

---

# Entwicklungen von Beratung im Feld der Hochschuldidaktik. Perspektiven einer Professionalisierung

Beatrix Wildt und Johannes Wildt

---

## 1 Vorbemerkung

Mit steigender Nachfrage nach hochschuldidaktischer Beratung wachsen auch Ansprüche an deren Professionalität. Um Fragen nach dem Fortschreiten der professionellen Entwicklung hochschuldidaktischer Beratung zu beantworten, ist allerdings eine professionstheoretische Diskussion notwendig (vgl. Wildt, J. et al. 2003, 2006; Wildt B. 2006b). Im Folgenden werden verschiedene Perspektiven auf Entwicklungen von Beratung im Feld der Hochschuldidaktik aufgezeigt.

Ein kurzer Blick zurück in die neuere Hochschulgeschichte zeigt zunächst, dass verschiedene Beratungsanliegen und Formen der Beratung von Beginn an in der Hochschuldidaktik existierten und in den wechselvollen Entwicklungen seit ihrer Institutionalisierung in den 1970er Jahren schrittweise Kontur gewonnen haben.

Heute geht es um Fragen, wie mit der Vielfalt verschiedener professioneller und semiprofessioneller Beratungsangebote an Hochschulen umzugehen ist, welche Qualitätsstandards zu berücksichtigen sind, welche Feldkenntnisse, Format- und Verfahrenskompetenzen Beraterinnen und Berater haben sollen und was ein „Code of Ethics“ für Beratung an Hochschulen bedeutet, schließlich wie hochschuldidaktische Kompetenz für Beratung aufgebaut und das damit verknüpfte Aufgabenspektrum professionell weiterentwickelt werden kann.

---

B. Wildt (✉)  
Selbständig tätig, Bielefeld, Deutschland  
E-Mail: beatrixwildt@gmail.com

J. Wildt  
TU Dortmund, Bielefeld, Deutschland  
E-Mail: johannes.wildt@tu-dortmund.de

Unter den Beratungsformaten hat insbesondere das Coaching (in verschiedenen Bindestrichvarianten) Konjunktur. Es soll den Einzelnen Aufschluss über das System der Hochschule geben, verschiedene Karrierewege und Handlungsmöglichkeiten in unübersichtlichen Situationen aufzeigen, Lehre und Studium verbessern, Promovierende voranbringen, Forschungsanliegen erfolgreich umsetzen helfen und es soll dazu beitragen, Leitungsaufgaben und Studiengänge zu optimieren, Kooperationen zu fördern und schwierige Konflikte zu lösen. Oftmals wird nicht zwischen Fach- bzw. Expertenberatung und Prozessberatung unterschieden, sondern der Begriff des Coaching im alltäglichen Sprachgebrauch steht vielfach für beides. Auch wird nicht immer deutlich, ob – mit Blick auf gewählte Verfahren und Ablaufgestaltungen – professionell oder semiprofessionell vorgegangen wird und dieser Unterschied in einer Beratung transparent ist. Gleichwohl gibt es für das eine wie das andere Vorgehen gute Gründe und auch Qualitätsstandards, die eingehalten werden sollen und den Beratenen deutlich gemacht werden können.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sollen wichtige Begriffe geklärt und Gesichtspunkte für Qualität und Qualitätsentwicklung erörtert werden. Besonderheiten von Consulting bzw. Fachberatung, Coaching und Supervision als professionelle Formate werden idealtypisch dargestellt. Zudem wird eine Unterscheidung zwischen professionellen und semiprofessionellen Beratungen vorgenommen. Argumente für Qualitätsentwicklung und Standards, die in diesem Beitrag vor allem mit Blick auf Professionalisierungsforderungen vorgetragen werden, werden von den beiden Autoren im Beitrag „Auf dem Weg zu Standards in der Beratung“<sup>1</sup> in wichtigen Aspekten wieder aufgegriffen, auf Entwicklungen im Feld der Beratung bezogen und durch pragmatische Vorschläge zur Umsetzung von Qualitätsansprüchen und Standards im Bereich der Hochschuldidaktik ergänzt.

---

## **2 Beratungen im Kontext der Entwicklung von Hochschuldidaktik**

Nicht jede personenbezogene Beratung, die in der Hochschulbildung praktiziert wird, fällt in die Domäne der Hochschuldidaktik, dennoch gehört Beratung, wie einleitend erwähnt, von Anfang an zu ihrem Bestand.

---

<sup>1</sup> Siehe den Beitrag von Wildt, B. & Wildt, J. unter dem entsprechenden Titel i.d.B.

## 2.1 Beratung in der Anfangsphase der neueren<sup>2</sup> Hochschuldidaktik

Dass personenbezogene Beratung dennoch relativ spät als Teilgebiet hochschuldidaktischer Theorie und Praxis thematisiert worden ist (siehe dazu weiter unten) liegt nicht nur an Veränderungen hochschuldidaktischer Aufgaben im Zuge hochschulischer Reformen (vgl. Wildt, J. und Wildt, B. 2015). Personenbezogene Beratungsaufgaben sind teilweise auch getrennt von der Hochschuldidaktik an der Hochschule etabliert bzw. an andere Einrichtungen der Hochschule delegiert worden. Dazu gehört die Studienberatung, die mit ihren Beratungsangeboten auf individuelle Problemlagen von Studierenden ausgerichtet sein sollte und die in der Beratung Einzelfall bezogene Lösungen für das Studium anbieten bzw. mit den Studierenden zusammen erarbeiten sollte. Studienberatungsstellen konnten zunächst sogar, neben der Studienberatung im engeren Sinne, einen gewissen Bedarf an psychotherapeutischer Beratung decken (vgl. Kuda und Sperling 1983). Später mussten die Beratungsstellen ihre therapeutischen Angebote zurückfahren. Prozessorientierte Beratungen konnten aber weiterhin durchgeführt werden.

Hochschuldidaktik dagegen (vgl. Wildt, J. 2012; Wildt, B. und Wildt, J. 2014; Wildt, J. und Wildt, B. 2015), sollte vor allem mit Expertise Akteure und Entscheidungsträger an den Hochschulen bzw. im Handlungsfeld Hochschule in geeigneten Formen darin unterstützen, Lehre und Studium veränderten Rahmenbedingungen in Hochschule und Beruf anzupassen sowie Studiengänge und Curricula neu zu gestalten. Hochschuldidaktiker sahen ihre Rolle in diesem Zusammenhang als „Change Agents“, die vorwärtsweisende Entwicklungen an den Hochschulen voranbringen sollten. Hochschuldidaktische Gutachtertätigkeiten und Expertenberatung richteten sich vor allem auf die didaktische Konzeptualisierung von einzelnen Lehrveranstaltungen, die in curriculare Entwicklungen von einzelnen Studiengängen eingebunden waren oder eingebunden werden sollten. Die institutionelle Trennung zwischen Studienberatung und Hochschuldidaktik sowie die ihnen in diesem Zusammenhang zugewiesenen Aufgaben fanden im Hochschulrahmengesetz von 1976 und dessen Regelungsvorgaben ihren Niederschlag. Auswirkungen der Trennung von Studienberatung und Hochschuldidaktik wurden von hochschuldidaktischer Seite allerdings früh problematisiert. Huber beispielsweise stellte mit Blick auf das Panorama von Aufgaben und Wirkungen der Studienberatung fest,

---

<sup>2</sup> Gemeint ist hier die neuere Hochschuldidaktik, die mit der Entstehung der Massenuniversität in den 1960er Jahren konzeptualisiert und dann auch institutionalisiert wurde. Frühere Institutionalisierungsversuche sind unter der Bezeichnung „Hochschulpädagogik“ bekannt geworden.

dass Erkenntnisse über Lern- und Studienprobleme aus diesem Bereich Denkanstöße für Lehre und Lernen geben könnten und deshalb stärker in die allgemeine Kommunikation über Hochschulbildung einfließen sollten (vgl. Huber 1975). Eine personenbezogene hochschuldidaktische Beratungspraxis war damit jedoch nicht intendiert.

Allerdings haben schon in den 1970er Jahren einzelne Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidakten sowie hochschuldidaktisch interessierte Lehrende mit beratungsrelevanten Verfahren gearbeitet und damit ihre hochschuldidaktische Tätigkeit im Bereich der Lehre konzeptionell fundiert. Dabei ging es etwa um die Erprobung und Nutzung von Verfahren wie die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Cohn, die Gesprächsführung nach Rogers, Rollenspieltechniken und soziometrische (systemische) Methoden, die beispielsweise im Ansatz von Moreno gefunden wurden. Auch Mittel der Gestaltarbeit/Gestaltpädagogik oder gruppendynamische Übungen (mit mehr oder weniger Selbsterfahrungscharakter) wurden von HochschuldidaktikerInnen in der Lehre genutzt. Die themenzentrierte Interaktion (TZI) etwa wurde von Portele erprobt, Bürmann arbeitete mit Elementen der Gestaltpädagogik und Gestalttherapie, Sader engagierte sich für das Psychodrama, Eckstein und Vopel, setzten Übungen mit Selbsterfahrungscharakter in verschiedenen Lern- und Arbeitsgruppen ein (vgl. Meyer-Althoff et al. 1975). Verfahren der Gesprächsführung wurden durch geeignete Lehr-Lern-Formen zur Verbindung von Theorie und Praxiselementen in der Lehre von den AutorInnen dieses Beitrags im Rahmen curricularer und hochschuldidaktischer Entwicklungen vermittelt. In diesem Zusammenhang wurde bereits mit Video-Feedback im Sinne einer Peer-Beratung sowie mit Verfahren der (Gruppen-) Supervision durch erfahrende Berater (und Therapeuten) gearbeitet<sup>3</sup>. Die Autoren des vorliegenden Textes machten getrennt von einander zudem in dieser Zeit Erfahrungen mit dem psychoanalytischen Gruppenansatz von Balint (in der Lehrendensupervision), experimentierten im Rahmen von Projektstudien mit Formen der Lernberatung, nutzten in diesem Rahmen auch den Gesprächsführungsansatz von Rogers und setzten zur Unterstützung der Studierenden ebenfalls lern- und verhaltenstheoretisch fundierte Methoden ein. Die dahinter stehende integrative Perspektive der Verbindung verschiedener Verfahren im Kontext der Hochschullehre und der hochschuldidaktischen Beratung erscheint heute durchaus aktuell (vgl. Wildt, B. 2016a/b; im Druck).

---

<sup>3</sup> Siehe hier den unveröffentlichten Vortrag (Beatrix Wildt) zur Entwicklung von Ansätzen selbstbestimmten Lernens anhand von hochschuldidaktischen Konzepten zur Vermittlung von Beratungsansätzen in der Hochschule während der späten 60iger und frühen 70er Jahren mit Beispielen aus der Psychologie, den Sozialwissenschaften/Soziologie und dem sozialpädagogischen (Aufbau-)Studium, gehalten im Rahmen eines Symposiums an der Munich University of Applied Sciences im November 2004.

## 2.2 Beratungsbedarf und Beratungsentwicklung seit den 1990er Jahren

Nach der ersten Blütezeit der neuen Hochschuldidaktik gab es Anfang der 1980er- und auch noch zu Beginn der 1990er Jahre eine Phase der Stagnation und teilweise einen Rückbau vorhandener Kapazitäten (vgl. Wildt, J. 2012). Beratung im Feld der Hochschuldidaktik wurde in dieser Zeit kaum thematisiert. Dagegen entwickelte sich außerhalb von Hochschulen und Universitäten eine florierende Beratungsbranche mit höchst differenzierten Beratungs- und Weiterbildungsangeboten (vgl. Speicher und Stump 1995). Ein stärkerer und zunehmend differenzierter Beratungsbedarf an den Hochschulen und in der Hochschuldidaktik entstand dann mit dem Umbau der Hochschulen seit den 1990er Jahren und im Rahmen des voran schreitenden Bologna-Prozesses (vgl. Wildt, J. und Wildt, B. 2015). Die „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik“ (AHD) und heutige „Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik“ (dghd) veröffentlichte „Leitlinien“ für hochschuldidaktische Weiterbildungen (AHD 2005) unter Berücksichtigung von – innerhalb der hochschuldidaktischen Community formulierten – Standards für modularisierte und zertifizierte hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme (vgl. Wildt, J. 2005). Dabei ging es auch um die Bereitstellung von hochschuldidaktischer Beratung im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Personalentwicklung (vgl. Wildt, B. et al. 2003; Dany und Wildt, J. 2006). Die Leitliniendiskussion ist bisher nicht abgerissen. Eine Darstellung der Beratungspraxis zur Mitte des letzten Jahrzehnts im Kontext der sich nun rasant entwickelnden Hochschuldidaktik wurde zuerst in einem Sammelband zur „Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung“ (vgl. Wildt, J. et al. 2006) vorgelegt. Mit diesem Band wurde nicht nur der Versuch unternommen, ein repräsentatives Bild der Beratungspraxis im Kontext der Hochschuldidaktik zu vermitteln, sondern Beratung wurde dort auch unter Gesichtspunkten hochschuldidaktischer Professionalisierung diskutiert (vgl. Wildt, B. 2006a). Seit dieser Zeit sind vielfältige Versuche unternommen worden, Beratung systematisch in hochschuldidaktische Dienstleistungen zu integrieren und nach Zielgruppen, Aufgaben und Anlässen auszudifferenzieren. Das zeigt sich auch am Spektrum professioneller und semiprofessioneller Beratungsangebote, die im vorliegenden Band versammelt sind: Coaching und Peer-Coachingangebote für Lehrende, Studierende, TutorInnen, DoktorandInnen und PostDocs Formen Kollegialer Beratung bis hin zum Mentoring für Stipendiaten sowie Beratungen für Angehörige der Administration, die mit hochschuldidaktisch relevanten Aufgaben betraut sind.

HochschuldidaktikerInnen und andere „New Professionals“, die in einer Third Sphere zwischen dem wissenschaftlichen Kernbereich (Akademie) und der klassi-

schen Verwaltung (Administration) an den Hochschulen tätig und mit der Entwicklung von Beratungsprogrammen, mit Beratung und Evaluation betraut sind (vgl. Zellweger-Moser und Bachmann 2010), müssen sich heute stärker mit Fragen nach Qualität und Standards von diversen Beratungsangeboten und Weiterbildungsangeboten für Beratung auseinandersetzen. Diese sind auch in Beratungsweiterbildungen für Professionals in diesem Feld zu berücksichtigen (vgl. etwa Wildt, J. et al. 2012). Unsere Erfahrungen mit verschiedenen Varianten der Weiterbildung zeigen, dass sich spätestens hier die Diskussion um die Qualität hochschuldidaktischer Beratung mit dem Professionalisierungsdiskurs über berufliche Tätigkeiten im Kontext der Third Sphere verknüpft.

---

### **3 Professionalisierungsanforderungen an hochschuldidaktische Beratung**

Zu betonen ist, dass es in diesem Zusammenhang nicht um ein alltagssprachliches Verständnis von Professionalität geht, dem zufolge (berufliches) Handeln als ‚professionell‘ gilt, wenn es als ‚besonders versiert‘, ‚gekonnt‘ oder einfach nur als ‚(sehr) gut‘ eingeschätzt wird, sondern um eine berufssoziologische Konstruktion und entsprechende Bezugnahmen in der hochschuldidaktischen Debatte.

#### **3.1 Professionstheoretische Zugänge**

Professionstheoretische Überlegungen und Perspektiven richten sich auf bestimmte Voraussetzungen, Merkmale und Ausprägungen von beruflichen Tätigkeiten und hier auf berufliche Tätigkeiten von New Professionals im Bereich der Hochschuldidaktik, die wie andere Tätigkeiten, etwa das Qualitätsmanagement oder die Rechenzentren mit ihren vielfältigen Aufgaben, der Third Sphere zwischen Akademie und klassischer Verwaltung (siehe oben) zugeordnet werden. Hochschuldidaktische Tätigkeiten erscheinen in mehrfacher Hinsicht professionalisierungsfähig, einmal durch ihre wissenschaftliche Fundierung zum anderen mit Blick auf die professionelle Herkunft von Hochschuldidaktikern, die beispielsweise als Mediziner, Theologen, Ingenieure oder Juristen den klassischen Professionen zugerechnet werden oder auch aus akademischen Bereichen kommen, die inzwischen ebenfalls Professionsstatus erreicht haben oder anstreben. Und drittens dienen hochqualifizierte Tätigkeiten im Bereich der Third Sphere an Hochschulen der Sicherstellung und Weiterentwicklung von professionellen wissenschaftlichen Lehr- und Forschungs- und Managementtätigkeiten, sollten also ihrerseits als professionelle Tätigkeiten entwickelt werden können.

In berufssoziologischer Betrachtung ist für die Erreichung eines Professionsstatus nicht nur die wissenschaftliche Fundierung und Anerkennung notwendig, sondern auch eine berufliche Praxis, die durch wertbezogene, institutionalisierte Ansprüche (etwa Bildung und Wissen, Integration, Gerechtigkeit usw.) bestimmt und durch Ethos geleitet ist, das sich am Wohl eines verallgemeinerten Klienten ausrichtet, also nicht nur individuelle, sondern allgemeine Interessen berücksichtigt. In diesem Sinne argumentieren verschiedene berufssoziologische Theorien und Untersuchungen (vgl. Combe und Helsper 1998; Combe und Helsper 1998; Stichweh 1998; Miegl und Pfadenhauer 2003), die auch zur Stützung professionstheoretischer Überlegungen in Hochschuldidaktik und Beratung im Feld der Hochschule herangezogen werden können (vgl. Wildt, B. 2006b). Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die klassischen Professionen (s.o.), die hier beispielgebend erscheinen, zur Gewährleistung dieser Ansprüche in ihrer jeweiligen Praxis mit besonderen – rechtlich abgesicherten – Privilegien ausgestattet und Pflichten betraut sind. Dabei geht es unter anderem um die gesetzliche Sicherung bestimmter Handlungsspielräume in der jeweiligen Praxis und entsprechende berufsrechtliche Sicherungen der einzelnen Akteure. Die zunehmende Durchsetzung von Marktinteressen, sowie bürokratische Steuerungen in professionellen Zusammenhängen werden dagegen als problematisch angesehen (vgl. Dröge 2003). Die Relevanz der Diskussion entsprechender Sicherungen für eine professionelle Beratung in verschiedenen beruflichen Feldern (nicht nur im Bereich der Hochschuldidaktik) liegt auf der Hand.

Dass bei den klassischen Professionen Expertise und Expertenberatung immer auch wichtiger Bestandteil der Berufsarbeit war, ist unbestreitbar. Aber auch prozessbezogene Beratungen werden vor allem in neuen Arbeitsfeldern eingesetzt und der eigenen Profession zugeschlagen. So reklamieren Richter und Anwälte komplexe Beratungsformate wie die Mediation – die sowohl prozessbezogene Verfahrenskompetenzen wie auch juristische Expertise beinhalten soll – zur eigenen Berufsaufgabe und konkurrieren hier mit anderen Berufsgruppen (etwa Ökonomen und Wirtschaftspsychologen). Zugleich entstehen neue berufliche Kooperationsbeziehungen und Alliancen. Neuere Professionen, wie die Psychologischen Therapeuten teilen ihren Tätigkeitsbereich mit Medizinerinnen, die eine entsprechende Verfahrensausbildung haben. Auch im Beratungsbereich entwickelt sich Konkurrenz um Zugänge und Zuständigkeiten, der sich hochschuldidaktische Beraterinnen und Berater kaum entziehen können. Professionalisierung erscheint als ein langwieriger Prozess, der oftmals in Konkurrenz verschiedener Berufsgruppen zueinander stattfindet.

### 3.2 Die Institution im Blick professioneller Berater

Die Diskussion um die Professionalisierung von hochschuldidaktischen Tätigkeiten hat zu berücksichtigen, dass Hochschule als gesellschaftliche Institution, nicht nur partikuläre (etwa wirtschaftliche) oder individuelle Interessen bedienen kann, sondern im besonderen Maße universellen Prinzipien und Anliegen verpflichtet ist. Das heißt, es geht auch in der Beratung um die Frage, wie im hochschulischen Alltag verschiedene Interessen und Anforderungen Anerkennung finden und in Passung bzw. Balance gebracht werden können (vgl. etwa Giddens 1997).

Beratende im Feld der Hochschule brauchen deshalb nicht nur professionelle Beratungskompetenzen, sondern auch ausreichende hochschulische Feldkenntnisse. Beratende sollten in der Lage sein, einzuschätzen, ob über das Reflexionsangebot eines bestimmten Beratungsarrangements tragfähige und akzeptable Problemlösungen zustande kommen bzw. gekommen sind oder nicht. Sie sollten auch erkennen können, ob Vorstellungen der jeweiligen Klienten zur Entwicklung des eigenen Arbeitsbereiches mit den Anforderungen der Institution kompatibel und auch mit den verfügbaren Ressourcen zu bewältigen sind. Mit anderen Worten, professionelle hochschuldidaktische Beratung setzt nicht allein auf besondere Fähigkeiten der Beziehungsgestaltung, auf Format- und Verfahrenkenntnisse (siehe dazu weiter unten), sondern auch auf ein fundiertes hochschuldidaktisches Wissen um Diskurse, die sich auf Lehren und Lernen, individuelle Transformationsprozesse und institutionelle Veränderungen, sowie hochschulische Rahmenbedingungen und vorhandenen Innovationsbedarf, auf Managementaufgaben und Steuerungsstrategien beziehen. Wenn im Sinne einer Feldkompetenz fundiertes Wissen mit beruflichen Erfahrungen in der hochschulischen Lehre (Prüfung eingeschlossen) oder auch in Bereichen des Managements und aus anderen relevanten Tätigkeitsbereichen an der Hochschule verknüpft werden kann, sind aus unserer Sicht wichtige Bedingungen für Beratungserfolge gegeben.

### 3.3 Professionelles Ethos, Vertrauen und Vertrauensschutz

In der Beratung muss grundsätzlich die Souveränität der Beratenen respektiert und berücksichtigt werden. Nicht die Beratenden, sondern die Beratenen entscheiden letztendes über die Themen der Beratung und wie weit sie diese bearbeiten wollen. Ob unter diesen Voraussetzungen eines zu gewährliehenden Vertrauensschutzes von professionellen Beratern vertragsmäßig verlangt werden kann, Beurteilungen über Erfolg und (Teil-)Leistungen ihrer KlientInnen bzw. über Beratene etwa für administrative Zwecke im Sinne einer hochschuldidaktischen Qualitätskontrolle abzugeben, kann bezweifelt werden. Auch entsprechende Selbstauskünfte



der Beratenen können durchaus ein Problem darstellen. Obwohl BeraterInnen als Professionelle das eigene Handeln – im Prinzip – jederzeit öffentlich legitimieren können müssen, sind bei Auskünften über Klienten juristisch einwandfreie Grenzen zu setzen und Auskünfte nur unter bestimmten Voraussetzungen zu erlauben. Grundsätzlich dürfen Vertrauensschutz und Persönlichkeitsrechte auch im Kontext von Beratung nicht beschädigt werden. Im Vergleich mit den längst professionalisierten Berufen der Mediziner, Juristen und auch der Psychotherapeuten, für die ein Schweigegebot geregelt und eine Offenlegung von vertraulichen Informationen und Sachverhalten nur unter bestimmten rechtlichen Bedingungen erlaubt ist, wird deutlich, wie gefährdet ein Beratungsverhältnis ist, für das entsprechende Sicherungen bislang ausstehen. Umso wichtiger ist die Orientierung des Beratungshandelns an einem professionellen „Code of Ethics“, der von einer „Community of Practise“ getragen wird und dem rechtliche Normierungen und vertragliche Regelungen entsprechen bzw. für das entsprechende gesetzliche Grundlagen geschaffen werden müssen.

Um ein Vertrauensverhältnis in der Beratungssituation zu etablieren, braucht es also mehr als eine gute individuelle Selbstdarstellungskompetenz der Beratenen (vgl. Dröge 2003), zu der auch die Darstellung der Anbindung an eine professionelle, „Community of Practice“ und der Verweis auf ein entsprechendes Ethos gehören. Vertrauen und eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit in der Beratungssituation brauchen Bestätigung in der konkreten, professionell und achtsam gestalteten Beratungsbeziehung und als Grundlage einen Kontrakt, der Vertrauensschutz und institutionelle Unterstützung und Sicherung garantiert (Wildt, J. & Wildt, B. 2015). Erst wenn diese Sicherungen vorhanden sind und glaubwürdig berücksichtigt werden, können die Beratenen darauf vertrauen, dass sie in der professionellen Beratung geschützt sind und Probleme und Anliegen aufdecken, vorhandene institutionelle Handlungsspielräume für sich ausloten, Passungen und Nicht-Passungen zwischen Individuum und Institution erörtern sowie auch ihnen selbst angemessen erscheinende Handlungsalternativen in Problemsituationen entwickeln können.

---

## 4 Grundlagen professioneller Formate der Beratung

Zur Ausübung von Beratung bilden Formate den institutionell-organisatorisch vorgegebenen Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens existieren Möglichkeiten, unterschiedliche Beratungsverfahren methodisch angemessen (und unter Berücksichtigung der oben genannten Anforderungen) einzusetzen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Diese Tätigkeiten können prinzipiell von Personen ausgeübt werden, die

dazu kompetent (im Sinne bestimmter Fähigkeiten) und berechtigt (im Sinne bestimmter Zertifikate, Aufträge und Funktionen) sind. Professionelle Formate (vgl. Wildt, B. 2006a; Wildt, J. 2006) der Beratung, die mit entsprechenden Zielsetzungen und Handlungsvorgaben verknüpft sind, binden Beratende und Beratenen, indem sie Handlungsspielräume eröffnen und zugleich begrenzen. Mit anderen Worten, Formate bieten einen akzeptierten und verbindlichen Handlungsrahmen, den Berater und Beraterinnen kompetent nutzen können. Wichtig sind dabei bestimmte kommunikative und präsentative Strategien sowie angemessene Methoden, die der Darstellung, Analyse, Reflexion und (Neu-)Bewertung von bestimmten Erfahrungen und Handlungen, Gedanken und Gefühlen, Motivationen, Wünschen und Absichten, bezogen auf die eigene Person (der Beratenen), auf soziale Beziehungen und Systembedingungen dienen. Sie können außerdem zur Entwicklung von konkreten Handlungsalternativen beitragen und Entscheidungen über verschiedene Handlungsoptionen erleichtern bzw. herbeiführen. Beratende können mit Blick auf die Problemstellungen und Besonderheiten der jeweiligen Beratungssituation Methoden und Techniken aus verschiedenen Verfahren verknüpfen, um sie Format gerecht einzusetzen.

Formate bieten also Handlungsspielräume, aber sie legen nicht vollständig fest, wie diese Spielräume in konkreten Beratungssituationen genutzt und die Beratungsbeziehungen im Einzelnen gestaltet werden. Grundsätzlich betrifft die Unterscheidung und Festlegung der Formate auch die Möglichkeiten geeignete Verfahren und Methoden angemessen einzusetzen. Insofern ist die Unterscheidung von Beratungsformaten einerseits, Formaten und Verfahren andererseits für die Gestaltung und Qualitätssicherung der Beratung, ebenso für die Beratungsforschung, von erheblicher Bedeutung.

Wir unterscheiden hier zunächst nach grundlegenden Zielsetzungen das Consulting bzw. die Fachberatung, das Coaching und die Supervision als professionelle Formate, die auf jeweils spezifische Weise Expertise und Prozesskompetenz verknüpfen, das Verhältnis zwischen Beratenen und Beratenden bestimmen und spezifische Formen der Beziehungs- und Prozessgestaltung nahelegen.

## **4.1 Consulting als professionelles Format**

Consulting ist Experten-Beratung, das heißt hier ist fachliche Expertise der Berater gefragt, um bestimmte Probleme von Klienten zu erkennen, zu analysieren, Problemlösungen zu entwickeln, Lösungsvorschläge zu machen und Probleme praktisch zu lösen oder Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass ein Klient (Person oder Gruppe in Organisation oder Unternehmen) Probleme vermeiden, wichtige Schritte zur Lösung selbst vollziehen und eigenes Handeln mit Blick auf

bestimmte Rahmenbedingungen und Zielsetzungen optimieren kann. Mit anderen Worten, ExpertInnen bieten nicht nur Informationen, Wissen und Erfahrungen zur Problembearbeitung an, sondern sie werden u. U. auch für den Klienten bzw. Auftraggeber stellvertretend tätig (vgl. Speicher und Stump 1995; Titscher 2001). In diesem Sinne werden beispielsweise Befragungen durchgeführt und Problemsituationen erhoben, Diagnosen und Gutachten erstellt, Leistungsvergleiche zwischen verschiedenen Produkten und Dienstleistungen vorgenommen oder auch eine ‚Best Practice‘ zur Problembearbeitung vorgeschlagen. Vielfach werden einzelne Schritte oder ganze Abläufe einer Problemlösung von Experten vorge-macht oder unter ihrer Anleitung solange durchgeführt, bis die Klienten die geforderten Kompetenzen dazu angeeignet haben und soweit beherrschen, dass sie eine Problembearbeitung in Zukunft in eigener Regie vornehmen können. Bisweilen werden für maßgeschneiderte Problemlösungen auch Erfolgsgarantien gegeben.

Hochschuldidaktische Fachberatung hat als Expertenberatung, vor allem wenn sie eingebettet ist in umfangreiche Bedarfserhebungen, in hochschuldidaktische Programme mit Weiterbildungen, in Unterrichtshospitationen und Nachbesprechungen, in Studiengangentwicklung oder Evaluationen, zahlreiche Parallelen zum Consulting. Allerdings geben Beratende in diesem Zusammenhang keine Erfolgsgarantien ab und übernehmen nicht Aufgaben von Lehrenden, die diese selbst zu verantworten haben. Das heißt, Verantwortung und Zuständigkeit für die individuelle Lehrpraxis an Hochschulen liegen immer in den Händen der wissenschaftlich Lehrenden, die individuell und kollektiv beraten werden und deren eigenes Handeln bzw. deren Handlungserfolge schon aufgrund der Komplexität von Lern-Lehr-Prozessen sowie der Unwägbarkeiten von individuellen Beziehungen im institutionellen Kontext und den darin liegenden Risiken des Scheiterns, nicht sicher zu prognostizieren sind.

## 4.2 Coaching als professionelles Format

Auch ein professionelles Coaching, das beansprucht, fachliche Expertise und prozessuale Aspekte zu verknüpfen, hat es vielfach mit komplexen Problemstellungen und Prozessen zutun, die weder eindeutige Prognosen, noch schnelle und simple Problemlösungen zulassen. Grundsätzlich ist das Coaching durch eine große Vielfalt von methodischen Zugängen und wissenschaftlicher Theorie gekennzeichnet. Das ist der Vielfalt und Komplexität der Probleme, die im Coaching bearbeitet werden (sollen) durchaus angemessen. Als eine prozess- und personenbezogene Beratung zu verschiedenen Problemen beruflicher Tätigkeit, insbesondere unter Aspekten beruflicher Leistungen und eines entsprechenden Erfolgsstrebens,

berücksichtigt Coaching nicht nur konkretes Handeln in sozialen (Rollen-)Beziehungen, sondern auch die Befindlichkeit der Einzelnen, ihre individuellen Wahrnehmungen und Einschätzungen, Bewertungen, Zielsetzungen und Motivationen. Im Coaching können Probleme aus dem beruflichen Alltag auf der Grundlage verschiedener Verfahren und unter Heranziehung verschiedener Methoden analysiert und alternative Handlungsoptionen sowie Strategien für Problemlösungen entwickelt werden. Dabei gibt nicht der Coach die Themen, Problemstellungen und Ziele für die Problembearbeitung vor, sondern der Ratsuchende bzw. Beratene selbst. Der Coach schlägt allerdings Strategien und Methoden zur Bearbeitung von Problemen vor und formuliert auch Fragen, die es dem Coachee erleichtern, Probleme zu benennen, zu bearbeiten und Problemlösungen bzw. geeignete Handlungsalternativen zu finden. Zudem kann ein Coach fachliches Wissen für bestimmte Problemlösungen zur Verfügung stellen, sofern der Beratungskontrakt dieses zulässt, die Souveränität der Beratenen beachtet und eine selbstbestimmte Problembearbeitung nicht behindert wird. Allerdings, auch wenn in mehreren Reflexions- und Handlungsschleifen Probleme des Coaches bearbeitet und Umsetzungen von Handlungsalternativen in die Praxis in der Beratung analysiert und reflektiert wurden, können beabsichtigte Änderungen ausbleiben bzw. an unbeeinflussbaren Bedingungen der Praxis oder an eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten von Klienten scheitern; auch brauchen grundlegende Veränderung oftmals mehr Zeit als der Rahmen eines Coachingsprozesses hergibt. Der Eigenanteil der Klienten an Veränderungen ist also eine wichtige Voraussetzung für Erfolg ohne Erfolgsgarantie.

### **4.3 Supervision als professionelles Format**

Bei der Supervision, wie sie sich im deutschen Sprachraum in den 60er- und 70er-Jahren zunächst in professionalisierten beruflichen Tätigkeitsfeldern der Therapie (Psychotherapie, medizinisch-psychologische Therapie und Psychiatrie), später auch im Feld der sich professionalisierenden Sozialarbeit herausgebildet und entwickelt hat, handelt es sich nicht um einen Modus der „Aufsicht“, wie es der Begriff und eine entsprechende (Leitungs-)Praxis in verschiedenen institutionellen und organisationalen Zusammenhängen – vor allem im angelsächsischen und angloamerikanischen Bereich – nahelegen. Dort ist der Supervisor (engl. ‚supervisor‘) als Instanz zur Kontrolle bestimmter Abläufe und Interaktionen zwischen Personen und Personengruppen (etwa im Produktionsbereich oder auch in Sinne einer Fach- und Dienstaufsicht) eingesetzt und dazu mit entsprechenden Entscheidungs- und Weisungskompetenzen ausgestattet.

Supervision, wie sie in professionalisierten Praxisfeldern entwickelt wurde, gründet dagegen nicht auf einem Hierarchiemodell, sondern auf dem Kollegialitätsprinzip, das die beteiligten Personen verbindet und wechselseitig verpflichtet. Ein Supervisor hat dieses zu berücksichtigen. Es handelt sich hier allerdings nicht um ein Peer-Format (im Einzel- oder Gruppensetting), bei dem der Supervisor gewissermaßen „*primus inter pares*“ ist; vielfach unterscheidet sich der Supervisor von den Supervisanden durch Status, Alter und Erfahrung, oftmals auch hinsichtlich der Breite und Sicherheit in den Verfahren. Grundsätzlich geht es in der Supervision um die Reflexion des professionellen Handelns der Beteiligten innerhalb einer bestimmten beruflichen Sphäre. Vielfach werden im Rahmen einer Supervision Rollenerwartungen, spezifische Rollenkonstellationen, Beziehungsmuster und Konfliktsituationen angesprochen sowie vorhandene Risiken des individuellen und kollektiven Handelns in einer durch komplexe und manchmal widersprüchliche Anforderungen geprägten Arbeitssituation (beispielsweise in Klinik oder Hochschule) erörtert, es werden Gefährdungssituationen betrachtet und auch präventive Lösungsmöglichkeiten gesucht. Nicht selten geht es dabei um einen Zwiespalt der Professionellen zwischen normativen Anforderungen und dem eigenem praktischen bzw. dem praktisch möglichen Handeln und damit verknüpfte Dilemmata. Auch der oftmals hohe Entscheidungsdruck in mehr oder weniger übersichtlichen und auch schwierigen Handlungs- und Entscheidungssituationen muss individuell ausgehalten, Risikoentscheidungen müssen überprüft, individuelle und sozialverträgliche Problembalancen nach bestimmten Ereignissen herbeigeführt werden. Individuelle Denk- und Handlungsroutinen werden in der Supervision ebenso kritisch befragt wie kollektiv geteilte Selbstverständlichkeiten. Grundlegend für SupervisorInnen und Supervision ist ein professionelles Ethos sowie eine auf Respekt und sozialer Anerkennung gründende Beziehung zwischen den Beteiligten (vgl. Wildt, B. 2006c, e). Das gilt auch und besonders in der Aus- und Weiterbildung von Professionellen im Praxisfeld Beratung, in der Supervision nicht nur anerkannter Bestandteil ist, sondern die Supervisorin zugleich Modellfunktion für die Gestaltung professioneller Beziehungen hat. In der Supervision werden durchaus auch fachliche Inhalte berücksichtigt, wenn sie zur Klärung der Prozesse notwendig sind. Im Kern aber ist die Supervision Prozessberatung.

Grundsätzlich geht es im Kontext der Beratung – ob in der Fachberatung, der Supervision oder im Coaching – um eine dem Anspruch nach professionellen Prinzipien verpflichtete Praxis. Während das Consulting bzw. die Fachberatung als Expertenberatung gilt, wird Supervision als Prozessberatung bezeichnet, insofern hier die Beratungsbeziehung stärker berücksichtigt wird vor allem Prozessaspekte im Sinne einer individuellen Entwicklung und einer Transformation von entsprechenden Bedingungen im Vordergrund stehen. Prozessaspekte gelten auch für ein Coaching, selbst wenn hier fachliche Aspekte und Expertenrat stärker mit im Spiel sind oder sein sollten.

## 5 Verfahrensbasiertes professionelles Handeln im Rahmen der Formate

Formate, die oben idealtypisch dargestellt wurden, können verallgemeinernd gesagt auch als Rahmen für ein operatives Vorgehen betrachtet werden, dass durch eine bestimmte Verfahrenskompetenz gekennzeichnet ist (vgl. Wildt, B. 2006a).

Die heute gebräuchlichen Verfahren in der Beratung stammen zumeist aus disziplinären Teilbereichen der Psychologie und basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die mehr oder weniger umfassend empirisch fundiert und theoretisch elaboriert sind. Zu den gängigen Verfahren – bisweilen auch als Ansätze bezeichnet – gehören verschiedene systemisch-konstruktivistische, psychoanalytisch-psychodynamische, humanistische und kognitiv-behaviorale sowie rational-emotive Ansätze und Verfahren. Verfahren und Ansätze wie die nondirektiv-klientenzentrierte Gesprächsführung, die Transaktionsanalyse, das Psychodrama, der gestalt-psychologische Ansatz und die Themenzentrierte Interaktion werden oftmals der humanistischen Richtung zugeordnet, auch wenn sie beispielsweise psychoanalytische Aspekte berücksichtigen wie beispielsweise die Transaktionsanalyse oder systemisch-konstruktivistische Prinzipien und Methoden wie das Psychodrama. Das Neuro-Linguistische Programmieren (NLP) nimmt hier eine Sonderstellung ein (vgl. Wildt, B. 2011a/b; 2016 im Druck).

Wie bereits gesagt, geht es im Kontext professioneller Beratung darum, mit den Verfahren als „Grundlage“ das eigene Handeln (als Berater) zu fundieren und auf die besonderen Belange des jeweiligen Klienten methodisch auszurichten. Das heißt unter Berücksichtigung von Sach-, Personen-, Beziehungs- und Prozessaspekten die Beratung zielgerichtet zu strukturieren und dabei die kognitiven, emotional-affektiven, motivationalen und sozialen Aspekte in der (Selbst-) Darstellung der jeweiligen Klienten in bestimmten Situationen angemessen zu berücksichtigen, um im Prozess der Beratung Veränderungen in Gang zu bringen. In der Praxis werden Verfahren, Prinzipien und Methoden oder Techniken aus verschiedenen Verfahren je nach Problemlage und Voraussetzungen der Beratenden genutzt und auch verknüpft. Wir schlagen also vor, zwischen Verfahren und Methoden zu unterscheiden und als Methoden solche regelhaften Aktivitäten zu bezeichnen, die einen bestimmten Zustand des Praktischen bzw. ein sachliches Tun oder einen Handlungsvorgang zwischen Personen unterbrechen oder wieder in Gang bringen und bestimmte Vorgänge intentional auszurichten sowie folgerichtig, personen- und sachgerecht miteinander zu verbinden. Im Kontext einer Beratung bzw. in einem spezifischen Format von Beratung geht also es darum, zielgerichtet und schrittweise (phasenweise oder stufenförmig) einen kommunikativen und interaktiven Prozess zwischen Personen und in Bezug auf Sachen zu

entwickeln, zu formieren, methodisch zu gestalten sowie auf der Meta-Ebene zu reflektieren. Als ‚Techniken‘ können in diesem Zusammenhang instrumentelle, regelhafte und unter Umständen wiederholt ausgeführte Handlungen (beispielsweise die Bestätigung einer Äußerung, die Ausrichtung der Wahrnehmung oder die Verstärkung einer Emotion) bezeichnet werden. Im Kontext einer verfahrensbasierten und (entsprechend elaborierten) zur Erzeugung von unmittelbaren bzw. erkennbaren Wirkungen professionellen Beratung werden sowohl Methoden, die sich auf Sachen, Personen, Beziehungen, Abläufe und Prozesse richten, verwendet als auch bestimmte wirkungsvolle Techniken eingesetzt. Auch wenn Berater eine grundlegende Verfahrenskompetenz haben, Methoden und Techniken sicher einsetzen können, bleibt Handeln im Rahmen der Beratung – wie oben bereits ausgeführt – grundsätzlich „riskant“, insofern mögliche Wirkungen und Ergebnisse vom nicht vollständig aufschließbaren Befindlichkeiten oder kalkulierbaren Handlungen der Ratsuchenden oder auch nicht kontrollierten Bedingungen des sozialen Umfeldes abhängen. Wichtig für den positiven Fortgang und das mögliche Gelingen der Beratung ist allerdings immer ein wechselseitiges Vertrauen zwischen Beratenden und Beratenen, das sich auf sichere Rahmenbedingungen und eine tragfähige Beziehung zwischen Beratern und Beratenen gründet.

---

## **6 Semiprofessionelle Beratung und Alltagsgespräche**

Unter Professionalisierungsgesichtspunkten und darauf bezogene Überlegungen zur Entwicklung von Standards ist nicht nur die Unterscheidung zwischen professionellen Formaten, sondern auch die Unterscheidung zwischen professionellen und semiprofessionellen Beratungen angebracht (Wildt, J. 2006d).

### **6.1 Zur Unterscheidung von professionellen und semiprofessionellen Formaten**

Als professionell wird Beratung angesehen, wenn Beratende entsprechende Verfahren zur Verfügung haben und diese sicher und angemessen zur Beratung einsetzen können, semiprofessionelle Beratung – welcher Art auch immer – setzt dagegen keine oder keine vollgültige Verfahrenskompetenz im Sinne der oben genannten Verfahren und Ansätze voraus. Dennoch wird auch für eine semiprofessionelle Beratung wissenschaftliches Wissen und ein sozial-kommunikatives Vermögen verlangt, das sich beispielsweise in der angemessenen Verwendung

von gesprächsförderlichen und gesprächstützenden Methoden und Techniken zur Gestaltung von Situationen mit Beratungscharakter bzw. in Beratungen darstellt. Entsprechende Methoden und Techniken sind in hochschuldidaktischen Weiterbildungen heute mehr oder weniger gängige Praxis und können mit einiger Übung in semiprofessionellen (und im übrigen auch als Methoden in professionellen) Beratungen erfolgreich eingesetzt werden. Als semiprofessionell eingestuft werden etwa das Peer-Coaching unter Studierenden, ein Mentoring von berufserfahrenen Hochschullehrern für Neuberufene oder von Alt-StipendiatInnen für Doktorandinnen und Doktoranden und auch die Kollegiale Fallberatung zwischen Lehrenden, sofern die einander Beratenden keine professionellen Verfahren zur Verfügung haben<sup>4</sup>.

Hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme (mit Zertifikat), die seit Jahren für hochschuldidaktische Multiplikatoren angeboten werden (vgl. Wildt, J. 2010; Mürmann M. et al. 2016 i. Druck) und insbesondere für den Bereich der Programmentwicklung und hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrenden nachgefragt werden, bieten bislang keine hinreichende Basisqualifikation für den Bereich der professionellen Beratung. Allerdings werden die Teilnehmenden vielfach in die Ablaufgestaltung einer semiprofessionellen Beratung eingeführt. Entsprechend konnten Basisqualifikationen für ein semiprofessionelles Niveau der Beratung (Coaching) bisher auch in Weiterbildungen von hochschuldidaktischen Multiplikatoren zur Leitung und Beratung von Gruppen erworben werden (vgl. Wildt, B. et al. 2012). Wichtig erscheint unter allgemeinen Professionalisierungsgesichtspunkten, dass solche Angebote später in Richtung professioneller Beratungskompetenz ausgebaut werden (können)<sup>5</sup>. In den Weiterbildungen für verschiedene semiprofessionelle Beratungsangebote (etwa Mentoring, Kollegiale Fallberatung oder auch Peer-Coaching) werden mehr oder weniger klar strukturierte Abläufe vorgegeben und bestimmte Methoden der Durchführung in Gruppen und im Einzelsetting maßvoll trainiert, bis die Beteiligten wichtige Aspekte der Durchführung verstanden haben und selbstständig einsetzen können. Bereits vorhandene Fähigkeiten zur Moderation von Gesprächen und Diskussionen können in diesem Rahmen ausgebaut, Fragetechniken und Methoden aktivierender und stützender Gesprächsführung geübt, Methoden der Visualisierung ergänzt und Varianten von Feedback zur Stützung der Personen in Beratungsprozessen verwendet werden. Entsprechende Methoden und Techniken gehören inzwischen mehr oder weniger zum Basisrepertoire hochschuldidaktischer Weiterbildungen

<sup>4</sup> Siehe Beispiele und Beschreibungen i.d.B.

<sup>5</sup> Siehe dazu Vorschläge der Autoren im Beitrag „Auf dem Weg zu Standards in der Beratung“ i.d.B.



und können auch zur Gestaltung semiprofessioneller Beratungen im Kontext der Hochschuldidaktik genutzt werden. Darüber hinaus werden basale Rollenspielmethoden für verschiedene Gruppensettings angeboten und diese können ebenfalls in der semiprofessionellen Beratung eingesetzt werden. Insgesamt braucht auch ein semiprofessionelles Niveau der Beratung im Kontext der Hochschuldidaktik Qualität und dazu verbindliche Standards.

## **6.2 Ablaufgestaltung in einer semiprofessionellen Beratungssitzung**

Die Minimalanforderung an semiprofessionelle Beratungen besteht darin, dass die Teilnehmenden, die unten skizzierte Schrittfolge in einer Beratungssitzung sicher einhalten können und dazu Regeln und methodische Grundkompetenzen der Gesprächsführung und Moderation, der Visualisierung und des Feedbackgebens oder auch des Rollenspiels entsprechend beherrschen. In der Aus- und Weiterbildung werden bestimmte Praxissituationen simuliert und auch echte Fälle bearbeitet. Um Sicherheit in der Durchführung (vor allem in der Moderation der Prozesse) zu erreichen, sollten aus unserer Erfahrung heraus die Beteiligten nicht nur unter Anleitung eines erfahrenen Beraters (Coach/Supervisor) eigene Beratungserfahrungen bearbeitet haben, sondern selbst Einzelberatungen durchgeführt und Beratungen im Gruppensetting (jeweils in Life-Supervision durch erfahrene Berater) moderiert haben. Eine Anzahl von fünf bis zehn Übungsfällen mit Prozessanalyse (anteilig als Teilnehmer, ModeratorIn und in der Rolle von Beratenden) sowie eine schriftliche Darlegung von Reflexionen über Abläufe in der eigenen Moderationspraxis haben sich für die Erreichung eines hinreichenden semiprofessionellen Niveaus bewährt.

Wir schlagen folgende Schritte für den Ablauf einer semiprofessionellen Beratung vor, die in Gruppen wie im Einzelsetting realisiert werden können und die verdeutlichen sollen, welche Anforderungen an Beratende und Beratene im Kontext semiprofessionellen Beratens gestellt werden.

1. Kontakt: Vor Beginn der Beratung im engeren Sinne sollte eine Kontaktaufnahme zwischen Beratenden und Ratsuchenden erfolgen. Sie dient dazu, zu klären, ob sich die Beteiligten bzw. beide Seiten auf einen Beratungsprozess miteinander einlassen können oder wollen. Dieser Klärungsprozess ist probatorisch und ist dennoch bereits Element des Beratungsgeschehens. Er mündet in einen Kontrakt.

2. Kontrakt: Jede Beratung im Rahmen der Institution Hochschule beruht auf einem Dreieckskontrakt, der zwischen Ratsuchenden und Beratenden sowie der Hochschule als der Auftrag gebenden Instanz geschlossen wird. Der Kontrakt berücksichtigt die institutionellen Zielsetzungen und wechselseitigen Verpflichtungen der Beteiligten. Er regelt die Art der institutionellen Beziehungen und damit gewissermaßen die äußere Seite des Geschehens und bildet so die Voraussetzung für das Arbeitsbündnis zwischen BeraterInnen und Beratenen. Dieses allerdings entsteht nur dann, wenn sich die Erwartungen der Anfangsphase auch realisieren bzw. diese bestätigt werden. Scheitert das Arbeitsbündnis, ist die Beratung in geordneter Weise zu beenden.
3. Klärung der Anliegen: Für ein gelingendes Arbeitsbündnis ist es wichtig, die Beratungsanliegen der Einzelnen (im Einzel- wie im Gruppensetting der Beratung) zu klären. Hinter einfachen Beratungsanfragen oder auch nur einer Bitte um „einem Rat“, können sich komplexe Anliegen verbergen. Wichtig ist es deshalb, hier gründlich und achtsam vorzugehen und Absprachen über die Anliegen zu treffen, die in der Beratung bzw. in einem bestimmten Beratungsformat und gegebenen Zeitrahmen bearbeitet werden sollen und können. Das zentrale Anliegen wird in den Mittelpunkt gestellt. Unter Umständen muss der Kontrakt im Verlauf der Beratung (zumeist in längeren Beratungen bzw. Beratungen von mehreren Sitzungen) weiter angepasst werden. Die Klärung bzw. Präzisierung der Anliegen ist bereits Teil der Beratung und ist als Grundlage für die folgenden Schritte zu verdeutlichen. Die Ergebnisse dieser Absprachen sind bei Bedarf schriftlich zu fixieren.
4. Darstellung der Anliegen: Das Arbeitsbündnis realisiert sich mit den nächsten Arbeitsschritten. Zunächst geht es um die durchaus subjektive Darstellung der Probleme und Anliegen durch die Ratsuchenden. Dabei sind nicht nur die Inhalte, sondern auch parasprachliche und nonverbale ‚Äußerungen‘ für die BeraterInnen – und in Gruppensettings auch für die anderen Teilnehmer einer Beratung – aufschlussreich. Durch Rückfragen (nicht gemeint sind Interpretationen) und ergänzende Antworten des Ratsuchenden soll ein – zunächst vorläufiges, aber hinreichendes – Verständnis der dargestellten Probleme oder einer bestimmten Situation erreicht werden. Dazu können die Beteiligten dem Beratenen ein erstes Feedback geben (was gehört, beobachtet und wahrgenommen wurde, welche Wirkungen dieses auf die Zuhörenden/Beobachtenden hat). Der Feedbacknehmer erklärt und rechtfertigt sich nicht, sondern nimmt das Feedback zunächst nur entgegen.
5. Untersuchung der Anliegen: Zur Analyse der Situations- bzw. Problembeschreibung werden ‚Hypothesen‘, Annahmen oder Vermutungen darüber aufgestellt, welche Gründe zu den in Frage stehenden Problemen und auch zu den in der Beratung wahrnehmbaren Phänomenen (dem was sichtbar, hörbar, fühlbar ist oder war) geführt haben könnten. Dabei hat der Ratsuchende die Führung. Das heißt, es geht zunächst um seine Ideen und Annahmen, dann können die Bera-

- tenden bzw. die Teilnehmenden in der Gruppe, – wenn ein Ratsuchender es wünscht – ebenfalls Vermutungen oder auch Eindrücke nennen, die zu weiteren Klärungen führen können. Ideen und Vorschläge können in einem Brainstorming gesammelt werden. Dabei wird zunächst alles aufgenommen und visualisiert, keine Idee und keiner der Vorschläge wird umformuliert, in Frage gestellt, kontrovers diskutiert oder ausgeschlossen. Nach Beendigung eines Brainstormings können die Teilnehmenden (BeraterInnen und Beratenen) Verständnisfragen zu einzelnen Punkten stellen, die möglichst kurz und präzise beantwortet werden sollen. Die Ratsuchenden entscheiden, welche der angebotenen Ideen und Vorschläge sie mit Blick auf die nächsten Schritte berücksichtigen möchten.
6. Entwicklung von Handlungsoptionen: Nun können verschiedene Handlungsoptionen für ein besseres Gelingen der Praxis entworfen werden. Der Prozess in Gruppensettings wird so moderiert, dass auch hier die Beratenen mit ihren Einschätzungen den Vorrang haben, zudem werden möglichst alle Teilnehmenden mit ihren Überlegungen einbezogen (gemeint ist hier das Gruppensetting). Zur Entwicklung von Handlungsoptionen können verschiedene Möglichkeiten der Präsentation und Visualisierung (verbal, bildhaft-szenisch, schriftsymbolisch) verwendet und Formen des Diskurses (Gespräch, Dialog, Diskussion) genutzt werden. Entscheidend sind die in der Beratungsgruppe verfügbaren methodischen Kenntnisse und die Bereitschaft der Beteiligten von einander zu lernen.
  7. Evaluation und Bewertung: Hat man Vorstellungen und Optionen gesichtet, kommt es darauf an, dass die Ratsuchenden bzw. Beratenen selbst die verschiedenen Handlungsoptionen betrachten und für sich bzw. vor dem Hintergrund eigener Interessen, Motivationen und Ansprüche sowie mit Blick auf verfügbare Ressourcen (persönliche, organisationale, zeitliche) Realisierungsmöglichkeiten einschätzen. Nicht immer sind überzeugende Lösungen in der Beratungssituation parat und alle Gesichtspunkte, auf die es ankommt, präsent. Deshalb kann auch in einer folgenden Beratungssitzung nach Realisierungen und Ideen dazu gefragt und bei Bedarf wiederum Feedback dazu gegeben werden. In Gruppenprozessen achtet vor allem der Moderator bzw. die Moderatorin, auf die Einhaltung der Beteiligungs- und Gesprächsregeln.
  8. Bilanzierung und Abschluss: Nach den Beratenen können sich auch die übrigen Teilnehmenden noch einmal äußern und möglichst kurz beispielsweise zum Problem, zum Fall und zur Problemlösung aus eigener Wahrnehmung und Betroffenheit Stellung nehmen. An dieser Stelle kann auch ein „Sharing“ durch die Teilnehmenden, als kurze und fokussierte Mitteilung über eigene Erfahrungen mit ähnlichen Situationen und eigene Reaktionen darauf, für alle Beteiligten noch einmal aufschlussreich sein. Dabei sind auch hier Feedbackregeln einzuhalten. Zur Bilanzierung sollte ein kurzer Rückblick auf den Beratungsablauf erfolgen und das in der Beratung Erreichte von Beratenen wie Beratenden

explizit gemacht werden. Wünsche für den weiteren Beratungsverlauf (und auch nächste Sitzungen) sollten, falls vorhanden, formuliert werden. Wenn möglich, sind Absprachen darüber zu treffen wie die Umsetzung einer erarbeiteten Handlungsalternative in weiteren Beratungen berücksichtigt werden sollen und wer die nächsten Moderation übernimmt. Wie der Beginn der Beratung sollte auch der Abschluss klar markiert werden.

Anzumerken ist, dass ein Sprechen über die Situation außerhalb des Beratungssettings prinzipiell nicht vorgesehen ist, aber auch nicht sanktioniert werden kann. Besonders deshalb sollte Vertraulichkeit wechselseitig zugesichert sein; gegebenenfalls schriftlich. Die Beratenen sollten zudem keinesfalls gedrängt werden, Probleme vorzutragen. Sie bestimmen selbst, was sie in diesen Kontext einbringen. Die Moderation in der Beratung sollte regelmäßig wechseln und damit ein Ungleichgewicht in der Gruppe vermieden werden. Die Grenzen des Formates sind zu achten. Zur Einführung der Teilnehmenden in das semiprofessionelle Beraten und auch in Konfliktsituationen zwischen Gruppenmitgliedern sollte mit einem professionellen Coach gearbeitet werden.

Um die Qualität semiprofessioneller Beratung gegenüber einer alltäglichen Praxis des Ratgebens zu verdeutlichen, werden im Folgenden typische Merkmale und Ereignisse dieser Alltagspraxis dargestellt.

### 6.3 Ratgeber und Beratene in Alltagsgesprächen

In den üblichen Alltagsgesprächen (auch in „normalen“ Betreuungsverhältnissen an der Hochschule) sind oben beschriebene semiprofessionelle Regeln und Formen der Ablaufgestaltung kaum realisiert. Vor allen in Gruppengesprächen gehen im Alltag oftmals Erzählungen und Berichte, Rückmeldungen und Bewertungen, Ratschläge und Kommentare der Beteiligten hin und her, vielfach auch durcheinander. Erzählungen und Berichte Einzelner werden häufig unterbrochen, um eigene Probleme und Ansichten darzustellen (nach der Formel: *„Das kenn ich auch!“*). Auch bewertende Kommentare werden abgegeben (etwa: *„Das ist ja unerhört!“* oder: *„Das würde ich niemals tun!“*). Oft wird schon während einer Problemdarstellung ein Ratschlag erteilt (manchmal durchaus besserwisserisch: *„Ich würde das so und so machen!“* oder: *„Du solltest ... tun!“*) und nicht darauf geachtet, ob jemand überhaupt einen solchen ‚guten‘ Rat haben will. Nicht selten werden Personen gedrängt, etwas zu tun, was sie gar nicht tun möchten. Manche RatgeberInnen (in Gruppengesprächen) schließen dazu sogar mit anderen GesprächsteilnehmerInnen Koalitionen (*„Wie XY schon meinte, du solltest ... tun!“*) oder sie machen eine Kontroverse auf und führen eine Debatte, um die eigene Auffassung

durchzusetzen oder zu verteidigen. Dabei treiben sie ihr Gegenüber oftmals in eine Rechtfertigungsposition („*Das meinte ich gar nicht!*“ oder: „*Da hast du mich ganz missverstanden ...!*“). Dabei geht es dann um den Nachweis oder die Zurückweisung von richtigen oder falschen Einschätzungen, die sich auf Personen, Probleme oder auch Lösungsideen beziehen. Manchmal reden Einzelne oder auch die ganze Gruppe miteinander über den Kopf eines Problemeinbringers hinweg, über Dinge, die diesen längst nicht mehr betreffen oder zu betreffen scheinen („*Ute sollte meiner Meinung nach...!*“). Manchmal versucht eine wohlmeinende Person oder eine, die sich berufen fühlt, zwischen Konfliktparteien zu vermitteln oder einen mehr oder weniger entgleisten Prozess zu „moderieren“. Dabei geht es oftmals um vergebliche Versuche, eine gleichmäßige Beteiligung Aller herzustellen oder auch das Opfer solcher Bemühungen am Ende wieder aufzurichten und zu trösten („*Ich war hier ganz auf Deiner Seite, aber....*“) und das Opfer ärgert sich („*Das ich so blöd war, überhaupt etwas zu sagen...!*“).

Sicher gibt es auch im Alltag achtsame und aufmerksame Zuhörer- und RatgeberInnen sowie Ratsuchende, die einen Rat dankbar und mit Gewinn annehmen. An den oben genannten Beispielen allerdings mag deutlich geworden sein, dass Alltagsgespräche oftmals recht weit von den Ansprüchen entfernt sind, die semiprofessionelles Coaching realisieren will. Wenn in einer semiprofessionellen Beratung entsprechende Muster und Reaktionen auftreten bzw. aufgetreten sind, sollte der Prozess unbedingt auf der Meta-Ebene reflektiert und abgestellt werden. Der Weg zu einer semiprofessionellen Beratungskompetenz ist also durchaus anspruchsvoll und setzt die Teilnahme an geeigneten Weiterbildungen voraus<sup>6</sup>.

---

## 7 Nachbemerkung: Zur Qualitätssicherung von Beratung

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von Beratung in der Hochschule und im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung und Personalentwicklung ist semiprofessionelle wie auch professionelle Beratungskompetenz für hochschuldidaktisch Tätige wichtiger geworden. Um diese Fragen aus hochschuldidaktischer Sicht zu beleuchten, wurden am ehemaligen Hochschuldidaktischen Zentrum der Technischen Universität Dortmund (heute zhb) in den letzten Jahren verschiedene Tagungen durchgeführt, die Beratung partiell oder schwerpunktmäßig zum Gegenstand hatten.

Besonders herauszuheben ist die Tagung zum Coaching im Bereich der Hochschuldidaktik (Dortmund 2011), die wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Überlegungen der beiden Autoren über Beratungsformate und Standards der Beratung

---

<sup>6</sup> Siehe dazu auch die Autoren unter „Auf dem Weg zu Standards...“ i.d.B.

nicht nur in Vortrag und Diskussion vorgestellt, sondern in der Form des vorliegenden Buchbeitrags zusammengefaßt und erweitert werden konnten. Bereits in Dortmund wurden Schnittstellen zwischen Formaten und Verfahren angesprochen und die Fortsetzung der Diskussion über Verfahren der Beratung unter Professionalisierungsgesichtspunkten im Rahmen einer Folgetagung geplant. Diese Diskussion um Beratungsverfahren wurde dann im Kontext einer Tagung (Brühl 2013) „Coaching (in) Diversity“ fortgeführt. Eine entsprechende Publikation ist aus diesem Zusammenhang entstanden (vgl. Szczyrba et al. 2016, im Druck). Ebenfalls zu einer breiteren Diskussion von Beratung in der Hochschule sollte die vom Braunschweiger Zentrum für Hochschuldidaktik organisierte Veranstaltungsreihe „Coaching und Meer“ in Klappholttal auf Sylt beitragen, wo verschiedenen Akteure aus dem Bereich der Hochschuldidaktik und auch externe Berater zusammen kommen konnten. Tagungen zur Beratung an künstlerischen Hochschulen, beispielsweise an der Musikhochschule in Detmold (2014), haben zudem den Beratungsdiskurs auf bedeutsame Belange im Bereich der künstlerischen Hochschulen gelenkt. Die verschiedenen Aktivitäten sind flankiert von Diskussionen innerhalb der ‚Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik‘ (dghd), die seit 2012 einen eigenen Arbeitskreis zum Themenkomplex der hochschuldidaktischen Beratung und nun auch zu Standards in der Weiterbildung eingerichtet hat, um die Position der dghd in diesen Fragen weiterzuentwickeln. Für die Hochschuldidaktik ist es essentiell, Qualitätsstandards für verschiedene, professionelle und semiprofessionelle Beratungsformate, Programme und Weiterbildungen zu entwickeln und im Rahmen eigener Dienstleistungen zur Sicherung von Qualität und Standardbildung beitragen zu können. Damit können wichtige Strategien und Diskurse zur Professionalisierung von Beratung und Hochschuldidaktik verknüpft werden<sup>7</sup>. Beratung als ein genuiner Teil der Hochschuldidaktik will die Personen in ihrer Arbeit unterstützen und damit die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre weiter befördern. Dabei versteht sich Hochschuldidaktik einerseits – im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme – als Teil der Personalentwicklung, andererseits ragt Hochschuldidaktik damit auch in die Programm- bzw. Studiengangentwicklung und in die Organisationsentwicklung der Hochschulen (vgl. Wildt, J. und Wildt, B. 2015) hinein. Wenn hochschuldidaktische Beratung (in verschiedenen Formaten) sich hiermit auch als ein ‚Wissenschaftscoaching‘ versteht, bleibt es doch bei seinem professionellen Markenkern, die Personen in der Bewältigung und angemessenen Gestaltung ihrer Aufgaben in Lehre und Studium zu unterstützen.

---

<sup>7</sup> Siehe dazu Weiteres unter Gesichtspunkten von Standardbildung und Professionalisierung Wildt & Wildt: Auf dem Weg zu standards...“ i.d.B.

Der geweitete Blick auf die ‚Third Sphere‘, die sich zwischen dem administrativen und dem akademischen Teil der Hochschulen gebildet hat, zeigt außerdem ein Spektrum von Dienstleistungen, die von verschiedenen ‚New Professionals in Higher Education‘ ausgeübt werden. Diese ‚New Professionals‘ (nicht nur die Hochschuldidaktiker, sondern auch Studienberater, Qualitätsmanager, wissenschaftliche Weiterbildner, Hochschulforscher u. a.) üben Beratungstätigkeiten auf ihre fachliche Expertise gestützt und unter Berücksichtigung wichtiger Prozesse entweder professionell, teilweise semiprofessionell, manchmal auch im Sinne einer alltäglichen Ratgeber-Praxis aus. Die insgesamt zu beobachtende Expansion dieser ‚Third Sphere‘ lässt es auf jeden Fall ratsam erscheinen, in der hochschuldidaktischen Community den Diskurs über Beratung, Qualität und Qualitätssicherung nicht allein mit Blick auf die Entwicklungen in der Hochschuldidaktik zu führen, sondern diesen Diskurs unter Professionalisierungsgesichtspunkten auf den gesamten Bereich der Third Sphere zu beziehen und mit den verschiedenen Akteuren in diesem Bereich die Fragen des institutionellen Wandels und der Professionalisierung des Bereichs zu erörtern. Auf jeden Fall kann mit Blick auf die Komplexität der Aufgaben die Bedeutung von Beratung für Hochschulentwicklung, Lehre, Qualitätssicherung und Managementaufgaben begründet werden und warum nicht nur Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker zur Sicherung von Qualität vergleichbare Standards brauchen.

---

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik AHD. (2005). Beschlussfassung auf der Mitgliederversammlung in Dortmund am 7./8. März 2005. Network News 6.
- Buer, F. (1998). Zur Dialektik von Format und Verfahren – oder warum es wichtig ist durch Einführung ungewöhnlicher Begriffe Aufmerksamkeit zu erregen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching OSC*, 5(3), 269–286 (Eine Diskussion mit Belardi und Fengler).
- Combe, A., & Helsper, W. (1998). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Berlin: Suhrkamp.
- Dany, S., & Wildt, J. (2006). Academic Staff Developement. (Hrsg.: Themenschwerpunkt-Heft) Zeitschrift für Hochschulentwicklung Heft 2/2006.
- Dröge, K. (2003). Wissen – Ethos – Markt. Professionelles Handeln und das Leistungsprinzip. In H. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professionelle Performance. Positionen der Professionssoziologie* (S. 249–266). Konstanz: UVK.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Huber, L. (1975). Studienberatung. In Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Stichworte I, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik* (Heft 40, S. 210–243) Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik.
- Kuda, M., & Sperling, E. (1983). Psychotherapeutische Beratung und Hochschulpsychiatrie. In Huber L (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft B.X* (S. 415–426). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Meyer-Althoff, M., Schwärzel, W., & Wildt, J. (1975). Gruppendynamik. In Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Stichworte I, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik* (Heft 40, S. 244–282). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik.
- Mieg, H. (2003). Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In H. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professionelle Performance: Positionen der Professionssoziologie* (S. 11–49). Konstanz: UVK.
- Mieg, H., & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2003). *Professionelle Leistung – Professionelle Performance: positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Mürmann, M., Wildt, B., & Wildt, J. (2016). Weiterbildung und Beratung für hochschuldidaktische Professionals. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Bielefeld: W Bertelsmann (im Druck).
- Speicher, K., & Stump, S. (Hrsg.). (1995). *Management consulting*. Boston: Harvard Business School.
- Szczyrba, B., v Treeck, T., Wildt, B., & Wildt, J. (Hrsg.). (2016). *Coaching (in) Diversity*. Heidelberg: Springer(im Druck).
- Titscher, S. (2001). *Professionelle Beratung* (2. Aufl.) aktualisierte und erweiterte. Frankfurt a. M.: Ueberreuter Wissenschaftsverlag.
- Wergen, J., Wildt, B., & Wildt, J. (2012). Coaching im Feld der Hochschule. Tagungsbericht (TU Dortmund, 31.3. – 1.4.2011). *Organisationsberatung, Supervision, Coaching OSC*, 19(3), 111–114.
- Wildt, B. (2003). Sich beraten am Fall – Überlegungen zur Supervision im hochschuldidaktischen Weiterbildungskontext. In Welbers U (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen* (S. 64–86). Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, B. (2006a). Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In Wildt J, Szczyrba B, & Wildt B (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 57–66). Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, B. (2006b). Supervision als hochschuldidaktisches Beratungsformat. In J. Wildt, B. Szczyrba, & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 105–116). Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, B. (2006c). Gerechtigkeit und professionelle Beziehungsarbeit – Zur Balancierung von einander widersprechenden institutionellen und individuellen Anforderungen. In G. Roloff G & B. Zoeke (Hrsg.), *10 x Gerechtigkeit. Unterwegs mit Sisyphos* (S. 140–157). Lengerich: Papst Science.
- Wildt, B. (2011a). Formate und Verfahren im Bereich der Hochschuldidaktik. Vortrag auf der Jahrestagung der dghd in München (unveröffentlicht).
- Wildt, B. (2011b). Beratung: Fachbezogene und Fächer übergreifende Strategie. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 201–214) Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, B. (2013). Coaching als Beratungsform für exzellente Lehre? Beratung von neuberufenen Professorinnen und Professoren. Lebenslange Ausbildung im XXI. Jh. <http://III21.petrus.ru/journal/content>, Anfrage: November 2013.
- Wildt, B. (2016a). Eine Synopse zu Verfahren und Ansätzen in der Beratung. In B. Szczyrba, T. v Treeck, B. Wildt, & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity*. Heidelberg: Springer (im Druck).



- Wildt, B. (2016b). Zur Vielfalt von Verfahren und Ansätzen in der Beratung und anderen Formaten. In B. Szczyrba, T. v Treeck, B. Wildt, & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity*. Heidelberg: Springer (im Druck).
- Wildt, B., Szczyrba, B., & Wildt, J. (2012). Gruppen leiten und beraten – ein Programm zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung für „New professionals“ in Hochschulen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching OSC*, 19(1), 35–48.
- Wildt, B., & Wildt, J. (2014). Coaching für Lehrende als Format der Hochschuldidaktik in Deutschland. In K. Mallich-Pötz & K. Gutierrez-Lobos (Hrsg.), *Karriereentwicklung an Universitäten durch Coaching, Mentoring und Co* (S. 31–48). Wien: Fakultas.
- Wildt, J. (2005). Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschulischer Weiterbildung. *Hochschule, und Weiterbildung*, 2, 79–84.
- Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba, & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Verfahren und Formate hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12–39). Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, J. (2009). Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching OSC*, 16(2), 220–227.
- Wildt, J. (2010). Weiterbildung für Moderatoren/inn/en hochschuldidaktischer Weiterbildung. In N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig, & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Lehre und Studium an der Hochschule* (S. 126–142). Opladen: Budrich-UniPress.
- Wildt, J. (2012). Potentiale und Entwicklung der Hochschuldidaktik. In H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen, & E. J. Zöllner (Hrsg.), *Lebensraum Hochschule – Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik* (S. 93–116). Siegburg: Reckinger.
- Wildt, J., Encke, B., & Blümcke, K. (Hrsg.). (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik: Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, J., Szczyrba, B., & Wildt, B. (Hrsg.). (2006). *Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Verfahren und Formate hochschuldidaktischer Beratung*. Bielefeld: W Bertelsmann.
- Wildt, J., & Wildt, B. (2015). Organisationsberatung intern – zur partizipatorischen curricularen Entwicklung von Studiengängen an deutschen Hochschulen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(1). Heidelberg: Springer.

**Beatrix Wildt** Diplom Psychologin und Coach, als Erziehungswissenschaftlerin langjährige Tätigkeiten an der Hochschule, (StR. a. D.); selbstständige Tätigkeiten im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung für zahlreiche Hochschulen (national und international). Mitbegründerin des Netzwerks Wissenschaftscoaching.

**Johannes Wildt** Dr. Dr. h.c., Diplom Psychologe, Professor (em.) für Allgemeine Hochschuldidaktik und Erziehungswissenschaft. Seit 1970 in Hochschulforschung und Hochschuldidaktik tätig, von 1997 bis 2012 Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der TU Dortmund und Hochschullehrer an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie mit Schwerpunkten in der hochschuldidaktischen Forschung, Weiterbildung und Beratung. Gastprofessuren an verschiedenen ausländischen Hochschulen. Beratertätigkeiten national und international.

Beratung im Feld der Hochschule

Formate – Konzepte – Strategien – Standards

Hebecker, E.; Szczyrba, B.; Wildt, B. (Hrsg.)

2016, XIV, 233 S. 8 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07909-3