

Beratungslernen 2.0

Reflexion einer Moduldurchführung im digitalen Setting

Martina Hörmann, Salome Gloor

Zusammenfassung

Der Beitrag betrachtet im Sinne von Lessons Learned die Durchführung des Moduls »Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung« im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Nach der Aussetzung des Präsenzunterrichts im Frühling 2020 wurde das Modul mit 200 Studierenden und zehn Dozierenden ab der fünften Einheit im digitalen Setting realisiert. Die Überlegungen zur Gestaltung des Beratungslernens werden am Beispiel von zwei Teilgruppen näher erläutert, die didaktisch verschieden gearbeitet haben (s. Szenario 1 vs. Szenario 2). Anschließend werden Potenziale und Herausforderungen des Transfers eines handlungsorientierten Moduls in ein Online-Lernsetting anhand verschiedener Aspekte reflektiert. So möchte der Beitrag Impulse dafür geben, wie didaktisch vielfältiges Beratungslernen auch im digitalen Setting möglich ist und wo Herausforderungen sichtbar werden.

Abstract

This article looks at the realization of the module »Basics of Communication, Conversation and Counseling« in terms of lessons learned. 200 students and 10 lecturers were involved in spring 2020 as a part of the bachelor's degree program in social work at the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland. The module was carried out in a digital setting from the fifth unit onwards due to the suspension of face-to-face teaching.

The considerations for the configuration of counseling learning are explained in more details using the example of two subgroups that worked didactically differently. Subsequently, the article reflects potentials and challenges of the transfer of an action-oriented module into an online learning setting based on various aspects. In this way, the reflection aims to provide impulses how didactically diverse counseling learning is possible in the digital setting and where challenges become visible.

1. Einleitung

Das Pflichtmodul »Grundlagen der Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung« vermittelt Studierenden des 1. und 2. Semesters im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit grundlegende Kompetenzen für Gesprächsführung und Beratung in Sozialarbeitskontexten. Der 2. Teil des handlungsorientiert ausgerichteten zweisemestrigen Moduls zielt auf die Kenntnis von grundlegenden Beratungstheorien sowie von Methoden und Verfahren einer professionellen Beratung (vgl. Nestmann et al. 2013; Wälte & Borg-Laufs 2018). Zudem sollen die Studierenden am Ende des Moduls in der Lage sein, beraterische Basisfertigkeiten, wie die Fähigkeit eine Beratungsbeziehung aufzubauen, den Auftrag zu klären und offene Fragen zu stellen in Beratungssituationen der Sozialen Arbeit anzuwenden.

Dazu werden die Studierenden in Großgruppen aufgeteilt, die im Verlauf des Semesters dann übungszentrierte Teilgruppen von 18–20 Studierenden bilden. Im Frühling 2020 waren am Standort Olten insgesamt 200 Studierende und zehn Dozierende in die Moduldurchführung eingebunden. Das Modul umfasst 15 Einheiten à drei Lektionen, wovon zehn Einheiten im Großgruppensetting und fünf Einheiten im übungszentrierten Teilgruppensetting stattfinden. Der Lockdown Mitte März 2020 betraf auch den Präsenzunterricht an Hochschulen, sodass das Modul ab der fünften Einheit im digitalen Lernsetting durchgeführt wurde.

Einheit 1–7	Einheit 8–11	Einheit 12–15
Vier Großgruppen à 40–60 Studierende	10 Großgruppen à 18–20 Studierende	Vier Großgruppen à 40–60 Studierende
Lockdown nach Einheit 4	Übungsgruppen à 3–6 Studierende	

Abbildung 1: Struktur des Moduls

Nach dieser Einführung in die Eckpunkte des Moduls werden nachfolgend einige Aspekte zum Beratungslernen sowie zum Lehren und Lernen im digitalen Setting skizziert. Anschließend werden ausgewählte Elemente der Moduldurchführung beschrieben und kritisch reflektiert.

2. Beratungslernen im digitalen Setting

Blickt man auf die beraterischen Kompetenzentwicklung und deren methodisch-didaktische Gestaltung im Lernprozess so zeigt sich mittlerweile eine erfreuliche Breite der Diskussion (vgl. z. B. Hörmann 2019; Leuthold-Zürcher 2020; Maier-Gutheil & Weinhardt 2020), teilweise explizit auch bezogen auf hochschulische Regelstudien-Kontexte (vgl. z. B. Widulle 2016). Zumeist beziehen sich die Überlegungen auf die Gestaltung von beraterischen Lernprozessen im Präsenzsetting. Zum Beratungslernen im digitalen Setting findet sich bisher noch wenig Literatur und teilweise bezieht sich diese eher auf das Thema Onlineberatung oder Blended Counseling (vgl. z. B. Engelhardt 2018; Hörmann et al. 2020).

Der Fachdiskurs zum Lehren und Lernen im digitalen Setting ist sehr breit, weshalb an dieser Stelle nur einige relevante Aspekte angeführt werden. Zwar existieren Überlegungen zum eLearning an Hochschulen schon länger (vgl. Mürner et al. 2015), doch war dies häufig ein Thema für einige Spezialist*innen. Im Zuge der Pandemiesituation 2020 haben die Überlegungen zu digitalem Lehren und Lernen eine neue Bedeutung bekommen (vgl. z. B. Aschemann 2020; Vallaster & Sageder 2020). Dabei ist vom flexiblen und selbstregulierten Lernen, vom Lernen in informellen Kontexten (Müller et al. 2016), von virtuellen Lernräumen (vgl. Ammenwerth et al. 2017) die Rede. Gemeinsam ist allen die Idee eines stärker selbstgesteuerten, individualisierten Lernens sowie die Flexibilisierung des Lernprozesses unter Einbezug digitaler Medien sowie die Förderung der Aktivität der Studierenden. Die Konkretisierung dieser Ideen kann veranschaulicht werden an den Kriterien für gute Didaktik im digitalen Raum (Aschemann 2020, 2018): »Die Seminarleitung unterstützt die Eigenständigkeit und das selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmenden, organisiert, unterstützt und begleitet die Lernprozesse der Teilnehmenden, reduziert Instruktion auf Impulsreferate, Videos, oder Reflexionstexte, maximiert die Beteiligung und nützt synchrone Treffen für einen lebendigen Austausch, (...) ermöglicht größtmögliche Flexibilität bzgl. Zeit und Ort der Teilnahme (und leistet damit einen Beitrag zur Reichweite bzw. Inklusion)« (Aschemann 2020, o. S.). Diese Kriterien sind in die Gestaltung des Lernprozesses im Modul BA 111 im digitalen Setting eingeflossen.

3. Modul BA 111: Beratungslernen im digitalen Setting

3.1 Vorüberlegungen zur Gestaltung der Lernumgebung

Ziel der Modulleitung war es, die notwendige »Spontan-Digitalisierung«¹ (DIE 2020) mit Vorwissen aus eLearning-Konzepten zu verknüpfen. Aus diesem Grund war eine kurzfristige Qualifizierung der beteiligten Dozierenden notwendig, die mit Unterstützung der IT und des eLearning-Teams realisiert werden konnte. Zudem sollten keine »Ersetzungsszenarien«² entstehen, d. h. weder sollte die Präsenzdidaktik 1 : 1 im Onlinesetting umgesetzt werden, noch sollten die Studierenden ausschliesslich asynchron arbeiten, wie es beispielsweise beim Versand von Modulunterlagen, die im Selbststudium zu bearbeiten sind, der Fall ist.

Lernen in online-basierten Lernsettings erfordert durchdachte Instruktionsdesigns (Ammenwerth et al. 2017, S. 170). Eine ausdifferenzierte Didaktik mit einer Mischung aus synchronen und asynchronen Lerneinheiten sollte im Modul den beraterischen Kompetenzerwerb gezielt fördern. Die Handlungsorientierung des Moduls sollte durch Übungsmöglichkeiten mit Rollenspielen bzw. -videos der Studierenden auch im digitalen Setting realisiert werden. Durch die Kombination von begleiteten Lerneinheiten mit selbstgesteuerten kollegialen Einheiten in Lerngruppen von 3 – 6 Studierenden, sollten das erfahrungsbasierte Lernen und die Aktivität der Studierenden gefördert werden.

Auf der Lernplattform OLAT erhielt jede Teilgruppe einen eigenen Kursraum mit Ablagemöglichkeiten und Forum, was die bisherige Ablage von Unterrichtsmaterialien so erweiterte, dass teilgruppenbezogenen Vorbereitungsaufgaben eingestellt werden konnten, welche neben der vor- und nachbereitenden Textarbeit Hauptbestandteil der asynchronen Lerneinheiten waren.

Das nachfolgende Beispiel der Unterrichtseinheit in der Großgruppe zum Thema »Krisenberatung« verdeutlicht die o. a. Vorüberlegungen.

-
- 1 »(...) Was bleibt nach der Spontan-Digitalisierung?« war Titel einer Talkrunde im Rahmen der Veranstaltung »Dialog Digitalisierung« des Dt. Instituts für Erwachsenenbildung am 1.12.2020.
 - 2 Der Begriff »Ersetzungsszenarien« wurde verwendet von K. Scheiter, Professorin für empirische Lehr-Lernforschung an der Universität Tübingen, Leiterin der Arbeitsgruppe Multiple Repräsentationen am Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), im Rahmen einer Veranstaltung des DIE (2020).

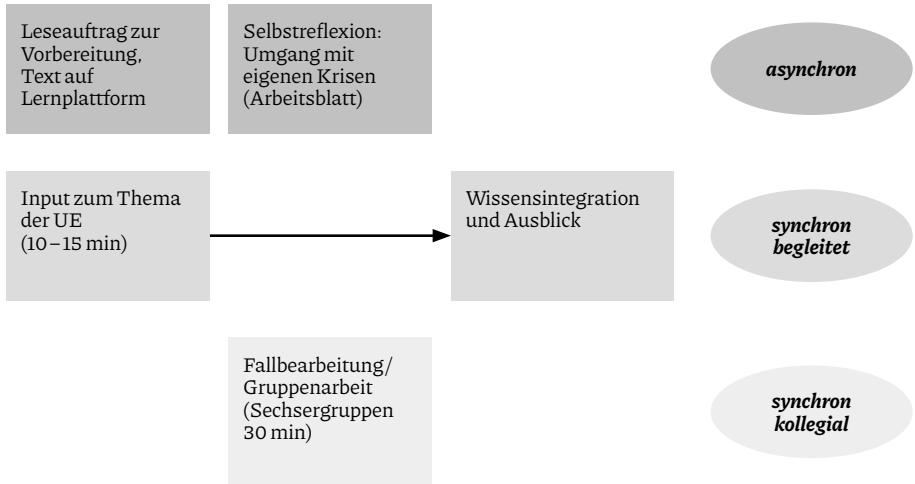


Abbildung 2: Elemente des Lernsettings in der Großgruppe

Nachfolgend werden zwei Szenarien zur didaktischen Umsetzung des Beratungslerns in den Teilgruppen vorgestellt.

3.2 Szenario 1: Beratungslernen mit Rollenspielvideos

18 Bachelor-Studierende, welche in einem digitalen Lernsetting die Möglichkeit erhalten sollen, auf der Basis von neu erworbenem theoretischen Knowhow, beraterische Skills zu praktizieren und weiterzuentwickeln – dies war die konkrete Ausgangslage.

Der Fokus lag auf der Frage: »Wie kann ich als Dozierende eine Struktur anbieten, in welcher die Studierenden möglichst viel erfahrend lernen können?«. Beabsichtigt war, dass die Studierenden Beratungssequenzen gestalten, reflektieren und sich gegenseitig Feedback erteilen konnten. Die methodisch bewährte Form eines interaktiven Rollenspiels, gezielte Beobachtung und Auswertung desselben, wurden in eine ausschließlich online-basierte Lernform angepasst und übertragen. Zur Verfügung standen fünf Termine à 135 Minuten.

Die Studierenden erhielten den Auftrag sich zu dritt in einem selbstorganisierten Meeting mit einer möglichen Gesprächssituation aus ihrer Berufspraxis auseinanderzusetzen. Insbesondere der Transfer der im Modul behandelten theo-

retischen Inhalte in eine konkrete Gesprächssituation sollte dabei im Fokus stehen. Zielgruppenspezifische Aspekte, besondere Herausforderungen und/oder Interessen und Fragen hinsichtlich der im Modul behandelten Themen konnten weitere mögliche inhaltliche Schwerpunkte darstellen. Ausgehend von den Vorüberlegungen, galt es eine Gesprächssituation zu skizzieren, das Setting des Gesprächs und die Rollen der gesprächsführenden Person, des Klienten oder der Klientin und einer Beobachtungsperson zu bestimmen. Letztere stellte sich anhand der Vorüberlegungen zwei bis drei konkrete Beobachtungsaufgaben.

Die Studierenden zeichneten die Gesprächssituation auf und stellten allen Mitstudierenden und der Dozentin eine vier- bis siebenminütige Gesprächssequenz auf der Hochschul-Plattform ›Switch Tube‹ zur Verfügung. Welche Dreiergruppe an welchem Termin ihre Gesprächssequenz für alle zugänglich machen sollte, wurde vorab kommuniziert.

Für den Lernprozess wurde die Arbeit mit Rollenspielvideosequenzen gewählt, um der gesamten Teilgruppe viel eigene Übung in Gesprächssequenzen zu ermöglichen, wie auch die gezielte Beobachtung und Reflexion der jeweiligen Beratungsvideos von Mitstudierenden. Im Präsenzunterricht besteht die Möglichkeit Rollenspiele im Plenum mitzuverfolgen, zu diskutieren und kritisch zu würdigen. Die Möglichkeit an einer Vielzahl von Gesprächssituationen aktiv mitzuwirken und auch beobachtend Teil zu haben, ließ sich aus Sicht der Dozentin im Onlinesetting besonders gut durch die Arbeit mit Beratungsgesprächen im Rollenspielvideo realisieren.

Pro Termin waren jeweils zwei Dreiergruppen mit ihrer Gesprächssequenz im Fokus. Alle Studierenden hatten den Auftrag parallel zum Teilplena-Meeting die Links zu den Video-Gesprächssequenzen bereit zu halten. Zunächst stellte sich die jeweilige Dreiergruppe vor, wobei nebst einem kurzen persönlichen ›Blitzlicht‹ ein fachliches Interesse genannt wurde. Die Beobachtungsperson führte anschließend in die Gesprächssituation ein, wobei sie die wichtigsten Strukturmerkmale bekannt gab sowie den Moment des Gesprächs (beispielsweise der Einstieg oder Abschluss eines Gesprächs). In einem nächsten Schritt wurden alle Studierenden aufgefordert nun im parallelen Link die Video-Gesprächssequenz der Gruppe zu betrachten. Somit konnte die Gesprächssequenz quasi ›gemeinsam‹ im Plenum oder zumindest zeitgleich betrachtet werden. Anschließend präsentierte die Beobachtungsperson der Lerngruppe ihre Reflexion und die Diskussion im Plenum wurde geöffnet. Nachfolgend die didaktische Struktur im Überblick.

Schritt	Inhalt	Involviert
1. Einstieg	Lernziel, Ablauf Meeting Klärung von max. drei Fragen	Moderation Dozentin 18 Studierende
2. Vorstellung Lerngruppe	Lerngruppe stellt sich vor · Gegenstand / Bild passend zur Person · Bezug zu Modul, Beratungsansatz (spezifisches Interesse, wichtige Erfahrung, Herausforderung)	Dreier-Lerngruppe 18 Studierende & Dozentin
3. Gesprächssituation	Beobachtungsperson führt in das Video ein Titel/Setting/Situation/Zeitpunkt des Gesprächs	Eine Person aus Lerngruppe 18 Studierende & Dozentin
4. Videosequenz	Gesprächssequenz wird im Plenum geschaut via tubeswitch.ch	18 Studierende & Dozentin parallel zum Meeting auf tube.switch
5. Feedback Beobachtungsperson	Beobachtungsperson aus Lerngruppe gibt Rückmeldung (Bezug zu Theorie, zu spezifischen Interventionen, kritische Würdigung)	Beobachtungsperson 18 Studierende & Dozentin
6. Plenum	Öffnung Gesamtplenum Feedback und Anschlussfragen Dozentin Diskussion, Theoriebezüge und Fragen	18 Studierende & Dozentin

Abbildung 3: Vorgehensweise in Teilgruppe 1

3.3 Szenario 2: Beratungslernen mit Übungsrollenspielen im virtuellen Raum

Anknüpfend an die allgemeinen Vorüberlegungen wurde in dieser Teilgruppe mit synchronen Übungseinheiten in Form von Beratungsrollenspielen gearbeitet. Dazu traf sich die Dozentin mit einer Gruppe von sechs Studierenden, während die übrigen Studierenden in Dreier- oder Sechsergruppen ein Übungsrollenspiel zu einer Fallsituation durchführten. Vorab war die Reihenfolge festgelegt worden, in der die Dozentin die Sechsergruppen virtuell besuchte, sowie wer jeweils in die Beratungsrolle und wer als Klient bzw. Klientin agieren wollte. Diese Sequenz fand jeweils dreimal statt, bevor sich die Gruppe wieder in der Runde der 18 Studierenden traf. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Elemente der Unterrichtseinheit:



Abbildung 4: Elemente des Lernsettings in der Teilgruppe 2

Für das Übungsrollenspiel erhielten die Studierenden in aktiver Rolle vorab eine Fallbeschreibung, die für Berater*in und Klient*in unterschiedliche Informationen enthielt. In der Rollenspielsequenz im virtuellen Raum hatten alle nicht aktiven Personen ihr Video und Audio ausgeschaltet, sodass nur die beiden handelnden Personen zu sehen und zu hören waren. Nach einer Spielsequenz von 8–10 Minuten gaben die Dozentin und die Mitstudierenden ein wertschätzendes Feedback zum Handeln des Beraters bzw. der Beraterin, bevor zwei andere Personen die aktiven Rollen übernahmen.

4. Reflexion

Die im vorigen Punkt skizzierten Vorgehensweisen werden in diesem Abschnitt kritisch reflektiert. Dabei fließen auch exemplarische Rückmeldungen von beteiligten Studierenden und Dozierenden ein (vgl. dazu auch Punkt 5).

4.1 Lessons learned aus Szenario 1

Die Annahme, das digitale Setting könnte sich in weniger Verbindlichkeit der Studierenden auswirken, hat sich nicht bewahrheitet. Die Notwendigkeit, dass jede Lerngruppe eine eigene Videosequenz zur Hand haben musste, damit die Arbeit in der Gesamtgruppe überhaupt möglich war, war allen bewusst und die Zustellung hat einwandfrei funktioniert. Anders als bei einem herkömmlichen interaktiven Rollenspiel im Präsenzsetting waren die Lerngruppen frei, wann sie das Gespräch durchführen und aufzeichnen wollten. Einige Lerngruppen meldeten zurück, dass sie mehrere Gespräche aufgezeichnet hatten, bevor sie sich auf die Sequenz einigten, welche sie im Plenum zur Verfügung stellen wollten. Auch die Möglichkeit die gewählte Gesprächssituation selbst mehrfach ansehen, anpassen oder komplett neu gestalten zu können, erlebten die meisten bereits als wesentlichen Teil des Lernprozesses. Einige Studierenden würdigten kritisch, dass ihnen die Auswahl schwerfiel und die Möglichkeit beliebig oft zu repetieren auch zu Verunsicherung und einem Gefühl der Überforderung mit der Menge an Videomaterial führte.

Die Studierenden wurden ermutigt, trotz theoretischer Verankerung im Modul und klarer Gesprächsführung, nicht den Anspruch einer durchwegs »idealen Gesprächssituation« zu reproduzieren. Das digitale Setting sollte ihnen einen Übungsraum, Möglichkeit zu Feedback, Diskussion und Weiterentwicklung bieten. Zu bedenken war auch, dass die Gesprächssequenzen, welche sie einreichten, ein Gespräch in einer direkten Begegnung darstellten, welches real nicht beliebig häufig reproduzierbar ist.

Bewährt hat sich die Vorgehensweise, dass die beobachtende Person aus jeder Lerngruppe zunächst in die Gesprächssequenz einführte und ein vorbereitetes Feedback gab. Dies hat die Differenziertheit des Feedbacks klar erhöht im Vergleich zu ad-hoc Rückmeldungen. Durch das vorbereitete Feedback wurde eine gute Grundlage für die Diskussion in der Gesamtgruppe geschaffen und es wurden Bezüge zum Modul hergestellt. Auch die Dozentin schätzte die Möglichkeit sich die Gesprächssequenz bereits vorher anzusehen und somit vorüberlegen zu können, welche Fragen sie den Studierenden stellen und welche theoretischen und methodischen Bezüge anhand der Gesprächssequenz hergestellt werden konnten.

Was die aufgezeichneten Gespräche nicht wiederzugeben vermochten, waren der Großteil der para- und nonverbalen Elemente eines Gespräches. Die Aufzeichnung beschränkte sich auf einen spezifischen Ausschnitt. Die Einführung in die Gesprächssequenz war auch insofern sehr wichtig, als sämtliche Gesprächssequenzen hinsichtlich ihres visuellen Settings identisch waren, was nicht auf Gespräche in der Praxis der Sozialen Arbeit zutrifft. Zu Bedenken ist auch, dass

alle Studierenden in Kamera und Mikrofon sprachen, d. h. also kein physisch präsent Gegenüber hatten.

Die Studierenden schätzten es sehr, wenn sie durch die Struktur die Möglichkeit hatten alle Gesprächssequenzen zu sehen und an den Feedbacks und Diskussionen teilzuhaben. Dies wäre ohne das Online-Setting und die Arbeit mit dem Videomaterial nicht realisierbar gewesen. Insgesamt war es erfreulich wie viel Übung, praktische und theoretische Reflexion und Diskussion über Beratung möglich war.

4.2 Lessons learned aus Szenario 2

Zunächst gab es eher Skepsis auf Seiten der Studierenden, inwieweit ein Beratungsrollenspiel im digitalen Setting überhaupt realisiert werden könne. Dies wich schnell einer Begeisterung hinsichtlich der Intensität des Rollenspielerlebnisses im digitalen Setting, da die Fokussierung auf die beiden aktiv handelnden Personen wesentlich einfacher gelang, als im vergleichbaren Präsenzsetting, wo teilweise mehrere Beratungsrollenspiele von Kleingruppen parallel in einem Raum durchgeführt werden, was einen hohen Geräuschpegel erzeugt. Dass alle 18 Studierenden der Teilgruppe in einer der 5 Unterrichtseinheiten in die aktive Beratungsrolle gehen, war einfacher planbar als im Präsenzsetting, zudem war die parallele Aktivität von begleiteten und unbegleiteten Lerngruppen durch zusätzliche virtuelle Meeting-Räume leichter realisierbar als im Präsenzsetting, wo nur wenig Räume zur Verfügung stehen. Das Feedback in den Übungssequenzen war konzentrierter und aufgrund der klar vorgegebenen Zeitschiene auch von Seiten der Mitstudierenden sehr fokussiert.

Die konkrete Planung der Übungssequenzen schuf eine höhere Verbindlichkeit der Studierenden als im Präsenzsetting, wo diese zumeist erst kurzfristig entscheiden, ob sie eine aktive Rolle übernehmen.

Die strukturierte Kombination der Lernelemente war im digitalen Setting besser steuerbar. So erhielten die Studierenden jeweils vorab eine Art Ablaufplan der Unterrichtseinheit, der mit 3 Farben die anstehenden Elemente (asynchron/synchron begleitet/synchron kollegial) kennzeichnete und auf einer Zeitschiene verortete.

5. Bilanzierung und Ausblick

Im Feedback der Studierenden überwogen die positiven Rückmeldungen und es zeigte sich wie Beratungslernen im digitalen Setting lernförderlich realisiert werden kann. Als positiv für den eigenen Lernprozess wurden insbesondere die Übungssequenzen erlebt, in denen ein differenziertes Feedback der Dozierenden sowie der Mitstudierenden auf das eigene Beratungshandeln erfolgte. In Szenario 1 war dies die Besprechung der Rollenspielvideos und in Szenario 2 die Lerneinheiten mit Beratungsrollenspiel in Sechsergruppen mit Dozentin. Dass jede*r einmal in der Rolle als Berater*in aktiv werden musste, wurde von den Studierenden ebenfalls positiv bewertet.

Im Vergleich der Studierendenaktivität in den verschiedenen Einheiten (Großgruppe mit ca. 55 Studierenden, Teilgruppe mit 18 und Lerngruppe für das Rollenspiel mit 6 Studierenden) war die Aktivität und Beteiligung der Studierenden umso höher, je kleiner die Gruppe war.

Die Individualisierung gelang insofern, als beispielsweise Studierende mit familiären Verpflichtungen ihre Aktivität im Übungsrollenspiel planen und die asynchronen Lernelemente zu frei wählbaren Zeitpunkten erledigen konnten. Teilweise hatten Studierende um die Aufzeichnung von Einheiten in der Großgruppe gebeten, damit fehlende Studierende diese im Nachgang nutzen konnten. Dies wäre im Präsenzsetting nicht möglich gewesen. Dieses Inklusionspotenzial sollte mit flexiblen Lernsettings weiter ausgebaut werden, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.

Zugleich war ein Mindestmaß an technischem Anwendungswissen erforderlich, was aber die meisten Studierenden im Laufe des Semesters erwarben. Einige benötigten zu Beginn die Hilfestellung der IT, um an den Meetings auch mit Videobild teilnehmen zu können.

In den beiden beschriebenen Teilgruppen befanden sich keine Studierenden mit Nachteilsausgleich, sodass die Frage offenbleibt, inwieweit diese mit ihren je spezifischen Beeinträchtigungen im digitalen Setting hätten profitieren können.

Mit Blick auf die Prüfungsergebnisse gab es bezogen auf den beraterischen Kompetenzerwerb der Studierenden bzw. die Ergebnisse der Prüfungen keine Unterschiede zum Modul im Präsenzsetting.

Die beteiligten Dozierenden hatten zumeist wenig Vorerfahrung mit digitalen Lernsettings. Ein Gelingensfaktor für die Moduldurchführung war die Offenheit der Dozierenden, wenngleiches Unterschiede gab, wie sehr sich die einzelnen auf

das neue Lernsetting einließen und wie stark sie dessen Potenzial ausschöpften. Das Semester war geprägt von einem intensiven Austausch in Form mehrerer Onlinemeetings, wodurch eine intensive Form der Kooperation geschaffen wurde, die als unterstützender erlebt wurde. Die Dozierenden konnten ihre Unterlagen und Materialien auf der Lernplattform gegenseitig einsehen und kollegial nutzen. Auf der Basis des Modulcurriculums entstand so eine didaktische Vielfalt in der Gestaltung des Lernprozesses in und mit den verschiedenen Studierenden-Gruppen, die beeindruckend war.

Die Begrenzung des Lernsettings wurde zum einem im knappen Zeitkorridor der Unterrichtseinheiten sichtbar, der ein striktes Zeitmanagement erforderte. Zum anderen war die Realisierung dieser anspruchsvollen Didaktik häufig nur durch ein zusätzliches Engagement der Dozierenden möglich, das weit über die vorgesehenen Zeitressourcen hinausging. Dies umfasste beispielsweise die Einarbeitung in digitale Tools sowie Fragen der Onlinedidaktik.

Erste Veröffentlichungen befassen sich mittlerweile mit den Auswirkungen der Pandemie auf Studierende und ihre Studienverläufe (vgl. Grätz & Lipps 2021, Schmid et al. 2020). Es gilt sorgsam zu evaluieren, wie das digitale Setting gute Lernprozesse für Studierende ermöglicht und welche Unterstützung es ggf. braucht. Dies würde dazu beitragen, dass das Beratungslernen im digitalen Setting nicht als Notlösung angesehen wird, sondern als Lernsetting mit eigenen Potenzialen und Herausforderungen.

Quellen

AMMENWERTH, E., HACKL, W. O., FELDERER, M. & HÖRST, A. (2017). Gruppendiskurse im virtuellen Lernraum. Förderung und Evaluierung der Critical Inquiry. In C. Igel, (Hrsg.): Bildungsräume, S. 170–176. Münster/New York: Waxmann.

ASCHEMANN, B. (2018): Digitalisierung, Didaktik, Internettechnologien. Sektor 4 – Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ, Band 5. Linz: Berufsförderungsinstitut Oberösterreich. URL: https://www.bfi-ooe.at/fileadmin/user_upload/PDF/Band-5-Paedagogische-Schriftenreihe.pdf. Zugriffen: 10. Januar 2021.

ASCHEMANN, B. (2020): Gute Online-Didaktik unter unsicheren Bedingungen. Blogbeitrag. URL: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/digitale-praxis/digitale-praxis-in-der-erwachsenenbildung/>. Zugriffen: 25. Februar 2021.

- DIE – DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (2020). Digitale Erwachsenenbildung – Qualität und Professionalität. 22. DIE – Forum Weiterbildung 2020 & dialog digitalisierung#04. URL: <https://www.die-bonn.de/institut/die-forum/2020/dokumentation.aspx>. Zugriffen: 10. Januar 2021.
- GRÄTZ, M. & LIPPS, O. (2021). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. *Research in Social Stratification and Mobility* 71 (2021). URL: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>. Zugriffen: 25. Februar 2021.
- HÖRMANN, M., KIRCHHOFFER, R. & CAMENZIND, G. (2020). Blended Supervision in der Beratungsweiterbildung. Forschungsbericht. Olten. URL: <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-351>. Zugriffen: 25. Februar 2021.
- HÖRMANN, M. (2019). »Neues im Möglichkeitsraum«. Impulse für die systemische Beratung im 21. Jahrhundert und deren Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung. *Kontext* 50(2), S. 149 – 162.
- LEUTHOLD-ZÜRCHER, A. (2020). Beratungslernen mit Simulation. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.). *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 203 – 218.
- MAIER-GUTHEIL, C. & WEINHARDT M. (2020). Beratungskompetenzentwicklung aus didaktischer Perspektive. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.) (2020). *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Wiesbaden: Springer* S. 45 – 60.
- MÜLLER, C., STAHL, M., LÜBCKE, M. & ALDER, MARK (2016). Flexibilisierung von Studiengängen: Lernen im Zwischenraum von formellen und informellen Kontexten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Jg. 11(4), S. 93 – 107.
- MÜRNER, B., POLEXE, L. & TSCHOPP, D. (2015). Es funktioniert doch – Akzeptanz und Hürden beim Blended Learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 10(2), S. 39 – 50.
- NESTMANN, F., ENGEL, F. & SICKENDIEK, U. (Hrsg.) (2013). *Das Handbuch der Beratung. Band 3. Neue Beratungswelten*. Tübingen: DGV T-Verlag.
- SCHMID, T., KÖNGETER, S. & KINDLER, T. (2020). Soziale Arbeit studieren unter Covid-19-Bedingungen. Motivation, Zuversicht und Herausforderungen von Studierenden an der Fachhochschule St. Gallen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Zeiten der Covid-19 Pandemie*. S. 1 – 5. URL: https://szsa.ch/covid19_1-5/.
- VALLASTER, C. & SAGEDER, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* Jg. 15/Nr. 4 (Dezember 2020) S. 281 – 301.
- WÄLTE, D. & BORG-LAUFS, M. (Hg.) (2018). *Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- WIDULLE, W. (2016). Beratungslernen in Regelstudiengängen. In P. Bauer, P. & Weinhardt, M. (Hrsg.): *Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der sozialpädagogischen Beratung*, S. 23 – 34. Hohengehren: Schneider.