

JULIANE FUGE

Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung

KURZFASSUNG: Das Leben und Arbeiten in einer Wissensgesellschaft stellt hohe Ansprüche an die psychische und physische Leistungsfähigkeit der Menschen. Angesichts der komplexen Anforderungen im beruflichen wie privaten Leben suchen sie oft nach Beratung. Das Bedürfnis nach Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungshilfen wächst. Entsprechend steigt auch der Bedarf an beratungsorientierten Lehr-/Lernformen wie Coaching, Mentoring oder Tutoring innerhalb der Hochschullehre. Im Gegensatz zu traditionellen Veranstaltungsformaten fokussieren diese stärker den Lernenden, insbesondere seine soziale sowie persönliche Entwicklung, die wesentlich für die Beschäftigungsfähigkeit ist. Die steigende Nachfrage hat zu einem unübersichtlichen Beratungs- und Betreuungsangebot geführt. Ziel dieses theoretisch-konzeptionellen Beitrages ist es, dieses ausgehend von einem wissenschaftlich fundierten Beratungsverständnis zu systematisieren und vor dem hochschulischen Anwendungskontext zu rekonstruieren. Ausgehend von dieser theoretischen Konzeptualisierung werden verschiedene didaktische Anwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten beratungsorientierter Lehr-/Lernformen modelliert.

ABSTRACT: Working and living in a knowledge society claim a high level of psychological and physiological performance capability. Facing the fading clearness, safeness and guidance in all fields of life, people demand counseling. There is a growing need for support in orientation, planning and decision-making. Consequently, the need for guidance counseling instruments such as coaching, mentoring or tutoring is also rising within higher education. In contrast to traditional didactical approaches these seem to be suitable concepts for fostering the social and personal development of learners, which is an essential part of employability. The increasing demand has resulted in a confusing range of counseling concepts and techniques. The aim of this theoretical paper is to systematize and reconstruct these concepts within the context of higher education. This will also serve as a foundation to demonstrate possible use cases and scopes for design of guidance counseling instruments within higher education teaching.

1 Ausgangspunkt: Aktueller Beratungsboom

Das Leben von Menschen ist seit jeher geprägt von Lern- und Veränderungsprozessen, die von der jeweiligen Lebenssituation und den aktuellen Entwicklungsaufgaben abhängig sind. Ihre Bewältigung verlangt von den Menschen Anpassungsleistungen. Im Fokus dieses Beitrages steht die Studienzeit. Beim Übergang an die Hochschule müssen sich Studienanfänger in der neuen Umgebung zurechtfinden und den Studienanforderungen gerecht werden. Mit der Einführung der Bachelor-/Master-Strukturen haben der Erfolgsdruck sowie das Leistungsdenken zugenommen. Denn aus Sicht der Bachelor-Studierenden verbessert ein guter und schneller Studienabschluss die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. MULTRUS et al. 2010, 17 f.). Dieser Zustand erfährt gegenwärtig auch eine starke öffentliche Aufmerksamkeit, die sich in einer vermehrten Berichterstattung der Presse zum psychischen Zustand der Studierenden widerspiegelt.¹ Offensichtlich hat sich das Lernen resp. Studieren

¹ Siehe hierzu u. a. *Prüfungsangst essen Seele auf*. Beilage der Süddeutschen Zeitung (16.02.2012); *Patient Seele*. Der Spiegel Wissen (2012), H. 1; *Burnout beim Bachelor*. Spiegel Online

verändert. Viele Studierende scheitern bei ihren Bemühungen, die Leistungs- und Prüfungsanforderungen zu erfüllen, was dazu führt, dass ein Viertel der Bachelor-Studierenden die Universitäten ohne akademischen Abschluss verlässt (vgl. HEUBLEIN et al. 2010).

Zur Bewältigung der Studienanforderungen benötigen immer mehr Studierende Informationen und Hilfe. Das bestätigen ebenfalls die vom Deutschen Studentenwerk regelmäßig durchgeführten Befragungen, in denen 61 % der Befragten einen Beratungs- und Informationsbedarf angaben, der sich neben finanziellen vor allem auch auf lern- und leistungsbezogene Themen bezog (vgl. ISSERSTEDT et al. 2010, 442 ff.). Gleichzeitig suchen immer mehr Studenten und Studentinnen aufgrund von Arbeits- und Lernstörungen, Selbstzweifeln oder depressiven Verstimmungen die psychosozialen Beratungsstellen auf (vgl. DSW 2012).

Auf der Suche nach innovativen didaktischen Instrumenten, um Studierende in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess besser unterstützen zu können, wurden in den letzten Jahren vermehrt Maßnahmen aus dem Management und der Personalentwicklung adaptiert. Vor allem Coaching und Mentoring haben durch ihre vielfältigen Anwendungs- und Variationsmöglichkeiten eine große Akzeptanz gefunden und sich nahezu inflationär in der Hochschule verbreitet. Das unterstreicht zum einen den dringenden Bedarf neuer Lehr-/Lernformen zur Verbesserung der Beratungs-/Betreuungssituation und zur professionellen Begleitung und Reflexion des Lernens. Zum anderen birgt die Zunahme und unsystematische Begriffsverwendung die Gefahr der Beliebigkeit und einer Entwertung der genannten Beratungskonzepte (vgl. HEBECKER 2012, 107).

In diesem theoretisch-konzeptionellen Beitrag werden zunächst Ursachen für den steigenden Beratungsbedarf analysiert (vgl. Abschnitt 2); anschließend wird sich einem wissenschaftlich-fundierten Beratungsverständnis aus unterschiedlichen Perspektiven genähert (vgl. Abschnitt 3). Darauf aufbauend wird das Beratungsfeld strukturiert und aus hochschuldidaktischer Perspektive rekonstruiert. Ziel ist es, *Coaching, Tutoring und Mentoring* als beratungsorientierte Lehr-/Lernformen zu konkretisieren, abzugrenzen und vor dem Hintergrund eines (lern-)theoretischen Rahmens zu systematisieren (vgl. Abschnitt 4). Auf dieser Grundlage werden abschließend zielgerichtet Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten in der hochschulischen Lehre aufgezeigt (vgl. Abschnitt 5). Da ihnen – im Vergleich zu traditionellen Lehr-/Lernformen – ein verändertes Lehr- und Lernverständnis zugrunde liegt, wird abschließend noch ein kurzer Ausblick auf die damit verbundenen Herausforderungen gegeben (vgl. Abschnitt 6).

2 Begründungslinien des zunehmenden Beratungsbedarfs

Wie eingangs erwähnt, hat der Beratungsbedarf der Studierenden spürbar zugenommen. Im Folgenden werden verschiedene Einflussfaktoren aufgezeigt, die diese Entwicklung bedingen und gleichzeitig die Relevanz und Notwendigkeit beratungsorientierter Lehr-/Lernformen unterstreichen. In Anlehnung an BRONFENBRENNER (1981) lassen sich die Einflussfaktoren den (1) gesellschaftlichen Veränderungen

(23.01.2012); *Studenten auf der Couch*. FAZ (03.01.2012); *Hirndoping ist die Ausnahme*. FAZ (11./12. Februar 2012). *Wer studiert, wird therapiert*. Spiegel Online am 13.06.2012.

(Makroebene), (2) institutionellen Vorgaben und Empfehlungen (Mesoebene) sowie den (3) Lernprozessen in der Hochschullehre (Mikroebene) zuordnen:

ad (1) – Gesellschaftliche Veränderungen (Makroebene)

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen werden anhand der sog. *Megatrends* beschrieben. Dazu zählen u. a. die Globalisierung, die Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie verschiedene Individualisierungstendenzen (vgl. u. a. SLOANE 2009; SCHIERSMANN 2009, 104 ff.). Die Auswirkungen dieser langfristigen Transformationsprozesse spiegeln sich in veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen wider: Arbeitsprozesse verlaufen zunehmend prozessorientiert und sind projektförmig organisiert. Dadurch nehmen flache Hierarchien, Selbststeuerungsmechanismen und Teamarbeit zu, was von den Arbeitnehmern eine intensivere Kooperation und Kommunikation verlangt. Folglich wird die Förderung sozialer, besonders kommunikativer Fähigkeiten immer wichtiger. Wegen der steigenden Wissensintensität von Arbeitsprozessen nehmen der Umfang einfacher Routinetätigkeiten ab und derjenige komplexer, abstrakter Tätigkeiten zu. Damit wird das Lernen selbst zum Gegenstand der Arbeit. Die Verbreitung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht dem Menschen einerseits eine hohe Flexibilität und Mobilität, da er unabhängig von Ort und Zeit arbeiten kann (vgl. SLOANE 2009; Schiersmann 2009, 105). Andererseits ist damit auch eine ständige Erreichbarkeit verbunden, wodurch die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verschwimmen und die Fähigkeit, sich abzugrenzen, zur neuen Schlüsselfähigkeit erhoben wird. Bezogen auf die Lebensgestaltung haben Freisetzungs- und Individualisierungsprozesse die Zahl der Wahlmöglichkeiten – beruflich wie privat – multipliziert. Entsprechend groß ist die Angst des Menschen, eine falsche Entscheidung zu treffen, da jede Alternative womöglich eine verpasste Chance ist. Aus dieser Verunsicherung wächst das Bedürfnis nach Planungs-, Orientierungs- und Entscheidungshilfen (vgl. NESTMANN 2002, 11; KRAUSE 2003, 19 ff.). Diese fehlen oft im alltäglichen Umfeld, weil Freunde und Familie in anderen Kontexten leben oder unter anderen Bedingungen aufgewachsen sind und deshalb ihrer tradierten Rolle im sozialen Unterstützungssystem nicht mehr im vollen Umfang gerecht werden können (vgl. ENOCH 2011, 74).

ad (2) – Institutionelle Vorgaben und Empfehlungen (Mesoebene)

Die Umsetzung der Bologna-Reform hat die Strukturen der deutschen Hochschullandschaft verändert und den Bildungsauftrag der Hochschule zur beruflichen Ausbildung verschoben. Denn mit der Einführung des Bachelors als einem ersten akademischen und zugleich berufsqualifizierenden Abschluss wurde die Berufsrelevanz des Studiums verstärkt. Folglich gilt es, bei den Studierenden eine *Beschäftigungsfähigkeit* resp. *Employability* zu fördern, d. h. sie auf spätere berufliche Handlungsfelder vorzubereiten. Entsprechend sollen sich Bachelorstudiengänge thematisch und methodisch mehr an den Bedürfnissen und Situationen des Arbeitsmarktes orientieren (vgl. SCHAEPER & WOLTER 2008, 612; GERHOLZ & SLOANE 2008, 2). Vor diesem Hintergrund wird im Studium die Entwicklung einer wissenschaftlich basierten Beschäftigungsfähigkeit sowie der Persönlichkeit gefordert (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2000, 21). Das führt angesichts des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels zu einer Aufwertung überfachlicher Kompetenzen. Der stärkere Berufsbezug des Studiums lässt sich an gesellschaftlichen Entwicklungen verdeutlichen. TEICHLER (2005) verweist u. a. auf die steigende Studierendenquote.

So ist der Anteil an Studienanfängern in den letzten Jahren stärker gestiegen als der Anteil an Berufspositionen für Hochschulabsolventen. Deshalb wird die Ausbildung für ‚mittlere‘ Berufe, d. h. Berufe zwischen Akademiker- und Facharbeiterberufen, als Aufgabe der Hochschule immer bedeutender (vgl. TEICHLER 2005, 315 ff.). Wissensintensive Berufe stellen hohe Anforderungen an Selbststeuerungsfähigkeiten sowie den Erwerb und Umgang mit spezifischen Wissensformen (vgl. FASSHAUER & VOGT 2013, 2). SLOANE & Gössling (2012, 354 f.) argumentieren mit der fortschreitenden Akademisierung der beruflichen Bildung, d. h. der Verlagerung von Bildungsgängen an die Hochschulen. Demzufolge nimmt auch die Heterogenität unter den Studierenden zu, denn immer mehr Menschen aus einem nicht-akademischen Milieu entscheiden sich für ein Studium. Angesichts dieser Trends übernehmen Hochschulen zunehmend Aufgaben der beruflichen Aus-/Weiterbildung, die ihnen vor der Bologna-Reform eher fern lagen. Die steigende Dynamik in der Entwicklung von Berufen und Wissenssystemen und die Instabilität von Qualifikations- und Beschäftigungsstrukturen unterstreichen zudem die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens sowie einer zügigen Berufsfeldqualifizierung (vgl. TEICHLER 2005, 315 ff.). Vor diesem Hintergrund gilt Beratung als eine zentrale Säule der Aus-/Weiterbildung (vgl. EU-KOMMISSION 2000). Entsprechend empfiehlt der WISSENSCHAFTSRAT (2008, 56) zur Verbesserung der Qualität in der Hochschullehre den Aufbau eines integrierten, auf persönlichem Kontakt beruhenden Beratungs- und Betreuungsangebots.

ad (3) – Lernprozesse in der Hochschule (Mikroebene)

Diese Entwicklungen beeinflussen auch das Lehren und Lernen. Das Selbststudium wird als didaktisches Element neu entdeckt. Zum einen aufgrund der vom Arbeitsmarkt nachgefragten überfachlichen Fähigkeiten, die über eine reine Reproduktion von Wissen hinausgehen. Zum anderen aufgrund lernpsychologischer Erkenntnisse: Die Entstehung neuen Wissens ist weniger die Folge einer passiven Informationsaufnahme, sondern vielmehr das Ergebnis eines aktiven Prozesses. Im Selbststudium wird die Verantwortung für den Lernprozess den Lernenden übertragen (vgl. LANDWEHR & MÜLLER 2008, 13 ff.). Allerdings zeigen Untersuchungen, dass es vielen Studierenden schwerfällt, mit dieser Verantwortung und Freiheit umzugehen. So wird das Selbststudium – einmal abgesehen von Prüfungszeiten – von vielen Studierenden nicht im vorgesehenen Maße wahrgenommen. Eine wesentliche Ursache dafür sehen SCHULMEISTER & METZGER (2011, 239) vor allem in fehlender Betreuung und nicht angemessener Anleitung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass junge Menschen eine über den traditionellen, wissensvermittelnden Rahmen hinausgehende (Aus)Bildung benötigen, durch welche sie in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen, sich selbst und Situationen zu reflektieren, Unsicherheit auszuhalten und mit wachsenden Leistungsanforderungen und -druck umzugehen. Hierfür benötigen sie zunehmend Fähigkeiten mit dem Präfix *Selbst-* wie Selbstmanagement, Selbstdisziplin, Selbstverantwortung, Selbstbewusstsein (vgl. SCHAEPER & BRIEDIS 2004, 2). Die klassischen Veranstaltungsformate (Vorlesung, Übung) können diesen Ansprüchen nicht in ausreichendem Maße gerecht werden, da sie sich zu sehr an einer vermittlungsorientierten Didaktik orientieren. Studierende benötigen darüber hinaus Lernumgebungen, in denen fachliche, überfachliche und persönlichkeitsbezogene Komponenten systematisch miteinander verknüpft werden (vgl. FASSHAUER & VOGT 2013, 3). Beratungsorientierten Lehr-/Lernformen wie Coaching, Mentoring, Tutoring

sagt man dieses Potential nach, weshalb ihre Bedeutung in der Hochschullehre resp. beruflichen Ausbildung zunimmt.

3 Beratung: Perspektiven der Annäherung

Der Beratungsbegriff wird in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Im Alltag wird er gebraucht, wenn es allgemein um Hilfestellungen zur Bewältigung verschiedener Probleme geht (vgl. SCHWARZER & BUCHWALD 2006, 578). In der Fach-/Wissenschaftssprache wird er ebenfalls angewandt und anhand sehr unterschiedlicher Theorien erklärt (vgl. PALLASCH & HAMEYER 2008, 17). Um beratungsorientierte Lehr-/Lernformen für die Hochschullehre zu professionalisieren, ist es wichtig, Beratung vom Alltagsverständnis abzugrenzen und wissenschaftlich zu reflektieren. Dafür wird der Beratungsbegriff nachfolgend aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.

3.1 Eine sozialwissenschaftliche Perspektive

Um sich dem Beratungsbegriff zu nähern, wird zunächst die Herkunft und Bedeutung des Wortes *beraten* betrachtet. Es setzt sich aus der Vorsilbe *be* und dem Verb *raten* zusammen. Die Vorsilbe verändert die Transitivität des Verbs und impliziert bereits, dass eine Beratung zwischen mindestens zwei Personen stattfindet. Aus etymologischer Sicht stammen das Verb *raten* vom althochdeutschen Wort *red(i)a*, *radia* = Rede (und Antwort); Sprache, Vernunft; Rechenschaft ab (DUDEN 2013) und das korrespondierende Substantiv *Rat* vom altgermanischen Wort *rāt*, womit ursprünglich die notwendigen Mittel zum Lebensunterhalt bezeichnet wurden. Diese Bedeutung verbirgt sich noch in Begriffen wie Vorrat oder Hausrat. Gleichzeitig meint Rat auch einen Vorschlag, eine Empfehlung oder Anregung (vgl. PÄTZOLD 2004, 55). Unter Berücksichtigung der Begriffsetymologie lässt sich Beratung als ein kommunikativer, sprachvermittelter Vorgang erklären. Der *Ratgeber* hilft bei der Entscheidungsfindung, indem er sein Wissen zur Verfügung stellt und Handlungsmöglichkeiten vorschlägt, die es auszuprobieren gilt (vgl. SCHWARZER & BUCHWALD 2006, 578). Diese sollten im Sinne eines Vorrates nachhaltig sein und zur Bewältigung zukünftiger Situationen beitragen (vgl. PÄTZOLD 2004, 55).

Dieses Beratungsverständnis liegt nicht allen Konzepten zugrunde, die man in der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur findet. Lange Zeit bewegte sich Beratung zwischen reiner Informationsvermittlung und therapeutischem Handeln (vgl. NESTMANN 2002, 11; ENGEL, NESTMANN & SICKENDIECK 2006). Inzwischen haben sich Beratung und Therapie zu weitgehend eigenständigen Feldern mit spezifischen Ansätzen ausdifferenziert, die sich in ihren theoretischen Annahmen, ihrem Kommunikationsverhalten und ihrer kontextuellen Einbettung unterscheiden. Während in der Therapie von psychisch oder physisch bedingten Störungen mit Krankheitswert ausgegangen wird, konzentriert sich Beratung auf allgemeine Lebensprobleme oder psychosoziale Schwierigkeiten. Die Therapie ist dem medizinischen Bereich zuzuordnen, wo sie der Heilung dient, während Beratung eher alltagsnah zu verorten ist und einen Bezug zu gesellschaftlichen Problemen aufweist. Nichtsdestotrotz stammen viele Beratungskonzepte und -verfahren aus dem therapeutischen Bereich, da sie ursprünglich für gleiche Handlungsformen standen (vgl. ENOCH 2011, 76f.).

Beratung kann aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als Oberbegriff zur Bezeichnung einer pädagogisch-psychologischen Berufstätigkeit verwendet werden, die vielfältige Beratungsaufgaben und -anlässe umfasst. Entsprechend existieren in der Praxis auch eine Reihe unterschiedlicher Beratungskonzepte und -ansätze. Dennoch lassen sich generelle Strukturmerkmale einer Beratungssituation benennen und wissenschaftlich fundieren. Diese werden hier als Rahmenkonzept und in analytischer Absicht zur Systematisierung und Abgrenzung beraterorientierter Lehr-/Lernformen verwendet. In Abbildung 1 wird Beratung als eine spezifische Form der sozialen Interaktion zwischen einem *Berater* und einem *Ratsuchenden* – auch Klient genannt – dargestellt. Diese ist in der Regel zeitlich befristet und hat einen kurzfristigen Charakter (vgl. u. a. KRAUSE 2003, 22 ff.; PÄTZOLD 2004, 52; ENOCH 2011, 74 f.). Im Mittelpunkt steht ein Problem bzw. eine Herausforderung, die sich auf ein objektiv oder subjektiv wahrgenommenes Defizit bezieht.

Der Ratsuchende hat im Idealfall eingesehen, dass er dies nicht allein bewältigen kann, und sucht freiwillig einen Berater auf, dem er davon berichtet.² Dieses Verhalten wird als *beratungsfähig* bezeichnet. Dazu gehören Erfahrung und Übung im Umgang mit Problemen sowie die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen und der Mut, sich beraten bzw. helfen zu lassen. Der Berater ist aufgrund seiner *Beratungskompetenz* in der Lage, auf den Ratsuchenden einzugehen und ihn bei der Problembewältigung/-findung zu unterstützen sowie gemeinsam mit ihm Lösungen und Strategien zu entwickeln. Generell wird dieses Vorgehen mit dem Terminus „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ zum Ausdruck gebracht (vgl. KRAUSE 2003, 24). Hierfür benötigt der Berater zum einen Fachwissen, das neben Theorien und Modellen sowie empirisch gesicherten Erkenntnissen der Psychologie und anderer Disziplinen auch Handlungsprotokolle, die sich bspw. auf die Anwendung und Auswertung diagnostischer Verfahren oder Techniken der Gesprächsführung beziehen, umfasst. Zum anderen entscheidet seine personalen und sozialen Fähigkeiten darüber, ob es ihm gelingt, eine Atmosphäre zu schaffen, die es dem Ratsuchenden ermöglicht, sich dem Berater anzuvertrauen. Schon ROGERS (1961) hat auf die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung hingewiesen, zu deren Gelingen es vor allem Empathie, Wärme und Echtheit bedarf (vgl. SCHWARZER & BUCHWALD 2006, 600).

Beratungsbeziehungen können je nach Herausforderung und Situation einen *informativen, kurativen, präventiven, intervenierenden* oder *wohltuenden* Charakter haben, wobei die Grenzen in der Realität oftmals fließend sind (vgl. KRAUSE 2003, 28; NESTMANN 2002, 18).

Darüber hinaus sind Forscher dazu übergegangen, allgemeine Wirkfaktoren im Beratungsprozess zu identifizieren. Sie erlauben es, Methoden und Verfahren unterschiedlicher „Beratungsschulen“ situationsspezifisch einzusetzen und legitimieren deren Auswahl. In Orientierung zu SCHIERSMANN (2010) werden folgende Wirkfaktoren für beraterorientierte Lehr-/Lernformen als bedeutsam erachtet und als Maßstäbe für verantwortungsvolles und professionelles Beratungshandeln vorgestellt (vgl. SCHIERSMANN 2010, 756 ff.):³

- 2 Es gibt auch Situationen, in denen die Beratung einen verpflichtenden Charakter hat, die jedoch in dem hier betrachteten Kontext nicht relevant sind und deshalb außer Acht gelassen werden (vgl. PÄTZOLD 2004, 106).
- 3 Diese wurden aus verschiedenen Therapieverfahren und dem synergetischen Prozessmanagement entnommen.

(1) Schaffen einer sicheren Umgebung

Dazu zählen alle Maßnahmen zur Gestaltung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre und vertrauensvollen Beziehung sowie Methoden, die beim Ratsuchenden vorhandene Ressourcen aktivieren und ihm positive Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

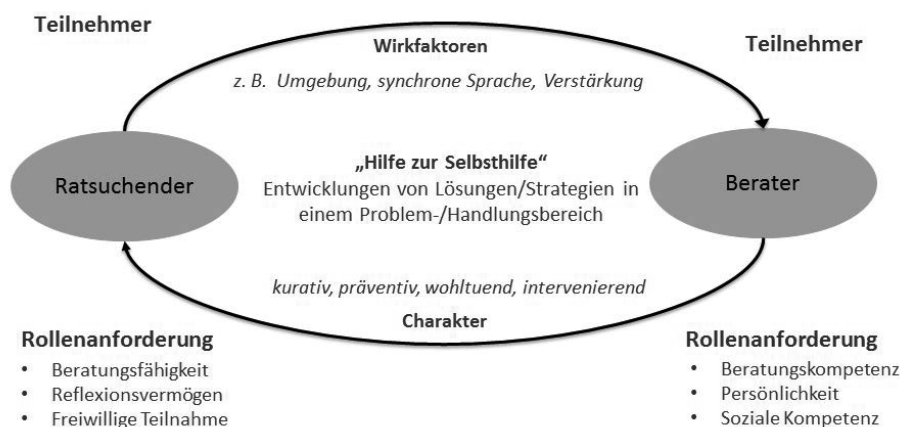


Abb. 1: Allgemeines Beratungsmodell

(2) Aufzeigen des Sinnbezugs/der Relevanz

Die in der Beratung intendierten Lern- und Entwicklungsprozesse müssen vom Ratsuchenden als sinnvoll erlebt werden und zu seinen eigenen Ziel- und Lebensvorstellungen passen. Das ist wichtig, damit sich dieser auf die Beratung einlassen und seine persönliche Leistungsfähigkeit steigern kann und will.

(3) Impulse zur Motivation und Aktivierung

Dazu zählen die Aktivierung von Ressourcen, die Herausarbeitung der emotionalen und motivationalen Bedeutung von Zielen, Visionen und Anliegen des Ratsuchenden.

(4) Verwendung einer synchronen Sprache

Beratung ist ein sprachlich vermittelter Vorgang. Dieser schließt neben der verbalen auch die non-verbale Dimension, d. h. Mimik und Gestik, ein. Die im Gespräch angewandten Methoden und Verfahren müssen zum intellektuellen Niveau und der emotionalen Verfassung des Ratsuchenden passen, um von ihm verstanden zu werden. Hierfür ist eine gemeinsame sprachliche Ebene, die ihn weder über- noch unterfordert, wichtig. (vgl. auch PÄTZOLD 2004, 109 ff.).

(5) Stabilisierung von Verhaltensänderungen

Im Beratungsprozess erreichte Veränderungen der kognitiven oder emotionalen Verhaltensmuster oder Umgangsformen gilt es zu festigen und in das bestehende

Selbstkonzept zu integrieren. Dazu eignen sich Feedbackschleifen, Wiederholungen, die Anwendung in unterschiedlichen Situationen oder positive Verstärkung.

Mit Beratung jeglicher Art werden immer Lern- und Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Lebenssituationen angestrebt. Dies ist zunächst ein allgemeiner Vorgang, der vor dem jeweiligen Anwendungshintergrund rekonstruiert werden muss.

3.2 Eine lehr-/lerntheoretische Perspektive

Wenn Beratung in einem pädagogischen Umfeld wie der Hochschullehre stattfindet und es um die Gestaltung und Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse geht, wird in der Literatur von *Lernberatung* oder *pädagogischer Beratung* gesprochen (vgl. KRAUSE 2003, 25; ENOCH 2011, 88). Ziel ist es, das Lernverhalten zu verbessern und negativen Erscheinungen, wie z. B. Lern- oder Arbeitsstörungen, entgegenzuwirken. Diese Beratung kann Studierenden bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Herausforderungen sowie studienspezifischen Leistungsanforderungen helfen (vgl. NESTMANN 2002, 10). Hier lernen sie ihre Ressourcen zu aktivieren und Schwierigkeiten als Herausforderung zu begreifen, an denen man wächst und sich weiterentwickelt (vgl. FITTKAU 2003, 144). Gleichzeitig kann eine Beratungssituation als „ein Raum verstanden werden, der den erforderlichen Schutz bietet, um Ängste und Unsicherheiten artikulieren zu können“ (ENOCH 2011, 74), ohne sich dafür schämen zu müssen.

Aus lehr-/lerntheoretischer Perspektive werden somit grundsätzlich Veränderungsprozesse im Erleben und Verhalten von Menschen angestrebt, die sich mit dem Konzept des „*Lehrens und Lernens*“ beschreiben lassen. Da diese Auffassung von der Mehrheit der Beratungsansätze akzeptiert wird, können Lehr-/Lerntheorien einen übergreifenden, theoretischen Rahmen bilden (vgl. HUBER 1990, 44). Ihre Aussagen und Erkenntnisse lassen sich bestimmten Paradigmen zuordnen, die sich im Wesentlichen in ihrer Ansicht über die Art des Wissenserwerbs unterscheiden (vgl. DUBS 2009, 24 f). Instruktion und Konstruktion können als zwei Extreme eines Kontinuums beschrieben werden, an denen die Unterschiede deutlich sichtbar werden (vgl. REINMANN & MANDL 2006, 616).

Die *technologische Position*, die auf behavioristischen und kognitivistischen Annahmen beruht, fasst Lernen als einen Prozess der Informationsverarbeitung auf, der sich eindeutig steuern und beschreiben lässt. Dabei wird von einem allgemeingültigen, objektiven Wissen ausgegangen, mit dem sich das Weltgeschehen erklären lässt. Es lässt sich so strukturieren, dass es an den Lernenden weitergegeben werden kann und dieser am Ende ein ähnliches Wissen wie der Lehrende besitzt. Im Vordergrund steht die *Instruktion*, d. h. der Lehrende resp. Berater übernimmt die Rolle des Wissens-/Informationsvermittlers, der dem Lerner die Inhalte erklärt und präsentiert. Entsprechend wird vom Lerner keine Anstrengung hinsichtlich einer eigenen Strukturierung bzw. Erarbeitung verlangt, weshalb er oft eine passive, rezeptive Lernhaltung einnimmt (vgl. REINMANN & MANDL 2006, 618 f.; DUBS 2009, 24). Diese Auffassung liegt tatsächlich auch vielen beratenden Institutionen zugrunde. Allerdings wäre es dann besser, von Informierung statt Beratung zu sprechen. Diese werden aber wahrscheinlich über kurz oder lang verschwinden, da mittlerweile effizientere Informations- und Leitsysteme existieren als persönliche Berater. Wenngleich Informieren ein wichtiger Bestandteil der Beratung ist, um dem Klienten

bspw. seine Problemsituation zu erklären, muss Beratung darüber hinausgehen. Sie sollte auch die Biographie der Beteiligten und Nachhaltigkeit ihrer Wirkungen berücksichtigen sowie Fragen der Informationsbearbeitung und -anwendung bezüglich der individuellen Fragestellung mit aufnehmen (vgl. NESTMANN 2002, 12; ENGEL, NESTMANN & SICKENDIEK 2006, 121).

Im *Konstruktivismus* wird dagegen davon ausgegangen, dass sich Wissen nicht einfach transportieren lässt, sondern das Ergebnis einer individuellen Eigenleistung des Lerners ist. Wissen ist hier keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine *Konstruktion* des Menschen vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erfahrungen und Vorkenntnisse. Entsprechend ist Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess, der in einen bestimmten Handlungskontext eingebunden ist. Da das Wissen als Prozess und Produkt aktiv konstruiert wird, ist neben der Selbsttätigkeit und Freiwilligkeit der Teilnehmenden auch das Lernen in Gruppen wichtig. Denn erst die Diskussion der subjektiven Wissensstrukturen regt an, die eigene Interpretation zu überdenken und gewonnene Erkenntnisse zu hinterfragen. Lehrende/Beratende stehen vor der Frage, wie sie diesen Konstruktionsprozess unterstützen und welche Instrumente sie dafür zur Verfügung stellen können (vgl. DUBS 2009, 29). Insbesondere neuere Beratungskonzepte besitzen einen (selbst)reflexiven Charakter und stellen ihr Lern-, Bildungs- und Entwicklungspotential in den Vordergrund. Sie betonen die Selbstverantwortung jedes Einzelnen für seinen Lernprozess und richten sich nicht mehr nur an Menschen mit (Lern)Schwierigkeiten, sondern an alle Lernenden (ENOCH 2011, 98).

3.3 Eine hochschuldidaktische Perspektive

In der Literatur wird darauf verwiesen, dass im akademischen Kontext bisher ein eher traditionelles Verständnis von Lehren und Lernen vorläge. PAETZ et al. (2011, 29) sprechen daher von „einem kognitivistisch-instruktional ausgerichteten Paradigma, in dem der Student passiver Rezipient des vom Lehrenden vermittelten Unterrichtsstoffs ist“. Demgegenüber würde in den neuen Studiengängen, gleichsam als Folge des Bologna-Prozesses – so die Autoren (vgl. ebd.) –, eine kompetenzorientierte Ausbildung gefordert, die sich an den Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt orientiert. Eine solche Auffassung von Lehren, die sich vorrangig am Lernen orientiert, erzwingt eine Veränderung des Lehrens in der Hochschule. In einer kompetenzorientierten Lehre geht es darum, „Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine „trägen“ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z. B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (KLIEME & HARTIG 2007, 13). Auch wenn der Erwerb von deklarativem Wissen als Basis für die Entwicklung von Kompetenz angesehen wird, so vollzieht sich der Kompetenzerwerb jedoch überwiegend durch eine problem- und situationsgebundene Anwendung von Wissen. Entsprechend werden Lehr-/Lernumgebungen benötigt, in denen Lernende Gelegenheit erhalten, sich aktiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen, die an Vorwissen anknüpfen und als persönlich bedeutsam erachtet werden. Hierfür eignen sich vor allem *handlungs- und problemorientierte Lehr-/Lernformen* (vgl. PAETZ et al. 2011, 28f.), deren gemeinsames Merkmal darin liegt, authentische oder realitätsnahe Situationen, Ereignisse oder Fälle in den Unterricht zu integrieren und in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens zu stellen. Damit wird ein hoher Anwendungsbezug hergestellt,

ohne den Erwerb von Fachwissen zu vernachlässigen (vgl. REINMANN & MANDL 2006, 639 m. w. N.). Diese Ansätze kombinieren Instruktionsprozesse, da Lernen ohne jegliche Anleitung und Wissensvermittlung ineffektiv ist und leicht zu Überforderung führt, sowie die notwendigen Konstruktionsprozesse gleichermaßen (vgl. ebd., 641).

In der Literatur werden die aktuellen Veränderungen in der hochschulischen Lehr-/Lernkultur mit dem Ausspruch „*the shift from teaching to learning*“ zum Ausdruck gebracht (vgl. u. a. PAETZ et al. 2011, 29; RICKEN 2011, 71f.). Damit wird ein grundlegender Perspektivenwechsel beschrieben, wenn es um die Gestaltung hochschulischer Lehrveranstaltungen geht, der maßgeblich von konstruktivistischen Annahmen beeinflusst wird. Einen ähnlichen Wandel der Lehr-/Lernkultur konstatierte ROLF ARNOLD (1993) bereits in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts für die berufliche resp. betriebliche Bildung. Man spricht hier in der Berufsbildungsforschung von einer Abkehr von der Belehrungs- hin zu einer Ermöglichungsdidaktik, welche die selbstständige Wissensaneignung und -erschließung fördert (vgl. PAETZ et al. 2011, 30). Solche Vorstellungen implizieren zugleich sowohl von Lehrenden als auch Lernenden ein neues Selbstverständnis sowie eine bewusste und reflektierte Wahrnehmung ihrer Rolle: Von den Lehrkräften wird erwartet, anregende bzw. situierte Lernumgebungen zu gestalten und sich bei der Wissensvermittlung mehr zurückzunehmen. Sie übernehmen stärker die Rolle eines Lernbegleiters resp.-beraters, der den Studierenden unterstützend und beratend zur Seite steht (vgl. BLOM 2000, 43; ZELLWEGER MOSER et al. 2008, 12 ff.). Die Wissensvermittlung rückt in den Hintergrund und wird durch die selbstständige Erarbeitung von den Studierenden abgelöst. Das erfordert von den Lernenden wiederum einen höheren Grad an Selbstbestimmung und -verantwortung und stellt höhere Anforderungen an ihre metakognitiven Fähigkeiten (vgl. GERHOLZ, FUGE & SLOANE 2013).

Folglich wird Beratung in der Hochschullehre als „*Querschnittsmethode*“ angewandt, da sie als genuiner Bestandteil pädagogischer Tätigkeiten in das berufliche Handeln von Hochschullehrenden integriert ist (vgl. ENGEL, NESTMANN & SICKENDIEK 2004, 34). Angesichts des Paradigmenwechsels nimmt der Anteil beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der Hochschullehre zu, weshalb diese im nächsten Kapitel konkretisiert werden. In Abbildung 2 ist dieser Wechsel als idealtypischer Vorgang dargestellt.

4 Beratungsorientierte Lehr-/Lernformen

Tutoring, Mentoring und Coaching sind gegenwärtig sehr beliebt in der Hochschullehre. Während Tutoring schon immer zu den hochschulischen Lehr-/Lernformen zählte, sind Coaching und Mentoring eher in der Personalentwicklung bekannt gewesen. Mittlerweile haben sie sich ebenfalls zu hochschuldidaktischen Instrumenten entwickelt, wobei diese Begriffe allerdings aufgrund ihres nicht eindeutigen Begriffsverständnisses recht uneinheitlich verwendet werden. Deshalb werden sie in diesem Kapitel als beratungsorientierte Lehr-/Lernformen konkretisiert. Ausgehend von dem allgemeinen Beratungsmodell (vgl. Abschnitt 3.1) werden ihre spezifische Zielstellung, Wirkfaktoren und ihr Charakter akzentuiert.

4.1 Tutoring

Paradigmenwechsel in der Hochschullehre <i>„The shift from teaching to learning.“</i>		
Orientierung Inhalte	----->	Orientierung Kompetenzen
Didaktik Belehrenddidaktik	----->	Didaktik Ermöglichungs- didaktik
Lerngegenstand abstrakte Inhalte	----->	Lerngegenstand authentische Problemstellungen
Lehr-/Lernformen vermittlungs- orientiert	----->	Lehr-/Lernformen problem-/ beratungsorientiert
Lernumgebung gegenstands- zentriert	----->	Lernumgebung situiert
Lehrerhandeln vermittelnd, belehrend	----->	Lehrerhandeln beratend, moderierend, begleitend
Lernhandeln rezeptiv-passiv	----->	Lernhandeln aktiv-reflexiv

Abb. 2: Paradigmenwechsel in der Hochschullehre – eine idealtypische Betrachtung

Der Begriff *Tutor* leitet sich aus dem lateinischen Wort *tutela ab*, das Vormundschaft bedeutet. Diese übernahmen Tutoren im Römischen Recht für unmündige Personen. Im akademischen Kontext werden Tutoren bereits seit dem Mittelalter aufgrund fehlender personeller Ressourcen und bei gleichzeitig steigenden Studierendenzahlen in die Lehre involviert (vgl. KRAUSE & MÜLLER-BENEDICT 2007, 4). Allgemein kann ein Tutorium als ein Lernarrangement betrachtet werden, in dem Studierende in Kleingruppen gemeinsam miteinander lernen. Die Rollen werden dabei so verteilt, dass einer der *Tutor* ist und die anderen die *Tutees* sind. Die Organisation von Tutorien übernimmt in der Regel ein Hochschullehrender (vgl. TOPPING 1996, 322; ZELLWEGER MOSER et al. 2008, 13). Dem Lernverständnis liegt hauptsächlich eine konstruktivistische Sichtweise zugrunde, die das kooperative und soziale Lernen sowie die Aktivität der Lernenden befürwortet (vgl. TOPPING 1996, 323f.).

Mit Tutorien werden unterschiedliche Ziele in der Hochschullehre verfolgt. In Deutschland wird hauptsächlich zwischen Orientierungs- und Fach Tutorien differenziert (vgl. KNAUF 2010, 1). *Orientierungstutorien* dienen der Einführung ins Studium und werden oft von den Fachschaften zu Beginn des Studiums organisiert. Dabei steht vor allem der Gedanke im Mittelpunkt, die Hochschule als neue Lern- und Lebenswelt kennenzulernen. Sie sind in der Regel als freiwilliges Angebot und unabhängig von Modulen organisiert. Aus sozialpsychologischer Perspektive stellen sie auch eine soziale Ressource dar, um Anonymität und Isolation, insbesondere

an Massenuniversitäten, vorzubeugen (für eine detaillierte Darstellung siehe SCHULMEISTER 1982; RIECK 1995; KNAUF 2010).

Fachtutorien dagegen begleiten oder ergänzen Vorlesungen resp. Module. Tutoren haben die Aufgabe, fachliche Inhalte zu vertiefen, zu wiederholen oder auch anzuwenden (vgl. ZELLWEGER MOSER et al. 2008, 13). Gleichzeitig besteht hier die Gelegenheit, fehlendes Vorwissen zu ergänzen und auf Wissensdefizite einzugehen. Tutorielle Beratung bezieht sich somit primär auf disziplinspezifische Inhalte resp. Problemstellungen. Entsprechend hat sie einen *erarbeitenden, fachspezifischen* sowie *unterstützenden* Charakter und gleicht eher einer Expertenberatung.

Fast alle Formen des Tutoriums zielen darauf, die Nachteile universitärer Großveranstaltungen, in denen oft ein vermittlungsorientierter Vortragsstil überwiegt, zu kompensieren. Ihre didaktischen Vorteile liegen darin, dass Studierende Gelegenheit zur aktiven Teilnahme und Interaktion sowie ein schnelles Feedback zu ihrem Lernergebnis erhalten. Dazu bedarf es jedoch einer angstfreien Atmosphäre sowie einer Kleingruppe, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeitet. Damit es dem Tutor gelingt, die anfängliche emotionale Distanz und Unsicherheit zwischen den Tutees abzubauen und sie zu motivieren bzw. zu aktivieren, benötigt er neben Fachwissen vor allem auch didaktische und kommunikative Fähigkeiten (vgl. REINISCH 1977, 57; TOPPING 1996, 325).

In Abbildung 3 werden die allgemeinen Merkmale von Tutoring auf Basis des Rahmenmodells von Beratung (vgl. Abschnitt 3.1) noch einmal grafisch dargestellt.



Abb. 3: Tutoring-Modell

4.2 Mentoring

Die Wurzeln des Mentoring-Begriffs reichen zurück bis in die griechische Mythologie. In HOMERS „Odyssee“ übernimmt Mentor, während Odysseus in den Trojanischen Krieg zieht, die Erziehung und Betreuung dessen Sohnes Telemachos. Auf diese Weise wurde der Name Mentor zu einem Inbegriff für einen väterlichen Freund, klugen Berater und aufmerksamen Beschützer (vgl. HAASEN 2001, 8; ZIEGLER 2009, 8).

Geblieden von dieser Sage ist Mentoring, das allgemein eine zwischenmenschliche Beziehung zwischen einer erfahrenen, älteren Person, dem *Mentor*, und einer

jungen, weniger erfahrenen Person, dem *Mentee* beschreibt. Ihr Ziel besteht darin, das Lernen und die Entwicklung des Mentees zu fördern (vgl. Ziegler 2009, 11). Angesichts dieser allgemeinen Definition wird Mentoring im Hochschulkontext für eine Vielzahl verschiedener Aktivitäten, die der akademischen Entwicklung und Unterstützung dienen, verwendet. Entsprechend stellt die Bildung eines einheitlichen Begriffsverständnisses eine Herausforderung dar.

Nichtsdestotrotz findet man in der Literatur allgemeingültige Merkmale, die eine Mentoring-Beziehung kennzeichnen und von anderen Unterstützungs- resp. Beratungsbeziehungen abgrenzen. Diese werden in Abbildung 4 dargestellt. In Anlehnung an das antike Vorbild basiert Mentoring auf einer *persönlichen, beständigen* und *wechselseitigen* Beziehung. Im Fokus stehen die Weitergabe von Erfahrungswissen sowie verschiedene Facetten sozialer Unterstützung, die der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung dienen (vgl. JACOBI 1991, 513).

SLOANE & FUGE (2012) haben Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument rekonstruiert und aus einer entwicklungs-, lern- und sozialpsychologischen Perspek-



tive analysiert. Mentoring-Beziehungen unterstützen die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben beim Übergang in neue Lebensabschnitte resp. -welten. Der Mentee erhält von einer erfahrenen Person Denkanstöße, Anleitungen oder Hilfestellungen (*scaffolds*), wenn er allein nicht weiterkommt. Aus Sicht der sozialkognitiven Lerntheorie lernt er auch durch die Beobachtung seines Mentors, wenn er in ihm ein Rollenmodell sieht. Dann wird er dessen Werte, Umgangsformen oder Einstellungen durch Prozesse der Introjektion, Imitation und Identifikation übernehmen. Mentoren müssen daher über positive Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie, Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit verfügen (vgl. CAMPBELL 2010, 333 m. w. N.). Aus sozialpsychologischer Perspektive gehören Mentoren zum sozialen Netzwerk in der Hochschule und bieten eine spezifische Form sozialer Unterstützung an, die helfen kann, Stress zu vermeiden, zu reduzieren oder zu bewältigen. Damit sich die Mentees in belastenden Situationen auch an ihren Mentor wenden, müssen sie diesem vertrauen können. Entsprechend bedarf es einer vertrauensvollen und

offenen Kommunikation, zu deren Entwicklung es neben Zeit auch einer gewissen Spontaneität und informellen Atmosphäre bedarf, in der auch persönliche Fragen thematisiert werden können (vgl. SLOANE & FUGE 2012, 101 ff.).

Der Erfolg einer Mentoring-Beziehung wird jedoch nicht nur von der Persönlichkeit und den Fähigkeiten des Mentors, sondern auch vom Engagement und der Aktivität der Mentees bestimmt. Der ideale Mentee ist sich seiner Chancen durch Mentoring bewusst und versteht seine Aufgabe als *Holschuld*, d. h. dass er den Kontakt zu seinem Mentor sucht und aufrechterhält sowie eigene Themen und Fragen einbringt (vgl. HAASEN 2001, 218 ff.).

4.3 (Lern)Coaching

Der englische Begriff *coach* bedeutet ursprünglich *Kutsche*. Diese wird gern als Metapher verwendet, um einen wesentlichen Kern von Coaching zu veranschaulichen: Menschen benutzen die Kutsche als Reisemittel, um sich damit auf den Weg zu einem Ziel zu begeben (vgl. FISCHER-EPE 2002, 18). In diesem Sinn wird Coaching als ein zielorientierter und befristeter Beratungsprozess zwischen einem Berater, dem *Coach*, und einem oder mehreren Klienten, die auch als *Coachees* bezeichnet werden, charakterisiert. Im klassischen Coaching stehen vor allem Führungskräfte im Mittelpunkt, um ihre beruflichen Selbstgestaltungspotentiale weiterzuentwickeln. Inzwischen hat sich diese Eingrenzung sowohl personell als auch inhaltlich erweitert und Coaching ist zum „Ausdruck einer allgemeinen und vertieften, psychologisch ausgerichteten Beratungsmethodik“ geworden (BIRGMEIER 2010, 17). Gleichzeitig hat sich der Begriff dadurch in der Beratungsszene – und mittlerweile auch im Hochschulbereich – zu einem regelrechten Modebegriff entwickelt. RAUEN (1999) spricht von einem Containerbegriff, mit dem vielfältige Beratungsangebote etikettiert werden.

Da die allgemeinen Definitionsmerkmale wie Personen-, Ziel-, Lösungs- und Prozessorientierung (vgl. RAUEN 2008, 2f.; PALLASCH & PETERSEN 2005, 21) nicht mehr ausreichen, um Coaching von anderen Beratungsformen abzugrenzen, bedarf es weiterer wissenschaftlich fundierter Kriterien (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Coaching-Modell

GREIF (2008, 69) stellt in seiner Definition die Zielsetzung sehr klar heraus. Coaching dient der bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung von Menschen. Der Coach fördert die ergebnisorientierte (Selbst)Reflexion seiner Klienten und berät sie, wie sie ihre Ziele besser formulieren resp. erreichen können. Dabei geht er systematisch und strukturiert vor.

Ansatzpunkte für Coaching in der Hochschullehre sind die Lern- und Arbeitsprozesse der Studierenden, weshalb auch von Lerncoaching gesprochen wird. Während im klassischen Coaching die Themen variieren, stehen hier das Lernen als Vermittlungs- und Aneignungsprozess sowie die Begleitung individueller und kollektiver Lernprozesse im Vordergrund (vgl. PALLASCH & HAMEYER 2008, 113). Der Coach fungiert als „*Klärungshelfer*“ (LANDWEHR & MÜLLER 2008, 62) und gibt dem Lerner Anregungen zur Optimierung seines Lernhandelns. Seine Interventionsstrategien können dabei auf verschiedenen Ebenen ansetzen (vgl. ebd.):

- (1) *Auf der Sachebene* werden bspw. wichtige Informationen vermittelt, wenn Vorwissen fehlt oder bestimmte fachliche Zusammenhänge nicht oder falsch verstanden wurden.
- (2) *Die Methodenebene* wird relevant, wenn allgemein die Fähigkeit, analytisch und strukturiert vorzugehen, wenig entwickelt ist, Strategien zur Problemlösung fehlen oder ein falscher oder irreführender Lösungsweg verfolgt wird.
- (3) *Die soziale Ebene* wird angesprochen, wenn innerhalb der Lern- oder Arbeitsgruppe Konflikte entstehen, die Rollenverteilung und Normen nicht eindeutig geklärt sind oder das Kommunikationsverhalten den Arbeitsprozess behindert.
- (4) *Auf der persönlichen Ebene* wird gearbeitet, wenn sich eine Person aufgrund ungelöster emotionaler oder motivationaler Konflikte, konkurrierender Arbeitsaufträge oder schlechter Zeitplanung sowie fehlender Arbeitsdisziplin selbst behindert.

Allgemein lenkt der Coach die Aufmerksamkeit auf noch verborgene Problemanteile oder positive Ressourcen, stellt herausfordernde Fragen, statt Antworten zu geben und Ratschläge zu erteilen (vgl. KANFER ET. AL. 2000, 9). Hierfür benötigt er neben Feldwissen besonders gut ausgeprägte Beratungskompetenzen (vgl. PALLASCH & HAMEYER 2008, 125f.). Für den Erfolg einer Coaching-Beziehung ist vor allem die Beziehungsqualität bedeutsam, d. h. die „Chemie“ zwischen Coach und Coachee muss stimmen. Das wird in der Fachsprache mit *Rapport* bezeichnet. Dazu sind Vertrauen und gegenseitige empathische Aufmerksamkeit notwendig. Darüber hinaus gilt auch eine konkrete Zielvereinbarung zu den Gelingensbedingungen dieser Beratungsform (für weitere Wirk-/Erfolgsfaktoren siehe GREIF 2008, 263ff.).

4.4 Synopse: Beratungsorientierte Lehr-/Lernformen aus theoretischer Sicht

Vergleicht man die Ausführungen zu den beratungsorientierten Lehr-/Lernformen, stellt man fest, dass alle von der Freiwilligkeit und dem Engagement der Lernenden leben. Zudem erfordert ihre Gestaltung von den Lehrenden ein „*soziales Fingerspitzengefühl*“ (SCHWARZER & BUCHWALD, 2006), d. h. gut entwickelte, kommunikative Fähigkeiten sowie eine Sensibilität für verbale und non-verbale Signale. Die jeweiligen Ansätze stellen einen unterschiedlichen Anspruch an deren Professionalisierungsgrad. Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich aus

theoretischer Perspektive auch Unterschiede feststellen, die eine Konkretisierung und Abgrenzung ermöglichen, wenngleich sie in der Praxis nicht immer trennscharf sind. Diese werden in der folgenden Synopse akzentuiert dargestellt. Wenngleich sich alle drei Konzepte aus einer lerntheoretischen und hochschuldidaktischen Perspektive analysieren lassen, wird in der jeweiligen Literatur auch noch auf andere Theorien Bezug genommen, die hier teilweise angerissen, jedoch nicht im Einzelnen vertieft wurden, aber der wissenschaftlichen Fundierung wegen in der Synopse mit aufgeführt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beratungsorientierte Lehr-/Lernformen in Anbetracht der hier aufgeführten Funktionen und des daraus resultierenden didaktischen Potentials eine Erweiterung und Ergänzung für die Hochschullehre darstellen. Sie eignen sich hervorragend, um Studierende bei der Bewältigung ihrer Studienanforderungen optimal zu unterstützen, die Beratungs- und Betreuungssituation in der Lehre zu verbessern und den Menschen eine den gesellschaftlichen Ansprüchen angemessene (Aus)Bildung zu bieten. Aus ihrer differenzierten Betrachtung lassen sich Anwendungsmöglichkeiten innerhalb des Studienverlaufs ableiten, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

	Beratungsorientierte Lehr-/Lernformen		
<i>Akzentuierung</i>	<i>(Peer) Tutoring</i>	<i>Mentoring</i>	<i>(Lern)Coaching</i>
<i>Theoretische Hintergründe</i>	Kooperatives Lernen Soziales Lernen	Entwicklungs-, Lern-, Sozialpsychologie	Konstruktivismus Selbstmanagement- theorie
<i>Funktionen</i>	Erarbeitung Vertiefung Übung	Orientierung Unterstützung Sozialisation	Selbstmanagement Zielerreichung Selbstveränderung
<i>Beziehungsebene</i>	fachlich	zwischenmenschlich	professionell
<i>Charakter</i>	disziplinspezifisch ergänzend erarbeitend	beständig wechselseitig persönlich	ergebnis-, lösungs-, ressourcenorientiert
<i>Wirkfaktoren</i>	Aktivierung Motivation	Vertrauen Vorbildwirkung Persönlichkeit	Rapport Ressourcenaktivie- rung Zielformulierung
<i>Didaktisches Potential</i>	Förderung des kooperativen Lernens	Bewältigung von Übergängen	Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens

Synopse 1: Differenzierung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen aus theoretischer Sicht

5 Anwendung und Gestaltung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen

5.1 Einsatzmöglichkeiten und Positionierung im Studienverlauf

Um die Frage nach dem Einsatz beratungsorientierter Lehr-/Lernformen zu beantworten, wird zunächst der allgemeine Verlauf eines Hochschulstudiums analysiert.

Dieser lässt sich in eine Einführungs-, Vertiefungs- und Abschlussphase unterteilen. Auf den Studienanfang, der oft von Orientierungslosigkeit und Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung begleitet wird, folgt eine Zeit der Konsolidierung und Spezifizierung. In der Abschlussphase werden bspw. Sorgen um die berufliche Zukunft und das Verfassen einer Abschlussarbeit virulent (vgl. PORTELE & HUBER 1995, 109). Einen großen Teil der Studienzeit nehmen neben Präsenz- auch Selbststudienphasen ein, in denen die Studierenden den Verlauf ihres Lernprozesses selbst bestimmen und gestalten. In Orientierung zu LANDWEHR & MÜLLER (2008, 17) kann zwischen dem *begleiteten Selbststudium*, in dem sie von einem Dozenten einen Lern- und Arbeitsauftrag erhalten und bei Bedarf von ihm unterstützt werden, und dem *individuellen Selbststudium*, das ganz in ihrer Verantwortung liegt, differenziert werden. In Abbildung 6 werden vor dem Hintergrund dieser Studienphasen Einsatzmöglichkeiten von (1) Mentoring, (2) Tutoring und (3) Coaching veranschaulicht.

Ad (1) – Mentoring zur Begleitung von Übergängen

Mentoring als hochschuldidaktisches Instrument eignet sich besonders zur Gestaltung der Studieneingangs- und Abschlussphase. Mentoren unterstützen den Sozialisationsprozess beim Übergang in das Hochschul- resp. Berufsleben. Dabei übernehmen sie unterschiedliche Aufgaben sozialer Unterstützung. Zu Beginn des

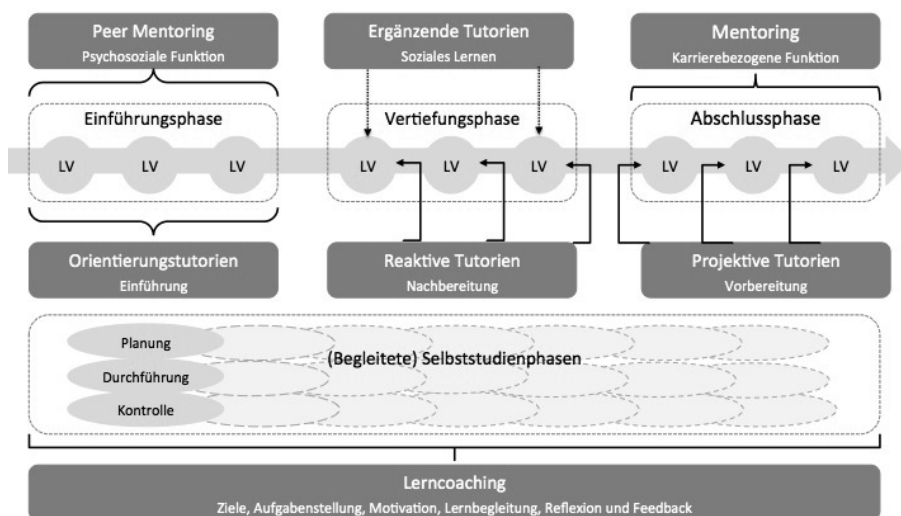


Abb. 6: Anwendungsmöglichkeiten beraterorientierter Lehr-/Lernformen

Studiums stehen primär psychosoziale Prozesse im Vordergrund, d. h. Mentoren fungieren als persönliche Ansprechpartner und Vertrauenspersonen. Neben organisatorischen Hinweisen zu Studienverlauf und -planung sowie akademischen Umgangsformen und Arbeitsweisen ermöglichen sie soziale Begegnungen und den informellen Austausch über brisante Themen. Dadurch werden die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen angeregt, die Bildung von Lerngruppen und der Zugang zu informellen Netzwerken erleichtert (vgl. SLOANE & FUGE 2012, 104f.). Am Ende

des Studiums stehen Themen und Fragen der Berufs- resp. Unternehmenswahl im Vordergrund. Mentoren übernehmen in Anlehnung an KRAM (1985) karrierebezogene Funktionen, indem sie Studierende zu diesen Fragen beraten und ihnen in Abhängigkeit von ihrem beruflichen Status sogar Zugang zu Positionen oder Praktika in der Arbeitswelt verschaffen können.

Ad (2) – Tutoring zur Unterstützung der Lehre

Einführungs-/Orientierungstutorien dienen – ähnlich wie Mentoring – der Einführung ins Studium. Sie können alternativ oder zusätzlich zum Mentoring angeboten werden. Es handelt sich um eine Mischform aus Studienberatung und einführender Lehrveranstaltung, die als Blockveranstaltung oder semesterbegleitendes Angebot organisiert werden kann (vgl. SCHULMEISTER 1982).

Fachtutorien eignen sich zur Begleitung, Unterstützung und Ergänzung von Lehrveranstaltungen (LV). Um ihre Einsatzmöglichkeiten zu differenzieren, werden sie in Anlehnung an REINISCH (1977, 58 ff.) in projektiv, reaktiv oder ergänzend eingeteilt. Wenngleich es sich dabei um Idealtypen handelt, die in der Hochschulpraxis meist in modifizierter Form zum Einsatz kommen, sind sie jedoch geeignet, um Anwendungsmöglichkeiten und Herausforderungen der einzelnen Varianten aufzuzeigen. *Projektive Tutorien* dienen der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen. Hier erarbeiten Studierende anhand arbeitsteiliger oder -gleicher Aufträge Fachinhalte, die sie anschließend in der Lehrveranstaltung präsentieren. Alternativ können sie auch ganze Themengebiete selbstständig vorbereiten und die Rolle des Dozenten in der Veranstaltung übernehmen. Diese Variante des Tutoriums ermöglicht eine hohe Teilnehmeraktivierung und stellt gleichzeitig hohe Anforderungen an die Arbeitsweise. Für eine gelingende tutorielle Betreuung sind geeignete und angemessen strukturierte Arbeitsaufträge seitens der Dozierenden erforderlich. *Reaktive Tutorien* dienen dagegen eher der Nachbereitung von Lehrveranstaltungen. Hier werden Vorlesungsinhalte durch Rückfragen oder eine erneute Besprechung vertieft und anhand von Übungsaufgaben angewandt. Die Studierenden haben Gelegenheit, sich selbst zu prüfen, ob sie die in der Vorlesung vorgetragenen Informationen verstanden haben und auch auf andere Situationen übertragen können. Die Inhalte der Tutorien werden im Wesentlichen durch die Ziele und Themen der Vorlesung resp. durch den jeweiligen Dozenten bestimmt. Aufgrund dieser starken Lenkung und Leitung rückt die selbstständige und kreative Auseinandersetzung mit den Inhalten oft in den Hintergrund. Ihr Einsatz empfiehlt sich am ehesten dort, wo die Fähigkeit der Studierenden zum selbstregulierten Lernen und Arbeiten noch nicht in Gänze erwartet werden kann, z. B. zur Unterstützung einführender Vorlesungen, die oft einer „Massenveranstaltung“ gleichen. *Ergänzende Tutorien* kommen zum Einsatz, wenn bestimmte Lernziele nur durch die Arbeit in Gruppen erreicht werden können. Der Unterschied zu den vorher genannten Typen besteht darin, dass hier keine direkte Verbindung zwischen Lehrveranstaltung und Tutorium besteht, sondern lediglich mit den Dozierenden Absprachen über die selbstständig zu erarbeitenden Inhalte getroffen werden.

Ad (3) – Lerncoaching zur Begleitung des Selbststudiums

Lerncoaching eignet sich zur Unterstützung des (begleiteten) Selbststudiums, da hier großer Wert auf selbstreguliertes resp. -bestimmtes Lernen gelegt wird. Studierende müssen die verschiedenen Teilhandlungen des Lernprozesses, die planende,

durchführende und kontrollierende Tätigkeiten umfassen, gestalten (vgl. SCHIEFELE & PEKRUN 1996, 258). Lerncoaching dient der Entwicklung der Lernfähigkeit und offenbart konkrete Lernprobleme (vgl. KOSSACK & SCHRAMM 2011). Wenn es Bestandteil eines didaktischen Konzeptes ist, wird neben der Lernbegleitung von den Lehrenden auch die Formulierung motivierender und dem Leistungsniveau entsprechender Aufgabenstellungen erwartet. Treten während ihrer Bearbeitung Schwierigkeiten auf, bieten sie Studierenden Hilfestellung zu deren Bewältigung an. Am Ende des Lernprozesses steht die Besprechung der Lern-/Arbeitsergebnisse. Die Rückmeldung und Bewertung der Lernleistungen sollen insbesondere die Prozessreflexion (Metakognition) anregen (vgl. LANDWEHR & MÜLLER 2008, 61 ff.).

5.2 Hochschuldidaktische Gestaltungsparameter

Doch nicht nur die Frage, *wann* und *wo* die einzelnen beratungsorientierten Lehr-/Lernformen zum Einsatz kommen, sind für die Entfaltung ihres hochschuldidaktischen Potentials von Bedeutung, sondern auch deren Ausstattung und Umsetzung in der Hochschulpraxis. Zu den wichtigsten Gestaltungsparametern zählen (1) das Betreuungsverhältnis, (2) der soziale Status des Beraters, (3) Professionalisierungsmaßnahmen sowie (4) Wege der Formalisierung.

Ad (1) – Betreuungsverhältnis

Beratung kann als Einzel- oder Gruppenberatung konzipiert sein (vgl. SCHWARZER & BUCHWALD, 595). Aufgrund steigender Studierendenzahlen lässt sich eine 1:1-Betreuung selten realisieren, weshalb in der Regel Kleingruppenformate bevorzugt werden, in denen mehrere Lernende gleichzeitig betreut resp. beraten werden. Die Gruppe fungiert zusätzlich als „*emotionales Stützsystem*“, da sich die Teilnehmer gegenseitig ermutigen und einander das Gefühl geben, mit ihren Problemen nicht allein zu sein (vgl. ebd., 596).

Ad (2) – Sozialer Status des Beraters

Grundsätzlich können unterschiedliche Statusgruppen, d. h. Lehrende, Studierende oder externe Personen, die verschiedenen Beratungs- resp. Betreuungsfunktionen übernehmen. Angesichts knapper finanzieller und personeller Ressourcen wird gern auf Peer-Ansätze, d. h. Einbeziehung von Gleichaltrigen bzw. Gleichbetroffenen, zurückgegriffen. Als Argument für den Einsatz Studierender im Rahmen beratungsorientierter Lehr-/Lernformen spricht ihre Lebensweltnähe und die Verwendung der gleichen Sprache, die bessere Zugangsmöglichkeiten zur Zielgruppe sowie eine höhere Akzeptanz der vermittelten Botschaft versprechen und den vertrauten Umgang untereinander erleichtern. Mitunter werden sie auch authentischer wahrgenommen (vgl. TOPPING 1996, 325; REINDL & WEISS 2012, 8 m. w. N.). Das trifft insbesondere auf die Studieneingangsphase zu. Hier empfiehlt sich der Einsatz von Peer-Mentoren, da sie einerseits aufgrund der genannten Argumente die psychosozialen Funktionen besser erfüllen können und andererseits – im Gegensatz zu Lehrenden – kein Bewertungs- oder Abhängigkeitsverhältnis vorliegt (vgl. HAASEN 2001). Allerdings trifft das nicht immer zu. In der Studienendphase bspw., wenn es um berufliche Entwicklungsmöglichkeiten geht, ist es sinnvoller, externe bzw. berufserfahrene Mentoren zu engagieren. Das könnten z. B. Alumni sein, die

über Kompetenzen und Möglichkeiten verfügen, um die Karriere der angehenden Absolventen zu unterstützen. Ähnliches gilt für das Lerncoaching, da Studierende oft noch die Erfahrung und Persönlichkeit fehlt, um Lernende bei Lernschwierigkeiten professionell beraten zu können.

Ad (3) – Professionalisierungsmaßnahmen

Aufgrund der bislang dominierenden vermittlungsorientierten Lehr-/Lernformen und der damit verbundenen akademischen Sozialisation sind es Lehrende und Studierende nicht gewohnt, in Beratungssituationen tätig zu werden. Sie sind diesbezüglich oft noch unerfahren und bringen ihre Ratschläge spontan vor, ohne deren psychologische Wirkung zu reflektieren. Damit sie zukünftig ihre Rolle erweitern und Beratungs- und Betreuungsaufgaben wahrnehmen können, ist es wichtig, – unabhängig von ihrem sozialen Status – ihre Beratungskompetenz in Schulungen zu fördern und sie für diese Tätigkeit stärker zu sensibilisieren. Darüber hinaus ist die Reflexion von Erfahrungen und besonderen Vorkommnissen in Kleingruppen in der Beratungspraxis üblich und wird auch für die Hochschulpraxis empfohlen.

Ad (4) – Wege der Formalisierung

Diese beziehen sich auf die Art der organisationalen und curricularen Eingebundenheit beraterorientierter Lehr-/Lernformen. Ganz allgemein können sie als verpflichtende Lehrveranstaltung, die curricular verankert ist, Bestandteil eines didaktischen Arrangements oder als freiwilliges, extracurriculares Angebot konzipiert sein. Folglich können Tutorien als obligatorische oder freiwillige Kontaktveranstaltung in die Lehre integriert sein. Coaching kann als reflexive Praktik innerhalb von Modulen oder als separates, modulübergreifendes Angebot begleitend zu diesen angeboten werden. Bei Mentoring wird zwischen informellen und formellen Beziehungen differenziert. Erstere existieren im Hochschulbereich schon lange in der Form, dass Professoren junge Nachwuchswissenschaftler aufgrund von Sympathie und Wohlwollen in ihrer angehenden Hochschulkarriere fördern (vgl. PHILLIPS 1979; HAASEN 2001, 27). Ihr Nachteil besteht darin, dass sie meistens nur wenigen, besonders herausragenden Studierenden, i. d. R. des Doktorats, zugute kommen, weshalb formelle Mentoring-Programme für hochschuldidaktische Zielsetzungen besser geeignet scheinen. Sie werden von einer Institution initiiert, sind strukturiert und auf eine bestimmte Zeitdauer angelegt. Ihr Vorteil: Sie wenden sich nicht nur an ausgewählte, sondern die Mehrheit der Studierenden (vgl. CAMPBELL 2010, 333).

Insgesamt müssen bei der Auswahl und Gestaltung beraterorientierter Lehr-/Lernformen die Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigt werden. Ihre Gestaltung wird oft von finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen sowie bestehenden Reglementierungen begrenzt. Professionalisierungs- und Formalisierungsmaßnahmen können allgemein zu einer Qualitätsverbesserung und Nachhaltigkeit im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten beitragen.

5.3 Synopse: Beraterorientierte Lehr-/Lernformen aus praktischer Sicht

Analysiert man beraterorientierte Lehr-/Lernformen aus Perspektive der Hochschulpraxis, existieren verschiedene Gestaltungsparameter, aus denen sich unter-

schiedliche Varianten ergeben, die in der nachfolgenden Synopse zusammengestellt sind. Die jeweiligen Bezeichnungen, unter denen sie in der einschlägigen Literatur zu finden sind, werden in Klammern angeführt.

Beratungsorientierte Lehr-/Lernformen			
<i>Gestaltungsvarianten</i>	<i>Tutoring</i>	<i>Coaching</i>	<i>Mentoring</i>
<i>Anwendung</i>	Unterstützung von Lehrveranstaltungen	Begleitung des Selbststudiums	Begleitung von Übergängen
<i>Zielgruppe</i>	alle Lernenden	alle Lernenden	Studienanfänger Potentielle Absolventen
<i>Betreuungsverhältnis</i>	1:1 1:n	1:1 (<i>Einzel-Coaching</i>) 1:n (<i>Gruppen-Coaching</i>)	1:1 (<i>klassisches Mentoring</i>) 1:n (<i>Team-Mentoring</i>)
<i>Sozialer Status des Beraters</i>	Studierende des gleichen Semesters (<i>same-level Peer Tutoring</i>) Studierende höherer Semester (<i>cross-level Peer Tutoring</i>) Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen	Lehrende (<i>Semi-professionelles Coaching</i>) Studierende (<i>Peer Coaching</i>) Externer Coach (<i>Professionelles Coaching</i>)	Lehrende (<i>Student-Faculty Mentoring</i>) Studierende (<i>Peer Mentoring</i>) Externe Personen (<i>Externes Mentoring</i>)
<i>Professionalisierung</i>	Training didaktischer Fähigkeiten Videohospitation Reflexion in Kleingruppen	Gesprächs-/Beratungstraining Selbstcoaching	Training sozialer Fähigkeiten Reflexion in Kleingruppen
<i>Formalisierung</i>	integrativer/ergänzender Bestandteil einer Lehrveranstaltung	didaktisches Element extracurriculares Angebot	formell informell curricular

Synopse 2: Anwendung und Gestaltung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen

6 Ausblick: Herausforderungen

Infolge des anhaltenden technologischen und wirtschaftlichen Wandels sowie der steigenden Konkurrenz in unserer Gesellschaft werden Menschen in ihrem Leben immer wieder gefordert, sich anzupassen oder auch neu zu erfinden. Dazu benötigen sie neben intellektuellen Fähigkeiten eine *starke Persönlichkeit*, *emotionale Stabilität*, die *Fähigkeit zur Reflexion* und verschiedene *Soft Skills* (vgl. DUBS 2009, 34). Deshalb müssen im Hochschulbereich Lernarrangements geschaffen werden, in denen sich diese Dispositionen und Kompetenzen entwickeln können.

Gegenwärtig vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in der Lehr-/Lernkultur, der sich nachhaltig auf die Gestaltung der Hochschullehre auswirkt. Neben traditionel-

len Lehr-/Lernformen werden zunehmend beratungsorientierte Lehr-/Lernformen aufgrund ihres didaktischen Potentials implementiert. Diesen liegt ein anderes Verständnis von Lehren und Lernen zugrunde, das die beteiligten Akteure und Institutionen vor neue Herausforderungen stellt.

Lehrende benötigen didaktische und kommunikative Fähigkeiten, um derartige Lehr-/Lernformen planen, durchführen und gestalten zu können. Oftmals haben sie in ihrer schulischen oder akademischen Laufbahn derartige Lehrformen nicht selbst erlebt, wodurch ein Lernen am Modell nicht möglich war. Der Übergang vom Wissensvermittler zum Berater verlangt von Lehrenden, sich zurückzunehmen und den Lernprozess durch geschicktes Moderieren und Nachfragen anzuregen. Ebenso fällt es den Lernenden nicht leicht, wenn sie bislang eine passiv-rezeptive Lernhaltung gewohnt waren, sich plötzlich aktiv einzubringen. Das erfordert ein Umlernen, d. h. eine veränderte Einstellung zum Studium, Mut, Fragen zu stellen sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion. Von daher kann es zunächst passieren, dass Studierende gegenüber beratungsorientierten Lehr-/Lernformen eher ablehnend reagieren (vgl. RICKEN 2011, 74).

Folglich bedarf es zu ihrer Umsetzung, neben einem hohen Interesse und Engagement von allen Beteiligten, noch viel Überzeugungsarbeit und einer Änderung des Bewusstseins, auch auf Fakultäts- und Hochschulebene. Neben Forschungsleistungen und Publikationen müsste ebenfalls die Bereitschaft, Beratungs- und Betreuungsaufgaben in der Lehre zu übernehmen, in Stellenausschreibungen ausdrücklich erwünscht und anschließend auch entsprechend honoriert und anerkannt werden.

Empirische Studien zu den Auswirkungen beratungsorientierter Lehr-/Lernformen auf den Lernerfolg existieren und bestätigen deren positive Auswirkungen⁴. Allerdings sind ihre Aussagen vor dem Hintergrund theoretisch-konzeptioneller Mängel und Defizite bei der Umsetzung zu relativieren.

Literatur

- Arnold, R. (1993). *Natur als Vorbild*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Birgmeier, B. R. (2010). *Sozialpädagogisches Coaching. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen und Perspektiven für Soziale Berufe*. Weinheim und München. Juventa.
- Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Neuwied.
- Bronfenbrenner, U. & Lüscher, K. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Campbell, C. D. (2010). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.). *The Blackwell Handbook of Mentoring. A multiple perspectives approach* (S. 325–344). Wiley-Blackwell.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner Verlag.
- DSW (2012). Pressemitteilung – *Psychologische Beratung der Studentenwerke stärker nachgefragt*. Online: <http://www.studentenwerke.de/presse/2012/210312a.pdf>; 18.01.2013.
- Duden-online (2013). Stichwort Rat.

4 Für einen Überblick zu den positiven Auswirkungen von Mentoring-Programmen im Hochschulbereich siehe JOHNSON 2010, zur Effektivität von Tutoring siehe TOPPING 1996, FALCHIKOV 2001 und von Coaching siehe GREIF 2008.

- Engel, F., Nestmann, F., Sickendieck, U. (2004). Beratung – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Engel, F. F. Nestmann & U. Sickendieck (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung*, Bd. 1, (S. 33–45). Tübingen. dgvt-Verlag.
- Engel, F., Nestmann, F., Sickendieck, U. (2006). Welche Beratung wollen wir – welche Beratung brauchen wir? In *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 1(4), S. 119–124.
- Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EU-Kommission (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Falchikov, N. (2001): *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London.
- Fasshauer, U. & Vogt, M. (2013). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. In *bwp@* (23). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf; 10.04.2013.
- Fischer-Epe, M. (2002): *Coaching. Miteinander Ziele erreichen*. Hamburg.
- Fittkau, B. (2003). Ressourcenaktivierende Kurzzeit-Beratung. In C. Krause, B. Fittkau & R. Fuhr (Hrsg.). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 143–150). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2008). Der Bologna-Prozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In *bwp@* (14), Juni 2008. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.shtml; 10.04.2013.
- Gerholz, K.-H., Fuge, J. & Sloane, P. F. E. (2013). Didaktisch orientierte Studienganggestaltung – Ein Design Research-Zyklus in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. In K.-H. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.). *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna*. Paderborn (im Druck).
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Haasen, N. (2001). *Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Hebecker, E. (2012). Was heißt und zu welchem Ende führt Coaching an der Hochschule? In *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 19, S. 105–110.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS.
- Huber, G. L. (1990). Lehren und Lernen von Beratung. In E. J. Brunner & W. Schöning (Hrsg.). *Theorie und Praxis von Beratung* (S. 41–61). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L., Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success. A literature review. In *Review of Educational Research*, 61(4), S. 505–532.
- Johnson, W. B. (2010). Student-Faculty Mentorship Outcomes. In: T. D. Allen & L. T. Eby (Hrsg.). *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 189–209). Wiley-Blackwell.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie*. Berlin.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (10), Sonderheft 8, 11–29.
- Knauf, H. (2010). *Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit*. Bielefeld: UVW.

- Kossack, P. & Schramm, C. (2011). *Fallbasierte Lernberatung. Hinweise zur Beratung des Lernens in der Lehre*. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik. Potsdam: Universitätsverlag.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life*. Boston.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung. Was ist, was soll, was kann Beratung? In C. Krause, B. Fittkau & R. Fuhr (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krause, C. & Müller-Benedict, V. (2007). *Tutorium an der Hochschule. Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren*. Aachen: Shaker Verlag.
- Landwehr, N. & Müller E. (2008). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: hep verlag.
- Multrus, F., Ramm, M., Bargel, T. (2010). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Forschung und Bildung.
- Nestmann, F. (2002). *Beratung als Ressourcenförderung. Präventive Studentenberatung im Dresdner Netzwerk Studienbegleitender Hilfen*. Weinheim, München: Juventa.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Pallasch, W. & Petersen, R. (2005). *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Weinheim, München: Juventa.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2008). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim, München: Juventa.
- Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Phillips, G. M. (1979). The peculiar intimacy of graduate study. A conservative view. *Communication Education* (4), S. 339–345.
- Portele, G. & Huber, L. (1995). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 92–113). Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Rauen, C. (2008). *Coaching*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reindl, R. & Weiß, S. (2012). Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte. In *e-Beratungsjournal net* (8), H. 1, S. 1–15. Online: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/reindl_weiss.pdf; 21.04.2013.
- Reinisch, H. (1977). Aufgaben und Organisationsformen von Tutorien im Rahmen von Lehrveranstaltungen. In Hochschuldidaktische Materialien zur Tutorenausbildung (Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft Bremen, Bd. 5) S. 43–74.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieck, W. (1995). Orientierungseinheiten/-phasen. In Huber, L. (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie für Erziehungswissenschaft* (S. 668–670), Bd. 10. Stuttgart, Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Rogers, C. R. (1961). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schaeper, H. & Briedis K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS.
- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, H. 4.

- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie* (S. 249–278), Bd. 2, Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen.
- Schiersmann, C. (2009). Selbstorganisation und Problemlösen als Eckpunkte einer allgemeinen Beratungstheorie. In H. Pühl (Hrsg.). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnebel, S. & Jürgens, E. (2007). Was meint der Begriff «Beratung»? In S. Schnebel & E. Jürgens (Hrsg.). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*: Beltz Verlag.
- Schulmeister, R. (1982). *Handbuch für Orientierungseinheiten. Grundlegung, didaktisch-methodische Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011.). *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. (S. 237–278). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 575–612). Weinheim: Beltz Verlag.
- Sloane, P. F. E. (2009). Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten. Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Gesellschaft. In *bwp@Profil 2*, Januar 2009. Online: http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf; 21.04.2013.
- Sloane, P. F. E. & Gössling, B. (2012). Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, H. 3, Band 108, S. 329–361.
- Sloane, P. F. E. & Fuge, J. (2012). Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (7), H. 3, S. 96–109.
- Teichler, U. (2005). Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In U. Welbers (Hrsg.). *The shift from teaching to learning – Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 314–320). Bielefeld: WBV.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. A typology and review of the literature. In *Higher Education* (32), H. 3, S. 321–345.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Online unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf; 18.01.2013.
- Wissenschaftsrat (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf>; 18.01.2013.
- Zellweger Moser, F., Meier, C., Jenert, T. & Euler, D. (2008). Selbststudium konsistent gestalten. Lernziele – Methoden – Prüfungen. *Hochschuldidaktische Schriften* (Bd. 9). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers.

Anschrift der Autorin: Dipl.-Hdl. Juliane Fuge, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn.
E-Mail: juliane.fuge@wiwi.upb.de