

WISSENSCHAFTLICHE HANDREICHUNG

Das individuelle Beratungsportfolio

Eine Möglichkeit zur Dokumentation, Analyse, Reflexion und Kommunikation von Beratungskompetenz

Dr. Niklas Krebs
Justus-Liebig-Universität Gießen
Servicestelle Hochschuldidaktik
Rathenastr. 10
35394 Gießen
E-Mail: niklas.krebs@admin.uni-giessen.de
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3157-21>

HD
Servicestelle
Hochschuldidaktik

Zitierlink: <https://doi.org/10.22029/jlupub-21022>

ZUSAMMENFASSUNG

Diese wissenschaftliche Handreichung richtet sich an alle Forschenden, Lehrenden und Verwaltenden, denen im Rahmen ihrer Tätigkeiten Beratungsaufgaben zukommen und sie diese einmal professionell dokumentieren, analysieren, reflektieren und adressatengerecht kommunizieren möchten.

In ihr wird ausführlich dargelegt, aus welchen Kontexten sich das individuelle Beratungsportfolio zur Dokumentation, Analyse, Reflexion und Kommunikation von Beratungskompetenz heraus entwickelt hat, wie es sich definieren lässt und wie es aufgebaut ist, aus welchen Komponenten es sich zusammensetzt und wie diese sich individuell ausformulieren lassen, welche individuellen Ziele man selbst mit ihm verfolgen und wo es überall zur Anwendung kommen kann.

Im Anhang befindet sich überdies ein tabellarischer Leitfaden, an welchen man sich bei der Erstellung und Ausformulierung des eigenen individuellen Beratungsportfolios orientieren kann.

Inhaltsverzeichnis

1. Motivation und Historie	3
2. Ableitung, Definition und Aufbau	4
3. Komponenten	6
3.1. Psychologische Theorien und Modelle	6
3.2. Beratungsformen und -formate	7
3.3. Beratungsmethoden und -ziele	11
3.3.1. Was bedeutet „Analytisch“?	12
3.3.2. Was bedeutet „kognitiv“?	15
3.3.3. Was bedeutet „systemisch“?	16
3.3.4. Was bedeutet „humanistisch“?	20
3.3.5. Rollenverständnisse	23
3.4. Beratungspraxis, -konzepte und -projekte	25
3.5. Beratungsadministration und -weiterbildung	25
3.6. Beratungsentwicklung	26
3.7. Beratungsverzeichnis und Belege	26
4. Ziele	27
4.1. Individuelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung	27
4.2. Kollegiale Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung	28
4.3. Professionelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung	28

5. Anwendungen und Diskussion	29
5.1. Zur persönlichen Weiterentwicklung als Berater	29
5.2. Zur Qualitätssicherung der eigenen Beratungspraxis	29
5.3. Zur Kommunikation der eigenen Beratungskompetenz bei Bewerbungen	30
6. Fazit	30
Dank	31
Literatur	31
Anhang: Tabellarischer Leitfaden	36

1. Motivation und Historie

Wenn man sich das erste Mal mit dem Thema 'Beratungsportfolio' beschäftigt und diesen Begriff in die Suchleisten von Internetsuchmaschinen eingibt, dann trifft man in der Regel schnell auf seine bisher gängigsten ökonomischen Bedeutungen. Da wären zum einen die Beratungsportfolios von Dienstleistungsunternehmen oder Organisationen zu nennen, die in diesen ihr Beratungsangebot gegenüber Klienten oder Mitarbeitern¹ präsentieren, und zum anderen die individuellen Beratungsportfolios von freiberuflichen Wirtschafts- oder Managementberatern, die diese einerseits für Bewerbungszwecke und andererseits für das Selbstmarketing auf Karriereplattformen einsetzen. Obwohl es außerhalb des Bereichs der Unternehmensberatung noch viele weitere Bereiche gibt, in welchen professionelle Beratung stattfindet,² hat sich das Beratungsportfolio in diesen Bereichen noch nicht wirklich durchgesetzt. Ein Anliegen dieser wissenschaftlichen Handreichung ist es daher zumindest für den hochschulischen Bereich diese Lücke zu schließen und das Beratungsportfolio für die hochschulischen Zielgruppen zu öffnen. Denn auch diese können es u.a. zur Präsentation des Beratungsangebots einer Organisation oder Organisationseinheit, als Medium zur Kommunikation von Beratungskompetenz, als persönliches Bewerbungs- und Selbstmarketinginstrument oder als Reflexionsinstrument für die individuelle Entwicklung als Berater sowie für die der eigene Beratungstätigkeit ziel- und zweckmäßig einsetzen. Dabei sind nicht nur in Forschung, Lehre und Verwaltung eine Menge (semi)professioneller Beratungsaufgaben zu bewältigen,³ sondern gerade auch in dem seit zwei Jahrzehnten stets weiterwachsenden Wissenschaftsmanagement, der sogenannte „Third Space“ im Dreieck zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung (Hebeker et al., 2016; Freeman & Price, 2024; Whitchurch, 2009, 2010, 2026; Whitchurch & Healy, 2024), und in der sich professionalisierenden und zur Wissenschaft werdenden Hochschuldidaktik (Kordts-Freudinger et al., 2021; Rhein & Wildt, 2023; Valentin, 2019). Denn nahezu allen Wissenschaftsmanagern, Koordinatoren und Referenten kommen im Rahmen ihrer Tätigkeit auch immer mehr bis ausschließlich organisationsinterne oder -externe Beratungsaufgaben zu, sei es im Zuge der Einwerbung und Verwaltung von Drittmitteln, der Personalentwicklung, der wissenschaftlichen oder hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung, der Umsetzung einer Digitalisierungsstrategie, der Koordination von Kooperationsprozessen, der nachhaltigen Entwicklung einer Hochschule oder der Umsetzung einer Internationalisierungsstrategie. Stets gehören Beratungsaufgaben zu ihren Tätigkeitsprofilen oder charakterisieren diese

¹ Hinweis: Im Hinblick auf den Textfluss werden in dieser Arbeit i.d.R. entweder geschlechtsneutrale Formulierungen oder die männliche Form verwendet.

² Man denke nur an den sozialen, psychologischen, medizinischen und (hoch-)schulischen Bereich!

³ z.B. Beratung für Forschende zu Drittmittelanträgen und -verwaltung, Hochschuldidaktische Beratung für Lehrende, Studienberatung, Beratung im Rahmen der Personalentwicklung, etc.

sogar, so dass sie diese nicht nur dokumentieren und sich in dieser Hinsicht auch entsprechend qualifizieren müssen, was eine reflektierte persönliche Auseinandersetzung mit dem dazugehörigen Qualifikations- und Entwicklungsprozess als Berater miteinschließt, sondern auch ihre Beratungskompetenz in geeigneter Weise darstellen müssen, ob nun ihrer Organisation oder ihren Klienten gegenüber.

Es geht für all diese hochschulischen Zielgruppen also zunächst einmal darum, zum einen die eigene Beratungstätigkeit klassifizieren und zum anderen sich selbst als Berater verorten zu können. Dazu muss man die eigene Beratungstätigkeit und die persönliche Entwicklung als Berater auch möglichst ganzheitlich dokumentieren, damit man diese dann auch individuell, kollegial und auch professionell analysieren und reflektieren kann.⁴ Was dann wiederum eine entsprechende individuelle, kollegiale und auch professionelle Bewertung ermöglicht sowie eine verlässliche Kommunikation der eigenen Entwicklung als Berater und der damit verbundenen Beratungstätigkeit in Bewerbungskontexten.

2. Ableitung, Definition und Aufbau

Eine Ausgangslage, welche sehr an die erinnert, die seinerzeit das Aufkommen von Lehrportfolios zur Klassifikation, Dokumentation und Kommunikation von Lehrkompetenz beförderte (Szczyrba & Gotzen, 2012, PROLOG). Diese individuellen Lehrportfolios bestehen, je nachdem, an wen sie gerichtet sind oder welchem Zweck sie primär dienen sollen, in der Regel aus mehreren Komponenten, welche nicht nur die individuelle Lehrphilosophie, die eigene Lehrpraxis, die eigenen Lehrkonzepte und -projekte beinhalten, sondern auch die eigenen Erfahrungen bei der Mitarbeit an Studiengang-, Curriculum- oder Modulentwicklungen und bei der Mitwirkung in Gremien zur Lehrplanung und -gestaltung sowie in Lehrkommissionen und Fachgesellschaften. Überdies sollten in ihnen die eigene hochschuldidaktische Weiterbildung, die individuell geplante oder zukünftige Lehrentwicklung und die eigene Lehrforschung dargestellt werden. Einen abschließenden Überblick in tabellarischer Form gewähren in ihnen dann die dazugehörigen Verzeichnisse.

Diese Inhalte eines Lehrportfolios lassen sich im Grunde aber unter die folgenden fünf Komponenten subsumieren (Seldin et al., 2010, Chapter 2; Szczyrba & Gotzen, 2012, S. 23-24)

- (1) Lehrphilosophie,
- (2) Lehrpraxis, -konzepte und -projekte,
- (3) Lehradministration und -weiterbildung,
- (4) Lehrentwicklung,
- (5) Lehrverzeichnis und Belege,

aus welchen sich dann unmittelbar und direkt die entsprechenden Komponenten für ein individuelles Beratungsportfolio ableiten lassen:

- (1) Beratungsphilosophie,
- (2) Beratungspraxis, -konzepte und -projekte,
- (3) Beratungsadministration und -weiterbildung,
- (4) Beratungsentwicklung,
- (5) Beratungsverzeichnis und Belege.

⁴ Reflexion im Sinne einer reflektierten Praxis (Schön 1983, 1987).

Diese ermöglichen dann nicht nur eine exakte Definition des Beratungsportfolios (Box 1), sondern zeigen ausgehend von seiner Grundlage, der Klassifikation und Dokumentation der eigenen Beratungstätigkeit und der persönlichen Entwicklung als Berater, seine Anwendungsmöglichkeiten auf (Abbildung 1).

Box 1: Definition 'Beratungsportfolio'

Unter einem **Beratungsportfolio** versteht man eine angemessene Dokumentation und Darstellung (max. 20 DIN A4 Seiten) des eigenen Verhältnisses zur Beratung und der eigenen Beratungstätigkeit, in und mit welchem diese klassifiziert, analysiert, reflektiert und bewertet werden kann. Es besteht aus den folgenden fünf Komponenten: Beratungsphilosophie, Beratungspraxis, -konzepte und -projekte, Beratungsadministration und -weiterbildung, Beratungsentwicklung, Beratungsverzeichnis und Belege.

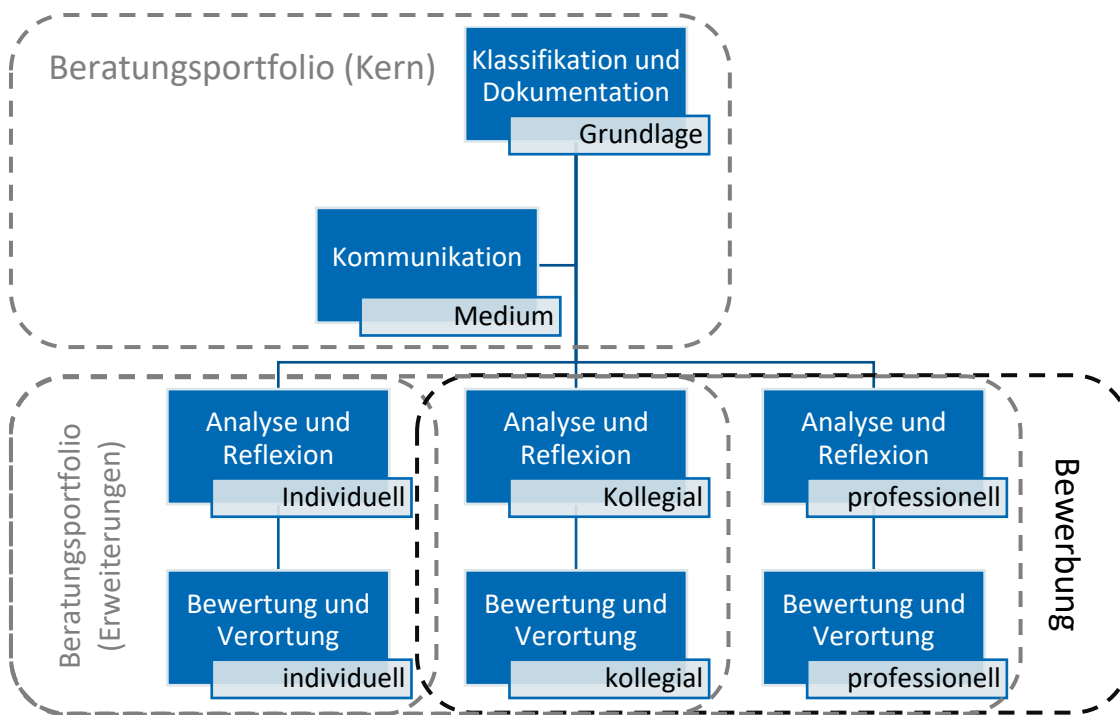


Abbildung 1: Anwendungsmöglichkeiten des individuellen Beratungsportfolios

Doch wie lassen sich diese Komponenten eines Beratungsportfolios, welche aus denen eines Lehrportfolios allgemein abgeleitet wurden, individuell genau charakterisieren und ausformulieren?

3. Komponenten

Der Hauptbestandteil eines jeden Lehrportfolios im anglo-amerikanischen wie im deutschsprachigen Raum ist die Lehrphilosophie, in welcher die individuellen Grundhaltungen zur Lehre beschrieben werden (Futter, 2009; Seldin et al., 2010). Überträgt man dies nun auf den Beratungskontext, dann ist in diesem die Beratungsphilosophie – die individuellen Grundhaltungen zur Beratung – dazustellen. Aber woraus bestehen diese individuellen Grundhaltungen zur Beratung? Wie lassen sie sich charakterisieren? Also im Kern grundsätzlich aus den jeweils zugrunde liegenden psychologischen Theorien und Modellen, den präferierten Beratungsformen und -formaten, den bevorzugten Beratungsmethoden und -zielen sowie den dazugehörigen Rollenverständnissen. Mit diesen lässt sich dann die individuelle Beratungsphilosophie als Ganzes definieren (Box 2).

Box 2: Definition 'Beratungsphilosophie'

Unter einer **Beratungsphilosophie** versteht man eine konzise Darstellung (1-2 DIN A4 Seiten) der individuellen Grundhaltungen zur Beratung, zu welchen die zugrunde gelegten psychologischen Theorien und Modelle, die präferierten Beratungsformen und -formate, die bevorzugten Beratungsmethoden und -ziele sowie die dazugehörigen Rollenverständnisse zu zählen sind.

Wie auch im Falle der Lehrphilosophie sollte sich die Darstellung der Beratungsphilosophie an geeigneten Beurteilungskriterien orientieren (Buckridge, 2008; Seldin et al., 2010, chapter 7; Wehr, 2011). Daher sollte man nicht nur eine authentische und aussagekräftige Darstellung der eigenen individuellen Grundhaltungen vor Augen haben, sondern sich vor allem auch die Frage stellen, für welchen Personen- oder Institutionenkreis (individuell, kollegial, professionell) man diese überhaupt ausformuliert (Futter, 2009; Szczyrba & Gotzen, 2012).

Aber was genau ist unter den individuellen Grundhaltungen zur Beratung zu verstehen? Um welche psychologischen Theorien und Modelle handelt es sich dabei überhaupt? Und warum spielen sie in diesem Zusammenhang eine so große Rolle?

3.1. Psychologische Theorien und Modelle

Da sich die Beratungswissenschaft aus der therapeutischen Theorie und Praxis entwickelt hat, lassen sich die zu ihr gehörenden Beratungsformen, -formate, -methoden und -ziele sowie Rollenverständnisse auch auf die, die therapeutische Theorie und Praxis bestimmenden, vier psychologischen 'Schulen' zurückführen (Benecke, 2014, Kapitel 6-9; Rohr et al., 2016, S. 126f; Schütz et al., 2015):

- (1) Analytische (oder tiefenpsychologische) Therapie [psychoanalytisch oder tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie, Psychoanalyse]: Basiert auf den psychoanalytisch begründeten Verfahren.
- (2) Kognitive Therapie [Verhaltenstherapie]: Basiert auf lern- und kognitionstheoretischen Modellen.
- (3) Systemische Therapie [insb. Familientherapie]: Fundiert ursprünglich auf familien-therapeutischem Denken, schließt aber mittlerweile soziale Systeme insgesamt mit ein.

- (4) Humanistische Therapie [insb. Gesprächspsychotherapie]: Grundlage ist eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen, basiert daher auf einem ressourcenorientierten Menschenbild.

Im analytischen Fall geht es dabei um Veränderung durch eine vertiefte Einsicht in die vorliegende Problematik und deren Lösungsmöglichkeiten (Arbinger, 1997; Betsch et al., 2011, Kapitel 12-15; Funke, 2003), im kognitiven um Veränderung durch (Neu-)Lernen und (Neu-)Interpretieren (Bodenmann et al., 2011; Lefrançois, 2015; Schütz et al., 2015, Kapitel 6), im systemischen um Veränderung durch Verortung in der sozialen Umwelt sowie Berücksichtigung und Einbeziehung dieser mittels Kommunikation (Ameln, 2004; Brunner, 2004; Schlippe & Schweitzer, 2016) und schließlich im humanistischen um Veränderung durch ganzheitliche Herangehensweise und den gezielten Einsatz individueller Ressourcen (Eckert et al., 2012; Nestmann, 2004; Quitmann, 1996; Weinberger, 2013).

Dementsprechend kann sich die zu den, der jeweiligen Beratungspraxis zugrunde liegenden, psychologischen Theorien und Modellen gehörende Darstellung an den Antworten auf die folgenden fünf Leitfragen orientieren:

1. Leitfrage: Auf welchen grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien basiert meine Arbeit als Berater?
2. Leitfrage: Wie habe ich mich im Hinblick auf diese psychologischen Modelle und Theorien qualifiziert?
3. Leitfrage: Welche Aspekte dieser psychologischen Modelle und Theorien sind für meine Beratungstätigkeit besonders relevant?
4. Leitfrage: Welche Implikationen haben diese besonders wichtigen Aspekte der von mir präferierten psychologischen Modelle und Theorien auf meine Beratungstätigkeit?
5. Leitfrage: Wie qualifiziere ich mich im Hinblick auf die fortschreitende Entwicklung dieser von mir präferierten psychologischen Modelle und Theorien weiter?

Die mit Hilfe dieser Leitfragen ausformulierte Darstellung der psychologischen Theorien und Modelle, auf welche sich die Beratungspraxis eines Beraters theoretisch zurückführen lässt, bildet dann auch die Grundlage für die Erklärung der zu dieser individuellen Beratungspraxis gehörenden Beratungsformen und -formaten.

3.2. Beratungsformen und -formate

Berater charakterisieren nämlich die von ihnen verwendeten Beratungsformen und -formate nicht nur in Abhängigkeit der ihrer Beratungstätigkeit zugrunde liegenden psychologischen Theorien und Modelle, sondern insbesondere auch in Abhängigkeit ihres jeweiligen Professionshintergrundes, auf die unterschiedlichste Art und Weise (Möller et al., 2021). Diese professionsbedingte Heterogenität hat zur Folge, dass sich bisher keine einheitliche professionsübergreifende Charakterisierung von Beratungsformen und -formaten durchsetzen konnte (Rapp-Giesecke, 2021). Nichtsdestotrotz stellt es aber für jede Beraterin und jeden Berater eine Notwendigkeit dar, sich im Kontext der eigenen Beratungsarbeit und Professionalisierung in diesem sehr heterogenen Feld auch positionieren und verorten zu können.

Da dies gerade für die weitere Ausformulierung der individuellen Grundhaltungen zur Beratung von entscheidender Bedeutung ist, wird im Folgenden nun auch ein entsprechender erster professionsübergreifender Charakterisierungsversuch unternommen, welcher eine Positionierung und Verortung der in der eigenen Beratungspraxis verwendeten Beratungsformen und -formate ermöglicht (Box 3).

Box 3: Definition 'Beratungssituation, -form, -format'

Unter einer **Beratungssituation** versteht man das offizielle oder informelle Zusammenkommen von einem oder mehreren Beratenden mit einem oder mehreren Zu-Beratenden.

Unter einer **Beratungsform** versteht man die in einer bestimmten Beratungssituation auftretende Sozialform.

Unter einem **Beratungsformat** versteht man den zur einer konkreten Beratungssituation und ihrer Beratungsform gehörenden professions-, kontext-, inhalts- und prozessabhängigen Beratungsverlauf.

Im hochschulischen Bereich treten nicht nur im Rahmen der Hochschullehre,⁵ der Forschung⁶ und der Administration⁷ spezifische Beratungssituationen auf, sondern insbesondere auch in der sogenannten Dritten Sphäre (Hoelcher & Lauer, 2024, Figure 1; Salden & Volk, 2023; Whitchurch, 2018; Whitchurch & Healy, 2024), im Dreieck zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung. Gerade in diesem Bereich, in welchem auch das Wissenschaftsmanagement angesiedelt ist, kommen vielen administrativen Positionen kommunikative, primär beratende Aufgaben zu (Hoelcher & Lauer, 2024; Krempkow et al., 2023, Abbildung 5.12). Man denke dabei nur an die Angebote zur PostDoc-Förderung, w.z.B. das PostDoc Career and Mentoring Office (PCMO) der Justus-Liebig-Universität Gießen.⁸ Den Koordinatoren und Referenten, die in dieser Einrichtung tätig sind, kommen im Zuge der Karriereentwicklung, wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung von PostDocs ein ganzes Spektrum von spezifischen Beratungsaufgaben zu, welche die PostDocs in ihren universitären und außeruniversitären Karrieren unterstützen und begleiten sollen. Dementsprechend gibt es dann auch die zu diesen spezifischen Beratungsaufgaben gehörenden Beratungssituationen, -formen und -formate, welche in angemessener Art und Weise der Zielgruppe dargestellt und kommuniziert werden müssen.

Die zu einer spezifischen Beratungssituation gehörende Beratungsform lässt sich im Grunde mit Hilfe der folgenden Klassifizierung von Beratungsformen einordnen:

- i. **Eins-zu-Eins:** Ein Berater mit einem Klienten.
- ii. **Eins-zu-Team:** Ein Berater mit einem Team von Klienten, die in ihrem Arbeitsalltag zusammenarbeiten.

⁵ Zum Beispiel im Zusammenhang mit der Akkreditierung von Studiengängen, deren (Weiter-)Entwicklung, der (Weiter-)Entwicklung einzelner Lehrveranstaltungen, deren Planung, Gestaltung, Durchführung, Evaluation und Reflexion sowie bei der veranstaltungsbegleitenden Betreuung der Studierenden.

⁶ Zum Beispiel im Zusammenhang mit der Forschungsarbeit in den unterschiedlichen Fachbereichen, Instituten und Forschungszentren.

⁷ Zum Beispiel im Zusammenhang mit der universitären Gremienarbeit, der administrativen Arbeit in den Dezernaten und Stabsabteilungen, der allgemeinen Studienberatung, der studentischen Selbstverwaltung, der Personalvertretungen, der speziellen Beauftragten, den Diensten des Hochschulrechenzentrums und der Bibliotheken.

⁸ <https://www.uni-giessen.de/de/org/admin/dez/c/personalentwicklung/pcmo/pcmostart> (Zuletzt aufgerufen am 30.06.2026).

- iii. **Eins-zu-Gruppe:** Ein Berater mit einer Gruppe von Klienten, die lediglich für diese Beratung zusammenkommen.
- iv. **Team-zu-Eins:** Ein Team aus Beratern, die die Beratung gleichberechtigt zusammen gestalten und in ihrem Verlauf zusammen auftreten und -arbeiten, mit einem Klienten.
- v. **Team-zu-Team:** Ein Team aus Beratern, die die Beratung gleichberechtigt zusammen gestalten und in ihrem Verlauf zusammen auftreten und -arbeiten, mit einem Team von Klienten, die in ihrem Arbeitsalltag zusammenarbeiten.
- vi. **Team-zu-Gruppe:** Ein Team aus Beratern, die die Beratung gleichberechtigt zusammen gestalten und in ihrem Verlauf zusammen auftreten und -arbeiten, mit einer Gruppe von Klienten, die lediglich für diese Beratung zusammenkommen.
- vii. **Gruppe-zu-Eins:** Eine Gruppe von Beratern, die lediglich für diese Beratung zusammenkommen und zusammenarbeiten, mit einem Klienten.
- viii. **Gruppe-zu-Team:** Eine Gruppe von Beratern, die lediglich für diese Beratung zusammenkommen und zusammenarbeiten, mit einem Team von Klienten, die in ihrem Arbeitsalltag zusammenarbeiten.
- ix. **Gruppe-zu-Gruppe:** Eine Gruppe von Beratern, die lediglich für diese Beratung zusammenkommen und zusammenarbeiten, mit einer Gruppe von Klienten, die lediglich für diese Beratung zusammenkommen.

Und das jeweils dazugehörige Beratungsformat lässt sich dann unter Verwendung der folgenden Klassifikation von Beratungsformaten charakterisieren:

- x. **Nicht-prozessbegleitend:** Bei einem nicht-prozessbegleitenden Beratungsanliegen handelt es sich i.d.R. um eine konkrete Fragestellung, einen bestimmten Sachverhalt, ein bestimmtes Problem oder eine konkrete Problemlage, die sich klar eingrenzen lässt.
 - a. **Kollegiale Beratung:** Ein oder mehrere Kollegen (Peers) beraten.
 - b. **Professionelle Beratung:** Ein oder mehrere Experten beraten.
- xi. **Prozessbegleitend:** Bei einem prozessbegleitenden Beratungsanliegen handelt es sich i.d.R. um Fragestellungen, Sachverhalte, Probleme oder Problemlagen, die einen bestimmten (Lern-, Trainings-, Arbeits-, Forschungs- oder Lebens-)Prozess betreffen oder die im Zuge eines solchen auftreten und von diesem maßgeblich (mit)determiniert werden (können).
 - c. **Kollegiales Coaching:** Ein oder mehrere Kollegen (Peers) coachen.
 - d. **Professionelles Coaching:** Ein oder mehrere Experten coachen.
- xii. **Intern:** Bei einer internen Beratung sind die Berater als Angestellte ein Teil der Organisation, Institution oder des Unternehmens, deren Mitarbeitende sie beraten sollen.
- xiii. **Extern:** Bei einer externen Beratung sind die Berater nicht bei der jeweiligen Organisation, Institution oder des Unternehmens angestellt, deren Mitarbeitende sie beraten sollen.
- xiv. **Abhängig:** Bei einer abhängigen Beratung finanziert die zu beratende Person die Beratung nicht selbst.

- xv. **Unabhängig:** Bei einer unabhängigen Beratung finanziert die zu beratende Person die Beratung selbst.⁹

Unter Verwendung dieser Klassifikationen lässt sich nun für jede der Beratungsformen ein entsprechendes Klassifikationsschema erstellen und die eigene Beratungstätigkeit verorten. Als Beispiel für ein solches Klassifikationsschema stelle man sich die Beratungsform 'Eins-zu-Eins' und den Klassifikationspfad 'Prozessbegleitend, professionell, intern, abhängig' vor (Abbildung 2).

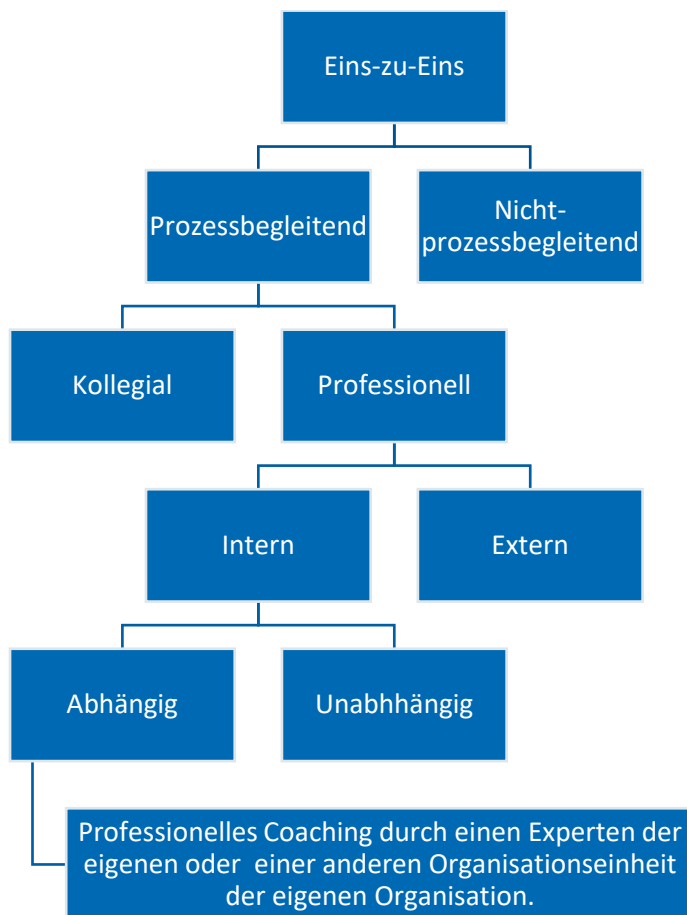


Abbildung 2: Beispiel für eine Verortung im vorgestellten Klassifikationsschema

Hinsichtlich einer, im Rahmen der individuellen Grundhaltungen zur Beratung, adäquaten Darstellung der selbst präferierten und eingesetzten Beratungsformen und -formate kann diese sich dann an den Antworten auf die folgenden Leitfragen orientieren, welche sich aus den entsprechenden Leitfragen im Falle der Erstellung eines Lehrportfolios ableiten lassen (Seldin et al., 2010, S. 12ff und S. 28; Trautwein et al., 2012):

⁹ Die Kombination „Intern & Unabhängig“ tritt tatsächlich auf, wenn z.B. die Organisationseinheiten einer Hochschule finanziell unabhängig voneinander wirtschaften und die eine Organisationseinheit (z.B. ein wissenschaftliches Zentrum) eine spezifische Dienstleistung (z.B. IT-Beratung oder IT-Dienstleistung) einer anderen (z.B. ein universitäres Rechenzentrum) von dieser in Rechnung gestellt bekommt.

1. Leitfrage: Welche Beratungsformen verwende ich bei meiner Arbeit als Berater?
2. Leitfrage: Mit welcher der von mir verwendeten Beratungsformen habe ich die meisten Erfahrungen sammeln können?
3. Leitfrage: Welche der von mir verwendeten Beratungsformen präferiere ich und warum? Wie hängen die von mir verwendeten Beratungsformen mit den grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien meiner Beratungstätigkeit zusammen?
4. Leitfrage: Welche Beratungsformate kommen bei meiner Arbeit als Berater zum Einsatz?
5. Leitfrage: Welche von diesen Beratungsformaten präferiere ich und warum? Wie hängen die von mir verwendeten Beratungsformate mit den von mir verwendeten Beratungsformen zusammen?
6. Leitfrage: Wie kann ich mich unter Berücksichtigung der von mir verwendeten Beratungsformen und -formaten als Berater verorten?

Als nächstes lassen sich nun auf der Grundlage der Darstellung der, der eigenen Beratungspraxis zugrunde liegenden, psychologischen Theorien und Modelle und der eigenen Verortung als Berater die in der eigenen Beratungspraxis eingesetzten Beratungsmethoden, angestrebten Beratungsziele und angenommenen Beraterrollen ausformulieren.

3.3. Beratungsmethoden und -ziele

Da sich, wie bereits im Vorausgehenden erklärt, die Beratungswissenschaft aus der therapeutischen Theorie und Praxis entwickelt hat, lassen sich die zu ihr gehörenden Beratungsmethoden und Rollenverständnisse auch auf die, die therapeutische Theorie und Praxis bestimmenden, vier psychologischen 'Schulen' zurückführen (Benecke, 2014):

- (1) Analytische (oder tiefenpsychologische) Theorie und Praxis: tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie und Psychoanalyse;
- (2) Kognitive Theorie und Praxis: Lern- und Verhaltenstherapie;
- (3) Systemische Theorie und Praxis: Familientherapie und soziale Therapieformen;
- (4) Humanistische Theorie und Praxis: Gesprächspsychotherapie und klienten-zentrierte Therapieformen.

Diese psychologischen 'Schulen' prägen auch die dazugehörigen Methoden (Nestmann et al., 2004):

Zu (1): Methode 'Analytisch': Veränderung durch vertiefte Einsicht.

Zu (2): Methode 'Kognitiv': Veränderung durch (Neu-)Lernen und (Neu-)Interpretieren.

Zu (3): Methode 'Systemisch': Veränderung durch Verortung in der sozialen Umwelt sowie Berücksichtigung und Einbeziehung dieser.

Zu (4): Methode 'Humanistisch': Veränderung durch ganzheitliche Herangehensweise und den gezielten Einsatz individueller Ressourcen.

Aber was bedeutet das genau für die Beratungspraxis? Was charakterisiert analytische, kognitive, systemische oder humanistische Beratungsmethoden und -ziele?

3.3.1. Was bedeutet „Analytisch“?

Um diese Fragen beantworten zu können, muss man sich zunächst einmal mit den Grundbegriffen und Grundlagen analytischer Theorien und Modelle beschäftigen.

Da es sich bei diesen stets um Problemlösungstheorien und -modelle handelt, trifft man in der Regel als erstes auf eine Charakterisierung des Problembegriffs. Aus der Perspektive einer Person wird eine Situation nämlich erst dann zu einem Problem, wenn die betreffende Person „... *diese Situation vor dem Hintergrund ihrer gegenwärtigen Zielsetzungen und Erwartungen als unbefriedigend erachtet*“ (Arbinger, 1997, S. 6, Z. 1-2). Ein einfaches Problem liegt dann vor, wenn in einer Situation eine bekannte Lücke in einem Handlungsplan zu schließen ist. Es ist wohldefiniert (Ausgangs- und Zielbedingungen bekannt, Mittel bzw. Operatoren zur Problemlösung liegen vor!) und besitzt eine Lösung, von welcher die problemlösende Person weiß, wann sie erreicht ist (Betsch et al., 2011, S. 154). Dagegen ist man mit einem komplexen Problem konfrontiert, wenn mit einer großen Anzahl unbekannter Lücken zu rechnen ist, welche sich ggf. erst im Laufe des Problemlöseprozesses zeigen. Es ist schlecht definiert (Ausgangs- und Zielbedingungen (teilweise) unbekannt, Mittel bzw. Operatoren zur Problemlösung liegen nicht (alle) vor!) und man weiß u.U. auch nicht genau, wann es gelöst ist (Betsch et al., 2011, S. 154). Dabei besitzt der Raum der komplexen Probleme fünf klassifikatorische Dimensionen: Komplexität (Anzahl beteiligter Variablen), Vernetztheit (Beziehungen zwischen den beteiligten Variablen), Intransparenz (fehlende oder nicht zugängliche Informationen über die Ausgangs- und Zielbedingungen), Dynamik (zeitlich abhängige situative Veränderungen), Vielzieligkeit bzw. Polytelie (zu beachtende Werte und Zielbedingungen) (Betsch et al., 2011, S. 155f). Und unter Problemlösen versteht man in diesem Zusammenhang dann das Schließen von einer oder mehrerer Lücken in einem nicht-routinemäßig umsetzbaren Handlungsplan durch zielführende, bewusste, kognitive Aktivitäten, welche letztendlich einen Weg vom Ausgangszustand hin zum Zielzustand ermöglichen sollen. Beim Problemlösen handelt es sich also um die Suche einer Lösung im zum Problem gehörenden Problemraum, welcher die vom jeweiligen Problemlöser erzeugte Repräsentation (bzw. das Modell) des Problems darstellt und aus Wissenszuständen und Operatoren besteht, welche einen Wissenszustand in einen anderen transformieren können (Arbinger, 1997, S. 36-37).

Anhand dieser kurzen Darstellung analytischer Grundbegriffe und Grundlagen lässt sich bereits eine erste konzise Antwort auf die Frage nach analytischen Beratungsmethoden und -zielen formulieren: **Analytisch bedeutet problem- und problemlösungsorientiert!** Das heißt, dass analytische Beratungsmethoden die zu beratende Person von den Ausgangs- hin zu den Zielbedingungen eines Problems führen sollen und zwar mit dem ausdrücklichen Ziel dieses Problem tatsächlich selbst auch lösen zu können.

In der Geschichte analytischer Theorien und Modelle finden sich mittlerweile eine ganze Bandbreite von Problemlösungsansätzen: assoziative, gestalttheoretische, psychoanalytische, heuristische, funktionalistische, handlungstheoretische, evolutionspsychologische (Arbinger, 1997, Kapitel 5; Betsch et al., 2011, Kapitel 14; Funke, 2003, Kapitel 2). Dabei betrachten assoziative Ansätze, wie der von Edward Thorndike (1874 – 1949) das Problemlösen als Umschichtung von Reaktionshierarchien, gestalttheoretische, wie die von Max Wertheimer (1880 - 1943), Wolfgang Köhler (1887 - 1967) und Kurt Koffka (1886 - 1941) das Problemlösen als die Suche nach einer guten Gestalt, psychoanalytische, wie der von Sigmund Freud (1856 -1939) das Problemlösen als Bewusstmachung unbewusster Inhalte, heuristische, wie der von George Pólya (1887 - 1985) möchten das Problemlösen durch heuristische Regeln verbessern, funktionalistische, wie von Allen Newell (1927 - 1992), Herbert Simon (1916 - 2001), Dietrich Dörner (1938), John Sweller (1946) und Karl Klauer (1961), die das Problemlösen als Informationsverarbeitungsprozess

sehen, handlungstheoretische, wie der von Heinz Heckhausen (1926 - 1988), welche den Problemlöseprozess mittels Handlungsphasen beschreiben, und evolutionspsychologische, wie die von Leda Cosmides (1957), John Tooby (1952 - 2023), und Gerd Gigerenzer (1947), bei welchen das Problemlösen als erfolgreicher Anpassungsprozess angesehen wird.

Mit Hilfe dieser unterschiedlichen analytischen Ansätze lassen sich dann auch dazugehörige Methoden klassifizieren (Arbinger, 1997, Kapitel 6 und 7):

- **Interpolation:** Dabei besteht der Problemlöseprozess darin, mit bekannten Operatoren einen Lösungspfad von der bekannten Ausgangssituation zu der bekannten Zielsituation zu konstruieren.
- **Versuch-Irrtum-Verhalten:** Eine schrittweise Veränderung der Auftrittswahrscheinlichkeit für unterschiedliche Reiz-Reaktions-Verknüpfungen (Assoziationen) charakterisiert dabei den Problemlöseprozess.
- **Einsicht, Aha-Erlebnis und Einstellung:** Dadurch werden gestaltpsychologische Qualitäten beschrieben, die im Laufe des Problemlöseprozesses auftreten können und das Verstehen eines problematischen Sachverhaltes beschreiben.
- **Mittel-Ziel-Analyse:** Diese beruht auf dem „General Problem Solver“-Programm von Newell et al. (1959). Der Problemlöseprozess sieht dabei so aus, dass ein Problemlöser den Ausgangs- mit dem Zielzustand vergleicht, passende Zwischenziele generiert und nach den für die jeweiligen (Zwischen-) Ziele verwendbaren Mitteln sucht, und insgesamt so auf diesem Wege systematisch die Distanz zwischen den beteiligten Problemzuständen verkleinert.
- **Vorwärts- bzw. Rückwärtsarbeiten:** Der Problemlöseprozess kann vorwärts (von der Ausgangssituation hin zur Zielsituation) gerichtet sein, aber auch rückwärts (von der Zielsituation zur Ausgangssituation) verlaufen.
- **Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen:** Dieses beschreibt den ganzen Problemlöseprozess in vier diskreten Phasen.
 1. Phase: Abwägung zwischen Wünschbarkeit und Realisierbarkeit (Zielfindung).
 2. Phase: Alle Aktivitäten auf die Realisierung des ausgewählten Ziels ausrichten (Aktivitäten planen).
 3. Phase: Angestrebte zielführende Aktivitäten umsetzen (Handlung realisieren).
 4. Phase: Fokus auf das Ergebnis der Handlung (Zielerreichung überprüfen).
- **Analoges Problemlösen:** Dabei werden im Problemlöseprozess zuvor gemachte Erfahrungen durch Übertragung von Prinzipien aus einem Bereich (Quelldomäne) auf einen anderen Bereich (Zieldomäne) genutzt.
- **Heurismen:** Darunter fallen alle Strategien, die ein Problemlöser im Problemlöseprozess einsetzen kann (z.B. Umstrukturierungsheurismen – die Problemsituation in einem neuen Licht sehen, Entdeckungsheurismen – neue Mittel zur Lösung des Problems durch u.a. Analogie- und Modellbildung oder auch Abstraktion entdecken).
- **Bewusstmachung von Zusammenhängen:** Gerade bei komplexen psychologischen Problemen sind viele Zusammenhänge im Problemraum dem jeweiligen Problemlöser nicht bewusst, sondern liegen als implizites Wissen vor, welches erst bewusst, also wieder explizit, gemacht werden muss.

- **Beziehungen und Muster erfassen und analysieren:** Bei allen komplexen (sozialen) Problemen spielen (zwischenmenschliche) Beziehungen und (soziale) Interaktionsmuster eine zentrale Rolle, weshalb diese im dazugehörigen Problemlöseprozess erfasst und im Hinblick auf ihre (adaptive) Funktion hin analysiert werden müssen.¹⁰

Allgemein lassen sich fünf Phasen des Problemlösens beschreiben (Betsch et al., 2011, Abschnitt 12.3):

1. Phase: **Problemidentifikation** (Ein Problem ist identifiziert, wenn man erkannt hat, dass ein konkretes Ziel nicht ohne weiteres Nachdenken erreicht werden kann).
2. Phase: **Ziel- und Situationsanalyse** (Klärung des zu erreichenden Zielzustandes, Analyse der Ist-Situation).
3. Phase: **Planerstellung** (Lösungsplanung).
4. Phase: **Planausführung** (Lösung).
5. Phase: **Evaluation** (Prüfung der Lösung).

Damit lassen sich nun auch die unterschiedlichen Ansätze in der analytischen Beratung koncis charakterisieren:

- **assoziativ:** Im Falle von analytischen Beratungen im assoziativen Sinne wird auf klassische lerntheoretische Vorstellungen (Reiz-Reaktions-Schemata) zurückgegriffen, welche eine bessere Einsicht in den Problemlöseprozess (insb. in die Produktionsregeln) ermöglichen sollen.
- **gestalttheoretisch:** Bei analytischen Beratungen im gestalttheoretischen Sinne geht es darum, eine schlechte Gestalt mittels Umstrukturierung durch Einsicht in eine gute Gestalt zu überführen.
- **psychoanalytisch:** Diese Form analytischer Beratung dreht sich um die Bewusstmachung unbewusster Inhalte durch Einsicht.
- **heuristisch:** Im Falle von analytischen Beratungen im heuristischen Sinne stehen Problemlösungsstrategien im Zentrum, welche mittels heuristischer Regeln, die man durch Erfahrung und vertiefte Einsicht aus vorangegangenen Problemlöseprozessen gewonnen hat, den aktuellen Problemlöseprozess verbessern bzw. strukturieren sollen.
- **funktionalistisch:** Bei analytischen Beratungen im funktionalistischen Sinne dreht sich alles um die Frage, wie ein geeigneter Problemlöseprozess funktionieren könnte?
- **handlungstheoretisch:** Diese Form analytischer Beratung baut auf den intendierten Zielen auf, welche den problemlösenden Handlungen zugrunde liegen und welche eine vertiefte Einsicht in die dazugehörige menschliche Intentionalität gewähren.
- **evolutionspsychologisch:** Im Falle von analytischen Beratungen im evolutionspsychologischen Sinne geht es primär um adaptives Verhalten und die Frage, wie sich dieses als Reaktion auf eine bestimmte (evolutionäre/aktuelle) Problemsituation erklären lassen könnte.

¹⁰ Es ist daher auch nicht weiter überraschend, dass sich die evolutionären Ursprünge des mathematischen Denkens im evolutionären Umfeld der sozialen Intelligenz verorten lassen (Krebs, 2008, 2011).

3.3.2. Was bedeutet „kognitiv“?

Auch in diesem Fall muss man sich zunächst einmal mit den Grundbegriffen und Grundlagen kognitiver Theorien und Modelle beschäftigen, bevor man diese Frage beantworten kann.

Im Grunde handelt es sich bei den dazugehörigen Theorien und Modellen um Lern- oder allgemeiner formuliert Informationsverarbeitungstheorien und -modelle, in welchen sich die Kognitionstheoretiker die Frage stellen, was genau im Zeitintervall zwischen Stimulus und Reaktion eigentlich passiert?

Während Donald O. Hebb (1904 – 1985) in diesem Zusammenhang erst einmal höhere geistige Prozesse (w.z.B. Denkprozesse) involviert sah, welche er als unabhängig vom jeweiligen sensorischen Stimulus beschrieb, auf dessen Grundlage sie ihre Wirkung - eine Reaktion bzw. ein Verhalten zu ermöglichen und auszulösen – entfalten (Lefrançois, 2015, Abschnitt 6.1), untersuchten Clark L. Hull (1884 – 1952) Motivation (Lefrançois, 2015, Abschnitt 3.2; Bodenmann et al., 2011, Abschnitt 4.2), O. Hobart Mowrer (1907-1982) Motivation und Emotion (Bodenmann et al., 2011, Abschnitt 4.3), und Edward C. Tolman (1886 – 1959) Erwartungen als intervenierende Variablen (Lefrançois, 2015, Abschnitt 6.2; Bodenmann et al., 2011, Abschnitt 4.4). Jerome S. Bruner (1915 – 2016) ging dann von mentalen Repräsentationen (Kategorisierung und Kodiersysteme) zwischen Umwelt und Verhalten aus und Jean Piaget (1896 – 1980) beschrieb die Verhaltenssteuerung mittels Assimilation und Akkommodation, während Lew S. Wygotski (1896-1934) sie bereits früher durch sprachliche und konzeptuelle Entwicklung und Kulturation des menschlichen Individuums geprägt sah (Lefrançois, 2015, Abschnitte 7.3, 7.5 und 7.8). Moderne Kognitionstheorien und -modelle, w.z.B. die auf der Grundlage des ABC-Modells von Albert Ellis (1913 – 2007) entstanden sind, fokussieren sich mittlerweile mehr auf das psychische Funktionieren an sich und konzentrieren sich weniger auf die Vermittlungsprozesse zwischen Stimulus und Reaktion als vielmehr auf die Störprozesse (irrationale und dysfunktionale Kognitionen), die zu nicht-adäquaten Reaktionen und Verhaltensweisen sowie zu psychischen Störungen führen (Benecke, 2014, Unterabschnitt 7.2.2). Eine Entwicklung, welche insb. Klaus Grawe (1943 – 2005) zu seinem Konsistenzprinzip des psychischen Funktionierens führte, welches von vier grundlegenden menschlichen Bedürfnissen (Bindung, Kontrolle, Lustgewinn/Unlustvermeidung, Selbstwerterhöhung/-schutz) ausgeht, deren Steuerung und Zusammenwirken das Verhalten eines menschlichen Individuums bestimmen (Benecke, 2014, Unterabschnitt 7.2.3.1; Grawe, 2000, 2004).

Zusammenfassend lassen sich dann sechs Grundannahmen kognitiver Modelle explizit formulieren (Benecke, 2014, Unterabschnitt 7.2.1):

- (1) Lernen ist als aktiver Prozess zu verstehen und nicht nur als der Erwerb von Stimulus-Reaktions-Verknüpfungen.
- (2) Jeder Stimulus durchläuft kognitive Schemata, die sich aus den vorangegangenen (Lern-)Erfahrungen und den aus diesen resultierenden (Reaktions- und Verhaltens-)Bereitschaften gebildet haben.
- (3) Die Elemente kognitiver Schemata sind Wahrnehmen, Erkennen, Interpretieren, Urteilen, Schlussfolgern und Denken.
- (4) Die Ergebnisse kognitiv gefilterter Stimuli (Wahrnehmungen) sind Reaktionen und Verhaltensweisen.
- (5) Nicht-adäquate Reaktionen und Verhaltensweise sind eine Folge von irrationalen Kognitionen.¹¹

¹¹ Albert Ellis und Aaron Beck charakterisierten eine Kognition als Irrational, „... wenn sie unangemessen, nicht hilfreich, nicht zielführend oder sogar selbstschädigend ist“, und eine Kognition als rational, wenn sie „... als angemessen, hilfreich, zielführend anzusehen sind“ (Benecke, 2014, S. 159 linke Spalte).

(6) Psychische Störungen sind eine Folge von dysfunktionalen Kognitionen.¹²

Anhand dieser kurzen Übersicht über die kognitiven Grundbegriffe und Grundlagen lässt sich auch wieder bereits eine erste konzise Antwort auf die Frage nach kognitiven Beratungsmethoden und -zielen formulieren: **Kognitiv bedeutet, orientiert an der Informationsverarbeitung, an der (Re-)Konstruktion von Wissen, am (Neu-)Lernen und (Neu-)Interpretieren!** Das bedeutet, dass kognitive Beratungsmethoden darauf abzielen, die zu beratende Person bei ihrem individuellen Lernprozess zu begleiten und anzupassen, diesen zu strukturieren, fachliche und kognitive Fehlvorstellungen herauszuarbeiten und zu klären sowie konsistenzbedingte Widerstände zu erkennen, zu analysieren, zu reflektieren und zu beheben.

Die zu den kognitiven Modellen gehörenden (Lern-)Methoden lassen sich dabei zunächst einmal in drei Gruppen einordnen (Lefrançois, 2015, Abschnitte 7.4, 7.6 und 7.9). Erstens in eine, bei welcher es um die Beeinflussung von individuellen (Lern-)Zielen und (Lern-)Erfahrungen geht, zweitens in eine, in welcher das Klassifizieren und Kategorisieren von Stimuli und Objekten zentral ist, sowie drittens in eine, bei der es um die (Re-)Konstruktion von Wissen geht. Zur ersten Gruppe gehören kognitive Methoden, die lernförderliche Verhaltensweisen mit positiven Konsequenzen koppeln, Lernprozesse wiederholen und individualisieren, zur zweiten, Methoden, welche entdeckungsorientierte und forschende Lernprozesse ermöglichen und zur dritten, Methoden, in welchen die Lernenden eine zentrale und aktive Rolle im Lehr-/Lern-Prozess und bei der (Re-)Konstruktion von Wissen einnehmen, die in der Literatur oft als Gerüstbau-Konzepte beschrieben werden (Lefrançois, 2015, Unterabschnitt 7.9.2).

An dieser Stelle lassen sich nun auch im kognitiven Fall die unterschiedlichen Ansätze (verhaltenstherapeutisch, lern- und konsistenztheoretisch) in der kognitiven Beratung entsprechend charakterisieren: Bei einer kognitiven Beratung im verhaltenstherapeutischen Sinne kommen Methoden der kognitiven Umstrukturierung, ähnlich wie in der kognitiven Verhaltenstherapie, zum Einsatz, welche sich zum einen auf die Funktionalität automatisierter Gedanken und zum anderen auf die Erarbeitung von kognitiven Alternativen fokussieren. Bei einer im lerntheoretischen Sinne werden einerseits Lernende im Hinblick auf ihren individuellen Lernprozess beraten und andererseits Lehrende, wie sie (individuelle) Lernprozesse im Rahmen eines dazugehörigen Lehrprozesses strukturieren und (re-)konstruieren können. Und schließlich bei einer im konsistenztheoretischen Sinne dreht sich alles um die Frage, wie sich die individuelle psychische Konsistenz (wieder-)herstellen lässt, d.h. wie man zur Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der gleichzeitig ablaufenden psychischen Prozesse, die stets mehreren Grundbedürfnissen gleichzeitig Rechnung tragen müssen, gelangt.

3.3.3. Was bedeutet „systemisch“?

Wie verhält es sich nun mit den entsprechenden Grundbegriffen und Grundlagen im Falle systemischer Modelle und Theorien?

Zentral für alle systemischen Modelle und Theorien ist der ihnen zugrunde liegende Systembegriff (Ameln, 2004, Kapitel 3; Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil II, Kapitel 6). Ein System ist in diesem Zusammenhang ein ganzheitliches Beziehungskonstrukt (Beispiel: Familie), welches aus einer Menge von Beziehungsknotenpunkten (Beispiel: den Familienmitgliedern) und den Beziehungen zwischen diesen (Beispiel: den familiären Verwandtschaftsverhältnissen) besteht (Ameln, 2004, Abschnitt 3.1). Als Sys-

¹² In der klinischen Psychologie ziehen aber einige Autoren das Begriffspaar 'dysfunktional – funktional' dem Begriffspaar 'irrational – rational' vor (Benecke, 2014, Unterabschnitt 7.2.2).

temstruktur bezeichnet man dann die kristallisierten Beziehungen zwischen den Beziehungsknotenpunkten eines Systems (Ameln, 2004, Abschnitt 3.2). Und erkennbar wird ein System erst dann, wenn man es von seiner Umwelt auch unterscheiden kann, was nur aus der Perspektive des Beobachters geht (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 90). Nach Luhmann (Ameln, 2004, Abschnitt 12.8; Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil II, Kapitel 7) differenziert man daher zunächst einmal zwischen zwei grundsätzlichen Typen von Systemen: fremdorganisierte (Beispiel: Maschinen) und selbstorganisierte (Beispiel: lebende Systeme) Systeme. Bei selbstorganisierten Systemen differenziert man noch weiter zwischen biologischen und Sinn verarbeitenden Systemen, und bei Letztgenannten noch zwischen psychischen und sozialen Systemen. Unter sozialen Systemen versteht man dann also Systeme, die selbstorganisiert funktionieren und mittels Kommunikation mit Sinn umgehen und diesen bearbeiten können (Beispiele: Gruppen, Familien, Organisationen, Kooperationen, Netzwerke, Gesellschaften). Die Menschen selbst sind dabei kein Bestandteil sozialer Systeme, sondern ein Teil der Umwelt (Ameln, 2004, Unterabschnitt 12.8.1). Die Elemente sozialer Systeme sind vielmehr Kommunikationen bzw. Kommunikationsereignisse (Ameln, 2004, Unterabschnitt 12.8.2). Somit lassen sich soziale Systeme auch nicht psychologisch erklären, sondern nur durch die dazugehörige Kommunikation. Daher zielen systemische Methoden auch auf die Veränderung von Kommunikationszusammenhängen ab und nicht auf psychische oder kognitive Veränderungen in den Köpfen der Beteiligten! Nichtsdestotrotz kommt es dabei „... *entscheidend auch darauf an, wie Menschen sich als zusammengehörig wahrnehmen und definieren, bzw. wie sie die Beziehungen untereinander wahrnehmen und definieren*“ (Brunner, 2004, S. 656, Z. 28-30). Im systemischen Denken ist die unmittelbare soziale Umwelt somit ein beobachterabhängiges Konstrukt, und so versteht sich systemische Beratung auch als konstruktivistisch orientierte Beratung (Brunner, 2004, Abschnitt 5).

Der Referenztheoretiker für den systemischen Ansatz schlechthin ist Niklas Luhmann (1928-1998)¹³ und seine Theorie sozialer Systeme hatte große Auswirkungen auf die systemische Praxis (Ameln, 2004, Teil III; Levold & Wirsching, 2021, Unterabschnitt 1.3.6; Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil II, Abschnitt 6.8). Das fängt schon bei seiner Unterscheidung zwischen Operation und Beobachtung an. Während er unter Operation den Vorgang der Reproduktion ereignishafter Systemelemente versteht (Beispiel: Kommunikationsereignisse), durch welche sich das betreffende System blind reproduziert, besteht für ihn die Beobachtung aus dem Unterscheiden und Bezeichnen (Beispiel: von Kommunikationsereignissen), die die Ebene der Operationen nie wirklich erreichen kann (Ameln, 2004, Teil III, Abschnitte 12.1 und 12.15). Somit wird man im Rahmen einer systemischen Therapie oder Beratung niemals erfahren, wie das beobachtete System wirklich funktioniert, weder aus der Perspektive des Therapeuten bzw. Beraters noch aus der des Klienten. Diese Perspektivenabhängigkeit ist für die systemische Praxis entscheidend, da durch die Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung auch neue Beobachtungsmöglichkeiten entstehen und man durch die Methode des zirkulären Fragens neue Informationen in ein System einführen kann (Ameln, 2004, Teil III, Abschnitt 12.15). Da die Beobachtung selbst als Operation eines Beobachtersystems gegenüber ihrer Anfangsunterscheidung (das System und seine Umwelt) blind ist, wird eine Beobachtung 2-ter Ordnung notwendig, um diesen blinden Fleck aufdecken zu können (Ameln, 2004, Teil III, Unterabschnitt 12.1.3). Diese wird möglich, da die betreffenden Systeme sich selbst und auch andere Systeme beobachten können. Eine Selbstbeobachtung ist also „... *eine Operation, die eine andere Operation innerhalb des Systems beobachtet, dem sie zugehört*“ (Ameln, 2004, S. 104, Z. 18-20). Dagegen

¹³ Das heißt freilich nicht, dass es sonst keine Referenztheoretiker für den systemischen Ansatz gibt! Allerdings hatten diese, w.z.B. Ernst von Glaserfeld (1917-2010), der Namensgeber und ein Hauptvertreter des radikalen Konstruktivismus, Humberto Maturana (1928-2021), ein weiterer Hauptvertreter des radikalen Konstruktivismus, Kenneth Gergen (1934), der Namensgeber und einer der Hauptvertreter des sozialen Konstruktivismus, nicht eine solche immense Wirkung auf die Entwicklung der systemischen Praxis.

eröffnet eine Fremdbeobachtung eine andere Beschreibungsperspektive, mit welcher man über die Differenz von Selbst- und Fremdbeobachtung zu neuen Beschreibungsmöglichkeiten gelangen kann (Ameln, 2004, Teil III, Unterabschnitt 12.1.3). Soziale Systeme sind in diesem Zusammenhang dann bei Luhmann, wie bereits oben erwähnt, selbstorganisierte (autopoietische) Systeme, deren Elemente Kommunikationsereignisse sind (Ameln, 2004, Teil III, Unterabschnitt 12.8.2). Aber Kommunikation in diesem Sinne ist nicht die Vermittlung oder Übertragung von Informationen, sondern wird als dreistelliger Selektionsprozess angesehen, in welchem Information, Mitteilung und Verstehen in Einklang gebracht werden müssen: Kommunikation selektiert Information, Information wird durch selektives Verhalten mitgeteilt und die Selektion des Verstehens besteht in der Zuschreibung einer Differenz zwischen Information und Mitteilung (Ameln, 2004, Teil III, Unterabschnitt 12.8.2.1). Verstehen sei dann somit die Beobachtung eines Systems im Hinblick auf dessen Selbstreferenz, was nichts anderes bedeuten würde, als dass es zu beobachten gelte, wie das betreffende System für sich selbst die Unterscheidung zwischen System und Umwelt konstruieren würde. Damit ist das Verstehen als eine notwendige Bedingung für das Zustandekommen von Kommunikation anzusehen, welche auch den Raum für Missverständnisse öffnet: „*Alter schlägt nach einer Fliege, Ego fasst diese Bewegung als Gruß auf*“ (Ameln, 2004, S. 130, Z. 12-13). Demnach entsteht Kommunikation letztendlich beim Empfänger, da erst dessen Reaktion auf das Verhalten des Senders zeigt, ob Information, Mitteilung und Verstehen in Einklang gebracht werden konnten (Ameln, 2004, Teil III, Unterabschnitt 12.8.2.3). Ist dies nicht der Fall und entstehen Missverständnisse, welche ggf. auch pathologische Konsequenzen nach sich ziehen können, sollte man im systemischen Kontext als Berater bzw. Therapeut nicht versuchen die Gedanken der beteiligten Klienten zu ändern, sondern vielmehr die dazugehörige Kommunikation, indem man individuelle Lösungen für die betreffenden Kommunikationsmuster findet, die ein Verstehen wieder ermöglichen.

An dieser Stelle lässt sich nun auch eine erste konzise Antwort auf die Frage nach den systemischen Beratungsmethoden und -zielen formulieren: **Systemisch bedeutet orientiert an individuellen Lösungen in sozialen Systemen!** Dabei spielt es keine Rolle, um welches soziale System es sich genau handelt, da sie alle auf der Grundlage von Kommunikation operieren und beobachterabhängige individuelle Lösungen stets aus Kommunikationsveränderungen bestehen.

Dementsprechend zielen die gängigen systemischen Methoden auch darauf ab, Kommunikationsveränderungen in den betreffenden Systemen zu ermöglichen und beim systemischen Berater bzw. Therapeuten eine entsprechende Systemkompetenz sicherzustellen. Als systemkompetent können sie angesehen werden, „... wenn sie in der Lage sind,

1. *Sozialstrukturen und Kontexte zu berücksichtigen: Erwartungen, Aufgaben, Aufträge, Kompetenzen, Rollen, Spielregeln zu erfassen und sie entweder einzuhalten oder gezielt zu thematisieren.*
2. *mit Zeit gut umzugehen: die zeitliche Eigendynamik von Systemen, speziell günstige Momente für Veränderungen zu erspüren, zu nutzen und zu fördern, warten zu können und Zeitdruck zu vermeiden, aber auch Perspektiven, Orientierungen und Ziele zu entwickeln*
3. *mit der emotionalen Dimension gut umzugehen: keine Angst vor heftigen Gefühlen der Ratsuchenden zu haben, zugleich auf Selbstfürsorge zu achten, vorhandene Energien zu nutzen und sich nicht zu verzetteln, Beteiligungen und Zugehörigkeiten zu fördern, aber auch Widersprüche und Paradoxien auszuhalten.*

4. *eine gute soziale Kontaktfähigkeit zu entwickeln: Dazu gehören eine verständliche Sprache, Sensibilität für die Aufnahmebereitschaft des Gegenübers und für fremde Sprachen, Regeln, Umgangsformen und Operationsweisen, schließlich die Fähigkeit, über Disziplinergrenzen hinweg zusammenzuarbeiten und dabei das eigene Selbstwertgefühl wie das der anderen zu unterstützen.*
5. *Systemförderung im Sinne der Entwicklung von Selbstorganisationsbedingungen zu praktizieren: Dazu gehört einerseits Bereitschaft zum - fehlerfreundlichen – Experimentieren, umgekehrt auch die komplementäre Fähigkeit, gerade in kritischen Veränderungszeiten Sicherheit zu vermitteln, und schließlich heuristische Lösungskompetenzen unter Nutzung vorhandener Ressourcen und Motivationen einzusetzen.*
6. *Systemtheoretisches Wissen zur Modellierung von Systemprozessen zu nutzen – die Komplexität des Geschehens in Systemen so zu reduzieren, dass daraus zielgerichtetes Handeln möglich wird“ (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 211-212, Z. 29 - 17).*

Die zu den systemischen Modellen und Theorien gehörenden Methoden lassen sich in diesem Zusammenhang dann auch einfach am Ablauf einer typischen systemischen Beratungssitzung erklären (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV): Am Anfang steht die Kontaktaufnahme, in welcher sich Klienten und Berater gegenseitig kennenlernen, Informationen über sich austauschen und Hypothesen über den zu lösenden Problemzusammenhang formulieren. Diese ersten Zugänge zu den Klientensystemen erhält der Berater mittels Joining und die so gewonnenen ersten Eindrücke werden mittels Hypothesenbildung verarbeitet, an welche sich die Visualisierung der betreffenden Systeme anschließt, die dem Klienten dabei helfen soll, sich in diesen meist komplexen Zusammenhängen orientieren zu können und ihm dabei auch schon entsprechende Lösungen aufzeigen soll (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Kapitel 13). Dies führt dann zur Klärung und Aushandlung der mit den oft widersprüchlichen Erwartungshaltungen verbundenen Aufträgen (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Kapitel 14). Dabei dreht sich alles um die Frage: „*Wer will was, von wem, wann, wie viel, wozu?*“ (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 237, Z. 34). Und dies führt dann zum eigentlichen Kontrakt zwischen Berater und Klient, in welchem insbesondere dann auch die weitere Vorgehensweise in der betreffenden Beratung festgehalten wird und welche dann mit der ersten eigentlichen (Beratungs-)Sitzung beginnt. Ab dieser spielen die Methoden des systemischen Fragens die entscheidende Rolle, bei welchen nicht nur Informationen gewonnen, sondern gleichzeitig auch neue Informationen generiert werden (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Kapitel 15). Allen voran das zirkuläre Fragen, bei welchem über Personen indirekt gesprochen wird und so nicht nur in Erfahrung gebracht werden soll, was die anderen über sie tatsächlich denken, sondern vor allem auch, was sie denken, was die anderen über sie denken könnten (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 15.1). Aber auch differenzierende Frageformen (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 15.2) zur Herstellung und Verdeutlichung von Differenzen (Skalierungs-, Prozent-, Übereinstimmungs-, Subsystemvergleichtsfragen) und konstruierende Frageformen (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 15.3) zur Herausarbeitung aktueller oder möglicher Beziehungsmuster (Wirklichkeitsrekonstruktion und Möglichkeitskonstruktion) kommen zum Einsatz. Dagegen verwendet man dekonstruktive Frageformen zur kritischen Hinterfragung von Beziehungsmustern (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 15.5), während man reflexive Fragen zur Steuerung systemischer Beratungen einsetzen kann (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 15.6). Im systemischen Beratungsgespräch muss man aber auch Zuhören können, was sich durch gezieltes systemisches Kommentieren aktiv unterstützen lässt (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Kapitel 18). Wertschätzende Kommentare dienen in diesem Zusammenhang dann zur Stabilisierung der Beratungsbeziehung (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 18.1), während umdeutendes Kommentieren (Reframing) eine Neubewertung von Verhaltensweisen und In-

teraktionsmustern im jeweiligen systemischen Bezugsrahmen ermöglicht und ambivalentes Kommentieren (Splitting) durch Loslösung oder Distanzierung des Klienten vom persönlichen Problembezug einen besseren Umgang mit Ambivalenzen, Widersprüchen und Konflikten gewährleisten soll (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitte 18.2-3). Diese Methoden können freilich auch zum Ende einer (Beratungs-)Sitzung oder zum Abschluss der Beratung eingesetzt werden, wenn der Berater seinem Klienten noch etwas mit auf dem Weg geben möchte (Schlippe & Schweitzer, 2016, Teil IV, Abschnitt 18.5).

Die vorgestellten systemischen Grundlagen und Grundbegriffe rekapitulierend lassen sich an dieser Stelle nun auch im systemischen Fall die unterschiedlichen Ansätze (definitorisch, ganzheitlich, kontextbezogen und konstruktivistisch) in der systemischen Beratung entsprechend charakterisieren: Definieren lässt sich eine systemische Beratung als eine konstruktivistisch orientierte ganzheitliche Beratung von einem oder mehreren Klienten, welche die sozialen Systeme betrifft, denen sie angehören oder mit welchen sie in direkten oder indirekten Kontakt stehen (Brunner, 2004, Abschnitte 3 und 5). Im ganzheitlichen Sinne ist eine systemische Beratung „... an einer umfassenden und mehrere Perspektiven integrierenden Analyse vorgetragener Probleme interessiert, bei der die Eigendynamik von komplexen Verhaltensmustern im Mittelpunkt steht“ (Brunner, 2004, S. 657, Z. 25-28). In ihr wird stets der Kontext berücksichtigt und lösungsorientiert gearbeitet (Berkling, 2010; Brunner, 2004, Abschnitt 4). Dabei erfolgt die konstruktivistische Hypothesengenerierung stets bewusst und die jeweils getroffenen Hypothesen werden kritisch hinterfragt.

3.3.4. Was bedeutet „humanistisch“?

Ganz analog zur Vorgehensweise in den drei vorangegangenen Unterabschnitten muss man sich auch in diesem Fall zunächst einmal mit den Grundbegriffen und Grundlagen der entsprechenden Theorien und Modelle beschäftigen. Diese basieren von heute aus betrachtet auf den folgenden vier anthropologischen Grundannahmen:

1. **„Autonomie und soziale Interdependenz:** *Der Mensch strebt aus seiner postnatalen Abhängigkeit heraus nach Unabhängigkeit und Kontrolle. Er entwickelt ein aktives Selbst, das zunehmend in die eigene Entwicklung eingreifen und die Verantwortung für das eigene Leben sowie für die Gemeinschaft übernehmen kann.*
2. **Selbstverwirklichung:** *Auch wenn alle primären Bedürfnisse befriedigt sind, ist der Organismus aktiv, lebendig, unternehmenslustig und strebt u.a. danach, seine schöpferischen Fähigkeiten zu entfalten, weshalb Selbstaktualisierungstendenzen bzw. Wachstumsbedürfnisse als grundlegende Antriebskräfte des Organismus angenommen werden.*
3. **Ziel- und Sinnorientierung:** *Humanistische Wertvorstellungen wie Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde prägen Leben und Handeln eines Menschen. Handlungen sind grundsätzlich intentional, d.h. sinnstrukturierend und zielorientiert, inklusive einer selbst transzendierenden Zielsetzung, einer Suche nach Sinn und Erfüllung über die eigene Existenz hinaus.*
4. **Ganzheit:** *Der menschliche Organismus wird als Gestalt gesehen, als organisches, bedeutungsvolles Ganzes und die Ganzheitlichkeit von Gefühl und Vernunft, von Leib und Seele wird betont“ (Benecke, 2014, S. 181).*

Als einer der Hauptvertreter humanistischer Modelle gilt Carl Ransom Rogers (1902-1987), welcher auch der Gründervater für die heutzutage gängigen humanistischen Psychotherapie- und Beratungsangebote,

als da wären Gesprächspsychotherapie (Eckert et al., 2012), Klientenzentrierte Psychotherapie und Beratung (Weinberger, 2013), Personzentrierte Psychotherapie und Beratung (Finke, 2019), ist (Benecke, 2014, Kapitel 8). Aber auch andere Theoretiker wie Praktiker leisteten zentrale Beiträge zur humanistischen Psychologie, w.z.B. Kurt Goldstein (1878-1965) mit seinem ganzheitlichen Konzept des Organismus, Fritz Perls (1893-1970) mit dem Konzept der Gestalttherapie, Charlotte Bühler (1893-1974) mit dem Konzept des Lebenslaufs oder Abraham Maslow (1908-1970) mit dem Konzept der Selbstverwirklichung (Quitmann, 1996, Kapitel III). Die entscheidenden Impulse für humanistische Theoriebildung und ihre Verbreitung in unterschiedlichen Praxisfeldern kamen allerdings von Carl Rogers (Quitmann, 1996, Kapitel III, Abschnitt 3.4; Weinberger, 2013, Abschnitt 1.1). Diese zeigen sich auch deutlich in den drei Phasen (nicht-direktiv, klientenzentriert, personzentriert), in welche sich Rogers Entwicklung einteilen lässt (Weinberger, 2013, Unterabschnitt 1.1.2). In der ersten Phase, der nicht direktiven, habe sich Rogers dagegen ausgesprochen, seinen Klienten seine Ratschläge, Deutungen, Erläuterungen, etc. anzubieten. Er *„... stellt nicht das Problem und wie es zu lösen ist in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit, sondern den Klienten als einmaliges Individuum, das prinzipiell die Fähigkeit in sich hat, im Rahmen eines speziellen Beziehungsangebotes zu einem besseren Verständnis seiner selbst zu kommen und daraus folgernd Einstellungs- und Verhaltensänderungen vorzunehmen“* (Weinberger, 2013, S. 23, Z. 1-6). Die zweite Phase dann sei von der empirischen Untersuchung seines neuen Verfahrens geprägt gewesen, in welcher er auch die Bezeichnung 'nicht direktiv' durch die Bezeichnung 'klientenzentriert' ersetzt habe, da diese nicht als 'nicht-aktiv sein' missverstanden werden könne. *„Dieser Ausdruck charakterisierte das Neue: auf den Klienten und sein Potential zentriert sein“* (Weinberger, 2013, S. 23, Z. 15-16). In der letzten Phase schließlich, der personzentrierten, sei es Rogers um die Ausweitung seines Ansatzes über die üblichen Klienten hinaus gegangen, da er alle Personen ein Angebot machen wollte, welches ihre jeweiligen Potentiale zum Ausdruck bringen sollte. Die Person als Mensch und nicht ihre Rolle als Klient sollte im Mittelpunkt stehen, wobei sich der Therapeut zum Berater wandeln sollte (Quitmann, 1996, Abschnitt 3.4). Nichtsdestotrotz bildet Rogers klientenzentriertes Konzept die theoretische Basis für diese Ausweitung und die folgenden fünf Bedingungen bilden in diesem Zusammenhang dann die notwendigen Voraussetzungen für das Zustandekommen einer Veränderung beim Klienten:

1. *„Der Klient hat zumindest ein vages Gefühl von Inkongruenz, das ihn beängstigt.“*
2. *„Der Therapeut ist in der Beziehung zum Klienten kongruent (oder echt oder real), das heißt, sein Selbstbild und seine Art zu kommunizieren stimmen mit seinem unmittelbaren Erleben überein.“*
3. *„Der Therapeut bringt dem Klienten Wertschätzung oder emotionale Wärme oder akzeptierendes Verständnis entgegen.“*
4. *„Der Therapeut fühlt sich mit präzisiertem Verstehen in den inneren Bezugsrahmen des Klienten ein, in die von diesem wahrgenommene Welt internaler und externaler Realität.“*
5. *„Der Klient nimmt die Echtheit, das Wohlwollen und das Verständnis des Therapeuten bis zu einem gewissen Grad wahr. Seine Wahrnehmung dieser Qualitäten beruht nur zum Teil auf den verbalen Äußerungen des Therapeuten, häufig aber in tieferer Weise auf andersartigen Mitteilungen“* (Rogers, 1983, S. 44, Z. 14-31).

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, wird nach Rogers ein therapeutischer Prozess initiiert (Rogers, 1983, S. 44f), welcher gemäß seiner Theorie der Persönlichkeits- und Verhaltensveränderungen die folgenden Veränderungen beim Klienten bewirken kann:

1. *„Da der Klient kongruenter ist und weniger Abwehr nötig hat, steht er seinem Erleben offener gegenüber und nimmt mehr Ereignisse genauer wahr.“*

2. *„Infolgedessen kann er Lebensprobleme besser bewältigen und Beziehungen effektiver gestalten.“*
3. *„Spannungen aller Art sind verringert – das Ausmaß an Angst ebenso wie physische und psychische Spannungen.“*
4. *„Indem der Klient die Entscheidungsinstanz in sich selbst verlegt, wird er selbstbewußter und eigenständiger.“*
5. *„Seine Wertvorstellungen werden von einem organismischen Bewertungsprozeß bestimmt, der zwischen befriedigenden und förderlichen Erfahrungen und solchen, die unbefriedigend sind, unterscheidet. Er lernt sein Leben als positive, konstruktive und nützliche Orientierung schätzen.“*
6. *„Er kann sein Verhalten kontrollieren, verhält sich reifer und hat bessere Beziehungen zu anderen Personen“ (Rogers, 1983, S. 46, Z. 5-21).*

Rogers selbst hat auch stets betont, dass sich seine klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie auch auf andere Anwendungskontexte (z.B. Spieltherapie, gruppen-bezogenen Psychotherapie, Organisationsentwicklung und -führung, Lehr-/Lern-Beziehungen, Ausbildungskontexten von Beratern, pädagogische und soziale Kontexte)¹⁴ übertragen lassen würde (Rogers, 2012, S. 212ff). Denn, was in einer therapeutischen Beziehung mit einer einzelnen erwachsenen Person erfolgreich zu individuellen Veränderungen führen könne, könne auch in allen anderen zwischenmenschlichen und auch gesellschaftlichen Beziehungen zu erfolgreichen Veränderungen führen (Quitmann, 1996, Abschnitt 3.4).

Damit lässt sich nun auch eine erste konzise Antwort auf die Frage nach den humanistischen Beratungsmethoden und -zielen formulieren: **Humanistisch bedeutet ein ganzheitliches Interesse am Menschen und Orientierung an seinen individuellen Ressourcen!** Und dabei spielt der Anwendungskontext zunächst einmal keine Rolle.

Eine Tatsache, die sich auch in den grundlegenden Prinzipien der klientenzentrierten Beratungsbeziehung (Empathisches Verstehen, Unbedingte Wertschätzung, Kongruenz) und den dazugehörigen Methoden widerspiegelt (Weinberger, 2013, Abschnitte 1.2-6).

Das erste Prinzip – das empathische Verstehen – lässt sich durch die Fähigkeit des Beraters charakterisieren *„..., die Erlebnisse und Gefühle des Klienten und deren persönliche Bedeutung präzise und sensibel zu erfassen. ... Es ist ein unmittelbares Gespür im Hier und jetzt für die innere Welt des Klienten mit ihren ganz privaten personalen Bedeutungen, als ob es die Welt des Therapeuten selbst wäre, wobei allerdings der »Als ob Charakter« nie verlorengeht“* (Rogers, 1983, S. 23, Z. 28-36). Dieses empathische Verstehen lässt sich in der Praxis methodisch u.a. mittels empathischen Zuhörens, konkretisierendem Verstehens und Ansprechen der momentanen Empfindungslage umsetzen (Weinberger, 2013, Unterabschnitte 1.2.4, 3.2.1). Damit zusammen hängt auch das zweite Prinzip, das der unbedingten Wertschätzung. Dieses betrifft die Zuwendung des Beraters, welche er dem Klienten entgegenbringt. *„Er begegnet ihm mit einer warmen, entgegenkommenden, nicht besitzergreifenden Wertschätzung ohne Einschränkungen und Urteile“* (Rogers, 1983, S. 27, Z. 33-35). Dazu gehört methodisch das Anerkennen selbst kleinster Veränderungsschritte und das Ermutigen des Klienten, diese überhaupt zu unternehmen, sowie das Solidarisieren mit dem Klienten (Weinberger, 2013, Unterabschnitt 3.2.2). Das dritte Prinzip – die Kongru-

¹⁴ Eine detaillierte Darstellung dieser Anwendungsmöglichkeiten klientenzentrierter Gesprächspsychotherapie findet sich in Rogers (2012, Teil II, Kapitel VI-X).

enz – ist in diesem Zusammenhang aber das Grundlegendste. Es „... besagt, daß der Therapeut sich dessen, was er erlebt und leibhaft empfindet, deutlich gewahr wird und daß ihm diese Empfindungen verfügbar sind, so daß er sie dem Klienten mitzuteilen vermag, wenn es angemessen ist“ (Rogers, 1983, S. 31, Z. 3-6) und „... bedeutet, daß der Therapeut er selbst ist und sich nicht verleugnet“ (Rogers, 1983, S. 31, Z. 15-16). Im Verhältnis zum Klienten bedeutet das, dass sich der Berater in die Arbeitsbeziehung einbringt, nicht als Privatperson, sondern in seiner professionellen Rolle als humanistischer Berater. Methodisch gehört dazu insb. das Beziehungsklären, in welchem der Berater die Beziehungserwartungen und -bedürfnisse des Klienten beim Zustandekommen und dem Aufbau einer Arbeitsbeziehung „Therapeut/Berater – Klient“ berücksichtigt, ohne die er mit dem Klienten auch gar nicht arbeiten, geschweige denn mit Selbstwidersprüchen etc. konstruktiv konfrontieren könnte (Weinberger, 2013, Unterabschnitt 3.2.3).

Auf dieser humanistischen Grundlage und den dazugehörigen Begrifflichkeiten lassen sich nun auch abschließend die unterschiedlichen Ansätze in der humanistischen (bzw. klienten- oder personenzentrierten) Beratung entsprechend charakterisieren: In ihr „stehen Erfahrungen, Erlebniszusammenhänge und Entwicklungen der Person in ihrer Beziehung zu sich selbst, der Person in ihren zwischenmenschlich bestimmten Zusammenhängen und der Person in den interaktionell geprägten, sich laufend verändernden Verhältnissen von Ökologie, Technologie, Wirtschaft und Staat“ (Straumann, 2004, S. 641, Z. 13-18) im Zentrum. Sie ist als persönliche und soziale Beratung ganz auf das betreffende Individuum, dessen Problemlagen und Ressourcen ausgerichtet.

Mit Hilfe der vorgestellten, theoretischen und praktischen, Grundlagen dieser vier psychologischen 'Schulen' und den dazugehörigen Begrifflichkeiten kann dann jeder Berater im Rahmen der Ausformulierung seiner individuellen Grundhaltungen zur Beratung die von ihm verwendeten Beratungsmethoden und -ziele adäquat darstellen. Dabei kann er sich an den folgenden fünf Leitfragen orientieren, welche sich wieder aus den entsprechenden Leitfragen im Falle eines Lehrportfolios ableiten lassen (Seldin et al., 2010, S. 12ff und S. 28; Trautwein et al., 2012):

- (1) Leitfrage: Welche Beratungsmethoden setze ich bei meiner Arbeit als Berater ein? Wie hängen die von mir verwendeten Beratungsmethoden mit den grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien meiner Beratungstätigkeit zusammen?
- (2) Leitfrage: Welche Ziele verfolge ich bei meiner Arbeit als Berater? Wie hängen die Ziele meiner Beratungstätigkeit mit den von mir verwendeten Beratungsmethoden zusammen?
- (3) Leitfrage: Wieviel Erfahrung konnte ich bisher mit den von mir verwendeten Beratungsmethoden sammeln?
- (4) Leitfrage: Wie möchte ich die von mir verwendeten Beratungsmethoden weiterentwickeln?
- (5) Leitfrage: Wie sehe ich die Entwicklung der Ziele, die ich als Berater verfolge?

3.3.5. Rollenverständnisse

Wie zu Beginn des dritten Abschnitts bereits angesprochen, lassen sich auch die zu den jeweiligen Beratungsmethoden gehörenden Rollenverständnisse auf die die therapeutische Theorie und Praxis bestimmenden vier psychologischen 'Schulen' zurückführen:

- Zu (1): Analytisches Rollenverständnis: Problemlösungstheoretiker und analytischer Berater;
Zu (2): Kognitives Rollenverständnis: Lehr-/Lern-Theoretiker und kognitiver Berater;

Zu (3): Systemisches Rollenverständnis: Systemtheoretiker und systemischer Berater;

Zu (4): Humanistisches Rollenverständnis: Ressourcentheoretiker und humanistischer Berater.

Überdies hinaus müssen aber gerade im Bildungsbereich in Abhängigkeit von den jeweiligen Beratungssituationen, -formen und -formaten von den Beratenden noch weitere Rollen angenommen werden, w.z.B. im Falle der Theorie und Praxis mathematischer Beratung (Krebs, 2017) sowie der Lehrkräftebildung (Krebs, 2020): Zuhörer, Diagnostiker, Aufklärer, Analytiker, Evaluator, Coach, Fachmathematiker, Fachdidaktiker, Erzieher, Sozialarbeiter, Lernbegleiter, kultureller Vermittler, Diversitätsmanager.

Um sich das eigene Rollenverständnis als Berater zu vergegenwärtigen und in Abhängigkeit von den Beratungssituationen, -formen und -formaten aus der eigenen Beratungspraxis ausformulieren zu können, kann man sich an den folgenden Leitfragen orientieren:

- (1) Leitfrage: Welche (professionellen) Rollen nehme ich bei meiner Arbeit als Berater an? Wie hängen diese von mir angenommen Rollen mit den grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien meiner Beratungstätigkeit zusammen?
- (2) Leitfrage: In welcher dieser Rollen bzw. in welchen dieser Rollen kann ich als Berater individuell am authentischsten agieren? Welche dieser Rollenübernahmen fällt mir am schwersten bzw. fühle ich mich am wenigsten authentisch?
- (3) Leitfrage: Wie sieht mein individuelles Rollenverständnis als Berater aus? Wie hängt mein individuelles Rollenverständnis als Berater mit den von mir präferierten Beratungsmethoden und -zielen zusammen?
- (4) Leitfrage: Welches Entwicklungspotential sehe ich in meinem individuellen Rollenverständnis als Berater?

Durch die Darstellung der eigenen Kombination aus Beratungsformen, -formaten, -methoden und -zielen sowie des dazugehörigen individuellen Rollenverständnisses lassen sich nun auch die individuellen Grundhaltungen zur eigenen Beratungspraxis formulieren, welche, wie im Vorausgehenden bereits erklärt, die dazugehörige individuelle Beratungsphilosophie charakterisieren (Abbildung 3).

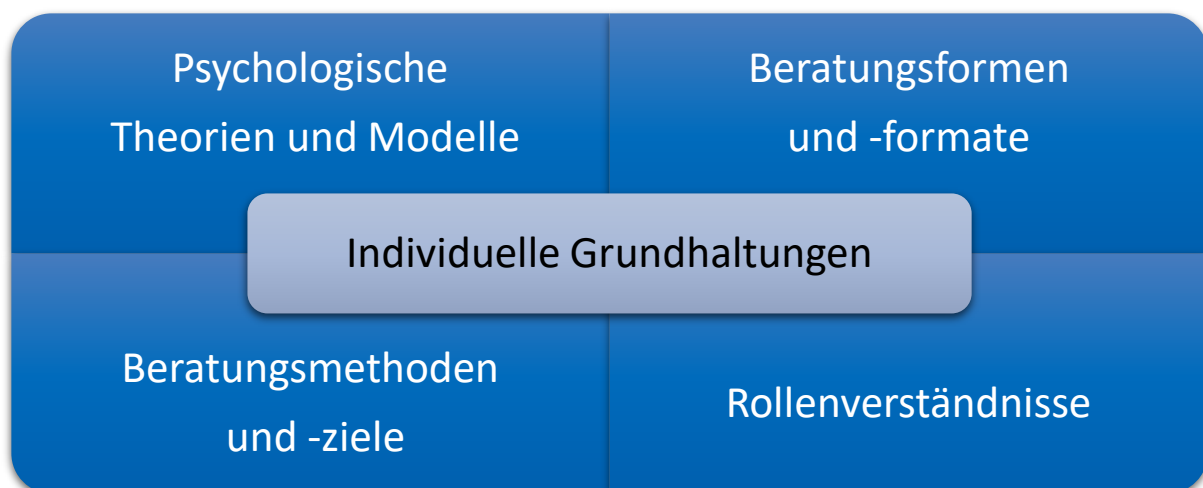


Abbildung 3: Bestandteile der individuellen Grundhaltungen zur Beratung

3.4. Beratungspraxis, -konzepte und -projekte

In Anlehnung an den Fall des Lehrportfolios und der Darstellung der eigenen Lehrpraxis (GDH, 2024; ProLehre TU München, 2022; Waldau & Müller, 2013) wird im Rahmen dieser Komponente die eigene Beratungspraxis vorgestellt. D.h. der Umfang der eigenen Beratungserfahrungen mit bestimmten Beratungssituationen, -formen und -formaten, das eigene Beratungsspektrum (Vielfalt und Diversität der Anliegen der Klienten, der Klienten selbst und der Beratungsinhalte), die eigenen Beratungsanforderungen (Anspruch an sich selbst und an die jeweiligen Klienten), die eigenen Beratungskonzepte (Planung, Durchführung, Methoden, ggf. Materialien, ggf. Werkzeuge, Dokumentation, ggf. wissenschaftliche Begleitforschung und deren Auswertung) und die Evaluationen der eigenen Beratungsleistungen (Feedback und Reflexion). Dabei ist auf die Bezüge zur eigenen individuellen Beratungsphilosophie zu achten. Überdies hat sich die Darstellung der Beratungskonzepte in Kurzform mit der folgenden Gliederung

- 1) Klassifikation (Beratungsform und -format),
- 2) Definition (Beratungsanliegen und -inhalte),
- 3) Ablauf (Sitzungsfolge vom Erstkontakt bis zum Abschluss),
- 4) Dokumentation (Form der Beratungsdokumentation),
- 5) Rollenübernahme als Berater (Rollenverständnis),
- 6) Weitere Differenzierungen (fachlich, methodisch, kulturell, ...),
- 7) Ggf. Evaluationen (Beratungsevaluation oder -rückmeldungen),

und die tabellarische Übersicht über selbst durchgeführten Beratungen mit der folgenden Unterteilung

- 1) Bezeichnung des Beratungskonzeptes,
- 2) Anzahl der durchgeführten Beratungen,
- 3) Anzahl der Beratungssitzungen in Stunden (60 min.) ohne Vor- und Nachbereitungszeit,
- 4) Anzahl der Klienten,
- 5) Zeitraum des Beratungsangebots,

in der Portfolio-Praxis bewährt. Im WiSe 2024/2025 fand nämlich bereits ein entsprechender Workshop im Rahmen des Weiterbildungsprogramms des Hochschuldidaktischen Netzwerks Hessen¹⁵ statt und im SoSe 2025 ein PostDoc-Meeting zu diesem Thema im PostDoc Career and Mentoring Office¹⁶ der JLU-Giessen.

3.5. Beratungsadministration und -weiterbildung

Sich am Fall des Lehrportfolios und an der Darstellung der eigenen Lehradministration und Weiterbildung als Lehrkraft orientierend (Auferkorte-Michaelis, 2015; GDH, 2024; Seldin et al., 2010; Waldau & Müller, 2013), wird im Zuge der Ausformulierung dieser Komponente des Beratungsportfolios die eigene Beratungsadministration und -weiterbildung dargelegt. D.h. die Administration der eigenen Beratungstätigkeit (Art und Umfang), die Entwicklung von eigenen Beratungskonzepten (Art und Umfang), die Mitwirkung bei der Entwicklung von neuen Beratungskonzepten (Art und Umfang), die Mitwirkung in entsprechenden Verbänden und Fachgesellschaften (Art und Umfang), die eigene Weiterbildung als Berater

¹⁵ <https://www.hd-mittelhessen.de/wp/hdm/start-hdm/> (Zuletzt aufgerufen am 30.06.2026).

¹⁶ <https://www.uni-giessen.de/de/org/admin/dez/c/personalentwicklung/pcmo/pcmostart> (Zuletzt aufgerufen am 30.06.2026).

(Ziele, Art und Umfang, im Selbststudium oder institutionell, Zertifikate) und die eigenen Publikationen mit Beratungsbezug. Dabei sollten auch wieder die Bezüge zur eigenen Beratungsphilosophie sichtbar bleiben und deutlich werden, welche Einflüsse die ausgeführten Bestandteile der Komponente 'Beratungsadministration und -weiterbildung' auf die Entwicklung der eigenen Beratungsphilosophie und die der eigenen Beratungstätigkeit haben. In diesem Zusammenhang hat sich in der Portfolio-Praxis eine narrative Erzählungsform, welche am eigenen Karriere- und Lebenslauf sowie an den entsprechenden dazugehörigen Stationen orientiert ist, bewährt.

3.6. Beratungsentwicklung

Im Unterschied zur Lehrentwicklung (Waldau & Müller, 2013) und den Perspektiven für die eigene Lehrtätigkeit (GHD, 2024), die bei der Erstellung des individuellen Lehrportfolios ausformuliert werden und welche primär vom individuellen Engagement für die Lehre und vom Lehrinnovationsbedarf handeln, geht es im Rahmen des Beratungsportfolios bei der Darstellung der eigenen Beratungsentwicklung darum, die eigenen geplanten oder zukünftigen Beratungsangebote (Ausrichtung, Art und Umfang), die geplante oder zukünftige Implementierung wünschenswerter Beratungsformate, -formen und -methoden (Anpassungen und Innovationen) und die eigenen geplanten oder zukünftigen Beratungsprojekte (Ausrichtung, Art und Umfang) kurz und bündig vorzustellen. Dabei sollten die unter dieser Komponente ausformulierten Beratungsangebote, -formen, -formate, -methoden und -projekte im Einklang mit der eigenen individuellen Beratungsphilosophie stehen und sich entwicklungsbedingt aus der eigenen Beratungspraxis ergeben. Auch bei dieser Komponente des Beratungsportfolios hat sich in der Portfolio-Praxis eine narrative Rahmenerzählung mit Ich-Botschaften bewährt, bei welcher die Beratungskonzepte wie bereits in der Komponente 'Beratungspraxis, -konzepte und -projekte' in Kurzform präsentiert werden.

3.7. Beratungsverzeichnis und Belege

An den Fall des Lehrportfolios und der Auflistung der Belege in dessen Anhang anlehnend (Auferkorte-Michaelis, 2015; GDH, 2024; Seldin et al., 2010; Waldau & Müller, 2013) werden in dieser Komponente des Beratungsportfolios die Belege für die in den vorausgehenden Komponenten getroffenen Aussagen gesammelt. Dazu gehört zuallererst ein tabellarisches Verzeichnis aller selbst durchgeführten Beratungen mit Spalteneinträgen zur Bezeichnung des Beratungskonzepts, zur Anzahl der durchgeführten Beratungen, zur Anzahl der Beratungssitzungen in Stunden, zur Anzahl der Klienten und zum Angebotszeitraum. Diesem folgt dann ggf. ein dazu passendes tabellarisches Verzeichnis der dazugehörigen Evaluationsergebnisse, sofern diese in entsprechender Form vorliegen, adressatengerecht kommunizierbar und darstellbar sind. Auf dieses folgt dann ein tabellarisches Verzeichnis aller selbst entwickelter Beratungskonzepte mit Spalteneinträgen zur Bezeichnung des Beratungskonzepts, zur Klassifikation des Beratungskonzeptes, zum Entwicklungsort, zur Einrichtung bzw. Organisation, an welcher es entwickelt wurde, und zum jeweiligen Angebotszeitraum. An dieses schließt sich dann ggf. ein entsprechendes tabellarisches Verzeichnis aller Beratungskonzepte an, an deren Entwicklung man selbst maßgeblich beteiligt war. Und den Abschluss bildet dann, je nachdem, was, in welchem Umfang vorliegt, ein tabellarisches Verzeichnis der eigenen Mitwirkung in Beratungsverbänden und entsprechenden Fachgesellschaften, der eigenen entsprechenden Weiter- und Fortbildungen (ggf. der Zertifizierungen) und der eigenen Publikationen mit Beratungsbezug.

4. Ziele

Welche Ziele lassen sich nun mit einem auf diese Art und Weise angefertigten Beratungsportfolio erreichen? Der Kern eines individuellen Beratungsportfolios stellt schließlich eine angemessene und authentische Klassifikation und Dokumentation der eigenen Entwicklung als Berater und der dazugehörigen Beratungstätigkeit dar, welche darauf aufbauend eine adressatengerechte, individuelle, kollegiale oder auch professionelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung ermöglicht (Abbildung 1).

Im individuellen Fall bestehen die Ziele des Beratungsportfolios also darin, die eigene Entwicklung als Berater und die eigene Beratungstätigkeit zu analysieren, zu reflektieren, sich in dieser zu verorten und diese zu bewerten. Der kollegiale Fall geht darüber hinaus. Dieser zielt darauf ab, mit seinen Kollegen die eigene Entwicklung als Berater und die eigene Beratungstätigkeit gemeinsam zu analysieren, zu reflektieren, sich in dieser von seinen Kollegen verorten und diese von diesen bewerten zu lassen. Und im professionellen Fall schließlich, darin die eigene Entwicklung als Berater und die eigene Beratungstätigkeit gemeinsam mit einem Supervisor zu analysieren, zu reflektieren, sich in dieser von ihm verorten und diese von ihm bewerten zu lassen. Überdies lässt sich das Beratungsportfolio, vergleichbar mit dem Lehrportfolio (Fendler, 2012; Gotzen & Ruschin, 2012), adressatengerecht für Bewerbungszwecke und Personalentscheidungen einsetzen. Damit führen alle genannten Ziele, die mit einem individuellen Beratungsportfolio verbunden werden können, letztendlich ähnlich wie beim Lehrportfolio (Auferkorte-Michaelis, 2015; Auferkorte-Michaelis & Szczyrba, 2006; Futter, 2009, 2012), zu einer nach innen und nach außen gerichtete Transparenz - einer doppelten Transparenz! - der eigenen Beratungsarbeit (Box 4, Abbildung 4).

Box 1: Definition 'Doppelte Transparenz'

Unter der **Doppelten Transparenz** eines Beratungsportfolios versteht man die nach innen und die nach außen gerichtete Transparenz. Erstere besteht dabei aus dem Teil der individuellen Perspektive auf die eigene Entwicklung als Berater und die dazugehörige Beratungstätigkeit, deren Klassifikation, Dokumentation, Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung, und letztere aus dem Teil der kollegialen und professionellen Perspektive, die auch außenstehenden Personen zugänglich gemacht werden soll.

4.1. Individuelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung

Durch die Klassifikation und Dokumentation der eigenen Entwicklung als Berater und der eigenen Beratungstätigkeit nimmt der betreffende Berater einen archimedischen Punkt ein, von welchem ausgehend sich diese individuelle Entwicklung und die dazugehörige Beratungspraxis selbst gut analysieren und reflektieren lässt. Diese individuelle Analyse und Reflexion der eigenen Entwicklung als Berater und der damit einhergehenden Beratungspraxis versetzt den Berater dann auch in die Lage, sich selbst in dieser zu verorten und diese zu bewerten. Die Darstellung und Entwicklung der akademischen Beratungskompetenz zeichnet daher den Kern eines jeden Beratungsportfolios aus, genauso wie die Darstellung und Entwicklung der akademischen Lehrkompetenz im Zentrum eines jeden Lehrportfolios steht (Trautwein & Merkt, 2012).

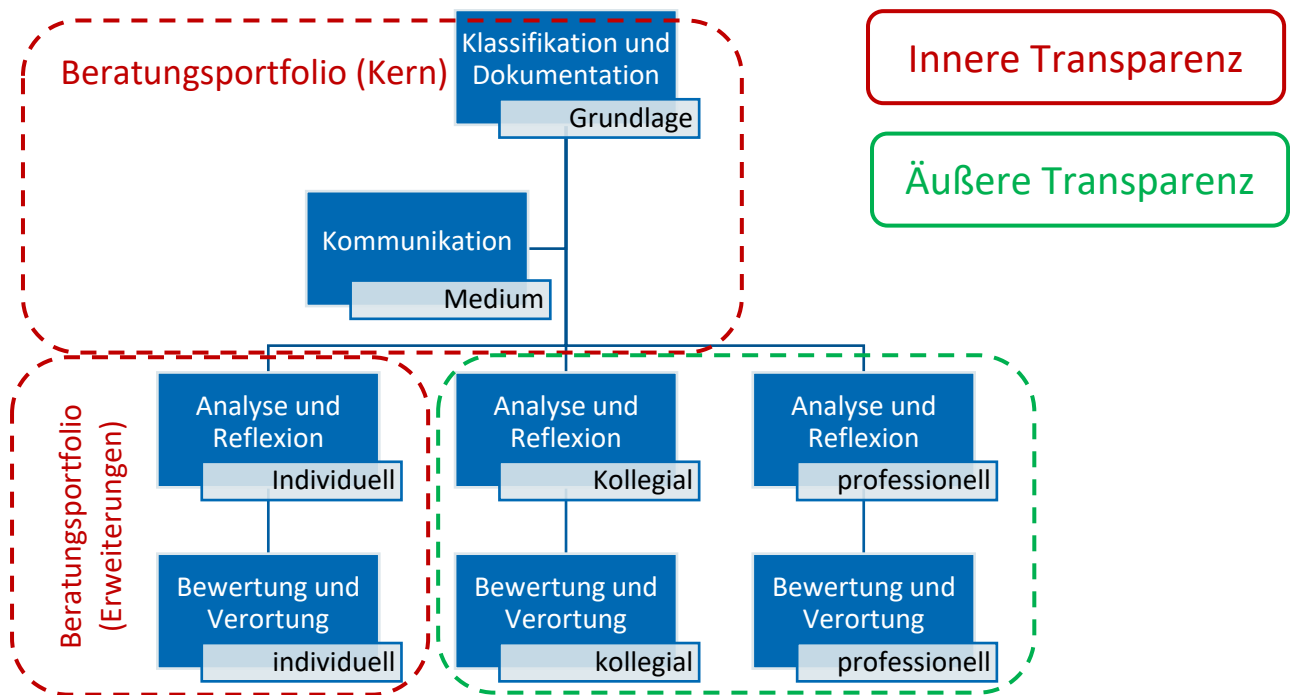


Abbildung 4: Doppelte Transparenz eines individuellen Beratungsportfolios

4.2. Kollegiale Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung

Eine solche individuelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung der eigenen Entwicklung als Berater und der dazugehörigen Beratungspraxis kann dann auch noch durch eine kollegiale ergänzt werden (Abbildung 4). Dazu analysieren, reflektieren, verorten und bewerten Kollegen aus der Beratungspraxis zunächst einmal die Klassifikation und Dokumentation der eigenen Entwicklung als Berater und der eigenen Beratungstätigkeit des betreffenden Beraters. Ob der betreffende Berater dann seinen Kollegen auch seine individuelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung der eigenen Entwicklung als Berater und der dazugehörigen Beratungspraxis zugänglich macht, damit auch sie in die kollegiale Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung mit einfließen kann, hängt davon ab, wie transparent er gegenüber seinen Kollegen sein möchte und wie adressatengerecht er seine individuelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung der eigenen Entwicklung als Berater und der dazugehörigen Beratungspraxis ausformuliert hat. Da kommt es, wie schon im Falle des Lehrportfolios (Auferkorte-Michaelis, 2015, Kapitel 2), auf die Funktionen an, welche das Beratungsportfolio für den betreffenden Berater erfüllen soll. Es wäre nämlich nicht ratsam, sensible Ergebnisse und vertrauliche individuelle Schlussfolgerungen in Konkurrenzsituationen kollegial zu teilen.

4.3. Professionelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung

Aber auch eine professionelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung kann auf der Klassifikation und Dokumentation der eigenen Entwicklung als Berater und der eigenen Beratungstätigkeit stattfinden (Abbildung 4). Dazu wird diese von Vorgesetzten, Supervisoren oder Personalverantwortlichen analysiert, reflektiert, verortet und bewertet. Inwieweit man als Berater dann diesen auch noch die individuelle

oder kollegiale Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung zur Verfügung stellt, hängt vom eigenen Anliegen ab. Möchte man im Rahmen einer Supervision seine Beratungskompetenz weiter steigern und die Professionalisierung der eigenen Beratungspraxis voranbringen, dann ist es freilich ratsam, diese auch seinem Supervisor zur Verfügung zu stellen. Strebt man eine höhere Position innerhalb einer Organisationseinheit an oder strebt nach einer Vertragsverlängerung, dann würde man wohl eher nur das dem Vorgesetzten zugänglich machen, was definitiv dieses Ansinnen unterstützen und sich nicht nachteilig auswirken könnte. Gleiches gilt im Falle von Bewerbungsverfahren! Dann würde man den jeweiligen Personalverantwortlichen auch lediglich den Teil des Beratungsportfolios zukommen lassen, welcher der eigenen Bewerbung und der betreffenden Position förderlich ist. Auch in diesen Fällen ist, vergleichbar mit dem Einsatz des Lehrportfolios als Beurteilungsinstrument bei Berufungsverfahren (Haidle, 2009; Waldau & Müller, 2013), stets auf eine adressatengerechte Kommunikation zu achten.

5. Anwendungen und Diskussion

Zu den eben dargestellten möglichen Zielen eines Beratungsportfolios gehören auch entsprechende Anwendungskontexte. Während die individuelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung der eigenen Entwicklung als Berater und der damit einhergehenden Beratungspraxis vornehmlich der persönlichen Weiterentwicklung als Berater dient, wird die kollegiale und professionelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung im Rahmen von Interventionen und Supervisionen vornehmlich zur Qualitätssicherung der eigenen Beratungspraxis eingesetzt. Als Ganzes kann ein adressatengerecht ausformuliertes individuelles Beratungsportfolio überdies auch zur Kommunikation der eigenen Beratungskompetenz dienen und findet somit in Personalentwicklungs- und Personalentscheidungsprozessen Anwendung.

5.1. Zur persönlichen Weiterentwicklung als Berater

Für die persönliche Weiterentwicklung als Berater ist die innere Transparenz entscheidend. Sich als Berater darüber im Klaren zu sein, wie die eigenen individuellen Grundhaltungen zur Beratung aussehen, welche psychologischen Theorien und Modellen der eigenen Beratungstätigkeit zugrunde liegen, welchen Beratungsformen und -formaten man als Berater in welchen Beratungssituationen nachgeht, welche Beratungsmethoden eingesetzt und welche Ziele damit verfolgt werden, und schließlich, welche Rollenübernahmen damit verbunden sind, ist fundamental für eine Professionalisierung der eigenen Entwicklung als Berater und die damit einhergehende Beratungspraxis. Denn nur auf einer solchen Grundlage lässt sich die eigene Entwicklung als Berater und die damit verbundene Beratungstätigkeit so analysieren und reflektieren, dass man diesen individuellen Professionalisierungsverlauf einordnen, sich als Berater in einem solchen verorten und im Hinblick auf entsprechende Güte- und Prüfkriterien auch bewerten kann. Die Parallelen zur persönlichen Weiterentwicklung als Lehrender und damit zum Lehrportfolio werden an dieser Stelle noch einmal deutlich. Auch das Lehrportfolio dient in erster Linie als Reflexionsmedium zur persönlichen Weiterentwicklung (Futter, 2012; Urban et al. 2012), gerade auch in der schulischen Lehrkräftebildung (Bräuer, 2016; Koch-Priewe et al., 2013).

5.2. Zur Qualitätssicherung der eigenen Beratungspraxis

Für die Qualitätssicherung der eigenen Beratungspraxis verlagert sich der Fokus von der inneren auf die äußere Transparenz. Als Berater sollte man sich zwar stets an den zur jeweiligen Beratungspraxis gehörenden theoretischen Standards, Gütekriterien und Empfehlungen orientieren, aber diese ersetzen weder eine kollegiale noch eine professionelle Analyse, Reflexion, Verortung und Bewertung. Denn lediglich die Perspektivenzusammenführung des eigenen Blicks als Berater auf die Einhaltung der theoretischen

Standards, Gütekriterien und Empfehlungen in der eigenen Beratungspraxis und des Blicks durch die kollegiale und professionelle Brille auf die eigene Beratungspraxis ermöglichen den jeweiligen Berater nicht nur eine Qualitätskontrolle, sondern vor allem auch eine Professionalisierung der eigenen Beratungspraxis. An dieser Stelle werden nun auch wieder die Parallelen zur Qualitätssicherung der eigenen Lehrpraxis im Zusammenhang mit dem Lehrportfolio sichtbar, da auch dieses insbesondere zur Qualitätssicherung eingesetzt wird (Futter, 2009, 2012).

5.3. Zur Kommunikation der eigenen Beratungskompetenz bei Bewerbungen

Auch wenn das Beratungsportfolio als Kommunikationsmedium eingesetzt wird, um die eigene Beratungskompetenz und das eigene Beratungsprofil bei Personalentwicklungs- oder Personalentscheidungsprozessen zu bewerben, richtet sich der Fokus in diesem auf die äußere Transparenz. Nur, dass es sich in diesem Fall bei den Adressaten nicht um die Kollegen oder einen Supervisor handelt, sondern um Personalentwickler oder -entscheider. Mit diesen möchte und darf man dann als Berater freilich nicht alle Informationen teilen, die man mit Kollegen oder Supervisoren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der eigenen Beratungspraxis teilen kann, sondern man konzentriert sich in Sachen äußere Transparenz auf die Kommunikation der eigenen Beratungskompetenz. An dieser Stelle zeigt sich nun auch wieder in Analogie zum Lehrportfolio (Auferkorte-Michaelis, 2015; Fendler, 2012; Waldau & Müller, 2013), wie wichtig eine adressatengerechte Formulierung und Ausgestaltung des Beratungsportfolios ist, in welchem, wie auch im Falle des Lehrportfolios für Berufungsverfahren das Lehrprofil der betreffenden Hochschule, das Beratungsprofil der betreffenden Organisationseinheit oder Einrichtung berücksichtigt werden muss.

6. Fazit

Das Beratungsportfolio nimmt für Berater im Grunde die gleiche Rolle an, wie das Lehrportfolio für Lehrkräfte. Es dient als individuelles Reflexionsmedium, zur Weiterentwicklung der eigenen Beratungskompetenz, zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie zur Kommunikation der eigenen Beratungskompetenz bei Personalentscheidungs- und Personalentwicklungsprozessen (z.B. Bewerbungen, Vertragsverlängerungen, ...). Überdies wird durch das Beratungsportfolio die eigene Beratungsarbeit und die dafür notwendige Qualifikation sichtbar. Es beantwortet für Klienten, Kollegen, Führungskräfte, Personalentscheider und -entwickler sowie Kooperationspartner die folgenden einfachen Fragen:

- (1) Nach dem **Beratungsspektrum**: Was macht der Berater?
- (2) Nach den **Beratungsmethoden**: Wie macht es der Berater?
- (3) Nach der **Zielgruppe**: Für wen macht es der Berater?
- (4) Nach der **Durchlaufzahl**: Für wie viele macht es der Berater?
- (5) Nach den **Ressourcen**: Welche Ressourcen kommen dabei zum Einsatz?
- (6) Nache den **Rahmenbedingungen**: Welche Rahmenbedingungen benötigt der Berater dafür?
- (7) Nach den **Qualifikationen**: Welche Qualifikationen benötigt er dafür?
- (8) Nach der **Bewertung**: Wie wird und wurde seine Beratungstätigkeit evaluiert?
- (9) Nach dem **Entwicklungspotential**: Wie hat sich der Berater (weiter)entwickelt?

Ein Beratungsportfolio kann also für, aber auch gegen den jeweiligen Berater sprechen. Dies trifft nicht nur auf Personalentscheidungsprozesse im Falle von Bewerbungen zu, sondern auch auf Personalentwicklungsprozesse und ggf. auch auf die kollegiale Analyse, Reflexion, Bewertung und Verortung. Denn

im Rahmen einer Institution oder allgemeiner einer Organisationseinheit sind Kollegen oftmals auch Konkurrenten um die strategische Ausrichtung der Beratungsarbeit, Vertragsverlängerungen, Stellenbesetzungen, etc. Und so kann jede Information, die man als Berater preisgibt, instrumentalisiert und nicht in dem vom ihm intendierten Sinne verwendet werden. Gerade in hoch kompetitiven Verhältnissen und auch wenn sach- und fachfremde Kriterien eine Rolle spielen, ist eine adressatengerechte, ziel- und zweckmäßige Ausformulierung des eigenen Beratungsportfolios eine absolute Notwendigkeit.

Nichtsdestotrotz überwiegen die Vorteile

- ✓ **Analyse und Reflexion** der eigenen Beratungstätigkeit,
- ✓ **(Weiter)Entwicklung** als Berater,
- ✓ **Qualitätsentwicklung und -sicherung** der eigenen Beratungsarbeit,
- ✓ **Kommunikation** der eigenen Beratungskompetenz,
- ✓ **Sichtbarkeit** als Berater,

welche sich mit der Ausformulierung eines Beratungsportfolios für den Berater ergeben.

Dank

Für diese wissenschaftliche Handreichung habe ich regen Zuspruch und viel Unterstützung erfahren dürfen. Besonders danken möchte ich in diesem Zusammenhang Dr. Rebecca Alt, Dr. Sabine Fritz und Alfred Krebs für die Durchsicht und kritische Kommentierung des Manuskripts.

Literatur

Ameln, F. v. (2004). *Konstruktivismus*. A. Francke Verlag.

Arbinger, R. (1997). *Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auferkorte-Michaelis, N., & Szczyrba, B. (2006). Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 81-91). W. Bertelsmann Verlag.

Auferkorte-Michaelis, N. (2015). *Die Dokumentation des Lehrprofils für Bewerbungskontexte*. Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/wissenschaftskarriere/werkstatt-reihe_lehrportfolio_final.pdf (letzter Zugriff: 21.07.2022)

Benecke, C. (2014). *Klinische Psychologie und Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch*. Verlag W. Kohlhammer.

Berkling, H. (2010). *Lösungsorientierte Beratung*. Verlag W. Kohlhammer.

Betsch, T., Funke, J., & Plesner, H. (2011). *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Springer Verlag.

- Bodenmann, G., Perrez, M., & Schär, M. (2011). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Verlag Hans Huber.
- Bossu, C., & Brown, N. (Hrsg.)(2018). *Professional and Support Staff in Higher Education*. Springer Nature.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Brunner, E. J. (2004). Systemische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2. Ansätze, Methoden und Felder* (S. 655-661). dgvt Verlag.
- Buckridge, M (2008). Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117-127.
- Eckert, J., Biermann-Ratjen, E.-M., & Höger, D. (Hrsg.). (2012). *Gesprächspsychotherapie*. Springer Verlag.
- Fendler, J. (2012). Das Lehrportfolio als Beurteilungsinstrument in Berufungsverfahren an Hochschulen – Akzeptanz, Verwendung und Beurteilungskriterien. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 51-74). LIT Verlag.
- Finke, J. (2019). *Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung. Störungstheorie – Beziehungskonzepte – Therapietechnik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Freeman, R. P. J., & Price, A. M. (2024). Researcher developers: an emerging third space profession. *London Review of Education*, 22(1), 25. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.25>
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Verlag W. Kohlhammer.
- Futter, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), 74-80. <https://doi.org/10.25656/01:13698>
- Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 167-184). LIT Verlag.
- GDH - Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg. (2024). *Das Lehrportfolio*. <https://www.hochschuldidaktik.net/mediathek> (letzter Zugriff: 11.03.2026)
- Gotzen, S., & Ruschin, S. (2012). Das Lehrportfolio als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung? Einblicke hinter die Kulissen. In Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 289-301). LIT Verlag.

Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie*. Hogrefe-Verlag.

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe-Verlag.

Haidle, M. N. (2009). Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 5(1). <https://tobias-lib.ub.uni-tuebingen.de/volltexte/2009/4160/>

Hebecker, E., Szczyrba, B., & Wildt, B. (Hrsg.). (2016). *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07910-9>

Hoelcher, M., & Lauer, J. (2024). German higher education managers in the multiple hybrid university and their positioning with respect to third space. *London Review of Education*, 22(1), 41. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.41>

Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., & Störtländer, J.C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.

Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., & Szczyrba, B. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv Media GmbH & Co. KG.

Krebs, N. (2008). *Evolutionäre Ursprünge des mathematischen Denkens*. Logos Verlag.

Krebs, N. (2011). Our best shot at truth: why humans evolved mathematical abilities. In U. Frey, C. Störmer, & K. P. Willführ (Hrsg.), *Essential Building Blocks of Human Nature* (S. 123-141). Springer Verlag.

Krebs, N. (2017). *Theorie und Praxis mathematischer Beratung. Klassifikation, Diagnostik, Intervention*. Logos Verlag.

Krebs, N. (2020). *Professionswissen (angehender) gymnasialer Mathematik Lehrkräfte. Professionalisierungsprozess, Dimensionalität und Professionsverständnis*. Logos Verlag.

Krempkow, R., Harris-Huermann, S., Janson, K., Hökle, E., Rathke, J., & Hölscher, M. (2023). *Berufsfeld Wissenschaftsmanagement*. UVW.

Lefrançois, G.R. (2015). *Psychologie des Lernens*. Springer Verlag.

Levold, T. & Wirsching, M. (Hrsg.). (2021). *Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch*. Carl-Auer Verlag.

Möller, H., Fietze, B., & Webers, T. (2021). Differenzierung und Professionalisierung der personenbezogenen Beratungsformate. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 28, 141-146. <https://doi.org/10.1007/s11613-021-00707-6>

Nestmann, F. (2004). Ressourcenorientierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2. Ansätze, Methoden und Felder*. dgvt Verlag.

Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2004). *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2. Ansätze, Methoden und Felder*. dgvt Verlag.

Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1959). A general problem-solving program for a computer. *Computers and Automation*, 8, 10-16.

ProLehre TU München. (2022). *Das Lehrportfolio – Aufbau, (mögliche) Elemente, Inhalte und Form*. https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_ProfessorInnen/Lehrportfolio_1_UEbersichtAufbau.pdf (letzter Zugriff: 28.07.2022)

Quitmann, H. (1996). *Humanistische Psychologie*. Hogrefe-Verlag.

Rapp-Giesecke, K. (2021). Von den Beratungsformaten zur neuen Profession – Eine Standortbestimmung und Vorschläge zur Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 28, 147-164.

Rhein, R., & Wildt, J. (Hrsg.). (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839461808>

Rogers, C. R. (1983). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Fischer Verlag.

Rogers, C. R. (2012). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Fischer Verlag.

Rohr, D., Ouden, H. d., & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*, Beltz Juventa.

Salden, P., & Volk, B. (2023). Hochschuldidaktik im „Third Space“ und als Akteurin der Hochschulentwicklung. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 379-391). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839461808>

Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.

Schütz, A., Brand, M., Selg, H., & Lautenbacher, S. (Hrsg.). (2015). *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungen*. Verlag W. Kohlhammer.

Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Jossey-Bass.

Straumann, U. E. (2004). Klientenzentrierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2. Ansätze, Methoden und Felder* (S. 641-654). dgvt Verlag.

- Szczyrba, B., & Gotzen, S. (Hrsg.). (2012). *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. LIT Verlag.
- Trautwein, C., Merkt, M., & Heyer, J. (2012). Leitfragen zur Einschätzung der Qualität von Lehrportfolios. In I. v. d. Berk & M. Merkt (Hrsg.), *ZHW-Almanach* (Einzelbeitrag Nr. 2012-2). <https://www.zhw.uni-hamburg/almanach>
- Trautwein, C., & Merkt, M. (2012). Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 75-97). LIT Verlag.
- Urban, D., Al-Kabbani, D., & Scharper, N. (2012). Das LernPortfolio in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – ein Wegbegleiter zur reflexiven Lehrkompetenzentwicklung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 115-134). LIT Verlag.
- Valentin, T. (2019). *Hochschuldidaktische Beratung. Eine Analyse der Einzelberatung von Lehrenden an Universitäten*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24026-4>
- Waldau, A., & Müller, M. (2013). *Das Lehrportfolio für Berufungsverfahren. Ein Praxisleitfaden*. Academic Staff Development Universität Konstanz. https://www.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/55583/0/9ba19000bd286b5e5ec98bf2347b93eeb117c69b/Handout_Lehrportfolio_in_Berufungsverfahren.pdf (letzter Zugriff: 21.07.2022)
- Wehr, S. (2011). Das Lehrportfolio zur Qualitätsförderung und -beurteilung der Hochschullehre. In S. Wehr & T. Tribelhorn (Hrsg.), *Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 211-238). Haupt Verlag.
- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. Beltz Juventa.
- Whitchurch, C. (2009). *Reconstructing Identities in Higher Education. The Rise of Third Space Professionals*. Routledge.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9-22.
- Whitchurch, C. (2018). Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space. In C. Bossu & N. Brown (Hrsg.), *Professional and Support Staff in Higher Education* (S. 11-21). Springer Nature.
- Whitechurch, C., & Healy, G. (2024). The concept of third space as an enabler in complex higher education environments. *London Review of Education*, 22(1), 42. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.42>
- Whitechurch, C. (2026). Achieving Inclusion: University Staff Working in Third Space Between Academic and Professional Spheres of Activity. *Social Inclusion*, 14, Article 9596. <https://doi.org/10.17645/si.9596>

Anhang: Tabellarischer Leitfaden



Abbildung 5: Die fünf Komponenten eines Beratungsportfolios

Die folgende Tabelle geht auf diese fünf Komponenten eines Beratungsportfolios (Abbildung 5) der Reihe nach genauer ein und zeigt, wie Sie als Berater Ihr eigenes individuelles Beratungsportfolio schrittweise entwickeln und ausformulieren können, mit welchem Sie dann die eigene Entwicklung als Berater analysieren und reflektieren, die dazugehörige Beratungstätigkeit professionell verorten und bewerten, die eigene Entwicklung und die dazugehörige Beratungstätigkeit adressatengerecht kommunizieren und letztendlich so mit Hilfe Ihres individuellen Beratungsportfolios eine doppelte Transparenz ermöglichen können.

Teilkomponenten	Leitfragen/Inhalte	Darstellungsform/Umfang
Komponente: Beratungsphilosophie		
Psychologische Theorien und Modelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitfrage: <i>Auf welchen grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien basiert meine Arbeit als Berater?</i> 2. Leitfrage: <i>Wie habe ich mich im Hinblick auf diese psychologischen Modelle und Theorien qualifiziert?</i> 3. Leitfrage: <i>Welche Aspekte dieser psychologischen Modelle und Theorien sind für meine Beratungstätigkeit besonders relevant?</i> 4. Leitfrage: <i>Welche Implikationen haben diese besonders wichtigen Aspekte der von mir präferierten psychologischen Modelle und Theorien auf meine Beratungstätigkeit?</i> 5. Leitfrage: <i>Wie qualifiziere ich mich im Hinblick auf die fortschreitende Entwicklung dieser von mir präferierten psychologischen Modelle und Theorien weiter?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrative Erzählung am Lebenslauf und den entsprechenden Stationen orientiert ▪ Ich-Botschaften verwenden ▪ Verallgemeinerungen vermeiden ▪ Noch nicht auf die anderen Komponenten eingehen ▪ Ca. 1-3 DIN A4 Seite (je nach Qualifikation)
Beratungsformen und -formate	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitfrage: <i>Welche Beratungsformen verwende ich bei meiner Arbeit als Berater?</i> 2. Leitfrage: <i>Mit welcher der von mir verwendeten Beratungsformen habe ich die meisten Erfahrungen sammeln können?</i> 	

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Leitfrage: <i>Welche der von mir verwendeten Beratungsformen präferiere ich und warum? Wie hängen die von mir verwendeten Beratungsformen mit den grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien meiner Beratungstätigkeit zusammen?</i> 4. Leitfrage: <i>Welche Beratungsformate kommen bei meiner Arbeit als Berater zum Einsatz?</i> 5. Leitfrage: <i>Welche von diesen Beratungsformaten präferiere ich und warum? Wie hängen die von mir verwendeten Beratungsformate mit den von mir verwendeten Beratungsformen zusammen?</i> 6. Leitfrage: <i>Wie kann ich mich unter Berücksichtigung der von mir verwendeten Beratungsformen und -formaten als Berater verorten?</i> 	
Beratungsmethoden und -ziele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitfrage: <i>Welche Beratungsmethoden setze ich bei meiner Arbeit als Berater ein? Wie hängen die von mir verwendeten Beratungsmethoden mit den grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien meiner Beratungstätigkeit zusammen?</i> 2. Leitfrage: <i>Welche Ziele verfolge ich bei meiner Arbeit als Berater? Wie hängen die Ziele meiner Beratungstätigkeit mit den von mir verwendeten Beratungsmethoden zusammen?</i> 3. Leitfrage: <i>Wieviel Erfahrung konnte ich bisher mit den von mir verwendeten Beratungsmethoden sammeln?</i> 4. Leitfrage: <i>Wie möchte ich die von mir verwendeten Beratungsmethoden weiterentwickeln?</i> 5. Leitfrage: <i>Wie sehe ich die Entwicklung der Ziele, die ich als Berater verfolge?</i> 	
Rollenverständnisse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitfrage: <i>Welche (professionellen) Rollen nehme ich bei meiner Arbeit als Berater an? Wie hängen diese von mir angenommen Rollen mit den grundlegenden psychologischen Modellen und Theorien meiner Beratungstätigkeit zusammen?</i> 2. Leitfrage: <i>In welcher dieser Rollen bzw. in welchen dieser Rollen kann ich als Berater individuell am authentischsten agieren? Welche dieser Rollenübernahmen fällt mir am schwersten bzw. fühle ich mich am wenigsten authentisch?</i> 	

	<p>3. Leitfrage: <i>Wie sieht mein individuelles Rollenverständnis als Berater aus?</i> <i>Wie hängt mein individuelles Rollenverständnis als Berater mit den von mir präferierten Beratungsmethoden und -zielen zusammen?</i></p> <p>4. Leitfrage: <i>Welches Entwicklungspotential sehe ich in meinem individuellen Rollenverständnis als Berater?</i></p>	
Komponente: Beratungspraxis, -konzepte und -projekte		
Beratungserfahrungen	<i>Beschreibung der eigenen Beratungserfahrungen (Beratungsformen, -formate und Umfang)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativ einleiten ▪ Beratungskonzepte stichpunktartig darstellen (z.B. mit Klassifikation, Definition, Ablauf, Dokumentation, Rollenübernahme, ...) ▪ Tabelle mit Spalten <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bezeichnung des Beratungskonzepts ✓ Anzahl der durchgeführten Beratungen ✓ Anzahl der Beratungssitzungen(h) ✓ Anzahl der Klienten ✓ Zeitraum ▪ Noch nicht auf die anderen Komponenten eingehen ▪ Mehrere DIN A4 Seiten (je nach Qualifikation und Erfahrung)
Beratungsspektrum	<i>Beschreibung des eigenen Beratungsspektrums (Vielfalt und Diversität der Beratungssituationen und -inhalte)</i>	
Beratungsanforderungen	<i>Beschreibung der eigenen Beratungsanforderungen (Anspruch an sich und die Klienten)</i>	
Beratungskonzepte	<i>Beschreibung der eigenen Beratungskonzepte (Planung, Durchführung, Methoden, Dokumentation)</i>	
Beratungsevaluation	<i>Beschreibung der eigenen Beratungsevaluation (Feedback und Reflexion)</i>	
Komponente: Beratungsadministration und -weiterbildung		
Administration	<i>Beschreibung der Administration der eigenen Beratungstätigkeit (Art und Umfang)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrative Erzählung am Lebenslauf und den entsprechenden Stationen orientiert
Entwicklung	<i>Beschreibung der Entwicklung von eigenen Beratungskonzepten (Art und Umfang)</i>	
Mitwirkung Entwicklung	<i>Beschreibung der Mitwirkung bei der Entwicklung von neuen Beratungskonzepten (Art und Umfang)</i>	

Mitwirkung Verbände/Fachgesellschaften	<i>Beschreibung der Mitwirkung in entsprechenden Verbänden und Fachgesellschaften (Art und Umfang)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich-Botschaften verwenden ▪ Verallgemeinerungen vermeiden ▪ Ca. 1 DIN A4 Seite (je nach Qualifikation und Erfahrung)
Weiterbildung/Publicationen	<i>Beschreibung der eigenen Weiterbildung als Berater (Ziele, Art und Umfang, im Selbststudium oder institutionell) und der eigenen Publikationen mit Beratungsbezug</i>	
Komponente: Beratungsentwicklung		
Geplante/zukünftige Beratungsangebote	<i>Beschreibung der eigenen geplanten oder zukünftigen Beratungsangebote (Ausrichtung, Art und Umfang)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrative Rahmenerzählung ▪ Ich-Botschaften verwenden ▪ Beratungskonzepte stichpunktartig darstellen (z.B. mit Klassifikation, Definition, Ablauf, Dokumentation, Rollenübernahme, ...) ▪ Ca. 1-2 DIN A4 Seiten (je nach Qualifikation und Erfahrung)
Geplante/zukünftige Implementierungen	<i>Beschreibung der geplanten oder zukünftigen Implementierung wünschenswerter Beratungsformate, -formen und -methoden (Anpassungen und Innovationen)</i>	
Geplante/zukünftige Beratungsprojekte	<i>Beschreibung der eigenen geplanten oder zukünftigen Beratungsprojekte (Ausrichtung, Art und Umfang)</i>	
Komponente: Beratungsverzeichnis und Belege		
Verzeichnis durchgeführter Beratungen	<i>Ein Verzeichnis aller selbst durchgeführten Beratungen</i>	Tabelle mit den Spalten <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bezeichnung des Beratungskonzepts ✓ Anzahl der durchgeführten Beratungen ✓ Anzahl der Beratungssitzungen(h) ✓ Anzahl der Klienten ✓ Zeitraum
Ggf. Verzeichnis dazugehöriger Evaluationen	<i>Ggf. ein Verzeichnis der dazugehörigen Evaluationsergebnisse</i>	Tabellarisch passend zum vorausgehenden Verzeichnis
Ggf. Verzeichnis entwickelter Beratungskonzepte	<i>Ggf. ein Verzeichnis aller selbst entwickelten Beratungskonzepte</i>	Tabelle mit den Spalten <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bezeichnung des Beratungskonzepts

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Klassifikation ✓ Standort ✓ Einrichtung/Institution ✓ Zeitraum
Ggf. Verzeichnis Mitwirkung Beratungskonzepte	<i>Ggf. ein Verzeichnis der Mitwirkung bei der Entwicklung neuer Beratungskonzepte</i>	<p>Tabelle mit den Spalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bezeichnung des Beratungskonzepts ✓ Klassifikation ✓ Standort ✓ Einrichtung/Institution ✓ Zeitraum
Ggf. Verzeichnis Mitwirkung Verbände/Fachgesellschaften	<i>Ggf. ein Verzeichnis der Mitwirkung in Verbänden und Fachgesellschaften</i>	Tabellarisch
Verzeichnis Weiterbildungen/Publikationen	<i>Ein Verzeichnis der entsprechenden eigenen Weiterbildungen und Publikationen</i>	<p>Jeweils eine Tabelle mit den Spalten</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Erscheinungsjahr bzw. Jahr der Teilnahme ✓ Titel der Publikation bzw. Weiterbildung ✓ Ort & Verlag bzw. Ort & Institution ✓ ISBN/ISSN bzw. Qualifikationsrahmen ✓ Bezug (zur Beratung)