratende benötigen umfangreiches Wissen über Berufskunde und spezifisches Fachwissen, z. B. zu Fördermöglichkeiten, Digitalisierung des Arbeitsmarktes und der Berufe, Gesundheit, Psychologie, Recht und Migrationsfragen. Diese Inhalte bilden die Grundlage, um Beratung auf hohem Niveau zu gewährleisten und individuelle Bedürfnisse der Klient:innen zu adressieren.
Beraterische Fähigkeiten und Methoden	Zentrale Fähigkeiten umfassen Kommunikationskompetenzen, interkulturelle Sensibilität und Entscheidungsunterstützung. Methodische Kompetenzen, wie das Anwenden von Visualisierungstechniken und Zeitmanagement, tragen zur erfolgreichen Strukturierung von Beratungsprozessen bei.
Digitale Kompetenz	Angesichts der Digitalisierung ist der Einsatz moderner Technologie für Beratende entscheidend. Dies umfasst die Nutzung von KI-gestützten Tools zur Informationsrecherche und die Anwendung digitaler Beratungsformate, um flexibel und effektiv auf Klient:innen reagieren zu können.
Haltung und Persönlichkeit	Empathie, Resilienz und die Förderung von Selbstverantwortung bei Klient:innen sind essenziell. Beratende sollen auch eine positive, ressourcenorientierte Haltung bewahren und flexibel auf die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Klient:innen eingehen.
Prozessgestaltung in der Beratung	Die aktive Gestaltung von Beratungssitzungen umfasst zielgerichtete Gesprächsführung, Strukturierung komplexer Anliegen und den Einsatz von Strategien zur Resilienzförderung. Ziel ist es, Klient:innen nicht nur zu informieren, sondern auch deren Selbstwirksamkeit und ihre Selbstorganisationsfähigkeit zu steigern.
Umgang mit Diversität	Beratende begegnen einer Vielzahl kultureller, sozialer und sprachlicher Hintergründe. Entsprechende Kompetenzen zum Umgang mit dieser Diversität sind unerlässlich, um Klient:innen in einem diversifizierten Umfeld gerecht zu werden und Beratungsinhalte individuell anzupassen.
Selbstführung und Selbstfürsorge	Selbstreflexion und die Fähigkeit zur emotionalen Abgrenzung sind für die psychische Gesundheit der Beratenden wichtig. Resilienz und gezielte Selbstfürsorge helfen, den professionellen Anforderungen nachhaltig zu begegnen.
Anpassungsfähigkeit und lebenslanges Lernen	Beratende sollten flexibel auf gesellschaftliche und berufliche Trends reagieren können, einschließlich der Fähigkeit, stetig neues Wissen und innovative Ansätze in der Beratung zu integrieren. Hierzu benötigen sie das Bewusstsein, die Fähigkeit und die Bereitschaft, ihr Lernen aktiv zu gestalten.

Tab. 1: Auswertung Stakeholder-Workshops: Zentrale Kompetenzbereiche und aktuelle Herausforderungen der Berater:innen (nach Lifelong Guidance 5.0, 2024).

Modul 1: Digitale Beratung – Grundlagen (online)

In diesem ersten Modul stehen die theoretischen und methodischen Grundlagen der digitalen Beratung im Fokus. Die Teilnehmenden lernen, text- und videobasierte digitale Beratungsprozesse professionell zu steuern, Kommunikationstechniken anzuwenden und rechtliche sowie ethische Anforderungen zu berücksichtigen. Sie entwickeln Konzepte zur Gestaltung von Beratungsbeziehungen und zur zielgerichteten Informationsweitergabe in Mail- und Chatberatung. Die Teilnehmenden sammeln erste Praxiserfahrungen, die in einem supervisorischen Kontext reflektiert werden. Vorkenntnisse in text- oder videobasierter Beratung sind nicht erforderlich.

Modul 2: Digitale Beratung – Vertiefung: Messengerberatung, Blended Guidance und KI (online)

In diesem Modul stehen die Besonderheiten und Methoden der Messengerberatung im Vordergrund. Die Teilnehmenden setzen

sich mit dem Einsatz und der Kombination von digitaler Beratung und Präsenzberatung (Blended Guidance) sowie dem Einsatz und den Anwendungsszenarien von KI in der Bildungs- und Berufsberatung auseinander. Theoretische Inputs werden mit Praxis sowie Reflexion ergänzt. Voraussetzung ist die Teilnahme an Modul 1 oder Erfahrung mit text- oder videobasierter Beratung.

Modul 3: Beratung in unsicheren Zeiten – mit Wissensmanagement und emotionaler Kompetenz zur Entscheidungsfindung (Präsenz und online)

Im dritten Modul geht es zum einen um die Metakompetenz des Wissensmanagements. Die Beratenden befassen sich mit der Komplexität und Fluktuation von Wissen, lernen weiterführende Methoden und digitale Tools für ein effizientes Wissensmanagement kennen und erarbeiten ein für ihre Beratungspraxis relevantes Beispiel. Zum anderen befassen sich die Beratenden mit den sich schnell verändernden Rahmenbedingungen und Anforderungen innerhalb der Beratung, die aus dem Umgang mit

unsicheren Zeiten resultieren. Die Beratungsanliegen entwickeln sich hierbei auf Basis von Stress, Gefühlen der Unsicherheit und Angst, welche die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess beeinflussen. Es gilt, trotz dieser Unsicherheit eine Balance zwischen Stabilität und Instabilität im Beratungsprozess zu gestalten, um wirksame Veränderungen zu ermöglichen. Zentrale Konzepte sind dabei u. a. die Förderung der Resilienz bei Ratsuchenden, die Anwendung motivationspsychologischer Ansätze und die Bedürfnisorientierung. Ebenso gehören die Selbstreflexion und kollegiale Supervision der Beratenden im Hinblick auf die eigene emotionale Verfassung in unsicheren Zeiten dazu.

Modul 4: Ressourcenorientierte Arbeit mit heterogenen Zielgruppen (Präsenz und online)

Modul 4 der Weiterbildung knüpft an Modul 3 an, indem heterogene Zielgruppen mit unterschiedlichen Ressourcenlagen im Umgang mit Unsicherheit in den Fokus rücken. Dabei kann der Umgang mit Unsicherheit, Resilienz sowie den eigenen Bedarfen als psychische Ressource angesehen werden. Die Teilnehmenden werden unterstützt mit den jeweiligen Ressourcen heterogener Zielgruppen zu arbeiten und diese empathisch abzuholen. Der Schwerpunkt liegt auf der Beratung von Menschen mit Mehrfachbelastungen, psychischen Belastungen/Erkrankungen und mit begrenzten finanziellen, sozialen sowie zeitlichen Ressourcen im Kontext der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Diese kommen zum Teil mit unerfüllbaren Erwartungen in die Bildungs- und Berufsberatung. Beratende kommen dadurch selbst in ein Dilemma und werden mit den Grenzen von Bildungs- und Berufsberatung konfrontiert. Das Modul hat zum Ziel, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, auch unlösbare Beratungsaufträge professionell zu begleiten und die Grenzen der eigenen Verantwortung im Blick zu behalten. Die Teilnehmenden lernen Bildungs- und Berufsberatung sprachlich, methodisch und inhaltlich auf die genannten Zielgruppen abzustimmen und gleichzeitig Grenzen aufzuzeigen. Dafür sind sowohl methodische (Dilemma-Zirkel, Ressourcenorientierung, Bedürfnisorientierung) als auch personale Kompetenzen (Synchronisation, Empathie, Metakommunikation) nötig. Beides wird in diesem Modul theoretisch gelernt und praktisch geübt, wobei auch Raum für Fallsupervisionen und Selbstreflexion der Rolle der Beratenden und deren Verantwortlichkeiten bleibt.

Die Weiterbildung „Lifelong Guidance 5.0 – Zukunftsorientierte Beratungskompetenzen für eine vernetzte Welt im Wandel (CAS)“ wurde bisher im Zeitraum von Januar bis November 2025 einmal in einem Umfang von zehn ECTS durchgeführt. Aufgrund der ERASMUS+ Förderung war die Teilnahme an der Pilotierung für die Teilnehmer:innen kostenfrei. Es hatten sich insgesamt 19 Teilnehmer:innen für die gesamte Weiterbildung angemeldet. 17

Teilnehmer:innen konnte die Gesamtteilnahme bestätigt werden, davon erhielten 14 ein Certificate of Advanced Studies. Zusätzliche sechs Teilnehmer:innen hatten sich dafür entschieden, nur an einzelnen oder auch zwei Modulen teilzunehmen. Von den somit insgesamt 25 Teilnehmenden kamen 18 aus Deutschland und sieben aus Österreich.

Voraussichtlich wird die Weiterbildung ab 2026 in leicht modifizierter Form erneut angeboten.

5 Digitale Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Praxisbeispiel von der SAPS

Die School of Advanced Professional Studies (SAPS) ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Ulm und seit ihrer Gründung auf die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung spezialisiert. Mit dem Kooperationsprojekt NOW:Master wurde 2018 gemeinsam mit der Technischen Hochschule Ulm ein gemeinsames Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung aufgebaut, das Kompetenzen bündelt und Synergien schafft⁸. Auf dieser Grundlage organisiert die SAPS modulare und durchlässige Weiterbildungsangebote⁹ in Anlehnung an das Transparenzraster der DGWF (2023), das individuelle Bildungswege systematisch unterstützt.

Die Weiterbildungsberatung ist ein zentraler Bestandteil der wissenschaftlichen Weiterbildung an der SAPS. Beratung an der SAPS wird als fachlich fundierte Unterstützungsleistung verstanden, die sich an den Prinzipien Partizipation, Transparenz, Ressourcenorientierung und einer klar strukturierten dialogischen Arbeitsweise orientiert. Sie richtet sich primär an berufstätige Erwachsene mit akademischem oder fachlich einschlägigem Hintergrund, die Weiterbildungsentscheidungen in komplexen beruflichen und privaten Lebenssituationen treffen. Auch wenn es sich überwiegend um Informations-, Orientierungs- und Entscheidungsberatung handelt, gewinnt die Beratungsarbeit zunehmend an Tiefe: Rechtliche Rahmenbedingungen ändern sich, Bildungsbiografien diversifizieren und Ratsuchende stehen häufiger vor mehrdimensionalen Belastungen. Die SAPS konzentriert sich auf Beratungsanliegen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Anliegen, die eine psychosoziale Krisenberatung oder grundlegende Basisbildung erfordern, werden an spezialisierte Beratungsstellen weitergeleitet, um eine passgenaue Unterstützung sicherzustellen.

Das Beratungsverständnis ist in systemisch-lösungsorientierten Ansätzen verankert. Im Mittelpunkt steht die Stärkung

⁸ <https://www.uni-ulm.de/einrichtungen/saps/projekte/archiv-der-abgeschlossenen-projekte/nowmaster/>, abgerufen am 16. März 2026

⁹ <https://www.oerbw.de/edu-sharing/components/render/ed2cea2a-a6fb-4edc-ba44-a0f4b465c213>, abgerufen am 16. März 2026

individueller Entscheidungsfähigkeit, nicht die Steuerung von Bildungswegen. Beratung erfolgt wertschätzend, auf Augenhöhe und mit einem Fokus auf vorhandene Ressourcen, Erfahrungen und Ziele der Ratsuchenden. Wesentliche Elemente sind die Klärung des Anliegens, das Herausarbeiten von Entscheidungsoptionen, das Strukturieren von Informationen sowie die gemeinsame Entwicklung realisierbarer Schritte. Die Qualität der Beratung wird durch kontinuierliche Reflexion, kollegialen Austausch und die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten gesichert.

Digitale Beratung ist ein etablierter Bestandteil der Beratungsarbeit an der SAPS. Neben persönlichen Gesprächen vor Ort und per Telefon kommen E-Mail-, Chat- und andere digitale Formate zum Einsatz, die Flexibilität und Niedrigschwelligkeit ermöglichen. Für die schriftbasierte Beratung steht dank der Unterstützung des LN WBB seit Juli 2023 das datenschutzkonforme System Lime Connect (vormals Userlike) zur Verfügung, das sowohl synchrone Chats als auch asynchrone Kontaktmöglichkeiten ermöglicht. Durch Funktionen wie integrierte Übersetzungen, strukturierte Informationsweitergabe und eine klare Gesprächsführung bietet Lime Connect insbesondere berufstätigen Ratsuchenden einen unkomplizierten und schnellen Zugang zur Bildungsberatung.

Die Beratungsrealität zeigt, dass klare Strukturen, sprachliche Präzision und transparente Auftragsklärung zentrale Erfolgsfaktoren digitaler wie analoger Beratungsprozesse sind. Digitale Kommunikation erfordert eine erhöhte Sensibilität, da nonverbale Hinweise fehlen und Missverständnisse leichter entstehen können. Eine reflektierte Medienwahl ist daher essenziell: Nicht jedes Anliegen lässt sich schriftbasiert abbilden, und in einigen Fällen ist ein Wechsel in eine persönliche oder synchrone Beratung notwendig. Ein Wechsel des Beratungsformats erfolgt insbesondere dann, wenn sich im schriftbasierten Austausch zeigt, dass trotz mehrfacher Rückfragen zentrale Aspekte unklar bleiben oder sich dieselben Fragen wiederholen. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn sprachliche Hürden bestehen, etwa wenn Beratende und Ratsuchende KI-gestützte Übersetzungen nutzen, die ein korrektes Englisch liefern, dieses jedoch nicht den tatsächlichen Sprachkompetenzen entspricht und dadurch Missverständnisse entstehen. Ebenso wird ein persönliches Gespräch empfohlen, wenn grundlegende Konzepte der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa die Möglichkeit, in Ulm bis zur Anmeldung der Masterarbeit vollständig im Kontaktstudium zu studieren, schriftlich nur schwer zu vermitteln sind. In solchen Situationen bieten ein Videocall oder Telefongespräch einen deutlichen Mehrwert, da nonverbale Signale, Tonlage oder irritierte Reaktionen stärker wahrgenommen werden können. Dadurch lässt sich besser einschätzen, ob das Anliegen tatsächlich verstanden wurde und ob die Klärung für beide Seiten zufriedenstellend ist. Solche Themen lassen sich in einem dialogischen, synchronen Format häufig schneller, anschaulicher und verlässlicher klären.

Die professionelle Gestaltung aller Beratungsformate wird durch die konsequente Qualifizierung der Mitarbeitenden gewährleistet. Die SAPS legt großen Wert darauf, dass Beratende methodisch fundiert, medienkompetent und datenschutzsensibel arbeiten. Regelmäßige Fortbildungen, interne Schulungen zur schriftbasierten Kommunikation, kollegiale Fallbesprechungen sowie die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten des LN WBB sind fest im Qualitätsverständnis verankert.

Die SAPS versteht Beratung als Teil einer kontinuierlichen institutionellen Lernkultur. Als aktives Gründungsmitglied im Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg ist ihr nicht nur die kostenfreie, anonyme und trägerneutrale Beratung ein Anliegen, sie beteiligt sich an landesweiten Qualifizierungsmaßnahmen und Pilotprojekten wie der Weiterbildung „Lifelong Guidance 5.0“. Die hierbei individuell gewonnenen Impulse und Kompetenzen fließen systematisch in die Praxis ein und tragen somit auch zur Weiterentwicklung der Beratungsqualität und der professionellen Haltung des gesamten Teams bei. Damit versteht sich die Weiterbildungsberatung an der SAPS als ein lernendes, vernetztes und zukunftsorientiertes Beratungsfeld, das wissenschaftliche Expertise, institutionelle Verantwortung und individuelle Entwicklungsprozesse miteinander verbindet. Digitale Transformation, KI und Wissensmanagement werden nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als Instrumente, die dazu beitragen, Ratsuchende präzise, verlässlich und adressatengerecht zu unterstützen. Ziel ist es, Menschen in ihrer beruflichen Entscheidungsfindung zu stärken und ihnen den Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung unter realen Lebensbedingungen zu ermöglichen.

6 Fazit

„Jedes Modul war auf seine eigene Art und Weise wertvoll. Rückblickend kann ich sagen, dass ich durch Dozenten und Themen neue Einblicke und Vertiefungen meiner eigenen Arbeit bekommen habe. Im Ganzen eine echte Horizonterweiterung. Durch die Übungen habe ich mich auf Neues eingelassen. Das Thema Chat-Beratung hätte ich mir zum Beispiel nie angesehen. Besonders schön war natürlich – ergänzend zu den Inhalten – der informelle/persönliche Austausch bei den Modulen.“ (Teilnehmendenzitat aus der Gesamtevaluation der Weiterbildung Lifelong Guidance 5.0, 2025)

Dieses Feedback verdeutlicht, welchen nachhaltigen Mehrwert die Weiterbildung für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung bietet. Resümierend lässt sich festhalten, dass die langjährige Kooperation zwischen dem LN WBB und der Universität Heidelberg ein praxisrelevantes, wissenschaftlich fundiertes Weiterbildungsangebot für sowohl erfahrene als auch neue Beratende bietet.

Gerade vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in der Beratung, sei es im Bereich der digitalen Formate oder im

Hinblick auf sich verändernde Zielgruppen, zeigt sich, wie wichtig kontinuierliche Professionalisierung ist. Aus diesem Grund wird die Verstetigung und Weiterentwicklung der gesamten Weiterbildung „Lifelong Guidance 5.0“ angestrebt, um Beratende zukunftsorientiert zu qualifizieren und ein hohes professionelles Niveau in einer sich stetig wandelnden Beratungslandschaft zu sichern. Aus den bisherigen Erfahrungswerten lässt sich jedoch klar erkennen, dass eine verlässliche Grundfinanzierung der Weiterbildung unerlässlich ist, um die Zielgruppe nachhaltig und langfristig zu erreichen. Ebenso ist die langjährige Kooperation zwischen der Koordinierungsstelle des LN WBB und der Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Heidelberg ein wichtiger Faktor bei der Angebotsgestaltung. Die Bedarfe der Beratenden können so unmittelbar an die Dozierenden gespiegelt und in der kontinuierlichen Weiterentwicklung berücksichtigt werden.

Neben der Verstetigung des Weiterbildungsangebots ist auch der Ausbau und die Professionalisierung der Beratung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung vor dem Hintergrund der Entwicklung bei den Ratsuchenden sinnvoll. Für 2026 plant die Koordinationsstelle des LN WBB gemeinsam mit der Universität Heidelberg eine erste Austauschrunde der Beratenden im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung.

Literatur

- Breier, J. (eingereicht). Professionalisierungsstrategien in der Weiterbildungsberatung. Makrodidaktische Perspektiven aus 10 Jahren Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg. Manuskript eingereicht bei *Der Pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*.
- DGWF (2024). Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(2), 91–95. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7008>
- Eggensperger, P., Kleiber, I., Klöber, R., Lorenz, S. M. & Schindel, A. (2023). *Virtuelle Hochschullehre. Ein Handbuch in 50 Fragen und Antworten*. Heidelberg: heiBOOKS. <https://doi.org/10.11588/heibooks.1150>
- Engelhardt, E. M. & Kühne, S. (2025). *Künstliche Intelligenz in der Beratung. Ein Kompass für die systemische Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408717>
- Hintenberger, G. (2021). Allgemeine Wirkfaktoren in der schriftbasierten Onlinetherapie und -beratung. *Psychotherapie Forum*, 25, 161–168. <https://doi.org/10.1007/s00729-021-00192-3>
- Iller, C. (2025). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_24-2-1
- Katsarov, J., Schiersmann, C., Schmidtpot, S., Schober, K. & Weber, P. C. (2014). *Professionell beraten. Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004444w>
- Landtag von Baden-Württemberg (2010). *Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“*. 14. Wahlperiode, Drucksache 14/7400. Abgerufen am 14. März 2026 von https://www.landtag-bw.de/resource/blob/45264/ea68bafba6b082e33ebe77281f92b42f/14_7400_D.pdf
- Lifelong Guidance 5.0 (2024). *Lifelong Guidance 5.0 Workpackage 2: What Tomorrow's Consultants Need – Competencies for a Changing World*. Abgerufen am 16. März 2026 von <https://lifelong-guidance.eu/wp-content/uploads/2025/04/Lifelong-Guidance-5.0-Workpackage-2-What-Tomorrows-Consultants-Need---Competencies-for-a-Changing-World.pdf>
- Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus Baden-Württemberg (Hrsg.) (2025) *Gemeinsam für die Zukunft. Die ressortübergreifende Weiterbildungsoffensive 2021–2025*. Abgerufen am 16. März 2026 von <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/gemeinsam-fuer-die-zukunft-die-ressortuebergreifende-weiterbildungsoffensive-2021-2025>
- Petersen, C. M., Schiersmann, C. & Weber, P. C. (2014). *Professionell beraten. Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004445w>
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann & P.C. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. (2025). *Beraten im Kontext lebenslangen Lernens* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bielefeld: wbv Media.

Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2020). Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Perspektiven*, 51(2), 110–122. <https://doi.org/10.13109/kont.2020.51.2.110>

Stanik, T. (2023). ChatGPT und die Beratung in Bildung und Beschäftigung. Ein Selbstversuch. *dvb forum*, 62(2), 23–27. DOI (E-Paper-Teilbeitrag): 10.3278/DVB2302W005

Autorinnen

Mareike Bahn
mareike.bahn@uni-heidelberg.de

Susanne Hummel
susanne.hummel@uni-ulm.de

Dr.'in Birgit Stadler
birgit.stadler@uni-heidelberg.de

Regine Zizelmann
zizelmann@vhs-bw.de

Innovative Beratung in Zeiten des Wandels

Introvision und Gelassenheit als Ressourcen in Transformationsprozessen

THEA GR. DARRELMANN

DAVID LAKOTTA

RENATE KOSUCH

Kurz zusammengefasst ...

Beratung ist ein zentrales Handlungsfeld in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie umfasst nicht nur die Begleitung von Interessent:innen und Teilnehmenden, sondern auch die Unterstützung bei der konzeptionellen Entwicklung und Umsetzung von Angeboten im Zusammenspiel mit unterschiedlichen hochschulinternen und -externen Akteursgruppen. Insbesondere im Kontext aktueller Transformationsprozesse gewinnt Beratung an Bedeutung, da sie Orientierungen eröffnet, Entscheidungsprozesse unterstützt und Verständigung zwischen heterogenen Stakeholdern ermöglicht. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Erfahrungen aus dem an der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der TH Köln angesiedelten Projekt „Qualifiziert. Vernetzt. Innovativ. Wirksam – Weiterbilden im Rheinischen Revier“ (kurz: Q.V.I.W.) dargestellt und am Beispiel der Programmlinie „Qualifizierung für internationale Fachkräfte“ expliziert.

Schlagworte: Beratung, Introvision, Transformation, Zukunftskompetenzen, Co-Creation

1 Einleitung

Technologische, politische, ökonomische und ökologische Transformationen prägen gegenwärtig alle gesellschaftlichen Bereiche. Ihr disruptiver Charakter führt zu Unsicherheiten, Reibungsflächen und mitunter zu Veränderungsmüdigkeit (Fredberg & Pregmark, 2016). Hiermit gilt es produktiv umzugehen und die sich bietenden Möglichkeiten zur Entwicklung und Gestaltung zu nutzen. Sichtbar wird dies auch im Rheinischen Revier, einer vom Braunkohleausstieg betroffenen Region, die vor einem tiefgreifenden Strukturwandel steht. Damit verbunden sind berufliche Neuorientierungen, verän-

derte Lebenswelten und der Bedarf an neuen Kompetenzen (Zukunftsagentur Rheinisches Revier GmbH, 2021).

Wissenschaftliche Weiterbildung steht somit vor der Aufgabe, Menschen und Organisationen in komplexen Transformationsprozessen handlungsfähig zu halten. Der Beitrag verortet sich in der Programmlinie „Qualifizierung für internationale Fachkräfte“ und greift damit eine zentrale Herausforderung regionaler Transformationsprozesse auf: Fachkräftesicherung unter Bedingungen globaler Mobilität und wachsender Diversität. Dabei zeigt sich, dass nachhaltige Integration nicht auf sprachliche oder rein fachliche Qualifizierung reduziert werden kann. Die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten in Transformationskontexten, etwa beim Braunkohleausstieg, erfordert flexible und kontextsensible Ansätze, die Gestaltungsräume für organisationale Neupositionierung eröffnen und das Know-how unterschiedlicher Akteur:innen einbeziehen. Besonders intergenerationelle und brückenbauende Formate stärken hier die Identitätsbildung und helfen, „Culture Gaps“ zu überwinden (Zukunftsagentur Rheinisches Revier GmbH, 2021, S. 88). Weiterbildung wird so zu einem Ort der Aushandlung und Verständigung. Klassische Top-down-Modelle stoßen hier an Grenzen (Ebner von Eschenbach & Kondratjuk, 2025); partizipative, co-kreative und iterative Entwicklungsansätze erweisen sich hingegen als tragfähig (Laux & Frick, 2024; Michalik & Schulte, 2022; Miller & Compennass, 2023).

Vor diesem Hintergrund verschiebt sich auch das Verständnis von Beratung: Sie ist kein additives Element, sondern konstitutiver Bestandteil wissenschaftlicher Weiterbildung. Beratung strukturiert co-kreative Entwicklungsprozesse, moderiert unterschiedliche Perspektiven und wird zugleich selbst zum Lerngegenstand, etwa durch Introvision als Beratungsansatz zur Förderung von Selbststeuerung und Gelassenheit. Vor diesem Hintergrund analysiert der Beitrag die Rolle von Beratung, insbesondere unter Einbezug von Introvision, für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung im Transformationskontext. Anhand des Q.V.I.W.-

Projekts wird gezeigt, wie Beratung wirkt als:

1. Prozessberatung in co-kreativen und iterativen Entwicklungssettings
2. Lerngegenstand zur Stärkung mentaler Selbstregulation und reflexiver Handlungsfähigkeit

Um diese Argumentation zu entfalten, wird zunächst das Projekt sowie seine Einbettung in die Programmlinie dargestellt (siehe Kapitel 2). Darauf aufbauend werden Co-Creation und Iteration als methodische Grundlagen der Angebotsentwicklung erläutert (siehe Kapitel 3). Anschließend wird Beratung erstens als integraler Bestandteil co-kreativer Entwicklungsprozesse (siehe Kapitel 4) und zweitens als reflexiver Lerngegenstand diskutiert, insbesondere im Hinblick auf Introvision als Ansatz zur Förderung von Selbststeuerung und Gelassenheit (siehe Kapitel 5). Ein Fazit mit Ausblick bündelt die Ergebnisse und diskutiert ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Transformationskontexten.

2 Q.V.I.W. und die Programmlinie „Qualifizierung für internationale Fachkräfte“: Ein diversitätsbewusster Ansatz

Das Projekt Q.V.I.W. ist Teil der Strukturwandelmaßnahmen im Rheinischen Revier. Diese umfassenden Maßnahmen werden durch das Ende des Braunkohleabbaus notwendig und sind durch das „Strukturstärkungsgesetz Kohleregionen“ rechtlich verankert. Das Projekt verfolgt das Ziel, Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die Beschäftigte in der Region zukunftsgerichtet und nachhaltig qualifizieren. In diesem Zusammenhang steht das Rheinische Revier vor der Aufgabe, neue Branchen und Geschäftsmodelle zu entwickeln sowie internationale Fachkräfte zu gewinnen und zu binden. Zentral sind dabei die Vernetzung von Akteur:innen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Bildung sowie die Gestaltung innovativer Lernräume.

Als eine von fünf Programmlinien im Q.V.I.W.-Projekt adressiert die Programmlinie „Qualifizierung für internationale Fachkräfte“ sowohl internationale Fach- und Führungskräfte als auch Personalverantwortliche, Aus- und Weiterbildende und Organisationen in Transformationsprozessen. Sie bündelt drei unterschiedliche Weiterbildungsformate und basiert auf dem Verständnis, dass Integration als wechselseitiger Prozess zu begreifen ist, der neben individuellen Anpassungsleistungen auch diskriminierungssensible Selbstreflexion und strukturelle Veränderungsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft voraussetzt (Kourabas, 2019).

Wird Integration, wie nach Kourabas (2019), als wechselseitiger Prozess verstanden, verschiebt sich die Verantwortung von einer einseitigen Anpassungslogik hin zu einer macht- und differenz-

sensiblen Perspektive. Die Aufnahmesysteme geraten damit selbst in den Fokus reflexiver Lernprozesse.

Entsprechend fördert die Programmlinie Bildungsprozesse, die zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und Machtverhältnissen anregen. Ursprünglich auf sprachliche Qualifizierung fokussiert, umfasst die Programmlinie inzwischen auch Teams und Organisationen, die internationale Fachkräfte integrieren. Sie folgt der Annahme, dass interkulturelle Professionalität nicht im Erwerb von „Kulturwissen“ besteht, sondern als reflexive Praxis zu verstehen ist. Im Zentrum steht die Frage, wie, von wem und mit welchen Wirkungen „Kultur“ im jeweiligen Kontext verwendet wird. Ziel ist es, Macht- und Zugehörigkeitsordnungen sichtbar zu machen und Arbeits- wie Lebenskontexte so zu gestalten, dass Zugehörigkeit ermöglicht wird (Mecheril, 2013).

Beratung in solchen Kontexten erfordert daher immer auch die bewusste Auseinandersetzung mit inneren Haltungen, denn dort, wo Machtverhältnisse und Privilegien verhandelt werden, entstehen emotionale Dissonanzen und Unsicherheiten, sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene (Mmari, Gold & Rohr, 2023; Yeboah, 2017). Vor diesem Hintergrund verfolgt die Programmlinie eine diversitätsbewusste Ausrichtung von Beratung. Sie wird dabei nicht als reine Fach- oder Laufbahnberatung verstanden, sondern als reflexiver Prozess, der Machtasymmetrien und Privilegien thematisiert (Schulze, Höblich & Mayer, 2018).

Theoretisch knüpft dieses Verständnis an konstruktivistische und systemtheoretische Überlegungen an. In Anlehnung an Luhmann gilt Wirklichkeit nicht als objektiv gegeben, sondern als Ergebnis beobachtungsleitender Unterscheidungen, die Zugehörigkeiten markieren und zugleich blinde Flecken erzeugen. Eine Beobachtung zweiter Ordnung ermöglicht es, diese Differenzsetzungen zu reflektieren und interkulturelle Praxis als Arbeit an Perspektiven und Bedeutungszuschreibungen zu verstehen (Barthelmess, 2016; Luhmann, 1992; Willemse & Ameln, 2018). Kultur wird entsprechend nicht als statische Kategorie, sondern als dynamisches und machtgeprägtes Aushandlungsgeschehen verstanden (Mmari et al., 2023; Oberzaucher-Tolke, 2018).

Beratung wird so immer auch zu einem politischen Raum, in dem Macht- und Wissensordnungen verhandelt werden (Duttweiler, 2007). Besonders in einer Transformationsregion wie dem Rheinischen Revier, in der als Gewissheit geltende Annahmen brüchig werden, können Beratungsprozesse Räume schaffen, in denen Abwehrmechanismen reflektiert werden. Beratung kann in diesem Kontext Selbstreflexion und diskriminierungssensible Perspektiven fördern (Mmari et al., 2023).

Ein solches Verständnis von Professionalität impliziert zugleich eine methodische Konsequenz für die Gestaltung der Weiterbildungsangebote. Wird Professionalität als reflexive Praxis gefasst, ist Wissen nicht als stabiler, übertragbarer Bestand zu konzipieren,

sondern als kontextgebundenes und machtreflexives Geschehen. Bildungsformate können folglich nicht als abgeschlossene Konzepte implementiert werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach geeigneten Entwicklungslogiken an Bedeutung.

3 Co-Creation und Iteration in der Angebotsentwicklung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat den Auftrag, Individuen unter Bedingungen von Unsicherheit und Komplexität zu zukunftsorientiertem Handeln zu befähigen (Ehlers, 2020; Lakotta, Meer & Cendon, 2024). Angesichts beschleunigter gesellschaftlicher Transformationsprozesse betrifft dieser Anspruch nicht nur die Inhalte, sondern auch die Gestaltung der Entwicklungsprozesse selbst. Methodisch impliziert dies eine partizipative und co-kreative Programmentwicklung, die relevante Akteur:innen systematisch einbezieht (Meinel, Leifer & Plattner, 2011; Noack & Díaz, 2019; Plattner, Meinel & Weinberg, 2009; Voorberg, Bekkers & Tummers, 2015). Als intermediärer Akteur (Schulze, 2024) übernimmt die wissenschaftliche Weiterbildung dabei eine Brückenfunktion zwischen Bevölkerung, Forschung und Wirtschaft. Die Verantwortlichen in der Weiterbildung sind somit gefordert, bereits in der Programmentwicklung jene Kompetenzen für gesellschaftliche Transformationsprozesse zu praktizieren, die später auch im *Learning Outcome* der Angebote verankert werden sollen.

Co-Creation dient in diesem Kontext der nutzendenzentrierten Präzisierung von Themen, Zielgruppen und Kompetenzprofilen. Potenzielle Adressat:innen, Praxispartner:innen und wissenschaftliche Expert:innen werden gezielt in die Identifikation von Bedarfen, inhaltlichen Schwerpunkten und Formatstrukturen eingebunden. Die Entwicklung erfolgt damit nicht linear, sondern iterativ (siehe Kapitel 4). Rückkopplungsschleifen ermöglichen eine schrittweise Konkretisierung und Validierung der Angebote. Iteration fungiert dabei als Strukturprinzip, das Reflexion systematisch in den Entwicklungsprozess integriert (Stegmann, 2025).

In der Angebotsentwicklung an der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der TH Köln haben sich vier Kernelemente der Entwicklung methodisch bewährt:

1. Akquise der wissenschaftlichen Expertise und Identifizierung des Themenschwerpunkts
2. Etablierung von Expertisezirkeln, bestehend aus den beteiligten Akteur:innen auf Ebene der Programmlinie und Formatebene
3. Stellenprofil-, Bedarfs- und Wettbewerbsanalysen zur Abgrenzung des Angebotes im jeweiligen Feld

4. Curriculawerkstätten unter Einbezug von Praxispartner:innen zur Konkretisierung der Themen, Zielgruppen, Modulgestaltung und Formate

Diese Elemente sind nicht als sequenzielle Schritte zu verstehen, sondern als verschränkte, teils parallel verlaufende Prozesse. Vergleichbar mit agilen Entwicklungslogiken oder Design-Thinking-Ansätzen strukturieren sie einen offenen und reflexiven Entwicklungsmodus. Ziel ist die Ausarbeitung anschlussfähiger und bedarfsorientierter Formate, deren Inhalte und Kompetenzprofile im Austausch mit potenziellen Adressat:innen validiert werden (Meinel et al., 2011; Noack & Díaz, 2019; Plattner et al., 2009; Voorberg et al., 2015).

Co-Creation kann also als eine Variante der nutzendenzentrierten Entwicklung betrachtet werden. Der zielgerichtete, anlassbezogene und themenzentrierte Einbezug der Ziel- und Adressat:innengruppen (Plattner et al., 2009; Voorberg et al., 2015) wird in den Fokus der Entwicklungsarbeit gestellt. Die entwicklungsspezifische Aushandlung findet in diesem Kontext auf Augenhöhe statt, indem Adressat:innen als Expert:innen beteiligt sind. Damit werden klassische Top-down-Modelle zugunsten einer gemeinschaftlichen und bedarfsgerechten Angebotsentwicklung abgelöst.

Innerhalb der jeweiligen Programmlinie werden zunächst Expertisezirkel etabliert. Diese bündeln wissenschaftliche Expertise aus der Hochschule sowie externe Fachkompetenz des jeweiligen Themenfeldes, im vorliegenden Fall mit Schwerpunkt Introvision (siehe Kapitel 5).

Die Expertisezirkel übernehmen eine strukturierende Funktion auf Programmebene. Sie identifizieren zentrale Fragestellungen, schärfen thematische Profile und begleiten die strategische Ausrichtung der Angebote. Zugleich sichern sie die inhaltliche Kohärenz innerhalb der Programmlinie, indem sie darauf achten, dass einzelne Formate aufeinander bezogen und perspektivisch kombinierbar gestaltet werden. Auf diese Weise können Lernangebote im Sinne kumulierbarer Microcredentials aufeinander abgestimmt werden (Cendon & Schütz, 2025; Christian, Hillerich, Strauch & Brandt, 2024). Die Expertisezirkel tragen somit im Sinne der Co-Creation dazu bei, Herausforderungen, Fragestellungen und Formate zu identifizieren und zu konkretisieren, die anschließend gemeinschaftlich bearbeitet werden.

Während die Expertisezirkel die programmatische Rahmung gewährleisten, dienen Curriculawerkstätten der konkreten Ausgestaltung der einzelnen Formate. Als integraler Bestandteil der Programm- und Angebotsentwicklung sind diese Werkstätten in den Entwicklungsprozess eingebettet. Es gilt, die Weiterbildungsformate zu schärfen und differenziert auszugestalten (Meinel et al., 2011; Noack & Díaz, 2019; Plattner et al., 2009; Voorberg et al., 2015). Durch den iterativen Prozess werden die Weiterbildungsinhalte und -formate systematisch erarbeitet und mithilfe

der Einbindung potenzieller Zielgruppen validiert. So können Bedürfnisse und Herausforderungen der Zielgruppen gezielt berücksichtigt und die Angebote lernendenorientiert ausgerichtet werden (Ludwig, 2018; Plattner et al., 2009). Zugleich fördern die Werkstätten eine zukunftsorientierte, visionäre Ausrichtung auf kommende Bedürfnisse und eine Offenheit gegenüber Unsicherheiten künftiger Entwicklungen, die durch die Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung moderiert werden kann (Cendon, 2021).

Die Curriculawerkstätten sind operativer Bestandteil des iterativen Entwicklungsprozesses und gewährleisten die systematische Rückkopplung zwischen programmatischer Leitlinie und konkreter Formatgestaltung. Co-Creation realisiert sich damit auf zwei Ebenen: strategisch in den Expertisezirkeln und operativ in den Curriculawerkstätten.

4 Beratung als integraler Bestandteil co-kreativer Weiterbildungsentwicklung

Die co-kreativen und iterativen Entwicklungsprozesse in der Programmlinie erzeugen Aushandlungsräume, in denen unterschiedliche Perspektiven und Erwartungen aufeinandertreffen. Um diese Dynamiken produktiv zu nutzen, wird Beratung zu einem konstitutiven Element der Weiterbildungsentwicklung. Sie wirkt nicht nur unterstützend gegenüber Teilnehmenden, sondern strukturiert bereits die Konzeptions- und Entwicklungsphase. Beratung fungiert damit als reflexives Steuerungsinstrument innerhalb komplexer Entwicklungsprozesse.

Auf Ebene der Programmlinie begleitet Prozessberatung die Entwicklung der Programmlinie selbst. In internen Abstimmungsrunden und Workshops mit Projektbeteiligten sowie im Austausch mit dem Projektbeirat werden Entscheidungslogiken und strategische Weichenstellungen bearbeitet. Beratung dient hier der Explikation impliziter Annahmen, der Strukturierung von Entscheidungsprozessen und der Moderation divergierender Interessenlagen.

Im Projekt Q.V.I.W. übernehmen Weiterbildungsentwickler:innen die interne Prozessberatung. Ihre Aufgabe ist es, die Entwicklung der Programmlinie und der einzelnen Formate zu strukturieren, Entscheidungslogiken zu moderieren und Reflexionsräume für interne Akteur:innen zu öffnen. Als Teil des Systems agieren diese dabei innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen, wobei professionelle Distanz über bewusste Rollenklärung und kontinuierliche Selbstreflexion erzeugt wird (Weißner, 2024).

Die Beratung durch die externen Fachexpert:innen ergänzt diese Perspektive durch größere formale Unabhängigkeit und thematische Fokussierung. Sie ermöglicht die kritische Irritation etab-

lierter Routinen und eröffnet alternative Deutungsangebote. Die Verschränkung beider Perspektiven erzeugt einen produktiven Spannungsbogen zwischen Nähe und Distanz, Kontinuität und Intervention (Weißner, 2024). Beratung im Entwicklungsprozess ist somit als reziproker, mehrperspektivischer Aushandlungsprozess zu verstehen.

Dies wird exemplarisch in der Curriculawerkstatt „Introvision“ sichtbar:

- Die interne Beratung durch die Weiterbildungsentwickler:innen begleitet die iterative Entwicklung der Module, trägt zur institutionellen Anschlussfähigkeit bei und stellt sicher, dass Lernziele, Methodik und Programmlinienstruktur miteinander verknüpft bleiben.
- Die externe Beratung durch die Praxispartner:innen bringt zusätzliche Expertise ein, analysiert die Wirkungen der Fachsprache auf die Zielgruppe und zeigt, wie Spannungen zwischen Präzision und Zugänglichkeit produktiv genutzt werden können.

Ein konkretes Ergebnis dieses Prozesses: Die erfahrenen Praktiker:innen der Introvision konnten herausarbeiten, dass die technisch anmutende Fachsprache sowohl Vorteile als auch Herausforderungen mit sich bringt. Sie ist präzise, aber teilweise schwer zugänglich; zugleich spricht sie besonders Personen an, die Lernprozesse, in denen persönliche Befindlichkeiten offengelegt werden, als unangenehm erleben und emotional geprägten Kommunikationsformen eher reserviert gegenüberstehen.

Eine ergänzende Perspektive wird weiterhin durch den Projektbeirat eingebracht. Er berät die Weiterbildungsentwickler:innen der Programmlinie, reflektiert strategische Weichenstellungen und adressiert Transferhürden. Diese Differenz ist produktiv, denn externe Beratung ermöglicht größere formale Unabhängigkeit, während interne Beratung strukturelle Anschlussfähigkeit und Kontinuität sichert (Weißner, 2024).

Neben ihrer Funktion im Entwicklungsprozess ist Beratung integraler Bestandteil der Weiterbildungsangebote selbst. Während die interne Prozessberatung die Konzeption und Kohärenz der Programmlinie „Qualifizierung für internationale Fachkräfte“ strukturiert, richtet sich das Format zur Introvision an Personen aus dem Rheinischen Revier. Im Format zur Introvision werden individuelle Wahrnehmungsmuster und Abwehrmechanismen in Veränderungssituationen bearbeitet. Persönliche Erfahrungen werden dabei nicht isoliert betrachtet, sondern in organisationale und institutionelle Kontexte eingeordnet. Sie unterstützt die Teilnehmenden darin, innere Konflikte, Unsicherheiten und komplexe Arbeitsrealitäten konstruktiv zu bearbeiten und Handlungsfähigkeit in heterogenen, divers zusammengesetzten Teams zu entwickeln.

5 Introvision als Beratungsansatz

Die in der Programmlinie implementierte Beratung wirkt sowohl auf der Ebene der Organisationsentwicklung als auch auf der Ebene individueller Lernprozesse. Gerade auf der individuellen Ebene treten Fragen nach Zugehörigkeit, Unsicherheiten und Wahrnehmungsmustern in den Vordergrund, die in divers zusammengesetzten Teams besonders relevant werden. Wo emotionale Dissonanzen und Abwehrmechanismen wirksam werden, ist die Fähigkeit zur mentalen Selbstregulation erforderlich, um individuelle und organisationale Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Vor diesem Hintergrund wurde Prof. Dr. Kosuch als Expertin für mentale Selbstregulation in die Entwicklung eines Weiterbildungsformats eingebunden. Ihre Arbeit zur Introvision zielt auf die Förderung von Gelassenheit und Selbststeuerung in Veränderungsprozessen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis. Gerade in unsicheren und konflikthaften Kontexten stoßen Beteiligte an Grenzen willentlicher Selbststeuerung (Kosuch, 2008; Wagner, Kosuch & Iwers, 2020). Die Fähigkeit zur mentalen Selbstregulation gewinnt daher für organisationale Transformationsprozesse zunehmend an Bedeutung (Kosuch, 2008). Individuelle Handlungsfähigkeit wird dabei als Zukunftskompetenz verstanden, die selbstorganisiertes und kreatives Handeln in offenen Situationen ermöglicht (Ehlers, 2020; Erpenbeck & Sauter, 2013; Lakotta et al., 2024). An dieser Schnittstelle setzt Introvision an (Wagner, 2012; Wagner et al., 2020). Als empirisch fundierte Methode mentaler Selbstregulation ermöglicht sie die Bearbeitung intrapsychischer Konflikte, kognitiver Blockaden und affektiver Muster. Ihre Integration in die Programmlinie begründet sich sowohl in der hochschulischen Forschungsexpertise als auch in der Annahme, dass sie individuelle und kollektive Lern- und Transformationsprozesse wirksam unterstützt.

5.1 Grundlagen der Introvision und ihre Bedeutung für die Ausgestaltung von Beratungsprozessen

Die Methode der Introvision beschreibt einen Prozess des „nach innen Schauens“, bei dem unangenehme und belastende Erfahrungen konstatierend wahrgenommen werden, ohne sie wegzuschieben, abzuwerten oder zu dramatisieren. Dieses Vorgehen bildet die Grundlage eines Beratungsansatzes, mit dem Ziel, Gelassenheit zu fördern, Handlungsspielräume zu erweitern und die Bewältigung psychischer Belastungen zu unterstützen (Wagner, 2012). Sie kann in Weiterbildungen und in der Introvisionsberatung vermittelt werden und als gelassene Grundhaltung einer beratenden Person einen wirksamen Einfluss auf die zuvor beschriebenen vielfältigen und komplexen Beratungskontexte haben. Ein erster Schritt und zugleich Voraussetzung für die Anwendung ist das Verständnis der mentalen Prozesse, die zum Verlust von Gelassenheit führen können (Wagner, 2021; Wagner et al., 2020). Von zentraler Bedeutung ist hier das sogenannte imperativische Erleben, bei dem kognitive und emotionale Anweisungen als dringlich und zwingend wahrgenommen werden. Diese sind emotional hochgradig aufgeladen und führen zu einer

Einschränkung des Handlungsspielraums der beratenden Person. Selbst wenn sie sich dessen bewusst ist, dass diese Emotionen überspitzt sein könnten, bleibt ein Gefühl der Dringlichkeit bestehen. Konzeptuell zielt Introvision darauf ab, Gelassenheit wiederzugewinnen, indem diese Qualität des inneren Aufzwingens – etwas muss unbedingt sein, oder darf auf keinen Fall passieren – erkannt wird, sodass in Ruhe gegengesteuert werden kann (Wagner et al., 2020).

Gegengesteuert wird mit der Methode des *Konstatierenden Aufmerksamen Wahrnehmens* (kurz: KAW), einer nicht-wertenden, offenen und zugleich fokussierten Aufmerksamkeit, die systematisch eingeübt wird. Mental weitgestellt und mit konstantem Fokus wird auf die momentane Situation geschaut, ohne sich aufzuregen oder in andere Formen kognitiver Überschreibungen zu geraten („Ja, so ist es.“) (Wagner et al., 2020).

Das Modell der mentalen Selbstregulation unterscheidet demnach zwei grundlegende Verarbeitungsmodi: *Gelassenheit oder Selbstalarm*. Dies geht zurück auf die *Theorie der mentalen Introferenz*, die erklärt, wie innere Konflikte durch Beeinträchtigungen der eigenen Informationsverarbeitung entstehen. Dadurch wird die Wahrnehmung für gelassenheitsraubende Lösungsversuche geschärft (Wagner et al., 2020). Im gelassenen Modus gelingt es, die Diskrepanz zwischen dem Soll- und Ist-Zustand, konstatierend und nicht-wertend wahrzunehmen, wodurch der Zugriff auf ein breites Handlungsspektrum erhalten bleibt (Wagner, 2012). Gelassenheit wird dabei alltagsbezogen als Zustand beschrieben, der sich durch innere Ruhe bei gleichzeitiger Handlungsfähigkeit auszeichnet (Wagner, 2021, S. 29–32). Anders als aufgezwungene Gelassenheit oder Gleichgültigkeit, die eher zur Anspannung in der Atmosphäre der Zusammenarbeit führt, wirkt sich dieser Zustand stabilisierend auf soziale Interaktionen aus (Kosuch, 2008).

In der Introvisionsberatung wird KAW zur gezielten Auflösung innerer Konflikte eingesetzt. Mithilfe der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens werden zunächst die zugrundeliegenden *imperativen Sollvorstellungen* identifiziert und der Kern des Konflikts ermittelt (Wagner et al., 2020). KAW wird anschließend zur Auflösung eines jeweils spezifischen Kernkonflikts angewandt. Als Methode der Konfliktauflösung können Berater:innen, die die Anwendung der Introvision gelernt haben, ihre Selbststeuerung, Reflexionsfähigkeit und Handlungskompetenz fördern, mit gelassenheitsförderlichen Auswirkungen auf kollektive Lern- und Entwicklungsprozesse in Teams und Organisationen (Wagner et al., 2020).

Zur Reflexion ihrer Beratungshaltung und zur Stärkung der metakognitiven Fähigkeit, das eigene Denken bewusst wahrzunehmen, zu steuern und zu regulieren, kann auch das auf Basis der Introvision entwickelte *Gelassenheitsbarometer* beitragen (Kosuch, 2023, 2025). Es zeigt auf, wie Introvision im Wesentlichen drei Aspekte stärkt, die für wirksame Beratungsprozesse in komplexen und vielfältigen Kontexten zentral sind – kognitiv, emotional

und aktional. Erstens wird die Fähigkeit, realistisch zwischen veränderbaren und unveränderbaren Faktoren zu unterscheiden, gefördert. Zweitens verhindert das konstatierende, nicht-überschreibende Wahrnehmen eigener Gefühle bei Personen, die mit Introvision vertraut sind, eine emotionale Aufladung, sodass sie auch in herausfordernden Situationen gelassen und handlungsfähig bleiben. Diese bewusste Wahrnehmung eigener Erlebensprozesse erweitert drittens den Handlungsspielraum und ermöglicht flexible und gelassene Reaktionen (Kosuch, 2023, 2025).

5.2 Introvision in der (inklusive) Organisationsentwicklung

Im Projekt werden Transformationsherausforderungen auf Grundlage der Prinzipien von Iteration, Partizipation und der Einbeziehung vielfältiger Perspektiven bewältigt. Doch dadurch können neue Spannungsfelder entstehen.

Kaum kalkulierbare Veränderungsprozesse und Transformationsbedarfe stellen Führungskräfte, Gruppen und Organisationen vor erhebliche Herausforderungen, die nicht allein durch externe Maßnahmen bewältigt werden können. Zudem werden Teams immer diverser, ihre Aufgaben unbeständiger. Eine Möglichkeit zur Bewältigung dieser Herausforderungen ist, die Veränderungskompetenz der einzelnen Akteur:innen zu fördern (Kosuch, 2008).

Veränderungskompetenz umfasst neben dem Erkennen des Veränderungsbedarfs, der Kontextsensitivität sowie fachlichen und methodischen Kompetenzen insbesondere auch Selbststeuerung und intrinsische Motivation in herausfordernden Situationen – zusammengefasst eine zentrale Metakompetenz, die besonders durch Introvision gefördert wird (Kosuch, 2008, S. 152).

Eine gelassene Grundhaltung kann entscheidend zur Verbesserung der Zusammenarbeit und Konfliktfähigkeit beitragen. Die konstatierende Haltung unterstützt die Anerkennung von Ambiguitäten sowie Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen, ohne in Vermeidungsstrategien oder vorschnelle Konfliktlösungen zu verfallen (Kosuch, 2008).

Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass in zahlreichen Berufsfeldern, etwa in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen, strukturelle Benachteiligungen und stereotype Zuschreibungen bestimmte Gruppen systematisch ausschließen oder deren Aufstiegschancen erschweren (Bamberg et al., 2009). Ähnliche Mechanismen wirken auch bei Menschen mit Rassismuserfahrungen. Trotz gesetzlicher Regelungen berichten laut *Afrozensus 2020* viele Befragte, im Arbeitsleben benachteiligt worden zu sein. Von insgesamt 4098 Teilnehmenden gaben 84,7 % an, in den letzten zwei Jahren Diskriminierung im Arbeitskontext erlebt zu haben, fast ein Drittel davon sogar „oft“ oder „sehr häufig“ (Aikins, Gyamerah, Matysiak & Piezunka, 2020).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass institutionelle und kulturelle Barrieren wirksam sind und bestimmte Gruppen strukturell vom beruflichen Aufstieg ausschließen.

Die Entscheidung, die Introvision als Methode zur Förderung der Gelassenheit zunächst bei den Akteur:innen einzusetzen, die die Weiterbildungsangebote in den beschriebenen Transformationskontexten entwickeln, ist demzufolge auch darin begründet, dass innere Blockaden und subjektive Imperative als Ergebnis sozialer und kultureller Sozialisation mental belastende Zwänge erzeugen können. Diese Imperative sind als subjektiv absolut gesetzte Handlungsvorgaben zu charakterisieren (z. B. „Als Frau muss ich Zurückhaltung üben!“), die selbst bei dysfunktionalen Auswirkungen und Veränderungsbedarf oft resistent gegen Modifikation bleiben (Iwers-Stelljes, Plaum, Oerding & Wagner, 2012). Introvision bietet mit ihrem konstatierenden, nicht-wertenden Wahrnehmen einen Zugang, internalisierte und kollektive Imperative zu erkennen und aufzulösen. Damit trägt die Methode nicht nur zur individuellen mentalen Selbstregulation bei, sondern leistet einen wichtigen Beitrag zur Aufdeckung und Emanzipation von normativen und internalisierten Macht- und Diskriminierungsstrukturen, die sich in jeweils individuell ausgeprägten „Muss-Darf-Nicht-Syndrom“ niederschlagen (Wagner et al., 2020).

Um in Interaktionen nicht unbeabsichtigt stereotype Betonungen von Unterschieden zu stabilisieren, braucht es die Fähigkeit, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche bewusst wahrzunehmen und auszuhalten. Diese Ambiguitätstoleranz wird auf zweierlei Weise gefördert. Zum einen kann durch die Thematisierung von Ursachen und Formen von Einschätzungsverzerrungen, bei denen Ähnlichkeiten angenommen werden, wo keine existieren – aber eben auch umgekehrt (Jahn & Kolip, 2002, zit. nach Kosuch, 2006, S. 210) – Widersprüchliches und Paradoxes zur Sprache gebracht werden, ohne weitere Irritationen auszulösen. Zum anderen kann die konstatierte Anerkennung der strukturellen Verankerung von Stereotypen den Umgang damit erleichtern. Statt in mentale Kapazitäten raubende Imperativverletzungskonflikte zu geraten, kann konstatiert werden, dass Stereotype tief verankerte kognitive Heuristiken der sozialen Orientierung darstellen, die ihre Wirkung gerade dann entfalten, wenn ihre Existenz imperativisch überschrieben wird. Im konstatierenden Modus können individuelle Merkmale und vom Stereotyp abweichendes Verhalten erkannt werden, denn erst wenn solche Heuristiken imperativisch festgehalten werden, wirken sie stereotypisierend (Kosuch, 2006). Die Methode der Introvision ermöglicht, sich dieses imperativischen Referenzrahmens bewusst zu werden und durch konstatierende, nicht-wertende Umgangsweise zu regulieren. So können stereotype Wahrnehmungen entmachtet und offenere, flexiblere Umgangsweisen entwickelt werden, die eine gelassene und reflektiertere Interaktion ermöglichen (Kosuch, 2006).

Aus einer rassismuskritischen und intersektionalen Perspektive ist diese Fähigkeit von großer Bedeutung, da sie anerkennt, dass Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung auf mehrere Ebenen wirksam sind und sich im individuellen Denken und Verhalten verfestigen können. Eine gelassene Grundhaltung unterstützt somit eine inklusive Praxis in Teams und Organisationen, indem sie sowohl eine persönlich wirksame Regulation von Spannungssituationen fördert, als auch die Reflexion und Transformation internalisierter gesellschaftlicher Normen und Ausschlussmechanismen.

5.3 Introvision als Metakompetenzen in der Transformation

In Zeiten umfassender Transformation wird die Fähigkeit, konstruktiv mit Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität umzugehen, zur zentralen Voraussetzung für zukunftsorientiertes Handeln (Erpenbeck & Sauter, 2013; Lakotta et al., 2024). Introvision lässt sich hierbei als Metakompetenz verstehen, die es Individuen und Kollektiven ermöglicht, Transformationen selbstwirksam und offen zu gestalten – auch bei der Entwicklung neuer Weiterbildungsformate. Zukunftskompetenzen wie Ambiguitäts- und Gestaltungskompetenz werden so gezielt gefördert (Ehlers, 2020; Lakotta et al., 2024).

Introvision steht besonders in Verbindung mit Ambiguitätskompetenz, die sich laut Ehlers (2020) dadurch auszeichnet, Mehrdeutigkeiten und Unsicherheiten zu erkennen und produktiv zu nutzen. Das konstatierende, aufmerksame Wahrnehmen, wie es in der Introvision praktiziert wird, unterstützt genau diese Kompetenz und beugt reaktiven Abwehrhaltungen zugunsten reflexiver Gestaltungsfähigkeit vor (Kosuch, 2008). Die Handlungsfähigkeit wird durch den Abgleich von Wunsch und Wirklichkeit sowie der Entwicklung einer individuellen Handlungsstrategie zurückgewonnen. Die Methode dient als Quelle und Erprobungsraum für Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Waddington, 2023). Zwei Aspekte stehen hierbei im Fokus:

1. **Mastery Experiences:** Selbstwirksamkeit wird durch eigenständige Regulation innerer Spannungen erlebt.
2. **Physiologische und affektive Zustände:** Die Regulation von Erregung und Spannung stellt Handlungsfähigkeit und Selbststeuerung wieder her (Bandura, 1977; Waddington, 2023).

Selbstwirksamkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, ergebnis- bzw. zukunftsorientierte Prozesse und Situationen durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1977; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Waddington, 2023). Sie kann demgemäß sowohl als Grundlage für ein zukunftsorientiertes Handeln als auch für die Entwicklung und Erprobung von Zukunftskompetenzen insgesamt betrachtet werden (Ehlers, 2020; Lakotta et al., 2024). Introvision wird so

zum Erprobungsraum für Selbstwirksamkeit und Zukunftskompetenzen, da sie den Umgang mit inneren Konflikten und Ambiguitäten fördert, Blockaden löst und die persönliche Handlungsfähigkeit stärkt – eine wichtige Ressource für Resilienz in Transformationsprozessen (Heller & Gallenmüller, 2019).

Auch auf kollektiver Ebene wirkt Introvision: Praktizierende bringen in Teams eine offene, achtsame und reflexive Haltung ein, wodurch eine Kultur entsteht, die Unsicherheit als Entwicklungschance begreift. So trägt Introvision zur organisationalen Transformationskompetenz bei, verstanden als Fähigkeit, Wandel erfolgreich zu initiieren, zu steuern und zu gestalten (Kosuch, 2008; Kosuch & Wagner, 2019). Insgesamt ist Introvision und Introvisionsberatung in Transformationsprozessen als Metakompetenz zu verstehen, die individuelle Selbstwirksamkeit und Zukunftskompetenzen – insbesondere Ambiguitätskompetenz – fördert, sodass auch unter Unsicherheit bewusst und selbstbestimmt gehandelt werden kann (Ehlers, 2020; Erpenbeck & Sauter, 2013).

6 Fazit und Ausblick für die wissenschaftliche Weiterbildung

Im Q.V.I.W.-Projekt bildet ein zweigliedriges Beratungsverständnis – bestehend aus interner Prozessberatung und externer Beratung zur fachlichen Spezifizierung – das zentrale Fundament eines iterativen und innovativen Entwicklungsprozesses. Dieses integrative Modell verbindet organisationale Innenperspektiven mit externem fachlichem Input und schafft kooperative Verständigungsräume, in denen Lernangebote partizipativ, co-kreativ und schrittweise weiterentwickelt werden. Die interne Prozessberatung sichert die reflexive Begleitung und Strukturierung des Entwicklungsverlaufs, während die externe Beratung Impulse zur inhaltlichen Präzisierung und konzeptionellen Schärfung liefert. In ihrem Zusammenspiel ermöglichen beide Perspektiven eine bedarfsorientierte und nachhaltige Angebotsgestaltung, die klassische Top-down-Modelle überwindet.

Am Beispiel der Introvision wird dieses integrative Beratungsverständnis methodisch konkretisiert. Introvision fungiert hierbei als Kerninstrument zur Förderung von Gelassenheit und mentaler Selbststeuerung. Teilnehmende lernen, innere Konflikte sowie Stress-, Ärger- und Angstreaktionen bewusst zu bearbeiten. Durch die Reflexion und Dekonstruktion imperativer Sollvorstellungen werden blockierende Denk- und Handlungsmuster transformiert. Dies stärkt die Selbstwirksamkeit, erweitert interaktive Kompetenzen und verbessert kooperative Interaktionsprozesse sowie die Arbeitsatmosphäre. Introvision wirkt damit als Empowerment-Instrument, das konstruktives und selbstbestimmtes Handeln auch unter Bedingungen von Unsicherheit und Belastung ermöglicht.

In komplexen Machtgefügen internationaler und heterogener Teams erweist sich die Verbindung von Fachkompetenz, Beratung und mentaler Selbstregulation als zentral. Wissenschaftliche Weiterbildung wird so zu einem Raum für Wissenserwerb und zugleich für individuelle wie kollektive Lern- und Transformationsprozesse. Angesichts zunehmender gesellschaftlicher Transformationsdynamiken zeigt das Q.V.I.W.-Projekt, dass partizipative und iterative Entwicklungsansätze eine wesentliche Voraussetzung für zukunftsfähige Lernformate sind. Die entwickelten Konzepte sind über das Rheinische Revier hinaus anschlussfähig und unterstreichen die Rolle wissenschaftlicher Weiterbildung als vernetzender Akteur, der Transformationskompetenzen stärkt, unterschiedliche Anspruchsgruppen integriert und zu einer inklusiven sowie nachhaltigen Bildungslandschaft beiträgt.

Literatur

- Aikins, J. K., Gyamerah, D., Matysiak, J. & Piezunka, A. (2020). Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Empirische Forschung zu Schwarzen Menschen in Deutschland. *WZB Mitteilungen*, 169, 18–21. Abgerufen am 27. Januar 2026 von <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2020/f-23315.pdf>
- Bamberg, E., Iwers-Stelljes, T. A., Janneck, M., Mohr, G. & Rastetter, D. (2009). Aufstiegskompetenz von Frauen: Hindernisse und Förderung. In T. Iwers-Stelljes (Hrsg.), *Prävention – Intervention – Konfliktlösung: Pädagogisch-psychologische Förderung und Evaluation* (S. 70–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91702-3_6
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (Hrsg.) (1999). *Self-efficacy in changing societies: Papers based on the proceedings of the third annual conference held Nov. 4–6, 1993, at the Johann Jacobs Foundation Communication Center, Marbach Castle* (1. paperback ed., reprinted.). Cambridge: University Press.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung: Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Reihe Systemische Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cendon, E. (2021). *Impulse zum Hagener Manifest zu New Learning vom Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung*. FernUniversität in Hagen. Abgerufen am 27. Januar 2026 von <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/statement-eva-cendon.shtml>
- Cendon, E. & Schütz, J. (2025). New Learning: Europäische Rahmung. In E. Cendon & J. Schütz (Hrsg.), *New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal* (S. 21–36). Münster: Waxmann.
- Christian, M., Hillerich, S., Strauch, A. & Brandt, P. (2024). Microcredentials und Badges: Herausforderungen und Lösungsansätze für digitale Lernnachweise in der Erwachsenen- und Weiterbildung (DIE RESULTATE). Bonn: DIE. Abgerufen am 27. Januar 2026 von <http://www.die-bonn.de/id/42093>
- Duttweiler, S. (2007). Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 261–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90710-9_16
- Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (2025). *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung. Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung*. Opladen, u. a.: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743083>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37181-3>
- Fredberg, T. & Pregmark, J. (2016). The Paradox of Innovation and Urgency. *IMIT Research Report*, 2, 1–8.
- Heller, J. & Gallenmüller, N. (2019). Resilienz-Coaching: Zwischen „Händchenhalten“ für Einzelne und Kulturentwicklung für Organisationen. In J. Heller (Hrsg.), *Resilienz für die VUCA-Welt: Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln* (S. 3–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21044-1_1
- Iwers-Stelljes, T., Plaum, M., Oerding, J. & Wagner, A. C. (2012). Coaching in Introvision für weibliche Nachwuchsführungskräfte: Erste Ergebnisse. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(2), 191–203. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0275-z>
- Jahn, I. & Kolip, P. (2002). *Die Kategorie Geschlecht als Kriterium für die Projektförderung von Gesundheitsförderung*

- Schweiz. Abgerufen am 27. Januar 2026 von http://www.gesunde-maenner.ch/data/data_257.pdf
- Kosuch, R. (2006). Gender und Handlungskompetenz für Veränderungsprozesse. Zu den Herausforderungen bei der Vermittlung von Genderkompetenz in der Hochschullehre. In W. Ernst & U. Bohle (Hrsg.), *Transformationen von Geschlechterordnungen in Wissenschaft und anderen sozialen Institutionen* (S. 203–215). Münster: LIT.
- Kosuch, R. (2008). Die Bedeutung von Introvision für die Gestaltung von Veränderungsprozessen in Gruppen und Organisationen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 39(2), 150–167. <https://doi.org/10.1007/s11612-008-0015-1>
- Kosuch, R. (2023). Das Gelassenheitsbarometer im Coaching – ein Selbstreflexionstool für vielfältige Kontexte. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 30(4), 529–546. <https://doi.org/10.1007/s11613-023-00832-4>
- Kosuch, R. (2025). Perspective Chapter: Metacognitive Insight and the Serenity Barometer – Calm Vs. Imperative Mental Processing. In M. Tezer & K. Meltzoff (Hrsg.), *Metacognition in Action: Insights into Learning, AI, and Self-Regulation*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1012635>
- Kosuch, R. & Wagner, A. C. (2019). Die Praxis der Introvision: Förderung von Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 131–157). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_7
- Kourabas, V. (2019). Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. In *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. Abgerufen am 27. Januar 2026 von https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Archiv/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf
- Lakotta, D., Meer, M. ter & Cendon, E. (2024). Über den Umgang mit ungewissen Zukünften. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(1), 40–46. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7004>
- Laux, J. & Frick, C. (2024). Reallabore als Lernräume in der partizipativen Wissenschaftskommunikation. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 17–25. <https://doi.org/10.25656/01:31152>.
- Ludwig, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 257–274). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_13
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34, 4. durchges. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_2
- Meinel, C., Leifer, L. & Plattner, H. (Hrsg.) (2011). *Design Thinking: Understand – Improve – Apply*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13757-0>
- Michalik, G. & Schulte, V. (2022). Co-Creation Learning. In G. Michalik & V. Schulte (Hrsg.), *Co-Creation Learning. Wirksame Weiterbildung mit Flipped Classroom* (S. 75–100). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. https://doi.org/10.34156/978-3-7910-5064-5_3
- Miller, J. & Comperpass, F. (2023). Das Barcamp als partizipativer und interdisziplinärer Ansatz für Service Learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 247–262. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/13>
- Mmari, J., Gold, I. & Rohr, D. (2023). Warum wir bei „Kultur“ nicht stehen bleiben dürfen! Rassismuskritische Möglichkeitsräume für systemische Beratung und Therapie. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 41(1), 3–15.
- Noack, J. & Díaz, J. (2019). *Das Design Sprint Handbuch: Ihr Wegbegleiter durch die Produktentwicklung*. Heidelberg: dpunkt.verlag.
- Oberzaucher-Tolke, I. (2018). Beratung und Therapie in der Migrationsgesellschaft. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 657–665). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_55
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi Wirtschaftsbuch, FinanzBuch Verlag.
- Schulze, H., Höblich, D. & Mayer, M. (Hrsg.) (2018). *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung: Wie Beratung Gesellschaft macht*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Schulze, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024(1), 40–46. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7004>

- schule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(1), 30–39. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7176>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (Beiheft), 28–53. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Stegmann, T. (2025). Design Thinking als Lehrgebiet an Hochschulen. In A. Hebbel-Seeger (Hrsg.), *Hochschullehre lernen, verstehen und gestalten* (S. 339–355). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48999-1_22
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M. & Tummers, L. G. (2015). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9), 1333–1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>
- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237–240. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
- Wagner, A. C. (2012). Gesundheitsförderung durch Introvision als Methode der mentalen Selbstregulation: eine zusammenfassende Übersicht über empirische Forschungsergebnisse. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11612-012-0194-7>
- Wagner, A. C. (2021). *Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte: Mentale Selbstregulation und Introvision*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, A. C., Kosuch, R. & Iwers, T. (2020). *Introvision: Problemen gelassen ins Auge schauen – Eine Einführung* (2. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weißner, H. (2024). *Interne systemische Organisationsberatung: Intern geht anders – gut beraten im Alltag der Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Willemsse, J. & Ameln, F. von (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56645-9>
- Yeboah, A. (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 143–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_9
- Zukunftsagentur Rheinisches Revier GmbH (Hrsg.). (2021). Wirtschafts- und Strukturprogramm für das Rheinische Revier. Abgerufen am 13. Januar 2026 von https://www.rheinisches-revier.de/fileadmin/Content/Seitenstruktur/05_Service/05_Downloads/01_Zentrale_Dokumente_zum_Strukturwandel/WSP_1.1.pdf

Autor:innen

Thea gr. Darrelmann, M.A.
thea.darrelmann@th-koeln.de

David Lakotta, M.A.
david.lakotta@th-koeln.de

Prof.'in Dr.'in Renate Kosuch
renate.kosuch@th-koeln.de

Personalarbeit im Wandel

HR-Learning Circle als Ansatz für kollaboratives Lernen in der Automobil- und Zulieferindustrie

ILONA ARCARO

JULIA GERBER

ELKE NICKEL

KIRSTEN OSTERSPEY

THOMAS TOMAKIDI

Kurz zusammengefasst ...

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung müssen sich zunehmend an hochdynamische und disruptive Rahmenbedingungen sowie an sich wandelnde Arbeitsrealitäten ihrer Akteur:innen ausrichten. Im Rahmen des Projekts „TrendAuto2030plus“ wurde daher ein „HR-Learning Circle“ entwickelt, um kollaboratives Lernen und kollegiale Beratung in der Automobil- und Zulieferindustrie neu zu gestalten. In einer von schnellem Wandel und hoher Komplexität geprägten Branche zielt das Lernformat darauf ab, das Rollenbewusstsein von Human Resources (HR)-Fachkräften zu fördern und ihre Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit zu stärken. Der Learning Circle schafft einen geschützten Raum für Reflexion und Co-Kreation, in dem HR-Verantwortliche ihre Rolle von einer administrativen hin zu einer strategischen Funktion weiterentwickeln können. Auf dieser Basis setzt das Format auf gemeinsames, dialogisches Lernen, bei dem Erfahrungswissen offen geteilt, unterschiedliche Perspektiven reflektiert und innovative Lösungsansätze erarbeitet werden. Durch die Integration von Impulsen aus der Wissenschaft sowie der HR-Praxis und didaktischer Ansätze, etwa der kollegialen Kurzberatung, sowie durch die Förderung einer offenen und zuversichtlichen Haltung ist beabsichtigt, eine Kompetenzentwicklung anzustoßen, die die Akteur:innen für die sich wandelnden Anforderungen stärkt. Zudem soll der Learning Circle wesentlich dazu beitragen, die Zusammenarbeit in disruptiven Branchen neu zu gestalten, um den Herausforderungen des Strukturwandels wirksam zu begegnen.

Schlagworte: Kollaboratives Lernen, Kollegiale Beratung, Transformation Automobil- und Zulieferindustrie, Learning Circle, Personalarbeit

1 Ausgangslage

Der Strukturwandel in der deutschen Automobilindustrie stellt Unternehmen entlang der gesamten Wertschöpfungskette vor erhebliche wirtschaftliche, technologische und organisatorische Herausforderungen, die multiperspektivisch vom Expertenkreis Transformation der Automobilwirtschaft des Bundeswirtschaftsministeriums (ETA) in Kurzpapieren, Studien und Handlungsempfehlungen herausgearbeitet wurden (ETA, 2025). Durch den Übergang vom klassischen Verbrennungsmotor hin zu alternativen, emissionsärmeren bzw. elektrischen Antriebsformen sowie die fortschreitende Digitalisierung von Produktions- und Geschäftsprozessen verändern sich Wertschöpfungsstrukturen, Kompetenzanforderungen und ökologische Zielsetzungen gleichermaßen (BMW, 2020). Diese Transformation wirkt sich in besonderem Maße auf die Zulieferindustrie, also kleine und mittlere Unternehmen (KMU) aus, die meist über geringere personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen verfügen, um den anstehenden Wandel bewältigen zu können (ifo Institut, 2025; IW Consult, 2025).

Zugleich sind Unternehmen der Fahrzeug- und Zulieferbranche durch externe Rahmenbedingungen erheblich belastet. Globale Lieferengpässe, die gestiegene Volatilität von Rohstoff- und Energiepreisen, neue Zoll- und Handelsregime, geopolitische Spannungen mit Auswirkungen auf internationale Absatzmärkte sowie der wachsende Fachkräftemangel infolge des demografischen Wandels verstärken den Druck auf die Unternehmen.

Vor diesem Hintergrund fördert das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi, o. D.) seit 2022 bundesweit 26 regionale Transformationsnetzwerke, die den Strukturwandel der Automobil- und Zulieferindustrie durch diverse Maßnahmen unterstützen. Eines dieser Netzwerke ist das Transformationsnetzwerk für eine elektrische, nachhaltige und digitale Automobilindustrie 2030plus (kurz: „TrendAuto2030plus“). Es

ist in der Region Aachen-Bonn-Köln-Gummersbach angesiedelt und wird gemeinsam von den Hochschulen TH Köln und RWTH Aachen, dem Arbeitgeberverband der Metall- und Elektroindustrie Köln e. V. (kölnmetall) und der Unternehmerschaft Rhein-Wupper e. V. (UVRW) sowie der Gewerkschaft IG Metall Köln-Leverkusen gestaltet. Als Partner der Automobil- und Zulieferindustrie unterstützt das Netzwerk insbesondere KMU dabei, ihren spezifischen Transformationsbedarf zu identifizieren und neue Lösungen zu entwickeln. Die Arbeit des Netzwerks konzentriert sich auf die vier zentralen Handlungsfelder Strategie, Technologie, Geschäftsmodell und Qualifizierung. Ziel ist es, Unternehmen durch Wissens- und Erfahrungsaustausch und gezielte Workshops zu befähigen, Transformationspotenziale zu erschließen und zukunftsfähige Strukturen zu schaffen.

Wissenschaftliche Weiterbildung fungiert in diesem Kontext als Transferkanal. Sie wird nicht als linearer Prozess gestaltet, in dem Wissen aus der Hochschule in die Unternehmenspraxis getragen wird, sondern als multidirektionale, rekursive Praxis, „die eine Zusammenarbeit an Frage- und Problemstellungen auf Augenhöhe“ (Heuchemer & Meinhardt 2024, S. 87) mit ihren Akteur:innen ins Zentrum rückt.

In Zeiten der wachsenden Unsicherheit und des verstärkten Wandels ist die Personalabteilung (HR-Abteilung) eine wesentliche Beitragsleisterin in der Unternehmensentwicklung. Ihr kommt in diesem Prozess eine besondere Rolle zu: Sie muss rechtzeitig auf die sich schnell wandelnden Bedingungen reagieren, um den künftigen Personalbedarfen im Unternehmen gerecht zu werden. Bisherige Berufsbilder entfallen, bestehende verändern sich, neue Berufsbilder entwickeln sich und es entstehen neue Qualifizierungsanforderungen (Bertelsmann-Stiftung, 2023). Die bisherige Ausgestaltung der Rolle der HR-Beschäftigten wandelt sich demzufolge von einer administrativ-rechtlichen Ausrichtung hin zu einer stärker gestaltenden und strategisch agierenden Funktion (Knaut, Sohr, Drees, Fischer, Schmidt, Schmalz & Brümmer, 2025). Die HR-Abteilungen sind daher stärker gefordert, aktiv die sich verändernden Rahmenbedingungen zu erkennen und entsprechend das Personalmanagement sowie die für den Transformationsprozess notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen über Personalentwicklungsmaßnahmen zu steuern, um künftigen Anforderungen gerecht zu werden. Eine Weiterentwicklung innerhalb der HR-/Personalabteilungen selbst ist dabei essenziell und setzt eine Reflexion der eigenen Rolle sowie ein verstärktes vernetztes Denken voraus.

Aus diesem Grund haben die TH Köln und der Arbeitgeberverband kölnmetall gemeinsam ein neues Format im Rahmen des Projekts unter dem Dach der wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem Titel „Qualifizierungsbedarfen auf der Spur“ entwickelt. Ziel ist es, der Gestaltung von Austauschprozessen unter den Teilnehmenden Raum zu geben, veränderte Qualifizierungsanforderungen zu untersuchen und eine systematische Betrachtung externer Rahmenbedingungen mit Hilfe der PESTEL-Analyse

(Aguilar, 1967) vorzunehmen. Diese aus dem strategischen Management stammende Methode unterstützt dabei, politische, ökonomische, soziale, technologische, ökologische und rechtliche Einflussfaktoren im Makroumfeld der Branche zu erfassen und für strategische Entscheidungen auswertbar zu machen. Ergänzend werden die für die baden-württembergische Automotive-Industrie entworfenen „Future Skills 2030“ (Agentur Q, 2024) reflektiert und Personalentwicklungsmaßnahmen abgeleitet. Auf diese Weise können erste Bedarfe abgeleitet werden, die auch in den Personalabteilungen der regionalen Automotive-Branche wahrnehmbar sind.

Schon im Verlauf des ersten Workshops hat sich herauskristallisiert, dass die Fach- und Führungskräfte im Bereich Human Resources (HR) einen breiteren Raum für kollektive Reflexion sich verändernder Faktoren im Unternehmen suchen und sich aktiv mit ihrem Erfahrungswissen einbringen möchten. Deshalb wurde aus einem einzelnen Workshop zunächst eine „klassisch“ aufgesetzte Workshopreihe, die sich im Laufe der Zeit zum kollaborativen Lernformat „HR-Learning Circle“ weiterentwickelt hat. Die veränderte Zielsetzung dieses Formats fokussiert darauf, kollaborativem und gemeinschaftlichem Lernen mehr Raum als in klassischen Workshopsettings zu geben und die eigene Situation vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven unter den sich verändernden Rahmenbedingungen zu beleuchten. Durch kollektive Reflexion sowie kollegiale Beratung sollen Raum und Rahmen für die Herausbildung eines neuen Rollenbewußtseins geschaffen werden. Gleichzeitig wird ein Experimentierraum eröffnet, in dem Veränderungsoptionen modellhaft auf das eigene Unternehmen übertragen und Auswirkungen antizipiert werden können.

2 Besonderheiten des „HR-Learning Circles“

Die Ziele des im Projekt „TrendAuto2030plus“ entwickelten Formats „HR-Learning Circle“ liegen vor allem in der Stärkung der Rolle der Personalabteilung als strategischer Partner innerhalb der Organisation. Das Format soll als neues kollaboratives Lern- und Austauschformat der wissenschaftlichen Weiterbildung erprobt werden und Personalabteilungen dabei unterstützen, sich von einer eher administrativen Funktion zu einer den Wandel aktiv mitgestaltenden Rolle zu entwickeln (Knaut et. al., 2025). Zentrale Anforderungen sind dabei die Reflexion der HR-Funktion im eigenen Unternehmen, das verstärkte Denken in (sozialen) Netzwerken, die Erweiterung des eigenen Einflussbereichs und die Stärkung der eigenen Gestaltungs- und Handlungskompetenzen.

Denn in der aktuell disruptiven Zeit wird neben der berufspädagogischen und arbeitspsychologischen Rolle eine stärker unternehmerische Denk- und Handlungsweise der HR-Fachkräfte gefordert. Dies umfasst Kompetenzen im Umgang mit Kenn-

zahlen und strategischer Planung sowie eine kritische Auseinandersetzung mit zukünftigen Berufsbildern, betrieblichen Lernkulturen (Koller & Elsaßer, 2025) und neuen Technologien wie Künstlicher Intelligenz. Ziel ist es, HR-Mitarbeitende zu befähigen, proaktiv zu handeln und damit nachhaltig zur strategischen Entwicklung und Transformation der Organisation beizutragen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem kollegialen Austausch zu, da HR-Strukturen und -Rollen in unterschiedlichen Organisationen sehr verschieden ausgestaltet sind. Der Austausch über diese unterschiedlichen Realitäten des HR-Alltags eröffnet den Teilnehmenden neue Perspektiven auf Handlungsoptionen und Vernetzungsmöglichkeiten und erweitert damit den potenziellen Maßnahmen- und Gestaltungsspielraum auf dem Weg zu einer strategischen Partnerrolle.

Das Lernformat setzt auf eine von Zuversicht, Offenheit und Neugier geprägte Haltung. Es folgt damit dem Konzept der jüngst an der TH Köln entwickelten *transFORMbar*¹, in der Zukunfts-kompetenzen zur Bewältigung des Wandels formuliert werden. Mit diesem Konzept sollen eine positive Zukunftsorientierung, die Bereitschaft zur Reflexion und die Annahme neuer Perspektiven gefördert werden. Ebenso sollen das eigenverantwortliche Erkunden neuer Praxiserfahrungen, das vertrauensvolle Teilen von Erfahrungswissen und das Bewusstsein für die Notwendigkeit gemeinschaftlicher Lösungsfindung gestärkt werden.

Der Learning Circle bietet demzufolge einen Raum und Rahmen, um einen rekursiven Austausch von Erfahrungs-, Ziel-, System- und Transformationswissen zu fördern und somit zur Rollenschärfung sowie zur nachhaltigen Steigerung der Selbstwirksamkeit innerhalb des Unternehmens beizutragen (Heuchemer & Meinhardt, 2024). Zudem können Impulse aus Wissenschaft und Praxis für notwendige und mögliche Transformationsprozesse in der HR-Praxis untereinander ausgetauscht werden.

Das didaktische Design orientiert sich am Ansatz des *Collaborative Learning*, bei dem Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, der kollaborativ, emotional kompetent und in Netzwerke gemeinsamen Wissensaufbaus eingebettet ist (Zukunftsinstitut, 2025, S. 34). In diesem Verständnis entsteht ein dialogisch angelegtes Lerngefüge, in dem Wissen gemeinsam eingebracht, reflektiert und weiterentwickelt wird. Der Fokus liegt dabei auf kollektiver Wissenskonstruktion und nicht auf einer rein additiven Wissensvermittlung oder unidirektionalen Weitergabe von Erkenntnissen (ebd., S. 36). In diesem Kontext wird das Format – in Anlehnung an Graf und Liebhart (2025a; 2025b) – als „Learning Circle“ bezeichnet und um rekursive Austauschbeziehungen von Wissenschaft und Praxis erweitert. Es handelt sich demnach nicht um eine formale Bildungsveranstaltung, die einem festgelegten

Curriculum folgt (Graf & Liebhart, 2025a, S. 22). Vielmehr verbindet es einen strukturierten organisatorischen Rahmen mit einem offenen, partizipativen und iterativen Lernsetting. Innerhalb dieses Rahmens werden der Austausch von Erfahrungswissen, die kritische Reflexion impliziter Annahmen sowie die gemeinsame Entwicklung von Problemlösungsstrategien ermöglicht.

Der gewählte Ansatz greift zudem Methoden der kollegialen Beratung auf und wird durch diese inhaltlich ergänzt. Im Zentrum steht dabei eine konkrete Herausforderung aus der Praxis, die zunächst gemeinsam vertieft analysiert wird. Darauf folgt eine Phase des Erfahrungsaustauschs, in der die Teilnehmenden ihre jeweiligen Perspektiven und bisherigen Umgangsweisen mit vergleichbaren Situationen einbringen. Anschließend werden mögliche Lösungsansätze gesammelt und diskutiert, wodurch sich die individuellen und kollektiven Handlungsspielräume der Teilnehmenden erweitern.

Für dieses Miteinander bedarf es eines Raums, der als physisch und sozial inspirierende Umgebung Offenheit, Motivation, Kreativität und Kooperationsbereitschaft fördert. In diesem Raum können die Grenzen des eigenen Handelns und Wirkens reflektiert und neue Denkmodelle erarbeitet werden. Gestaltungselemente wie Licht, eine ansprechende Farbgestaltung, helle Holzböden, räumliche Flexibilität und die Verfügbarkeit kollaborationsfördernder Möbel und Materialien unterstützen die Lernintensität, die Bereitschaft neue Ideen zu entwickeln sowie den Grad der Vernetzung und Vertrauensbildung (Koeritz, Kolbert & Winde, 2022). Die TH Köln hat jüngst eine solche eigens auf kollaborative Lernprozesse ausgerichtete Kreativfläche geschaffen, die im Rahmen des Learning Circles und dem so geschaffenen kollegialen Beratungsformat genutzt wird. Ein wichtiger Bestandteil ist neben der anregenden Atmosphäre der Räumlichkeiten die Möglichkeit zur Erkundung virtueller Lernwelten im angeschlossenen XR-Lab². Dort können interaktive Lernumgebungen und das Potenzial immersiver Technologien für Ausbildung, Beruf und Weiterbildung selbst erkundet und reflektiert werden.

3 Kollaborative Genese des Programms

Unter dem Titel „Qualifizierungsbedarfen auf der Spur“ werden Beschäftigte aus dem Personalbereich adressiert, um Methoden und Themenschwerpunkte zur systematischen Erhebung von Qualifizierungsbedarfen im eigenen Unternehmen zu reflektieren und kollaborativ weiterzuentwickeln. Das Format richtet sich vorwiegend an Fach- und Führungskräfte aus den Bereichen operatives Personalmanagement, HR-Business Partner, Personalentwicklung und betriebliche Ausbildung.

1 Ein Modell, das sich auf folgende drei bestehende Modelle bezieht: „Inner Development Goals“ (<https://innerdevelopmentgoals.org/>), „Future Skills 2030. Ein aktualisiertes Framework für Zukunftskompetenzen“ des Stifterverbands (https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2025-12/future_skills_2030.pdf), und „Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft“ von Ulf-Daniel Ehlers (2020), S. 316. Alle Dokumente abgerufen am 12. März 2026.

2 Innovieren: XR im Projekt: https://www.th-koeln.de/weiterbildung/innovieren-xr-im-projekt_122547.php, abgerufen am 12. März 2026, und „Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft“ von Ulf-Daniel Ehlers (2020), S. 316.

Durch Einbindung externer Expertise aus Forschung und Praxis wird das Format ergänzt, um zusätzliche Perspektiven, Methoden und Modelle einzubringen.

Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Fundierung und organisationaler Anwendung soll durch die kontinuierliche Identifikation und Entwicklung praxisnaher Übertragungsmöglichkeiten gewährleistet werden. Vorgesehen sind pro Jahr drei bis vier Termine mit einer Dauer von jeweils vier bis sieben Stunden. Die Anzahl der Teilnehmenden erstreckt sich zwischen 15 und 20 Personen.

Die Moderation und Organisation liegen gemeinsam bei der TH Köln und kölnmetall. Die betrieblichen HR-Akteure werden aktiv mitgestaltend über die Co-Moderation und thematische Impulsgebung eingebunden. Die Themenwahl erfolgt partizipativ auf Basis der Interessen der Teilnehmenden sowie durch Impulse von Seiten der TH Köln und von kölnmetall. Dabei kommt das Transformationsmodell von Ruth Seliger („Driver, Vision, Ressourcen, First Steps“) als methodischer Rahmen zur Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers zum Einsatz (Seliger, 2022, S. 56 f.).

Die Einheiten beginnen nach einer Begrüßung mit einer Warm-Up-Übung zur Aktivierung und dem informellen Kennenlernen aller Teilnehmenden. Es zeigt sich, dass dieser Einstieg dazu beiträgt, eine positive Atmosphäre für den gesamten Tag zu schaffen. Die Übungen ermöglichen es, niederschwellig im Raum und in der Gruppe anzukommen und sich kennenzulernen. Im Anschluss folgt eine Rückschau auf vorherige Treffen, um anknüpfen zu können, Erinnerung aufzufrischen und neue Teilnehmende abzuholen. Thematische Impulsbeiträge von externer oder interner Expert:innen führen anschließend in aktuelle HR-Trends oder Forschungsergebnisse ein. Dabei wechseln sich kurze Vorträge mit interaktiven Methoden und Diskussionen ab. Alle Angebote fokussieren durchgängig auf die Reflexion der Relevanz für das eigene Unternehmen sowie die Identifikation vorhandener Ressourcen und Herausforderungen. Im weiteren Verlauf werden konkrete Maßnahmen und erste Schritte zur Implementierung erarbeitet. Jeder Termin schließt mit einer Zusammenfassung sowie einer Feedbackrunde zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und Weiterentwicklung des Formats.

In den Veranstaltungen wird sowohl dem fachlichen Austausch als auch dem Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis ein hoher Stellenwert eingeräumt. Die Teilnehmenden werden explizit dazu angeregt, die diskutierten Inhalte auf ihren eigenen beruflichen Alltag zu übertragen. Hierbei kommen beispielsweise praxisnahe Fallbeispiele oder Modelle zum Einsatz, die zur Veranschaulichung dienen. Die Teilnehmenden übernehmen dabei verschiedene Rollen, etwa die einer ratsuchenden oder beratenden Person, und engagieren sich durch aktives Zuhören, gemeinsame Beratung, lautes Denken sowie durch die Generierung neuen Wissens, das zur Entwicklung neuer Handlungsoptionen beiträgt (Brinkmann, 2002). Innerhalb

dieser überwiegend selbstgesteuerten Diskussionsprozesse in Kleingruppen können Gleichgesinnte im Rahmen der kollegialen Beratung ihre beruflichen Herausforderungen teilen, sich gegenseitig unterstützen und ihre individuellen Kompetenzen weiterentwickeln (Ryschka & Tietze, 2011).

Als besonders wirksam hat sich zudem der Perspektivwechsel durch die Entwicklung von Personas im Kontext der Personalarbeit erwiesen. Durch das Hineinversetzen in die Rolle anderer, beispielsweise von Funktionsträger:innen des Betriebsrats oder von Führungskräften in der Produktion, konnten die Teilnehmenden Rückschlüsse für neue Sicht- und Handlungsweisen ziehen. Dieser methodische Zugang fördert somit nicht nur das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven innerhalb der Organisation, sondern unterstützt auch die Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums.

In der Ausgestaltung des Learning Circles spielt der Arbeitgeberverband der Metall- und Elektroindustrie Köln e. V. (kölnmetall) eine zentrale Rolle. Durch den kontinuierlichen Input aus der praktischen Arbeit mit den Mitgliedsunternehmen der Region trägt der Verband maßgeblich zur Reflexion von Arbeitsrealitäten und zur Herstellung der Praxisrelevanz des Formats bei. Dabei sorgt er dafür, dass Themen aus dem Unternehmenskontext nicht isoliert betrachtet werden, sondern in Diskurse eingebracht und diverse Perspektiven beleuchtet werden können. Dies erweitert den Anwendungsrahmen des Learning Circles und fördert die Übertragbarkeit der entwickelten Ideen in die Anwendungspraxis der Unternehmen auch über die Automotive-Branche hinaus. So ergänzen sich die in der Transformation wahrgenommenen Herausforderungen der disruptiven Automotive-Branche mit branchenübergreifenden Erfahrungswerten, was wechselseitig zur Rollenwahrnehmung und -stärkung von HR in KMU beiträgt.

Die Teilnehmenden des Learning Circles wirken aktiv mit, bringen sich mit Themen, Fragen und Feedback ein, hinterfragen (selbst-)kritisch Denk- und Handlungsweisen und beteiligen sich co-kreativ an der kollektiven Wissensgenerierung. Sie nehmen Perspektivwechsel vor und reflektieren stets die Übertragung auf das eigene berufliche Handlungsfeld, um passende Modelle in den Organisationskontext zu übertragen.

Die TH Köln als Hochschule für angewandte Wissenschaften mit ihrem multidirektional und rekursiv ausgerichteten Transferverständnis nimmt im Rahmen der Learning Circles mehrere zentrale Aufgaben wahr: Sie bringt wissenschaftliche Impulse und Modelle ein und reflektiert gleichzeitig deren Praxisrelevanz. Darüber hinaus gestaltet sie das didaktische Design und moderiert die Learning Circles, um Perspektivvielfalt zu fördern und neu entstehendes Wissen wirksam werden zu lassen. Im co-kreativen Austausch mit kölnmetall wird nach jeder Durchführung kritisch-reflexiv analysiert, ob der Rahmen und die didaktische Gestaltung des Learning Circles auf die sich verändernde Rolle der Teilnehmenden ausgerichtet war.

4 Lessons Learned

Die bisherigen Erkenntnisse aus dem Projekt „TrendAuto2030plus“ zeigen, dass das entwickelte Learning Circle-Format für HR-Verantwortliche ein flexibles und zugleich strukturiertes Konzept für praxisorientiertes und vernetztes Lernen in disruptiven Branchen darstellt. Durch den regelmäßigen Austausch von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischem Erfahrungswissen wird ein wertvoller Wissens- und Ideentransfer zwischen Hochschule und Unternehmenspraxis ermöglicht. Im Fokus steht dabei weniger eine detaillierte inhaltliche Vorgabe, sondern eine offene Haltung mit Mut zur Lücke und Experimentierfreude, die Freiräume für neue Perspektiven und innovative Ansätze schafft.

Für eine erfolgreiche Implementierung gilt es, insbesondere die Situation kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) zu berücksichtigen, die häufig mit begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen an die Teilnahme herangeführt werden müssen. Passgenaue Angebote, überzeugende und übertragbare Praxisbeispiele sowie eine klare Nutzenkommunikation sind notwendig, um Akzeptanz und Beteiligung zu erhöhen. Ein kontinuierliches transferorientiertes Netzwerkmanagement und die gezielte Ansprache von KMU unterstützten dabei, die Teilnehmenden langfristig zu motivieren.

Sie sollen sich im Learning Circle in einem vertraulichen Raum offen und wertschätzend austauschen, voneinander lernen, Grenzen konstruktiv bearbeiten und gemeinsam, aber auch individuell, neue Denk- und Handlungsmodelle entwickeln können. Eine aktive Prozessmoderation ist dabei entscheidend, um den organisatorischen Ablauf zu gewährleisten, Termine zu koordinieren und durch gezielte Einladungen das Netzwerk zu erweitern, wodurch vielfältige Perspektiven einfließen.

Die Herausforderung liegt vor allem darin, die Diversität der Teilnehmenden als Chance zu betrachten und einen Raum zu schaffen, in dem sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zu Austausch und somit zu Verbindung führen.

Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis erfordert dabei didaktisch durchdachte und flexible Ansätze zugleich, die an den spezifischen Bedürfnissen und Dynamiken der Gruppe sowie ihrer Arbeitswirklichkeit ausgerichtet sind. Hierbei hat sich der Vertrauensaufbau und das gewachsene gegenseitige Verständnis durch die intensive Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Weiterbildung auf der einen und Unternehmensverbänden auf der anderen Seite bei der Konzeption und Umsetzung des „HR-Learning Circle“ als entscheidend für die Etablierung des Formats erwiesen.

5 Ausblick

Die Ausführungen zeigen das Potenzial des Learning Circle-Formats als kollaboratives Lernmodell, das wissenschaftliche Expertise und praxisnahen Erfahrungsaustausch in einem flexiblen Rahmen kombiniert und Lernende dazu einlädt, „nicht nur individuelle Lernziele zu erreichen und durch die Gruppe einzigartige Lösungen bzw. Perspektiven einzunehmen, sondern auch als Gruppe kollektiv zu wachsen und sich weiterzuentwickeln“ (Graf & Liebhart, 2025a, S. 98). Es nimmt zentrale Anforderungen der sich wandelnden HR-Rolle in den Blick und schafft Raum für Experimentieren sowie den Erwerb neuer Kompetenzen zur Gestaltung von Transformationsprozessen auf individueller und organisationaler Ebene.

Für eine nachhaltige Umsetzung sind weiterführende Begleitforschungen und Konzeptüberlegungen notwendig: Nach der Projektfinanzierung sind kostendeckende Modelle zu entwickeln, die insbesondere für KMU eine Kontinuität eines wirksamen Lernmodells ermöglichen und vernetztes Lernen im Verbund von Hochschule und Unternehmensverband fördern. Zudem bedarf es einer vertieften Analyse der Transferwirkungen auf individueller und organisationaler Ebene. Auch ist die Übertragbarkeit des Formats auf weitere Branchen, Berufsbilder und Transformationskontexte zu prüfen. Damit ließe sich der Learning Circle als maßgeschneidertes und bedarfsgerechtes Lernformat zur Kompetenzentwicklung in dynamischen Arbeitsumgebungen empirisch fundiert weiterentwickeln und als Format in der wissenschaftlichen Weiterbildung etablieren, das auf unterschiedlichen Lernzielebenen, wie Aneignung oder Erweiterung von Handlungswissen, Erwerb von Handlungskompetenzen, Gestaltung von Transformationsprozessen oder Netzwerkaufbau, wirken kann.

Literatur

- Agentur Q (2024). *Future Skills 2030. Welche Kompetenzen für den Standort Baden-Württemberg heute und in Zukunft erfolgreich sind*. Stuttgart: Agentur Q. Abgerufen am 12. März 2026 von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2024/Gutachten-IW-Consult-Future-Skills-2023.pdf
- Aguilar, F. J. (1967). *Scanning the business environment*. New York: Macmillan.
- Brinkmann, R. D. (2002). *Intervision. Ein Trainings- und Methodenbuch für die kollegiale Beratung*. Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Bertelsmann-Stiftung (2023). *Berufliche Übergangspfade in der Automobil- und Zulieferindustrie in Baden-Württemberg – Studie*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Abgerufen am 12. März 2026 von <https://doi.org/10.11586/2023018>.

- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie – BMW (o. D.). *Transformation der Fahrzeugindustrie durch Vernetzung und Wissenstransfer vorantreiben*. Abgerufen am 12. November 2025 von <https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/KOPA35C/fahrzeugtransformation.html>
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie – BMW (2020). *Automobile Wertschöpfung 2030/2050*. Abgerufen am 12. März 2026 von https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/DE/Downloads/Studien/automobile-wertschoepfung-2030-2050-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Expertenkreis Transformation der Automobilwirtschaft – ETA (2023). *Diagnose der Beschäftigungseffekte und Qualifizierungsbedarfe in der Automobilwirtschaft*. Abgerufen am 12. März 2026 von https://expertenkreis-automobilwirtschaft.de/media/pages/home/8664a12ace-1684314992/expertenkreis-transformation-automobilwirtschaft_diagnosepapier_beschaeftigung.pdf
- Expertenkreis Transformation der Automobilwirtschaft – ETA (2025). *Abschlussbericht des Expertenkreises Transformation der Automobilwirtschaft*. Abgerufen am 12. März 2026 von https://expertenkreis-automobilwirtschaft.de/media/pages/home/5fcf252cb7-1740067273/eta-abschlussbericht_20250220.pdf
- Graf, N. & Liebhart, U. (2025a). *Die Kraft der Learning Circles. Umsetzung, Wirkung und Einsatzmöglichkeiten*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Graf, N. & Liebhart, U. (2025b). *Learning Circles sind Game Changer für Kulturwandel und Zukunftskompetenzen*. *Magazin personal manager.at*. Abgerufen am 12. November 2025 von <https://personal-manager.at/learning-circles-sind-game-changer/>
- Heuchemer, S. & Meinhardt, D. (2024). Auf dem Weg zu einer transformativen Hochschule. Voraussetzungen, Herausforderungen und Zugänge am Beispiel des Projekts Co-Site der TH Köln. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?* (S. 81–96, 2. Auflage). Bielefeld: UVW Webler.
- ifo Institut (2025). *Strukturwandel in der Automobilindustrie*. Abgerufen am 12. März 2026 von <https://www.ifo.de/DocDL/sd-digital-2025-15-falck-et-al-automobilindustrie.pdf>
- IW Consult (2025). *Wirtschaftliche Bedeutung regionaler Automobilnetzwerke in Deutschland – Update 2025*. Abgerufen am 12. März 2026 von https://www.iwconsult.de/fileadmin/user_upload/pdfs/2025/wirtschaftliche_bedeutung_regionaler_automobilnetzwerke_in_deutschland_update_2025_bericht_iw_consult.pdf
- Knaut, C., Sohr, M., Drees, J., Fischer, M., Schmidt, P., Schmalz, R. & Brümmer, T. (2025). *HR-Radar KMU 2025*. Abgerufen am 13. März 2025 von https://www.th-koeln.de/wirtschafts-und-rechtswissenschaften/SBI/hr-radar-kmu-2025_129098.php
- Koeritz, J., Kolbert, L. & Winde, M. (2022). *Zehn Leitlinien für zukunftsorientierte Lernräume*. Stifterverband. Abgerufen am 13. März 2025 von https://www.stifterverband.org/sites/default/files/zehn_leitlinien_fuer_zukunftsorientierte_lernraeume.pdf
- Koller, J. & Elsaßer, A. (2025). Die Rolle der Weiterbildung in der Ära von New Work: Perspektiven auf die Bedeutung von Lernen in der Personalentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 48, 327–344. <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00328-x>
- Ryschka, J. & Tietze, K.-O. (2011). Instrumente der Personalentwicklung. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 93–136, 3. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Seliger, R. (2022). *Systemische Beratung der Gesellschaft – Strategien für die Transformation*. Heidelberg: Verlag Carl Auer.
- Zukunftsinstitut (2025). *Megatrendstudie Wissenskultur: 12 Trends für die Zukunft der Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Zukunftsinstitut.

Autor:innen

Ilona Arcaro, M.A.
ilona.arcaro@th-koeln.de

Julia Gerber, M.A.
julia.gerber@th-koeln.de

Dr.:in Elke Nickel
info@nickel-concepts.de

Dipl.-Ing. Kirsten Osterspey, M.A.
osterspey@koelnmetall.de

Dipl.-Ing., Dipl.-Wirt. Ing. Thomas Tomakidi
tomakidi@koelnmetall.de

Verzeichnis der Autor:innen

Autor:innen der Beiträge

Ilona Arcaro, M.A.
ilona.arcaro@th-koeln.de

Mareike Bahn
mareike.bahn@uni-heidelberg.de

Sonja, Burkard, Dipl. Sozialpädagogin, M.A.
sonja.burkard@kh-mz.de

Mag. Dr. Matteo Carmignola, MBA
matteo.carmignola@phsalzburg.at

Mag.'a Dr.'in Gabriele Danninger, MSc
gabriele.danninger@phsalzburg.at

Thea gr. Darrelmann, M.A.
thea.darrelmann@th-koeln.de

Dr.'in Liliann Fischer
liliann.fischer@w-i-d.de

Aline Fuß
aline.fuss@iu.org

Julia Gerber, M.A.
julia.gerber@th-koeln.de

Dr.'in Gülsüm Günay
guenay@zww.uni-mainz.de

Susanne Hummel
susanne.hummel@uni-ulm.de

Prof.'in Dr.'in Carola Iller
illerc@uni-hildesheim.de

İlkim Kepenek, M.Sc.

Prof.'in Dr.'in Stefanie Kessler
stefanie.kessler@iu.org

Prof.'in Dr.'in Renate Kosuch
renate.kosuch@th-koeln.de

David Lakotta, M.A.
david.lakotta@th-koeln.de

Dr.'in Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Dr.'in Elke Nickel
info@nickel-concepts.de

Dipl.-Ing. Kirsten Osterspey, M.A.
osterspey@koelnmetall.de

Mark Reinhard, M.A.
reinhard@zww.uni-mainz.de

Dr.'in Birgit Stadler
birgit.stadler@uni-heidelberg.de

Dipl.-Ing. Dipl.-Wirt. Ing. Thomas Tomakidi
tomakidi@koelnmetall.de

Dr.'in Ulrike Weymann
weymann@zww.uni-mainz.de

Dr.'in Anna Aleksandra Wojciechowicz
wojciechowicz@dezim-institut.de

Regine Zizelmann
zizelmann@vhs-bw.de

Aktuelle Ausgaben

1|2024

Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2024

Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2025

Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

2|2025

Zeit und Hochschulweiterbildung

1|2026

Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

Vorschau

2|2026

Hochschulweiterbildung und Fernstudium

1|2027

Wissenschaftliche Weiterbildung und ... (Offenes Heft)

2|2027

Hochschulweiterbildung und Teilnahme

1|2028

Wissenschaftliche Weiterbildung und Internationalität



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859