



---

# **Professionalisierung durch Peer-Beratung?**

– eine empirische Studie mit Studierenden im  
Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik  
der Universität Erfurt

---

Eingereicht von: Juliane Schmidt

Erstprüferin: Frau Dr. Birgit Jäpelt

Zweitprüferin: Frau Dr. Magdalena Förster

**urn:nbn:de:gbv:547-202400710**

## **Zusammenfassung**

Peer-Beratung kann ein institutionelles Angebot zur Entwicklung von Reflexions- und Beratungskompetenzen für angehende Pädagog:innen darstellen. Die vorliegende Arbeit untersucht das Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt im Kontext des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik. Ziel ist es, die Erfahrungen der Studierenden mit diesem Konzept hinsichtlich gewinnbringender Aspekte, Herausforderungen und Verbesserungsimpulsen zu untersuchen. Außerdem wird erforscht, inwieweit Peer-Beratung als ein Raum für Reflexionsprozesse dienen kann, um die Studierenden in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Hierfür wurden fünf leitfadengestützte Interviews durchgeführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Studierenden die Peer-Beratung als bereichernd einschätzen, besonders hinsichtlich der Peer-to-Peer Konstellation, dem begleitenden Beratungsseminar sowie der verpflichtenden Teilnahme. Die empfundene Hierarchiefreiheit in der Peer-Beratung gilt es differenziert zu betrachten, da Hierarchien auch implizit vorhanden sein können. Die Peer-Beratung kann ein Raum für Reflexionsprozesse sein, welcher die Studierenden in ihrer Professionalisierung unterstützt. Jedoch besteht bei den befragten Studierenden ein Bedarf an einer stärkeren Verknüpfung der Lernerfahrungen mit ihrer Professionalisierung. Herausforderungen zeigen sich insbesondere in der Themenwahl für die Beratung und im Verständnis der Intention der Peer-Beratung. Durch die in der Arbeit herausgearbeiteten Verbesserungsimpulse kann den Herausforderungen zukünftig besser begegnet werden. Dem Vorschlag einer Informationsveranstaltung für Studierende des ersten Semesters sollte besondere Beachtung geschenkt werden.

## **Abstract**

Peer counselling can be viewed as an institutional service for prospective educators to develop reflection and counselling skills. This thesis examines the concept of peer counselling at the University of Erfurt as part of the master's degree programme in Special and Inclusive Education. The aim is to analyse the students' experiences with this concept regarding beneficial aspects, challenges, and impulses for improvement. In addition, it will investigate the extent to which peer counselling can serve as a space for reflection processes to support students in their professionalisation. To achieve this, five semi-structured interviews were conducted and analysed using qualitative content analysis. The results show that the surveyed students consider peer counselling as enriching, particularly regarding the peer-to-peer constellation, the accompanying counselling seminar, and the mandatory participation. The perceived hierarchy-free nature of peer counselling requires nuanced consideration, as hierarchies can also be implicitly present. Peer counselling can be a space for reflection processes that support students in their professionalisation. However, it is necessary for students to make a stronger connection between the learning experience and their professionalisation. Certain challenges are particularly evident in the choice of topics for counselling and in understanding the intention of peer counselling. The suggestions for improvement identified in the study can be used to better meet these challenges in the future. Particular attention should be paid to the idea of an information event for first-semester students.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Forschungsstand zur Peer-Beratung für angehende Pädagog:innen</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Annäherungen an zentrale Begriffe der Professionsforschung</b> .....	<b>7</b>
3.1 Profession.....	7
3.2 Professionalität.....	8
3.3 Professionalisierung .....	9
<b>4 Professionstheoretische Ansätze</b> .....	<b>10</b>
4.1 Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz .....	10
4.1.1 Stellvertretende Krisenbewältigung .....	11
4.1.2 Unterscheidung von Wissenstypen .....	12
4.1.3 Notwendigkeit der doppelten Professionalisierung .....	13
4.1.4 Arbeitsbündnisse in der Pädagogik .....	13
4.1.5 Antinomien im pädagogischen Handeln.....	15
4.2 (Berufs-)biographischer Bestimmungsansatz .....	17
4.3 Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung .....	18
4.4 Schlussfolgerungen für die Professionalisierung Studierender .....	19
<b>5 Beratung als pädagogische Handlungsform</b> .....	<b>21</b>
5.1 Annäherung an eine Begriffsbestimmung pädagogischer Beratung .....	22
5.2 Zentrale Merkmale der Handlungsform Beratung .....	22
5.3 Beratungsansätze.....	24
5.3.1 Grundlegende Gemeinsamkeiten des systemischen und lösungsorientierten Beratungsansatzes.....	24
5.3.2 Systemischer Beratungsansatz.....	25
5.3.3 Lösungsorientierter Beratungsansatz.....	26
5.4 Peer-Beratung als spezifische Form pädagogischer Beratung .....	27
5.4.1 Begriffsannäherung und Merkmale von Peer-Beratung .....	27
5.4.2 Herausforderungen in der Peer-Beratung .....	28
<b>6 Beratung als Raum für Professionalisierung</b> .....	<b>29</b>
6.1 Pädagog:innen in beratender Rolle .....	29

6.2 Pädagog:innen in zu beratender Rolle .....	30
6.3 Peer-Beratung als Raum der Professionalisierung für Studierende .....	31
<b>7 Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>32</b>
7.1 Konzept der Peer-Beratung im Master-Studiengang Sonder- und Integrationspädagogik an der Universität Erfurt.....	32
7.1.1 Studierende in der Rolle als zu beratende Personen.....	33
7.1.2 Studierende in der Rolle als beratende Personen.....	34
7.2 Wahl des Forschungsdesigns.....	35
7.3 Leitfadiskonstruktion .....	35
7.4 Auswahl der Interviewteilnehmenden .....	37
7.5 Interviewdurchführung.....	37
7.6 Datenaufbereitung.....	38
7.7 Auswertungsinstrument: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse .....	39
<b>8 Darstellung der Ergebnisse.....</b>	<b>42</b>
8.1 Fallbeschreibungen .....	42
8.2 Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden.....	44
8.3 Beratungsansatz .....	46
8.4 Beratungsbeziehung .....	46
8.5 Themenwahl.....	52
8.6 Verpflichtung zur Teilnahme an der Peer-Beratung.....	55
8.7 Einnehmen der Rollen.....	57
8.8 Zeitlicher Rahmen.....	62
8.9 Begleitendes Beratungsseminar und Abschlussprüfung .....	63
8.10 Wahrnehmung der Peer-Beratung.....	64
8.11 Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung.....	65
8.12 Empfinden der eigenen Professionalisierung .....	67
8.13 Verbesserungsvorschläge für das Konzept der Peer-Beratung .....	68
<b>9 Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>71</b>
9.1 Peer-Beratung als hierarchiefreier Raum .....	71
9.2 Verpflichtender Charakter der Peer-Beratung und dessen Auswirkungen.....	74
9.3 Themenwahl und Reflexion biographischer Erfahrungen .....	75
9.4 Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung.....	76
9.4.1 Peer-Beratung als Reflexionsraum .....	77

9.4.2 Verständnis des Konzepts der Peer-Beratung.....	79
9.4.3 Einschätzung der eigenen Professionalisierung und Konsequenzen .....	80
<b>10 Reflexion des Forschungsprozesses.....</b>	<b>82</b>
<b>11 Schlussbetrachtung.....</b>	<b>86</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>91</b>
<b>Anhangsverzeichnis.....</b>	<b>VII</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

M-PO-Son	Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt des Master-Studiengangs Sonder- und Integrationspädagogik
Zn.	Zeilennummer
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Deduktiv gebildete Kategorien.....	40
Tabelle 2: Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden .....	45
Tabelle 3: Inhaltliche Überschneidungen der Kategorie Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle mit dem Kategoriensystem .....	54

## 1 Einleitung

Pädagogisches Handeln ist ein Handeln unter Ungewissheit (Cramer & Drahmman, 2019, S. 22). Pädagog:innen stehen in ihrer beruflichen Praxis fortwährend vor der Aufgabe, unter Handlungsdruck einzelfallspezifische Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen (Helsper, 2016a, S. 112). Da es für das pädagogische Handeln keine Kausalpläne gibt und damit das Risiko von Fehlern in der Arbeit steigt, ist ein Kennzeichen von Professionalität die Reflexionskompetenz bezüglich des eigenen Handelns (Helsper, 2021, S. 56; Nittel, 2011, S. 48). Dafür benötigen pädagogische Fachkräfte institutionelle Räume, die eine Reflexion frei von Handlungsdruck ermöglichen und sie in ihrer Professionalisierung unterstützen. Für ausgebildete Pädagog:innen stehen hierfür Angebote wie kollegiale Fallberatung, Intervision oder Supervision zur Verfügung (Helsper, 2021, S. 55f.; S. 105). Darüber hinaus stellt Beratung eine „*Querschnittsmethode*“ (Diouani-Streek, 2019, S. 11) im pädagogischen Handeln dar, weshalb pädagogische Fachkräfte vermehrt in der Rolle als Beratende agieren. Aufgrund dessen gehören Beratungskompetenzen zu den Kernkompetenzen (sonder-)pädagogischen Handelns (Schmid, 2022, S. 111).

Doch wie kann bereits im Studium angehender pädagogischer Fachkräfte zur Entwicklung ihrer Beratungskompetenzen und ihrer Reflexionskompetenzen beigetragen werden, um sie letztlich in ihrer Professionalisierung zu unterstützen? Als ein mögliches institutionelles Angebot rückt hier das Konzept der Peer-Beratung in den Fokus der Betrachtung. Es existieren bereits verschiedene Konzepte der Peer-Beratung, jedoch sind diese überwiegend für angehende Pädagog:innen im schulischen Kontext konzipiert worden und empirisch wenig erforscht.

Ein Konzept der Peer-Beratung, welches sich an Studierende des außerschulischen Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik richtet, wurde an der Universität Erfurt im Rahmen einer Lehrveranstaltung implementiert und ist seit 2019 in der Studien- und Prüfungsordnung des Masterstudiengangs verortet. Im Rahmen dieses Moduls nehmen die Studierenden sowohl die Rolle als zu beratende Person als auch die beratende Rolle ein. Auch diesem Konzept fehlt es an einer eingehenden empirischen Untersuchung. Daher soll mit dieser Arbeit ein erster Schritt in Richtung empirischer Fundierung des Konzepts der Peer-Beratung getan werden.

### *Zielsetzung und Methode*

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, vor dem Hintergrund der strukturtheoretischen und (berufs-)biographischen Professionstheorie sowie den Charakteristika von Beratung als pädagogische Handlungsform, die Erfahrungen der Studierenden des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt in den Blick zu nehmen. Hierfür werden fünf leitfadengestützte Interviews durchgeführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Aus diesen Erfahrungen sollen Erkenntnisse bezüglich gewinnbringender Aspekte des Konzepts, potenzieller Herausforderungen und daraus hervorgehende Verbesserungsimpulse abgeleitet werden. Weiterhin wird untersucht, inwieweit Peer-Beratung als ein handlungsentlastender Raum für Reflexionsprozesse der Studierenden fungieren kann, um sie damit in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Dies geschieht unter den folgenden Forschungsfragen:

- 1. Welche Erfahrungen machen Studierende des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt und welche Verbesserungsimpulse gehen daraus hervor?*
- 2. Inwiefern kann die Peer-Beratung der Universität Erfurt als Raum für Reflexionsprozesse für angehende Pädagog:innen dienen, um sie damit in ihrer Professionalisierung zu unterstützen?*

### *Aufbau der Arbeit*

Nach der Einleitung gibt der Forschungsstand in Kapitel 2 einen Überblick über bestehende Modelle der Peer-Beratung und vergleicht diese mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt. Das zu untersuchende Konzept wurde vor dem Hintergrund der Theorien zur (sonder-)pädagogischen Professionalisierung entwickelt. Aufgrund dessen erfolgt nach einer Annäherung an zentrale Begriffe der Professionsforschung in Kapitel 3 die Vorstellung des strukturtheoretischen und (berufs-)biographischen Professionsansatzes in Kapitel 4, wobei der Fokus auf dem strukturtheoretischen Bestimmungsansatz liegt. Das Kapitel 4 schließt mit den Schlussfolgerungen hinsichtlich der Professionalisierung für angehende Pädagog:innen ab. Der zweite theoretische Themenschwerpunkt liegt auf der Beratung als pädagogische Handlungsform, welche in Kapitel 5 zunächst grundlegend beschrieben und anschließend auf die Form der Peer-Beratung eingegrenzt wird, um sich dem Forschungsgegenstand weiter anzunähern. Kapitel 6 verknüpft die vorangegangenen Ausführungen und konzeptualisiert (Peer-)Beratung als Raum für Professionalisierung. Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Vorstellung des methodischen Vorgehens in Kapitel 7. Die Ergebnisse der Forschung werden in Kapitel 8

beschrieben und anschließend in Kapitel 9 vor dem Hintergrund der Literatur interpretiert und diskutiert. Die Arbeit schließt mit der Reflexion des Forschungsprozesses und einer Schlussbetrachtung, in der die Forschungsfragen beantwortet werden, ab.

### *Explikation des eigenen Vorverständnisses*

Die vorliegende Masterarbeit orientiert sich an der Ansicht, dass Wissen konstruiert wird und immer abhängig von den Beobachter:innen ist. Dabei wird der Auffassung von Breuer et al. gefolgt, die formulieren, dass es „die (sozialisierte) *Forscherin-als-Person* ist, die wissenschaftliche Erkenntnisse hervorbringt – dass Erkenntnis stets durch eine bestimmte Sicht-der-Dinge, durch eine *Subjekt-Perspektive* gekennzeichnet ist“ (2018, S. 5). Die subjektive Perspektive der Forschenden hat also Einfluss auf den Forschungsprozess. Aufgrund dessen habe ich mich dazu entschieden, einige Aspekte des empirischen Teils der Arbeit in der ersten Person zu verfassen, um zu verdeutlichen, in welchen Aspekten die Forschung durch meine eigene Rolle als Forscherin geprägt ist. Nach Gergen und Gergen „verdeutlicht ein solches Schreiben den Konstruktionscharakter der Annahmen und impliziert, dass alles immer auch ganz anders gesehen werden könnte“ (2009, S. 80). Das Schreiben in der ersten Person kommt insbesondere dort zum Tragen, wo meine eigene Rolle im Forschungsprozess in besonderer Weise berücksichtigt werden soll.

Entsprechend des dargelegten Verständnisses sehe ich es als meine Aufgabe, meinen eigenen Standpunkt und mögliche Vorannahmen darzulegen. Da ich selbst Studentin des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik bin und dementsprechend ebenfalls die Erfahrung der Peer-Beratung machen durfte, kommt der Beleuchtung meiner eigenen Rolle im Forschungsprozess eine tragende Rolle zu. Das Thema dieser Masterarbeit wurde mir von meiner Gutachterin vorgeschlagen. Ich konnte mich jedoch sehr schnell mit der Thematik identifizieren, da ich zum einen durch die intensive Beschäftigung mit den entsprechenden Professionalisierungstheorien einen maßgeblichen Einfluss auf meine eigene Professionalisierung sah und zum anderen ein starkes Interesse daran hatte, welche Erfahrungen meine Kommiliton:innen mit der Peer-Beratung gesammelt haben. Ich selbst habe diese in positiver Erinnerung, wenngleich auch einige Aspekte, wie die Themenfindung, mir Schwierigkeiten bereiteten. Meine Vorannahme war, dass auch andere Studierende mit dieser Problematik konfrontiert waren, weshalb ich dieser Vorannahme im Forschungsprozess fortwährend reflexiv begegnete. Inwiefern meine Rolle als Forscherin, die nah am Forschungsgegenstand verortet ist, Auswirkungen auf den Forschungsprozess hatte, wird in Kapitel 10 näher ausgeführt.

## 2 Forschungsstand zur Peer-Beratung für angehende Pädagog:innen

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Peer-Beratung im Studium von angehenden Pädagog:innen in der wissenschaftlichen Literatur bisher nur marginal in den Blick genommen wurde. Die bestehenden Publikationen zur Thematik konzentrieren sich dabei überwiegend auf angehende Lehrkräfte und behandeln vornehmlich spezielle Modelle der Peer-Beratung, ohne jedoch aussagekräftige empirische Studien anzuschließen, die eine kritische Evaluation der Konzepte ermöglichen. Weitere Publikationen betrachten Peer-Beratung im Rahmen der Studienberatung beispielsweise für die Studieneingangsphase oder dem Studienabschluss. Zu nennen sind hier exemplarisch die Beiträge von Iser und Theodorff (2016), Henkel und Vollmer (2014) und Rohr (2013). Da die vorliegende Arbeit Peer-Beratung im Kontext der Professionalisierung angehender Pädagog:innen betrachtet, ist Peer-Beratung im Rahmen der Studienberatung für diese Arbeit nicht von Bedeutung, weshalb die Beiträge hierzu nicht weiter erläutert werden. Die anschlussfähigen Publikationen für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit werden an dieser Stelle skizziert und für die vorliegende Forschung eingeordnet.

Meißner und Greiner (2022, S. 213ff.) untersuchten in ihrer Studie die Chancen und Risiken kollegialer Fallberatung in Form von Peer-Beratung im Lehramtsstudium. Ausgangspunkt ist hierbei die Frage, inwiefern die Lehramtsstudierenden die Peer-Beratung als nützlich einschätzen und welche Qualität die kollegiale Fallberatung als Peer-Beratung in diesem Zusammenhang aufweist. Die Autoren gingen davon aus, dass kollegiale Fallberatung bei der Bewältigung und Reflexion beruflicher Problemstellungen durch die Entwicklung von Handlungsalternativen unterstützend wirken kann. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden kollegiale Fallberatungen mit Lehramtsstudierenden durchgeführt. Im Anschluss daran führten sie zunächst eine Fragebogenerhebung mit den angehenden Lehrkräften durch, um deren subjektive Wahrnehmung der Nützlichkeit von kollegialer Fallberatung in der Peer-to-Peer Situation zu erfassen. In einem zweiten Schritt analysierten sie drei Videoaufzeichnungen von Fallberatungen, die von einer Gruppe von elf Lehramtsstudierenden durchgeführt wurden, um damit die Beratungs- und Prozessqualität in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden den kollegialen Austausch bezüglich beruflicher Handlungsprobleme sowie die Atmosphäre in den Fallberatungen in der Peer-to-Peer Situation als gewinnbringend empfanden. Hinsichtlich der Qualität der Fallberatungen stellten die Forschenden fest, dass diese nur eingeschränkt zu einer angemessenen Bearbeitung von beruflichen Problemstellungen beitragen.

Im Beitrag von Streblow und Valdorf (2022, S. 85ff.) wird ein seit 2010 bestehendes systemisch-lösungsorientiertes Konzept der Peer-Beratung an der Universität Bielefeld für Lehramtsstudierende vorgestellt. Lehramtsstudierenden wird hier Peer-Beratung als Seminar angeboten, wobei sich die Peer-Beratung an der kollegialen Fallberatung orientiert. Ziel des Seminars ist es, dass die Studierenden ihre Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Reflexion weiterentwickeln und damit in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt werden sowie im Gruppengeschehen alternative Handlungsansätze für als problematisch empfundene Situationen ausarbeiten. Im Mittelpunkt der kollegialen Fallberatungen stehen dabei spezifische pädagogische Situationen und keine allgemein formulierten Thematiken. Die Fallberatung soll den Studierenden hierbei einen geschützten Raum zur Reflexion bieten. Eine empirische Untersuchung dieses Seminarangebots liegt jedoch nicht vor.

Fricke et al. (2019, S. 118ff.) stellen ebenfalls einen Peer-Counselling-Ansatz für angehende Lehrkräfte vor, der als lösungs- und ressourcenorientierte Kurzberatung organisiert ist. In diesem Format werden Lehramtsstudierende von Studierenden der Psychologie hinsichtlich ihres Wohlbefindens im Studium beraten. Ziel des Ansatzes ist, dass beide beteiligten Parteien Beratung als ein geeignetes Unterstützungsangebot zur Entwicklung „gesundheitsbezogene[r] Selbstmanagementkompetenzen“ (Fricke et al., 2019, S. 119) ansehen. Des Weiteren können die Peer-Berater:innen, die in einem Seminar auf ihre Berater:innenrolle vorbereitet werden, dadurch ihre Beratungskompetenzen weiterentwickeln. Die Peer-Beratung erfolgt dabei freiwillig. Außerdem erfolgt kein Rollenwechsel zwischen den Gesprächsparteien. Die Autoren vermerken, dass erste Evaluationsergebnisse zeigen, dass beide Parteien den Peer-Beratungsansatz als positiv einschätzten. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht weiter ausgeführt und stellen lediglich eine Tendenz dar.

Die beschriebenen Publikationen weisen einige Gemeinsamkeiten mit der Peer-Beratung an der Universität Erfurt auf, unterscheiden sich jedoch auch in verschiedenen Aspekten. Der auffallendste Unterschied besteht darin, dass das Peer-Beratungsangebot Erfurts auch für außerschulische Pädagog:innen konzipiert ist. Ein weiterer Unterschied zu den Modellen von Meißner und Greiner (2022) und Streblow und Valdorf (2022) ist, dass die Peer-Beratung in einem Einzelgespräch erfolgt und dementsprechend auch nicht wie eine kollegiale Fallberatung ausgestaltet ist. Die Peer-Beratung der Universität Erfurt ist darüber hinaus verpflichtend für alle Studierenden, während das Peer-Beratungsangebot von Fricke et al. (2019) freiwillig ist. Weiterhin sieht das Konzept der Peer-Beratung der Universität Erfurt vor, dass Studierende des ersten Semesters des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik von den

Studierenden des dritten Semesters desselben Studiengangs zu erlebten Situationen aus ihrer pädagogischen Praxis beraten werden. Kommen die Studierenden des ersten Semesters dann in das dritte Semester, beraten sie wiederum die neu immatrikulierten Studierenden (vgl. Gercke & Jäpelt, 2017, S. 9). Dadurch entsteht ein Rollenwechsel innerhalb einer Person, was im Modell von Fricke et al. (2019) nicht vorgesehen ist. Außerdem strebt das Modell der Universität Erfurt eine hierarchiefreie Ebene an, während das Konzept von Fricke et al. (2019) den Kompetenzunterschied forciert. Ähnlichkeiten zu diesem Modell lassen sich darin finden, dass die Studierenden in beratender Rolle ihre Beratungskompetenzen üben können. Die Studierenden des ersten Semesters reflektieren im Beratungsgespräch bestimmte Thematiken ihres Praktikums und erleben Beratung aus Klient:innenperspektive. Ähnlich wie bei Meißner und Greiner (2022) sowie Streblow und Valdorf (2022) besteht das Ziel der Peer-Beratung an der Universität Erfurt darin, den Studierenden einen Raum für Reflexionsprozesse zu bieten und sie bei der Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen zu unterstützen, um damit zu ihrem Professionalisierungsprozess beizutragen. Jedoch wurde das Modell von Streblow und Valdorf (2022) nicht empirisch untersucht. Meißner und Greiner (2022) verwendeten Fragebögen zur Selbsteinschätzung und bewerteten die Fallberatungen hinsichtlich ihrer Qualität mit einer Beobachtungsstudie. Eine qualitative Studie dazu, welche die Erfahrungen der Studierenden mit den verschiedenen Modellen der Peer-Beratung in den Blick nimmt, steht jedoch noch aus.

Im Beitrag von Gercke und Jäpelt (2017) werden erste Erfahrungen der Studierenden mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt aufgeführt. Jedoch fehlt auch hier eine eingehende empirische qualitative Forschung. Auch Studienergebnisse hinsichtlich dessen, inwiefern Peer-Beratung für Studierende tatsächlich ein Raum für Reflexionsprozesse sein kann, fehlen. An dieser Stelle offenbart sich eine Forschungslücke, zu deren Bearbeitung die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten soll.

### 3 Annäherungen an zentrale Begriffe der Professionsforschung

Die Ursprünge der Professions- und Professionalisierungsforschung lassen sich auf die Soziologie zurückführen. Grundlegend beschäftigt sich die Forschung mit der Frage, wie sich Berufe charakterisieren und sich voneinander abgrenzen lassen (Horster et al., 2005a, S. 9). Zu den zentralen Begriffen der Professionsforschung gehören *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* (Mieg, 2016, S. 29). Im Rahmen dieser Arbeit wird ein differenztheoretischer Ansatz verfolgt, in dem die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung voneinander entkoppelt werden (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 128). Nachfolgend wird daher zunächst eine Annäherung an die drei zentralen Begriffe der Professionsforschung vorgenommen.

#### 3.1 Profession

Lange Zeit war der klassische Merkmalsansatz maßgeblich für die Definition von Profession (Helsper, 2021, S. 60). Demnach bezeichnet der Begriff Profession eine spezifische Gruppe von Berufen, die sich durch charakteristische Merkmale, wie zum Beispiel ein spezialisiertes Studium mit entsprechendem Abschluss, eine monopolartige Verantwortung für bestimmte gesellschaftliche Problem- und Wissensbereiche oder einer altruistischen Haltung von anderen Berufen abgrenzen. Zu den klassischen Professionen zählen hier beispielsweise Ärzt:innen und Jurist:innen (Helsper, 2021, S. 60f.; Horster et al., 2005a, S. 9; Mieg, 2016, S. 28). Erfüllt ein Beruf nicht alle Merkmale, wird er als Semi-Profession eingeordnet, was beispielsweise auf das pädagogische Handeln zutrifft (Dlugosch, 2016, S. 128; Helsper, 2021, S. 61).

Dieser klassische professionstheoretische Ansatz steht vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen in Kritik. Während die klassischen Professionen zentrale Kriterien, wie ihre Autonomie in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, zunehmend verlieren, haben sich andere Berufe „neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder [und] Ausbildungsformen“ (Terhart, 2011, S. 203) erschlossen, die aber nicht mit dem klassischen Merkmalsansatz beschrieben werden können – dazu zählt auch das pädagogische Handeln. Die aktuelle Professionsforschung konzentriert sich darauf, Vorgänge der Professionalisierung und De-Professionalisierung in bestimmten Kontexten zu untersuchen, sowie notwendige Kompetenzen für Fachkräfte und Wege zur Aneignung dieser zu identifizieren (Bonnet & Hericks, 2014, S. 4; Terhart, 2011, S. 203). Dlugosch (2005) bringt an dieser Stelle zum Ausdruck, dass „es weniger bedeutsam [ist], inwieweit einer Berufsgruppe das Label ‚Profession‘ verliehen wird, sondern welche Anforderungen sich über die (Aufgaben-)Struktur der Tätigkeit ergeben“ (S. 31). Liegt der Fokus der Bestimmung einer Profession auf der speziellen Struktur des professionellen Handelns, kann

aus strukturtheoretischer, aber auch aus symbolisch-interaktionistischer und systemtheoretischer Perspektive, eine andere Definition einer Profession erfolgen. Dementsprechend wäre eine Profession ein Beruf, der die stellvertretende Krisenbewältigung für Klient:innen zum Gegenstand hat (Helsper, 2021, S. 54f.). Die stellvertretende Krisenbewältigung wird in Kapitel 4.1.1 näher ausgeführt.

## 3.2 Professionalität

Nittel (2011) beschreibt Professionalität als „einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit“ (S. 48), der in der jeweiligen Interaktion hergestellt werden muss. Der Begriff enthält also eine „dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise“ (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 142). Aus differenztheoretischer Perspektive beschreibt Professionalität die schwer zu bestimmende Schnittmenge zwischen Wissen und Können (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 128). Professionalität zeigt sich dabei nicht nur im Gelingen von professionellen Situationen, sondern auch in Situationen, in denen Professionelle an ihre Grenzen kommen. Professionelles – in diesem Kontext insbesondere pädagogisches – Handeln beruht nicht auf Anleitungen, deren Befolgung zur erfolgreichen Lösung des Problems führt. Pädagogische Situationen entfalten sich vielmehr als individuell geprägte, komplexe Geschehen, die eine differenzierte Betrachtung erfordern. Damit bleibt professionelles Handeln „für Scheitern und Fehler anfällig“ (Helsper, 2021, S. 56). In der Pädagogik ist dies als Technologiedefizit bekannt. Professionalität verlangt also Reflexions- und Begründungsfähigkeiten von den Professionellen (Nittel, 2011, S. 48). Dafür ist es jedoch erforderlich, dass die gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen in einer Weise konzipiert sind, dass sie das Entfalten von Professionalität ermöglichen. Dazu gehört auch das Vorhalten von Angeboten wie kollegialer Fallberatung oder Supervision (Helsper, 2021, S. 55f.; 105).

Überdies definiert Professionalität die Qualität einer individuellen Dienstleistung, die nicht an den Status der Profession gebunden ist. Professionalität erstreckt sich somit über die Grenzen der etablierten institutionellen Rahmen einer Profession hinaus (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 142). Damit geht einher, dass auch nicht jedes berufliche Handeln von Professionellen pauschal als Ausdruck von Professionalität betrachtet werden kann. Ob Professionalität vorliegt, ist daher im Einzelfall zu prüfen (Helsper, 2021, S. 56).

### 3.3 Professionalisierung

Der Begriff Professionalisierung stellt die Prozessperspektive von Professionalität heraus (Nittel, 2011, S. 44). Hoyle unterscheidet zwischen dem Begriff der Professionalisierung, welcher sich auf die Entwicklung eines Berufs in Richtung der Maßstäbe einer Profession bezieht, und dem der professionellen Entwicklung, der die berufliche Entwicklung einer einzelnen Person hin zur Ausübung einer professionellen Praxis beschreibt (1991, S. 135). Nittel und Seltrecht nehmen eine ähnliche Unterscheidung vor und differenzieren zwischen kollektiven und individuellen Formen der Professionalisierung, wobei der Prozess der kollektiven Professionalisierung nicht immer in der Konstituierung einer Profession endet (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 124; Nittel, 2002, S. 254).

Auf individueller Ebene bezieht sich Professionalisierung auf den Prozess, bei dem eine einzelne Person sich in Richtung einer professionell handelnden Person entwickelt (Mieg, 2016, S. 35). Dabei rücken die biografischen Hintergründe, die bereits eine wichtige Voraussetzung für die spätere berufliche Entwicklung darstellen, universitäre Bildungsprozesse, erste Praxiserfahrungen sowie auch die beständigen Weiterbildungen im Feld in den Fokus und bilden damit die Grundlage für die Ermöglichung von Professionalität (Helsper, 2021, S. 57). Helsper bezeichnet Professionalisierung hier als „individuelle[n] Bildungsprozess“ (ebd., S. 57).

Auf institutioneller Ebene wird die Entwicklung eines gesamten Tätigkeitsfeldes oder einer Berufsgruppe in den Blick genommen, um Voraussetzungen für Professionalität zu schaffen (Mieg, 2016, S. 35). Helsper stellt hierfür zwei Aspekte in den Vordergrund: Einerseits wird eine strukturierte Einführung und Etablierung von Bildungsmaßnahmen und -prozessen benötigt, welche für die Entwicklung von professionellem Wissen und Können notwendig sind. Dies umfasst etwa die Implementierung spezifischer Studiengänge, Praxisphasen während des Studiums sowie kollegiale Beratungs- und Reflexionsangebote und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen. Andererseits bedarf es der Schaffung und Sicherung von gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, welche die Ausübung von Professionalität unterstützen. Dazu gehört zum Beispiel die Legitimation eines autonomen Zuständigkeitsbereiches für Pädagog:innen (Helsper, 2021, S. 57).

Professionalisierung kann also auf individueller sowie auf institutioneller Ebene stattfinden. Erst die Etablierung auf beiden Ebenen macht eine gelungene Professionalität jedoch möglich (ebd., S. 58).

## 4 Professionstheoretische Ansätze

Es existieren eine Vielzahl professionstheoretischer Ansätze, welche den gesellschaftlichen Auftrag, die Handlungsmuster und Zielsetzungen der Professionen aus unterschiedlichen Blickpunkten beleuchten (Moser, 2005, S. 87). Innerhalb der Erziehungswissenschaft bestimmen insbesondere der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der (berufs-)biographische Ansatz den Diskurs (Terhart, 2011, S. 215). Besonders im Lehrer:innenberuf nimmt die Frage nach der Professionalität einen hohen Stellenwert ein. Zunehmend ist aber auch in der Sonderpädagogik ein wachsendes Interesse an (sonder-)pädagogischer Professionalität zu verzeichnen (z. B. Horster et al., 2005b). Jedoch konzentriert sich die Literatur auf die (sonder-)pädagogische Tätigkeit im schulischen Umfeld und klammert die außerschulische Sonderpädagogik weitgehend aus (Dlugosch & Reiser, 2009, S. 95). Diese Arbeit konzentriert sich auf diejenigen Aspekte, die allgemein für die Pädagogik relevant sind, wobei spezifische Besonderheiten, die ausschließlich auf die pädagogische Praxis im schulischen Kontext zutreffen, ausgeschlossen bleiben.

In der Sonderpädagogik wird professionelles Handeln insbesondere aus strukturtheoretischer Perspektive untersucht (Moser, 2005, S. 88), weshalb auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit dieser Ansatz vorgestellt wird. Ein zweiter zentraler professionstheoretischer Ansatz der Arbeit ist die (berufs-)biografische Professionstheorie, da dieser die individuelle Professionalisierung als biografischen Prozess verstärkt in den Blick nimmt.

### 4.1 Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz

Der strukturtheoretische Professionsansatz wurde stark von der Professionstheorie Ulrich Oevermanns geprägt, weshalb seine Ausführungen als Bezugspunkt für diese Arbeit dienen. Er geht davon aus, dass es Berufe mit einer eigenen Strukturlogik gibt, die nicht durch Markt und Bürokratie steuerbar sind (2023, S. 70). Im Mittelpunkt des Ansatzes steht die Bestimmung des Strukturkerns professionellen Handelns. Dieser ermöglicht die Reflexion von professionellen Handlungszusammenhängen, die auf der rekonstruierten Logik von tatsächlichen beruflichen Abläufen und Handlungen beruht (Helsper, 2014, S. 216).

### 4.1.1 Stellvertretende Krisenbewältigung

Oevermann lenkt den Blick bei der Bestimmung des Strukturkerns professionellen Handelns auf die „Typik der Handlungsprobleme“ (Oevermann, 2002, S. 22), die alle Professionen gemeinsam haben. Diese sieht er in der stellvertretenden Krisenbewältigung für Laien (ebd., S. 23). Der Begriff der Krise ist dabei nicht negativ konnotiert, sondern bezeichnet einen Zustand, in dem eine routinemäßige Fortsetzung des Alltags nicht mehr möglich ist und stattdessen neue Handlungsalternativen und Lösungen benötigt werden. Die stellvertretende Krisenbewältigung als professionelles Handeln setzt dabei erst ein, wenn die eigenständige Krisenbewältigung nicht gelingt und Unterstützung gefordert wird. Darüber hinaus vollzieht sich professionelles Handeln im direkten Klient:innen-Professionellen-Bezug (Helsper, 2021, S. 103f.).

Diese stellvertretende Krisenbewältigung manifestiert sich in drei verschiedenen Foki<sup>1</sup>, welche in einem „polaren Gegensatzverhältnis und damit in einem Wechselverhältnis zueinander [stehen]“ (Oevermann, 2023, S. 95). Der erste Fokus bezieht sich auf die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit“ (Oevermann, 2023, S. 88) wozu insbesondere das rechtspflegerische Handeln zählt, während der zweite Fokus die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen“ (ebd.), in den Blick nimmt. Dieser Fokus wird beispielsweise durch die Medizin oder die Pädagogik bearbeitet. Der dritte Fokus professionalisierten Handelns richtet sich auf die „Überprüfung von Geltungsansprüchen [in] Wissenschaft und Kunst“ (Oevermann, 2023, S. 95). Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er keinen individuellen Klient:innenbezug hat, aber für die anderen beiden Foki von essenzieller Wichtigkeit ist. Professionelles Handeln muss auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen, da die stellvertretende Krisenbewältigung mit einer hohen Verantwortung einhergeht und damit immer einer Begründung bedarf (Helsper, 2021, S. 104). Professionelles Handeln ist immer eine Kombination von Lösungsansätzen, die alle drei Schwerpunkte berücksichtigt. Dennoch dominiert einer der drei Foki in der jeweiligen Praxis (Oevermann, 2023, S. 95).

---

<sup>1</sup> Laut der deutschen Rechtschreibung lautet der korrekte Plural „Fokusse“. Da Oevermann jedoch von „Foki“ bzw. „Foci“ spricht und auch die weiterführende Literatur sich dieser Rechtschreibung bedient, wird dies auch hier entsprechend gehandhabt.

### 4.1.2 Unterscheidung von Wissenstypen

Oevermann unterscheidet zwischen zwei Modellen der Anwendung wissenschaftlichen Wissens. Dazu zählen die subsumtionslogische Anwendung und die nicht standardisierbare Anwendung von Wissen. Subsumtionslogisches Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es klare Handlungsanweisungen gibt, die in jedem Fall gültig und standardisiert umsetzbar sind. Oevermann bezeichnet dieses Modell als ‚ingenieuriale Wissensanwendung‘ (Oevermann, 2002, S. 25).

Die Grenzen zum professionellen Handeln zeigen sich darin, dass dieses Wissen zusätzlich einzelfallspezifisch auf die jeweilige individuelle Lebenspraxis angewendet werden muss, da sich die Klient:innen-Professionellen-Interaktionen nicht standardisieren lassen. Dies bezeichnet demnach die nicht standardisierbare Anwendung von Wissen. Professionelle benötigen also zusätzlich zum Begründungs- und Reflexionswissen ein Fall- und Diagnosewissen, mit dem sie die Angemessenheit einer Diagnose für den jeweiligen konkreten Fall prüfen können (Helsper, 2021, S. 105; S. 136).

Helsper beschreibt darüber hinaus das (selbst)reflexive und biographische Wissen als weitere Wissensform. Implizites Handlungswissen lässt sich nur überprüfen und verändern, wenn es beobachtet und reflektiert, also explizit gemacht, wird. Dafür müssen Professionelle in eine Beobachtungs- und Reflexionsperspektive wechseln können:

Nur wenn dies auch gegenüber den eigenen impliziten Orientierungen und den eigenen biographischen Erfahrungen möglich wird, können sich Professionelle auch zu den eigenen impliziten und latenten Deutungsmustern, Orientierungen, Vorlieben und Abneigungen positionieren, die von grundlegender Bedeutung für die Ausgestaltung des eigenen professionellen Handelns sind. (Helsper, 2021, S. 138f.)

Auch das „*Wissen um die Grenzen des Wissens*“ (Helsper, 2021, S. 139) ist essenziell. Professionell handelnde Pädagog:innen sind in der Lage, die eigenen Wissensgrenzen wahrzunehmen und „Nicht-Können als Teil professionellen Handelns immer mitzudenken“ (Engel, 2014, S. 112). Durch dieses Bewusstsein kann das Risiko von Fehlern im pädagogischen Handeln minimiert werden (Helsper, 2021, S. 139).

### 4.1.3 Notwendigkeit der doppelten Professionalisierung

Pädagog:innen stehen vor der Herausforderung einer doppelten Professionalisierung. Für das professionelle Handeln benötigen sie Wissenschaftswissen (Oevermann, 2023, S. 124) als Grundlage für wissenschaftliche Reflexion. Da professionelles Handeln durch die Nicht-Standardisierbarkeit anfällig für Fehler ist, bedürfen professionell Tätige eines reflexiv-erkenntnis-kritischen, eines forschenden Habitus, um die eigene Praxis, sowie deren Einbettung in Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, wissenschaftlich kritisch auf Routinen und Zwänge untersuchen zu können. Kennzeichen professioneller Handlungspraxis ist dann die theoriegeleitete Reflexion und Auseinandersetzung mit diesen Fehlerquellen. Die Herausbildung eines Forschungshabitus zählt damit zu der ersten Professionalisierung (Helsper, 2021, S. 104; S. 131).

Da professionelles Handeln in der Klient:innen-Professionellen-Interaktion verankert ist, bedürfen Professionelle zusätzlich einer zweiten Professionalisierung, die sich durch die Tätigkeit in der konkreten Handlungspraxis etabliert (Oevermann, 2023, S. 124). Sie benötigen also ergänzend einen „praktischen professionellen Habitus“ (Helsper, 2021, S. 131). In der Praxis erlernen die Professionellen Handlungswissen, welches sich wiederum in Routinen manifestiert, die ebenfalls der Reflexion bedürfen. In diesen Routinen ist das subsumtionslogische Wissen verankert, welches auf den Einzelfall transformiert werden muss. Hier ist jedoch keine Sicherheit gegeben, dass das wissenschaftliche Wissen auf den Einzelfall anwendbar ist (Helsper, 2021, S. 105f.). Oevermann (2002) bezeichnet dies als „Paradoxon einer routinisierten Form der Krisenbewältigung“ (S. 27).

### 4.1.4 Arbeitsbündnisse in der Pädagogik

Mit der Annahme, dass sich die stellvertretende Krisenbewältigung in der Klient:innen-Professionellen-Interaktion vollzieht, geht die Konsequenz einher, dass Klient:innen und Professionelle zusammenarbeiten müssen, um Krisenlösungen zu erzeugen (Helsper, 2021, S. 152). Oevermann fasst diese Beziehungspraxis unter dem Begriff Arbeitsbündnis zusammen und beschreibt es als charakteristisch für das professionelle Handeln (2023, S. 115). Das Arbeitsbündnis bezieht sich dabei nicht immer nur auf die einzelne Person, sondern bezieht das ganze Sozialsystem mit ein. Oevermann hat das Arbeitsbündnis ursprünglich für den therapeutischen Kontext beschrieben. Für das pädagogische Handeln kann dies unter Beachtung von Unterschieden ebenfalls angewandt werden. Im Gegensatz zur Therapie steht hier „die Ermöglichung

von Autonomie und Handlungsfähigkeit durch die Initiierung von Bildungsprozessen“ (Helsper, 2021, S. 107) im Mittelpunkt (ebd.).

Obwohl das Arbeitsbündnis die strukturelle Ungewissheit des professionellen Handelns, die in der Nicht-Standardisierbarkeit desselben begründet liegt, nicht aufheben kann, trägt es dennoch zur Minimierung des Risikos im professionellen Handeln bei. Ohne gegenseitiges Vertrauen wird die ohnehin bestehende Ungewissheit der Krisenbewältigung durch ein generelles Misstrauen auf beiden Seiten ergänzt (Helsper, 2021, S. 155). Oevermann (2023) beschreibt das Arbeitsbündnis als „zugleich diffuse und spezifische Beziehung“ (S. 115). Der diffuse Anteil entsteht dadurch, dass die Klient:innen ähnlich wie in einem Freundschaftsverhältnis dazu angehalten sind, alles zu teilen, was ihnen durch den Kopf geht. Den Professionellen kommt auf der anderen Seite die Aufgabe zu, sich auf diese Beziehung einzulassen, aber gleichzeitig einen gewissen Abstand zu wahren, der die Beziehung spezifisch werden lässt (ebd., S. 116ff.).

Ein Arbeitsbündnis kommt nur in der jeweiligen konkreten Interaktion zustande und muss immer wieder neu ausgehandelt werden. Grundvoraussetzung für ein Arbeitsbündnis ist außerdem, dass die Klient:innen freiwillig Unterstützung anfordern. Oevermann betont die Freiwilligkeit als eine entscheidende Voraussetzung für die Autonomie der Klient:innen. Trotz des Eingeständnisses einer Beeinträchtigung ihrer Autonomie, spricht die Verantwortungsübernahme für die Wiederherstellung dieser durch das Aufsuchen von Hilfe, gleichzeitig für das Vorhandensein derselben (Oevermann, 2023, S. 115f.). Würden Professionelle den Klient:innen zuvorkommen und Hilfe anbieten, würden sie einen „de-autonomisierenden Schaden anrichten“ (Oevermann, 2023, S. 116). Durch die Struktur des Aufsuchens von Unterstützung manifestiert sich jedoch auch eine Asymmetrie zwischen Klient:innen und Professionellen (ebd., S. 118). Damit Klient:innen nicht in eine Abhängigkeit von der Unterstützung geraten, müssen Professionelle im Arbeitsbündnis stetig die Autonomie der Klient:innen stärken. Dafür ist jedoch oft notwendig, bestehende Handlungsmuster der Klient:innen zu irritieren, um Platz für neue zu schaffen. Diese Irritation kann jedoch als Krisenauslöser gedeutet werden. Dementsprechend kann das professionelle Handeln damit also auch das gefährden, was eigentlich gestärkt werden soll (Helsper, 2021, S. 108f.). Oevermann (2023) fasst dies unter dem Begriff „Gift-Gegengift-Logik“ (S. 132) zusammen.

#### 4.1.5 Antinomien im pädagogischen Handeln

Die professionelle Praxis kennzeichnet sich durch Spannungen, die sich auf die Wechselwirkungen von Theorie und Praxis, Subsumtion und Rekonstruktion, Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie der gleichzeitig diffusen wie auch spezifischen Sozialbeziehung im Arbeitsbündnis beziehen (Helsper et al., 2000, S. 7). Werner Helsper hat Oevermanns Professionstheorie weiterentwickelt und auf Grundlage der benannten Spannungen, Antinomien für das pädagogische Handeln herausgearbeitet. Dabei bietet er folgenden begrifflichen Klärungsversuch für Antinomien an:

Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten pädagogischen Situationen zu Handlungsverstrickungen kommen, die als pädagogische Paradoxien zu bezeichnen sind. (Helsper, 2016a, S. 111)

Pädagogische Antinomien sind grundlegend für das pädagogische Handeln (Helsper, 2016b, S. 53). Helsper differenziert in elf Antinomien, die sich in Antinomien erster und zweiter Ordnung einteilen lassen (Cramer & Drahm, 2019, S. 22). Obwohl die Antinomien ursprünglich anhand des Handelns von Lehrer:innen herausgearbeitet wurden, lassen sie sich auch auf andere pädagogische Bezüge beziehen. Die Antinomien erster Ordnung lassen sich dabei auf jede Lebenspraxis anwenden, sind aber aufgrund der hohen Verantwortung im pädagogischen professionellen Handeln für dieses von besonderer Bedeutung. Dazu zählen folgende Antinomien: Praxis-, Begründungs-, Subsumtions-, Ungewissheits- und die Vertrauensantinomie sowie die Symmetrie- bzw. Machtantinomie (Helsper, 2016a, S. 111). Die Antinomien zweiter Ordnung beziehen sich auf die Spannungen zwischen der emotional-diffusen Beziehungslogik, wozu die Nähe-, Sach-, Organisations-, Differenzierungs- und Autonomieantinomie zählen (Cramer & Drahm, 2019, S. 22). Nachfolgend werden diejenigen Antinomien skizziert, die für den weiteren Verlauf der Arbeit von besonderer Relevanz sind.

Die *Praxisantinomie* konzentriert sich auf die Spannungen zwischen den theoretischen Wissensbeständen und der Handlungspraxis (Junge, 2020, S. 58). Das professionelle Handeln zeichnet sich einerseits durch Handlungs- und Entscheidungsdruck und andererseits durch den Anspruch an wissenschaftliche Fundierung aus. Die theoretischen Wissensbestände lassen sich

aber nicht ohne Weiteres in die Handlungspraxis überführen. Zudem bedürfen die wissenschaftliche Fundierung und die einhergehende theoretische Reflexion eines handlungsentlastenden Raumes, an dem es in der Praxis oft mangelt (Helsper, 2016a, S. 111; 2002, S. 78).

Die Praxisantinomie hängt eng zusammen mit der *Begründungsantinomie*. Sie thematisiert die Spannungen zwischen Entscheidungsdruck und Begründungspflicht. Professionelle stehen vor der Herausforderung, in der jeweiligen Situation unter Druck zu handeln und gleichzeitig jede Intervention begründen zu müssen (Helsper, 2016a, S. 112; Junge, 2020, S. 68).

Die *Subsumtionsantinomie* bezieht sich auf die Spannungen zwischen Subsumtion und Rekonstruktion (Helsper, 2002, S. 78; Oevermann, 2023, S. 127). Zum einen braucht es wissenschaftliche Klassifikationen und allgemeine Handlungsmuster, um Komplexität zu reduzieren und einen Fall zunächst grundlegend einzuordnen. Zum anderen bedarf es ein individuelles, rekonstruierendes Fallverstehen und einer reflexiven Begegnung der Schema-F-Erklärungen, um „[der] Gefahr einer unzulässigen Typisierung, die dem Einzelfall nicht gerecht wird“ (Helsper, 2002, S. 79) zu entgehen (Helsper, 2016a, S. 112; Helsper, 2002, S. 78f.).

Pädagogisches Handeln unterliegt auch immer der *Ungewissheitsantinomie*. So müssen Professionelle einerseits zusichern, hilfreiche Unterstützung zu bieten, aber andererseits besteht immer die Ungewissheit, ob die Krisenlösung gelingt, da sie von vielen Aspekten, wie dem Arbeitsbündnis, aber auch der anderen Antinomien, abhängig ist (Helsper, 2016a, S. 112).

Die *Symmetrie- bzw. Machtantinomie* beschreibt die Spannungen zwischen der strukturell vorgegebener Asymmetrie zwischen Klient:innen und Professionellen und der gleichzeitig benötigten Symmetrie im Arbeitsbündnis. Professionelle befinden sich auf der Wissensebene in überlegener Position, aber gleichzeitig verlangt die Krisenlösung nach einem symmetrischen Verhältnis (Helsper, 2002, S. 81). Die Symmetrieantinomie zeigt sich dabei auch unabhängig von institutionellen Zwängen – selbst wenn die stellvertretende Krisenbewältigung in einem freiwilligen Kontext erfolgt, ist die Machtantinomie „ein unaufhebbarer Bestandteil der pädagogischen Interaktion“ (Helsper, 2002, S. 82).

Die *Vertrauensantinomie* bezieht sich auf die Notwendigkeit eines Vertrauensverhältnisses im Arbeitsbündnis, welches immer erst hergestellt werden muss und durchgängig instabil bleibt. Die beteiligten Personen im Arbeitsbündnis sind sich dabei immer fremd, aber müssen einander vertrauen, um zum Gelingen der Krisenbewältigung beizutragen. Dabei verlangen die

Professionellen von ihren Klient:innen einen Vertrauensvorschuss, den die Klient:innen jedoch nur auf unsicherer Grundlage gewähren können (Helsper, 2021, S. 156; Helsper, 2002, S. 82).

Auf der Ebene der zweiten Ordnung erscheint die *Näheantinomie* hier von besonderer Relevanz, da sie die entgegengesetzten Logiken der Beziehungsmuster besonders hervorhebt. Die Professionellen stehen vor der Aufgabe, sich einerseits auf die diffuse Sozialbeziehung einzulassen, aber andererseits eine professionelle Distanz zu wahren. Dabei zeigt sich die Ungewissheit darin, in welchem Maße Nähe und Distanz im jeweiligen Fall angemessen sind, um ein professionelles Arbeitsbündnis zu ermöglichen (Helsper, 2016b, S. 56; Junge, 2020, S. 60).

Diese Antinomien im pädagogischen Handeln gelten zwar als unaufhebbar, jedoch kann und sollte sich mit diesen reflexiv beschäftigt werden (Helsper, 2016b, S. 53). Darin zeigt sich zugleich Professionalität als „die Fähigkeit, das eigene Handeln als ein Handeln unter Ungewissheit zu verstehen und dieses zu reflektieren“ (Cramer & Drahnann, 2019, S. 22) sowie die Antinomien auszubalancieren (Cramer, 2020, S. 115).

## **4.2 (Berufs-)biographischer Bestimmungsansatz**

Die Entwicklung eines professionellen Habitus ist „eng mit der gesamten biographischen Entwicklung, den eigenen berufsbiographischen (Sozialisations-)Erfahrungen, Lern- und Bildungsprozessen sowie Reflexionsmustern verwoben“ (Fabel & Tiefel, 2004, S. 12), weshalb Professionelle mit ihrer individuellen Biographie in den Fokus rücken (ebd.). Das Ausbalancieren der Antinomien wird so auch maßgeblich durch biographische Erfahrungen geprägt (Kraul et al., 2002, S. 9).

Der (berufs-)biographische Professionsansatz lässt sich nicht auf eine einzige, umfassende Theorie reduzieren. Stattdessen lassen sich idealtypisch zwei Zugänge zur (berufs-)biographischen Professionstheorie bestimmen (Helsper 2021; Wittek & Jacob, 2020). So dient entweder die berufliche Biografie oder die gesamte Lebensbiografie als Bezugspunkt für Fragen im Kontext der Professionalisierung. Die beiden unterschiedlichen Zugänge finden ihren Ausdruck im Klammerbegriff *(berufs-)biographisch* (Fabel-Lamla, 2018, S. 82).

Biographie bezeichnet die „mit Sinn und Bedeutung versehenen Erfahrungen“ (Marotzki et al., 2021, S. 110) und grenzt sich damit vom Lebenslauf ab, der objektive Fakten, wie Geburtsdatum oder Wohnort, abbildet. Biographie kann darüber hinaus nur aus dem Blickwinkel der jeweiligen Person erfasst werden (Helsper, 2021, S. 112) – es rücken also die subjektiven

Wirklichkeiten in den Blick. Biographie hat damit einen starken Subjektbezug und nur schwache Anknüpfungspunkte zur Dimension Profession, welche den Fokus auf die Struktur eines Handlungsfeldes richtet. Relevanter sind hier die Dimensionen *Professionalität* und *Professionalisierung* (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 144).

Der (berufs-)biographische Ansatz rückt die individuelle Professionalisierung in den Mittelpunkt und betrachtet sie als gesamt- und berufsbiographischen Prozess (Helsper, 2021, S. 120). Professionalisierung steht im engen Zusammenhang mit der Entwicklung beruflicher Identität und erstreckt sich über den gesamten Verlauf beruflicher Bildung sowie Tätigkeit (Cramer & Drahnann, 2019, S. 25f.). Im Fokus dieses Ansatzes stehen Themen wie die langfristige Entwicklung von Kompetenzen, Weiterbildungserfahrungen, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Auswirkungen und Belastungserfahrungen als auch deren Bewältigung. Berufliche und private Themen zeigen also eine gegenseitige Verschränkung auf (Terhart, 2011, S. 208). Professionalisierung wird hier als ein „je individuell sich vollziehender, lebenslanger Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozess“ (Fabel & Tiefel, 2004, S. 15) verstanden.

Professionalität wird durch individuelle und institutionelle Bedingungen beeinflusst, wodurch sich die (berufs-)biographischen Verläufe stark unterscheiden (Cramer & Drahnann, 2019, S. 25). Professionalität wird damit zu einem „*mehrdimensionale[n]* und *niemals absolut zu bestimmende[n]* Konstrukt“ (Cramer & Drahnann, 2019, S. 26) und wird auch als ein (berufs-)biographisches Entwicklungsproblem verstanden (Terhart, 2011, 208). Dementsprechend bezeichnet Professionalität die Fähigkeit, die eigenen lebensbiographischen Prozesse zu erkennen und zu verarbeiten, sowie die resultierenden (berufs-)biographischen Herausforderungen zu bewältigen (Cramer, 2020, S. 117).

### **4.3 Bedeutung von Reflexion für die Professionalisierung**

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass professionelles pädagogisches Handeln nicht standardisierbar und damit fehleranfällig ist. Ebenso vollzieht sich pädagogisches Handeln im Rahmen von Antinomien, die es auszubalancieren gilt, da sie nicht aufhebbar sind. Daher ist es erforderlich, sich mit diesen widersprüchlichen Anforderungen professioneller Arbeit reflexiv auseinanderzusetzen, um Potenziale für Fehler erkennen und bearbeiten zu können (Fabel & Tiefel, 2004, S. 18).

Ferner nimmt die Biographie der Professionellen eine entscheidende Rolle ein. Sie kann einerseits als Ressource für professionelles Handeln verstanden werden, andererseits stellt sie jedoch

ein Risiko dar, wenn die biographischen Verstrickungen zu Fehlern in der Arbeit führen (Fabel & Tiefel, 2004, S. 15). Um diese Fehler zu vermeiden, ist eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und deren Auswirkungen auf das professionelle Handeln notwendig. Die Reflexion bezüglich der eigenen Biographie wird somit zu einer essenziellen Komponente von Professionalität (Kraul et al., 2002, S. 9).

Es wird deutlich, dass sowohl der strukturtheoretische als auch der (berufs-)biographische Professionsansatz (Selbst-)Reflexivität zur Förderung der Professionalität als zentrales Moment hervorheben (Fabel-Lamla, 2018, S. 91). Die Bedeutung von Reflexivität kommt dabei nicht nur in den beiden vorgestellten Ansätzen zum Tragen, vielmehr zeigt sich ein Konsens in verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen bezüglich der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 363).

Hinsichtlich der Reflexion als die „Fähigkeit, das eigene Denken, Erleben und Handeln – einschließlich des Kontextes – [...] zum Objekt der eigenen Betrachtung zu machen“ (Thiel, 2016, S. 490) gilt jedoch auch die Gefahr einer überfordernden Dauerreflexion zu beachten. So führt „eine theoretische Dauerreflexion des eigenen Habitus [...] notwendigerweise zur Destabilisierung der eigenen Praxis“ (Bohnsack, 2020, S. 60). Dementsprechend nimmt Reflexion für die Professionellen zwar einen wichtigen Bestandteil ein, kann jedoch auch zu Unsicherheiten in der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit führen, was in einer „professionellen Handlungsparalyse“ (Helsper, 2021, S. 139) münden kann. Vielmehr sollte Reflexion als Option verstanden werden, die bei Handlungskrisen bei der Etablierung von neuen Handlungsstrategien unterstützen kann. Für diese Reflexionsleistung bedarf es jedoch auch institutioneller Räume (ebd.).

#### **4.4 Schlussfolgerungen für die Professionalisierung Studierender**

Wird Professionalisierung als „lebenslanger Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozess“ (Fabel & Tiefel, 2004, S. 15) verstanden, rückt auch das universitäre Studium als zentraler Bestandteil der individuellen Professionalisierung in den Fokus (Dlugosch, 2005, S. 29).

Die Universität ist der Ort, an dem sich Studierende wissenschaftliches Begründungswissen aneignen. Des Weiteren soll bereits während des Studiums eine „forschend[e]-reflexiv[e] erkenntniskritische Haltung“ (Helsper, 2021, S. 136) entwickelt werden. Mit dieser Haltung kann das eigene professionelle Handeln sowie die zugrundeliegenden Rahmenbedingungen und Voraussetzungen kritisch vor dem Hintergrund des Begründungswissens reflektieren werden. Die

Entwicklung und Aneignung von Begründungswissen und kritischem Reflexionswissen erfolgt also im Rahmen des Studiums (ebd.). Jedoch unterliegen bereits Studierende der doppelten Professionalisierung. Da das erlernte wissenschaftliche Wissen keine konkreten einzelfallspezifischen Handlungsanweisungen enthält, kann die Theorie nicht direkt in die Praxis übersetzt werden. Dementsprechend benötigen sie Handlungswissen, welches nur im direkten Kontakt mit Klient:innen entwickelt werden kann. Um dies während des Studiums umzusetzen, werden Praxisphasen implementiert. Damit bezieht sich die individuelle Professionalisierung der Studierenden auf zwei Räume: die Universität und die Handlungspraxis (Helsper, 2021, S. 140ff.).

Innerhalb der Praxisphasen kommen die Studierenden mit den typischen Antinomien des pädagogischen Handelns in Berührung. So werden sie beispielsweise mit der bereits erläuterten Begründungs- und Praxisantonomie konfrontiert. Sie müssen möglichst schnelle Entscheidungen treffen und diese aber auch gleichzeitig wissenschaftlich begründen können. Zudem machen sie die Erfahrung, dass sie ihr wissenschaftlich erlerntes Wissen nicht ohne Weiteres in die Praxis übertragen können. Darüber hinaus stehen sie beispielsweise auch vor der Herausforderung, erlernte Klassifikationen einzelfallspezifisch zu deuten, sowie die Spannungen von Nähe und Distanz zwischen sich und ihren Klient:innen auszubalancieren. Diese Erfahrungen können Studierende zunächst verunsichern, weshalb die Praxisphasen einer universitären Betreuung und Möglichkeiten für Reflexion frei von Handlungsdruck bedürfen. Um die individuelle Professionalisierung zu unterstützen, bedarf es also auf institutioneller Ebene Reflexionsangebote (vgl. Helsper, 2021, S. 142).

Die Studie von Schweppe zu Lebensgeschichten von Studierenden der Diplom-Pädagogik zeigt, dass zwischen der eigenen Biographie und dem Studium eine starke Interdependenz besteht. Biographien haben also starken Einfluss darauf, welches Wissen in welcher Form angeeignet und welches abgelehnt wird. Die Auswirkungen können sich dabei auch in der Gestaltung der beruflichen Praxis zeigen (2002, S. 222). Bereits in den Praxisphasen des Studiums ist daher anzunehmen, dass die eigenen Deutungsmuster und biografischen Erfahrungen die pädagogische Arbeit beeinflussen. Schweppe (ebd.) als auch Fabel-Lamla (2018, S. 92) regen dazu an, bereits im Studium auf diese biographischen Verstrickungen einzugehen, da sie entscheidende Auswirkungen auf die Ausbildung von pädagogischer Professionalität haben. Dennoch äußert Schweppe auch kritische Bedenken hinsichtlich der Umsetzbarkeit eines solchen Vorhabens und hinterfragt, ob ein derartiges Maß an biografischer Reflexion im Hochschulkontext von den Studierenden erwartet werden kann (2002, S. 223).

## 5 Beratung als pädagogische Handlungsform

Das Beraten zählt zu den grundlegenden menschlichen Handlungsweisen (Maier-Gutheil, 2016, S. 18). Dabei handelt es sich um eine Kommunikationsform, an der mindestens zwei Personen beteiligt sind. Ziel von Beratung ist es, dass eine ratsuchende Person Unterstützung bei der Bearbeitung eines Problems oder einer Frage durch eine weitere Person erhält (Sickendiek et al., 2008, S. 13). Mit dieser weitgefassten Definition tritt Beratung in verschiedenen Konstellationen und Disziplinen auf. Sie findet damit sowohl in alltagsweltlichen Kontexten unter Freunden und Bekannten statt als auch in diversen beruflichen Kontexten, wie Finanzberatung, Ernährungsberatung oder in der pädagogischen Arbeit (Nußbeck, 2019, S. 18).

In den Arbeitsfeldern des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens hat sich Beratung zu einem integralen Bestandteil entwickelt. Dies ist unter anderem auf die Vielfalt der Zielgruppen sowie die komplexen Problem- und Fragestellungen zurückzuführen, denen pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit begegnen (Engel & Nestmann, 2012, S. 258). Beratung lässt sich hier doppelt verorten: Zum einen stellt sie eine eigenständige Methode dar und bezeichnet die Form der Interaktion zwischen ratsuchender und beratender Person (Sickendiek et al., 2008, S. 13). Zum anderen ist Beratung in verschiedene pädagogische Handlungsfelder eingebettet und zählt damit als „*Querschnittsmethode*“ (Diouani-Streek, 2019, S. 11). Beratung findet dabei nicht nur in ausgewiesenen Settings statt, sondern oft auch in ‚Tür- und Angelgesprächen‘ (Nittel, 2016, S. 25).

Pädagogische Beratung kann in diversen Settings stattfinden. Neben der Einzelberatung, in der eine ratsuchende Person bei der Bewältigung einer Problemlage von einer beratenden Person unterstützt wird, gibt es auch die Beratung in Gruppen, bei der mehrere Personen zur gleichen Zeit beraten werden. Weiterhin kann auch die Supervision zur pädagogischen Beratung gezählt werden. Hier unterstützt eine externe beratende Person bei der Reflexion bezüglich beruflicher Situationen, um zukünftig die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Ziel ist es, die eigenen professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Findet Supervision ohne externe beratende Person statt, handelt es sich um kollegiale Supervision oder auch Intervision (Mischke, 2021, S. 114f.).

## 5.1 Annäherung an eine Begriffsbestimmung pädagogischer Beratung

Mollenhauer bezeichnete bereits 1965 Beratung als ein pädagogisches Phänomen. In Übereinstimmung dazu konstituiert Nittel Beratung direkt als eine „pädagogische Handlungsform“ (Nittel, 2016, S. 23) und nimmt sie damit zu den Grundformen pädagogischen Handelns, zu denen auch Unterrichten, Erziehen und Fördern gehören, auf (Mischke, 2021, S. 18). Obwohl sich Beratung durch fast alle pädagogischen Handlungsfelder zieht, gibt es trotz diverser Publikationen (z. B. Krause et al., 2003; Mischke, 2021) keinen Konsens darüber, was Beratung zu pädagogischer Beratung macht (Hechler, 2010, S. 25).

Ludwig charakterisiert pädagogische Beratung anhand des Beratungsgegenstandes, des Beratungsprozesses sowie des Beratungsziels. Pädagogische Beratung versteht sich demnach als:

Die multiperspektivische Reflexion lebensweltlich gerahmter und problematisch gewordener Handlungs- und Lebenssituationen mit dem Ziel, bestehende Deutungsmuster mit Blick auf diese Situation so zu verändern, dass die Ratsuchenden im Kontext ihrer Möglichkeiten wieder entscheidungs- und handlungsfähig werden. (Ludwig, 2014, S. 553)

Eine als Problem empfundene Situation bildet damit den Gegenstand pädagogischer Beratung, während das Ziel darin besteht, die Interpretationsperspektive der Ratsuchenden zu verändern oder zu erweitern. Der Beratungsprozess kennzeichnet sich als gemeinsames Gespräch und erfordert eine interpretative Leistung der Berater:innen. Beratung definiert sich demnach als ein „Distanz schaffendes und reflektierendes *Gespräch*“ (Ludwig, 2014, S. 553). Mollenhauer (1965) sieht „die Tatsache, daß [sic!] sie ausschließlich im Medium der Sprache, als Gespräch vollzogen wird“ (S. 31) als entscheidend.

## 5.2 Zentrale Merkmale der Handlungsform Beratung

Zu einer wesentlichen Grundvoraussetzung von Beratung zählt die Freiwilligkeit der Ratsuchenden an der Beratung. Dazu zählt zum einen die freiwillige Teilnahme und zum anderen die jederzeit gegebene Abbruchmöglichkeit der Beratung (Dewe, 2010, S. 133). Begründet liegt dies darin, dass das freiwillige Aufsuchen der Beratung ein Zeichen der Autonomie der Ratsuchenden darstellt (Diouani-Streek, 2019, S. 26). Mollenhauer beschreibt Beratung ausschließlich als wirkungsvoll, wenn Ratsuchende selbst ein Handlungsproblem sehen und dieses ansprechen möchten (1965, S. 30). Oevermann (2023) sieht hierin sogar die Grundvoraussetzung für die Legitimierung pädagogischen Handelns und für die Entstehung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses.

Jedoch kommt Beratung in pädagogischen Kontexten, wie in der Erziehungs- und Familienberatung, nicht immer freiwillig zustande (Diouani-Streek, 2019, S. 26). Engel und Nestmann merken hierzu an, dass Beratung immer veranlasst ist, also durch einen Anlass motiviert ist: „Sei es im Sinne einer Selbstveranlassung, Fremdveranlassung oder einer Vermischung von beidem“ (2012, S. 269). In den Mittelpunkt rückt hier die Bildung einer tragfähigen Vertrauensbeziehung, um auch unter erschwerten Zwangsbedingungen ein Arbeitsbündnis herzustellen (Helsper, 2021, S. 160).

Die Beratungsbeziehung zwischen Klient:innen und Berater:innen stellt das wichtigste Kriterium in jeder Beratung dar. In der Beratungsforschung hat sie sich als „entscheidende Wirkungsgröße eines erfolgreichen Beratungsprozesses erwiesen“ (Nestmann, 2014, S. 791). Dieses Arbeitsverhältnis sollte dabei durch beidseitige Verbindlichkeit, Verantwortung und Vertrauen beruhen. Insbesondere die von Carl Roger formulierten Merkmale – Empathie, Wertschätzung und Echtheit – sind für eine hilfreiche Beratungsbeziehung essenziell. Dabei handelt es sich nicht um Techniken, sondern um Grundhaltungen gegenüber den Klient:innen (Mutzeck, 2007, S. 39). Klient:innen empfinden Beratung besonders dann als hilfreich „wenn sie an ihren Bedürfnissen ansetzt und die Persönlichkeit des Beraters als vertrauenswürdig und zuverlässig in ihren Verhaltensweisen eingeschätzt wird“ (Diouani-Streek, 2019, S. 30).

Die Machtantinomie (Kapitel 4.1.5) zu bearbeiten, ist bei Beratungsgesprächen von besonderer Bedeutung, denn Beratungsgespräche sind „Gespräche unter *Asymmetriebedingungen*“ (Widulle, 2012, S. 82). Die Berater:innen haben methodisches und fachliches Wissen, was sie in eine überlegene Position gegenüber den Klient:innen stellt. Dieses Gefälle sollte im Verlauf des Beratungsgeschehens reduziert werden, um die Autonomie der Ratsuchenden zu stärken. Grundsätzlich gilt die Asymmetrie im pädagogischen Handeln jedoch als unaufhebbar (Helsper, 2021, S. 82).

Den Berater:innen kommt im Beratungsgeschehen eine wichtige Rolle zu. Sie sind verantwortlich für den Beratungsprozess und die Beziehungsgestaltung, aber nicht für die Lösung des Problems der Ratsuchenden (Engel & Nestmann, 2012, S. 267). Mutzeck benennt folgende Berater:innenkompetenzen als zentral: Erstens sollten Berater:innen die ratsuchenden Personen bei der „zielgerichteten Explikation seiner Selbst- und Weltansicht aktivieren, ermuntern und unterstützen“ (2007, S. 40). Zweitens benötigen sie neben der Fähigkeit des Perspektivwechsels die Kompetenz, einen Dialogkonsens herzustellen, indem sie das Verstandene zusammenfassen. Des Weiteren müssen sie abwägen können, wann Prozesse intensiviert oder entschleunigt

werden sollten. Eine weitere Kompetenz zeigt sich darin, die Ratsuchenden zur Exploration ihrer Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen anzuregen. Außerdem stehen sie vor der Aufgabe, Systeme und Interaktionen zu analysieren sowie transparent zu handeln und Feedback zu geben (Mutzeck, 2007, S. 40). Berater:innen benötigen also Beratungs- und Interaktionswissen. Sie müssen aber auch über Fachwissen verfügen, welches sich auf das jeweilige Handlungsfeld bezieht. Das handlungsfeldspezifische Wissen und das feldunspezifische Beratungs- und Interaktionswissen bilden die Grundvoraussetzungen für professionelle Beratung (Engel et al., 2014, S. 35).

### 5.3 Beratungsansätze

Professionelle Beratung folgt einem Beratungskonzept, wobei sich hier auch verschiedene Ansätze vermischen können, um die Beratung möglichst nützlich für die Ratsuchenden zu gestalten (Mutzeck, 2007, S. 40; Palmowski, 2014, S. 60). Hierbei existiert eine Vielzahl verschiedener Ansätze, darunter beispielsweise klientenzentrierte, kooperative, ressourcenorientierte, systemische oder lösungsorientierte Konzepte (Kraft, 2011, S. 156). In dieser Masterarbeit werden die Grundgedanken des systemischen sowie des lösungsorientierten Beratungsansatz vorgestellt, da diese beiden Ansätze im Studiengang Sonder- und Integrationspädagogik an der Universität Erfurt im Rahmen eines Seminars in Hinführung auf die Peer-Beratung vermittelt werden. Diese beiden Ansätze eignen sich dabei durch ihr konstruktivistisches Grundverständnis im besonderen Maße zur Durchbrechung von Handlungsmustern (vgl. Gercke & Jäpelt, 2017, S. 8). Hinsichtlich der systemischen Beratung existieren diverse Ausdifferenzierungen. Da das Modell der systemischen Beratung nach Palmowski (2014) die Grundlage für das Seminarangebot darstellt (Gercke & Jäpelt, 2017, S. 8), wird sich auch im Rahmen dieser Arbeit auf Palmowskis Verständnis bezogen.

Nachfolgend werden zunächst die grundlegenden Gemeinsamkeiten beider Beratungsansätze aufgezeigt, gefolgt von einer Betrachtung der Charakteristika beider Ansätze.

#### 5.3.1 Grundlegende Gemeinsamkeiten des systemischen und lösungsorientierten Beratungsansatzes

Der systemische und der lösungsorientierte Beratungsansatz teilen den gleichen erkenntnistheoretischen Hintergrund. So gehen beide Ansätze davon aus, dass Wirklichkeit nicht objektiv betrachtet werden kann, sondern immer durch Sinne, Verstand und Sprache sozial konstruiert wird (Bamberger, 2014, S. 739; von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 7). Damit folgen beide

Ansätze einem konstruktivistischen Verständnis. Des Weiteren ist das Ziel beider Konzepte die Irritation beziehungsweise Infragestellung der bisherigen Denkmuster. Während die systemische Beratung darauf zielt, Reflexivität einzuführen, in dem die ratsuchenden Personen dazu angeregt werden, andere „Einschätzungen der »Wirklichkeit« des Problems wahrzunehmen und die unterschiedlichen Folgen verschiedener Standpunkte zu bedenken“ (von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 33f.), wird in der lösungsorientierten Beratung „die systematische Identifikation von vorhandenen Potenzialen und Ressourcen, um eine Rasterfahndung nach Verhaltensmöglichkeiten, die einen Unterschied machen und damit etwas lösen können“ (Bamberger 2014, S. 738) verfolgt. Bei beiden Ansätzen steht außerdem die Lösungsorientierung im Vordergrund (Bamberger, 2014, S. 739; Palmowski, 2014, 33f.). Des Weiteren nehmen in beiden Ansätzen die Berater:innen die Rolle von Prozessbegleiter:innen ein. Sie begleiten also durch unterschiedliche Methoden die Klient:innen bei der Problemlösung, aber geben diese nicht vor. Die Klient:innen werden damit als Expert:innen ihres Lebens betrachtet, welche die Lösung für ihr Problem implizit bereits kennen (Bamberger, 2019, S. 112, Bamberger, 2014, S. 739; Palmowski, 2014, S. 19ff.). Zusätzlich teilen sich beide Ansätze diverse Techniken, wie systemische Fragen oder die Wunderfrage.

### 5.3.2 Systemischer Beratungsansatz

Palmowski (2014) sieht Beratung nicht nur als Ort von Problemlösung, sondern vielmehr als „einen kontinuierliche[n] und notwendige[n] Prozess der Reflexion und der Planung von Veränderung“ (S. 17). Die systemische Sichtweise geht davon aus, dass jedes Verhalten vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontexts erklärt werden kann, wodurch jedes Verhalten stets einen Sinn ergibt. Berater:innen sollten das Verhalten einer Person dementsprechend nicht als eine Eigenschaft sehen, sondern sich fragen, in welchem Kontext dieses für die Person von Nutzen ist. Es wird somit nicht allein das individuelle Verhalten einer Person betrachtet, sondern auch das System, innerhalb dessen sich die Person bewegt und ihr Verhalten zeigt. Dieses Wissen gilt es, den ratsuchenden Personen explizit zu machen, um dadurch neue Unterscheidungen zu ermöglichen (Palmowski, 2014, S. 33ff.). Dies geschieht mithilfe sogenannter ‚angemessen ungewöhnlicher Fragen‘ (ebd., S. 20). Diese systemischen Fragen haben zum Ziel, die Wirklichkeitsbeschreibungen zu erweitern, um dadurch neue Handlungsalternativen zu eröffnen. Da Fragen bereits ein Angebot zur Interpretation der Wirklichkeit enthalten, stellt jede Frage eine Interpretation dar (von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 40ff.). Zu den bekanntesten systemischen Fragen gehören die zirkulären Fragen. Bei diesen werden die Klient:innen dazu aufgefordert, ihre Vorstellungen darüber zu teilen, wie eine andere Person des Systems den

Sachverhalt wahrnimmt. Dadurch entstehen neue Informationen für alle Beteiligten des Gesprächs, die wiederum zu neuen Fragen führen (Palmowski, 2014, S. 76f.).

Palmowski sieht eine systemische Haltung für eine erfolgreiche systemische Praxis als konstitutiv. Dabei steht diese Haltung einer reinen Anwendung bestimmter Techniken gegenüber, wobei sich die Haltung (paradoxe Weise) durch das Erlernen und Üben von Techniken weiterentwickelt. Durch das Üben werden die Fragetechniken im impliziten Wissen verankert. Er merkt hierzu an, dass Anfänger:innen der systemischen Beratung zu Beginn häufig noch Schwierigkeiten haben, geeignete Fragen zu stellen und die Rolle von Prozessbegleiter:innen einzunehmen. Durch das Üben werden sie jedoch selbstsicherer und erkennen im weiteren Prozess, dass geeignete Fragen immer bereits vorliegen und nicht von ihnen gesucht werden müssen. Dadurch entsteht dann die systemische Haltung, die über die Beratungspraxis hinaus Auswirkungen auf diverse andere pädagogische Kontexte und Lebensbereiche haben kann (2014, 119ff.).

### 5.3.3 Lösungsorientierter Beratungsansatz

Steve de Shazer gilt als Begründer der lösungsorientierten Beratung (Bamberger 2014, S. 737). Der Fokus des Ansatzes liegt entsprechend seines Namens auf der Lösungsorientierung, was ihn von anderen Beratungsansätzen abhebt, bei dem zunächst eine Problemanalyse im Vordergrund steht. Im Mittelpunkt steht daher eine umfangreiche Ressourcenbetrachtung der Klient:innen. Hinzuzufügen ist, dass das Ziel der Beratung die Lösungsorientierung, also die Vermittlung einer Lösungskompetenz, ist und nicht die Lösung selbst. Gemäß dem lösungsorientierten Ansatz benötigen Berater:innen keine umfassende Kenntnis des Problems, sondern sollten lediglich die Ressourcen der Klient:innen für eine Lösung identifizieren können (Bamberger 2014, S. 739; 2019, S. 115).

Zu den Kernelementen der lösungsorientierten Beratung zählen die „*Standardintervention der ersten Stunde*“ (Bamberger, 2014, S. 738) und die sogenannte „*Wunderfrage*“ (ebd.), die zum Ziel haben, den Blick auf die positiven Aspekte zu richten. Bei der erstgenannten Technik sollen die Klient:innen die Bereiche in ihrem Leben benennen, die keiner Veränderung bedürfen. Dadurch soll ein Gegengewicht zur Problemsituation geschaffen werden. Inhalt der Wunderfrage ist, woran die Klient:innen erkennen würden, dass ein bestehendes Problem nicht mehr existiert (Bamberger, 2014, S. 738f.). Neben der Wunderfrage eignen sich insbesondere vier

weitere Fragearten zur Erhebung von Ressourcen. Dazu zählen Unterschieds-, Skalierungs-, systemische und Reframing-Fragen (Bamberger, 2019, S. 117).

## **5.4 Peer-Beratung als spezifische Form pädagogischer Beratung**

Peer-Konzepte, wie Peer-Tutoring, Peer-Mentoring oder Peer-Beratung lassen sich auch unter dem Begriff ‚Peer-Involvement‘ zusammenfassen, was sich mit ‚Einbezogen-Sein‘ oder ‚Beteiligung‘ übersetzen lässt. In den vergangenen Jahren haben Peer-Konzepte in diversen pädagogischen Bereichen an Bedeutung zugenommen. Dabei finden sie verstärkt in formellen Settings statt und dienen „als Ergänzung zu einer professionell pädagogischen Intervention“ (Egloff, 2020, S. 63).

### **5.4.1 Begriffsannäherung und Merkmale von Peer-Beratung**

Der Begriff ‚Peer‘ bezeichnet in seinem Ursprung eine Gruppe von Gleichaltrigen. Im Kinder- und Jugendalter stellen ‚Peer Groups‘ dabei ein Bindeglied dar, das zwischen Familie und Gesellschaft steht (Schäfers, 2013, S. 111). In einer weiter gefassten Definition, die über das Merkmal der Gleichaltrigkeit hinausgeht, teilen Peers häufig einen ähnlichen sozialen Status oder eine vergleichbare Lebenssituation (Henkel & Vollmer, 2014, S. 52).

In Peer-Konzepten steht die Grundüberlegung im Vordergrund, dass Personen mit ähnlichem Erfahrungshintergrund – also ‚Peers‘ – Aufgaben übernehmen, die in der Regel von professionellen Fachkräften wahrgenommen werden. Diese Konzepte basieren auf der Prämisse, dass sich die Wahrscheinlichkeit von Lern- und Bildungsprozessen erhöht, wenn sich die Beteiligten auf einer hierarchiefreien Ebene begegnen und einen vergleichbaren Erfahrungshorizont miteinander teilen. Überdies sollen dadurch Lern- und Bildungsprozesse bei beiden Parteien einsetzen (Egloff, 2020, S. 64).

Peer-Beratung stellt eine besondere Form von Beratung dar, die aber bislang in ihrer Kombination von ‚Peer‘ und ‚Beratung‘ kaum näher untersucht wurde (Egloff, 2020, S. 64; Henkel & Vollmer, 2014, S. 51). Gemäß Egloff lässt sich Peer-Beratung wie folgt definieren:

Peer-Beratung ist als eine Form von Beratung „unter Gleichen“ dadurch gekennzeichnet, dass die Berater\*innen ihren Expert\*innenstatus aus dem Umstand beziehen, sich in einer ähnlichen (Lebens-/Berufs-)Situation zu befinden (oder befunden zu haben) wie diejenigen, die Rat bei ihnen suchen bzw. denen sie Rat anbieten. (Egloff, 2020, S. 64)

Peer-Beratung nimmt eine Mittelstellung zwischen informellen Gesprächen unter Freunden und professionellen Beratungsgesprächen ein. Die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse der beratenden Person bilden die Basis des Beratungsprozesses und damit das grundlegende Element der Peer-Beratung (Egloff, 2020, S. 65; S. 73). Der gemeinsame Erfahrungshintergrund der ratsuchenden und der beratenden Person trägt maßgeblich zum Beziehungsaufbau bei und vermittelt den Eindruck einer Alltagsberatung unter Freunden. Zugleich verfügt die beratende Person aber auch über Fachwissen bezüglich verschiedener Methoden und Techniken sowie dem Ablauf von professioneller Beratung, was die Peer-Beratung von alltäglicher Beratung abgrenzt (Henkel & Vollmer, 2014, S. 54f.).

Laut Egloff bilden Niedrigschwelligkeit, Gleichheit, Reflexivität und Wechselseitigkeit die Kernelemente von Peer-Beratung. Niedrigschwelligkeit bedeutet dabei, dass Peer-Beratung mit wenig Aufwand und kostenlos in Anspruch genommen werden kann und sich in Reichweite der ratsuchenden Personen befindet. Das Merkmal der Gleichheit nimmt die Besonderheit von Peer-to-Peer in den Blick – also den gemeinsamen Erfahrungshintergrund. Dies ermöglicht den Berater:innen einerseits, sich besser in die Lage der Ratsuchenden zu versetzen. Andererseits sind die Ratsuchenden eher bereit, die Ideen der Berater:innen anzunehmen, da sie ihnen vertrauen. Reflexivität beruht auf der Annahme, dass durch Peer-Beratung Lernprozesse bei beiden beteiligten Parteien einsetzen. Zum einen werden die ratsuchenden Personen zur Reflexion und damit zur Entwicklung alternativer Handlungskonzepte angeregt. Zum anderen stehen auch die Berater:innen vor der Aufgabe, ihr Beratungshandeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Zuletzt konstatiert Egloff Wechselseitigkeit als essenzielles Merkmal. In der Peer-Beratung sind die eingenommenen Rollen der beteiligten Personen umkehrbar, da sie symmetrisch ausgerichtet sind – damit bildet sich ein wesentlicher Unterschied zur professionellen Beratung ab (Egloff, 2020, S. 73f.).

### 5.4.2 Herausforderungen in der Peer-Beratung

Peer-Konzepte basieren auf der Annahme, dass sich das Agieren im hierarchiefreien Raum positiv auf die Lern- und Bildungsprozesse auswirkt (Egloff, 2020, 64). Jedoch kann im Rahmen der Peer-Beratung insofern ein Gefälle bestehen, dass die beratende Person im Gegensatz zur ratsuchenden Person über Beratungs- und Interaktionswissen verfügt. Die beratende Person weiß um die Prinzipien der Handlungsform Beratung, kennt verschiedene Beratungsmethoden und kennt den typischen Ablauf einer Beratung (Henkel & Vollmer, 2014, S. 55). Auch hier kommt demnach den Berater:innen die Aufgabe zu, die Symmetrieantinomie auszubalancieren.

Darüber hinaus verfügen die Berater:innen zwar über ein Grundverständnis von Beratung und beherrschen verschiedene Methoden – jedoch kann von ihnen, je nach Kontext, keine vollumfängliche Berater:innenkompetenz erwartet werden. Demnach können sie in die Situation geraten, mit einem Thema konfrontiert zu werden, welches ihre Kompetenzen übersteigt (Henkel & Vollmer, 2014, S. 55f.). Hier müssen sie sich der Grenzen ihres eigenen Nicht-Wissens bewusst sein, um negative Konsequenzen für die Ratsuchenden zu vermeiden.

Eine weitere Herausforderung kann darin bestehen, dass sich die Beteiligten der Peer-Beratung aufgrund der gemeinsamen Lebenswelt außerhalb der Beratungssituation begegnen können. Dies kann auf beiden Seiten zu unangenehmen Situationen führen und die Ratsuchenden in ihrer Offenheit gegenüber den Berater:innen einschränken, aufgrund der Sorge, sich in einem anderen Kontext erneut zu begegnen (Wilhelm, 2013, S. 107).

## 6 Beratung als Raum für Professionalisierung

In diesem Kapitel werden die vorangegangenen Kapitel zu Professionalisierung und Beratung zusammengeführt und herausgearbeitet, inwieweit Beratung ein Raum für Professionalisierung für Pädagog:innen sein kann. In Kapitel 6.3 werden Überlegungen formuliert, wie Peer-Beratung als ein institutionelles Angebot angehende Pädagog:innen bei ihrer Professionalisierung unterstützen kann.

Aus den vorangegangenen Kapiteln geht hervor, dass Beratung als Interaktionsform für pädagogische Fachkräfte ein unverzichtbares Element ihrer täglichen Praxis darstellt (Diouani-Streek, 2019, S. 11) und damit zu den Kernkompetenzen (sonder-)pädagogischen Handelns zählt (Schmid, 2022, S. 111). Ebenso verlangt professionelles Handeln eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen praktischen Handeln, um Antinomien auszubalancieren, Risiken biographischer Verstrickungen zu erkennen und sich der eigenen Wissensgrenzen bewusst zu werden. Pädagog:innen können dementsprechend sowohl die Rolle als Berater:innen als auch die Rolle als beratende Personen einnehmen.

### 6.1 Pädagog:innen in beratender Rolle

Pädagog:innen stehen in der beratenden Rolle vor zwei Aufgaben. Pädagog:innen in beratender Rolle müssen *erstens* zum einen über fachspezifisches Wissen zur jeweiligen Problemlage verfügen und zum anderen, die bereits beschriebenen Beratungskompetenzen besitzen und Beratungskonzepte beherrschen, um den Beratungsprozess professionell auszugestalten (Engel et

al., 2014, S. 35f.). Mit diesem wissenschaftlich fundierten Wissen sind sie in der Lage, ihr Handeln zu begründen und kritisch zu reflektieren. Überdies müssen sie ihr Beratungshandeln entsprechend der Klient:innen anpassen, da jede Beratung einzigartig ist (Bamberger, 2019, S. 115).

Neben der Ebene des Wissens benötigen Pädagog:innen in beratender Rolle *zweitens* aber auch Reflexionsfähigkeiten. Reflexionsfähigkeit zählt zu den Kernkompetenzen von Berater:innen (Schiersmann & Weber, 2016, S. 348). In einer Beratung finden zwei parallele Problemlöseprozesse statt, von denen ausschließlich derjenige, welcher von der ratsuchenden Person durchlaufen wird, Gegenstand der Beratung ist. Die zu beratende Person nimmt Beratung in Anspruch, um ein Problem oder eine Aufgabe zu bearbeiten. Infolgedessen obliegt es der beratenden Person, eine geeignete Strategie zur Problembewältigung im Beratungsgeschehen zu finden. Herausfordernde Problemstellungen oder komplexe Beratungsverläufe stellen die Professionellen vor die Aufgabe, diese Herausforderungen auf fachkundige Weise zu bewältigen. Dies impliziert eine kontinuierliche Beobachtung des Beratungsprozesses sowie der Reflexion der eigenen Rolle im Beratungsgeschehen, um eine professionelle Beratung zu gewährleisten (Mischke, 2021, S. 30f.). Um dies zu gewährleisten, können die Berater:innen selbst die Rolle von zu beratenden Personen einnehmen. Hierfür benötigt es institutionelle Angebote, die eine Reflexion frei von Handlungsdruck ermöglichen.

### **6.2 Pädagog:innen in zu beratender Rolle**

Beraten werden spielt jedoch nicht für Pädagog:innen, die in der Beratung tätig sind, eine bedeutsame Rolle, sondern für alle pädagogischen Fachkräfte. Einerseits müssen Pädagog:innen ihr Handeln stetig begründen, andererseits stehen sie unter Handlungsdruck, da sie in der jeweiligen pädagogischen Situation schnelle Entscheidungen treffen müssen. Auch die weiteren bereits vorgestellten Antinomien erfordern eine sensible Ausbalancierung. Ferner bieten biographisch veranlagte Deutungsmuster Fehlerquellen, die den Pädagog:innen mitunter nicht bewusst sind. Damit diese impliziten Deutungsmuster einer Veränderung unterzogen werden können, müssen die pädagogischen Fachkräfte in der Lage sein, eine Beobachterperspektive einzunehmen. Sie bedürfen also eines handlungsentlastenden Raums, in dem sie ihre Handlungspraxis reflektieren können (siehe auch Kapitel 4).

Für ausgebildete pädagogische Fachkräfte gibt es hierfür diverse Beratungsformen wie Intervention, Supervision oder Fallberatung. In diesen institutionellen Räumen können Situationen der pädagogischen Praxis rückblickend ohne Handlungsdruck betrachtet werden. Hierbei werden

Reflexionsprozesse angeregt, was zur Weiterentwicklung der Professionalität der Pädagog:innen beiträgt (Schmid, 2022, S. 111).

### **6.3 Peer-Beratung als Raum der Professionalisierung für Studierende**

Aus Kapitel 4.4 geht hervor, dass Professionalisierung bereits im Studium beginnt. Um angehenden Pädagog:innen erste Kontakte mit der Handlungspraxis zu ermöglichen, sind Praxisphasen in das Studium implementiert, diese müssen jedoch reflektiert werden. Peer-Beratung im Studium kann ein solches institutionelles Angebot zur Reflexion darstellen. Auch die Einflüsse (berufs-)biographischer Erfahrungen auf die pädagogische Praxis können im Rahmen einer Peer-Beratung bearbeitet werden. Dabei ist es jedoch wichtig, die Bedenken Schweppes (2002), bezüglich der Frage, ob im Hochschulkontext eine solche Reflexionsleistung erwarten werden kann, zu berücksichtigen.

Da die Umkehrbarkeit der Rollen in der Peer-Beratung ein essenzielles Merkmal ist (Kapitel 5.3.1), können angehende Pädagog:innen nicht nur in zu beratender Rolle ihr Handlungswissen reflektieren, sondern dieses Wissen weiter ausbauen, in dem sie die Berater:innenrolle einnehmen. Beraten als ein grundlegendes Element pädagogischer Praxis, sollte von Pädagog:innen bereits im Studium erlernt werden. Auch hier lässt sich jedoch konstatieren, dass das reine Begründungswissen nicht ausreichend ist, um in der Praxis professionell zu agieren – es benötigt also auch an dieser Stelle das Handlungswissen, welches im direkten Klient:innenkontakt entsteht. Eine Möglichkeit, dieses Handlungswissen in einer möglichst realistischen Situation zu vertiefen, bietet die Peer-Beratung.

Die Peer-to-Peer Konstellation soll dabei aufgrund der hierarchiefreien Ebene und dem ähnlichen Erfahrungshintergrund die Wahrscheinlichkeit von Lern- und Bildungsprozessen auf beiden Seiten erhöhen. Peer-Beratung kann damit in zu beratender als auch beratender Rolle die angehenden Pädagog:innen in ihrer Professionalisierung unterstützen. Beachten werden müssen jedoch die Herausforderungen der Peer-Beratung, die in Kapitel 5.3.2 beschrieben wurden.

Welche Erfahrungen die Studierenden tatsächlich mit Peer-Beratung machen und inwieweit sie ein Raum für Reflexionsprozesse sein kann, wird nachfolgend anhand des speziellen Konzepts der Peer-Beratung an der Universität Erfurt für Studierende des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik herausgearbeitet.

## 7 Methodisches Vorgehen

Jede Entscheidung im Forschungsprozess hat bereits von Beginn an Auswirkungen auf das Forschungsergebnis (Pfeiffer & Püttmann, 2018, S. 190) Um das Ergebnis dieser Forschung nachvollziehbar zu machen, ist es daher zum einen notwendig, die Forschung regelgeleitet zu gestalten und zum anderen zu dokumentieren. Mayring fasst dies unter dem Begriff ‚Methodenkontrolle‘ zusammen und zählt sie zu den grundlegenden Säulen qualitativen Denkens (2016, S. 29). Aufgrund dessen wird in diesem Kapitel das konkrete Vorgehen zur Erhebung und Auswertung der Daten näher beschrieben. Zunächst wird das Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt als Grundlage der Studie näher beschrieben. Anschließend erfolgt eine Begründung für die Wahl des verwendeten Forschungsdesigns. Danach wird in chronologischer Reihenfolge des Forschungsprozesses die Leitfadenkonstruktion, die Auswahl der Interviewteilnehmenden, die Interviewdurchführung sowie die Datenaufbereitung und Auswertungsmethode dargestellt.

### 7.1 Konzept der Peer-Beratung im Master-Studiengang Sonder- und Integrationspädagogik an der Universität Erfurt

Der Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik an der Universität Erfurt bietet eine praxisorientierte und wissenschaftliche Berufsqualifikation. Diese befähigt dazu, Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensphasen in außerschulischen Kontexten, zum Beispiel betreutem Wohnen oder Frühförderung, professionell – unter anderem durch Beratung, Begleitung und Betreuung – zu unterstützen. Darüber hinaus sind die Absolvent:innen in der Lage, Leitungsfunktionen in sonder- oder sozialpädagogischen Einrichtungen einzunehmen (Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für den Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik [M-PO-Son], Universität Erfurt, 2019, § 2 Abs. 1 und 2).

Seit 2019 findet sich die Peer-Beratung in der Prüfungs- und Studienordnung des Master-Studiengangs wieder. Das Konzept entstand dabei vor dem Hintergrund, dass Reflexion als wesentlicher Bestandteil von Professionalisierung frei von Handlungsdruck erfolgen sollte. Das geschaffene Seminar soll diesen Raum für Reflexion ermöglichen. Es sieht vor, dass idealtypischerweise Studierende des ersten Semesters von Studierenden des dritten Semesters beraten werden. Sind die ehemaligen Studierenden des ersten Semesters dann im dritten Semester, wechseln die Rollen und sie beraten die neu immatrikulierten Studierenden im ersten Semester und reflektieren anschließend ihr Handeln theoriegeleitet in einem Reflexionsbericht (Gercke

& Jäpelt, 2017, S. 9). In der Prüfungs- und Studienordnung ist die Peer-Beratung in zwei Modulen verortet (M-PO-Son, Universität Erfurt, 2019, S. 7f; S. 17-20).

### 7.1.1 Studierende in der Rolle als zu beratende Personen

Gemäß dem Musterstudienplan (M-PO-Son, Universität Erfurt, 2019, S. 5) absolvieren Studierende des ersten Semesters im Rahmen des Moduls „Mentoriell betreutes sonderpädagogisches Praktikum“ ein Praktikum. Inhalt des Moduls ist neben dem Praktikum die Teilnahme an zwei Peer-Beratungen im Umfang von 45 Minuten in der Rolle als zu beratende Person. Die Teilnahme an der Peer-Beratung dient als Prüfungsvorleistung zur Modulprüfung des zweiten Moduls „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“, welche im dritten Semester absolviert wird.

Die Peer-Beratung kann während des Praktikums, gegebenenfalls aber auch davor oder danach, erfolgen. Thema der Peer-Beratung sollen zentrale Fragestellungen der pädagogischen Praxis der Studierenden des ersten Semesters sein. Im Fokus der Peer-Beratung steht für Studierende im ersten Semester die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit sowie die Entwicklung neuer Handlungsoptionen. In Vorbereitung auf die Peer-Beratung erhalten die Studierenden ein Dokument, in dem die Rahmenbedingungen, die inhaltliche Bedeutung sowie organisatorische Hinweise mitgeteilt werden (folgende Informationen stammen aus dem Dokument zur Peer-Beratung in Anhang I). Vor der Beratung sind die Studierenden des ersten Semesters dazu angehalten, ein Organigramm der Praktikumseinrichtung zu erstellen. Zudem sollen sie im Umfang von einer Seite eine typische Praktikumssituation beschreiben und dabei eine Analyse ihrer eigenen Kompetenzen durchführen. Dieses Material dient als Gesprächsgrundlage für die Beratungsgespräche. Die Studierenden in der Rolle als zu beratende Personen sollen außerdem ihren eigenen Beratungsprozess beleuchten, indem sie prozessbegleitende Notizen anfertigen. Mögliche Fragestellungen dazu finden sie ebenfalls im vorab geteilten Dokument. Im abschließenden Absatz des Dokuments wird trotz des verpflichtenden Rahmens der Peer-Beratung an die Offenheit der Studierenden des ersten Semesters appelliert, um eine beidseitige Lernerfahrung zu ermöglichen.

### 7.1.2 Studierende in der Rolle als beratende Personen

Das Modul „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“ ist das zweite Modul, in dem die Peer-Beratung verortet ist. Teilnahmevoraussetzung für dieses Modul ist die Teilnahme an der Peer-Beratung in der Rolle als zu beratende Person im Rahmen des ersten Moduls „Mentoriell betreutes Praktikum“. Das Modul „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“ ist unterteilt in zwei Teilmodule – „Professionalisierungstheorien“ und „Kommunikative und Beratungskompetenz“. Im Rahmen des Teilmoduls „Kommunikative und Beratungskompetenz“ können die Studierenden aktuell zwischen den Seminaren „Systemische Beratung und Gesprächsmoderation“ sowie „Lösungsorientierte Beratung und Gesprächsmoderation“ wählen. Idealtypisch absolvieren Studierende im zweiten Semester das erste und im dritten Semester das zweite Teilmodul des Moduls „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“.

Die Qualifikationsziele des Moduls sind der Studien- und Prüfungsordnung zu entnehmen (MPO-Son, Universität Erfurt, 2019, S. 17) Zu diesen Zielen zählen unter anderem Kenntnisse diverser Professionalisierungstheorien, die Einordnung von Beratung als pädagogische Handlungsform sowie die Fähigkeit, eigene Professionalisierungsprozesse unter Bezugnahme auf die Theorie gestalten und reflektieren zu können. Dieses Wissen wird hauptsächlich im Teilmodul „Professionalisierungstheorien“ vermittelt. Darüber hinaus sollen die Studierende verschiedene Methoden der Beratung sicher anwenden können, die Unterscheidung zwischen der Sach- und Beziehungsebene in Interaktion und Kommunikation beherrschen, sowie Kommunikations- und Interaktionsprobleme analysieren und Lösungsideen entwerfen können – diese Kompetenzen erlernen sie überwiegend im Modul „Kommunikative und Beratungskompetenz“.

Zum Abschluss des Moduls begeben sich die Studierenden in zwei Beratungssitzungen in die Rolle als beratende Person und beraten ihre Mitstudierenden zu einer Fragestellung ihrer pädagogischen Praxis. Dabei wird eine der beiden Beratungssitzungen mit einem Aufnahmegerät von den Studierenden aufgenommen. Die Studierenden transkribieren das Beratungsgespräch und reflektieren anschließend in Rahmen eines Reflexionsberichts vor dem Hintergrund des angeeigneten Wissens im Modul ihr Agieren als Berater:in. Die Teilnahme an der Peer-Beratung, einmal als zu beratende und einmal als beratende Person sowie die Anfertigung des Reflexionsberichts über die Peer-Beratung in der Rolle als beratende Person, bilden schlussendlich die Modulprüfung des Moduls „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“.

## 7.2 Wahl des Forschungsdesigns

Die Forschungsfragen dieser Masterarbeit haben die Erfahrungen der Studierenden des Studiengangs Sonder- und Integrationspädagogik mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt zum Gegenstand. Das Forschungsinteresse konzentriert sich somit auf die individuellen Erlebnisse und subjektiven Wirklichkeiten der Forschungspartner:innen und hat nicht zum Ziel, konkrete Merkmalsausprägungen zu erforschen, weshalb ein qualitativer Forschungszugang gewählt wurde. Des Weiteren ermöglicht das qualitative Vorgehen eine ergebnisoffene Herangehensweise (Mayring, 2016, S. 68). Als Erhebungsverfahren wurden Einzelinterviews gewählt, um den Forschungspartner:innen den jeweiligen Raum zu geben, ihre im Fokus stehenden Erfahrungen in eigenen Worten zu schildern.

Da sich die Interviews mit den Erfahrungen der befragten Personen zu einem bestimmten Erlebnis – der Peer-Beratung – beschäftigen, sind sie als fokussierte Interviews einzuordnen. Die Interviews wurden darüber hinaus mithilfe eines Gesprächsleitfadens strukturiert, wobei die Reihenfolge der Themen und die Formulierung der Fragen nicht festgelegt waren, um einem möglichst natürlichen Gesprächsfluss folgen zu können (Walter-Klose, 2015, S. 282ff.). Im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgte daher die Durchführung von fünf leitfadengestützten, semistrukturierten, fokussierten Interviews.

## 7.3 Leitfadenkonstruktion

In Vorbereitung auf die Interviews wurde ein semistrukturierender Interviewleitfaden (Anhang II) konzipiert. Dieser diente zur groben Strukturierung der Thematik und der Herstellung von Vergleichbarkeit. Während der Erhebung stellte er außerdem ein Hilfsmittel dar, um relevante Themen aufzugreifen, die zwar nicht von den Teilnehmenden angesprochen wurden, aber für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren. Der Leitfaden unterstützte zusätzlich bei der Auswertung der Interviews (Stadler Elmer, 2023, S. 183).

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens diente die SPSS-Methode (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren der Fragen) von Helfferich (2014, S. 567) als Orientierung. Mithilfe der vorhandenen Literatur und des Vorwissens aus den angehörten Aufzeichnungen von Gruppeninterviews<sup>2</sup>, die von 2014 bis 2019 durchgeführt wurden und die ebenfalls die Erfahrungen von

---

<sup>2</sup> Die Gruppeninterviews wurden zu Beginn der Masterarbeit angehört, um einen Überblick zu gewinnen. Da ich mich für erneute Einzelinterviews entschieden habe, werden die Gruppeninterviews nicht weiter behandelt.

Studierenden mit dem Konzept der Peer-Beratung zum Thema hatten, wurden zunächst Fragen zusammengestellt. Diese Fragensammlung wurde anschließend im begleitenden Kolloquium zur Masterarbeit vorgestellt und geprüft. Daraufhin erfolgte eine erneute Anpassung und die anschließende Sortierung und Bündelung der Fragen.

Aus diesem Prozess entstanden schlussendlich fünf Themenblöcke, die den Interviewleitfaden bilden. Der erste Themenblock beschäftigt sich mit Informationen zur Person bezüglich des Bachelorstudiengangs und praktischen Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich sowie mit Beratung. Der zweite Block hat allgemeine Erfahrungen mit dem Konzept der Peer-Beratung zum Thema. Danach wurde der Leitfaden so konzipiert, dass die Erfahrungen mit der Peer-Beratung in den Rollen als zu beratende und beratende Person getrennt voneinander betrachtet werden. Der dritte Themenblock beschäftigt sich mit den Erfahrungen der Forschungspartner:innen in der Rolle als zu beratende Person, während der vierte Block ihre Erfahrungen in beratender Rolle in den Blick nimmt. Der fünfte Themenblock führt die beiden eingenommenen Rollen thematisch wieder zusammen.

Die Themenblöcke drei bis fünf enthalten zu Beginn eine offene Erzählaufforderung, um die Forschungspartner:innen zur Exploration anzuregen und mein eigenes Vorwissen zu irritieren. Ein Beispiel hierfür ist die Erzählaufforderung aus dem dritten Themenblock: *„Ich würde dich zunächst einmal bitten, ganz frei von deinen Erfahrungen mit der Peer-Beratung in deiner Rolle als zu beratende Person zu erzählen.“* Die konkreten Nachfragen dienen dazu, fehlende Aspekte anzusprechen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, jedoch von den Forschungspartner:innen nicht eigenständig thematisiert werden. Ein Beispiel hierfür ist die Frage: *„Wie war es für dich von Leuten aus dem dritten Semester beraten zu werden?“* Die vierte Spalte des Interviewleitfadens dient als Gedächtnisstütze, um das Thema der Frage auf einen Blick zu erfassen oder um eine mögliche alternative Formulierung der Frage geben zu können.

Vor der Durchführung der Interviews erfolgte am 13.11.2023 ein Pretest mit einer weiteren Studierenden des Studiengangs, die nicht an der Datenerhebung teilnahm, um die Verständlichkeit der Fragen zu prüfen. Daraufhin erfolgte eine leichte Anpassung des Leitfadens hinsichtlich uneindeutiger Formulierungen.

## 7.4 Auswahl der Interviewteilnehmenden

Voraussetzung für die Partizipation am Interview war die bereits abgeschlossene Teilnahme an der Peer-Beratung in sowohl zu beratender als auch beratender Rolle im Rahmen des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik an der Universität Erfurt. Die Kontaktaufnahme erfolgte zum einen über eine Dozentin, welche über den E-Mail-Verteiler Kontakt zu den infrage kommenden Studierenden des Studiengangs aufnahm und die Anfrage zur Teilnahme am Interview übermittelte. Damit konnte der Kontakt zu einer Studierenden hergestellt werden. Zum anderen erfolgte die Kontaktaufnahme meinerseits über persönliche Beziehungen, wodurch die restlichen Interviewteilnehmenden gewonnen werden konnten. Da ich selbst in dem für die Masterarbeit relevanten Studiengang studiere, achtete ich bei der Auswahl der Forschungspartner:innen darauf, wenig bis keinen Kontakt im privaten Umfeld mit diesen Personen zu haben, um eine Beeinflussung der Ergebnisse zu reduzieren. Die Terminvereinbarungen erfolgten über verschiedene Messenger.

Bei den Forschungspartner:innen handelt es sich um drei Frauen und zwei Männer. Sie befinden sich in unterschiedlichen Stadien des Studiums, wobei drei von ihnen das Studium bereits abgeschlossen haben. Die verschiedenen Stadien lassen sich darauf zurückführen, dass die Personen das Studium zu unterschiedlichen Zeitpunkten begonnen haben, es in Teilzeit absolvieren oder das Studium aufgrund persönlicher Gründe verlängert haben. Infolgedessen durchliefen die Studierenden die Peer-Beratung zu verschiedenen Zeitpunkten, was sich in variierenden organisatorischen Abläufen manifestiert. Die Teilnahme am Interview war bei allen Forschungspartner:innen freiwillig. Genauere Fallbeschreibungen zu den Interviewteilnehmenden erfolgen in Kapitel 8.1.

## 7.5 Interviewdurchführung

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum vom 15.11.2023 bis zum 23.11.2023. Zwei der Interviews fanden online über die Plattform WebEx statt, da die Interviewteilnehmenden ihr Studium bereits beendet hatten und nicht mehr vor Ort waren. Die restlichen drei Interviews erfolgten vor Ort. Dabei wurden zwei Interviews im Forschungs- und Beratungsraum der Universität Erfurt und eines im häuslichen Umfeld durchgeführt. Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Die Interviewteilnehmenden erhielten bereits im Vorfeld die Datenschutzerklärung in schriftlicher Form zur Durchsicht und Unterzeichnung. Bei allen Interviews kam es vor Beginn der

Interviewsituation zu lockeren Gesprächen. Dies schaffte eine vertrauensvolle Atmosphäre für alle Beteiligten. Da alle Interviewteilnehmenden aus demselben Studiengang stammten, entstanden leicht Anknüpfungspunkte für ein Gespräch. Zu Beginn des Interviews wurden die Forschungspartner:innen erneut über die Thematik sowie über die Aufzeichnung des Gesprächs und die Vertraulichkeit ihrer Daten informiert. Sie erhielten zusätzlich den Hinweis, nur diejenigen Informationen preisgeben zu müssen, die sie auch teilen wollten. Für das Interview wurde ein zeitlicher Rahmen von circa 30 bis 45 Minuten angesetzt. Anschließend wurde ihnen der Ablauf des Interviews vorgestellt, insbesondere die Besonderheit der Aufteilung ihrer Erfahrungen mit dem Konzept der Peer-Beratung in die zu beratende und die beratende Rolle sowie die Wiederzusammenführung der Rollen am Ende. Als Einstiegsfrage sollten die Teilnehmenden ihr Gefühl, mit dem sie in das Interview gehen, teilen. Diese Frage hatte zum Ziel, die Grundeinstellung der Interviewteilnehmenden zur Thematik abzuschätzen. Daraus ging hervor, dass alle Interviewteilnehmenden dem Thema des Interviews offen gegenüberstanden. Das kürzeste Interview erstreckte sich über etwa 39 Minuten, während das längste Interview eine Dauer von etwa 55 Minuten aufwies. Im Durchschnitt hatten die Interviews damit eine Länge von ungefähr 48 Minuten.

### **7.6 Datenaufbereitung**

Für die Analyse wurden die Interviews zunächst nach den inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln ohne Erweiterung von Dresing und Pehl (2018) mithilfe des Programmes MAXQDA verschriftlicht. Da die Interviews im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, genügte der semantische Inhalt der Interviews, weshalb sich für diese Transkriptionsform entschieden wurde. Dementsprechend wurde wörtlich transkribiert, wobei Fülllaute weggelassen und Rezeptionssignale nur transkribiert wurden, wenn sie als Antwort auf eine Frage dienten. Wortverschleifungen, Dialekte und Interpunktion wurden an das Schriftdeutsche angepasst. Unvollständige Halbsätze, unverständliche Wörter, Pausen und besonders betonte Wörter wurden kenntlich gemacht. Außerdem wurden nonverbale Äußerungen, welche die Aussage verdeutlichen, in Klammern aufgeführt.

Die personenbezogenen Daten wurden anonymisiert, damit keine Rückschlüsse auf die befragten Personen möglich sind. Dabei erhielten die Interviewteilnehmenden Pseudonyme. Orte, Institutionen und andere Informationen, die Hinweise auf die Interviewteilnehmenden oder weitere Personen geben, wurden durch Platzhalter wie „Studienort“ oder „persönliche Umstände“ ersetzt. Die Transkripte sind in den Anhängen III bis VII zu finden.

## 7.7 Auswertungsinstrument: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Datenauswertung erfolgte ebenfalls über das Programm MAXQDA, welches von Kuckartz mitentwickelt wurde. Um eine größtmögliche Passung zwischen dem verwendeten Programm und der Auswertungsmethode herzustellen, wurde sich daher für die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) entschieden. Ein weiterer Grund für die Auswahl dieses Ansatzes liegt darin, dass die Analyse damit sowohl fall- als auch kategorienorientiert betrachtet werden kann (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 105). Dieses Vorgehen erwies sich hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen als vorteilhaft, da die Unterschiedlichkeit der Interviewteilnehmenden dadurch berücksichtigt werden konnte.

Kuckartz und Rädiker differenzieren in drei Varianten: die inhaltlich strukturierende, die evaluative sowie die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte die Analyse mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Form wird als „Kernmethode der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104) eingeordnet. Hierbei wird das Datenmaterial mit deduktiven, induktiven oder auch deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien in mehreren Durchläufen codiert. Im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen dann die gebildeten Kategorien, mit denen das Material komprimiert und zusammengefasst wird. Der Entwicklung eines Kategoriensystems kommt in der qualitativen Inhaltsanalyse daher große Bedeutung zu. Kuckartz und Rädiker beschreiben den Prozess der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mittels eines Ablaufschemas kleinschrittig in *sieben Phasen*, wobei diese auch zirkulär durchlaufen werden können. Anhand dieses Ablaufschemas (2022, S. 132ff.) wird folgend die Bildung des Kategoriensystems dieser Arbeit beschrieben.

Als Einstieg in die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse sehen Kuckartz und Rädiker die initiiierende Textarbeit als *erste Phase* vor, bei der die Transkripte zunächst vor dem Hintergrund der Forschungsfrage sorgfältig gelesen, Auffälligkeiten markiert und mit Code-Memos, also kurzen Notizen, versehen werden. Dies wurde auch für die vorliegende Forschung umgesetzt. Darüberhinausgehend wurden erste Ideen für mögliche induktive Kategorien notiert. Nach der initiiierenden Textarbeit empfehlen Kuckartz und Rädiker das Verfassen von ersten Fallzusammenfassungen, worauf jedoch aufgrund des Umfangs und der schon entstandenen Vertrautheit mit den Daten verzichtet wurde.

Die *zweite Phase* sieht die Entwicklung von Hauptkategorien vor. Für die vorliegende Forschung wurde sich für eine Kombination aus deduktiven und induktiven Kategorien entschieden. Zunächst wurden die deduktiven Kategorien erstellt. Grundlage für diese stellte hierbei der Interviewleitfaden dar, der vor dem Hintergrund der Literatur und dem Vorwissen aus den Gruppeninterviews entstand. Außerdem spielten meine eigenen Annahmen aufgrund meiner eigenen Erfahrungen mit der Peer-Beratung eine Rolle. Aufgrund dieser Vorüberlegungen entstanden zunächst zehn deduktive Hauptkategorien (Tabelle 1). Bei acht dieser Kategorien handelt es sich um thematische Kategorien. Die Kategorien „Vorerfahrungen“ und „Beratungsansatz“ stellen Faktenkategorien dar. Da jeweils die Erfahrungen in zu beratender als auch beratender Rolle von Interesse waren, erfolgte bereits in diesem Schritt die Unterscheidung in die beiden Rollen in Subkategorien.

**Tabelle 1***Deduktiv gebildete Kategorien*

<b>Hauptkategorie</b>	<b>Subkategorien</b>
Vorerfahrungen	Im pädagogischen Bereich; mit Beratung
Beratungsansatz	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Einnehmen der Rollen	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle; Rollenwechsel in einer Person
Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Beratungsbeziehung	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Themenwahl	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Empfinden der eigenen Professionalisierung durch die Peer-Beratung	In zu beratender Rolle; in beratender Rolle
Verbesserungsvorschläge	

Entsprechend der *dritten Phase* des Ablaufschemas wurden diese deduktiven Hauptkategorien dann auf das Material angewendet. Aufgrund der geringen Fallzahl wurde hierbei auf einen Probendurchlauf verzichtet. Die Codierung erfolgte in Sinneinheiten, damit die Inhalte auch außerhalb des Kontexts zu verstehen sind (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136).

Nach dem ersten Codierprozess sieht die *vierte Phase* die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems durch das Bilden von induktiven Subkategorien vor. Das Vorgehen weicht insofern von diesem Schritt ab, dass die in diesem Schritt entstandenen induktiven Kategorien auch als

Hauptkategorien fungieren und das bisher gebildete deduktive Kategoriensystem ergänzen. Nach der Bildung und Hinzufügung der induktiven Kategorien zum bestehenden Kategoriensystem, erfolgte eine Überarbeitung desselben. Dabei wurden bestehende deduktive Hauptkategorien in weitere Subkategorien ausdifferenziert. Beispielsweise erhielt die Subkategorie „mit Beratung“ der Hauptkategorie „Vorerfahrungen“ eine weitere Subkategorieebene. Schlussendlich entstand ein hierarchisches Kategoriensystem aus zwölf Hauptkategorien mit maximal zwei weiteren Subkategorieebenen. Sind den Hauptkategorien Subkategorien untergeordnet, nehmen die Hauptkategorien die Funktion von Ordnungskategorien ein und werden nicht codiert. Das Kategoriensystem sowie Informationen über die Bildung der jeweiligen Kategorie finden sich in Anhang VIII. Jede Kategorie wurde daraufhin mit einer Kategoriendefinition und einem Ankerbeispiel versehen und zu einem Kodierleitfaden verdichtet (Anhang IX).

Gemäß der *fünften Phase* wurde das fertig gestellte Kategoriensystem in einem zweiten Codierprozess auf das gesamte Material angewendet.

Die *sechste* und *siebte Phase* umfasst die Analyse und anschließende schriftliche Darstellung der Ergebnisse. Dies wird im nachfolgenden Kapitel umgesetzt. Kuckartz und Rädiker empfehlen vor der sechsten und siebten Phase die Erstellung von fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen. Dafür wird zunächst eine Themenmatrix „Fälle mal Kategorien“ erstellt. Anschließend erfolgen Zusammenfassungen für die Kategorien für den jeweiligen Fall in eigenen Worten, wobei dies nicht für jede Kategorie zwingend erfolgen muss (2022, S. 143f.). Zusammenfassungen dieser Art wurden im Rahmen der vorliegenden Forschung ausschließlich für diejenigen Kategorien erstellt, die sich mir nicht auf den ersten Blick erschlossen.

## 8 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert. Zunächst erfolgt eine kurze Fallbeschreibung der Forschungspartner:innen. Danach werden die Ergebnisse entlang der Hauptkategorien und ihrer Subkategorien deskriptiv dargestellt. Darüber hinaus werden auch Bezüge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie sowie kategorieübergreifend zwischen den verschiedenen Kategorien herausgearbeitet.

### 8.1 Fallbeschreibungen

An dieser Stelle werden die Forschungspartner:innen hinsichtlich der Eckdaten sowie besonders hervortretender Aspekte im Interview vorgestellt. Ziel ist es, einen ersten Überblick über die einbezogenen Fälle der Erhebung zu geben und deren Unterschiedlichkeit darzustellen. Es findet jedoch keine umfassende Fallzusammenfassung, unter der Kuckartz und Rädiker „eine systematische, ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika [...] [des] Einzelfalls“ (2022, S. 127) verstehen, statt, um Redundanzen mit der im Anschluss vollständigen Auswertung anhand der Kategorien zu vermeiden.

#### *Verena*

„Für mich war es trotz allem in irgendeiner Form eine künstliche Situation. Das lag für mich aber auch viel daran, dass ich nicht so richtig ein Problem hatte.“ (Verena, Anhang IV, Zeilennummer [Zn.] 132-134)

Verena studierte in ihrem Bachelorstudiengang Förderpädagogik. Erfahrungen im pädagogischen Bereich konnte sie bereits durch Praktika und im Nebenjob, den sie während des Studiums ausübte, sammeln. Sie gibt an, im beruflichen Kontext noch keine Erfahrungen mit Beratung gemacht zu haben, wohl aber im privaten Kontext.

Ein prägnantes Thema im Interview mit ihr waren die Schwierigkeiten bei der Themenfindung in der Peer-Beratung, speziell in ihrer Rolle als zu beratende Person. Die Auswirkungen dessen manifestieren sich insbesondere in der Wahrnehmung der Peer-Beratung, in den Empfindungen des Einnehmens der zu beratenden Rolle, der Einstellung gegenüber dem verpflichtenden Charakter der Peer-Beratung und den Vorschlägen zur Verbesserung des Konzepts der Peer-Beratung.

### *Lena*

„Nur dass ich halt schon ein bisschen das Gefühl hatte, dass ich so nach irgendeiner Situation greifen muss. Und das hat sich ein bisschen konstruiert angefühlt. Also nicht so natürlich.“  
(Lena, Anhang V, Zn. 127-129)

Ihren Bachelorabschluss erwarb Lena im Studium Förderpädagogik. Im Rahmen diverser Praktika konnte sie bereits pädagogische Erfahrungen sammeln. Hinsichtlich Beratung hatte sie vor der Peer-Beratung keine Vorerfahrungen.

Ein relevanter Aspekt im Interview war auch bei ihr der Einfluss der Schwierigkeiten in der Themenfindung in zu beratender Rolle auf die Wahrnehmung der Peer-Beratung, auf das Einnehmen der zu beratenden Rolle sowie auf das Empfinden des verpflichtenden Charakters in dieser Rolle. In den Vordergrund traten jedoch auch ihre Lernerfahrungen trotz der Schwierigkeiten in der Themenwahl.

### *Karim*

„Und ich fände es unglaublich schön und wichtig, wenn die Studierenden, die zumindest in unserem Fachgebiet rausgehen, mal vor den Kopf gestoßen werden und sich mal mit sich selber beschäftigen mussten. Und das zwar auf einer tieferen Ebene, um daraus was zu lernen und mitzunehmen.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 162-165)

Karim erwarb seinen Bachelorabschluss im Lehramt für Förderpädagogik und hat durch diverse Praktika sowie während eines freiwilligen sozialen Jahres bereits Einblicke in das pädagogische Arbeitsfeld erhalten. Erfahrungen mit Beratung hat er sowohl im beruflichen, universitären als auch privaten Umfeld sammeln können. Seine Beratungserfahrungen im universitären Kontext sammelte er zum einen bei seiner Mentorentätigkeit für Studierende des ersten Semesters sowie im Rahmen seiner Beteiligung im Fachschaftsrat. Zum anderen unterstützte er als wissenschaftliche Hilfskraft eines der Beratungsseminare, welche im Rahmen der Peer-Beratung angeboten werden. Damit hatte er bereits vor seiner eigenen Peer-Beratung einen Einblick in das Konzept und dessen Umsetzung erhalten können, womit er sich von den anderen Interviewteilnehmenden unterscheidet, die im Vorfeld keinerlei Bezug zur Peer-Beratung hatten.

Seine Vorerfahrungen mit Beratung, sowohl im privaten und universitären Kontext, stellen einen elementaren Bestandteil für seine Erfahrungen mit der Peer-Beratung dar. Insbesondere zeigte sich der Einfluss bezüglich der Themenwahl in zu beratender Rolle, dem Einnehmen der Rollen sowie in den Vorschlägen zur Optimierung des Konzepts.

### *Melissa*

„Und weil es sich so so anders angefühlt hat, beraten zu werden, ohne irgendeine Vorstellung von Peer-Beratung zu haben und jemanden zu beraten, nachdem man das viele Wochen lang geübt und besprochen hat, hat sich so unterschiedlich angefühlt, dass ich das überhaupt nicht zusammenbringen konnte.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 359-362)

Melissa absolvierte ihren Bachelorabschluss im Hauptfach Erziehungswissenschaften. Pädagogische Erfahrungen sammelte sie im Praktikum sowie in kurz andauernden Nebenjobs. Sie gibt an, Erfahrungen mit Beratungen im beruflichen Kontext gemacht zu haben, an die sie sich jedoch nur noch wenig erinnern kann.

Besonders das fehlende Wissen über die Intention der Peer-Beratung prägten Melissas Erfahrungen. Dies zeigt sich unter anderem in der Wahrnehmung der Peer-Beratung, in ihren Erwartungen sowie dem Einnehmen der zu beratenden Rolle, den Aussagen zum Rollenwechsel, ihren wahrgenommenen Lernerfahrungen und den Vorschlägen zur Optimierung des Konzepts.

### *Jonathan*

„Ich hätte es nicht gemacht, wenn ich nicht gemusst hätte und ich hätte es gemisst. Also ich finde so eine gewisse Pflicht ist manchmal einfach okay. Gerade für Personen wie mich, weil ich sonst NICHTS machen würde. Also WIRKLICH. Ich brauche das ein bisschen.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 234-236)

Jonathan studierte im Bachelor Rehabilitationspsychologie. Pädagogisch tätig war er bereits in Praktika und Nebenjobs. Dabei konnte er auch bereits Erfahrungen mit Beratung sammeln. Auch in seinem Bachelorstudium stellte Beratung einen essenziellen Bestandteil dar.

Insbesondere seine Erfahrungen mit Beratung im universitären Kontext hatten Einfluss auf seine Wahrnehmung der Peer-Beratung. Dies zeigt sich unter anderem im Einnehmen der Beraterrolle, den Aussagen zum begleitenden Seminar und den Vorschlägen für die Optimierung des Konzepts. Ferner empfindet er den verpflichtenden Charakter der Peer-Beratung als durchweg positiv.

## **8.2 Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden**

Die Hauptkategorie, welche die Vorerfahrungen der Forschungspartner:innen in den Blick nimmt, besteht aus zwei Subkategorien, die zum einen die Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich abbilden und zum anderen die Erfahrungswerte mit Beratung aufzeigen. Die Subkategorie „Vorerfahrungen mit Beratung“ unterteilt sich weiterhin in drei Sub-Subkategorien, welche die Erfahrungswerte in berufliche beziehungsweise universitäre sowie private

Beratungskontexte differenziert sowie den Einfluss der Erfahrungen auf die Peer-Beratung beleuchtet. Da bereits in den Fallbeschreibungen (Kapitel 8.1) die Vorerfahrungen der einzelnen Interviewteilnehmenden näher beschrieben wurden, folgt an dieser Stelle eine Übersicht zum Überblick in Tabelle 2.

**Tabelle 2***Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden*

		<b>Verena</b>	<b>Melissa</b>	<b>Karim</b>	<b>Lena</b>	<b>Jonathan</b>
<b>Pädagogische Vorerfahrungen</b>		Praktika, Nebenjob	Praktikum, Nebenjobs	Praktika, FSJ	Praktika	Praktika, Nebenjobs
<b>Vorerfahrung mit Beratung</b>	<b>Beruflich/ universitär</b>	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja
	<b>Privat</b>	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein

*Einfluss der Vorerfahrungen mit Beratung*

Karim und Jonathan sahen einen Einfluss ihrer Vorerfahrungen mit Beratung auf die Peer-Beratung. Melissa und Verena benannten keinen Einfluss. Bei Karim ergab sich dieser Einfluss sowohl aus den privaten als auch den universitären Erfahrungen, bei Jonathan aus den Erfahrungswerten im universitären Kontext.

Einerseits benannte Karim eine Voreingenommenheit gegenüber dem Beratungsansatz, nachdem er beraten werden sollte, da er durch seine Tätigkeit für das Beratungsseminar eine grobe Orientierung hatte, was ihn erwarten würde. Andererseits hatte er keine Schwierigkeiten damit, die beratende Rolle gegenüber Studierenden des ersten Semesters einzunehmen, was durch seine Erfahrungen als Tutor beeinflusst wurde. Jedoch führten seine Erfahrungen mit Beratung im privaten Umfeld dazu, dass er zu Beginn der Beratung Hemmungen bezüglich des inhaltlichen Einnehmens der beratenden Rolle hatte, da seine erlebten Erfahrungen Einfluss auf seinen eigenen Anspruch in der Beraterrolle hatten. Aufgrund dessen fühlte er sich nicht dazu bereit, andere Menschen in einer Problemsituation kompetent unterstützen zu können. Zudem benannte er die Sorge, bei der zu beratenden Person ein Thema anzuschneiden, was seine Kompetenzen übersteigt:

„Weil ich dann plötzlich ja auch eigene Erfahrungen gemacht hatte. Gelernt hatte, was ist mir wichtig, gerade bei so einer Art der Beratung. Was sind so Sachen, auf die ich in den Fokus setzen möchte und nicht das Gefühl hatte, dass ich bereit bin, anderen Menschen, wenn sie wirklich mit einem Problem zu mir kommen, zu helfen. Also man weiß nicht, gerade bei der systemischen Beratung, was ist das für ein Problem und was löse ich aus. Das ist so mein größter Haderpunkt – sowieso mit systemischer Beratung ist, ich bohre ja was an, also ich rüttle an was,

was da ist und ich weiß nicht was da mit passieren kann. Ist zumindest mein Eindruck aus der noch studentischen Sicht. Und dadurch hatte ich sehr / auch tatsächlich am Anfang ein bisschen Hemmung quasi mich in diese Situation hineinzubegeben.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 182-190)

Jonathans Vorerfahrungen mit Beratung im universitären Kontext gaben ihm für seine beratende Rolle viel Sicherheit und haben ihm die Aufregung genommen. Dennoch betonte er, dass eine gewisse Unsicherheit immer vorhanden und niemals vollständig aufzulösen sei. Des Weiteren stellte er im Interview auch Bezüge zwischen dem Beratungsseminar seines Bachelorstudiengangs und dem an der Universität Erfurt her.

### **8.3 Beratungsansatz**

Diese Hauptkategorie umfasst die Angaben bezüglich des verwendeten Beratungsansatzes in beiden Rollen, welche die Subkategorien bilden.

#### In zu beratender Rolle

Hinsichtlich des Beratungsansatzes in zu beratender Rolle konnten Lena, Verena und Melissa nicht mehr zuordnen, welchen ihre Berater:innen angewandt haben. Karim gab an, lösungsorientiert beraten worden zu sein, während Jonathan sowohl lösungsorientiert als auch systemisch beraten wurde, da er zwei Berater:innen hatte.

#### In beratender Rolle

Alle Interviewteilnehmenden gaben an, in ihrer beratenden Rolle nach dem systemischen Beratungsansatz beraten zu haben.

### **8.4 Beratungsbeziehung**

Die Hauptkategorie umfasst verschiedene Aspekte, welche sich auf die Beziehung zwischen den Gesprächsparteien der Peer-Beratung beziehen. Sie unterteilt sich in die Subkategorien „in zu beratender Rolle“ und „in beratender Rolle“.

#### In zu beratender Rolle

Die Subkategorie „in zu beratender Rolle“ unterteilt sich erneut in sechs Sub-Subkategorien, die nachfolgend dargestellt werden.

### *Anzahl der Berater:innen*

Melissa und Verena wurden von einer Person beraten, während Karim, Jonathan und Lena zwei Berater:innen hatten.

### *Gegenseitiges Kennen*

Bis auf Lena kannte keiner der Interviewteilnehmenden ihre Berater:innen. Lena erschien die Beratungssituation durch das Kennen ihrer Beraterinnen vertrauter. Karim und Verena befürworteten es, ihre Berater:innen nicht zu kennen. Karim konnte dadurch unvoreingenommener in das Beratungsgespräch gehen und sich auf neue Erfahrungen einlassen:

„Und dadurch war es sehr erfrischend, weil ich bin dann halt wie gesagt auch sehr offen reingegangen, hatte so überhaupt keine Hemmungen, über irgendwas zu reden oder irgendwas anzunehmen oder irgendwas zu bedenken“ (Karim, Anhang VII, Zn. 88-90)

Für Verena entsprach die Beratungssituation durch die Distanz zu ihrer Beraterin stärker einem realen Beratungsgespräch, da auch hier im Vorhinein keine persönliche Beziehung zur beratenden Person besteht. Melissa hingegen würde eine lose Bekanntschaft zur beratenden Person bevorzugen, um die Beratungssituation angenehmer zu gestalten. Jonathan äußerte sich nicht näher zu dieser Kategorie.

### *Organisation der Verteilung*

In Verenas Jahrgang haben sich die zu beratenden Personen ihre beratende Person ausgewählt, während es bei Melissa umgekehrt war – hier wählten die Berater:innen die zu beratende Person aus. Da Karim später in den Studiengang nachrückte, wurden ihm seine Beraterinnen zugeteilt. Lena und Jonathan äußerten sich nicht zur Verteilung.

### *Unterschied zu einer extern beratenden Person*

Lena, Melissa und Jonathan hätten die Beratung mit einer ausgebildeten beratenden Person als realistischer empfunden. Lena umschreibt es wie folgt:

„Also nicht ernster genommen aber schon / Es wäre einfach eine ganz andere Situation gewesen“ (Lena, Anhang V, Zn. 152-153)

Damit geht jedoch auch einher, dass Lena nervöser gewesen wäre.

Melissa hätte sich „weniger als Übungsobjekt eingeschätzt“ (Anhang III, Zn. 182) und hätte konkrete Erwartungen an die Beratung und darüber hinaus auch mehr Vertrauen gehabt. Sie

vermutet, dass sie bei einer extern beratenden Person und einer komplexeren Problemsituation offener gewesen wäre, da bei Studierenden die Wahrscheinlichkeit besteht, sich im universitären Kontext erneut zu begegnen und dadurch unangenehme Situationen entstehen könnten.

Jonathan hätte die Beratung mit einer extern beratenden Person „nicht wie ein Game sehen können“ (Anhang VI, Zn. 211), da hier der Übungsaspekt nicht mehr im Vordergrund stehen würde und somit die Beratung verstärkt von Ernsthaftigkeit geprägt gewesen wäre. Jedoch hätte er dann eine verpflichtende Beratung nicht befürwortet.

Aus damaliger Perspektive wäre es für Verena aufgrund der vorliegenden Verpflichtung an der Teilnahme nicht relevant gewesen, ob die beratende Rolle Studierende oder externe Berater:innen einnehmen. Rückblickend hätte sie jedoch auch eine extern beratende Person als gewinnbringend empfunden. Den Unterschied zwischen Studierenden und ausgebildeten Berater:innen sieht sie darin, dass Letztere über Berufserfahrung und ausgeprägte Beratungskompetenzen verfügen.

Karim hingegen sah keinen Unterschied in der Beratungssituation zwischen Studierenden und externen Berater:innen und kann dies rückblickend bestätigen, da er nach der Peer-Beratung weitere externe Beratungsangebote in Anspruch genommen hat. Offen bleibt jedoch, was genau er unter der Beratungssituation versteht – ob er sich also beispielsweise auf die Beratungskompetenz oder auf die Beziehungsebene bezieht. Er ergänzte jedoch, dass er bei ausgebildeten Berater:innen weniger Bedenken gehabt hätte, da diese in der Lage sind, sich von den Problemsituationen ihrer Klient:innen abzugrenzen. Bei Studierenden zweifelte er die Fähigkeit zur Distanzeinnahme an:

„Bei externen Berater:innen weiß ich, dass es der Job ist und das quasi die eine gute Reflexionsgabe haben, Probleme nicht mit nach Hause zu nehmen und sich davon auch irgendwie zu distanzieren. Mit Studis habe ich zumindest das Gefühl, ist es nicht immer vorhanden, diese Differenz einnehmen zu können. Also dass man sich quasi von dem was erzählt wurde, distanzieren kann und das irgendwie beiseitelegen kann.“ (Karim, VIII, Zn. 128-132)

### *Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation*

Diese Sub-Subkategorie bezieht sich allgemein auf die wahrgenommene Peer-to-Peer Situation zwischen zu beratender und beratender Person.

Alle Interviewteilnehmenden empfanden die Peer-Beratung als hierarchiefrei. Auffällig ist hierbei, dass drei von ihnen hierfür den Ausdruck „auf Augenhöhe“ verwendeten:

„Ich hatte das Gefühl, wir reden auf einer Augenhöhe.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 102-103)

„Das war einfach nur auf Augenhöhe. Ich habe das einfach nicht als Hierarchie wahrgenommen.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 202-203)

„Es war eigentlich wirklich mehr auf Augenhöhe, weil wir auch Seminare zusammen hatten.“ (Lena, Anhang V, Zn. 158-159)

Bei Lena entstand das Gefühl, auf Augenhöhe mit den Berater:innen zu sein durch das gemeinsame Besuchen von Seminaren, womit dies eng mit der Subkategorie des gegenseitigen Kennens zusammenhängt. Sie ergänzte weiterhin, dass es „für beide Seiten [...] eine neue Situation und auch [...] eine unterstützende Situation“ (Anhang V, Zn. 145-146) war und hob hervor, dass sie das Konzept von „Studierende beraten Studierende“ (Anhang V, Zn. 234-235) befürwortet.

Jonathan beschrieb darüber hinaus die Beziehung zu den Berater:innen als „eine Mischung aus Kommilitonen und Fremden“ (Anhang VI, Zn. 264) und fügte hinzu, dass er im Beratungsgespräch teilweise nicht einschätzen konnte, ob er selbst auf Lösungswege gestoßen sei oder voraussehen konnte, worauf seine Berater:innen hinaus wollten und dementsprechend geantwortet hat, um seinen Berater:innen die Anleitung des Beratungsgesprächs nicht zu erschweren.

Wie bereits in der vorangegangenen Kategorie *Unterschied zu einer extern beratenden Person* beschrieben, vermutete Melissa, dass sie sich bei einer extern beratenden Person mehr geöffnet hätte, aufgrund der Tatsache, dass sie Studierenden auch außerhalb der Beratung auf dem Universitätsgelände begegnet.

### *Wahrnehmung der Beratung durch Drittsemester*

Bei dieser Sub-Subkategorie wird der wahrgenommene Unterschied durch die Beratung von Studierenden des dritten Semesters in den Blick genommen.

Verena, Lena, Jonathan und Karim empfanden es als gewinnbringend, als Studierende des ersten Semesters von Studierenden des dritten Semesters beraten zu werden. Für Verena, Lena und Jonathan steht hierbei im Vordergrund, dass durch diese Konstellation Kontakte zu höheren Semestern entstanden, wodurch man sich beispielsweise über das Studium und deren Erfahrungen austauschen konnte.

Verena ergänzte, dass auch Studierende eines Bachelorstudiengangs die Beratung hätten durchführen können, da auch diese dann die Beratungskompetenzen im Seminar erlernt hätten und diesbezüglich über mehr Wissen in diesem Bereich verfügen würden. Sie sagte hierzu:

„Ich finde in der Uni erreicht man ja irgendwann so eine Ebene, wo jeder ja gleich viel Wissen haben kann, weil er unterschiedliche Sachen lernt.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 209-211)

Für Karim eignete sich diese Konstellation, da er dadurch das Beratungsgespräch mit ihm unbekanntem Personen führen konnte, wodurch er unvoreingenommener war. Hier zeigt sich demnach eine Überschneidung zur Subkategorie des *gegenseitigen Kennens*.

Bei Melissa rief die Zusammenstellung anfänglich Aufregung hervor, da sie das Gefühl hatte unerfahrener zu sein und eine untergeordnete Rolle einzunehmen, obwohl ihr bewusst war, dass die Studierenden des dritten Semesters dies nicht so wahrnehmen würden. Dieses Gefühl löste sich jedoch zu Beginn des Beratungsgesprächs:

„Sobald die Beratung begann, hatte ich überhaupt nicht mehr das Gefühl, dass es irgendwie ein Gefälle gibt, aber davor war ich schon etwas aufgeregt und dachte, jetzt müsste ich irgendwie Sicherheit und totale Kompetenz präsentieren.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 170-173)

Ebenso erwartete sie von ihrem Berater aufgrund der Tatsache, dass er sich im höheren Semester befindet, die Übernahme der Verantwortung für die Organisation des Beratungsgesprächs.

In Zusammenhang mit der Kategorie *Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation* zeigt sich, dass die Interviewteilnehmenden zwar einen Unterschied zwischen den Erst- und Drittsemestern wahrnahmen, dieser jedoch als gewinnbringend und die Beratungssituation dennoch als hierarchiefrei gesehen wurde.

### In beratender Rolle

Die Subkategorie „in beratender Rolle“ unterteilt sich in drei Sub-Subkategorien, die nachfolgend dargestellt werden.

#### *Gegenseitiges Kennen*

Jonathan und Karim kannten ihre zu beratenden Personen nicht, äußerten sich jedoch nicht dazu, wie sie dies empfanden. Die anderen drei Forschungspartnerinnen kannten ihre zu beratenden Personen aus gemeinsam besuchten Seminaren. Melissa und Lena sahen hierin den Vorteil, dass dadurch Unsicherheiten reduziert wurden. Im Vergleich mit der Kategorie des *gegenseitigen Kennens* in zu beratender Rolle fällt auf, dass auch hier das gegenseitige Kennen von Lena und Melissa befürwortet wird. Verena äußerte sich bezüglich ihrer Wahrnehmung des gegenseitigen Kennens nicht.

### *Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation*

Ebenso wie in zu beratender Rolle erfasst diese Sub-Subkategorie die allgemeine Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation.

Melissa empfand die Rollenverteilung in der Beratungssituation als ausgewogen. Ebenso sah Verena sich und ihre zu beratende Person als Kommiliton:innen, und damit auf Augenhöhe, an. Verena ergänzte an dieser Stelle, dass durch die Peer-Beratung ein erstes Unterstützungsangebot entstehen kann:

„Dass im Optimalfall der Studi aus dem dritten Semester schon so viel gelernt hat, dass er in punkto systemischer Beratung oder welche Beratungsform auch immer angewandt wird, helfen kann. Und das finde ich eine richtig super Sache. Weil es ist manchmal ja auch so ein erster Schritt von / Keine Ahnung, vielleicht knabbert jemand schon länger an einem Problem herum und erfährt dadurch so einen ersten Schritt von Unterstützung. Und warum das nicht auch in so einem Kontext erstmal erleben, bevor man vielleicht sagt ‚Okay, ich gehe mir da mal noch mal jemanden dauerhaft suchen‘ oder so.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 448-454)

Karim bewertete die Beziehung ebenfalls auf Augenhöhe, jedoch entstand dies erst im Laufe der beiden stattfindenden Beratungsgespräche. Zu Beginn hatte er das Gefühl, dass seine zu beratende Person eine vorgegebene Lösung von ihm verlangte, obwohl er darin nicht seine Aufgabe sah.

Jonathan beobachtete einen Rollenkonflikt dahin gehend, dass beide Gesprächspartner:innen Studierende desselben Studiengangs sind und er zusätzlich die Rolle des Beraters einnehmen sollte. Er empfindet es als essenziell, diesen Rollenkonflikt nicht auszublenden:

„Es wäre lächerlich, wenn ich dann da spielen würde, dass ich jetzt hier der Oberberater bin, weil es gibt noch was Tatsächliches. Und das steht die ganze Zeit im Hintergrund. Und wenn man das leugnet, dann nimmt man auch so einen Anteil von Wahrhaftigkeit raus, den es vielleicht sogar braucht, um eine gute Beratung zu machen. Man darf bestimmte Dinge auch einfach nicht so tun als ob das nicht so wäre.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 423-427)

### *Wahrnehmung der Beratung von Erstsemestern*

Diese Sub-Subkategorie erfasst den wahrgenommenen Unterschied bei der Beratung von Studierenden des ersten Semesters.

Jonathan und Melissa waren interessiert an den Erzählungen ihrer zu beratenden Personen und empfinden deshalb die Konstellation als aufschlussreich. Melissa betonte darüber hinaus, dadurch auch in beratender Rolle von den Erfahrungen ihrer zu beratenden mitgelernt zu haben und daraus „Erkenntnisse ziehen und vor allem Einblicke erhalten [konnte], die [...] [sie] sonst

nicht bekommen hätte.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 372-373) Außerdem habe sie sich nicht erfahrener gefühlt als ihre Gesprächspartnerin.

Karim fiel es aufgrund seiner universitären Vorerfahrungen mit Beratung leicht, auch in diesem Rahmen Studierende des ersten Semesters zu beraten.

Lena bewertete die Beratung von Erstsemestern neutral, da ihr bewusst war, dass auch sie zu einem späteren Zeitpunkt die beratende Rolle einnehmen müssten. Sie ergänzte jedoch, dass es möglicherweise einen Unterschied gegeben hätte, wenn Studierende eines Bachelorstudiengangs die zu beratende Rolle eingenommen hätten, da hier der zeitliche Abstand größer gewesen wäre.

Für Verena gestaltete sich die Konstellation befremdlich, da ihre zu beratende Person über mehr Berufserfahrung verfügte als sie selbst. Dementsprechend nahm dieser Wissensvorsprung für sie eine wichtigere Rolle ein als die Tatsache, dass es sich um eine Studentin des ersten Semesters handelte. Auffallend ist, dass sie den Wissensvorsprung in ihrer eigenen Rolle als zu beratende Person anders wahrnahm, da sie hier betonte, dass auch Bachelorstudierende die Beratung durchführen könnten, da sie bezüglich der Beratungskompetenzen mehr Wissen hätten.

Betrachtet man diese Kategorie in Zusammenhang mit der Sub-Subkategorie *Wahrnehmung der Beratung durch Drittsemester* zeigt sich, dass vier der Interviewteilnehmenden den entstandenen Austausch durch die Peer-to-Peer Konstellation als hilfreich einschätzten.

### **8.5 Themenwahl**

Die Hauptkategorie „Themenwahl“ unterteilt sich in die Subkategorien „Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle“ sowie in „Themenwahl der zu beratenden Personen und Empfindungen der Interviewteilnehmenden in beratender Rolle“.

#### Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle

Verena und Melissa wählten Situationen aus dem Masterpraktikum. Verena thematisierte ihre Beobachtungen bezüglich gesunden Essverhaltens im Kindergarten sowie das Elternverhalten in den Übergabesituationen des Kindes. Melissa entschied sich dafür, das Finden der eigenen Rolle im neuen Kollegium zu thematisieren. Lena wählte eine Situation aus einem vergangenen Praktikum und beschäftigte sich mit dem Nähe- und Distanzverhältnis mit Klient:innen. Auch Jonathan setzt sich mit dem Nähe- und Distanzverhältnis mit Klient:innen auseinander. Er gab an, dass diese Thematik ihn zu dem Zeitpunkt der Peer-Beratung beschäftigte, jedoch ging aus seinen Angaben nicht hervor, ob die Situation aus dem Masterpraktikum stammte oder aus

bereits weiter zurückliegenden pädagogischen Erfahrungen. Aufgrund der Coronapandemie kam es bei Karims Praktikum zu Schwierigkeiten, weshalb er sich für eine Situation mit einem Schüler aus seinem freiwilligen sozialen Jahr entschied, die ihn jedoch noch immer beschäftigte.

Außer Jonathan benannten alle Interviewteilnehmenden Herausforderungen bei der Themenfindung. Für Verena, Melissa und Lena gestaltete sich die Themenwahl herausfordernd, da ihr Praktikum zum Zeitpunkt der Peer-Beratung erst wenige Wochen andauerte und sie deswegen noch keinen Gesprächsbedarf hatten. Bei Lena führte dies dazu, dass sie eine Thematik aus einem früheren Praktikum wählte. Melissa betonte hier:

„Ich weiß noch, dass ich jetzt eher über etwas geredet hatte, wo ich mir nicht ganz sicher war, habe ich das gerade wirklich als Problem empfunden oder habe ich das gerade eher zum Problem gemacht, um etwas zu haben, worüber ich in der Peer Beratung reden kann.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 108-111)

Verena fügte hinzu, dass sie sich mit einem „richtige[n] Problem“ (Anhang IV, Zn. 274) wohler gefühlt hätte.

Karims Schwierigkeiten bei der Themenwahl beziehen sich darauf, dass er einerseits ein geeignetes Thema finden musste, welches sich für den Rahmen einer Peer-Beratung eignete und er andererseits seine Berater:innen nicht überfordern wollte. Hierzu betonte er:

„Gerade zu dem Zeitpunkt war ich auch noch nicht so offen und transparent, was meine alltäglichen Lebensprobleme angeht, weil ich dachte, ich muss damit niemanden belasten. Und musste deswegen relativ lang suchen, bis ich ein Problem gefunden hatte, von dem ich sehr sicher war, dass es mein Gegenüber nicht persönlich mitbelastet in dem Danach-Kontext.“ (Karim, VII, Zn. 123-127)

Die Themenwahl in zu beratender Rolle und die damit verbundenen Herausforderungen haben Einfluss auf diverse weitere Kategorien. Tabelle 3 zeigt die inhaltlichen Überschneidungen der Kategorie „Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle“ mit den relevanten Kategorien des Kategoriensystems. Wie genau sich dieser Einfluss äußert, wird in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben.

**Tabelle 3**

*Inhaltliche Überschneidungen der Kategorie Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle mit dem Kategoriensystem*

	<b>relevante Kategorien des Kategoriensystems</b>
<b>Überschneidungen mit Kategorie Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle</b>	Verpflichtung zur Teilnahme
	- In zu beratender Rolle
	- Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme
	- Freiwillige Teilnahme
	Einnehmen der Rollen
	- In zu beratender Rolle
	- Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle
	Zeitlicher Rahmen
	Wahrnehmung der Peer-Beratung
	Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung
- In zu beratender Rolle	
Verbesserungsvorschläge für das Konzept der Peer-Beratung	
- In zu beratender Rolle	
- Themenwahl	

### Themenwahl der zu beratenden Personen und Empfindungen der Interviewteilnehmenden in beratender Rolle

Bezüglich der Themenwahl ihrer zu beratenden Personen äußerten sich drei Interviewteilnehmende. Verena und Lena erklärten, dass ihre Gesprächspartner:innen kein akutes Problem in die Peer-Beratung brachten. Dadurch konnte Verena die Beratungssituation als Übung betrachten, für Lena hat dies „den Druck rausgenommen“ (Anhang V, Zn. 283). Gleichzeitig fiel ihnen dadurch die Begleitung der Lösungsfindung und die Aufrechterhaltung eines Gesprächsflusses schwerer. Verena hob diesbezüglich hervor:

„Ich meine, wenn da jemand mit einem wirklich aktuell brennenden Problem kommt, geht man da ja auch noch mal anders um, als wenn man so ein bisschen weiß ‚Okay, wir unterhalten uns jetzt hier drüber, ich übe Fragen an ihr und sie erzählt halt dazu.‘“ (Verena, Anhang IV, Zn. 406-408)

Karim bewertete das gewählte Thema seiner zu beratenden Person als ein „gutes Problem [...] [, welches] auch sehr passend für die Art der Beratung [war], weil man so ein bisschen an ihr und an ihrer Selbstreflexion und sowas, mit ihr reden und arbeiten konnte“ (Karim, Anhang VII, Zn. 192-194).

## 8.6 Verpflichtung zur Teilnahme an der Peer-Beratung

Diese Hauptkategorie nimmt die Wahrnehmung der Interviewteilnehmenden bezüglich des verpflichtenden Charakters der Peer-Beratung in den Blick. Dabei unterteilt sich die Kategorie in die zwei Subkategorien „in zu beratender Rolle“ und „Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme in beratender Rolle“.

### In zu beratender Rolle

In der Subkategorie „in zu beratender Rolle“ erfolgt eine erneute Unterteilung in zwei Kategorien, wobei sich die erste Kategorie mit der Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme beschäftigt, während die zweite Kategorie erfasst, ob die Interviewteilnehmenden auch ohne die Verpflichtung an einer Peer-Beratung teilnehmen würden.

### *Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme*

Lena assoziiert die verpflichtende Teilnahme mit einer „Chance“ (Anhang V, Zn. 140), die dadurch jeder erhält und befürwortet die Verortung der Peer-Beratung im Studium. Jonathan sieht hierin den positiven Aspekt, dass er die Peer-Beratung sonst nicht absolviert hätte und ihm dadurch Lernerfahrungen verloren gegangen wären. Demnach kann zusammengefasst werden, dass diese beiden Interviewteilnehmenden die verpflichtende Teilnahme als gewinnbringend einschätzten.

Verena erklärte, dass sie die Intention der Peer-Beratung zu dem Zeitpunkt, als sie beraten wurde, nicht erfassen konnte, wodurch sie den verpflichtenden Charakter stärker und zu diesem Zeitpunkt als negativ wahrgenommen hat.

Durch die verpflichtende Teilnahme entstand parallel die Pflicht, ein Thema für die Peer-Beratung bereitzustellen. Dies gestaltete sich für Lena, Verena und Karim als herausfordernd:

„Das Einzige, was halt ein bisschen schwierig war, war die Situation zu finden, die in Ordnung ist. Also das / Ja (...) Ja, das ist glaube ich so das einzige, einfach die Situation zu finden und, dass man so auf Anhieb sozusagen dann irgendwas vorweisen muss.“ (Lena, Anhang V, Zn. 165-167)

Obwohl Karim einen negativen Einfluss durch die Schwierigkeiten in der Themenfindung auf die verpflichtende Teilnahme wahrnahm, befürwortet er dennoch die Verpflichtung, sich beraten zu lassen:

„Dass man sich damit auseinandersetzen muss und sich darauf einlassen muss, dass einem fremde Menschen versuchen zu helfen und Tipps zu geben. Und dieses sich auf andere Menschen, die man nicht kennt, von dem man auch nicht weiß, wo sie herkommen, was sie umtreibt

und wieso sie quasi sagen, was sie sagen – das anzunehmen find ich sehr, sehr wichtig und sehr, sehr gut.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 149-154)

Bei Melissa wirkte sich die verpflichtende Teilnahme auf die Wahrnehmung ihrer zu beratenden Rolle aus. Sie sah sich hier eher als ein passives Objekt, an dem geübt wird und nicht in einer handelnden Position, in der die Peer-Beratung auch für sie einen Nutzen hat:

„Ich denke diese Pflicht, ich muss jetzt beraten werden, hat in mir wirklich nur dieses Gefühl von dem Übungsobjekt sein hervorgerufen, was ich vorhin meinte. Das ist auch so die Rolle, in der ich mich gesehen habe. Ja, das passt so zusammen. Also ich dachte, das ist so vorgesehen, erst wird an mir geübt, dann übe ich an jemanden.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 246-249)

### *Freiwillige Teilnahme*

Alle Interviewteilnehmenden hätten die Peer-Beratung nicht freiwillig aufgesucht. Bei Lena, Melissa und Jonathan liegt die Begründung hierfür in der fehlenden intrinsischen Motivation. Jonathan sagte hierzu:

„Ich hätte es nicht gemacht, wenn ich nicht gemusst hätte und ich hätte es gemisst.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 234)

Karim sieht für ein freiwilliges Angebot der Peer-Beratung jedoch auch keine Notwendigkeit, da es bereits anderweitige Beratungsangebote, wie die psychosoziale Beratungsstelle oder das Sorgentelefon für Studierende an der Universität gibt. Verena befürwortet zwar die Idee einer freiwilligen Peer-Beratung, da sie das Konzept grundsätzlich gut findet, hätte aber zu diesem Zeitpunkt aufgrund ihres fehlenden Gesprächsbedarfs nicht teilgenommen.

Zwischen den beiden dargestellten Sub-Subkategorien zeigen sich Überschneidungen hinsichtlich dessen, dass diejenigen Interviewteilnehmenden, welche die verpflichtende Teilnahme in zu beratender Rolle als positiv bewerten, aufgrund fehlender intrinsischer Motivation nicht freiwillig daran teilgenommen hätten.

### Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme in beratender Rolle

In beratender Rolle empfanden alle Interviewteilnehmenden die Verpflichtung zur Teilnahme als gewinnbringend. Hier zeigt sich also ein Unterschied zur Wahrnehmung in zu beratender Rolle.

Melissa und Lena gab die verpflichtende Teilnahme Sicherheit, da sie hier ihre beratende Rolle in einem gesicherten Rahmen üben konnten. Ebenso empfanden Melissa und Karim den

Pflichtcharakter als sinnvoll, da sie an der Peer-Beratung freiwillig nicht teilgenommen und dadurch die Möglichkeit für Lernerfahrungen versäumt hätten.

Auch Jonathan vertritt die Ansicht, dass ein gewisser Anspruch im Studium erwartet werden darf und befürwortet daher den verpflichtenden Charakter:

„Also so ganz ohne irgendwas, was in Aussicht steht, was man machen muss, finde ich ist es wirklich auch sinnlos. Man kann schon auch ein bisschen was abverlangen und man kann ein bisschen was fordern.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 373-375)

Verena konnte im Gegensatz zur zu beratenden Rolle in ihrer beratenden Rolle die Intention der Peer-Beratung nachvollziehen und hielt es daher für angemessen, dass das Seminar mit der Peer-Beratung als Praxisübung verpflichtend endete.

## **8.7 Einnehmen der Rollen**

In der Peer-Beratung nahmen die Interviewteilnehmenden sowohl die Rolle als zu beratende Personen als auch als Berater:innen ein. Diese Hauptkategorie erfasst die Erfahrungen mit dem Einnehmen der beiden Rollen und beleuchtet darüber hinaus den Rollenwechsel, der innerhalb einer Person stattfindet. Dementsprechend besteht diese Hauptkategorie aus drei Subkategorien.

### In zu beratender Rolle

Die Subkategorie „in zu beratender Rolle“ unterteilt sich erneut in zwei Sub-Subkategorien, bei der die eine die Erwartungen der Interviewteilnehmenden beleuchtet und die andere die Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle in den Blick nimmt.

#### *Erwartungen an die Peer-Beratung*

Alle Interviewteilnehmenden erwarteten im Vorfeld der Peer-Beratung keine Problemlösung oder einen positiven Effekt auf ihre Lernerfahrung.

Karim bezweifelte den positiven Effekt, da er durch seine Tätigkeit für das Beratungsseminar voreingenommen gegenüber dem lösungsorientierten Beratungsansatz war, nachdem er beraten werden sollte. Er sah diesen Ansatz nicht als passend für sein Problem an, welches er in die Peer-Beratung brachte.

Melissa wiederum erwartete im Vorfeld keinen positiven Effekt, da sie nicht wusste, was auf sie zukommt. Dadurch war sie im Vorfeld der Beratung auch aufgeregt:

„Ich denke sogar, dass ich, sofern das geht, gar keine Vorstellung hatte, sondern einfach sehr orientierungslos war, was mich da erwartet. Ich habe nicht genau verstanden, was da passieren wird, ich habe auch nicht genau verstanden, was mir das bringen soll. Und habe mir das glaube ich am Ende nur zurechtgelegt, als ‚Wir als Erstsemester halten jetzt eben mal für etwas her, was den Drittsemestern etwas bringt, weil die ein Thema, ein Seminar haben im dritten Semester, wo sie das eben üben müssen.‘“ (Melissa, Anhang III, Zn. 122-128)

Lena hatte die Erwartung an sich selbst, ihren Berater:innen ein hilfreiches Beratungsgespräch zu ermöglichen und sah ähnlich wie Melissa hierin auch den Sinn ihrer Rolle:

„Also ich habe jetzt nicht richtig erwartet, dass das mir total viel bringt. Ich habe eher halt gedacht, das ist jetzt auch eine gute Probesituation für die zwei anderen. Und ja, ich habe einfach gehofft / also meine Erwartung war eigentlich so an mich, dass ich den anderen jetzt helfen kann, sozusagen. Und nicht unbedingt, dass es mir viel bringt.“ (Lena, Anhang V, Zn. 121-124)

Wie Melissa wusste auch Lena nicht, was auf sie zukommt. Trotz dessen bemühte sie sich, sich offen auf die Beratung einzulassen. Auch Karim ist trotz seiner Zweifel offen und interessiert in das Beratungsgespräch gegangen. Jonathan schließt sich dieser Haltung an, hob aber auch hervor, dass eine „gute Beratung einen realistischen Kern braucht“ (Anhang VI, Zn. 89), den er anfangs nicht vermutete, wodurch er zunächst Hemmungen hatte, sich zu öffnen:

„Ja diese Art von offen im Sinne von so ‚Ich habe da keine Erwartungen daran‘ aber schon auch ein bisschen verschlossen im Sinne von so ‚Ich werde jetzt hier nicht meinen tiefsten Mist auspacken.‘“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 154-156)

Des Weiteren hatte Jonathan die Erwartung, dass er lernt, worauf er selbst in der Rolle als Berater achten muss. Verenas Erwartung war weiterhin, die Peer-Beratung möglichst zügig zu absolvieren, um diese Aufgabe abzuschließen.

### *Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle*

Grundsätzlich empfand keiner der Interviewteilnehmenden die zu beratende Rolle als negativ. Während Verena und Lena die Rolle als insgesamt positiv einschätzen, steht Melissa dem neutral gegenüber und sah sich als „Übungsobjekt“ (Anhang III, Zn. 247). Sowohl Karim als auch Jonathan fiel die Rolleneinnahme generell leicht.

Verena fügt hier hinzu, nicht das „große Ganze“ (Anhang IV, Zn. 250) gesehen zu haben und, dass sie es mit einem „richtige[n] Problem“ (Anhang IV, Zn. 274), besser gefunden hätte, die

zu beratende Rolle einzunehmen. Lena ergänzt, dass auch hier der fehlende Problemdruck dazu führte, dass sich die zu beratende Rolle unnatürlich anfühlte.

### In beratender Rolle

Die Subkategorie „in beratender Rolle“ untergliedert sich ebenfalls in zwei Sub-Subkategorien, bei der zum einen die Erwartungen der Interviewteilnehmenden und zum anderen die Erfahrungen mit dem Einnehmen der Berater:innenrolle beleuchtet werden.

#### *Erwartungen an die Peer-Beratung*

Lena, Melissa und Jonathan hatten die Erwartung an sich selbst, ein hilfreiches Gespräch für ihre zu beratenden Personen anzuleiten:

„Und ich habe auch schon bisschen die Erwartungen an mich, dass ich da sinnvoll bin. Also, dass ich in dem Gespräch auch irgendeinen Punkt habe. Also, dass ich irgendwas bringe. Das war schon ein bisschen eine Erwartung, um ehrlich zu sein.“ (Jonathan. Anhang VI, Zn. 471-474)

Überdies war Lenas Anspruch an sich, das Wissen aus dem Seminar anzuwenden und durchdachte Fragen zu stellen sowie dafür zu sorgen, dass sich das Gespräch nicht zu einem „Frage-Antwort-Ding“ (Anhang V, Zn. 288) entwickelt. Auch Melissa wollte ihre erlernten Fähigkeiten anwenden und war in freudiger Erwartung. Jonathans Erwartung an sich war, im Beratungsgespräch die Rolle des Prozessbegleiters einzunehmen und keine Lösungen vorzugeben.

Des Weiteren erwarteten Melissa und Lena durch das Beratungsgespräch auch einen Nutzen für sich selbst, der sich darin zeigte, von den Erfahrungswerten der zu beratenden Person zu profitieren. Im Hinterkopf hatte Lena aber auch, dass sie die Anforderungen an den Reflexionsbericht erfüllen und deswegen genug Material aus den Beratungsgesprächen ziehen muss. Dabei betonte sie zusätzlich auch die Sorge, die erforderliche Zeit nicht zu erfüllen, da das Thema der zu beratenden Person zu schnell bearbeitet sein würde.

Während Lena im Vorfeld der Beratung beruhigt war, da sie sich gut vorbereitet fühlte, war Verena eher nervös, da sie sich in der Anwendung der erlernten Methoden bislang nicht ausreichend selbstsicher fühlte. Melissa war aufgrund der zu übernehmenden Verantwortung aufgeregt, freute sich aber grundsätzlich auf die zu beratende Rolle. Als einen positiven Einfluss benannte sie hier den Umstand, dass sie ihre zu beratende Person kannte. Jonathan war im

Vorfeld der Beratung aufgeregt, aber gab auch zu im Gegensatz zu anderen „nicht so der Motivierteste von allen“ (Anhang VI, Zn. 299) gewesen zu sein.

Karim beschrieb, im Vorfeld „durchmischte Gefühle“ (Karim, Anhang VII, Zn. 199) gehabt zu haben, da seine Vorerfahrungen mit Beratung im privaten Bereich dazu führten, dass sich sein Anspruch an sich selbst in der beratenden Rolle geändert hat und er sich dadurch nicht kompetent genug fühlte, andere Menschen bei ihren Problematiken zu unterstützen.

### *Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle*

Jonathan, Melissa, Verena und Karim beschrieben, die beratende Rolle gern eingenommen zu haben. Jonathan sagte hierzu:

„Eigentlich finde ich das cool, also das finde ich wirklich richtig cool. Weil für mich ist das was richtig Cooles, wenn man dann mit Methoden, die man lernt und Kreativität und so ein bisschen Einfühlungsvermögen wirklich was bewegt für Leute in ihrem Leben.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 397-399)

Anzumerken ist, dass Karim aufgrund seiner Vorerfahrungen zunächst Hemmungen hatte, die beratende Rolle einzunehmen und sich die Beratungssituation zu Beginn problematisch gestaltete, da seine zu beratende Person eine Problemlösung von ihm erwartete. In dem Beratungsgespräch lösten sich jedoch diese Startschwierigkeiten, wodurch er die beratende Rolle schlussendlich als positiv empfand.

Melissa beschrieb ihre Rolle als „unterstützende, helfende Rolle“ (Anhang III, Zn. 346). Jonathan hat sich „wie so ein Berater gefühlt“ (Anhang VI, Zn. 421), betonte aber nicht außer Acht zu lassen, dass dennoch alle Beteiligten des Gesprächs in erster Linie Studierende sind. Lena sah ihre beratende Rolle mit einem „leichten professionellen Touch“ (Anhang V, Zn. 409-310), jedoch mit der Einschränkung, noch nicht ausreichend selbstsicher gewesen zu sein. Sie beschrieb das Einnehmen der beratenden Position, in der ihr die Aufgabe zukam, ihre zu beratenden Person bei der Lösungsfindung zu unterstützen, als ein „komisches Gefühl“ (Anhang V, Zn. 295-296).

Lena, Karim und Jonathan empfanden es als herausfordernd, im Beratungsgespräch keine Lösungen vorzugeben und stattdessen die Rolle der Prozessbegleiter:innen einzunehmen. Des Weiteren fiel es ihnen schwer, wo sich auch Verena anschließt, geeignete Fragen zu stellen.

Karim vereint im Transkriptauszug beide Aussagen:

„Mir ist es immer wieder schwergefallen / Ich habe wirklich mein Bestes gegeben, nicht mich von meinen Gefühlen leiten zu lassen, sondern logische Fragen zu stellen, die keine Richtung von mir implizieren, die nicht mein eigenes Denken widerspiegeln, sondern in der Beratung helfen.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 195-198)

Verena und Lena wollten dabei möglichst alle Fragetypen abdecken und notierten sich im Vorfeld des Beratungsgesprächs Fragen, die sie stellen wollten. Dabei befand sich Verena in einem Spannungsfeld zwischen der Auswahl geeigneter Fragen für ihr Gegenüber und dem Erfüllen der Anforderungen bezüglich der Fragetypen. Lena hob außerdem hervor, dass das Beratungsgespräch nicht vorhersehbar sei:

„Aber du weißt halt auch nicht, wie das Gespräch verläuft. Also du kannst dir halt eigentlich keinen richtigen Plan machen. Du kannst dir ein bisschen einen roten Faden machen und wie das Gespräch so ablaufen soll.“ (Lena, Anhang V, Zn. 253-255)

### Rollenwechsel

Jonathan, Lena und Verena sahen einen Einfluss der zu beratenden Rolle auf ihre beratende Rolle. Lena und Verena sahen hierin den Vorteil, den zu beratenden Personen Hinweise geben zu können und aus eigenen Erfahrungen zu berichten. Jonathan hat die vorangegangene zu beratende Rolle Sicherheit gegeben, da er die Erkenntnisse auf seine eigene Beraterrolle übertragen konnte. Auch hebt Lena hervor, dass sie dadurch ihr eigenes Handeln in der beratenden Rolle optimieren konnte:

„Schon einen Einfluss. Weil ich auch viel darüber nachgedacht habe, dass ich keine verwirrenden Fragen stelle. Manche Fragen haben mich nämlich ein bisschen verwirrt. Also als ich beraten wurde. Und dann wusste ich nicht genau, wie ich die beantworten soll. Und dann habe ich darauf geachtet, dass ich klare Fragen stelle.“ (Lena, Anhang V, Zn. 313-316)

Weiterhin konnte sie durch den Perspektivwechsel Wissen für ihre eigene pädagogische Praxis ableiten. Sie betonte auch, dass sowohl der zeitliche Abstand zwischen dem Einnehmen der beiden Rollen als auch die Reihenfolge, zuerst beraten zu werden und dann selbst zu beraten, vorteilhaft waren.

Sowohl Karim als auch Melissa sahen wenig bis keinen Einfluss der zu beratenden Rolle auf ihre eigene Berater:innenrolle. Mögliche Ursachen benannte Melissa im zeitlichen Abstand zwischen beiden Rollen und ihrem eigenen persönlichen Empfinden in der Beratungssituation,

welches sie jedoch nicht näher ausführte. Des Weiteren betonte sie, dass sie die beiden Rollen durch die unterschiedlichen Wissensstände nicht zusammenbringen konnte:

„Und weil es sich so so anders angefühlt hat, beraten zu werden, ohne irgendeine Vorstellung von Peer-Beratung zu haben und jemanden zu beraten, nachdem man das viele Wochen lang geübt und besprochen hat, hat sich so unterschiedlich angefühlt, dass ich das überhaupt nicht zusammenbringen konnte.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 359-362)

Karim sieht die Ursache darin, dass er im dazwischenliegenden Zeitraum vielfach in anderen Kontexten beraten wurde und es ihm dadurch schwerfiel, die beiden Rollen in Verbindung zu bringen.

Das Einnehmen beider Rollen sehen alle Interviewteilnehmenden als gewinnbringend an, unabhängig davon, ob sie eine Wechselwirkung zwischen beiden Rollen wahrgenommen haben. So führt Karim aus, dass beide Rollen wichtig seien:

„Und dann das noch mal zu wiederholen und auch wirklich zu sehen mit diesen beratenden Situationen, also man selber berät und beraten wird. Das, was es auslösen kann und was es helfen kann, auch mit einfach NICHT ausgebildeten Personen in ein Beratungsgespräch zu gehen. Das fand ich schon sehr, sehr, eindrucklich.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 308-312)

### **8.8 Zeitlicher Rahmen**

Die Hauptkategorie unterteilt sich in die beiden Subkategorien „in zu beratender Rolle“ und „in beratender Rolle“ und umfasst Aussagen der Interviewteilnehmenden, die sich auf die zeitliche Vorgabe des Beratungsgesprächs beziehen.

#### In zu beratender Rolle

Für Verena war es herausfordernd, den zeitlich vorgegebenen Rahmen der Peer-Beratung mit einem geeigneten Thema zu füllen. Jonathan hingegen empfand das Beratungsgespräch als viel zu lang, wobei angemerkt werden muss, dass sein Beratungsgespräch unüblicherweise drei Stunden andauerte.

#### In beratender Rolle

In der Rolle als beratende Personen stellte der vorgegebene zeitliche Rahmen für Verena und Lena eine Herausforderung dar. Ursache hierfür sehen sie in der bereits abgeschlossenen Problemsituation ihrer zu beratenden Personen, wodurch die Sorge vor einem zu kurzen Beratungsgespräch entstand.

Verena merkte hierzu an:

„Und irgendwie war dieses Zeitlimit fand ich blöd, weil das war für mich ein / keine Ahnung. Wenn so eine Beratung nach 20 Minuten zu Ende ist, dann ist sie halt nach 20 Minuten zu Ende. Und wenn eine Beratung eine Stunde dauert, dann ist doch super, wenn man eine Stunde darüber sprechen konnte und sich vielleicht auch wirklich gegenseitig helfen konnte.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 339-343)

Das vorgegebene Zeitlimit beeinflusste hierbei ebenfalls Verenas Wahrnehmung des verpflichtenden Charakters in der beratenden Rolle.

## **8.9 Begleitendes Beratungsseminar und Abschlussprüfung**

Diese Hauptkategorie umfasst die Erfahrungen der Interviewteilnehmenden mit dem begleitenden Beratungsseminar sowie der Abschlussprüfung in Form der Peer-Beratung mit anschließendem Reflexionsbericht.

Alle Forschungspartner:innen hoben das begleitende Beratungsseminar und den Aufbau dessen als sehr gelungen hervor. Exemplarisch kann hier die Aussage von Jonathan angebracht werden:

„Und mir hat das auch richtig Freude gemacht, muss ich zugeben. Also ich fand das war das beste Seminar, was wir hatten im ganzen Master.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 309-311)

Weiterhin stellten die Interviewteilnehmenden die berufliche Kompetenz und Seminarführung des Seminarleitenden als positiv heraus. Zu ergänzen ist hier, dass alle interviewten Personen denselben Seminarleitenden hatten.

Melissa und Jonathan benannten im Seminar eine Abhängigkeit von den Mitstudierenden, wobei sich diese auf unterschiedliche Dimensionen bezieht. Jonathan sieht die Abhängigkeit insofern, als im Seminar nur in Ansätzen eine Verbindung unter den Mitstudierenden entstand, wodurch es erschwert wurde, sich zu öffnen. Melissa sieht die Abhängigkeit darin, dass der eigene Lernerfolg von der Bereitschaft der Mitstudierenden zur Mitarbeit beeinflusst wird. Sie sagte, dass die Ernsthaftigkeit verloren ginge, wenn die Übungssituationen ins Lächerliche gezogen werden würden.

Darüber hinaus betonten Karim und Lena, dass sie es gut fanden, sich noch einmal mit gewissen Situationen und eigenen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen und zu reflektieren und sahen den Reflexionsbericht dabei als geeignetes Mittel an:

„Und das war dann sehr schön darüber auch zu reflektieren, also die Prüfungsleistung dann quasi abzuliefern. Darüber nachzudenken, theoriegeleitete Reflexion.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 243-244)

Lena befürwortet außerdem die Prüfungsform in Form der Peer-Beratung, die nur zwischen zu beratender und beratender Person stattfindet.

### **8.10 Wahrnehmung der Peer-Beratung**

Die Hauptkategorie nimmt die Wahrnehmungen der Interviewteilnehmenden bezüglich der gesamten Peer-Beratung in den Blick.

Lena, Verena und Jonathan empfanden die Beratungssituation als künstliche beziehungsweise konstruierte Situation. Karim äußerte sich nicht zu dieser Kategorie. Verena und Lena sahen die Ursache für ihre Wahrnehmung in dem fehlenden Problemdruck ihrerseits.

Weiterhin sehen Lena, Verena, Jonathan und Melissa die Peer-Beratung als Übungsraum für die beratenden Personen, in der die Gesprächspartner:innen die Rolle des „Übungsobjekts“ einnehmen:

„Weil ja auch die eigentliche Übung dann sozusagen für die Drittsemester ist. Also, dass die die Beratung durchführen und man selber eher halt das Material dafür gibt oder man selber das, ja, Material ist.“ (Lena, Anhang V, Zn. 46-49)

Verena ergänzte, dass ihr in der zu beratenden Rolle keine Aufgabe zukam:

„Also für mich wäre es egal gewesen, weil ich musste ja wirklich nur beraten werden. Ich habe ja nichts dazu machen müssen.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 264-265)

Ergänzend sah Lena die Peer-Beratung auch als einen „Schutzraum“ (Anhang V, Zn. 144) an. Jonathan beschrieb die Peer-Beratung als ein „Game“ (Anhang VI, Zn. 132), welches er weniger ernst nahm, da ihm das Vertrauen fehlte, sich zu öffnen.

Verena und Melissa hoben hervor, dass sie zum Zeitpunkt der zu beratenden Rolle die Intention der Peer-Beratung nicht nachvollziehen konnten, was Einfluss auf die Beratung und den Lerneffekt hatte. So betont Melissa, dass sie dadurch ihre zu beratende Rolle nicht mit ihrer späteren

Rolle als Beraterin verknüpfen konnte. Verena ergänzte, dass sie erst in der beratenden Rolle die Sinnhaftigkeit des Konzepts verstanden habe.

## **8.11 Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung**

Welche Lernerfahrungen die Interviewteilnehmenden durch die Peer-Beratung machten, wird in dieser Hauptkategorie abgebildet. Sie unterteilt sich in die Subkategorien „in zu beratender Rolle“ und „in beratender Rolle“.

### In zu beratender Rolle

Verena und Lena hoben hervor, dass sie durch das Einnehmen der zu beratenden Rolle gelernt haben, sich in diese Position einzufühlen. Lena hob hier besonders die Bedeutsamkeit dessen hervor, als beratende Person anzuerkennen, dass Wirklichkeit subjektiv empfunden werde:

„Auch für die pädagogische Arbeit ist es irgendwie wichtig, dass man halt versteht, dass jede Person, die eigentlich / die eigene Wirklichkeit hat und, dass es sozusagen kein Richtig oder Falsch gibt, sondern dass es halt um auch Wahrnehmung geht.“ (Lena, Anhang V, Zn. 399-401)

Auch hinsichtlich der Bearbeitung ihres Themas konnten Lena, Karim und Jonathan Lernerfolge durch die Beratung verzeichnen. So konnten sie zukünftige Handlungsstrategien entwickeln und neue Blickwinkel einnehmen. Jonathan beschrieb an dieser Stelle beispielsweise:

„Dieses darüber reden, das hat wirklich was gebracht. Also einfach nur zu sagen, wie man irgendwas findet. Was man eigentlich den ganzen Tag nicht macht, sondern dass einfach nur in seinem Kopf hat. Das bringt schon irgendwas und ich glaube der Effekt, der war bei mir auch. Ich weiß nicht, ob sich / Also zumindest haben sich bestimmte Dinge für mich aufgeklärt und ich habe das Gefühl gehabt, dass das auf eine bestimmte Art legitim ist, was ich da denke und wahrnehme.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 163-168)

Lena erkannte, dass bestimmte Thematiken wiederholt in der pädagogischen Arbeit auftauchen und es dementsprechend hilfreich sei, auch über zunächst unbedeutend wirkende Themen noch einmal nachzudenken. Auch Jonathan erkannte durch die Peer-Beratung hinsichtlich wiederholt auftretender Herausforderungen im pädagogischen Bereich, dass diese Thematiken nicht nur ihn betreffen und es darum gehe, diese Spannungen auszubalancieren:

„Ich habe dann das Gefühl gehabt, dass das nicht nur mein Problem ist. Die Art und Weise, wie die darauf reagiert haben, dachte ich ‚Ja okay, am Ende dachte ich dann, ja okay. Das scheint ein Ding zu sein, was einfach ALLE Pädagogen haben.‘ Wie dosiert man die Beziehung mit Klienten und Arbeitskollegen irgendwie am besten, dass man selber ein gutes Feeling dabei hat

und gleichzeitig auch noch das erforderliche Maß für eine gute Arbeit irgendwie bringt oder gibt.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 171-176)

Lena und Jonathan betonten außerdem, dass sie durch die zu beratende Rolle bereits viel für ihre eigene Berater:innenrolle lernen konnten.

Karim half die Peer-Beratung in zu beratender Rolle, seine Voreingenommenheit gegenüber dem lösungsorientierten Beratungsansatz zu überwinden. Außerdem hob er die Relevanz hervor, sich auf andere Menschen und deren Wirklichkeiten einzulassen und auch mit Kolleg:innen in Austausch zu gehen, auch wenn es gerade kein akutes Problem gibt.

Während alle bisher genannten Interviewteilnehmenden Lernerfolge durch die zu beratende Rolle benannten, beschrieb Melissa die zu beratende Rolle als „Nullsummenspiel“ (Anhang III, Zn. 267). Für sie war die Beratung zwar nicht unangenehm, aber sie habe ihr auch nicht viel gebracht. Die Ursache dafür sieht sie im fehlenden Problemdruck:

„Aber ich würde wirklich sagen, dadurch, dass ich keinen richtigen Konflikt hatte und es eher so an den Haaren herbeigezogen war, hat es mir nicht viel gebracht und ich fand nichts gut, aber auch nichts schlecht.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 282-284)

### In beratender Rolle

Alle Interviewteilnehmenden hoben als Lernerfahrung die erlernten Beratungskompetenzen, wie Wissen über Fragetechniken oder den grundlegenden Aufbau eines Beratungsgesprächs, hervor. Dahingehend konnte Melissa auch Bereiche erkennen, in denen sie ihre Fähigkeiten noch verbessern kann. Lena und Jonathan hoben außerdem hervor, dass das Beraten stetig geübt werden müsse. Jonathan sah sich auch mit der eigenen Unsicherheit konfrontiert und schlussfolgerte, dass diese immer vorhanden sein sollte:

„Dieses stetige unsicher sein auch irgendwie. Also wenn du denkst ‚Ja okay, ich kann das perfekt.‘, dann kann man schon skeptisch werden, ob da vielleicht nicht irgendein Anteil von gesunder Unsicherheit gegenüber der anderen Personen da ist, die man vielleicht braucht.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 412-415)

Durch das Üben der beratenden Rolle konnte Jonathan außerdem seine „Berührungsangst“ (Anhang VI, Zn. 506) gegenüber Klient:innen abbauen.

Über die erlernten beraterischen Kompetenzen hinaus betonte Verena die erlernten Gesprächsführungskompetenzen durch systemische Beratung, die sie nicht nur im direkten

Beratungssetting als hilfreich empfindet, sondern in diversen beruflichen Kontexten sowie auch im privaten Umfeld:

„Weil generell finde ich systemische Beratung ein sehr professionelles / oder eine sehr professionelle Methode ist für Gespräche und Kommunikation und man viel mehr von diesen Gesprächen in erster Ordnung in Gespräche zweiter Ordnung oder so geht und man viel intensiver jemanden dazu fragen kann und das auch für mich im privaten Kontext total viel hängen geblieben ist.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 472-476)

Melissa betonte, durch die Peer-Beratung die Relevanz von Beratung im Bereich der Sonderpädagogik erkannt zu haben und hob überdies hervor, auch von den Erfahrungen ihrer zu beratenden Person mitgelernt zu haben.

Lena und Karim benannten weiterhin einen Lerneffekt auf ihre Reflexionskompetenzen durch das Verfassen des Reflexionsberichts.

Verena, Melissa und Jonathan hoben abschließend explizit hervor, dass ihnen die beratende Rolle mehr gebracht habe:

Wobei total auch klar ist, dass mir die zweite Rolle als Beraterin sehr viel mehr gebracht hat, sehr viel mehr Spaß gemacht hat. Das ist glaube ich schon klar rausgekommen. (Melissa, Anhang III, Zn. 454-456)

## **8.12 Empfinden der eigenen Professionalisierung**

Unter diese Hauptkategorie fallen nur diejenigen die Antworten, welche die Studierenden auf die Frage geben, welchen Einfluss sie durch die Peer-Beratung auf ihre Professionalisierung sehen. Sie unterteilt sich in die Aussagen in beiden eingenommenen Rollen.

### In zu beratender Rolle

In ihrer Rolle als zu beratende Personen sahen Melissa und Karim durch die Peer-Beratung keinen Einfluss auf ihre Professionalisierung:

„Also als ich selber beraten wurde. Diese Erfahrung lässt mich kein bisschen professioneller fühlen. Die Erfahrung setze sich nicht auf meine Liste von Erfahrungen, die mir irgendwann was bringen, wenn ich ehrlich bin.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 495-497)

Verena und Lena stellen heraus, sich kompetenter beziehungsweise professionalisierter zu fühlen durch das Einnehmen des Perspektivwechsels.

Jonathan fühlt sich zum einen kompetenter, da er einen Einblick bekommen hat, wie andere die Berater:innenrolle übernehmen. Zum anderen sieht er einen Einfluss auf seine

Professionalisierung dahingehend, dass er sich intensiv mit seinem Thema der Beratung beschäftigte, was neue Erkenntnisse förderte.

### In beratender Rolle

Alle Interviewteilnehmenden sehen sich hinsichtlich ihrer Professionalisierung durch das Einnehmen der beratenden Rolle unterstützt. Sie hoben hier das Erlernen und Erproben von Beratungskompetenzen hervor, was ihrer Ansicht nach Einfluss auf ihre Professionalisierung hat. Für Karims Empfinden von Professionalisierung steht insbesondere die Verbesserung seiner Reflexionskompetenz im Vordergrund.

Verena hob hervor, dass das Wissen über systemische Beratung einen positiven Einfluss auf ihre Gesprächskompetenzen und damit auch auf ihre Professionalisierung hat, da sie dadurch feinfühlicher auf Klient:innen reagieren kann:

„Wenn ich jemanden habe, dem es nicht gut geht oder so, kann ich ganz anders an den herangehen. Das finde ich sehr gut und denke, dass mich das auch im beruflichen Kontext begleiten wird und dass das schon ein Schritt der Professionalisierung ist. Wie nutze ich Sprache, wie kann ich kommunizieren?“ (Verena, Anhang IV, Zn. 476-479)

### **8.13 Verbesserungsvorschläge für das Konzept der Peer-Beratung**

Die Hauptkategorie erfasst die Verbesserungsvorschläge der Interviewteilnehmenden für das Konzept der Peer-Beratung und besteht aus drei Subkategorien. Die Subkategorie „Rahmenbedingungen“ erfasst Vorschläge, welche sich auf das Konzept im Allgemeinen beziehen, während die Subkategorien „in zu beratender Rolle“ und „in beratender Rolle“ die Ideen abbilden, die für die jeweilige Rolle relevant sind.

#### Rahmenbedingungen

Karim sieht die Relevanz von Peer-Beratung in allen Studiengängen, die einen sonderpädagogischen Bezug aufweisen. Insbesondere hebt er die Bedeutsamkeit von Peer-Beratung im Lehramtsstudium hervor und fordert dementsprechend die Peer-Beratung auch für diesen Studiengang:

„Ich finde es sehr wichtig, dass die Lehrämter auch beraten werden müssen und auch beraten müssen und das Ganze auch reflektieren müssen. Weil ich hatte auch bei uns im Seminar und so drum herum generell auch die Auffassung, dass so mit Reflexion, und gerade Eigen- und Fremdreiflexion, man auch schon im Seminar gemerkt hat, wer studiert jetzt welchen Master.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 158-162)

Darüber hinaus stellt er die Überlegung in den Raum, dass sich die Studierenden in zu beratender Rolle den Beratungsansatz selbst wählen, um dadurch eine gewisse Freiheit zu gewährleisten:

„Aber du hättest, wenn du quasi eine Wahl gibst, eine gewisse Freiheitlichkeit in der ganzen Geschichte, weil du würdest dich nämlich für eine Beratungsform entscheiden können und damit hättest du dann nicht mehr nur noch den Zwang.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 401-403)

Bezüglich der Organisation der Verteilung schlägt Melissa vor, die Zuteilung der Beratungspaare willkürlich zu gestalten, denn damit würde die Sorge reduziert werden, keine:n Partner:in zu erhalten, es wäre willkürlich, ob die Beratungspaare sich kennen und darüber hinaus entspräche dieses Vorgehen verstärkt einer professionellen Beratung. Des Weiteren stellt sie die Frage in den Raum, ob eine nähere zeitliche Zusammenlegung der Rollen sinnvoll wäre, um eine Verknüpfung herstellen zu können. Sie schlägt vor, beispielsweise zunächst das Seminar zu den Professionalisierungstheorien anzubieten und danach die Peer-Beratung in zu beratender Rolle durchzuführen. Jonathan schlägt vor, die Zeitvorgabe zu reduzieren – auch an dieser Stelle erfolgt jedoch der Hinweis, dass sein Beratungsgespräch länger andauerte als vorgesehen.

### In zu beratender Rolle

Die Verbesserungsvorschläge „in zu beratender Rolle“ unterteilen sich weiterhin in die Subkategorien „Vorbereitung“ und „Themenwahl“.

#### *Vorbereitung*

In Hinblick auf das Einnehmen der zu beratenden Rolle schlägt Karim vor, den Studierenden einen kurzen Überblick über den systemischen und den lösungsorientierten Beratungsansatz zu geben. Auch Lena dachte darüber nach, ob es sinnvoll gewesen wäre, den Studierenden im ersten Semester Informationen über die Beratungsansätze zu geben. Im Interview äußerte sie sich jedoch diskrepant. Zunächst erwähnte sie, dass eine solche Information von Vorteil gewesen wäre. Später im Interview betonte sie jedoch, dass es gut sei, nicht zu viel über die Beratungsansätze im Voraus zu wissen, um eine unvoreingenommene Haltung zu bewahren.

Melissa plädiert für eine informative Veranstaltung für Studierende des ersten Semesters, in denen geklärt wird, worum es sich bei Peer-Beratung handelt und was auf sie zukommt, um auch schon in der zu beratenden Rolle wertvolle Erfahrungen sammeln zu können.

Dafür schlägt sie einen Umfang von ein bis zwei Seminarsitzungen vor:

„Ich glaube es hätte mir total geholfen, wenn eine Seminarsitzung lang oder vielleicht auch eine zusätzliche Sitzung für alle Erstsemester angeboten werden würde, wo eine Person, die sich damit auskennt, einmal ganz konkret erklärt, was eine Peer-Beratung ist. Was mich da erwartet, wie ich mich darauf vorbereiten kann oder vielleicht auch nicht soll und wo man Fragen stellen kann.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 143-147)

### *Themenwahl*

Hinsichtlich der Themenwahl geht bereit aus der Subkategorie „Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle“ hervor, dass vier der Interviewteilnehmenden Schwierigkeiten bei der Themenwahl hatten.

Verena schlägt dahingehend vor, die Themenwahl auf private Lebensprobleme auszuweiten, da ein „echtes Problem“ (Anhang IV, Zn. 446) die Beratungssituation realer mache. Sie stellte jedoch auch die Frage in den Raum, inwieweit die Studierenden des ersten aber auch des dritten Semesters dafür bereit sind:

„Aber das Leben geht ja auch links und rechts in so einem Praktikum. [...] Aber es ist natürlich eine andere emotionale Belastung und auch die Frage wie viele sind dafür bereit?“ (Verena, Anhang IV, Zn. 190-195)

Melissa schlägt vor, den Studierenden des ersten Semesters eine Hilfestellung bezüglich der Themenwahl zu geben, in dem ihnen Impulse mitgegeben werden, worauf sie im Praktikum achten können. Dadurch entstünde eine größere Sinnhaftigkeit, sich beraten zu lassen.

### In beratender Rolle

Hinsichtlich der beratenden Rolle wünscht sich Karim eine engmaschigere Begleitung der Beratungssituation im Nachgang durch eine neutrale Person, die nicht in den Beratungsprozess involviert war, um das Beratungshandeln zu reflektieren. Den Grund hierfür sieht er darin, dass durch die Beratung kompetenzübersteigende Themen angesprochen werden können, welche die Studierenden möglicherweise belasten. Falls dem so wäre, könnte dann ein Gesprächsangebot für die zu beratende Person erfolgen.

Jonathan verglich die Peer-Beratung mit dem Beratungsseminar seines Bachelorstudiengangs und betonte die Wichtigkeit von Vertrauen in der Seminargruppe, um sich öffnen zu können. Dieses sah er in der Peer-Beratung an der Universität Erfurt als fehlend an und beschrieb Aspekte, die dazu führen können, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Dazu zählt in der Seminargruppe mehr Zeit miteinander zu verbringen. Darüber hinaus benennt er Freiwilligkeit

insofern als wichtig, als die Studierenden selbst entscheiden können, in welchem Ausmaß sie Inhalte teilen möchten:

„Du MUSSTEST kommen aber diese Freiwilligkeit nicht jeder MUSS jetzt hier was machen. Das war für mich wirklich der ausschlaggebende Punkt, dass man sich öffnen DARF und nur so weit wie man will und wenn man genau diese Freiheit spürt, dann öffnest du dich gerne. Dann hast du oder ich habe dann da nicht so ein großes Problem damit. Als wenn dann Leute sagen, so ‚Ja okay, jetzt kommt hier jeder nach vorne und dann müsst ihr irgendwas machen.‘“  
(Jonathan, Anhang VI, Zn. 344-349)

Zuletzt betont er das Fehlen von Bewertung als wichtigen Punkt, wobei nicht hervorging, ob er eine wertfreie Atmosphäre im Seminar meint oder dies auf die Prüfungsleistung der Peer-Beratung bezieht.

## **9 Diskussion der Ergebnisse**

Nachdem die Ergebnisse der fünf leitfadengestützten Interviews in Kapitel 8 deskriptiv beschrieben wurden, werden diese nun in Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit interpretiert und vor dem Hintergrund der Literatur diskutiert. Ausgangspunkt war die Frage, welche Erfahrungen Studierende des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt machen, um daraus Schlussfolgerungen bezüglich gewinnbringender Aspekte des Konzepts, möglicher Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge zu ziehen. Basierend auf den Erfahrungen stellte sich außerdem die Frage, inwieweit Peer-Beratung ein handlungsentlastender Raum für Reflexionsprozesse für die Studierenden sein kann, um sie damit in ihrer Professionalisierung zu unterstützen.

### **9.1 Peer-Beratung als hierarchiefreier Raum**

Grundannahme von Peer-Konzepten ist, dass durch den gemeinsamen Erfahrungshintergrund und der Begegnung auf hierarchiefreier Ebene die Wahrscheinlichkeit von Lern- und Bildungsprozessen auf beiden Seiten erhöht wird (Egloff, 2020, S. 64). Überdies konstatiert Egloff neben Niedrigschwelligkeit, Gleichheit und Reflexivität auch Wechselseitigkeit als Merkmal von Peer-Beratung, was besagt, dass die eingenommenen Rollen der beteiligten Personen umkehrbar sind (Egloff, 2020, S. 73f.) Im Peer-Beratungskonzept der Universität Erfurt erlernen jedoch die Studierenden des dritten Semesters Beratungskompetenzen, mit denen sie die Studierenden des ersten Semesters beraten. Da die Studierenden des ersten Semesters über dieses Wissen zu diesem Zeitpunkt nicht verfügen, sind die Rollen zunächst nicht umkehrbar. Durch den Wissensvorsprung der Drittsemester kann zwischen den Gesprächsparteien ein Machtgefälle

entstehen, wodurch die Beratung beeinflusst wird (Henkel & Vollmer, 2014, S. 55). Die Ergebnisse bezüglich der Erfahrungen in zu beratender Rolle zeigen, dass die Forschungspartner:innen zwar Wissensunterschiede wahrnahmen, diese aber aufgrund des dadurch entstehenden Austauschs für sich als gewinnbringend ansahen. Alle Interviewteilnehmenden brachten zum Ausdruck, dass sie die Peer-Beratung als hierarchiefrei empfanden. Gleichzeitig sahen jedoch vier der Interviewteilnehmenden die Hauptaufgabe der Peer-Beratung darin, einen Übungsraum für die Studierenden des dritten Semesters zu bieten – eine der Interviewteilnehmenden verwendete für die Beschreibung ihrer eigenen Rolle den Ausdruck „Übungsobjekt“. Die Aussagen hinsichtlich ihrer Aufgabe in der Peer-Beratung in zu beratender Rolle können als passive oder untergeordnete Rolle gedeutet werden, was im Gegensatz zu der empfundenen Hierarchiefreiheit stehen würde. Darüber hinaus konnten zwei der Befragten den Nutzen der Peer-Beratung in ihrer zu beratenden Rolle zu dem Zeitpunkt nicht erkennen, was als fehlende Informationsgleichheit gedeutet werden kann und ebenfalls auf eine unterschiedliche Hierarchie hindeuten könnte. Die empfundene Hierarchiefreiheit gilt es also differenziert zu betrachten.

In ihrer Rolle als Berater:innen empfanden die Interviewteilnehmenden die Peer-to-Peer Situation ebenfalls menschlich auf einer Ebene. Zwei von ihnen empfanden auch hier die Konstellation, dass sie Studierende des ersten Semesters beraten, als hilfreich, da sie von den Erfahrungen ihrer zu beratenden Personen mitlernen konnten. Dies spricht für die These der wechselseitigen Lernprozesse durch Peer-Beratung. Eine der Interviewteilnehmenden hob außerdem als positiv hervor, dass durch diese Peer-to-Peer Konstellation ein erstes niedrigschwelliges Unterstützungsangebot für die ratsuchende Person entstehen kann. Auffällig ist, dass eine der Interviewteilnehmenden den Wissensvorsprung ihrer Beraterin als gewinnbringend sah und darüber hinaus hervorhob, dass Studierende eine vergleichbare Wissens Ebene haben können, weil unterschiedliche Aspekte erlernt werden. Als sie jedoch selbst die Rolle als Beraterin einnahm, war es für sie befremdlich, dass ihre zu beratende Person mehr Berufserfahrung aufwies. Sie nimmt also eine Asymmetrie wahr, bei der nicht sie als Beraterin einen Wissensvorsprung hat, sondern ihre zu beratende Person.

Die Interviewteilnehmenden äußerten jedoch auch kritische Aspekte, in ihrem reflexiven Blick auf die Peer-to-Peer Konstellation. So nimmt ein Interviewteilnehmender einen Rollenkonflikt insofern wahr, als in der Beratungssituation eine:r die professionelle beratende Rolle einnimmt, obwohl beide Gesprächsparteien Studierende mit einem ähnlichen Erfahrungshintergrund sind. Er betonte, diesen Umstand der Gleichartigkeit nicht aus dem Blick zu verlieren, damit die Beratung möglichst realistisch bleibt. Des Weiteren stellte er in den Raum, dass er nicht wisse,

ob er zum Teil sozial erwünscht geantwortet habe, um seinen Berater:innen die Durchführung des Beratungsgesprächs zu erleichtern. Eine weitere Interviewteilnehmende bestätigte die aus der Literatur hervorgegangene Herausforderung, dass sich der durch die Peer-to-Peer Konstellation hervorgerufene gemeinsame lebensweltliche Bezugspunkt negativ auf die Beratungssituation auswirken kann (Wilhelm, 2013, S. 107). Denn sie vermutete, dass sie bei einer extern beratenden Person offener sprechen würde, da sie den Studierenden aus der Peer-Beratung erneut im universitären Kontext begegnen und dadurch unangenehme Situationen entstehen könnten. Weiterhin zweifelte einer der Interviewteilnehmenden an der Fähigkeit von Studierenden zur Distanzeinnahme bei potenziell belastenden Themen und schränkte sich aufgrund dessen in der Themenwahl in zu beratender Rolle ein. Die Studierenden in der Peer-Beratung verfügen zwar über ein Grundverständnis von Beratungsmethoden, jedoch kann von ihnen noch keine vollumfängliche Berater:innenkompetenz verlangt werden, da sie sich noch in der Ausbildung befinden. Daher besteht das Risiko, mit Themen konfrontiert zu werden, welche die eigenen Kompetenzen übersteigen (Henkel & Vollmer, 2014, S. 55f.) Der Interviewteilnehmende schlägt daher vor, den Studierenden in beratender Position eine Begleitung durch eine neutrale Person zur Seite zu stellen, um das Beratungshandeln hinsichtlich solcher kompetenzübersteigenden Momente zu reflektieren. Durch eine solche Begleitung könnten die Studierenden auch kompetenzübersteigende Momente nutzen, um sich mit den Grenzen ihres eigenen Wissens zu befassen, was wiederum einen essenziellen Bestandteil professionellen Handelns darstellt (Helsper, 2021, S. 139).

Die Beratungsbeziehung gilt als wichtigstes Kriterium im Beratungsgespräch (Nestmann, 2014, S. 791). An der Universität Erfurt ist es möglich, durch gemeinsam besuchte Seminare Studierende des anderen Semesters kennenzulernen. Da die Interviewteilnehmenden aus unterschiedlichen Jahrgängen stammen, unterscheiden sich ihre Erfahrungen hinsichtlich der Organisation der Zuteilung von Berater:in und zu beratender Person. Dadurch war es für einige auch möglich, Studierende zu beraten, die sie bereits aus dem Seminarkontext kannten. Zwei der Interviewteilnehmenden befürworteten es, ihre Gesprächspartner:innen im Vorfeld nicht zu kennen, da dadurch die Beratungssituation realistischer wurde. Demgegenüber steht die Einschätzung zweier weiterer Interviewteilnehmender, die im gegenseitigen Kennen den Vorteil einer vertrauensvollen Atmosphäre und hierin auch die Ursache der empfundenen Hierarchiefreiheit sahen. Jedoch schlug eine der Interviewteilnehmenden trotz ihrer persönlichen Präferenz des gegenseitigen Kennens eine Zufallsverteilung von zu beratender Person und Berater:in vor, da sie anerkennt, dass sich auch in einer Beratungssituation außerhalb der Peer-Beratung die

Gesprächspartner:innen in der Regel nicht kennen. Es lassen sich also hinsichtlich der Organisation der Verteilung der Peer-Beratung sowohl Argumente für als auch gegen das gegenseitige Kennen finden. Durch die Möglichkeit des gemeinsamen Besuchens von Seminaren lässt sich nicht ausschließen, dass sich die Studierenden kennen. Da das Ziel der Peer-Beratung jedoch auch darin liegt, eine möglichst realistische Beratungssituation herzustellen, sollte die von der Interviewteilnehmenden vorgeschlagene Zufallsverteilung in Betracht gezogen werden. Dafür spricht auch die beschriebene Herausforderung, sich in der Beratungssituation möglicherweise weniger zu öffnen, wenn die Wahrscheinlichkeit erhöht ist, sich im privaten Umfeld erneut zu begegnen.

## **9.2 Verpflichtender Charakter der Peer-Beratung und dessen Auswirkungen**

In der Literatur kommt dem Aspekt der Freiwilligkeit in Beratungskontexten eine essenzielle Rolle zu. Oevermann sieht eine stellvertretende Krisenbewältigung nur indiziert, wenn die Ratsuchenden sich aus freien Stücken für Unterstützung entscheiden (Helsper, 2021, S. 103f.). Nur mit der gegebenen Freiwilligkeit ist darüber hinaus ein tragfähiges Arbeitsbündnis möglich (Oevermann, 2023, S. 116). Jedoch ist Beratung in pädagogischen Kontexten häufig auch veranlasst wie zum Beispiel in der Erziehungsberatung. Auch die Peer-Beratung an der Universität Erfurt findet verpflichtend für alle Studierenden des Studiengangs statt, wodurch die Frage in den Mittelpunkt rückt, wie die Interviewteilnehmenden diesen verpflichtenden Kontext wahrnehmen. Grundsätzlich ergibt sich aus dem Gesamtüberblick aller Interviews, dass die Interviewteilnehmenden der verpflichtenden Teilnahme positiv gegenüberstehen, da sie die Peer-Beratung im Allgemeinen als gewinnbringend betrachten. Einer der Interviewteilnehmenden schlägt vor, eine gewisse Freiheit zu gewährleisten, indem die Studierenden selbst wählen können, nach welchem Beratungsansatz sie beraten werden möchten.

Die Interviewteilnehmenden benannten diverse Aspekte, die Einfluss auf die Wahrnehmung der verpflichtenden Teilnahme hatten. Der auffallendste Aspekt, den drei Interviewteilnehmende unabhängig von ihrer Einstellung gegenüber dem Pflichtcharakter äußerten, sind die Schwierigkeiten in der Themenfindung, welche die Wahrnehmung des verpflichtenden Charakters negativ beeinflusste. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie decken sich hier mit den Aussagen aus leitfadengestützten Interviews aus dem Beitrag von Gercke und Jäpelt (2017, S. 9), die darauf hinweisen, dass sich die Problemsuche durch das fehlende Prinzip der Freiwilligkeit erschwert. Besteht die Absicht der Peer-Beratung darin, eine Reflexion frei von

Handlungsdruck zu ermöglichen, stehen die Studierenden zunächst jedoch unter Druck, ein geeignetes Thema zu finden. Die Schwierigkeiten in der Themenwahl haben dabei Einfluss auf weitere Kategorien, was aus Tabelle 3 hervorgeht. So stellte auch das Erfüllen des zeitlich vorgegebenen Rahmens von 45 Minuten für zwei Interviewteilnehmende eine Herausforderung dar, da es sich bei den gewählten Thematiken um bereits abgeschlossene oder als nicht problematisch empfundene Situationen handelte, wodurch sich die Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses erschwerte. Eine der Interviewteilnehmenden merkte hierbei an, dass eine lange Beratung nicht gleichzusetzen sei mit einer guten Beratung. Auch in der Literatur gibt es diesbezüglich keine obligatorischen Vorgaben, die vorschreiben, wie lang eine gute Beratung andauern sollte – schließlich kann eine Beratung, abhängig von der Thematik, sowohl eine Sitzung als auch mehrere Sitzungen andauern.

### **9.3 Themenwahl und Reflexion biographischer Erfahrungen**

Auffallend bei der Themenwahl ist, dass der Fokus der Interviewteilnehmenden bei der Themenwahl auf der ‚Suche nach einem Problem‘ liegt. Dies hatte unter anderem Einfluss darauf, dass vier der fünf Interviewteilnehmenden Schwierigkeiten bei der Themenwahl benannten. Gemäß Palmowskis Auffassung, wonach Beratung nicht nur als Ort der Problemlösung betrachtet wird, sondern als beständiger Reflexionsprozess (2014, S. 17), werden auch Situationen in den Blickpunkt gerückt, die nicht als Problem definiert sind. Das Wissen, dass Beratung nicht zwingend ein Problem voraussetzt, scheint den Interviewteilnehmenden im Vorfeld ihrer zu beratenden Rolle zu fehlen. Jedoch zeigt sich anhand der Lernerfahrungen, dass dieses Verständnis bei zwei Interviewteilnehmenden im Nachgang entstand.

Es stellt sich also die Frage, wie den Studierenden die Themensuche erleichtert werden kann. Zwei der Interviewteilnehmenden unterbreiten diesbezüglich Vorschläge, wobei einer davon lautet, den Studierenden Impulse für das Praktikum mitzugeben, aus denen sie dann Thematiken für die Peer-Beratung entwickeln können. Der zweite Vorschlag besteht darin, die Themenwahl auf private Lebensprobleme auszuweiten, um eine größere Themenauswahl zu haben. Aus der Literatur geht hervor, dass die eigene Biographie schon im Studium Auswirkungen auf die zukünftige berufliche Praxis hat (Schweppe, 2002, S. 222), woraus geschlussfolgert werden kann, dass bereits in den Praxisphasen des Studiums die pädagogische Arbeit von den eigenen biographischen Erfahrungen geprägt wird. Da die kritische Reflexion der eigenen biographischen Erfahrungen und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln ein Kennzeichen von Professionalität ist (Cramer, 2020, S. 117), regen Schweppe (2002, S. 222) als auch Fabel-

Lamla (2018, S. 92) dazu an, bereits im Studium auf diese Aspekte einzugehen. Die Interviewteilnehmende, die den Vorschlag der Öffnung der Themenwahl anbrachte, gibt jedoch auch zu Bedenken, ob Studierende bereit sind, solche Themen im Rahmen einer Peer-Beratung zu bearbeiten. Auch Schweppe stellt in Frage, ob eine biographische Reflexion von Studierenden im Hochschulkontext erwartet werden kann (2002, S. 223). In der vorliegenden Forschung lassen sich bei zwei Interviewteilnehmenden Hinweise darauf finden, dass sie einer Bearbeitung von privaten Themen im Rahmen einer Peer-Beratung kritisch gegenüberstehen. Einer der Interviewteilnehmenden formulierte, dass er in der Peer-Beratung sensible Informationen zurückhielt. Der andere Interviewteilnehmende hielt potenziell belastende Thematiken zurück, um die Studierenden in beratender Position in ihren Kompetenzen nicht zu überfordern. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Peer-Beratung kein geeigneter Raum zu sein scheint, um sich mit biographischen Erfahrungen und ihren Einflüssen auf die pädagogische Arbeit zu beschäftigen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Vorerfahrungen mit Beratung insbesondere bei zwei Interviewteilnehmenden Auswirkungen auf die Erfahrungen mit der Peer-Beratung hatten. So war einer der Interviewteilnehmenden aufgrund seines Vorwissens voreingenommen gegenüber dem lösungsorientierten Beratungsansatz, nachdem er beraten wurde. Auch durch seine eigenen Erfahrungen mit Beratung im privaten Kontext hatte er Hemmungen, die beratende Rolle einzunehmen. Die Vorerfahrungen im universitären Kontext wirkten sich jedoch auch gewinnbringend in der Hinsicht aus, dass ihm die Beratung von Studierenden des ersten Semesters leichtfiel. Auch der andere Interviewteilnehmende konnte aus seinen universitären Vorerfahrungen mit Beratung profitieren, da ihm diese Sicherheit für die Peer-Beratung gaben. Darüber hinaus stellte er im Interview auch mehrfach einen Vergleich zwischen seinen universitären Beratungsvorerfahrungen und der Peer-Beratung her. Hier bestätigt sich das Ergebnis von Schweppe, die herausstellte, dass die eigene Biographie Auswirkungen darauf hat, ob und wie im Studium Wissen angenommen oder abgelehnt wird (2002, S. 222).

### **9.4 Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung**

In ihrer zu beratenden Rolle erwarteten die Interviewteilnehmenden im Vorfeld keine Auswirkungen auf ihre Lernerfahrungen oder eine Problemlösung. Vergleicht man dies mit den tatsächlichen Lernerfahrungen, zeigt sich, dass sich die Erwartungen bei vier von fünf Interviewteilnehmenden nicht bestätigten.

### 9.4.1 Peer-Beratung als Reflexionsraum

Durch die Peer-Beratung, genauer gesagt den Rollenwechsel, konnten die Interviewten die Erfahrung des Perspektivwechsels machen, was sie für ihre spätere pädagogische Praxis als hilfreich sehen. Außerdem konnten sie durch ihre eigenen Erfahrungen mit der Peer-Beratung ihren zu beratenden Personen Hinweise bezüglich des Ablaufs der Peer-Beratung mitgeben und ihre eigenen Erfahrungen aus der zu beratenden Rolle teilen. Dadurch kann den zu beratenden Personen Sicherheit gegeben werden, was sich wiederum positiv auf die Beratungsbeziehung auswirkt.

Ebenso entwickelten sie bezüglich ihrer mitgebrachten pädagogischen Fragestellungen neue Handlungsstrategien. Drei von ihnen hoben hierbei hervor, dass diese neuen Erkenntnisse dadurch entstanden, dass sie in der Peer-Beratung in Austausch darüber gingen und die Themen erneut beleuchteten, obwohl diese zunächst unbedeutend erschienen. Daraus schlussfolgerten zwei der Interviewteilnehmenden, dass auch eine Thematisierung von nicht akuten Problemen Lerneffekte erzeugt, was dafürspricht, dass sie Beratung in Zukunft als einen Ort für weiterführende Reflexionsprozesse und nicht nur als Ort der Problemlösung wahrnehmen. Auch aus der Literatur geht hervor, dass für eine Veränderung des impliziten Wissens die Einnahme einer Beobachtungs- und Reflexionsperspektive notwendig ist (Helsper, 2021, S. 138f.). Es kann daher angenommen werden, dass die Peer-Beratung die Einnahme einer Beobachtungs- und Reflexionsperspektive unterstützt, um implizites Wissen in explizites Wissen zu übertragen.

Zwei der Interviewteilnehmenden setzten sich außerdem mit dem Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Fachkräften und Klient:innen auseinander. Dabei handelt es sich um die Näheantinomie, die für pädagogisches Handeln grundlegend ist. Sie beschreibt die Herausforderung, das richtige Maß an Nähe und Distanz für eine tragfähige Arbeitsbeziehung abzuwägen (Junge, 2020, S. 60). Die Ausbalancierung solcher pädagogischen Antinomien ist ein wesentliches Kennzeichen von Professionalität (Cramer, 2020, S. 115). Die Interviewteilnehmenden erkannten im Beratungsprozess, dass diese Antinomien im professionellen Handeln immer wiederkehren und nicht auflösbar sind, sondern ausbalanciert werden müssen.

Auch in ihrer Rolle als Berater:innen kamen die Interviewteilnehmenden mit Antinomien in Kontakt. So betonten zwei der Interviewteilnehmenden, dass Beratungsgespräche nicht vorhersehbar seien und dadurch immer ein Anteil von Unsicherheit vorherrscht. Sie können sich zwar bis zu einem gewissen Grad auf Beratungsgespräche vorbereiten, aber erst im direkten Handlungsvollzug müssen sie entscheiden, welche Techniken sich für den individuellen Fall eignen.

Sie benötigen also ein individuelles, rekonstruierendes Fallverstehen, um mit der Subsumtions- und Begründungsantinomie umzugehen (Kapitel 4.1.5). Die Erkenntnis, dass pädagogisches Handeln ein Handeln unter Ungewissheit ist und deshalb immer wieder Reflexion bedarf, ist ein Kennzeichen von Professionalität (Cramer & Drahm, 2019, S. 22). Es zeigt sich, dass die Peer-Beratung geeignet ist, um den Studierenden einen Raum zur reflexiven Auseinandersetzung mit den Antinomien des pädagogischen Handelns zu bieten.

Palmowski betont, dass systemische Beratung eine systemische Haltung voraussetzt. Diese Haltung steht zwar einer reinen Anwendung bestimmter Beratungstechniken entgegen, doch gleichzeitig ist das Erlernen und Üben von Techniken notwendig, um die systemische Haltung weiterzuentwickeln, damit das Wissen implizit verankert wird. Er hebt hierbei hervor, dass Teilnehmende seines Kurses zu Beginn Schwierigkeiten haben, geeignete Fragen zu stellen und keine Lösungswege vorzugeben, bevor sie im fortgeschrittenen Status erkennen, dass sie die Fragen nicht suchen müssen, sondern diese immer bereits vorhanden sind (2014, S. 119). Ähnlich erging es drei der Interviewteilnehmenden im Beratungsgespräch. Sie empfanden es als herausfordernd, im Beratungsgespräch gemäß dem systemischen und lösungsorientierten Beratungsansatz die Rolle der Prozessbegleiterinnen einzunehmen und geeignete Fragen zu stellen. Zwei von ihnen betonten, dass sie die erlernten Beratungskompetenzen, die alle Interviewteilnehmenden als Lernerfahrung hervorhoben, weiterhin üben müssten, um sicher im Umgang zu werden. Darüber hinaus sieht eine der Interviewteilnehmenden das Wissen über systemische Beratung auch in diversen anderen Kontexten als hilfreich an. Dies deckt sich mit Palmowskis Aussagen dazu, dass eine systemische Haltung auch an andere Lebensbereiche anschlussfähig ist. Es lässt sich daher ableiten, dass die Peer-Beratung die Studierenden in der Entwicklung ihrer systemischen Haltung unterstützt und auch für die beratende Rolle ein Raum für die Reflexion des Berater:innenhandelns darstellt.

Alle Interviewteilnehmenden sahen dabei das begleitende Beratungsseminar, in dem sie die Beratungskompetenzen, und damit das wissenschaftliche Begründungswissen (Kapitel 4.4), erlernten, als sehr gelungen an. Auch die Abschlussprüfung in Form des Reflexionsberichts half zwei der Interviewteilnehmenden bei der Weiterentwicklung ihrer Reflexionskompetenzen. Zwei der Interviewteilnehmenden nahmen jedoch im Beratungsseminar eine Abhängigkeit von den Mitstudierenden wahr. Zum einen bestand diese darin, dass die Übungssituationen im Beratungsseminar nur gewinnbringend waren, wenn alle Mitstudierenden diese ernst nahmen. Zum anderen entstand laut einem der Interviewteilnehmenden keine vertrauensvolle Atmosphäre im Seminar, wodurch es ihm schwerer fiel, sich zu öffnen. Auch im Beratungsseminar

wurden beständig Beratungssituationen, die eine Beratungsbeziehung erfordern, geübt. Da diese Beratungsbeziehung nicht von Vertrauen geprägt war, wurden die Beratungsprozesse im Seminar negativ beeinflusst. Hier bestätigt sich, dass die Beratungsbeziehung ein entscheidender Faktor im Beratungsprozess ist (Nestmann, 2014, S. 791). Zur Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre schlägt der Interviewteilnehmende vor, mehr Zeit im Seminar miteinander zu verbringen, den Studierenden selbst die Entscheidung zu überlassen, wie viel und wann sie etwas im Seminar teilen und eine Bewertung zu vermeiden. Bezüglich der Bewertung ging jedoch nicht hervor, ob er damit eine wertfreie Atmosphäre im Seminar meinte oder ein generelles Fehlen von Bewertung für die Peer-Beratung.

### 9.4.2 Verständnis des Konzepts der Peer-Beratung

Alle Interviewteilnehmenden sehen das Einnehmen beider Rollen im Gesamten als gewinnbringend an. Dennoch betonten drei der Interviewteilnehmenden trotz der vielfältigen Lernerfahrungen in zu beratender Rolle, dass ihnen die beratende Rolle mehr gebracht habe. Eine der Interviewteilnehmenden konnte durch die zu beratende Rolle sogar gar keine Lerneffekte wahrnehmen. In den Blickpunkt rückt hier, welche Aufgabe die Interviewteilnehmenden der Peer-Beratung zuschrieben. Dabei fällt auf, dass vier der Interviewteilnehmenden die Peer-Beratung vorwiegend als einen Übungsraum für die Studierenden des dritten Semesters sahen. Sie nahmen zwar Lernerfahrungen in ihrer zu beratenden Rolle wahr, aber sahen hierin nicht eine der Hauptaufgaben der Peer-Beratung. Eine der Interviewteilnehmenden beschrieb sogar, dass sie die Intention der Peer-Beratung erst in ihrer beratenden Rolle verstand – jedoch zeigte sich, dass sie dennoch den Sinn des Konzepts darin sieht, dass es lediglich eine Übung für die Studierenden des dritten Semesters darstellt. Eine der Interviewteilnehmenden betonte im Interview auch mehrfach, dass sie nicht verstanden habe, was ihr die Peer-Beratung in zu beratender Rolle bringen sollte.

Jedoch soll die Peer-Beratung an der Universität Erfurt nicht nur einen Übungsraum für die Studierenden des dritten Semesters bieten, sondern auch den Studierenden des ersten Semesters einen handlungsentlastenden Raum für Reflexionen bezüglich ihrer pädagogischen Arbeit bereitstellen. Aus den Aussagen der Interviewteilnehmenden geht hervor, dass diese Intention nicht erkannt wurde. Auffällig ist hier auch, dass Karim, der als einziger im Vorfeld das Konzept der Peer-Beratung kannte, sich nicht dazu äußerte, welche Aufgabe die Peer-Beratung hatte. Hier kann die Vermutung aufgestellt werden, dass er dies nicht tat, weil ihm das Konzept der Peer-Beratung bekannt war. Er schlägt vor, den Studierenden des ersten Semesters ein

Überblick über die systemische und lösungsorientierte Beratung zu geben, damit sie einen ersten Einblick erhalten. Überdies sieht er die Notwendigkeit von Peer-Beratung in allen Studiengängen mit sonderpädagogischem Bezug. Er fordert insbesondere für Lehramtsstudierende die Teilnahme an der Peer-Beratung mit anschließendem Reflexionsbericht, um die Reflexionskompetenzen, die für das pädagogischen Handeln grundlegend sind (Gercke & Jäpelt, 2017, S. 8), weiterzuentwickeln. Ein weiterer Vorschlag von einer der Interviewteilnehmenden ist, die beiden eingenommenen Rollen zeitlich näher zusammenzulegen, indem etwa erst das Seminar zu den Professionalisierungstheorien erfolgt und im Anschluss die Peer-Beratung in zu beratender Rolle. Dadurch könne die Verknüpfung zwischen den beiden Rollen besser hergestellt werden. Eine andere Interviewteilnehmende empfand jedoch genau diesen Abstand zwischen den Rollen als angemessen. Ein weiterer Verbesserungsimpuls lautet, eine Informationsveranstaltung für Studierende des ersten Semesters zur Vorbereitung auf die Peer-Beratung zu organisieren, in der ihnen erklärt wird, was das Ziel der Peer-Beratung ist. Zwar existiert bereits ein Dokument, in dem die Peer-Beratung und deren Aufgabe auch für die zu beratende Rolle eingeordnet wird, jedoch scheint dieses nicht ausreichend zu sein.

### 9.4.3 Einschätzung der eigenen Professionalisierung und Konsequenzen

Am Ende des Interviews wurden die Teilnehmenden Folgendes gefragt:

„Die Beratung gehörte zum Modul ‚Professionalisierung, Beratung und Kommunikation‘. Was würdest du sagen, inwieweit hat die Peer-Beratung dazu beigetragen, dass du dich professioneller oder kompetenter fühlst? Sowohl in der Rolle als zu beratende Person als auch als Berater:in?“

Der Begriff der Professionalisierung wurde dabei im Interview nicht operationalisiert, da sich die Studierenden in dem gesamten Modul der Peer-Beratung mit Professionalisierung auseinandersetzten. Die Frage sollte demnach eruieren, wie sie selbst ihre Professionalisierung mit ihrem eigenen Verständnis einschätzen und sollte nicht ihren Grad der Professionalisierung bewerten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interviewteilnehmenden die vielfältigen Lernerfahrungen, wie die Auseinandersetzung mit den Antinomien im pädagogischen Handeln und die Entwicklung von Handlungsstrategien durch die Einnahme einer Beobachtungs- und Reflexionsperspektive, die aus der Literatur heraus für Professionalisierungsprozesse sprechen, nur in Ansätzen oder gar nicht mit einer Weiterentwicklung ihrer Professionalisierung verknüpften. Insbesondere in zu beratender Rolle ist dies zu beobachten. So sah nur einer der Teilnehmenden einen Professionalisierungsprozess dadurch, dass er sich reflexiv mit pädagogischen

Problemstellungen beschäftigte. Zwei der Interviewteilnehmenden sahen eine Professionalisierung dahingehend, dass sie sich in die Rolle ihrer Klient:innen hineinversetzten.

In beratender Rolle fühlten sich die Interviewteilnehmenden hingegen durch die erlernten Beratungskompetenzen professionalisierter. Ferner benannte einer der Teilnehmenden in der Weiterentwicklung seiner Reflexionskompetenzen in beratender Rolle einen Einfluss auf seine Professionalisierung.

Es stellt sich daher die Frage, wodurch diese Einschätzung der eigenen Professionalisierung, die nicht mit den benannten Lernerfahrungen übereinstimmt, entsteht. Ein möglicher Erklärungsversuch ist, dass die Interviewteilnehmenden aufgrund ihrer Fehleinschätzung des Konzepts der Peer-Beratung diese in zu beratender Rolle nicht für sich als Möglichkeit sahen und dementsprechend eine Weiterentwicklung ihrer Professionalisierung von vornherein nicht in Betracht zogen. Dem widerspricht jedoch, dass Karim durch seine Vorerfahrungen das Ziel der Peer-Beratung kannte und dennoch keinen Einfluss auf seine Professionalisierung wahrnahm, obwohl auch er Lernerfahrungen machte, die laut der Literatur auf Professionalisierungsprozesse hindeuten. Eine alternative Interpretation kann daher sein, dass das theoretische Wissen über Professionalisierung, das insbesondere im Teilmodul „Professionalisierungstheorien“, aber auch in der gesamten Peer-Beratung, erlangt werden sollte, nicht ausreichend ist. In den Blickpunkt der Betrachtung rückt hier das benannte Teilmodul, welches im Rahmen des Interviews jedoch nicht thematisiert wurde.

Auch wenn der konkrete Vorschlag einer informierenden Veranstaltung über die Peer-Beratung für die Studierenden des ersten Semesters nur von einer der Interviewteilnehmenden benannt wird, kann aus dem Verständnis über die Peer-Beratung und der Einschätzung der eigenen Professionalisierung und den tatsächlich erlebten Lernerfahrungen der Schluss gezogen werden, dass es notwendig ist, den Studierenden weiterführende Informationen zur Verfügung zu stellen. Dadurch könnten sie die Intention der Peer-Beratung auch in zu beratender Rolle nachvollziehen und ihre Lernerfahrungen hinsichtlich ihrer Professionalisierung besser einordnen. Außerdem würde sich durch die hergestellte Informationsgleichheit die Hierarchie reduzieren. Ebenso könnte in einer solchen Informationsveranstaltung den Studierenden auch die Themenwahl erleichtert werden, indem verdeutlicht wird, dass Beratung nicht immer ein Problem verlangt.

## 10 Reflexion des Forschungsprozesses

Um die Qualität der Ergebnisse qualitativer Forschung sicherzustellen und die Beliebigkeit von Forschung auszuschließen, benötigt es Bewertungskriterien. Marquardt formulierte hierfür vier zentrale Gütekriterien, an denen sich die vorliegende Forschungsarbeit orientiert.

Qualitative Forschung ist im Gegensatz zu quantitativer Forschung nicht in gleichem Maße reproduzierbar, weshalb es essenziell ist, das Forschungsvorgehen detailliert zu beschreiben, um damit die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse begründen zu können. Marquardt fasst dies unter dem Kriterium der *Transparenz* zusammen (2006, S. 304). Um die Transparenz zu gewährleisten, wurde zunächst in der Einleitung mein eigenes Vorverständnis des Forschungsgegenstandes erläutert. Des Weiteren wurde in Kapitel 7 das genaue Vorgehen der vorliegenden Forschung beschrieben. Ferner findet sich in Anhang II der Interviewleitfaden sowie in Anhang III-VII die Transkripte der Interviews, um jederzeit das Beschriebene überprüfen zu können. Weiterhin ist in Anhang VIII die Bildung des Kategoriensystems aufgeführt sowie im Kodierleitfaden (Anhang IX) definiert, auf welche Weise codiert wurde. Jede Kategorie wurde dafür außerdem mit einem Ankerbeispiel versehen. In der Ergebnisdarstellung (Kapitel 8) wurden die Aussagen der Interviewteilnehmenden zusätzlich mit Originalzitaten belegt, die im Transkript ebenfalls einzusehen sind. Weiterhin wurden zu Zwecken der Transparenz auch Widersprüchlichkeiten innerhalb der Aussagen der interviewten Personen in der Ergebnisdarstellung berücksichtigt sowie in der Diskussion der Ergebnisse aufgeführt und diskutiert.

Das zweite Kriterium benennt Marquardt als *Authentizität der Daten*. Dies bezeichnet die Forderung, dass die erhobenen Daten, die das subjektive Erleben der Menschen erfassen, auch im tatsächlichen Erleben verankert sein müssen. An dieses Ideal kann sich jedoch nur durch ein möglichst angemessenes Verfahren angenähert werden, da immer das Risiko besteht, dass die getroffenen Aussagen der Forschungsteilnehmenden von den tatsächlichen Erfahrungen abweichen (2006, S. 305). Um sich den Erfahrungen der Forschungsteilnehmenden in der vorliegenden Forschung unter dem Aspekt der größtmöglichen Offenheit anzunähern, wurde das Interview als Datenerhebungsmethode als angemessen erachtet. Dabei wurde insbesondere mit erzählgenerierenden Fragen gearbeitet, um den Erzählfluss der Teilnehmenden anzuregen und sie zu ermuntern, ihre eigenen Schwerpunkte im Gespräch zu setzen. Durch dieses Vorgehen sollte außerdem sichergestellt werden, dass mein eigenes Vorwissen bestmöglich irritiert wird. Auf der einen Seite kann die Tatsache, dass die Interviewteilnehmenden und ich den gleichen Erfahrungshintergrund teilen und dadurch schnell eine Vertrauensebene entstand, als ein positiver

Faktor auf die Authentizität der Daten gesehen werden. Auf der anderen Seite kann jedoch genau dieser Faktor auch negativen Einfluss auf die Ergebnisse genommen haben, wenn die Interviewteilnehmenden sozial erwünscht antworteten, um mir den Forschungsprozess zu erleichtern. In Betracht gezogen werden muss hier auch eine mögliche Beeinflussung dadurch, dass die Interviewteilnehmenden die Betreuerinnen dieser Masterarbeit, die ebenfalls maßgeblich am Konzept der Peer-Beratung beteiligt sind, kennen und sich dadurch in ihren Antworten zurückhielten. Hinzu kommt hier der Umstand, dass der Masterstudiengang Sonder- und Integrationspädagogik eine überschaubare Anzahl an Studierenden hat, wodurch sich die Möglichkeit einer Rückverfolgbarkeit der Antworten erhöht. Dem wurde zwar mit einer Anonymisierung der persönlichen Daten begegnet, jedoch lässt diese Rückverfolgbarkeit dennoch nicht vollständig ausschließen.

Das dritte Gütekriterium umfasst die *Limitationen*, um die Grenzen des Geltungsbereiches der Forschung zu bestimmen (Marquardt, 2006, S. 306). Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit gilt es zunächst zu betonen, dass die Ergebnisse nicht über die Fallauswahl hinweg als allgemeingültig angesehen werden und damit nur als Arbeitsthese für weitere Evaluationen in diesem Feld dienen können. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezieht sich darüber hinaus auf das *Konzept* der Peer-Beratung. Dementsprechend wurden die Erfahrungen, die sich auf das konkret durchgeführte Beratungsgespräch bezogen, in der Konzeption der Forschung nicht berücksichtigt. Dazu zählt beispielsweise, wie die Leistung der beratenden Personen durch die Interviewteilnehmenden eingeschätzt wurde oder ob sie die Beratung in Präsenz oder in einem Online-Format bevorzugen. Ferner ergab sich, dass alle Interviewteilnehmenden selbst systemisch beraten haben. Eine ausgewogene Verteilung der Beratungsansätze unter den Interviewteilnehmenden wurde bei den Einschlusskriterien im Vorfeld nicht angestrebt. Daraus schließt sich, dass Studierende, welche dem lösungsorientierten Ansatz folgten, möglicherweise andere Erfahrungen machten. Dem könnte in einer weiterführenden Arbeit nachgegangen werden. Außerdem wurde im Interview der Begriff der Professionalisierung nicht operationalisiert, da der Fokus auf den eigenen Erfahrungen und Einschätzungen lag, die durch das Modul der Peer-Beratung geprägt wurden. Hier zeigte sich in den Ergebnissen, dass die Studierenden ihre Lernerfahrungen kaum mit ihrer Professionalisierung verknüpften. Ein Grund hierfür kann über die in Kapitel 9.4.3 beschriebenen möglichen Ursachen hinaus auch darin liegen, dass es möglicherweise zu Missverständnissen im Interview hinsichtlich der Frage nach ihrem Professionalisierungsempfinden kam und die Interviewten daraus resultierend der Frage nicht folgen konnten. Eine Operationalisierung und erneute Befragung der Interviewteilnehmenden könnten

demnach weitere Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Professionalisierung befördern. In Betracht gezogen werden sollte auch eine weitere Erhebung zum Teilmodul „Professionalisierungstheorien“, um zu eruieren, ob die derzeitige Gestaltung des Seminars für die Studierenden hinsichtlich ihrer Professionalisierung geeignet ist.

Als letztes Kriterium, was für diese Forschungsarbeit von besonderer Relevanz erscheint, benennt Marquardt die *reflektierte Subjektivität*. Gemeint ist damit, dass Forschung nicht unabhängig von der Forschungsperson stattfinden kann. Um die Auswirkungen des eigenen Einwirkens zu reduzieren, ist es notwendig, dass die Forschenden den eigenen Einfluss anerkennen und damit reflektiert umgehen (2006, S. 305). Aus systemischer Sicht ist davon auszugehen, dass Forschung durch die Änderung von Variablen zu anderen Ergebnissen führt (Milowiz, 2009 zitiert nach Schweitzer & Ochs, 2012, S. 22). Eine der Variablen ist dabei meine eigene Involviertheit in den Forschungsgegenstand, welche den gesamten Forschungsprozess prägten. So spielten bereits bei der Konzipierung des Interviewleitfadens meine eigenen Erfahrungen mit Peer-Beratung eine Rolle. Im Interview versuchte ich dem zu begegnen und mein eigenes Vorwissen zu irritieren, in dem ich die Interviewteilnehmenden bat, immer zunächst frei von ihren Erfahrungen zu erzählen und erst im Nachgang Nachfragen zu stellen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant erschienen. Auch bei der Kontaktaufnahme zu den Interviewteilnehmenden zeigte sich meine eigene Involviertheit. Da ich alle Interviewteilnehmenden aus vorangegangenen Seminaren kannte, konnte der Kontakt leichter hergestellt werden. Um jedoch die Beeinflussung der Ergebnisse möglichst gering zu halten, achtete ich bei der Wahl meiner Gesprächspartner:innen darauf, dass ich im privaten Umfeld wenig bis keinen Kontakt zu ihnen hatte. Im Interview selbst konnte durch das gegenseitige Kennen schnell eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden, da viele Anknüpfungspunkte bestanden. Außerdem konnte ich dadurch geteilte Informationen besser einordnen. So konnte eine der Interviewteilnehmenden beispielsweise nicht korrekt einordnen, nach welchem Beratungsansatz sie beraten hat. Allerdings hatten wir in einem anderen Kontext bereits darüber gesprochen, welches Seminar sie besuchte, sodass ich den Beratungsansatz zuordnen konnte. Eine negative Auswirkung der eigenen Involviertheit kann darin gesehen werden, dass die Interviewteilnehmenden möglicherweise so antworteten, dass es mir den Forschungsprozess erleichterte. Der gemeinsame Erfahrungshintergrund kann auch dazu führen, dass die Interviewteilnehmenden bestimmte Aspekte nicht näher erläuterten, weil sie nicht erklärungsbedürftig erschienen. Auch in der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass diese durch eigene Vorerfahrungen geprägt wurden. Dem konnte ich zum Teil begegnen, indem

ich die Ergebnisse und deren Interpretation mit einer außenstehenden, nicht an der Masterarbeit beteiligten Person besprach, um eigene Annahmen sichtbar zu machen.

## 11 Schlussbetrachtung

Aus dem theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass die Professionalisierung angehender Pädagog:innen sowohl innerhalb der Hochschule als Ort der Aneignung von Begründungswissen als auch während der Praxisphasen, in denen Handlungswissen erlernt wird, stattfindet. In den Praxisphasen werden die Studierenden mit den Antinomien pädagogischen Handelns konfrontiert, für deren Ausbalancierung institutionelle Räume benötigt werden. Ferner rücken die Einflüsse biographischer Erfahrungen auf das pädagogische Handeln bereits im Studium in das Blickfeld der Betrachtung, weshalb die Frage entsteht, ob und wie dies im Studium bearbeitet werden kann. Da Beratung zu den Kernkompetenzen pädagogischen Handelns zählt, erfährt auch dieser Bereich im Studium besondere Aufmerksamkeit. Dabei rückt Peer-Beratung als institutioneller Raum für Reflexionsprozesse und Übungsraum für Beratungskompetenzen in den Fokus.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die Erfahrungen der Studierenden des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt in den Blick zu nehmen. Als theoretische Grundlage wurden die strukturtheoretische und (berufs-)biographische Professionstheorie sowie die Charakteristika von Beratung als pädagogische Handlungsform herangezogen. Zur Erhebung der Erfahrungen wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit den Studierenden dieses Studiengangs geführt und mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Anhand dieser Erfahrungen wurden zum einen Schlussfolgerungen bezüglich gewinnbringender Aspekte des Konzepts, möglicher Herausforderungen und Verbesserungsimpulse für das Modell gezogen. Zum anderen wurde basierend auf den Erkenntnissen untersucht, inwieweit Peer-Beratung ein handlungsentlastender Raum für Reflexionsprozesse für die Studierenden sein kann, um sie damit in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Dies geschah unter den folgenden Forschungsfragen:

- 1. Welche Erfahrungen machen Studierende des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik mit dem Konzept der Peer-Beratung an der Universität Erfurt und welche Verbesserungsimpulse gehen daraus hervor?*
- 2. Inwiefern kann die Peer-Beratung der Universität Erfurt als Raum für Reflexionsprozesse für angehende Pädagog:innen dienen, um sie damit in ihrer Professionalisierung zu unterstützen?*

Die Forschungsfragen sind hierbei interdependent, was eine kontextuelle Betrachtung der Ergebnisse erfordert, da diese miteinander verbunden sind und einander beeinflussen.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich abschließend zusammenfassen: Insgesamt bewerten die befragten Studierenden die Peer-to-Peer Konstellation als gewinnbringend, insbesondere die entstehenden wechselseitigen Lernprozesse werden hierbei positiv hervorgehoben. Bezüglich der Beratungsbeziehung in der Peer-Beratung zeigen die Ergebnisse sowohl Befürwortungen als auch Gegenargumente hinsichtlich eines gegenseitigen Kennens der Gesprächsparteien im Vorfeld der Peer-Beratung. Um die Beratungssituation jedoch möglichst realistisch zu gestalten, sollte eine Zufallsverteilung von zu beratender und beratender Person in Erwägung gezogen werden.

Die vorliegenden Ergebnisse weisen jedoch auch auf Herausforderungen hin, die mit der Peer-to-Peer Konstellation verbunden sind. Dazu zählen wahrgenommene Rollenkonflikte zwischen der Studierendenrolle und dem gleichzeitigen Einnehmen der Berater:innenrolle, mögliche Verzerrungen durch sozial erwünschte Antworten, Zurückhaltung bei der Offenheit im Beratungsgespräch durch den gemeinsamen lebensweltlichen Bezugspunkt ‚Universität‘ sowie mögliche kompetenzübersteigende Momente für die Studierenden in Berater:innenrolle. Hinsichtlich des letztgenannten Punktes könnte die Reflexion über die eigenen Wissensgrenzen als essenzieller Bestandteil professionellen Handelns durch ein Gesprächsangebot mit einer neutralen Person im Anschluss an das Beratungsgespräch unterstützt werden.

Die Interviewteilnehmenden empfinden die Peer-Beratung als hierarchiefrei. Diese Einschätzung erfordert jedoch eine differenzierte Betrachtung, da weitere Aussagen der Interviewteilnehmenden darauf hindeuten, dass eine Hierarchie vorhanden ist. Diese manifestiert sich zum einen in einem Informationsunterschied zwischen zu beratender und beratender Rolle und zum anderen in der Einschätzung der eigenen Rolle in der zu beratenden Position. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit dem Verständnis des Peer-Konzepts der befragten Personen.

Die Intention der Peer-Beratung besteht darin, einerseits einen handlungsentlastenden Raum zur Reflexion pädagogischen Handelns für die Studierenden des ersten Semesters bereitzustellen und andererseits den Studierenden des dritten Semesters eine Möglichkeit zum Üben ihrer Beratungskompetenzen zu bieten. Die Analyse deutet darauf hin, dass diese Intention von den Interviewteilnehmenden nicht erkannt wurde. Dieses fehlende Verständnis wirkt sich im Gesamten auf die Wahrnehmung einzelner Aspekte der Peer-Beratung aus. Ein Vorschlag lautet daher, eine Informationsveranstaltung für die Studierenden des ersten Semesters anzubieten, in

der das Konzept der Peer-Beratung erläutert wird. Damit könnte auch die vorhandene Hierarchie reduziert werden. Weitere Vorschläge beinhalten die Vorstellung der Beratungsansätze für die zu beratenden Personen sowie eine engere zeitliche Abfolge beider Rollen, um eine Verknüpfung dieser zu ermöglichen.

Der Verpflichtung zur Teilnahme an der Peer-Beratung stehen die befragten Studierenden grundsätzlich positiv gegenüber, da sie diese als gewinnbringend einschätzen. Ein Anstoß für eine konzeptuelle Verbesserung besteht darin, den Studierenden in zu beratender Rolle die Möglichkeit zur eigenständigen Auswahl eines Beratungsansatzes zu geben.

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die Themenwahl eine Herausforderung darstellt, die auf diverse weitere Aspekte Auswirkungen hat. Unter anderem liegen die Schwierigkeiten darin begründet, dass das Prinzip der Freiwilligkeit nicht gegeben ist, wodurch der Beratungsanlass nicht natürlich entsteht. Eine Informationsveranstaltung für die Studierenden des ersten Semesters könnte sie in ihrer Themenwahl unterstützen. Zur Erleichterung der Themenwahl könnten die Studierenden außerdem mit Frageimpulsen für das Praktikum ausgestattet werden, die dann in der Peer-Beratung diskutiert werden können. Ein weiterer Vorschlag ist die Erweiterung der Themenwahl auf private Lebensbereiche. So könnten auch biographische Einflüsse auf die pädagogische Arbeit in der Peer-Beratung reflektiert werden und die Professionalisierung unterstützen. Aus den Ergebnissen geht jedoch hervor, dass eine biographische Reflexion im Kontext der Peer-Beratung kritisch betrachtet wird, unter anderem um Studierende in zu beratender Rolle in ihren Kompetenzen nicht zu überfordern. Die Einflüsse der Biographie auf die Peer-Beratung und damit auf die Lernprozesse im Studium werden durch die Vorerfahrungen der befragten Personen bestätigt.

Insbesondere das begleitende Beratungsseminar und der Reflexionsbericht werden positiv hervorgehoben. Der Lernerfolg im Beratungsseminar ist jedoch auch von der Mitwirkungsbereitschaft der Kommiliton:innen abhängig. Ein Vorschlag zur Intensivierung des Beratungsseminars durch eine vertrauensvolle Atmosphäre besteht darin, die gemeinsame Seminarzeit zu erhöhen, Freiwilligkeit beim Teilen von Impulsen für die Übungen im Seminar zu gewährleisten und auf Bewertung zu verzichten.

Die Vorteile des Rollenwechsels werden darin gesehen, dass dadurch ein Perspektivwechsel entsteht. Des Weiteren können hierdurch eigene Erfahrungen aus der zu beratenden Rolle mit den zu beratenden Studierenden geteilt werden, wodurch sich die Beratungsbeziehung verstärken kann.

Die zweite Forschungsfrage lässt sich wie folgt beantworten:

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden in der Peer-Beratung neue Handlungsstrategien entwickeln und eine Beobachtungs- und Reflexionsperspektive einnehmen. Weiterhin erfolgt in der Peer-Beratung in beiden eingenommen Rollen eine Auseinandersetzung mit den Antinomien des pädagogischen Handelns. Des Weiteren werden die Studierenden bei der Entwicklung einer systemischen Haltung unterstützt und können im Rahmen der Peer-Beratung ihre Beratungskompetenzen erproben und reflektieren. Aus den Lernerfahrungen kann geschlussfolgert werden, dass die Peer-Beratung den Studierenden einen Raum für Reflexionsprozesse bietet und sie damit bei ihrer Professionalisierung unterstützt. Die Auseinandersetzung mit privaten Themen in der Peer-Beratung wird von den befragten Personen kritisch betrachtet, was darauf hindeutet, dass die Peer-Beratung keinen geeigneten Raum zur Bearbeitung biographischen Einflüsse auf das pädagogische Handeln zur Weiterentwicklung der Professionalität darstellt.

Es ist festzustellen, dass die Interviewten selbst ihre Lernerfahrungen nur in Ansätzen mit ihrer Professionalisierung in Verbindung bringen. Dies könnte auf ein fehlerhaftes Verständnis des Konzepts, unzureichendes theoretischen Wissen über Professionalisierung oder methodische Probleme im Interview zurückzuführen sein, da der Begriff der Professionalisierung nicht operationalisiert wurde.

Damit auch die Studierenden ihre Lernerfahrungen und die Auswirkungen auf ihre Professionalisierung besser einordnen können und die Peer-Beratung für sich als einen Reflexionsraum anerkennen und bewusst nutzen, ist es essenziell, dass sie die Intention der Peer-Beratung nachvollziehen können und ein fundiertes theoretisches Wissen über Professionalisierung besitzen. Der Vorschlag einer informativen Veranstaltung zum Konzept der Peer-Beratung für Erstsemester-Studierende verdient daher besondere Beachtung, da damit nicht nur dieses Verständnis hergestellt werden kann, sondern dies gleichzeitig die Hierarchie reduzieren sowie die Studierenden in ihrer Themenwahl unterstützen kann.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die vorliegende Forschung einerseits zur Evaluierung des Konzepts der Peer-Beratung an der Universität Erfurt beiträgt und andererseits einen allgemeinen Beitrag im Bereich der Forschung über Peer-Beratung für angehende Pädagog:innen leistet. Die Ergebnisse müssen jedoch vor dem Hintergrund der Limitationen, insbesondere der geringen Fallzahl, betrachtet werden. Dementsprechend sind weitere Forschungen notwendig, um die bisherigen Ergebnisse zu stützen.

### *Ausblick*

Weiterführende Forschungsarbeiten zum Peer-Beratungskonzept an der Universität Erfurt könnten den Aspekt der Professionalisierung durch eine Operationalisierung des Begriffs eingehender untersuchen. Darüber hinaus kommt auch eine Studie hinsichtlich des Teilmoduls „Professionalisierungstheorien“ in Betracht, um dessen Eignung hinsichtlich der Professionalisierung Studierender zu evaluieren. Zusätzlich könnten Untersuchungen mit Studierenden, die nach dem lösungsorientierten Beratungsansatz beraten haben, neue Perspektiven eröffnen.

## Literaturverzeichnis

- Bamberger, G. G. (2014). Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 737–748). dgvt-Verlag.
- Bamberger, G. G. (2019). Lösungsorientierte Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4., überarbeitete Aufl., Bd. 13, S. 109–135). ATHENA.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13. <https://doi.org/10.25656/01:16026>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In U. Kuchler, M. Harant & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Julius Klinkhardt.
- Dewe, B. (2010). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 131–142). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838580920>

- Diouani-Streek, M. (2019). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4., überarbeitete Aufl., Bd. 13, S. 11–34). ATHENA.
- Dlugosch, A. (2005). Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 27–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dlugosch, A. (2016). Einwurf: Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Koordinatensysteme (sonder-)pädagogischer Professionalisierung. In S. Jennessen & R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper - Behinderung - Pädagogik* (S. 124–135). W. Kohlhammer.
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838584263>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag. [https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch\\_08\\_01\\_web.pdf](https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf)
- Egloff, B. (2020). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (Bd. 33, S. 63–76). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4>
- Engel, F. (2014). Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (3. Aufl., S. 103–114). dgvt-Verlag.
- Engel, F. & Nestmann, F. (2012). Beratung: Entwicklungen, Settings, Konzepte. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (5., grundlegend erweiterte und aktualisierte Aufl., Bd. 4, S. 257–282). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838584959>

- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2014). „Beratung“ - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (3. Aufl., S. 33–44). dgvt-Verlag.
- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung - eine Einleitung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Julius Klinkhardt.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S. & Wolstein, J. (2019). Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer\*innenbildung. *Journal für lehrerInnenbildung*, 19(3), 118–126. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_12](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_12)
- Gercke, M. & Jäpelt, B. (2017). *Theoriegeleitete Reflexion als Kernelement akademischer Weiterbildung für Pädagog\_innen: Zur Konzeption des weiterbildenden Studiengangs „Inklusive Pädagogik“*. [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00039340/Jaepelt\\_Gercke\\_Reflexion.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00039340/Jaepelt_Gercke_Reflexion.pdf)
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2009). *Einführung in den sozialen Konstruktivismus*. Carl-Auer.
- Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung: Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels* (Bd. 10). W. Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 216–240). Waxmann.

- Helsper, W. (2016a). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer /Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Helsper, W. (2016b). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dieck, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586229>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (C. Grunert, Hrsg.; Bd. 1). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W., Krüger & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5–19. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280700>
- Henkel, C. & Vollmer, A. (2014). Beraten auf Augenhöhe - Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In P. Westphal, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer-Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51–58). Prolog Verlag.
- Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (2005a). Einleitung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 7–23). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (Hrsg.). (2005b). *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoyle, E. (1991). Die Professionalisierung des Lehrers: ein Paradox. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (Bd. 50, S. 135–144). Böhlau Verlag.
- Iser, A. & Thedorff, P. (2016). Peer-Coaching als Beratungsformat von Studierenden für Studierende. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der*

- Hochschule. Formate - Konzepte - Strategien - Standards* (S. 181–192). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07910-9>
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21074>
- Kraft, V. (2011). Beraten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (Bd. 5, S. 155–161). W. Kohlhammer.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7–16). Julius Klinkhardt.
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Ferdinand Schöningh.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Ludwig, J. (2014). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 550–589). Julius Klinkhardt.
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. W. Kohlhammer.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, W. (2021). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (3. durchgesehene Aufl., Bd. 1). Barbara Budrich.
- Marquardt, A. (2006). Anything goes - oder: Zentrale Qualitätskriterien qualitativer Forschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(8), 304–306.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Meißner, S. & Greiner, F. (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im

- Lehramtsstudium. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB)*, 4(3), 213–232. <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dieck, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586229>
- Mischke, W. (2021). *Pädagogische Beratung. Theorie und Anleitung zur Praxis der Beratung als soziale Handlung* (Bd. 42). Dr. Kovač.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & C. W. Müller (Hrsg.), *»Führung« und »Beratung« in pädagogischer Sicht*. Quelle & Meyer.
- Moser, V. (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 87–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mutzeck, W. (2007). Beratung. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3., überarbeitete Aufl., S. 38–42). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838583495>
- Nestmann, F. (2014). Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 783–796). dgvt-Verlag.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Julius Klinkhardt.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20–30). Beltz Juventa.

- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21(1), 124–145. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-270151>
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2016). Biographie. In M. Dieck, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 138–149). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586229>
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4., aktualisierte Aufl.). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838552965>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2023). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (10. Aufl., S. 70–182). Suhrkamp.
- Palmowski, W. (2014). *Systemische Beratung* (2. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Pfeiffer, D. K. & Püttmann, C. (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (6. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Waxmann.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Rohr, D. (2013). Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8(4), 98–103. [https://www.universitaetsverlag-webler.de/\\_files/ugd/7bac3c\\_4078a3f6d29d4b4b95f890fee3faa6ad.pdf](https://www.universitaetsverlag-webler.de/_files/ugd/7bac3c_4078a3f6d29d4b4b95f890fee3faa6ad.pdf)
- Schäfers, B. (2013). *Einführung in die Soziologie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01679-1>

- Schiersmann, C. & Weber, P. (2016). Beratungskompetenz im Studium entwickeln - wissenschaftliche Fundierung und reflektierte Erfahrung. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), *Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden* (S. 342–358). Beltz Juventa.
- Schmid, A. C. (2022). Beratung im sonderpädagogischen Kontext. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 111–120). Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Schweitzer, J. & Ochs, M. (2012). »Forschung für Systemiker« oder »systemisch forschen«? Unser Buchtitel als erkenntnistheoretisches Problem und forschungspraktische Herausforderung. In M. Ochs & J. Schweitzer (Hrsg.), *Handbuch Forschung für Systemiker* (S. 17–32). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404443.17>
- Schweppe, C. (2002). Biographie, Studium und Professionalisierung - Das Beispiel Sozialpädagogik. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 197–224). Julius Klinkhardt.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). Juventa.
- Stadler Elmer, S. (2023). Mündliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5., aktualisierte Aufl., S. 177–191). Julis Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838561684>
- Streblow, L. & Valdorf, N. (2022). Was für ein\*e Lehrer\*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer\*innen. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*Innenbildung und Unterricht*, 4(5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>

- Thiel, H.-U. (2016). Kommunikation und Reflexion in der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 484–492). Beltz Juventa.
- Universität Erfurt (2019). *Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für den Master-Studiengang Sonder- und Integrationspädagogik [M-PO-Son]*. [https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/M\\_2018/M\\_PO\\_Son-2019\\_\\_2019-06-28.pdf](https://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/M_2018/M_PO_Son-2019__2019-06-28.pdf)
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838552309>
- Walter-Klose. (2015). Wie führe ich ein Interview? Interview. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (S. 280–288). Hogrefe.
- Widulle, W. (2012). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2., durchgesehene Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19118-8>
- Wilhelm, D. (2013). Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8(4), 104–108. [https://www.universitaetsverlagwebler.de/\\_files/ugd/7bac3c\\_4078a3f6d29d4b4b95f890fee3faa6ad.pdf](https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_4078a3f6d29d4b4b95f890fee3faa6ad.pdf)
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/97838385547>

## **Anhangsverzeichnis**

Anhang I: Dokument zur Peer-Beratung.....	VIII
Anhang II: Interviewleitfaden .....	X
Anhang III-VII: Transkripte (nicht veröffentlicht)	
Anhang VIII: Kategoriensystem .....	XV
Anhang IX: Kodierleitfaden.....	XVIII

## Anhang I: Dokument zur Peer-Beratung

### Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik



---

Peer-Beratung (M Son SON331#01 & SON334#02)

---

#### 1. Rahmenbedingungen

Während des Praktikums, ggf. auch davor oder danach, wird eine Situation organisiert, in der eine Peer-Beratung (Studierende beraten Studierende) stattfindet.

Ein\*e Studierende\*r im 3. FS berät ein\*e Studierende in ihrem 1. Fachsemester (FS). Themen für diese Beratung können vielfältige Aspekte aus dem Praktikum sein.

- Nähe-Distanz-Verhältnis im Umgang mit Klient\*innen
- Umgang mit übergriffigem Verhalten von Klient\*innen
- Rollenkonflikte im Team
- Unklare Machtverhältnisse in der Einrichtung
- Professioneller Umgang mit Informationen aus Gesprächen mit Klient\*innen, z. B. über Kolleg\*innen oder Gefährdungssituationen
- Unreflektierte Übernahme von Themen in das Privatleben bzw. aus dem Privatleben
- ...

Es geht nicht um das schnelle Finden einer richtigen Antwort, sondern vielmehr um einen Prozess des Forschens nach möglichen Antworten. Dieser Prozess gestaltet sich zum einen in Formen von Beratungen in wenigstens zwei Sitzungen zu je 45 Minuten und zum anderen in Formen der Selbstbeobachtung und -analyse.

Die Berater\*innen aus dem 3. FS lernen im Teilmodul: *Kommunikative und Beratungskompetenz* die entsprechenden Methoden zur Gesprächsführung. Sie zeichnen die Gespräche auf und reflektieren anhand des Videomaterials ihr eigenes Verhalten als Berater\*innen. Diese schriftliche Reflexion (inklusive Audiodatei) gilt als Prüfungsleistung (qt oder MP). Möglichst zum Ende des WS (31.03.) soll der Reflexionsbericht abgegeben werden. In Absprache mit den Lehrenden können davon abweichende Termine abgestimmt werden, wenn der Beratungsprozess das erforderlich macht. Die Daten werden vertraulich behandelt, für den Reflexionsbericht anonymisiert und zum Ende des Studienjahres vernichtet.

Für die Beratung erstellen die Klient\*innen aus dem 1. FS auf einer Seite ein **Organigramm der Praktikumeinrichtung**, auf die sich das Beratungsgespräch bezieht und bringen dieses zum Gespräch mit. „Das Organigramm beschreibt die hierarchische Strukturierung der Entscheidungs- und Organisationsabläufe (einer Institution, BJ). Jeweils gleichberechtigte Mitglieder werden nebeneinander gezeichnet, bei größeren Firmen werden nur die jeweiligen Führungsebenen aufgelistet“ (SCHLIPPE & SCHWEITZER 2013, S. 234f.). Darüber hinaus soll **eine typische Praktikumsituation** beschrieben und mit einer Analyse der eigenen Kompetenzen verbunden werden (etwa 1 Seite). Diese Dokumente dienen als Grundlage für die Gespräche und werden im Zeitabschnitt zwischen den beiden Gesprächen durch weitere Notizen ergänzt.

## 2. Prozessbegleitende Notizen

Die Klient\*innen kommentieren ihren eigenen Beratungsprozess anhand folgender Fragen:

- Wo stand ich vor dem ersten Beratungsgespräch?
- Was war mein Anliegen?
- Wie hat sich mein Anliegen nach dem ersten Beratungsgespräch verändert?
- Was wird mich im zweiten Beratungsgespräch beschäftigen?

## 3. Inhaltliche Bedeutung

Es handelt sich um die Reflexion der eigenen Rolle in der pädagogischen Tätigkeit. Dabei wird unterstellt, dass gute pädagogische Arbeit immer Fragen aufwirft. Es stellen sich Fragen

- nach Rollen, Aufgaben, Zuständigkeiten ...
- nach dem eigenen Selbsterleben ...
- nach Bewältigungsmustern ...
- nach Voreingenommenheiten und emotionalen „Verwicklungen“ in Beziehung zu Klient\*innen
- nach ...

Ungeklärte Fragen kosten Energie und Kraft, die dann für die pädagogische Arbeit nicht verfügbar sind. Um Beratung zu lernen, ist die eigene Erfahrung in allen Positionen des Beratungskontextes unumgänglich.

## 4. Organisation

Zur Organisation des Praktikums gibt es eine Seminarsitzung (vgl. E.L.V.I.S.). Zur Bildung der Tandems für die Peerberatung gibt es spätestens Ende November Informationen über den Moodle-Kurs-Raum *Sonderpädagogisches Praktikum & Peerberatung*. Wer sich bereits vorher verabredet, wird dann nochdarum gebeten, diese Verabredung im Plan zu kennzeichnen. Die Beratungsgespräche sollten ab Januar/ Februar durchgeführt werden.

Für die Durchführung der Beratung steht der [Forschungs- und Beratungsraum](#) (MG2/214) zur Verfügung.

## 5. Wichtiger Hinweis

Auch wenn diese Beratungssituation ein im Rahmen des Studiums verpflichtendes, und damit weniger freiwilliges, Aufsuchen einer Beratung darstellt, gibt es meistens nachhaltige Wirkungen. Es wäre wünschenswert, wenn eine dementsprechende Offenheit und Neugierde zu einer beiderseitig guten Lernerfahrung führen kann.

Die Beratung zum Praktikum soll von der\*dem Berater\*in bestätigt werden. Dieser Nachweis ist eine Prüfungsleistungsvorleistung zur Modulprüfung (MP) im 3. FS zum Modul: *Professionalisierung, Beratung und Kommunikation* (SON 334#99).

**Literatur:** Schlippe, A. von; Schweitzer, J. (2013). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhänge [entfernt]:

- Formulierungsvorschlag für eine Bestätigung (Prüfungsvorleistung für MP im Modul SON 334)
- Ehrenwörtliche Erklärung zu Klient\*innenstunden und Studienleistungen (qT im Modul SON331)

## Anhang II: Interviewleitfaden

Kategorie	Hauptfrage/ Erzählaufforderung	konkrete Fragen	optionale Nachfragen/ Stichworte
Einstieg		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit welchem Gefühl gehst du in das Interview?</li> <li>• Hast du vor Beginn des Interviews noch Fragen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mich vorstellen</li> <li>• bedanken für genommene Zeit</li> <li>• Hinweis auf Forschungsziel</li> <li>• Zusage der Aufnahme des Gespräches einholen</li> <li>• Anonymität zusichern</li> <li>• Interviewlänge ca. 30-45 Minuten</li> <li>• Ablauf kurz erläutern</li> </ul>
<b>Block 1</b> Zur Person		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was hast du im Bachelor studiert?</li> <li>• Warst du schon mal in der Praxis pädagogisch tätig?</li> <li>• Hast du schon mal Beratung in deiner pädagogischen Arbeit erlebt?</li> </ul>	
<b>Block 2</b> Allgemeine Erfahrungen		<ul style="list-style-type: none"> <li>• In welcher Situation hast du dich befunden, als das Beratungsgespräch für dich als zu beratende Person stattfand?</li> <li>• Weißt du noch, wie du beraten wurdest? Wenn ja, wie?</li> <li>• Weißt du noch, wie du beraten hast? Wenn ja, wie?</li> </ul>	→ Warst du noch im Praktikum oder hat das Gespräch danach stattgefunden?
<b>Block 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich würde dich zunächst einmal bitten, ganz frei von deinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Erwartungen hattest du an die Peer-Beratung?</li> </ul>	

Kategorie	Hauptfrage/ Erzählaufforderung	konkrete Fragen	optionale Nachfragen/ Stichworte
Rolle als zu beratende Person	Erfahrungen mit der Peer-Beratung in deiner Rolle als <b>zu beratende Person</b> zu erzählen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie war es für dich ein Thema zu finden?</li> <li>• Wie war es für dich, das Thema zu bearbeiten?</li> <li>• Wie war es für dich, die Rolle als zu beratende Person einzunehmen?</li> <li>• Wie war es für dich von Leuten aus dem dritten Semester beraten zu werden?</li> <li>• Stell dir vor jemand von außen hätte die Beratung gemacht: Was wäre für dich anders gewesen? Was wären die Unterschiede?</li> <li>• In welcher Beziehung standest du zu deiner Berater:in?</li> <li>• Wie war das für dich?</li> <li>• In welcher Beziehung hast du dich zu deiner/m Berater/in gesehen?</li> <li>• Welchen Einfluss hatte es, dass du im Rahmen des Seminars beraten wurdest?</li> <li>• Stell dir vor es gäbe das Angebot der Peer-Beratung an der Uni, aber es wäre nicht im</li> </ul>	<p>→ Themenwahl</p> <p>→ Rollenwechsel</p> <p>→ Hierarchiefreiheit</p> <p>→ Beziehungsebene</p> <p>→ verpflichtende Teilnahme</p>

Kategorie	Hauptfrage/ Erzählaufforderung	konkrete Fragen	optionale Nachfragen/ Stichworte
		<p>Rahmen eines Seminars: Würdest du daran teilnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was fandest du gut an dem Konzept der Peer-Beratung als du beraten wurdest?</li> <li>• Was hat dich vor Herausforderungen gestellt?</li> <li>• Was würdest du an dem Konzept der Peer-Beratung verändern?</li> </ul>	
<p><b>Block 4</b> Rolle als beratende Person</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitte berichte auch hier erst einmal ganz frei von deinen Erfahrungen mit der Peer-Beratung in der Rolle <b>Berater:in</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Erwartungen hattest du an die Peer-Beratung in deiner Rolle als Berater:in?</li> <li>• Wie war es für dich, die Rolle als Berater:in einzunehmen?</li> <li>• In welcher Rolle hast du dich selbst gesehen?</li> <li>• Welchen Einfluss hatte es auf dein Beraterhandeln, dass du schon mal beraten wurdest?</li> <li>• Wie war es für dich, Leute aus dem ersten Semester zu beraten?</li> </ul>	<p>→ Rollenwechsel</p> <p>→ Hierarchiefreiheit</p>

Kategorie	Hauptfrage/ Erzählaufforderung	konkrete Fragen	optionale Nachfragen/ Stichworte
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• In welcher Beziehung standest du zu deiner zu beratenden Person?</li> <li>• Wie war das für dich?</li> <li>• In welcher Beziehung hast du dich zu deiner beratenden Person gesehen?</li> <li>• Welchen Einfluss hatte es, dass du im Rahmen des Seminars jemanden beraten hast?</li> <li>• Was fandest du gut an dem Konzept der peer-Beratung als du selbst beraten hast?</li> <li>• Was hat dich vor Herausforderungen gestellt?</li> </ul>	<p>→ Beziehungsebene</p> <p>→ verpflichtende Teilnahme</p>
<p><b>Block 5</b> Zusammenführen der Erkenntnisse</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn du jetzt deine Antworten noch einmal Revue passieren lässt – Was würdest du sagen: Wie war es für dich, einmal in <b>beiden</b> Rollen zu sein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Erkenntnisse ziehst du aus der Peer-Beratung?</li> <li>• Stell dir vor du müsstest zukünftigen Studierenden einen Rat geben: Was würdest du ihnen mit auf den Weg geben?</li> <li>• Die Beratung hat zum Modul „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“ gehört: Was würdest du sagen, inwieweit hat die Peer-Beratung dazu</li> </ul>	<p>→ Was konntest du für dich mitnehmen?</p> <p>→ Inwieweit hat die Peer-Beratung zu deiner Professionalisierung beigetragen?</p>

Kategorie	Hauptfrage/ Erzählaufforderung	konkrete Fragen	optionale Nachfragen/ Stichworte
		<p>beigetragen, dass du dich professioneller beziehungsweise kompetenter fühlst? Sowohl in der Rolle als zu beratende Person als auch als Beraterin?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was glaubst du welchen Einfluss hatten deine Vorerfahrungen mit Beratung auf die Peer-Beratung?</li> </ul>	<p>→ Optional, wenn bereits Beratungserfahrungen vorhanden sind</p>
Abschluss	Wir sind jetzt am Ende unseres Gespräches angelangt. Vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast. Gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest?		

**Anhang VIII: Kategoriensystem**

Hauptkategorie	Kategorienbildung	Subkategorie	Kategorienbildung	Sub-Subkategorie	Kategorienbildung
Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden	Deduktiv	Pädagogische Vorerfahrungen	Deduktiv		
		Vorerfahrungen mit Beratung	Deduktiv	Beruflich /universitär	Induktiv
				Privat	Induktiv
				Einfluss der Vorerfahrungen mit Beratung	Induktiv
Beratungsansatz	Deduktiv	In zu beratender Rolle	Deduktiv		
		In beratender Rolle	Deduktiv		
Beratungsbeziehung	Deduktiv	In zu beratender Rolle	Deduktiv	Anzahl der Berater:innen	Deduktiv
				Gegenseitiges Kennen	Deduktiv
				Organisation der Verteilung	Induktiv
				Unterschied zu einer extern beratenden Person	Deduktiv
				Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation	Deduktiv

Hauptkategorie	Kategorienbildung	Subkategorie	Kategorienbildung	Sub-Subkategorie	Kategorienbildung
				Wahrnehmung der Beratung durch Drittsemester	Deduktiv
		In beratender Rolle	Deduktiv	Gegenseitiges Kennen	Deduktiv
				Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation	Deduktiv
				Wahrnehmung der Beratung von Erstsemestern	Deduktiv
Themenwahl	Deduktiv	Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle	Deduktiv		
		Themenwahl der zu beratenden Personen und Empfindungen der Interviewteilnehmenden in beratender Rolle	Deduktiv		
Verpflichtung zur Teilnahme an der Peer-Beratung	Deduktiv	In zu beratender Rolle	Deduktiv	Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme	Deduktiv
				Freiwillige Teilnahme	Deduktiv
		Einschätzung der verpflichtenden	Deduktiv		

Hauptkategorie	Kategorienbildung	Subkategorie	Kategorienbildung	Sub-Subkategorie	Kategorienbildung
		Teilnahme in beratender Rolle			
Einnehmen der Rollen	Deduktiv	In zu beratender Rolle	Deduktiv	Erwartungen an die Peer-Beratung	Deduktiv
				Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle	Deduktiv
		In beratender Rolle	Deduktiv	Erwartungen an die Peer-Beratung	Deduktiv
				Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle	Deduktiv
		Rollenwechsel	Deduktiv		
Zeitlicher Rahmen	Induktiv	In zu beratender Rolle	Induktiv		
		In beratender Rolle	Induktiv		
Begleitendes Beratungsseminar und Abschlussprüfung	Induktiv				
Wahrnehmung der Peer-Beratung	Deduktiv				
Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung	Deduktiv	In zu beratender Rolle	Deduktiv		
		In beratender Rolle	Deduktiv		
Empfinden der eigenen Professionalisierung	Deduktiv	In zu beratender Rolle	Deduktiv		
		In beratender Rolle	Deduktiv		
	Deduktiv	Rahmenbedingungen	Induktiv		
			Induktiv	Vorbereitung	Induktiv

Hauptkategorie	Kategorienbildung	Subkategorie	Kategorienbildung	Sub-Subkategorie	Kategorienbildung
Verbesserungsvorschläge für das Konzept der Peer-Beratung		In zu beratender Rolle		Themenwahl	Induktiv
		In beratender Rolle	Induktiv		

## Anhang IX: Kodierleitfaden

<b>Hauptkategorie: Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden</b>				
<b>Definition:</b> Diese Kategorie umfasst die Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden hinsichtlich pädagogischer Vorerfahrungen und Vorerfahrungen mit Beratung sowie deren Einfluss auf die Peer-Beratung.				
Subkategorie	Sub-Subkategorie	Definition	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele
Pädagogische Vorerfahrungen		Diese Kategorie umfasst die Vorerfahrungen der Interviewteilnehmenden im pädagogischen Bereich, die vor der Peer-Beratung gesammelt wurden. Hierbei kann es sich beispielsweise um Praktika oder Nebenjobs handeln.	Code wird vergeben, wenn Informationen bezüglich der Vorerfahrungen in der pädagogischen Praxis vor der Peer-Beratung geteilt werden.	„Ich war vor meinem Studium habe ich ein FSJ gemacht an der Förderschule. Während des Studiums habe ich verschiedene Praktika gemacht und sonst habe ich auch in der Grundschule ein Praktikum gemacht.“ (Karim, VII, Zn. 28-30)
Vorerfahrungen mit Beratung	Beruflich/universitär	Diese Kategorie umfasst die Vorerfahrungen mit Beratung sowohl in der zu beratenden als auch beratenden Rolle im beruflichen	Code wird vergeben, wenn Informationen darüber gegeben werden, ob die Interviewteilnehmenden Erfahrungen mit Beratung im beruflichen und/oder	„Also nicht, dass ich mich jetzt schon erinnern könnte, dass ich irgendwie da mal in der Situation war, wo ich beraten wurde oder beraten habe. Gerade beraten habe, dafür war ich meistens viel zu

		und/oder universitären Umfeld vor der Peer-Beratung.	universitären Kontext vor der Peer-Beratung gesammelt haben.	kurz da, um ja schon so weit zu kommen.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 49-51)
	Privat	Diese Kategorie umfasst die Vorerfahrungen mit Beratung, die im privaten Umfeld in zu beratender Rolle vor der Peer-Beratung gemacht wurden.	Code wird vergeben, wenn Informationen darüber gegeben werden, ob die Interviewteilnehmenden vor der Peer-Beratung Erfahrung mit Beratung im privaten Kontext gesammelt haben.	Ich kam aus einer Zeit, in der ich sehr viel selber beraten wurde durch [persönliche Umstände]“ (Karim, Anhang VII, Zn. 174-175)
	Einfluss der Vorerfahrungen mit Beratung	Diese Kategorie thematisiert mögliche Einflüsse auf die Peer-Beratung, die durch die Vorerfahrungen mit Beratung im privaten und beruflichen/universitären Bereich entstanden.	Code wird vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden Informationen darüber teilen, ob und welchen Einfluss die Vorerfahrungen mit Beratung sowohl beruflich/universitär als auch privat auf die Peer-Beratung haben.	„DAS hat mir auch viel Sicherheit gegeben, glaube ich. Also wenn das das erste Mal gewesen wäre, dann wäre ich richtig affenaufgeregt gewesen und das war ich auch als ich das das erste Mal machen musste. Das hat auch einen großen Einfluss gehabt auf jeden Fall. Da hatte ich mehr Sicherheit. Und trotzdem war ich noch unsicher. Das geht wahrscheinlich auch nie ganz weg. Aber das hat geholfen, ja. Wenn ich das nicht gehabt hätte, dann wäre es mir noch schwerer gefallen.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 553-558)

<b>Hauptkategorie: Beratungsansatz</b>				
Definition: An der Universität Erfurt kann entweder ein Seminar zum lösungsorientierten oder systemischen Beratungsansatz belegt werden. Diese Kategorie erfasst den Beratungsansatz in beiden Rollen.				
<b>Subkategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
In zu beratender Rolle		Diese Kategorie thematisiert den Beratungsansatz, nachdem die Interviewteilnehmenden beraten wurden.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen darüber teilen, nach welchem Beratungsansatz sie beraten wurden. Er wird auch vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden thematisieren, dass sie den Ansatz nicht mehr zuordnen können.	„Das war lösungsorientiert.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 47)  „Oh nein, das weiß ich gerade nicht mehr.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 72)
In beratender Rolle		Diese Kategorie thematisiert den Beratungsansatz, nachdem die Interviewteilnehmenden beraten haben.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen darüber teilen, nach welchem Beratungsansatz sie beraten haben. Er wird auch vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden thematisieren, dass sie den Ansatz nicht mehr zuordnen können.	„Ich habe systemisch gemacht.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 79)

<b>Hauptkategorie: Beratungsbeziehung</b>				
<b>Definition:</b> Diese Kategorie umfasst diejenigen Aspekte, die sich auf die Beziehung zwischen beratender und zu beratender Person beziehen.				
<b>Sub-Kategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
In zu beratender Rolle	Anzahl der Berater:innen	Der unausgeglichene Anzahl von Erstsemestern und Drittsemestern im Studiengang ist geschuldet, dass einige Studierende von mehreren Personen beraten wurden. Die Kategorie umfasst die Anzahl der Berater:innen von denen die Interviewteilnehmenden beraten wurden.	Code wird vergeben, wenn sich dazu geäußert wird, von wie vielen Personen die Interviewteilnehmenden beraten worden sind.	Ja, es waren zwei. Zwei Beraterinnen. (Lena, Anhang V, Zn. 63)
	Gegenseitiges Kennen	Da es sich um Studierende desselben Studienganges handelt, ist es möglich, dass sich die Gesprächspartner:innen kannten. Die Kategorie umfasst diesen Umstand.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen darüber teilen, ob sie ihre beratenden Personen kannten und wie sie dies empfanden.	„Und ich kannte die beiden auch aus dem Seminar so vom Sehen. Das fand ich eigentlich auch ganz gut, dass das nicht so eine komplett fremde Situation ist.“ (Lena, Anhang V, Zn. 138-139)
	Organisation der Verteilung	Da die Interviewten aus unterschiedlichen Jahrgängen stammen, unterscheidet sich die Zuteilung von zu beratender und beratender	Code wird vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden sich dazu äußern, wie bei ihnen die Organisation der Verteilung von zu	„[...] Ich glaube, wir haben die ausgewählt. Das war quasi so eine Liste und man konnte einen auswählen und den anklicken und den als Berater quasi

		Person. Die Kategorie umfasst diesen Umstand.	beratenden und beratenden Personen stattfand.	auswählen. [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 115-116)
	Unterschied zu einer extern beratenden Person	Diese Kategorie erfasst, ob und welche Unterschiede die Interviewten sehen würden, wenn die Beratung von einer extern beratenden Person durchgeführt werden würde.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen darüber teilen, wie sie die Beratung durch eine externe beratende Person erlebt hätten und welche Unterschiede sie zur Peer-Beratung sehen.	„Ähm (...). Doch ich glaube schon, dass ich einen Unterschied darin gesehen hätte. Einfach aber aufgrund von, dass ein externer Berater in der Annahme, dass er nicht zwei Wochen nach dem Studium das macht, einfach eine gewisse Lebenserfahrung mitbringt und eine gewisse Berufserfahrung [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 230-233)
	Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation	Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten im Allgemeinen die Peer-to-Peer Situation in zu beratender Rolle empfunden haben, welche Auswirkungen dies hatte und in welcher Beziehung sie sich zu den Berater:innen gesehen haben.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich dazu äußern, wie und mit welchen Auswirkungen sie die Peer-to-Peer Situation im Allgemeinen in zu beratender Rolle empfunden und in welcher Beziehung sie sich zu ihren Berater:innen gesehen haben.	„Also das war / also es soll jetzt nicht respektlos klingen oder so. Das war einfach nur auf Augenhöhe. Ich habe das einfach nicht als Hierarchie wahrgenommen.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 201-203)
	Wahrnehmung der Beratung durch Drittsemester	Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten die Beratung durch Studierende des	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen dazu teilen, wie sie die Beratung durch Studierende	„Das habe ich gar nicht so als kritisch gesehen. Also für mich war meine Beraterin auf jeden Fall schon kurz vorm Ziel, so sie hat dann / sie hat mich beraten und hat vier Wochen später ihre

		<p>dritten Semesters empfunden haben.</p> <p>In Abgrenzung zur Kategorie „Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation“ steht hier der wahrgenommene Unterschied zwischen den beiden unterschiedlichen Semestern im Mittelpunkt.</p>	<p>des dritten Semesters empfunden haben.</p>	<p>Masterarbeit angefangen. Das war für mich schon so ein ‚Oh wow, sie ist schon so weit‘ und ich habe schon definitiv so ein ‚Sie ist weiter als ich‘ gesehen und konnte mich mit ihr zum Beispiel auch noch ein bisschen über Studium austauschen und ihr auch danach noch ein paar Fragen stellen. Im Privaten sind / also schon privat, aber halt über die Uni. Und das fand ich schon cool, weil sie dadurch für mich ja schon mehr Wissen hatte. [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 198-204)</p>
In beratender Rolle	Gegenseitiges Kennen	<p>Da es sich um Studierende desselben Studienganges handelt, ist es möglich, dass sich die Gesprächspartner:innen kannten. Die Kategorie umfasst diese Gegebenheit.</p>	<p>Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich dazu äußern, ob sie ihre zu beratenden Personen kannten und wie sie dies empfanden.</p>	<p>„Aber ich kannte die Person auch schon auch aus dem Seminar und es hat halt dann, ich glaube auch für sie so ein bisschen die Sorgen genommen. Und für mich halt auch, also ja.“ (Lena, Anhang V, Zn. 331-333)</p>
	Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation	<p>Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten im Allgemeinen die Peer-to-Peer Situation in beratender Rolle empfunden haben, welche Auswirkungen dies hatte und in welcher Beziehung</p>	<p>Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich dazu äußern, wie und mit welchen Auswirkungen sie die Peer-to-Peer Situation im Allgemeinen in beratender Rolle empfanden und in welcher</p>	<p>„Also es war so interessant, weil es ist immer schwierig, wenn man mit gleichaltrigen Studierenden sowas macht. Weil es ist nicht nur / es wäre lächerlich, wenn ich dann da spielen würde, dass ich jetzt hier der Oberberater bin, weil es gibt noch was Tatsächliches. Und das</p>

		sie sich zu den zu beratenden Personen gesehen haben.	Beziehung sie sich zu ihren zu beratenden Personen gesehen haben.	steht die ganze Zeit im Hintergrund. Und wenn man das leugnet, dann nimmt man auch so einen Anteil von Wahrhaftigkeit raus, den es vielleicht sogar braucht, um eine gute Beratung zu machen. Man darf bestimmte Dinge auch einfach nicht so tun als ob das nicht so wäre.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 422-427)
Wahrnehmung der Beratung von Erstsemestern	Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten die Beratung von Studierenden des ersten Semesters empfunden haben.  In Abgrenzung zur Kategorie „Wahrnehmung der Peer-to-Peer Situation“ steht hier der wahrgenommene Unterschied zwischen den beiden unterschiedlichen Semestern im Mittelpunkt.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen dazu teilen, wie sie die Beratung von Studierenden des ersten Semesters empfanden.	„Das war super spannend, weil wie vorherhin auch schon gesagt, eigentlich blickt man auf niemanden mit dem Gedanken ‚Der ist bestimmt jünger, oder die Person hat bestimmt weniger Erfahrung, von der kann ich nichts lernen.‘ Ich glaube, das bildet sich, wenn dann jemand ein, aber eigentlich denkt man das nicht. Und so ging es mir auch, ganz im Gegenteil. Ich war eher super interessiert, was ich wohl meine Kommilitonen für ein Praktikum ausgesucht hat, wo das stattfindet, wie sie das erlebt und hatte auch das Gefühl, dass ich von den Praktikumserfahrungen der Person, die ich beraten habe, fast ein bisschen mitzählen konnte. [...]“ (Melissa, Anhang III, Zn. 365-371)	

<b>Hauptkategorie: Themenwahl</b>				
<b>Definition:</b> In der Peer-Beratung sind die Studierenden in zu beratender Rolle dazu angehalten, eine pädagogische Problemstellung in die Peer-Beratung zu bringen. Diese Hauptkategorie thematisiert die Aspekte zur Themenwahl.				
<b>Subkategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten die Themenfindung und -wahl in zu beratender Rolle wahrnahmen.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen dazu teilen, wie sie die Themenfindung sowie Themenwahl in zu beratender Rolle wahrgenommen haben, welche Auswirkungen dies hatte und welche Themen sie wählten.	„Aber ich habe auch eine Praktikums-situation aus dem Praktikum davor genommen. Weil ich glaube, von dem letzten hatte ich nicht wirklich Material. Ich hatte kein Problem, was ich richtig hätte nehmen können.“ (Lena, Anhang V, Zn. 57-59)
Themenwahl der zu beratenden Personen und Empfindungen der Interviewteilnehmenden in beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten die Themenwahl ihrer zu beratenden Personen einschätzten.	Code wird vergeben, wenn Informationen über die Themenwahl der zu beratenden Personen der Interviewteilnehmenden gegeben werden. Der Code umfasst auch die Empfindungen der Interviewteilnehmenden bezüglich der Themenwahl ihrer zu beratenden Personen.	„Ja, das einfach so ein bisschen auch als Übung gesehen haben. Das war jetzt keine total ernste Situation. Das hat aber, finde ich, auch ihr Problem hergegeben. Ich meine, wenn da jemand mit einem wirklich aktuell brennenden Problem kommt, geht man da ja auch noch mal anders um, als wenn man so ein bisschen weiß ‚Okay, wir unterhalten uns jetzt hier drüber, ich übe Fragen an ihr und sie

				erzählt halt dazu‘. [...]‘ (Verena, Anhang IV, Zn. 404-408)
<p><b>Hauptkategorie: Verpflichtung zur Teilnahme an der Peer-Beratung</b></p> <p><b>Definition:</b> Die Peer-Beratung findet für die Studierenden des Masterstudiengangs Sonder- und Integrationspädagogik verpflichtend statt. Diese Hauptkategorie nimmt diesen Umstand in den Blick.</p>				
Subkategorie	Sub-Subkategorie	Definition	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele
In zu beratender Rolle	Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme	Diese Kategorie umfasst die Wahrnehmung der Interviewten bezüglich der verpflichtenden Teilnahme an der Peer-Beratung in zu beratender Rolle.	Code wird vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden sich dazu äußern, wie sie die Pflicht zur Teilnahme an der Peer-Beratung in zu beratender Rolle empfanden.	„Ich hätte es nicht gemacht, wenn ich nicht gemusst hätte und ich hätte es gemisst. Also ich finde so eine gewisse Pflicht ist manchmal einfach okay. Gerade für Personen wie mich, weil ich sonst NICHTS machen würde. Also WIRKLICH. Ich brauche das ein bisschen. [...]“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 234-236)
	Freiwillige Teilnahme	Diese Kategorie umfasst, ob die Interviewten an der Peer-Beratung teilnehmen würden, wenn diese freiwillig angeboten werden würde.	Code wird vergeben, wenn sich die Interviewteilnehmenden dazu äußern, ob sie an einer Peer-Beratung in einem freiwilligen Rahmen in zu beratender Rolle teilnehmen würden. Der Code umfasst dabei auch eine Begründung für oder gegen eine freiwillige Teilnahme.	„Nein, würde ich nicht. Es gibt ja auch die psychosoziale Beratungsstelle hier an der Uni. Und es gibt ja auch das Sorgentelefon. [...]“ (Karim, Anhang VII, Zn. 142-143)

Einschätzung der verpflichtenden Teilnahme in beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst die Wahrnehmung der Interviewten bezüglich der verpflichtenden Teilnahme an der Peer-Beratung in beratender Rolle.	Code wird vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden sich dazu äußern, wie sie die Pflicht zur Teilnahme an der Peer-Beratung in beratender Rolle empfanden.	„Einen guten, Fragezeichen. Weil wäre es nicht Pflicht gewesen, weiß ich nicht, ob ich es gemacht hätte. Und das Durchzuführen hat mich inhaltlich sehr viel weitergebracht. Es hat mir sehr viel geholfen. [...]“ (Karim, Anhang VII, Zn. 241-243)
<p><b>Hauptkategorie: Einnehmen der Rollen</b></p> <p><b>Definition:</b> Das Konzept der Peer-Beratung sieht vor, dass die Studierenden sowohl die zu beratende als auch die beratende Rolle einnehmen. Diese Kategorie erfasst diesen Umstand.</p>				
Subkategorie	Sub-Subkategorie	Definition	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele
In zu beratender Rolle	Erwartungen an die Peer-Beratung	Diese Kategorie umfasst die Erwartungen, welche die Interviewten im Vorfeld an die Peer-Beratung in zu beratender Rolle hatten.	Code wird vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden sich bezüglich ihrer Erwartungen an die Peer-Beratung aber auch an sich selbst und ihre beratende Person äußern, dabei werden auch mögliche Herausforderungen erfasst.	„Ich hatte die Erwartung, dass ich ein bisschen lerne, wie das abläuft, wenn ich selber das dann mache. Wie die das machen, ob ich mir da was abgucken kann und so. Und so richtig / ich muss ehrlich zugeben. So richtige Erwartungen, dass ich da was richtig konstruktiv verbessert für mich irgendwie, hatte ich gar nicht. Ich wollte das eher mitmachen und mal gucken, wie es ist. Und vielleicht passiert irgendwas cooles so. Da bin ich irgendwie offen rangegangen so. [...]“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 144-149)

	Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle	Diese Kategorie umfasst, welche Erfahrungen die Interviewten mit dem Einnehmen der zu beratenden Rolle gemacht haben.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich dazu äußern, wie sie ihre Rolle als zu beratende Person empfunden haben, dabei werden auch mögliche Herausforderungen erfasst.	„Das war relativ in Ordnung, da bin ich neutral eingestellt. Es war mir jetzt nicht unangenehm. Ich habe, wie vorhin schon gesagt, jetzt kein Bedarf verspürt, beraten zu werden. Ich hatte immer die ganze Zeit mehr die Einstellung von ‚Ich tue jemanden jetzt den Gefallen oder ich erfülle meine Aufgabe, dass jemand an mir jetzt üben darf, mich beraten kann.‘“ (Melissa, Anhang III, Zn. 149-152)
In beratender Rolle	Erwartungen an die Peer-Beratung	Diese Kategorie umfasst die Erwartungen, welche die Interviewten im Vorfeld an die Peer-Beratung in beratender Rolle hatten.	Code wird vergeben, wenn die Interviewteilnehmenden sich bezüglich ihrer Erwartungen an die Peer-Beratung aber auch an sich selbst in beratender Rolle äußern, dabei werden auch mögliche Herausforderungen erfasst.	„Ich habe auf jeden Fall die Erwartung gehabt, das gut zu machen, weil ich das Konzept der systemischen Beratung sehr, sehr gut finde. Das ist mehr ein sehr logisches und schlüssiges Konzept an Beratung und habe auch das Seminar als sehr gut erlebt und hatte da auf jeden Fall den Anspruch, das auch anzuwenden. War aber selber auch sehr nervös [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 318-321)
	Erfahrungen mit dem Einnehmen der Rolle	Diese Kategorie umfasst, welche Erfahrungen die Interviewten mit dem Einnehmen der beratenden Rolle gemacht haben.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich dazu äußern, wie sie ihre Rolle als beratende Person empfunden haben, dabei werden auch mögliche Herausforderungen erfasst und wie sie sich	„Ich fand das gut. Also ich habe mich auf jeden Fall auch wohlgeföhlt. Und habe versucht mich gut vorzubereiten. [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 328-329)

			auf die Rolle vorbereitet haben.	
Rollenwechsel		Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten das Einnehmen beider Rollen einschätzen und welchen Einfluss der Rollenwechsel auf die beratende Rolle hatte.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich dazu äußern, wie sie das Einnehmen beider Rollen einschätzen und welchen Einfluss die vorherige zu beratende Rolle auf die beratende Rolle hatte.	„Ich fand das schon ein gutes Wissen. Ich fand, das war schon ein / so eine Tatsache, dass man selber schon mal in der anderen Rolle war, fand ich schon gut, um auch ihr so ein bisschen noch so ein paar Hinweise zu geben. Dass sie da einfach entspannt sein soll und das wir das so, sage ich jetzt mal mehr oder weniger ja trotzdem für uns machen. Und das fand ich irgendwie ganz cool, dass ich das wusste, wie das abläuft. [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 347-351)
<p><b>Hauptkategorie: Zeitlicher Rahmen</b></p> <p><b>Definition:</b> Die Peer-Beratung sieht einen Rahmen von 45 Minuten pro Beratungssitzung vor. Diese Hauptkategorie umfasst die Aussagen der Interviewten hinsichtlich dieser Vorgabe.</p>				
<b>Subkategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
In zu beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten den zeitlichen Rahmen des Beratungsgesprächs in zu beratender Rolle einschätzten.	Code wird vergeben, wenn sie die Interviewten sich zum zeitlichen Rahmen und dessen Einfluss in zu beratender Rolle äußerten.	„Dass da auch ein Gespräch zustande kommen kann und nicht in zehn Minuten beendet ist, weil es dazu nichts zu beraten gibt. Das fand ich gar nicht so einfach.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 84-86)

In beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst, wie die Interviewten den zeitlichen Rahmen des Beratungsgesprächs in beratender Rolle einschätzten.	Code wird vergeben, wenn sie die Interviewten sich zum zeitlichen Rahmen und dessen Einfluss in beratender Rolle äußerten.	„Und das war für uns beide dadurch halt nicht ganz so leicht so einen Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten, der auch, ja, da ein bisschen umfassender ist. Und irgendwie war dieses Zeitlimit fand ich blöd, weil das war für mich ein / keine Ahnung. Wenn so eine Beratung nach 20 Minuten zu Ende ist, dann ist sie halt nach 20 Minuten zu Ende. Und wenn eine Beratung eine Stunde dauert, dann ist doch super, wenn man eine Stunde darüber sprechen konnte und sich vielleicht auch wirklich gegenseitig helfen konnte. Ja, das fand ich doof.“ (Verena, Anhang IV, Zn. 338-343)
<p><b>Hauptkategorie: Begleitendes Beratungsseminar und Abschlussprüfung</b></p> <p><b>Definition:</b> In Vorbereitung auf die Peer-Beratung in beratender Rolle belegen die Studierenden ein Seminar, welches Beratungskompetenzen vermittelt. Das Modul wird durch die Peer-Beratung und einen Reflexionsbericht abgeschlossen. Diese Kategorie nimmt dies in den Blick.</p>				
<b>Subkategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
		Siehe Definition Hauptkategorie	Code wird vergeben, wenn sich die Studierenden zum Beratungsseminar, zum Seminarleitenden, der Peer-Beratung als Prüfungsform	„Aber spätestens als wir im dritten Semester das Seminar hatten, gelernt haben, was ist systemische Beratung – das hatte ich das Seminar – und dann geübt haben und selbst beraten haben, das hat mir von vorne bis hinten sehr viel Freude bereitet. Ich fand es spannend

			oder dem Reflexionsbericht äußerten.	und hab mich jede Woche sehr drauf gefreut.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 267-270)
<p><b>Hauptkategorie: Wahrnehmung der Peer-Beratung</b></p> <p><b>Definition:</b> Diese Hauptkategorie umfasst, wie die Interviewten die Beratungssituation in der Peer-Beratung im Allgemeinen wahrnahmen.</p>				
<b>Subkategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
		Siehe Definition Hauptkategorie	Code wird vergeben, wenn die Interviewten Informationen dazu teilen, wie sie die Beratungssituation in der Peer-Beratung im Allgemeinen wahrnahmen. Dies umfasst auch Aussagen bezüglich des Verständnisses des Konzepts.	<p>„Ich habe nicht genau verstanden, was da passieren wird, ich habe auch nicht genau verstanden, was mir das bringen soll. Und habe mir das glaube ich am Ende nur zurechtgelegt, als ‚Wir als Erstsemester halten jetzt eben mal für etwas her, was den Drittsemestern etwas bringt, weil die ein Thema, ein Seminar haben im dritten Semester, wo sie das eben üben müssen.‘ [...]“ (Melissa, Anhang III, Zn. 124-128)</p> <p>„Also was mir am meisten in Erinnerung geblieben ist, ist so ein bisschen, dass ich / also in meiner / Also ich fand das ein bisschen seltsam irgendwie, weil das mir ein bisschen gekünstelt rüber kam alles am Anfang so. Und ich fand es ein bisschen komisch auch, dass man das so</p>

				<p>/ Naja, das ist so ein bisschen daher inszeniert. Ich kann natürlich verstehen, dass man das / dass das eine Übungsplattform ist und das nicht realistisch ist, aber trotzdem habe ich immer das Gefühl gehabt, dass man für eine gute Beratung einen realistischen Kern braucht. Den ich nicht vermutet habe, aber der entstand dann trotzdem.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 84-90)</p>
<p><b>Hauptkategorie: Lernerfahrungen durch die Peer-Beratung</b></p> <p><b>Definition:</b> Diese Hauptkategorie umfasst die Lernerfahrungen, welche die Interviewten in der Peer-Beratung machten.</p>				
Subkategorie	Sub-Subkategorie	Definition	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele
In zu beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst die Lernerfahrungen der Interviewten in zu beratender Rolle.	Code wird vergeben, wenn die Informationen über die gemachten Lernerfahrungen in zu beratender Rolle gegeben werden.	„Und ich habe dann dadurch noch mal tatsächlich andere Blickwinkel bekommen und dann quasi Lösungswege gefunden, welche ich hätte anwenden können, wenn die Situation aktueller gewesen wäre. Und dementsprechend eigentlich ein ganz gutes / also sehr vorsichtiges Anfangsgefühl, sehr gutes Nachgefühl gehabt.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 63-66)

In beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst die Lernerfahrungen der Interviewten in beratender Rolle.	Code wird vergeben, wenn die Informationen über die gemachten Lernerfahrungen in beratender Rolle gegeben werden.	„Aber richtig interessant war wirklich, die Person zu sein, die dann auch berät. Also das hat mir dann auch noch mal viel mehr gebracht. Im Hinblick auf so meine beraterischen Kompetenzen hat das richtig was gebracht.“ (Jonathan, Anhang VI, Zn. 482-485)
<p><b>Hauptkategorie: Empfinden der eigenen Professionalisierung</b></p> <p><b>Definition:</b> Im Modul „Professionalisierung, Beratung und Kommunikation“, in welches die Peer-Beratung eingelagert ist, befassen sich die Studierenden mit ihrer Professionalisierung. Den Interviewten wurde im Interview die folgende Frage gestellt: <i>„Die Beratung gehörte zum Modul ‚Professionalisierung, Beratung und Kommunikation‘. Was würdest du sagen, inwieweit hat die Peer-Beratung dazu beigetragen, dass du dich professioneller oder kompetenter fühlst? Sowohl in der Rolle als zu beratende Person als auch als Berater:in?“</i> Die Frage sollte erheben, wie die Interviewten ihre eigene Professionalisierung empfinden und wie sie diese mit der Peer-Beratung in Verbindung bringen.</p>				
<b>Subkategorie</b>	<b>Sub-Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Anwendung der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
In zu beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst die Einschätzung der Interviewten bezüglich ihrer eigenen Professionalisierung in zu beratender Rolle.	Code wird vergeben, wenn die Interviewten direkt auf die Frage nach der Professionalisierung in zu beratender Rolle antworten.	„Also als ich selber beraten wurde. Diese Erfahrung lässt mich kein bisschen professioneller fühlen. Die Erfahrung setze sich nicht auf meine Liste von Erfahrungen, die mir irgendwann was bringen, wenn ich ehrlich bin.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 495-497)
In beratender Rolle		Diese Kategorie umfasst die Einschätzung der Interviewten bezüglich ihrer eigenen	Code wird vergeben, wenn die Interviewten direkt auf die Frage nach der	„Ein Stück weit, aber da ganz doll nicht inhaltlich. Also ich bin nicht irgendwie fachlich / also natürlich bin ich da ein bisschen kompetenter geworden, weil

		Professionalisierung in beratender Rolle.	Professionalisierung in beratender Rolle antworten.	ich weiß, wo die Theorie herkommt. Aber vor allem in professionellen / in dem Sinne, dass ich noch mal anders wieder reflektiere, noch mal quasi dieses / wieder aufbringen, wie wichtig das ist, sich in eine Peer-Beratung vielleicht regelmäßiger zu begeben, auch wenn es nicht nötig ist.“ (Karim, Anhang VII, Zn. 353-357)
<p><b>Hauptkategorie: Verbesserungsvorschläge für das Konzept der Peer-Beratung</b></p> <p><b>Definition:</b> Diese Kategorie umfasst die Verbesserungsvorschläge, welche die Interviewten für das Konzept der Peer-Beratung äußern.</p>				
Subkategorie	Sub-Subkategorie	Definition	Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele
Rahmenbedingungen		Diese Kategorie umfasst Verbesserungsvorschläge, die sich allgemein auf das Konzept der Peer-Beratung stehen.	Code wird vergeben, wenn sich die Interviewten zu Verbesserungsvorschlägen äußern, die sich auf die Rahmenbedingungen der Peer-Beratung beziehen. Dies umfasst Aussagen zum zeitlichen Umfang, der Organisation der Verteilung oder der Zielgruppe der Peer-Beratung.	„Aber ich würde mir für die anderen auch wünschen, dass es vielleicht willkürlich festgelegt ist und total klar organisiert ist, sodass nicht das von der Verbindlichkeit jedes einzelnen Studierenden abhängig ist [...]“ (Melissa, Anhang III, Zn. 482-484)  „Ich würde es ganz schön finden, wenn man wählen könnte, wenn man beraten wird, in welche Richtung. Wenn man nicht einfach Studis vorgesetzt bekommt, die eine von den zwei

				verschiedenen Methoden machen [...]“ (Karim, Anhang VII, Zn. 376-378)
In zu beratender Rolle	Vorbereitung	Diese Kategorie umfasst Verbesserungsvorschläge, die sich auf die Vorbereitung der Studierenden des ersten Semesters auf die zu beratende Rolle beziehen.	Code wird vergeben, wenn Informationen zu Verbesserungsvorschlägen bezüglich der Vorbereitung der Studierenden des ersten Semesters auf die zu beratende Rolle geteilt werden.	„[...] und ich glaube es hätte mir total geholfen, wenn eine Seminarsitzung lang oder vielleicht auch eine zusätzliche Sitzung für alle Erstsemester angeboten werden würde, wo eine Person, die sich damit auskennt, einmal ganz konkret erklärt, was eine Peer-Beratung ist. Was mich da erwartet, wie ich mich darauf vorbereiten kann oder vielleicht auch nicht soll und wo man Fragen stellen kann. Das hätte mir total geholfen.“ (Melissa, Anhang III, Zn. 143-147)
	Themenwahl	Diese Kategorie umfasst Verbesserungsvorschläge, die sich auf die Themenwahl beziehen.	Code wird vergeben, wenn Informationen zu Verbesserungsvorschlägen geteilt werden, die sich auf die Themenwahl beziehen.	„[...] Wenn man das, weiß ich nicht, eventuell auch geöffnet hätte. Ich weiß halt immer nicht, inwiefern man den anderen Studis, also den zu beratenden Personen, so zumuten kann. Aber das Leben geht ja auch links und rechts in so einem Praktikum. Und wenn man zum Beispiel auch eine Lebenssituation von sich selber hätte nehmen dürfen [...]“ (Verena, Anhang IV, Zn. 188-192)

<p>In beratender Rolle</p>		<p>Diese Kategorie umfasst Verbesserungsvorschläge, die sich auf die beratende Rolle beziehen.</p>	<p>Code wird vergeben, wenn die Interviewten sich zu Verbesserungsvorschlägen bezogen auf die beratende Rolle beziehen.</p>	<p>„Ich fände es wesentlich besser, wenn die Beratungssituationen engermaschig durch die Dozierenden begleitet werden würden. Gerade bei der systemischen Beratung, die ja nicht dafür da ist, ein Problem zu lösen, sondern einen Umgang damit zu finden und Strategien zu finden, wo man quasi ein bisschen dran schüttelt und rüttelt. Man weiß ja nicht genau, was dabei rumkommen kann. Und unter Umständen kann halt viel scheiße dabei rumkommen. Es können richtig komische Situationen entstehen, auch unschöne Situationen können entstehen. Dass die begleitet werden, ich weiß nicht, ob das zwangsläufig der die Dozent:in sein sollte. Oder ob man noch mit irgendeiner externen Berater:in reden könnte. [...]“ (Karim, Anhang VII, Zn. 269-276)</p>
----------------------------	--	--	---	---