

DIE SCHULUNG VON JUGENDLICHEN ONLINE- PEERBERATENDEN IN DER SOZIALEN ARBEIT

HERAUSFORDERUNGEN, LERNBEDARFE UND KOMPETENZEN DER
JUGENDLICHEN PEERS

BACHELOR-ARBEIT DER HOCHSCHULE LUZERN – SOZIALE ARBEIT

MORENA MICHEL

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**
Kurs **VZ 2018-2021**

Morena Michel

Die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Sozialen Arbeit

Herausforderungen, Lernbedarfe und Kompetenzen der jugendlichen Peers

Diese Arbeit wurde am **16.08.2021** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2021

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Dass Gleichaltrige für Jugendliche seit jeher eine wichtige Ressource sind, ist in der sozialpädagogischen Arbeit bekannt. Diese Ressource wird auch in der Online-Peerberatung mit Jugendlichen genutzt, mit welcher sich die vorliegende Arbeit von Morena Michel mit dem Titel: *Die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Sozialen Arbeit* beschäftigt.

Peer-Beratung ist ein semi-professionelles Angebot, bei welchem die jugendlichen Beratenden durch Schulungen zu geschulten Laienhelfer*innen werden. Dieser Ansatz ist zwar in zahlreichen Fachbüchern beschrieben, jedoch wenig wissenschaftlich erforscht. Die Arbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage: *Wie sieht die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Praxis aus und welche Herausforderungen gibt es?* Der Fokus liegt auf den Lernbedarfen und Kompetenzen von jugendlichen Peers und den damit zusammenhängenden Herausforderungen der Schulung. Dafür wurden Expert*inneninterviews mit Fachpersonen von Online-Peerberatungsangeboten durchgeführt und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet.

Die Forschungsergebnisse liefern Erkenntnisse über die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Praxis. Besonderen Lernbedarf für die jugendlichen Peers sehen die Angebote in den Grundlagen der Beratungskompetenz sowie weiterführenden Qualifizierungen aufgrund des webbasierten Settings. Gerade die Ausbalancierung der Lernbedarfe und die Auswahl der Peers erweisen sich als Herausforderungen. Die Forschungsergebnisse zeigen unter anderem den Wert einer ressourcenorientierten Haltung seitens der Professionellen, sowie deren Sensibilisierung für die Prinzipien der Peer-Beratung auf.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	II
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Motivation	1
1.2 Fragestellung und Abgrenzung	2
1.3 Ziel der Bachelorarbeit	3
1.4 Begriffserklärung	3
1.4.1 Peer	3
1.4.2 Onlineberatung	3
1.4.3 Peer-Beratung und Online-Peerberatung	4
1.4.4 Kompetenz	4
1.5 Aufbau der Arbeit	4
2 Onlineberatung	6
2.1 Formen der Onlineberatung	6
2.2 Chancen und Grenzen der Onlineberatung	6
2.2.1 Chancen der Onlineberatung	6
2.2.2 Grenzen der Onlineberatung	7
2.3 Fazit des Kapitels	8
3 Peer-Beratung	9
3.1 Jugendliche Peers und ihre Funktionen	9
3.2 Methodische Einordnung	10
3.3 Ziele und Prinzipien	12
3.4 Fazit des Kapitels	13
4 Herausforderungen in der Schulung zum Online-Peerberatenden	14
4.1 Exploration der eigenen Erfahrungen	14
4.2 Sensibilisierung für die eigenen Grenzen	15
4.3 Aneignung der Schulungsinhalte	15
4.4 Fazit des Kapitels	16
	III

5	Prozess der Formulierung von Kompetenzen	17
6	Lernbedarfe und Kompetenzen von Online-Peerberatenden	21
6.1	<i>Grundqualifikation zur Beratung</i>	22
6.1.1	Die Beratungshaltung	22
6.1.2	Die Beratungsmethoden	24
6.1.3	Fachwissen der Beratung	24
6.2	<i>Weiterführende Qualifikationen für das webbasierte Setting</i>	25
6.2.1	Qualifizierungen bezüglich Onlinekommunikation	25
6.2.2	Qualifizierungen bezüglich Onlineberatung	26
6.2.3	Wissen zu rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen	29
6.3	<i>Abgeleitete Kompetenzen beider Qualifikationen</i>	31
7	Konklusion aus dem bisherigen Wissensstand	33
8	Forschungsmethodik	35
8.1	<i>Herleitung der Forschungsfrage</i>	35
8.2	<i>Sampling</i>	36
8.3	<i>Datenerhebung</i>	37
8.4	<i>Datenaufarbeitung</i>	39
9	Analyse und Interpretation der Forschungsergebnisse	42
9.1	<i>Lernbedarfe von jugendlichen Online-Peerberatenden</i>	42
9.2	<i>Kompetenzen von Online-Peerberatenden</i>	48
9.3	<i>Herausforderungen der Schulung</i>	50
10	Schlussfolgerungen	54
10.1	<i>Beantwortung der Fragestellung</i>	54
10.2	<i>Berufliche Schlussfolgerungen</i>	57
10.3	<i>Ausblick und Fazit</i>	59
11	Literaturverzeichnis	61
12	Anhang	67
A.	<i>Interviewleitfaden</i>	67
B.	<i>Codier-Leitfaden und Hauptkategorien aus MAXQDA</i>	69

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die unterschiedlichen Medien der Onlineberatung	6
Tabelle 2: Nonverbale Signale in der Onlinekommunikation	26
Tabelle 3: Kompetenzen von jugendlichen Online-Peerberatenden	32
Tabelle 4: Auswahlkriterien des Sampling	36
Tabelle 5: Tatsächliches Sampling der Forschungsarbeit	37
Tabelle 6: Beschreibung und Definition des Analysetextes	42
Tabelle 7: Beantwortung der ersten Teilforschungsfrage	54
Tabelle 8: Beantwortung der zweiten Teilforschungsfrage	55
Tabelle 9: Beantwortung der dritten Teilforschungsfrage	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Typologie verschiedener Methoden des Peer-Involvement	10
Abbildung 2: Rollenverteilung in der Peer-Beratung	11
Abbildung 3: Herausforderungen der Schulung für Online-Peerberatende	14
Abbildung 4: Kognitive Prozessdimension nach Anderson und Krathwohl (2001)	18
Abbildung 5: Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001)	19
Abbildung 6: Vierdimensionales Kompetenzmodell	19
Abbildung 7: Prozess der Autorin zur Beantwortung der zweiten Fragestellung	22
Abbildung 8: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	40
Abbildung 9: Übersicht zu den eingefärbten Hauptkategorien	41
Abbildung 10: Forschungsergebnisse «Lernbedarfe: Grundqualifikation der Beratung»	42
Abbildung 11: Forschungsergebnisse «Lernbedarfe: Weiterführende Qualifikationen für das webbasierten Setting»	45
Abbildung 12: Forschungsergebnisse «Selbstkompetenz»	48
Abbildung 13: Forschungsergebnisse «Sozialkompetenz»	48
Abbildung 14: Forschungsergebnisse «Methodenkompetenzen»	49
Abbildung 15: Forschungsergebnisse «Fachkompetenzen»	49
Abbildung 16: Forschungsergebnisse «Herausforderungen für die Leitenden des Angebotes»	50
Abbildung 17: Forschungsergebnisse: «Herausforderungen für die Online-Peerberatenden»	52

Dank

Mein Dank richtet sich an alle Personen, welche mich bei der Erstellung der vorliegenden Bachelorarbeit unterstützt haben. Dabei gilt besonderer Dank Lucas Haack, welcher die Arbeit begleitete und wichtige Inputs für deren Fertigstellung lieferte. Ebenso Mario Störkle für die Anregungen in der Werkstatt und der späteren Unterstützung im Forschungsprozess. Weiter bedankt sich die Autorin bei allen Interviewpartner*innen, welche die vorliegende Forschungsarbeit erst ermöglichten, indem sie spannende Einblicke in ihre derzeitige Praxis lieferten und sich Zeit für die Gespräche nahmen! Zudem möchte ich meinem privaten Umfeld danken, welches durch motivierende Worte die Fertigstellung der Arbeit förderte und unterstützte.

1 Einleitung

Folgendes Kapitel beschäftigt sich mit der Ausgangslage und der Motivation der Arbeit, anschliessend wird die Fragestellung genauer erläutert und eine Abgrenzung vorgenommen, ehe die Ziele der Arbeit dargelegt werden. Danach folgt eine Begriffserklärung und der Aufbau der Arbeit wird erklärt.

1.1 Ausgangslage und Motivation

Rat geben, aber auch Rat suchen, ist für Menschen ein wohl bekannter Prozess im Alltag, sei dies nun bei Freund*innen, Arbeitskolleg*innen oder bei der eigenen Familie (Annemarie Bauer, Katharina Gröning, Cornelia Hoffmann & Anne-Christin Kunstmann, 2012, S. 9). Alltägliche Beratung kann somit als Unterstützungsform verstanden werden, mit welcher wir anhand unseres sozialen Netzwerkes versuchen, Herausforderungen zu bewältigen (Bauer et al., 2012, S. 53). Für Jugendliche sind Gleichaltrige eine zentrale Bezugsgruppe und Grossteil ihres sozialen Netzwerkes. Sie liefern sich gegenseitig einen Orientierungs- und Bezugsrahmen für ihre Entwicklungsprozesse sowie Hilfestellungen bei der Bewältigung von Problemsituationen (Martin Nörber, 2003, S. 10–11). Die Ressource der Gleichaltrigen haben auch professionelle Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wiederentdeckt. Projekte, welche die positive Wirkung der Kommunikation auf Augenhöhe unter Gleichaltrigen nutzen wollen, wachsen vermehrt in ihrer Anzahl. Dabei werden auch Beratungen von Gleichaltrigen für Gleichaltrige, genannt Peer-Beratungen, als Konzept in der sozialpädagogischen Arbeit populärer (ebd.). Peer-Beratungen sind heutzutage auch im Internet als Online-Peerberatungsangebote aufzufinden, wo sie unterschiedlichste Thematiken wie Sexualität, Gewalt, Krisen oder Suizidalität behandeln (Karlheinz Benke, 2010, S. 3). Die jugendlichen Beratenden sind Dreh- und Angelpunkt dieser Angebote. Damit sie jedoch beraten können, erhalten sie vor dem Beginn ihres Engagements eine spezielle Schulung, welche sie für ihre zukünftige Tätigkeit vorbereiten soll. Dies wird in der Fachliteratur von unterschiedlichsten Autor*innen ausgeführt:

- «(. . .) währenddessen Peer BeraterInnen noch vor ihrem tatsächlichen Arbeitsbeginn eine eigene maßgeschneiderte Schulung erfahren, beraten viele BeraterInnen online noch häufig ohne entsprechend ausgewiesenes Fachwissen» (Benke, 2010, S. 3).
- «Wie auch die FachberaterInnen werden die Peer-BeraterInnen speziell für die besonderen Anforderungen der Online-Beratung geschult und qualifiziert» (Emily Engelhardt, 2010, S. 7).
- «Peer-Berater sind Laienhelfer [sic!], die in Schulungen dazu «ausgebildet» werden, Rat suchende Jugendliche im Umgang mit ihren Sorgen und Problemen zu unterstützen und Fragen zu jugendrelevanten Themen, (. . .), zu beantworten» (Jasmin Hartel, 2008, S. 4).

Anhand der oben aufgeführten Beispiele wird ersichtlich, dass in der Fachliteratur auf die notwendige Schulung der Peer-Beratenden hingewiesen wird. Da sich die Autorin der vorliegenden Arbeit selbst

mit dem Aufbau eines Online-Peerberatungsangebotes beschäftigt, recherchierte sie zur Thematik der Schulung von Online-Peerberatenden. Bei dieser vertieften Auseinandersetzung wurde die Autorin auf die fehlenden Ausformulierungen von Lernbedarfen und Kompetenzen der jugendlichen Online-Peerberatenden, sowie daraus resultierenden Herausforderungen für die Schulung, aufmerksam. Ein möglicher Grund für diese fehlenden Ausführungen in der Fachliteratur führt Birte Egloff (2019) aus: «Das Konzept der Peer-Beratung ist bei vielen Professionellen zwar bekannt, jedoch wissenschaftlich erst wenig analysiert sowie reflektiert, was in einer weitgehend fehlenden wissenschaftlichen Exploration resultiert» (S. 64). Die Autorin folgerte, dass es sich bei der fehlenden Konkretisierung der Schulung um eine Forschungslücke aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Exploration handelt. Die vorliegende Arbeit wurde durch den Umstand motiviert, einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke leisten zu können.

1.2 Fragestellung und Abgrenzung

Ausgehend vom Kapitels 1.1 ergaben sich nachfolgende vier Fragestellungen, welche die Lesenden durch die vorliegende Arbeit führen sollen. Die ersten beiden Fragen wurden anhand einer Literaturrecherche beantwortet. Die dritte Fragestellung stellt die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit dar. Diese wurde anhand von Expert*inneninterviews beantwortet. Die Arbeit wird durch die letzte Fragestellung abgerundet, wobei deren Beantwortung konkrete Hinweise für die zukünftige Praxis der Professionellen in der Arbeit mit jugendlichen Online-Peerberatenden liefern soll.

1. *Mit welchen Herausforderungen sind jugendliche Peers in der Schulung zum Online-Peerberatenden konfrontiert?*
2. *Welche Kompetenzen müssen jugendliche Peers für die Online-Peerberatung vorweisen können?*
3. *Wie sieht die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Praxis aus und welche Herausforderungen gibt es?*
4. *Welche Schlüsse lassen sich daraus für die Professionellen der Sozialen Arbeit zur Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden ziehen?*

Die vorliegende Arbeit begrenzt sich auf die Exploration von Lernbedarfen, Kompetenzen und Herausforderungen bei der Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden. Aus Gründen der Zeichenanzahl der Arbeit werden weder die theoretischen Hintergründe der Peer-Beratung noch die Chancen und Grenzen der Online-Peerberatung für die Soziale Arbeit oder die Bewertung der Notwendigkeit einer Schulung von Online-Peerberatenden vertieft behandelt. Des Weiteren fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden und grenzt sich damit von Peer-Counseling-Angeboten mit Fokus Beeinträchtigung (vgl. Selbstbestimmt Leben e.V.) ab.

1.3 Ziel der Bachelorarbeit

Wie bereits im Kapitel 1.1 ausgeführt, besteht eine wissenschaftliche Lücke über die Lernbedarfe sowie Kompetenzen von jugendlichen Online-Peerberatenden und den damit zusammenhängenden Herausforderungen. Das Fehlen fundierter fachlicher Grundlagen hat zur Konsequenz, dass mögliche Initiierungen von Peer-Beratungen (und damit auch Online-Peerberatungen) durch Professionelle der Sozialen Arbeit erschwert werden. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, dazu beizutragen, die bestehende wissenschaftliche Lücke zu schliessen. Sie exploriert, welche Lernbedarfe jugendliche Online-Peerberatende aufweisen, anhand welcher Kompetenzen diese nach der Schulung beraten können und auf welche Herausforderungen während der Schulung zu achten sind. So soll der Zielgruppe dieser Arbeit, den Professionellen der Sozialen Arbeit, die zukünftige Initiierungen von Online-Peerberatungsangeboten mit Jugendlichen vereinfacht werden. Ebenso sollen Professionelle der Sozialen Arbeit (nachfolgend S.A. genannt) für das Potential von Online-Peerberatungsangeboten sensibilisiert werden.

1.4 Begriffserklärung

Für ein gemeinsames Verständnis werden im vorliegenden Unterkapitel einige Begriffsdefinitionen, auf welche sich die Bachelorarbeit bezieht, dargelegt.

1.4.1 Peer

Das Wort «Peer» wird in der vorliegenden Arbeit als das Gleichsein, von gleichem Rang oder aber auch gleichem Status sein, definiert (Brigitte Naudascher, 2003, S. 119). Unter der Mehrzahl «Peers» kann ein mehr oder weniger organisierter Zusammenschluss von Personen verstanden werden, die gleichrangig sind oder einem ähnlichen Status angehören, sowie annähernd gleichen Alters sind und sich gegenseitig beeinflussen (Nörber, 2003, S. 10).

1.4.2 Onlineberatung

In der nachfolgenden Arbeit wird Onlineberatung nach der Definition von Emily Engelhardt und Stefanie Storch (2013) verstanden:

(. . .), dass Onlineberatung sämtliche Formen der Beratung einschliesst, die auf die Infrastruktur des Internets angewiesen sind, um den Prozess der Beratung zu gestalten und die sowohl synchron / asynchron textgebunden (Forum, Einzelberatung, Chat) als auch synchron und textgebunden via Videochat, Avataren oder Internettelefonie stattfinden können. Ebenso sind Mischformen denkbar, wenn im Videochat nebenbei geschrieben werden kann oder beim Einsatz von Avataren über das Mikrofon gesprochen wird. (S. 4)

Diese breite Definition von Onlineberatung wurde gewählt, weil sich die vorliegende Arbeit auf verschiedenste Formen der Online-Peerberatung bezieht. Das Kapitel 2 setzt sich vertieft mit der Thematik der Onlineberatung auseinander.

1.4.3 Peer-Beratung und Online-Peerberatung

Wird in der vorliegenden Arbeit von Peer-Beratung oder Peer-Beratenden gesprochen, so orientiert sich die Bezeichnung an folgender Definition nach Birte Egloff (2019):

Peer-Beratung ist als eine Form von Beratung „unter Gleichen“ dadurch gekennzeichnet, dass die Berater*innen ihren Expert*innenstatus aus dem Umstand beziehen, sich in einer ähnlichen (Lebens-/Berufs-)Situation zu befinden (oder befunden zu haben) wie diejenigen, die Rat bei ihnen suchen bzw. denen sie Peer-Beratung als Ermöglichungsraum Rat anbieten. (S. 65–66)

Online-Peerberatung, als Erweiterung der Peer-Beratung, wird in der vorliegenden Arbeit nach der Definition von Anja Hildebrand, Maren Weiss und Mark Stemmler (2019) verstanden: «Die Kombination aus einem webbasierten Angebot, bei dem ehrenamtliche Personen in ähnlichen Lebenslagen beratend tätig sind, stellt die Online-Peerberatung dar» (S. 223).

Wird von Peer-Beratung gesprochen, wird oftmals die Begrifflichkeit des Peer-Counseling als Synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird auf diese Begrifflichkeit verzichtet. Dies, weil dessen Nutzung zu Verwirrung führen kann, da Peer-Counseling im Gegensatz zu Peer-Beratung stärker den Betroffenencharakter (Beratung von Betroffenen für Betroffene) betont und oft im Zusammenhang mit der Beratung von Menschen mit Beeinträchtigung verwendet wird (Egloff, 2019, S. 65). Wie im Kapitel 1.2 beschrieben, fokussiert sich die vorliegende Arbeit nicht auf die Gruppe «Menschen mit Beeinträchtigung». Englische Literatur mit der Begrifflichkeit wird nur dann konsultiert, wenn sie mit der fokussierten Gruppe der jugendlichen Peer-Beratenden übereinstimmt.

1.4.4 Kompetenz

Im Alltag wird die Begrifflichkeit der Kompetenz vielfältig angewendet, wobei diverse Vorstellungen über deren Definition existieren (Pia Gabriel-Schärer, 2012, S. 6). In der vorliegenden Arbeit wird diese Gabriel-Schärer (2012) folgendermassen definiert:

Unter den Kompetenzen einer Person verstehen wir das Vermögen und die Bereitschaft, unter Rückgriff auf ihr Wissen und ihr Können in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu werden und die Aufgabe zu bearbeiten. Die individuellen Kompetenzen sind die Grundlage der konkreten Handlungen und Leistungen (Performanz bzw. Handlungskompetenz). (S. 7)

Die Autorin wird sich im Kapitel 5 vertieft mit dem theoretischen Hintergrund der Kompetenz und deren Beschreibung auseinandersetzen.

1.5 Aufbau der Arbeit

Anschliessend an die Einleitung wird in den Kapitel 2 («Onlineberatung») sowie Kapitel 3 («Peer-Beratung») grundlegend in die Thematik der Bachelorarbeit eingeführt. Danach wird im Kapitel 4 die erste Fragestellung zu den Herausforderungen der Schulung von Online-Peerberatenden beantwortet. Im

Kapitel 5 werden die Lesenden in den Prozess der Formulierung von Kompetenzen eingeführt, auf welches das Kapitel 6 («Lernbedarfe und Kompetenzen von Online-Peerberatenden») mit der zweiten Fragestellung der Arbeit aufbaut. Danach wird im Kapitel 7 eine Konklusion über die bisherig behandelten Thematiken gezogen. Im Kapitel 8 wird die Forschungsmethodik der vorliegenden Bachelorarbeit (inklusive leitender Forschungsfrage) dargelegt. Die gewonnenen Forschungsergebnisse werden im Kapitel 9 analysiert und interpretiert. Abschliessend werden im Kapitel 10 die leitende Forschungsfrage (3. Fragestellung) beantwortet, sowie berufliche Schlussfolgerungen (4. Fragestellungen) für die zukünftige Praxis der Professionellen der S.A. gezogen.

Die Kapitel wurden seitens der Autorin so aufgebaut, dass sich die Lesenden zuerst anhand von Grundlagen in die Thematik einfinden können, ehe anschliessend konkretere Inhalte folgen. Dies trifft auch auf die Fragestellungen der Arbeit zu. Die ersten zwei Fragestellungen setzen sich mit der theoretischen Herleitung der Schulung von Online-Peerberatenden auseinander. Basierend darauf folgt die praxisnahe Wirklichkeit anhand der Fragestellungen drei und vier.

2 Onlineberatung

Das vorliegende Kapitel baut auf die vorgenommene Definition von Onlineberatung aus Kapitel 1.4.2 auf und setzt sich vertieft mit den theoretischen Aspekten der Onlineberatung auseinander. Zuerst wird auf die Formen der Onlineberatung eingegangen, bevor deren Chancen und Grenzen dargelegt werden.

2.1 Formen der Onlineberatung

Onlineberatung wird zur Gestaltung der psychosozialen Beratung anhand verschiedenster digitaler Medien umgesetzt. Diese können sich in textbasierte sowie nicht-textbasierte Medien unterscheiden. Zusätzlich erfolgt Onlineberatung durch synchrone oder asynchrone Kommunikationsformen (Engelhardt, 2021, S. 18). Die nachfolgende Tabelle bietet einen kurzen Überblick:

	Textbasiert	Nicht-textbasiert
Synchron	Chat, Messenger	Video, Internettelefonie, Avatare
Asynchron	Mail, Forum	Sprachnachrichten, Videonachrichten

Tabelle 1: Übersicht über die unterschiedlichen Medien der Onlineberatung (Engelhardt, 2021, S.18)

Eine asynchrone Kommunikation findet meist zeitversetzt statt, wodurch Kommunikationspartner*innen nicht zwingend zeitgleich miteinander interagieren. In der Onlineberatung findet diese zumeist in Form von Mail- oder Forenberatung statt und ist dadurch zeit- und ortsunabhängig, was einen flexiblen Rahmen für Beratungsprozesse schafft. Ebenso sind synchrone Formen der Onlineberatung möglich, wie beispielsweise die Chatberatung (Engelhardt, 2021, S. 50–51). Die synchrone Form bietet die Möglichkeit in Echtzeit miteinander zu interagieren, wobei Geschriebenes sofort für das Gegenüber sichtbar wird (Elenore Ploil, 2009, S. 14).

2.2 Chancen und Grenzen der Onlineberatung

Aufgrund der Zeichenanzahl beschränkt sich das vorliegende Kapitel auf die Ausführung von jeweils zwei signifikanten Chancen und Grenzen der Onlineberatung.

2.2.1 Chancen der Onlineberatung

- Äussere und innere Niederschwelligkeit

Eine bedeutende Eigenschaft der Onlineberatung ist ihre mögliche innere sowie äussere Niederschwelligkeit. Die äussere Niederschwelligkeit zeigt sich darin, dass Onlineberatung zeit- sowie auch ortsunabhängig sein kann. Dies trifft zu, wenn sie weder zeitlich an bestimmte Öffnungszeiten gebunden, sowie durch den Internetzugang von überall aus erreichbar ist (Birgit Knatz, 2009, S. 61).

Diese Vorteile formuliert Knatz (2009) folgendermassen:

Angesichts der geringen finanziellen Belastung, der Bequemlichkeit, der Ad-hoc-Verfügbarkeit, der zeitlichen Flexibilität und der Tatsache, dass die reale Präsenz oft mit einem sehr viel höheren Zeit- und Kostenaufwand verbunden ist als die virtuelle Präsenz, lässt sich die Reichweite der Beratung verbessern. (S. 61)

Die innere Niederschwelligkeit erlaubt es zudem, Kontakt zum Hilfesystem der Onlineberatung aufzunehmen, weil die Hemmschwelle durch die Anonymität gesenkt wird und so auch schambesetzte oder angstbehaftete Thematiken angesprochen werden können. Klient*innen können durch die Anonymität des Beratungsangebotes nicht nur ihre Autonomie und Entscheidungsfreiheit wahren, da sie jederzeit das Beratungssetting verlassen können, sondern sind dadurch auch weniger sozialem Erwartungsdruck oder Zwangsmassnahmen ausgesetzt (Knatz, 2009, S. 62).

- Selbstreflexion durch Verschriftlichung

Die schriftliche Kommunikation kann der schreibenden Person helfen, ihre eigenen Gedanken, Gefühle oder Bedürfnisse zu formulieren. Durch den Schreibprozess wird eine Selbstreflexion angestossen, wodurch bei Schreiber*innen Erleichterung, Klarheit oder auch Entlastung eintreten kann. Das Finden von Formulierungen zum eigenen Problem schafft eine Distanz zum Erlebten, wodurch neue Blickwinkel kreiert oder bereits erste Problemlösungen angestossen werden können. Dies hilft gerade Menschen, bei denen eine Versprachlichung ihres Anliegens in einer Face-to-Face Situation nicht möglich wäre, beispielsweise durch grosse Scheu vor direkten Kontakten (Knatz, 2009, S. 67).

2.2.2 Grenzen der Onlineberatung

- Schriftliche Kommunikation

Auf der Gegenseite bedeutet die textbasierte Kommunikation aber auch, dass die Beratenden ein hohes textliches Grundverständnis aufweisen müssen. Dies, da das geschriebene Wort häufiger überarbeitet wird, zeitintensiver ist und ihm eine höhere Bedeutung beigemessen wird (Richard Reindl, 2009, S. 9). Auch die Hilfesuchenden sind mit diesen Anforderungen konfrontiert. Die Klientel muss die Fähigkeit haben, ihre Gedanken zu strukturieren und in Text umzuwandeln. Nur so können Beratende das Problem nachvollziehen und die richtigen Hilfsmittel wählen (Alexandra Brunner, 2009, S. 33–34). Brunner (2011) führt aus, dass durch die schriftliche Onlineberatung auch wesentliche Hinweisreize für die Beratenden, wie die natürlich gesprochene Sprache (Modulation, Stimmlage und Lautstärke) sowie Gestik und Körperausdruck und die Positionierung des Körpers im Raum, fehlen (S. 33).

- Virtuelle Realitäten

Mit der digitalen Schriftlichkeit geht eine weitere Herausforderung einher. So kann sich die zu beratende Person mit dem Text inszenieren. Sie kann selbst bestimmen, wie sie sich präsentieren will bzw.

wie sie wahrgenommen werden will (Engelhardt & Storch, 2013, S. 7). Dies kann sich zwar als Chance erweisen, indem sich Personen in diversen Rollen neu ausprobieren können, gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass Klient*innen ein verzerrtes Bild vermitteln (Christiane Eichenberg & Stefan Kühne, 2014, S. 12). Aufgrund der spärlichen Informationen und der fehlenden Möglichkeit, die gelieferten Informationen zu prüfen, besteht auch die Gefahr, dass Beratende ein «virtuelles Bild» auf die zu Beratenden projizieren. Dies bedingt, dass Beratende sich stetig mit dem gemachten Bild des Gegenübers und dem daraus entstandenen Handeln auseinandersetzen müssen (Brunner, 2009, S. 38–40).

2.3 Fazit des Kapitels

Onlineberatung bietet die möglichen Chancen der inneren und äusseren Niederschwelligkeit, sowie der Anonymität für die Klientel. Des Weiteren aktiviert die schriftliche Kommunikation die Selbstreflexion und stösst erste mögliche Problemlösungen an. Sie wirkt gleichzeitig begrenzend, weil Beratende wie auch Schreibende ein hohes textliches Verständnis innehaben, und ihre Anliegen verschriftlichen können müssen. Durch die digitale Schriftlichkeit fallen wichtige Hinweisreize für die Beratenden weg. So entsteht die Gefahr, dass bei Beratenden Projektionen zu der Klientel entstehen oder die Klientel die Problemlage verzerren. Onlineberatung kann mit ihren Chancen eine Ergänzung zu Face-to-Face-Angeboten der S.A. darstellen. Jedoch weist auch sie Grenzen auf, die Beratende beachten müssen.

3 Peer-Beratung

Eine Definition von Peer-Beratung sowie Online-Peerberatung wurde im Kapitel 1.4.3 vorgenommen. Das vorliegende Kapitel soll die Lesenden mit den Grundlagen der Peer-Beratung (und demnach auch mit der Online-Peerberatung) vertraut machen. Zuerst wird ein Überblick über jugendliche Peers und ihre Funktionen gegeben, danach wird eine theoretische Einordnung in die Peer-Involvement-Methoden vollzogen und zum Schluss werden die Ziele und Prinzipien der Peer-Beratung beschrieben.

3.1 Jugendliche Peers und ihre Funktionen

In der Entwicklungsphase des Jugendalters stehen für Jugendliche zahlreiche Entwicklungsaufgaben an, die es zu bewältigen gilt. Kitty Cassée (2019) beschreibt insgesamt 15 zu bewältigende Entwicklungsaufgaben. Dazu gehören unter anderem die Entwicklung der eigenen Identität, Sexualität und der eigenen möglichen Zukunftsaussichten sowie die emotionale Ablösung vom Elternhaus. Dabei wird gerade die Pflege von Beziehungen zu Gleichaltrigen immer wichtiger (S. 389–391). In diesem Prozess nehmen Gleichaltrige bei Jugendlichen eine besondere Funktion ein. Sie fungieren in ihrer Rolle als wichtigste Gruppe von Bezugspersonen als Erziehungs- und Sozialisationsfaktor in der Adoleszenz (Naudascher, 2003, S. 129). Dies beschreibt David Ausubel (2003) folgendermassen:

Die Gruppe der Altersgenossen liefert ein neues Bezugssystem und beseitigt so die Desorientierung sowie das Gefühl, «den Boden unter den Füßen» verloren zu haben, zwei Phänomene, die damit einhergehen, dass der Jugendliche zusammen mit dem biosozialen Status der Kindheit auch das kindliche Bezugssystem aufgeben hat. (S. 116)

Durch die ähnlichen Lebenswelten und Entwicklungsaufgaben teilen sich gleichaltrige Jugendliche vergleichbare Vorlieben, Verständnisse von Werten, Normen, aber auch Verhaltensweisen. Jugendliche sind untereinander eine grundlegende Ressource, da sie über dieselben oder gleichartige Probleme im Alltag verfügen und sich deshalb besonders gut in die Lage des Gegenübers hineinversetzen können (Benke, 2010, S. 5). Gerade bei Thematiken wie Liebe oder Sexualität, die schambehaftet sein können, fassen Jugendliche schnelleres Vertrauen zu Gleichaltrigen und können sich diesen besser mitteilen als Erwachsenen. Dies, weil Erwachsenen gegenüber grössere Hemmungen bestehen, besagte Thematiken anzusprechen. Bei schambehafteten Thematiken finden Jugendliche untereinander eine bestimmte Sprache, Kürzel, Symbole oder auch Gesten anhand derer sie sich austauschen können. Aufgrund dessen wird der Meinung der Gleichaltrigen phasenweise mehr Gewicht verliehen, woraus eine grössere erzieherische Wirkung resultiert (Martin Schröder, 2003, S. 110). Jugendliche können somit leichter und besser von Gleichaltrigen lernen (Benke, 2010, S. 5). Diese wirken zudem als Modell, weil sich Jugendliche ihre Verhaltensweisen, Fertigkeiten oder auch Beurteilungen gegenseitig anschauen (Mandy Kästner, 2003, S. 60). Zusammenfassend lässt schliessen, dass Gleichaltrige eine bedeutende Ressource für die Entwicklungsphase der Adoleszenz sind.

3.2 Methodische Einordnung

Peer-Beratung ist Teil des sozialpädagogischen Arbeitsansatzes der Peer-Education, welcher auf die Kommunikation und der Rolle von Gleichaltrigen als Ressourcen aufbaut (Nörber, 2003, S. 11). Peer-Education ist als Sammelbezeichnung für alle Formen der Arbeit mit und durch Jugendliche zu verstehen, wobei diese vermehrt durch die Begrifflichkeit des Peer-Involvement abgelöst wird. Dies, weil der Begriff Peer-Education zu Verwirrung führen kann. So beschreibt der Begriff Peer-Education sowohl eine Sammelbezeichnung als auch eine spezifische Methode der Peer-Education (Kästner, 2003, S. 52). Formen des Peer-Involvement sind: Peer-Mediation (Vermittlung durch Gleichaltrige), Peer-Beratung (Beratung durch Gleichaltrige), Peer-Education (Erziehung und Bildung durch Gleichaltrige) sowie Peer-Projekte (Kurzeinsätze Gleichaltriger) (ebd.).

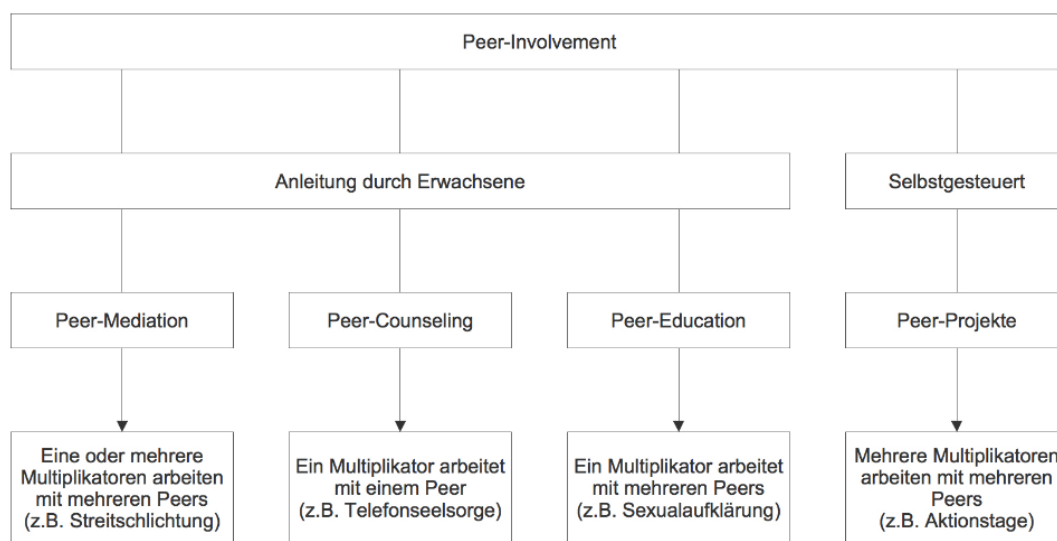


Abbildung 1: Typologie verschiedener Methoden des Peer-Involvement (Heinz Reinders, 2016, S.10)

Peer-Involvement-Methoden stellen eine neue Form der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dar, welche als wertvolle pädagogische Ressource wahrgenommen werden. Die Methoden stützen sich beispielsweise auf entwicklungspsychologische, lerntheoretische sowie lebensweltorientierte Theorien. Peer-Involvement-Ansätze sind von einem primärpräventiven Ansatz geprägt und sollen durch Aufklärungsarbeit die Zielgruppe stärken (Kästner, 2003, S. 50–52). Um dies zu erreichen, fungieren die Jugendlichen in der Rolle von Expert*innen, beispielsweise als Vermittelnde von Wissen, bei Problemen oder Konflikten oder auch bei der Modifikation von Verhalten und Einstellungen (Nörber, 2013, S. 343). Zu erwähnen sind auch die radikalen Peer-Involvement-Ansätze, welche den Namen aufgrund des «radikalen» Einbezuges der jungen Erwachsenen in alle Phasen des Projektes tragen. Für die Beteiligung ist nicht nur das Kriterium des ungefähr gleichen Alters essenziell, sondern besonders die eigenen Erfahrungen mit der jeweiligen Thematik. So waren die Beratenden beispielsweise selbst gewaltdtätig, konsumierten Drogen oder absolvierten den gleichen Studiengang (Dirk Rohr, Sarah Strauß, Sabine Aschmann & Denise Ritter, 2016, S. 8–9).

Beim Aufbau von Peer-Involvement-Angeboten werden nachfolgende Schritte beachtet:

1. Die Suche und der Zusammenschluss einer Gruppe Gleichaltriger und Gleichgesinnter.
2. Die Schulung der Jugendlichen durch Professionelle im Hinblick auf eine bestimmte Thematik.
3. Die Darstellung des Vermittlungskonzepts.
4. Die geschulten Jugendlichen setzen das Vermittlungskonzept gemeinsam mit den Professionellen um (Rohr et al., 2016, S. 8).

Auch bei der Methodik der Peer-Beratung werden die Jugendlichen von professionellen Fachkräften begleitet. Diese haben die Aufgaben der Schulung der Jugendlichen, die Durchführungen von Praxisberatungen, Interventionen und Supervisionen. Vor allem die begleiteten Supervisionen und Interventionen sollen den Jugendlichen helfen, belastende Themen, Probleme aber auch Herausforderungen anzusprechen und fachliche Unterstützung in ihrer Tätigkeit zu erhalten (Benke, 2010, S. 6). Weil Peer-Beratende durch die Schulung zu geschulten Laienhelfer*innen bzw. Semiprofessionellen werden, darf man Angebote der Peer-Beratung als halbformalisierte Beratung verstehen (Nestmann, 2004; zit. in Georg Hörmann & Wilhelm Körner, 2008, S. 143). Semiprofessionelle Beratung setzt keine umfassenden Verfahrenskompetenzen voraus, kann jedoch wissenschaftliches sowie sozial-kommunikatives Wissen, beispielsweise das Wissen um Elemente förderlicher Gesprächsführung, miteinbeziehen (Beatrix Wildt & Johannes Wildt, 2008, S. 31). Die Jugendlichen arbeiten nicht nur mit den Fachpersonen zusammen, sondern sind auch im stetigen Kontakt mit den Adressat*innen. Diesen gegenüber nehmen sie als Gleichaltrige des Angebotes eine besondere Rolle ein. Egloff (2019) beschreibt dies nachfolgend treffend: «Die Peers dienen dabei als (Rollen-)Vorbilder, die es geschafft haben, eine bestimmte Situation oder Lebenslage erfolgreich zu bewältigen und dieses Wissen an andere, die nun selbst in dieser Situation sind, weiterzugeben und/oder sie in dem Prozess der Problemlösung zu begleiten» (S. 67). Dieses Zusammenspiel wird in der nachfolgenden Grafik dargestellt:

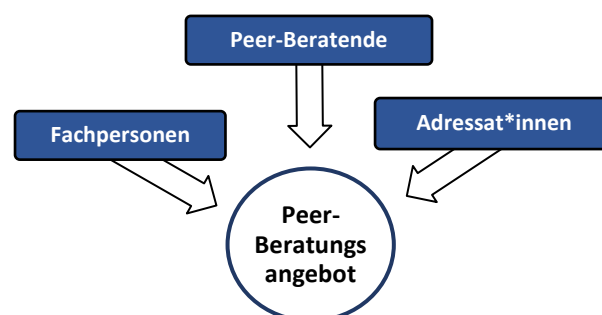


Abbildung 2: Rollenverteilung in der Peer-Beratung (eigene Darstellung)

3.3 Ziele und Prinzipien

Peer-Beratungen können verschiedene Ziele, wie beispielsweise die Aufarbeitung von Wissensrückständen, die Aneignung von alternativen Handlungsmöglichkeiten aber auch Unterstützungen bei herausfordernden Entscheidungen, verfolgen. Die gleichaltrigen Peer-Beratenden helfen den Jugendlichen dabei, Klarheit über die eigene Situation zu erlangen, Ziele zu formulieren sowie vorhandene Ressourcen zu erkennen und diese entsprechend für den Prozess zu nutzen (Kästner, 2003, S. 56). Peer-Beratung funktioniert, als Methodik des Peer-Involvement, in erster Linie präventiv und kann bei massiven Problematiken keine professionelle Beratungsstelle ersetzen (Strauß, 2012, S. 40–41). Peer-Beratung kann jedoch als allgemein gehaltenes Beratungsangebot eine erste Anlaufstelle für eine Vielzahl an Problemen sein. Bei Angeboten ist oft auch eine Spezialisierung bezüglich einer Thematik, wie beispielsweise Drogenkonsum oder Systemkonflikte, auszumachen (ebd.). Peer-Beratung ist durch drei Prinzipien geprägt: Gleichheit, Reflexivität sowie Wechselseitigkeit:

- Das Prinzip der Gleichheit: Dieses Prinzip bezieht sich auf gemeinsame Erfahrungen oder eine geteilte Lebenswelt, wodurch eine beidseitige Identifikation bei den Parteien stattfindet. Durch das geteilte Wissen wird das Vertrauen in die Peer-Beratenden gestärkt, Problemlösungsangebote werden schneller angenommen sowie besser in das eigene Handlungsrepertoire übernommen. Zudem wirken Beratende durch die eigenen Erfahrungen in ihrem Handeln glaubwürdiger (Egloff, 2019, S. 74). Durch dieses Prinzip unterscheidet sich die Peer-Beratung von professionellen Beratungsangeboten besonders stark, weil Beratende den Aspekt der eigenen Betroffenheit in ihr Handeln miteinbeziehen (Cornelia Maier-Gutheil, 2016, S. 12).
- Prinzip der Reflexivität: Das Prinzip beruht darauf, dass die Anregung zur Reflexion seitens der Peers im Zentrum steht. Selbstlernprozesse, welche die eigene Beteiligung an der Lösungsfindung bestärken und so den Zugang zum eigenen Problem auf eine neue Weise eröffnen, sollen angeregt werden. Das Prinzip bezieht sich nicht nur auf die Peers, sondern auch auf die Peer-Beratenden, die zur stetigen Reflexion ihrer eigenen Beratung angeregt werden sollen (Egloff, 2019, S. 74).
- Prinzip der Wechselseitigkeit: Im Gegensatz zur professionellen Beratung geht man bei der Peer-Beratung von einer grundsätzlichen Umkehrbarkeit aus. Dies bedeutet, dass die Peer-Beratung den Vorteil der symmetrischen Kommunikation innehat. Die Rollen im Peer-Beratungsprozess sind weniger von einer Asymmetrie bezüglich Macht und Wissen betroffen und eröffnen so einen besonderen Zugang (ebd.).

3.4 Fazit des Kapitels

Peers als Gleichaltrige bilden wichtige Sozialisations- und Bildungsinstanzen für Jugendliche. Sie teilen eine ähnliche Lebenswelt, versetzen sich besser in die Situation anderer Jugendlicher und können schambehaftete Thematiken untereinander besser ansprechen. Peer-Beratung als Form des Peer-Involvement nutzt diese pädagogische Ressource und geht von einem primärpräventiven Ansatz aus. Peer-Beratung ist von den Prinzipien der Gleichheit, der Reflexivität sowie der Wechselseitigkeit geprägt und verfolgt Ziele wie die Aufarbeitung von alternativen Handlungsmöglichkeiten oder auch Unterstützung bei schwierigen Entscheidungen. Somit kann die pädagogische Ressource der Gleichaltrigen in Kombination mit den Prinzipien der Peer-Beratung sowie deren semiprofessionellen Charakters eine einzigartige Methode der Prävention in der Kinder- und Jugendarbeit ergeben.

4 Herausforderungen in der Schulung zum Online-Peerberatenden

1. *Fragestellung: Mit welchen Herausforderungen sind jugendliche Peers in der Schulung zum Online-Peerberatenden konfrontiert?*

Nachdem die Lesenden nun über die Grundlagen zur Thematik der Bachelorarbeit verfügen, wird im vorliegenden Kapitel auf die erste Fragestellung eingegangen. Seitens der Autorin konnten drei zentrale Herausforderungen, mit welchen jugendliche Online-Peerberatende während der Schulung konfrontiert werden, exploriert werden. Diese werden im Folgenden dargelegt:

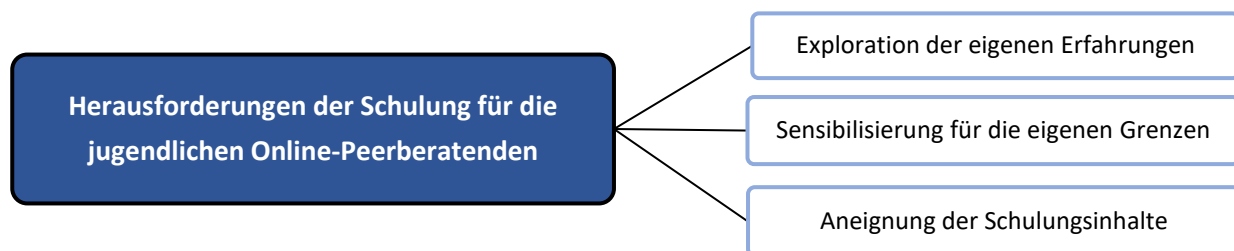


Abbildung 3: Herausforderungen der Schulung für Online-Peerberatende (eigene Darstellung)

4.1 Exploration der eigenen Erfahrungen

Wie im Kapitel 3.3 beschrieben, kann die eigene Betroffenheit das Vertrauen des Gegenübers fördern, weil eine gemeinsam geteilte Lebenswelt oder auch ähnliche Erfahrungen vorliegen. Gerade das Weitergeben der eigenen Erfahrungen an andere, beschreiben viele Peer-Beratende als Motivation und gleichzeitig als Chance, weitere Erfahrungen sammeln zu können (Engelhardt, 2010, S. 7). Eine wichtige Herausforderung von jugendlichen Online-Peerberatenden besteht darin, sich anhand eines reflexiven Lernprozesses mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Dadurch soll die Grundlage des zukünftigen Beratungsprozesses gestärkt werden (Egloff, 2019, S. 64–65). Bei der Exploration stehen die eigenen Lebensthemen und -Bezüge im Vordergrund, wodurch Beratende zu Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt werden sollen (Joachim Armbrust, 2003, S. 289). Dazu gehört, die eignen Krisen aus der Vergangenheit zu beleuchten und sich kritisch mit diesen zu befassen (Nicole Egli, 2014, S. 16). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den eigenen Erfahrungen kann für jugendliche Peer-Beratende besonders herausfordernd sein, weil sie sich in der Lebensphase der Identitätsfindung befinden (Susann Pruchnik, 2011, S. 41). In der Adoleszenz stehen die Fragen nach der eigenen Identität und Lebensentwürfen im Zentrum (Johannes Jungbauer, 2017, S. 189). Um diesen Prozess in der Schulung achtsam zu gestalten, werden die Jugendlichen eng von Professionellen, beispielsweise Pädagog*innen, Sozialarbeitenden oder auch Psycholog*innen, begleitet (Rohr et al., 2016, S. 8–9). Um die Selbstexploration zugänglicher zu machen, werden imaginative Verfahren (Fantasiereisen) oder auch Schreibwerkstätten angewandt. Ebenso können Biographiearbeiten die Selbstreflexion fördern und diese nachhaltig stärken. Diese wichtige Reflexion der eigenen Erfahrungen bezüglich der Thematik,

ist besonders in Projekten mit radikalem Peer-Ansatz (vgl. Kapitel 3.2) notwendig und wichtig (Armbrust, 2003, S. 289).

4.2 Sensibilisierung für die eigenen Grenzen

Die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse bilden zwar, wie soeben beschrieben, das konstitutive Moment der Peer-Beratung, beinhalten aber auch Risiken, welche Egli (2015) folgendermassen beschreibt: «Andererseits können dadurch auch Triggereffekte ausgelöst werden, welche die Beratenden in eigene Krise zurückwerfen können» (S. 29). Peer-Beratende müssen für die Tätigkeit der Online-Peerberatung eine gewisse persönliche Stabilität vorweisen können. Jugendliche müssen reflektieren können, inwiefern das Engagement ihre psychische Stabilität beeinflusst oder sogar verschlechtert (Eszter Jokay, 2003, S. 298). Während der Schulung nimmt deshalb die Sensibilisierung der Peers für die Wahrnehmung ihrer persönlichen Grenzen einen hohen Stellenwert ein. Auch die Eigenverantwortung der Peers muss gestärkt werden. Diese müssen lernen, sich bei einer möglichen Überforderung während der Beratung aktiv von Fachpersonen Hilfe zu holen, um eine Überforderung zu vermeiden. Ebenso müssen sie in der Schulung lernen, eigene Probleme und Befindlichkeiten zu verbalisieren sowie für ihre psychische Gesundheit zu sorgen (Armbrust, 2003, S. 289). Diesbezüglich ist als Beispiel die Mailberatung für Kinder und Jugendliche mit Suizidgedanken [U25] anzuführen. Diese legt besonderen Wert darauf, dass Peers sich abgrenzen können, ohne sich für das Misslingen der Beratung verantwortlich zu machen, selbst wenn diese abgebrochen werden muss (Egli, 2014, S. 29). Professionelle Fachkräfte müssen überprüfen, dass die Peers ihre Grenzen nicht überschreiten und auch entsprechend ihrer Ressourcen handeln (Strauß, 2012, S. 154). Peers wie auch Fachkräfte müssen darauf achten, dass eine partizipative Zusammenarbeit sowie eine wertschätzende Haltung untereinander gelebt werden. Fachkräfte müssen hierbei mit gutem Beispiel voran gehen. Folglich müssen sich sowohl die Peers als auch die Fachkräfte, die das jeweilige Projekt unterstützen und begleiten, ihren Rollen, Aufgaben und Grenzen ihres Handelns, bewusst sein (ebd.).

4.3 Aneignung der Schulungsinhalte

Eine besondere Herausforderung während der Schulung besteht darin, Jugendliche und junge Erwachsene mit der bevorstehenden Rolle und ihrer Aufgabe als Beratende langsam vertrauter werden zu lassen (Armbrust, 2003, S. 289). Sie müssen an Aus- und Weiterbildung teilnehmen sowie eine massgeschneiderte Schulung für ihre Tätigkeit absolvieren. Weiter nehmen sie an Gefässen wie Fortbildungen, Praxisberatungen, Intervisionen oder auch Supervisionen teil, um ihre Arbeit stetig zu reflektieren und mit besonders belastenden Problemen umgehen zu können (Benke, 2010, S. 6). Durch die Schulung sollen Peers Vertrauen im Team aufbauen, aber auch handlungsorientiertes Wissen aneignen. Peer-Beratende müssen sich während der Schulung mit verschiedenen Bausteinen wie Wissen, Einstellungen, Werten sowie der eigenen Motivation auseinandersetzen (Strauß, 2012, S. 155). Ebenso

müssen sie in ihrer Schulung lernen, Kritik anzunehmen und sich aktiv auf die Werte und Vorstellungen des Angebotes einzulassen (Strauß, 2012, S. 116). Um diese Arbeit leisten zu können, müssen sie Lernwille und ein stetiges Engagement mitbringen. Damit Peer-Beratende die Schulung und zugehörige Anforderungen meistern können, sind die Fachpersonen besonders in der Pflicht. Das Lern- und Schulungsprogramm soll sorgfältig ausgesucht werden. Es muss einen adäquaten Umfang haben, welcher auf die Zielgruppe abgestimmt ist und konkret anwendbare Elemente enthält (Strauß, 2012, S. 155). Die Jugendlichen sollen an der Aufgabe als Beratende wachsen und davon profitieren können. Sie sollen Erfolgserlebnisse sammeln, die ihren Selbstwert stärken (Strauß, 2012, S. 116–117). Trotz dieser Erfolgserlebnisse darf durch die Schulung bei den Peer-Beratenden kein Omnipräsanzanspruch entstehen. Peer-Beratende müssen trotz ihrer Schulung in ihrer Rolle als «Gleiche» verbleiben, da ein Machtgefälle den Grundsatz der Peer-Beratung sabotieren würde. Dies bedingt, dass sie ihr Handeln und ihre Rolle während der Schulung stetig neu reflektieren müssen (Kästner, 2003, S. 56).

4.4 Fazit des Kapitels

Peer-Beratende sind während der Schulung mit unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert. Sie müssen sich während ihrer Schulung intensiv mit ihren eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, mit möglichen Krisen aber auch den eigenen Grenzen auseinandersetzen. Sie müssen für ihre Rolle und Aufgaben sensibilisiert werden sowie lernen, auf ihre eigene Befindlichkeit zu hören. Dies ist besonders wichtig, weil in der Phase der Adoleszenz die eigene Identität gefestigt wird. Damit dies gelingt, sind die Fachkräfte in der Pflicht. Als letzte zu nennende Herausforderung ist die Aneignung der Schulungsinhalte selbst zu nennen. Peer-Beratende müssen einen gewissen Lernwillen zeigen, damit sie die geforderten Rahmenbedingungen erfüllen können. Auch diesbezüglich müssen Fachkräfte eine zentrale Rolle als Ressource einnehmen, die Peer-Beratenden unterstützen, fördern und in ihrem Lernprozess begleiten.

5 Prozess der Formulierung von Kompetenzen

Wie oben ausgeführt, besuchen Online-Peerberatende vor ihrer Tätigkeit eine massgeschneiderte Schulung, in der sie auf ihr Engagement vorbereitet werden (Engelhardt, 2010, S. 7). Erst durch die Schulung werden aus den jugendlichen Peers geschulte Laienhelfer*innen bzw. Semiprofessionelle (Nestmann, 2004; zit. in Georg Hörmann & Wilhelm Körner, 2008, S. 143). Die Jugendlichen erwerben anhand der Schulung neue Kompetenzen (Engelhardt, 2010, S. 2). Mit dieser Thematik setzt sich die zweite Fragestellung der Arbeit («*Welche Kompetenzen müssen jugendliche Peers für die Online-Peerberatung vorweisen können?*») auseinander. Bevor sie jedoch beantwortet werden kann, liefert das vorliegende Kapitel das Grundlagenwissen über die Formulierung und Differenzierung von Kompetenzen, weil unterschiedlichste Vorstellungen über diesen Vorgang existieren (Gabriel-Schärer, 2012, S. 6). Auf dieses Wissen soll das darauffolgende Kapitel aufbauen.

Zum Einstieg in diese Thematik soll nochmal die Definition einer Kompetenz nach Gabriel-Schärer (2012) aus dem Kapitel 1.4.4 aufgeführt werden:

Unter den Kompetenzen einer Person verstehen wir das Vermögen und die Bereitschaft, unter Rückgriff auf ihr Wissen und ihr Können in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu werden und die Aufgabe zu bearbeiten. Die individuellen Kompetenzen sind die Grundlage der konkreten Handlungen und Leistungen (Performanz bzw. Handlungskompetenz). (S. 7)

Wie aus der Definition ersichtlich, wird eine Kompetenz erst aufgrund einer konkret erbrachten Leistung in einer Situation, die aktives Handeln erfordert, sichtbar (Schmidt, 2005; zit. in Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Stefanie Pietsch, 2011, S. 14). Wird der Erwerb von Kompetenzen im Kontext einer Lehrveranstaltung angestrebt (wie bei der Schulung von Online-Peerberatenden), wird auch von Lernzielen gesprochen. Weil Kompetenzen nur anhand von Performanz operationalisierbar werden, müssen Lernziele konkret, handlungsbezogen und überprüfbar formuliert werden (Michael Curiso & Dirk Jahn, 2013, S. 3). Konkret formulierte Lernziele helfen dabei, einen gewünschten Zustand, in dem sich Auszubildende am Ende des besuchten Unterrichts oder der Schulung befinden sollen, zu beschreiben (Juliane Meyerhoff & Christoph Brühl, 2017, S. 10). Um Lernziele inhaltlich zu strukturieren sowie voneinander zu differenzieren, werden sogenannte Kompetenzmodelle genutzt. Um diesen Prozess zu verdeutlichen, wird nachfolgend auf ein Stufenmodell sowie ein Strukturmodell eingegangen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 15).

Stufenmodelle versuchen Kompetenzen in verschiedene Niveaus aufzuteilen und sie entsprechend zu strukturieren (BIBB, 2008; zit. in Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 15). Um Niveaus festzulegen, werden Lernzieltaxonomien gebraucht. Als eine gängige Taxonomie ist diejenige von Anderson und Krathwohl (2009) anzuführen, welche auf die Lernzieltaxonomie von Bloom (1976) aufbaut. Hierbei werden sechs kognitive Stufen definiert, welche aufeinander aufbauen und in der nachfolgenden Grafik dargestellt

werden. Anhand des genannten Verbes wird die gewünschte zu resultierende Handlung beschrieben. (Gerold Brägger & Nicole Steiner, ohne Datum).

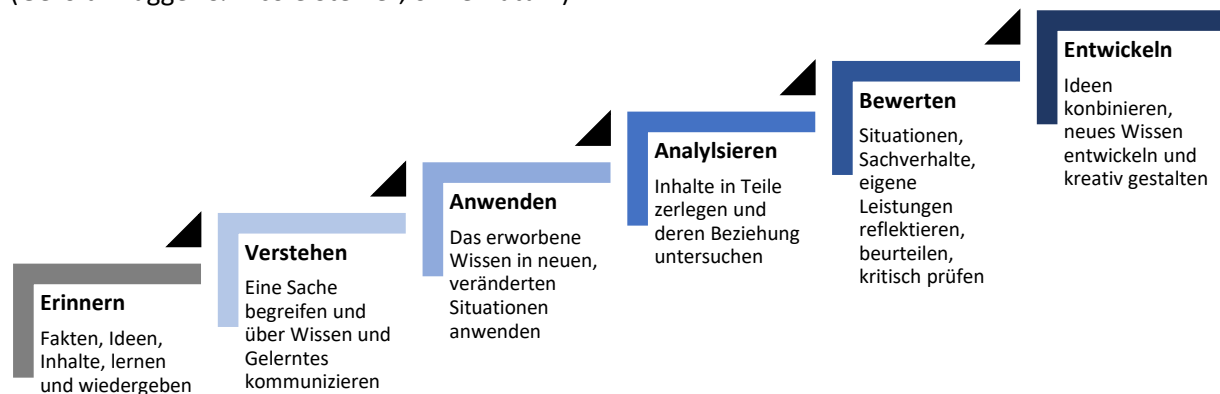


Abbildung 4: Kognitive Prozessdimension nach Anderson und Krathwohl (2001) (eigene Darstellung auf der Basis von Anderson & Krathwohl, 2009, S.31)

Die genannte Lernzieltaxonomie beinhaltet neben der genannten kognitiven Ebene auch eine Substantivebene, die das zu vermittelnde Wissen ins Zentrum stellt. So werden beide Ebenen klarer trenn- und adressierbar (Peter Baumgartner, 2011, S. 40). Die Substantivebene als Wissensdimension umfasst vier Ebenen:

- **Faktenwissen**: Zum Faktenwissen gehören die Fachsprache oder das isolierte Detailwissen (bspw. Wissen über Musiksymbole).
- **Konzeptionelles Wissen**: In dieser Wissensdimension werden Grundelemente in einen grösseren Kontext gesetzt, kategorisiert oder klassifiziert. Dazu gehört auch das Wissen um Prinzipien, Modelle, Theorien oder auch Strukturen (bspw. das Wissen um die politischen Strukturen eines Staates) (Lorin Anderson & David Krathwohl, 2009, S. 29).
- **Prozedurales Wissen**: Diese Wissensdimension beinhaltet das spezifische Wissen um Techniken, Methoden oder Abläufe (bspw. Wissen über die Kriterien zur Anwendung des zweiten Gesetzes nach Newton).
- **Metakognitives Wissen**: Die vorliegende Ebene umfasst das Wissen und die Wahrnehmung über die eigenen kognitiven Prozesse. Dazu gehört beispielsweise das eigene strategische Vorgehen beim Lernen oder die Selbstwahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen (ebd.).

Das vorliegende Stufenmodell ermöglicht es, angestrebte Kompetenzen spezifisch und handlungsorientiert als Lernziele zu formulieren. Dies zeigt ein folgendes Beispiel: «Die Kinder können verschiedene Merkmale eines Apfels und eines Apfelbaums (*Substantivebene, Faktenwissen*) benennen (*kognitive Ebene, 1. Ebene: Erinnern*)» (IQES, 2021).

Wissensdimension	Kognitive Prozessdimension					
	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Beurteilen	6. Erschaffen
A. Faktisches Wissen						
B. Konzeptionelles Wissen						
C. Prozedurales Wissen						
D. Metakognitives Wissen						

Abbildung 5: Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) (eigene Darstellung auf der Basis von Anderson & Krathwohl, 2009, S.28)

Strukturmodelle verfolgen das Ziel, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu differenzieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 15). Diese Differenzierung folgt in der S.A. oft nach dem verbreiteten vierdimensionalen Kompetenzmodell, welche sich auf die Vorlage von Heinrich Roth (1970) stützt. Roth unterteilte die pädagogischen Kompetenzen zunächst in die Sachkompetenz (oder Fachkompetenz), die Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Diese Unterteilung wird heutzutage häufig mit der Methodenkompetenz ergänzt (Maja Heiner, 2012, S. 618). Die Selbstkompetenz bezieht sich auf den Umgang mit der eigenen Person und die Sozialkompetenz auf den Umgang mit anderen Personen. Methodenkompetenz verweist auf spezielle Fähigkeiten, bestimmte Verfahren oder Methodiken zu nutzen, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen. Fachkompetenz fokussiert sich auf das vorhandene Wissen. Die Selbst- und Sozialkompetenzen sind, gegensätzlich zur Methodenkompetenz, gegenstandsbezogen. Die Fachkompetenz unterscheidet sich von den anderen drei Dimensionen dadurch, dass sie nicht auf die Umsetzung einer Handlung gerichtet ist (ebd.).

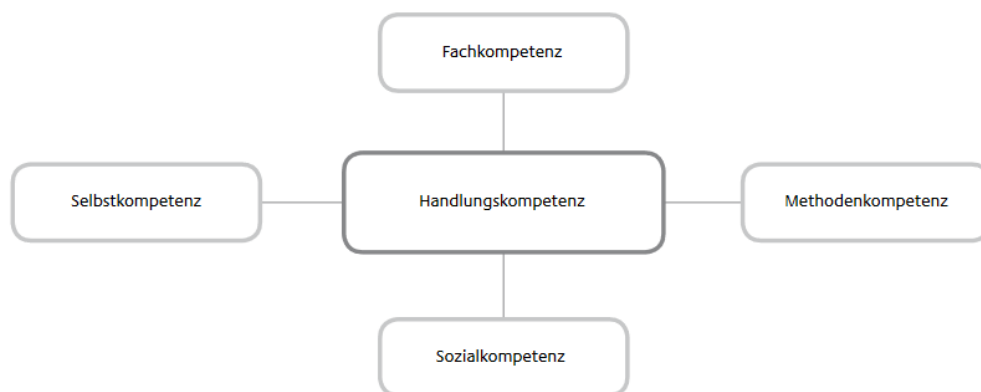


Abbildung 6: Vierdimensionales Kompetenzmodell (Fröhlich, Nentwig-Gesemann, Peitsch, 2011, S.2)

Bevor jedoch die anzustrebenden Kompetenzen anhand von Lernzielen formuliert werden können, muss bei einer Schulung die Lernursache ausgemacht werden, welche den Lern- und Lehrprozess begründet. Diese Lernursache kann durch einen objektiven Lernbedarf begründet werden, was Juliane Meyerhoff und Christoph Brühl (2017) folgendermassen beschreiben: «Die Situation, für die etwas gelernt werden soll, bestimmt den Bedarf dessen, was die Menschen wissen und können müssen» (S. 5). Das nachfolgende Kapitel wird sich zuerst mit den objektiven Lernbedarfen von Online-

Peerberatenden auseinandersetzen, bevor es sich in einem nächsten Schritt der Beantwortung der zweiten Fragstellung zuwendet («*Welche Kompetenzen müssen jugendliche Peers für die Online-Peerberatung vorweisen können?*»).

6 Lernbedarfe und Kompetenzen von Online-Peerberatenden

Das vorliegende Kapitel setzt sich mit nachfolgender Fragestellung auseinander:

2. Fragestellung: *Welche Kompetenzen müssen jugendliche Peers für die Online-Peerberatung vorweisen können?*

Nachfolgend werden, wie im Kapitel zuvor beschrieben, in einem ersten Schritt die übergeordneten, objektiven Lernbedarfe der jugendlichen Online-Peerberatenden umschrieben. Die Autorin orientierte sich für deren Erschliessung an Standards der Professionellen, weil diese einen vergleichbaren Bezugsrahmen für die Praxis liefern. Überdies wird in der Fachliteratur die Thematik der Lernbedarfe der jugendlichen Online-Peerberatenden nicht vollumfänglich bzw. mangelhaft abgedeckt. Passende Ausführungen in der Fachliteratur wurden jedoch in die theoretischen Überlegungen miteinbezogen. Die Autorin konnte zwei übergeordnete Lernbedarfe für Online-Peerberatende definieren: Eine grundlegende Qualifikation für die Beratung sowie weiterführenden Qualifikationen für das webbasierte Setting. Diese beiden Lernbedarfe konnten in jeweils drei untergeordnete Lernbedarfe eingeteilt werden.

Die grundlegende Beratungsqualifikation

Bei Online-Peerberatungsangeboten werden die jugendlichen Peers erst durch die Schulung für ihre konkrete, zukünftige Beratungstätigkeit qualifiziert (Egloff, 2019, S. 69). Daraus lässt sich schliessen, dass die Jugendlichen vor ihrem Engagement über keine grundständige Beratungsqualifikation verfügen. In Standards der professionellen Onlineberatung der S.A. wird diese für die Beratung eingefordert (Engelhardt, 2018, S. 26). Nach Ralf Albrecht (2017) lässt sich die grundlegende Beratungskompetenz in der S.A. in drei Bereiche unterteilen (untergeordnete Lernbedarfe): Die Beratungshaltung, die Beratungsmethoden sowie das Beratungswissen (S. 47).

Weiterführende Qualifikationen für das webbasierte Setting

In der Online-Peerberatung wird anhand verschiedenster webbasierter Angebote beraten (Hildebrand et al., 2019, S. 223). Ausgehend von Standards professioneller Onlineberater*innen ist die alleinige beraterische Grundqualifikation für die Onlineberatung nicht ausreichend und zusätzliche Qualifikationen sind erforderlich (Engelhardt, 2013, S. 3). Die Autorin schloss daraus, dass Online-Peerberatende über die grundlegende Beratungsqualifikation hinaus weitere spezifische Qualifikationen vorweisen müssen. Eine allgemeingültige Aussage über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten von professionellen Onlineberatenden ist aufgrund von grossen Unterschieden in den Schulungslehrgängen nicht möglich. Allerdings wurden im Jahr 2011 von der Technischen Hochschule Nürnberg, im Beisein von mehreren Expert*innen, Bemühungen angestellt, die Lernbedarfe bzw. Anforderungen an professionelle Onlineberatende der S.A. zu vereinheitlichen (Engelhardt, 2013, S. 3). An diesen orientiert sich

die Autorin. Für die Tätigkeit als Onlineberater*in werden Professionelle in drei Teilbereichen ausgebildet. Diese sind die Onlinekommunikation, die Onlineberatung sowie die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen (untergeordnete Lernbedarfe) (Engelhardt, 2013, S. 3).

Nachdem in einem ersten Schritt die übergeordneten wie auch untergeordneten Lernbedarfe ermittelt wurden, werden diese in einem zweiten Schritt in den folgenden Unterkapitel für die jugendlichen Online-Peerberatenden weiter ausgeführt. Daraus können die angestrebten Kompetenzen abgeleitet werden, wodurch die Fragestellung beantwortet wird. Um das Vorgehen der Autorin zu verdeutlichen, veranschaulicht die nachfolgende Grafik den Prozess.

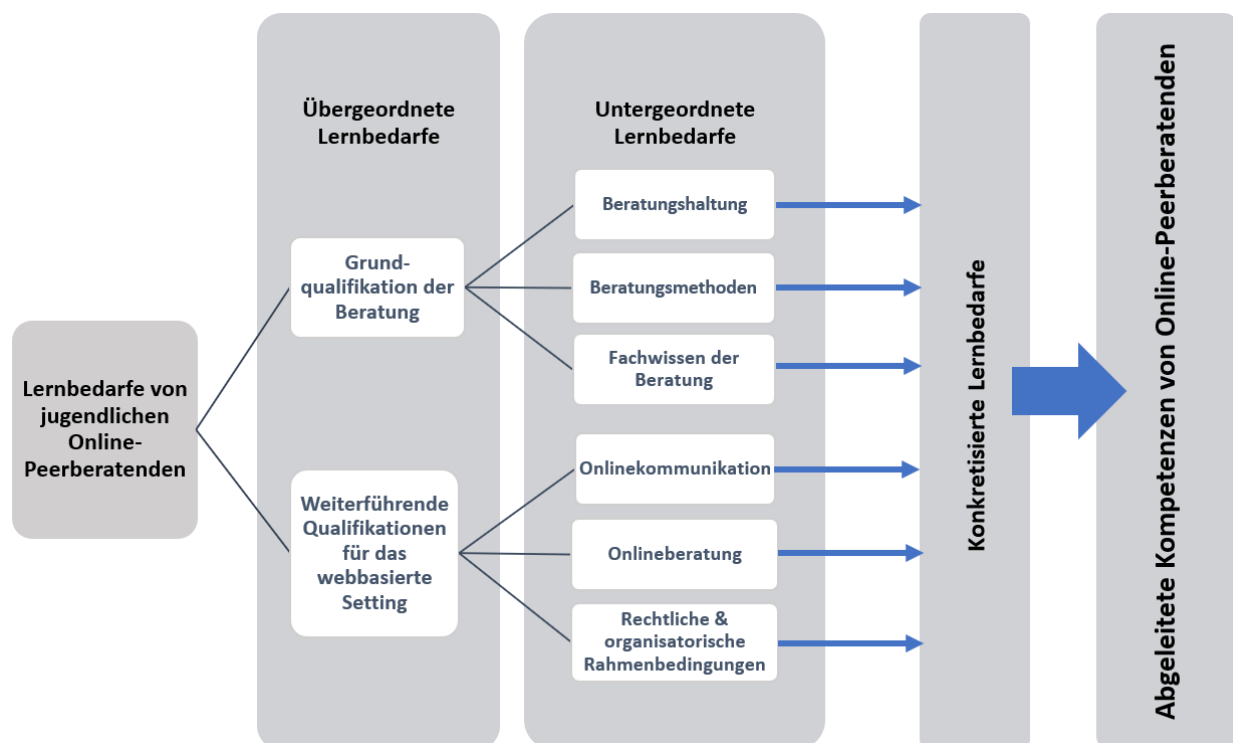


Abbildung 7: Prozess der Autorin zur Beantwortung der zweiten Fragestellung (eigene Darstellung)

6.1 Grundqualifikation zur Beratung

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die untergeordneten Lernbedarfe konkretisiert, die sich an der grundlegenden Beratungskompetenz nach Albrecht (2017) in der S.A. orientieren: Die Beratungshaltung, die Beratungsmethoden sowie das beraterische Fachwissen (S. 47).

6.1.1 Die Beratungshaltung

Albrecht (2017) beschreibt die Beratungshaltung der Professionellen der S.A. folgendermassen: «Die professionelle Haltung von Sozialarbeitern beruht auf spezifischen Einstellungen und Werten sowie einer daraus hervorgehenden grundlegenden Handlungsorientierung. Die Entwicklung dieser Haltung vollzieht sich als ein unablässiger Lernprozess, der im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung bzw. Ich-Entwicklung steht» (S. 50). Laut Rischer (2007) ist die Beratungshaltung ausserdem der wichtigste Grundstein in der Gestaltung einer Beratungsbeziehung und wirkt sich direkt auf das

Beratungshandeln aus (Rischer, 2007; zit. in Albrecht, 2017, S. 47). Gerade für Online-Peerberatende stellt die Aneignung einer Beratungshaltung einen grossen Lernbedarf dar, weil sie diese trotz unterschiedlichsten Situationen stetig umsetzen müssen. Wenn sie beispielsweise mit unbekanntem Themen konfrontiert werden oder sich Peer-Beratende und Jugendliche nicht auf derselben Wellenlänge befinden, ist dies besonders herausfordernd (Egli, 2015, S. 27). Weil Peer-Beratende lernen müssen, wie man richtig hilft, ist der Lernbedarf der Beratungshaltung besonders wichtig (Jokay, 2003, S. 301). Nachfolgend werden einige Beispiele an möglichen Beratungshaltungen in der Peer-Beratung aufgezeigt:

Eine typische Beratungshaltung für die Peer-Beratung ist die klientenzentrierte Beratungshaltung nach Rogers, zumal die Peer-Beratung auf diese zurückzuführen ist (Benke, 2010, S. 8). Rohr et al. (2016) beschreiben die Erlernung der Haltung nach Rogers (Empathie, Wertschätzung und Kongruenz) für Peer-Beratende gar als unabdingbar (S. 245). Auf die Ausführung der Elemente der Haltung wird an dieser Stelle aus Gründen der Zeichenanzahl verzichtet. Peer-Beratende müssen lernen, anhand einer klientenzentrierten, professionellen Haltung, die Bedürfnisse des Gegenübers ernst zu nehmen, sowie deren Lebenswelt möglichst gut nachzuvollziehen (Petr Ondracek, 2020, S. 146). Dies beinhaltet, die zu beratende Person in ihrem subjektiven Sein mit eigenen Gefühlen, Wünschen und Erfahrungen wahrzunehmen (Ondracek, 2020, S. 85). Gerade dieses einfühlsame Verstehen gelingt Peer-Berater*innen besonders gut (Rohr et al., 2016, S. 246). Es gilt zu beachten, dass das Aussprechen von Ratschlägen anstatt von Vorschlägen für Laienberater*innen als klassische Beratungsfalle der Anfangsphase gilt (Benke, 2014, S. 175). Als weitere typische Beratungshaltung der Peer-Beratung ist der Ansatz des Empowerments zu nennen. Das Ziel der Peer-Beratung nach dem Ansatz des Empowerments ist es, die Jugendlichen durch die Peer-Beratung zu einer selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebensweise zu unterstützen (Strauß, 2012, S. 136–137). Der Gedanke des Empowerments ist die Stärkung der Selbstbestimmung sowie die Minderung der Fremdbestimmung, der eigenen Hilflosigkeit und des defizitorientierten Blickwinkels (Norbert Herriger, 2014, S. 20). Anhand einer ressourcenorientierten Grundhaltung seitens der Peer-Berater*innen soll die Autonomie, Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Jugendlichen gefördert werden (Egloff, 2019, S. 67). Bei Peer-Beratungsansätzen ist weiter die Haltung der Hilfe zur Selbsthilfe auszumachen (Kästner, 2003, S. 56). Dieses Prinzip wird von Elenore Ploil (2009) folgendermassen beschrieben: «Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet, die Adressat*innen in dem Masse zu beraten, das sie benötigen, um die belastende Lebenssituation eigenständig zu bewältigen» (S. 50). Als weitere mögliche Haltung ist die Ressourcenorientierung zu nennen. Hier gilt es, sich von der alleinigen Fixierung auf das Problem zu lösen und für einen neuen Blickwinkel auf die Ressourcenvielfalt der Klientel zu sensibilisieren und zu stärken (Sibylle Friedrich, 2010, S. 40). Abschliessend ist die Lösungsorientierung anzuführen. Peer-Beratende müssen hierbei lernen, dass die Klientel Expert*innen ihres eigenen Lebens sind und dass sie über vielfältige Ressourcen verfügen. Beratende

sollen der Klientel helfen, ihr Ressourcenpotential zu erweitern und ihre Autonomie fördern (Günter Bamberger, 2015, S. 17). Das Erlernen einer lösungsorientierten Beratungshaltung stellt für viele Peer-Beratende gerade deswegen einen Lernbedarf dar, weil sie als Laien schneller zu Ursachenforschung (Problemzentrierung) und weniger zur Lösungsorientierung sowie -Fokussierung neigen können (Benke, 2014, S. 175).

6.1.2 Die Beratungsmethoden

Esther Abplanalp, Salvatore Cruceli, Stephanie Disler, Caroline Pulver und Michel Zwilling (2020) definiert eine Beratungsmethode folgendermassen: «Eine Methode ist eine bewusst gewählte Verhaltensweise zur Erlangung eines bestimmten Zieles» (S. 40). Demnach zeichnet sich eine Methode durch planmässiges Vorgehen, sowie einem geordneten Verfahren nach festen Regeln oder Grundsätzen aus (Abplanalp et al., 2020, S. 60). Albrecht (2017) beschreibt Beratungsmethoden wie folgt: «Beratungsmethoden sind also konkrete Handlungsweisen, deren Anwendung die Klientel dabei unterstützen soll, ihre Probleme zu bewältigen» (S. 56). Der Einsatz von Beratungsmethoden wird als Übersetzung der Beratungshaltung in konkretes Handeln verstanden (ebd.). Peer-Beratende haben einen Lernbedarf an Methoden, damit sie die Beratungshaltung des Angebotes gezielt umsetzen können. Da sich die Peer-Beratung auf den personenzentrierten Ansatz zurückführen lässt, werden in der Fachliteratur die Anwendung zugehöriger Methoden wie das aktive Zuhören, das Paraphrasieren und Verbalisieren von Inhalten für die Peer-Beratung besonders empfohlen (Jokay, 2003, S. 300). Auch zielorientierte und lösungsfokussierte Interventionen werden als geeignete Methoden für die Online-Peerberatung dargelegt (Ilkay Koparan, 2013, S. 74–75).

6.1.3 Fachwissen der Beratung

Das beratungstheoretische sowie arbeitsfeldspezifische Wissen ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der Beratungskompetenz der S.A.. Je nach Arbeitsfeld der S.A. ist es aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen spezifiziert. Erst wenn Sozialarbeitende über arbeitsfeldspezifisches Fachwissen verfügen, können sie eine hilfreiche Beratung initiieren (Albrecht, 2017, S. 60). Somit ist die Zielgruppe des Beratungsprozesses ausschlaggebend für das vermittelte Fachwissen (Strauß, 2012, S. 155). Dieser Prozess soll von der passenden Beratungshaltung- und Methoden unterstützt werden, weil das so vermittelte Fachwissen seitens der Klientel besser aufgenommen werden kann (Albrecht, 2017, S. 60). Dies lässt sich auch auf die Peer-Beratung übertragen. Peer-Beratungen vermitteln Fachwissen zu verschiedensten Thematiken wie Drogenkonsum, Beratung beim Coming-Out oder auch der Suizidprävention (Kästner, 2003, S. 56). Je nach Arbeitsfeld wird den Peer-Beratenden in der Schulung somit unterschiedlichstes, arbeitsfeldspezifisches Fachwissen vermittelt. So wird beispielsweise in einem Peer-Projekt an Schulen für Hörgeschädigte den zukünftigen Peer-Beratenden Fachwissen über die

Behindertenpolitik, medizinische Grundlagen aber auch Fachwissen über die Gehörlosenkultur vermittelt (Jokay, 2003, S. 301).

6.2 Weiterführende Qualifikationen für das webbasierte Setting

Im folgenden Unterkapitel werden auf die spezifizierten Lernbedarfe für Online-Peerberatende aufgrund ihrer Tätigkeit in einem webbasierten Setting eingegangen. Es werden die drei, bereits angeführten, untergeordneten Lernbedarfe vertieft: Die Aneignung von Kompetenzen in der Onlinekommunikation, der Onlineberatung sowie der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen nach Engelhardt (2013). Die ausgeführten Spezifizierungen der Lernbedarfe orientierten sich am Curriculum für Onlineberatende der Technischen Hochschule Nürnberg (Georg-Simon-Ohm Hochschule, 2011).

6.2.1 Qualifizierungen bezüglich Onlinekommunikation

Kenntnis der Formen und Besonderheiten der Onlinekommunikation

Onlinekommunikation unterscheidet sich gegenüber von Face-to-Face-Kommunikation in einigen Besonderheiten. In der Onlinekommunikation liegt eine sogenannte Kanalreduktion vor. Dies bedeutet, dass im Gegensatz zur Face-to-Face-Kommunikation paraverbale, aber auch nonverbale Kanäle der Kommunikation entfallen (Döring, 1999; zit. in Engelhardt, 2018, S. 47). Gerade die textbasierte Onlinekommunikation stellt für Onlineberatende eine Herausforderung dar, weil die Wahrnehmungskanäle in der Beratung selbst deutlich eingeschränkt sind. Da dies das beraterische Handeln beeinflussen kann, müssen Beratende ihre Arbeit ständig reflektieren. Für Onlineberatende gilt es, diese Besonderheiten zu kennen und den damit verbundenen Beratungsprozess fachlich gestalten zu können (ebd.). Aufgrund dieses Umstandes ist Onlineberatung in vielen Fällen eine textuelle, schriftliche Kommunikation, in der nonverbale Signale anderweitig vermittelt werden müssen. Um Emotionen oder Handlungsweisen deshalb trotzdem auf eine adäquate Weise ausdrücken zu können, müssen Onlineberatenden über das Wissen der Codes und Ausdrucksformen der Internetsprache verfügen und diese interpretieren sowie anwenden können (Engelhardt, 2018, S. 53). Nachfolgend werden drei kurze Beispiele der Besonderheiten dargestellt:

Nonverbales Signal	Erklärung	Beispiele
Akronyme	Wortneuschöpfungen, die sich aus der Zusammensetzung der Anfangsbuchstaben mehrerer Wörter ergeben und als Abkürzung von Gesagtem dienen.	Afk = Away from Keyboard LOL = Laughing out loud
Emojis	Piktogramme, die zum Ausdruck von Emotionen oder Handlungen dienen.	😊 😞 😊 😄 🙄

Aktionswörter	Eine Aneinanderreihung von Wörtern, die zum Ausdruck von Gefühlen oder Handlungen dient.	*lautschreiend-gestikulier*
----------------------	--	-----------------------------

Tabelle 2: Nonverbale Signale in der Onlinekommunikation (eigene Darstellung auf der Basis von Engelhardt, 2018, S.54)

Die Besonderheiten der Onlinekommunikation sind des Weiteren, dass sich beide Parteien nicht im gleichen Raum, also einer Kopräsenz befinden. Dies bedeutet, dass kein gemeinsamer Kontext der Beratungssituation oder des Handlungshintergrundes vorhanden ist (Misoeh, 2006; zit. in Engelhardt, 2018, S. 49). Neben der Loslösung vom Raum kann gerade bei der asynchronen Onlineberatung (z.B. per Mail) der zeitliche Aspekt eine Herausforderung sein, weil keine unmittelbare Rückmeldung über das Geschriebene zurückkommt (Engelhardt, 2018, S. 49).

Kenntnis der Chancen und Grenzen der Onlinekommunikation

Wie bereits angesprochen bietet Onlinekommunikation durch ihre Loslösung von Zeit und Raum der Klientel aber auch den Beratenden Chancen. Sie beinhaltet aber auch Grenzen, für welche die Beratenden sensibilisiert sein müssen. Auf die Onlinekommunikation wurde bereits im Kapitel 2.2.2 eingegangen, weshalb an dieser Stelle aus Platzgründen auf eine erneute Ausführung verzichtet wird.

Fähigkeit zur bedarfsgerechten Onlinekommunikation

Zur professionellen Onlinekommunikation gehört die sogenannte Netiquette, welche den Umgang miteinander erleichtert. Bei der E-Mail-Beratung bedeutet Netiquette, achtsam auf Sicherheit zu sein. Dazu gehört beispielsweise die Kommunikation sensibler Daten. Ebenso gilt es auf die richtige Adressierung zu achten wie beispielsweise, ob die E-Mail an eine Gruppe oder eine spezifische Person gehen soll (Ploil, 2009, S. 90–92). Netiquette bedeutet weiter, achtsam in der eigenen Schreibweise zu sein wie beispielsweise die Vermeidung von Schreibfehlern und Impulsantworten sowie ein gegenseitiger respektvoller und toleranter Umgang zu pflegen (ebd.).

6.2.2 Qualifizierungen bezüglich Onlineberatung

Kenntnis der Übertragbarkeit von Beratungsansätzen in den virtuellen Raum

Für die Onlineberatung wurde noch kein eigener Beratungsansatz entwickelt, deswegen wird auf bereits bekannte Beratungsansätze aus der Face-to-Face-Praxis zurückgegriffen. Der favorisierte Beratungsansatz für das webbasierte Setting sollte von allen Mitarbeitenden angewendet werden können. Diese Anforderung stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Onlineberatung dar (Reindl, 2015, S. 61). In einer Analyse verschiedener Beratungsansätze im Jahr 2014 zeigte sich, dass in der Onlineberatung bevorzugte Ansätze die Ressourcenorientierung, die Lösungsorientierung sowie der klientenzentrierte Ansatz sind (Brigitte Mode-Scheibel, 2014, S. 94).

Kenntnis theoretischer Konzepte von internetbasierter Beratung

Für die professionelle Onlineberatung werden Kenntnisse zur Nutzung von verschiedenen Techniken, Strukturierungshilfen sowie Leitfäden vorausgesetzt. Je nach Form der Beratung, können sich die angewandten theoretischen Konzepte unterscheiden. Wichtig ist, dass die bevorzugte Technik oder Methodik geklärt ist und diese auch angewandt werden kann (z.B. das Vier-Folien-Konzept) (Reindl, 2015, S. 61). Auch die Online-Peerberatung nutzt für professionelle Prozesse theoretische Konzepte internetbasierter Beratung wie beispielsweise die SET-Methode oder das bereits angeführte Vier-Folien-Konzept (Benke, 2010, S. 10).

Lese- und Schreibkompetenz (hermeneutische Kompetenz)

Onlineberatung ist zu einem grossen Teil mit Lese- sowie Schreibkompetenz verbunden. Lesekompetenz wird seitens Knatz (2009) folgendermassen beschrieben: «Lesekompetenz erfasst die Fähigkeit, geschriebene Texte in ihren Aussagen, Absichten, Sinneszusammenhängen und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen grösseren Zusammenhang einzuordnen» (S. 107). Das Lesen des geschriebenen Wortes ist deshalb gerade so wichtig, da in asynchronen Onlineberatungsangeboten keine Möglichkeit zur direkten Rückfrage besteht. Die Interpretationsspielräume können somit grösser sein als in einem Face-to-Face-Angebot. In synchronen Angeboten hingegen hat das Lesen eine andere Dynamik, weil eine unmittelbare Reaktion des Gegenübers auf das Geschriebene möglich ist (Ploil, 2009, S. 77). Beratende müssen den Text hermeneutisch bearbeiten sowie den eigenen Erfahrungs- und Erlebnishintergrund reflektieren, weil dieser für die Beurteilung des Textes entscheidend ist. Demnach ist es ein subjektives Verstehen und lässt keinen Schluss über eine objektive Richtigkeit zu. Bei der Recherche wurde ersichtlich, dass Peer-Angebote einen Lernbedarf bezüglich Lese- und Schreibtechniken für Online-Peerberatende verorten. So vermittelt das Online-Peerberatungsangebot [U25] bewusst Lesetechniken zur Bearbeitung des Textes (Daniela Ball, 2006, S. 3). Bei der Schreibkompetenz steht die von Raum und Zeit losgelöste Kommunikation im Vordergrund. In einem eigenen Prozess des Schreibens und Formulierens soll dem Gegenüber geantwortet werden. Dem formulierten Text kommt eine besondere Bedeutung zu, da eine spezifische Wirkung erzeugt werden soll. Dies kann nur gelingen, wenn Beratende über die Fähigkeit verfügen, ein Beziehungsangebot schriftlich zu formulieren (Knatz, 2009, S. 107).

Fähigkeit zum Umgang mit den Instrumenten der Onlineberatung

Zu den Zielen der Schulung von Onlineberatenden gehört, dass Beratende die Besonderheiten ihres Instrumentes verstehen. Dies beinhaltet, die wesentlichen Unterschiede zwischen einem asynchronen und einem synchronen Beratungsinstrument zu kennen (Engelhardt, 2018, S. 60). Neben der Fähigkeit zum Umgang mit dem Instrument gehört auch die Aufnahme von variierenden Aufgaben dazu.

Beispielsweise können Beratende bei einem Gruppenchat eine moderierende Aufgabe innehaben (Engelhardt, 2018, S. 59–62). Je nach Instrument der Online-Peerberatung ergeben sich andere Anforderungen und Aufgaben an die beratende Person (ebd.).

Fähigkeit zur Gestaltung eines realen Beratungsprozesses online

Zur Schulung von Onlineberatenden gehört die Vermittlung der Fähigkeit, Beratungsprozesse online gestalten zu können. Da Beratungsprozesse sehr unterschiedlich verlaufen, ist kein einheitliches Vorgehen möglich (Engelhardt, 2018, S. 90). Ein idealer Ablauf einer Beratung im webbasierten Setting würde mit dem Einstieg in die Beratung, dem Joining beginnen. Anschliessend käme die Auftragsklärung zum Zuge, bei welchem der Anlass, die Anliegen und der Auftrag der Klientel sowie auch der Kontrakt der Onlineberatung, geklärt würde. Anschliessend würden die Anliegen bearbeitet und der Abschluss gestaltet (Engelhardt, 2018, S. 93–96).

Fähigkeit zur Krisenintervention

Eine Grenze der Onlineberatung beschreibt Engelhardt (2018) folgendermassen: «An Grenzen stösst die Onlineberatung in der Regel bei Anfragen mit therapeutischen Aufträgen oder akuten Krisen» (S. 28). Krisensituationen richtig zu erkennen, einzuschätzen und anschliessend zu handeln, stellt für Onlineberatende eine grosse Herausforderung dar. Dazu kommt, dass sich der Umstand nur schwer aushalten lässt und es, mit der Ausnahme ein Kontaktangebot zu machen, wenig bis kaum Möglichkeiten gibt, im Rahmen der Onlineberatung in Krisensituationen zu intervenieren (Engelhardt, 2018, S. 107–108). Onlineberatende müssen demnach Krisensituationen richtig erkennen, diese ernstnehmen sowie ruhig und gezielt handeln können (Engelhardt, 2018, S. 109–110).

Fähigkeit zur Weitervermittlung in adäquate fachliche Settings

Ist eine Grenze des Onlineberatungsangebotes erreicht, ist das Aufzeigen von anderen möglichen Angeboten (bspw. telefonische Beratung oder Face-to-Face) wünschenswert (Christine Eichenberg & Stefan Kühne, 2014, S. 207). Deshalb ist die Weitervermittlung in adäquate fachliche Settings ein grosser Teil der Onlineberatung (Georg-Simon-Ohm Hochschule, 2011, S. 5). Entsprechender Lernbedarf ist in der Online-Peerberatung auszumachen, wobei die Weitervermittlung in adäquate Settings in der Fachliteratur als wesentlicher Teil der Schulung beschrieben wird. Online-Peerberatende können während ihrer Beratungstätigkeit in schwierige Situationen geraten, in welchen ihnen Kenntnisse und Erfahrung fehlen. In diesen Situationen ist eine professionelle Unterstützung unumgänglich. Die Weitervermittlung an professionelle Stellen muss somit von beratenden Peers beherrscht werden (Egli, 2014, S. 29).

Aufbau persönlicher Berater*innenkompetenzen in der Onlineberatung

Da das Arbeitsaufkommen in der Onlineberatung weniger planbar ist als in gewöhnlichen Beratungssettings, können Beratenden in Überforderung oder einen Leistungsdruck geraten. Dies wird dadurch verstärkt, dass sich Beratende durch die ständige Erreichbarkeit schneller übernehmen können (Engelhardt, 2018, S. 28–29). Beratende müssen sich nach der jeweiligen Tätigkeit selbst reflektieren können, weil dies ein Schlüssel zur Qualitätssicherung und dem Aufbau der eigenen Beratungskompetenzen ist. Einbezogen werden sollte auch der Umgang mit der eigenen Belastung, den Emotionen und Gedanken während der Beratung (Engelhardt, 2018, S. 141).

6.2.3 Wissen zu rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen

Technische Kompetenz im Umgang und Gestaltung einer virtuellen Beratungsstelle

Eine Grundlage für die Tätigkeit der Onlineberatung ist das technische Wissen über das jeweils gewählte Beratungsinstrument. Dies umfasst, sich mit der jeweiligen Beratungssoftware auszukennen, fähig zu sein, diese zu nutzen, und auch der Klientel bei Schwierigkeiten mit dieser weiterhelfen zu können. Die Einführung in die Nutzung der Software ist ein wichtiger Bestandteil einer jeden Schulung, weil Beratende andernfalls nicht in der Lage sind, ihre Tätigkeit auszuführen (Kühne, 2009, S. 237–238). Seitens der Deutschsprachigen Gesellschaft für psychosoziale Online-Beratung (2020) (nachfolgend DGOB genannt) wird dies folgendermassen umschrieben: «Technische Grundkenntnisse, die zur Umsetzung der technisch-organisatorischen Anforderungen an eine sichere elektronische Kommunikation befähigen» (S. 1).

Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen zur Onlineberatung

Kenntnisse der rechtlichen Rahmenbedingungen sind essenzieller Bestandteil der Schulung von Onlineberatenden. Ausbilder*innen müssen sich bewusst sein, dass Onlineberatende mit Themen konfrontiert werden, welche auch juristisch relevante Grenzen überschreiten. Dies können beispielsweise sexueller Missbrauch und Rassismus sein (Reindl, 2015, S. 59). Onlineberatende müssen über Kenntnisse zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Onlineberatung verfügen. Dies gilt insbesondere für die Schweigepflicht, die Anzeigepflichten/Meldepflicht sowie auch Folgen unterlassener Hilfeleistung (Reindl, 2009, S. 62). Die DGOB (2020) fasst dies folgendermassen zusammen: «Kenntnisse, wie datenschutzrechtliche und strafrechtliche sowie berufsrechtliche Auflagen, die bei der Ausübung der Online-Beratung zusammenspielen» (S. 1).

Kenntnis der einschlägigen Datenschutzregelungen und Fähigkeit zur technischen und organisatorischen Umsetzung

Der Umgang mit Daten bedingt eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Datenschutzregelungen. Betreibende von Onlineberatungsangeboten müssen darauf achten, dass Mitarbeitende bezüglich Datenschutz, Datensicherheit sowie Schweigepflicht sensibilisiert und geschult sind. Datensicherheit beschreibt ein grundlegender Aspekt des Datenschutzes in Form von technischen und organisatorischen Massnahmen für die Sicherung von Daten (Engelhardt, 2018, S. 152–153). Dabei sollen die Daten durch entsprechende Massnahmen vor Übergriffen durch Dritte geschützt werden. Beratende müssen mit entsprechenden Massnahmen, wie beispielsweise die Nutzung einer Firewall, vertraut sein. Datenschutz ist mit einer rechtlichen Verpflichtung gegenüber der Klientel verbunden. Professionelle müssen mit den Regelungen des Datenschutzes im jeweiligen Land vertraut sein. Auch bei der Speicherung von Daten müssen rechtliche Aspekte beachtet werden (ebd.). Die Fachliteratur weist darauf hin, dass Online-Peerberatende diesbezüglich einen Lernbedarf aufweisen und in der Schulung für den Umgang mit Daten im Netz sensibilisiert werden müssen (Egli, 2014, S. 41). Dies ist wichtig, da im Hinblick auf Datenschutz- und Sicherheit mangelnde Kenntnisse das grösste Risiko darstellen. Entsprechende Schulungsinhalte mit besonderer Sensibilisierung sind demnach ein Muss (Engelhardt, 2018, S. 154).

Kenntnis sicherheitsrelevanter Bereiche der Onlineberatung

Der sorgfältige Umgang mit sensiblen Daten von Klienten*innen hat in der S.A. einen hohen Stellenwert. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz von AvenirSocial (2010) fordert: «Die Professionellen der Sozialen Arbeit gehen sorgfältig mit Personendaten um. Datenschutz und Schweigepflicht sind für sie von hoher Priorität» (S. 12). Deshalb ist es erforderlich, dass bei allen Onlineberatungsarten, sei es nun E-Mail, Chat oder Foren-Beratung, eine SSL-Verschlüsselung vorliegt. Des Weiteren sollte die professionelle Handhabung von Logins und Passwörtern selbstverständlich sein (Petra Risau, 2009, S. 202–203). Daten müssen nach gesetzlichen Vorgaben geschützt und gelöscht werden. Professionelle müssen über dieses Wissen verfügen und es, wie auch die grundlegende Technik dahinter, anwenden können (Thilo Weichert, 2005, S. 107).

Fähigkeit zum Ressourcenmanagement

Ein gesundes Personal- und Ressourcenmanagement ist nicht nur seitens der Arbeitenden notwendig. Seitens der Institution gehören entsprechende Rahmenbedingungen, wie eine gut funktionierende technische Ausstattung (leistungsstarkes Internet, internetfähiges Gerät), zu den tragenden Ressourcen dazu. Die personalen Kapazitäten und zeitlichen Ressourcen des Personals sind zu schützen (Engelhardt, 2018, S. 143). Beratende müssen eine gesunde Arbeitsumgebung haben, wozu die Teilnahme an regelmässigen (Online-) Supervisionen, die Qualifizierung durch Weiterbildungen und die

Einhaltung des vorgegebenen Zeitkontingentes gehören. Die Institution muss gewährleisten, dass diese Ressourcen zur Verfügung stehen und seitens der Beratenden auch eingehalten werden (Engelhardt, 2018, S. 143).

6.3 Abgeleitete Kompetenzen beider Qualifikationen

Im folgenden Unterkapitel soll nun die zweite Fragestellung beantwortet werden:

2. Fragestellung: Welche Kompetenzen müssen jugendliche Peers für die Online-Peerberatung vorweisen können?

Die Lernbedarfe von Online-Peerberatenden wurden eruiert, woraus nun Kompetenzen in Form von Lernzielen abgeleitet werden können. Die formulierten Kompetenzen wurden in der nachfolgenden Tabelle nach dem Stufenmodell der Lernzieltaxonomie (in der Tabelle: LZT) nach Anderson und Krathwohl (2009) aus dem Kapitel 5 aufgeschlüsselt.

Stufe (LZT)	Ausformulierte Kompetenz: Online-Peerberatende können...
1. Stufe: Erinnern	...Chancen und Grenzen der Onlinekommunikation wiedergeben.
	...die Merkmale des jeweils gewählten Beratungsinstrumentes (Mail vs. Chat, asynchroner vs. synchroner Beratung) wiedergeben.
	...Regeln zu den Grenzen des Peer-Angebotes nennen.
2. Stufe: Verstehen	...verstehen, welche Werte und spezifischen Einstellungen zu der gewählten Beratungshaltung zugehörig sind und deren Gründe ableiten.
	...die Funktionsweise der benutzten Beratungssoftware erklären.
	...erläutern, wie sich der gewählte Beratungsansatz in die Onlineberatung übertragen lässt.
	...arbeitsfeldspezifisches Wissen (z.B. der Umgang mit suizidgefährdeten Menschen) gegenüber Dritten erläutern bzw. erklären.
	...Anzeichen einer Krisensituation richtig interpretieren.
	...den rechtlichen Rahmen der Onlineberatung erläutern.
3. Stufe: Anwenden	...die jeweils gewählten Beratungsmethoden anwenden (bspw. aktives Zuhören, paraphrasieren, verbalisieren...).
	...Formen und Besonderheiten der Onlinekommunikationen anwenden (bspw. Akronyme, Emojis, Aktionswörter).
	...Bedarfsgerechte Onlinekommunikation in der Onlineberatung umsetzen (bspw. Netiquette).
	...die gewählte Methodik/Technik des Online-Peer-Angebotes in beraterischen Situationen anwenden (z.B. das Vier-Folien-Konzept).
	...die gewählte Lese- und Schreibtechnik der Online-Peerberatung anwenden.
	...die Weiterleitung von zu beratenden Personen in adäquate Settings umsetzen.
	...Beratungsprozesse im Peer-Angebot anhand eines Phasenmodells gestalten.
	...Regeln der rechtlichen Rahmenbedingungen, des Datenschutzes, der Datensicherheit sowie der Schweigepflicht in beraterischen Settings umsetzen.

	...die Beratungssoftware in einer jeweiligen Beratungssituation einwandfrei nutzen.
	...die Datenschutzregelungen des Online-Peerangebotes in den Beratungsprozess übertragen.
4. Stufe: Analysieren	...ihren eigenen Beratungsprozess anhand eines gewählten Instrumentes einordnen.
5. Stufe: Bewerten	...ihre eigenen Grenzen während des Beratungsprozesses reflektieren und ihr psychisches Befinden bewerten.
	...ihr eigenes Ressourcenmanagement überprüfen.
6. Stufe: Entwickeln	Keine abzuleitenden Kompetenzen

Tabelle 3: Kompetenzen von jugendlichen Online-Peerberatenden (eigene Darstellung)

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sich Online-Peerberatende in den Grundlagen der Beratung (Beratungshaltung, Beratungsmethoden und Beratungswissen) sowie zu weiterführendem Wissen und Können der Onlineberatung (Onlinekommunikation, Onlineberatung und rechtliche und organisatorische Grundlagen) qualifizieren müssen. Unter Bezug der Tabelle hinsichtlich des Stufenmodells der Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl (2009) fällt auf, dass der Schwerpunkt auf den ersten drei kognitiven Stufen der Lernzieltaxonomie liegt (dem Erinnern, Verstehen sowie Anwenden). Auf den letzten drei Stufen liessen sich aufgrund der theoretischen Lernbedarfe, wenig oder keine Lernziele ausmachen. Werden die aufgeführten Kompetenzen in der Tabelle unter dem Aspekt des vierdimensionalen Kompetenzmodells (Strukturmodell) differenziert, lassen sich vor allem methodische und fachliche Kompetenzen ableiten. Selbstkompetenzen sind wenige dargelegt, Sozialkompetenzen fehlen gänzlich.

Die Autorin erhebt keinen Anspruch auf eine vollumfängliche Richtigkeit der formulierten Kompetenzen von jugendlichen Online-Peerberatenden, weil es sich um eine theoretische Ableitung von Lernbedarfen handelt, die stark an Standards der Professionellen angelehnt sind. Dennoch liefert das vorliegende Kapitel einen Bezugsrahmen für mögliche Lernbedarfe und Kompetenzen von Online-Peerberatende und vereinfacht einen Vergleich mit der Praxis.

7 Konklusion aus dem bisherigen Wissensstand

Im vorliegenden Kapitel wird der bisherig erarbeitete Wissensstand kurz umschrieben, womit an das nächste Kapitel der Forschungsmethodik herangeführt werden soll.

Onlineberatung wird anhand verschiedenster Formen wie beispielsweise Chat-, Mail- oder auch Forenberatung im webbasierten Setting umgesetzt. Dabei bietet die Onlineberatung verschiedenste Chancen für die Klientel wie beispielsweise die äussere und innere Niederschwelligkeit, die Selbstreflexion durch Verschriftlichung und das in Gang setzen von Selbsthilfekräften. Trotzdem ist Onlineberatung gewissen Grenzen unterworfen, die etwa aus den hohen Anforderungen der schriftlichen Kommunikation sowie den Risiken der Projektion und Verzerrung der Problemlage, resultieren. Das Potential und die Chancen der Onlineberatung für jugendliche Klientel hat auch die Online-Peerberatung erkannt. Online-Peerberatungen greifen auf die Ressource der Gleichaltrigen zurück, welche die wichtigsten Bezugspersonen von Jugendlichen sind. Gerade bei schambehafteten Themen können sich Jugendliche Gleichaltrigen schneller anvertrauen als Erwachsenen, weil die vorhandene Hemmschwelle deutlich kleiner ist. Gleichaltrige zeigen ein besseres Verstehen der Anliegen der Jugendlichen, da sie eine gemeinsame oder ähnliche Lebenswelt teilen und vergleichbare Erfahrungen gesammelt haben. Peer-Beratung lässt sich theoretisch in den sozialpädagogischen Arbeitsansatz der Peer-Education bzw. der Peer-Involvement-Ansätze verordnen, welche auf entwicklungspsychologische, lerntheoretische sowie auch lebensweltorientierte Theorien aufbauen. Peer-Beratung orientiert sich an den drei Prinzipien der Gleichheit, der Wechselseitigkeit und der Reflexion. Dies bedeutet, dass grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass Peer-Beratende und Peers ähnliche Lebenswelten und Erfahrungen teilen, somit eine symmetrische Kommunikation entsteht und dadurch Selbsthilfekräfte gefördert werden. Peer-Beratende fungieren während der Beratung als Expert*in bezüglich ihrer eigenen Erfahrungen und Lebenswelt. Um diese Tätigkeit zu erfüllen, müssen Peer-Beratende zuerst eine Schulung durchlaufen. Erst dadurch werden sie zu geschulten Laienhelfer*innen bzw. Semiprofessionellen. Die Schulung ist mit Herausforderungen, welche die Jugendlichen zu meistern haben, verbunden. Während der Schulung gilt es, sich anhand einer Selbstreflexion mit eigenen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Bei psychisch sehr belastenden Erlebnissen ist dies behutsam anzugehen. Während der Schulung müssen Peer-Beratende ihre eigenen Grenzen explorieren und lernen, auf ihr eigenes psychisches Wohlbefinden zu hören. Durch die Schulung sollen Peers Vertrauen im Team aufbauen und handlungsorientiertes Wissen aneignen. Sie sollen sich mit eigenen Einstellungen, Werten sowie Motivationen auseinandersetzen. Zuletzt müssen sie sich die Schulungsinhalte aneignen und diese auch zukünftig umsetzen können. Online-Peerberatende sollen nach der Schulung über gewisse Kompetenzen verfügen. Dabei sind die objektiven Lernbedarfe von jugendlichen Online-Peerberatenden bei der Auswahl der anzustrebenden Kompetenzen ausschlaggebend. Hier konnten seitens der Autorin zwei übergeordnete

Lernbedarfe für Online-Peerberatende ausgemacht werden: Erstens die Qualifizierung in grundlegenden Beratungskompetenzen. Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen vor ihrer Tätigkeit als Beratende noch nicht über eine beraterische Ausbildung verfügen. Zweitens sind weiterführende Qualifizierungen der Onlineberatung auszumachen. Dies, weil die Online-Peerberatenden in einem webbasierten Setting tätig sind. Aus den untergeordneten Lernbedarfen (Grundqualifikation: Beratungshaltung, Beratungsmethoden und beraterisches Fachwissen/Qualifizierung Onlineberatung: Onlinekommunikation, Onlineberatung und organisatorisches und rechtliches Fachwissen) konnten konkrete Kompetenzen als Lernziele der Schulung abgeleitet werden. Es wurde deutlich, dass primär die ersten drei Stufen auf der Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2009), sowie überwiegend Fach- und Methodenkompetenzen, vertreten sind. Dieser erste Bezugsrahmen gibt wenig Auskunft über die tatsächliche Übereinstimmung mit der Praxis. Mit dieser Thematik wird sich die Forschungsarbeit im nachfolgenden Kapitel auseinandersetzen.

8 Forschungsmethodik

Im folgenden Kapitel wird die Forschungsmethodik näher erläutert. Dabei wird die Herleitung der Forschungsfrage, das Sampling sowie die Datenerhebung und -Aufarbeitung näher in ihrem Inhalt beleuchtet.

8.1 Herleitung der Forschungsfrage

Wie bereits beschrieben, lehnen sich die bisher eruierten Lernbedarfe und Kompetenzen mangels Fachliteratur über die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden stark an den Standards der Professionellen an. Da es sich bei der Online-Peerberatung jedoch um ein semiprofessionelles Angebot handelt, ist eine Diskrepanz zwischen dem beschriebenen Wissensstand und der Praxis möglich. Egloff (2019) begründet die mögliche Diskrepanz folgendermassen: «(. . .) Peer-Beratung als einer spezifischen Form von Beratung im pädagogischen Kontext, die allerdings verglichen mit anderen Peer-Maßnahmen wissenschaftlich erst wenig bearbeitet ist» (S. 64). Es kann gefolgert werden, dass der bisherig erarbeitete Wissensstand zwar als erster Bezugsrahmen für mögliche Lernbedarfe und Kompetenzen dient, dieser jedoch Diskrepanzen zu der tatsächlichen Praxis von Online-Peerberatenden aufweisen kann. Daraus resultiert eine Forschungslücke über die praktischen Lernbedarfe von jugendlichen Online-Peerberatenden, deren Kompetenzen und der daraus abgeleiteten Schulungspraxis. Die Forschungsarbeit soll diese entlang der Forschungsfrage schliessen. Nach Detlef Rost (2005) lassen sich fünf Gruppen von Fragetypen unterscheiden: Existenz, Beschreibung, Kovariation, Struktur sowie Ursache (Rost, 2005; zit. in Jürg Aepli, Luciano Gasser, Eveline Gutzwiller & Annette Tettenborn, 2011, S. 98–96). Um das Forschungsinteresse zu beantworten, entschied sich die Autorin für zwei Gruppen:

- Existenz: Welche Herausforderungen sind in der praktischen Schulung von Online-Peerberatenden zu beachten?
- Struktur: Anhand welcher Lernbedarfe von jugendlichen Online-Peerberatenden ist die Schulung strukturiert und welche Kompetenzen lassen sich daraus ableiten?

Daraus ergab sich die leitende Forschungsfrage:

Leitende Forschungsfrage (3. Fragestellung): *Wie sieht die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Praxis aus und welche Herausforderungen gibt es?*

Die leitende Forschungsfrage wurde in mehrere Teilforschungsfragen unterteilt, um ihre Komplexität zu vermindern und gleichzeitig ihren Gehalt zu vertiefen. Damit sollen die zu untersuchenden Aspekte der Forschungsfrage verdeutlicht werden:

1. *Welche Lernbedarfe werden in der Schulung von Online-Peerberatenden behandelt?*
2. *Welche Kompetenzen sollen Online-Peerberatende nach einer Schulung aufweisen?*

3. Welche Herausforderungen sind bezüglich der Schulung von Online-Peerberatenden auszumachen?

8.2 Sampling

Bei der Forschungsmethodik wurde auf ein zielgerichtetes Sampling gesetzt. Es wurden inhaltliche Kriterien entwickelt, um die jeweiligen Interviewpartner*innen auszuwählen. Dies kann laut Heinz Moser (2012) sinnvoll sein, wenn mit Expert*innen gearbeitet werden soll (S. 49). Für die Arbeit wurden Kriterien gewählt, die sich stärker generalisieren liessen. Damit wurde eine zu enge Eingrenzung (z.B. auf eine bestimmte Form der Onlineberatung), welche die Anzahl der zu Befragenden zu stark eingeschränkt hätte, vermieden. Die Kriterien stützten sich auf die zuvor erarbeiteten, theoretischen Grundlagen.

Kriterium	Ausführung	Begründung
Peer-Beratungen mit Jugendlichen / jungen Erwachsenen	Das Angebot ist eine Peer-Beratung (nach Definition 1.4.3), die unter dem Aspekt des «Gleich-Seins» andere Jugendliche zu verschiedenen Themen berät. Das Angebot vertritt die drei Prinzipien der Peer-Beratung.	Da sich die Forschungsfrage explizit auf die Peer-Beratung bezieht, sind keine anderen Modelle der Beratung im Sampling eingeschlossen.
Onlineberatung	Die gewählten Peer-Beratungsangebote müssen als webbasiertes Angebot nach der Definition im Kapitel 1.4.2 tätig sein.	Um die vorliegende Forschungsfrage zu beantworten, ist es erforderlich, dass die Angebote im Kontext der Onlineberatung tätig sind. Peer-Beratungen, welche nur Face-to-Face arbeiten, werden aus dem Sampling ausgeschlossen.
Expert*innen	Die Peer-Beratungen müssen von einer Fachperson begleitet werden, die über die Schulung Bescheid weiss und die damit verbundenen Aspekte adäquat darlegen kann.	Als Expert*innen wurden nach der Definition von Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991) Fachpersonen von Online-Peerberatungsangeboten angefragt, die privilegierten Zugang zu Informationen über die Schulung verfügen (S. 443).
Schulung	Das ausgewählte Peer-Beratungsangebot schult seine Peers vor deren Tätigkeit anhand eines eigenen Programms.	Das Kriterium soll einen Vergleichswert für die Forschungsfrage schaffen. Es beinhaltet lediglich die Existenz der Schulung. Der zeitliche Rahmen für die Schulung wurde nicht eingegrenzt.

Tabelle 4: Auswahlkriterien des Sampling (eigene Darstellung)

Die Standorte der Online-Peerberatungsangebote sind für das Sampling irrelevant. Es waren nur wenige webbasierte Peer-Beratungsangebote auszumachen und eine Begrenzung auf die Schweiz hätte die Zahl der möglichen Interviewpartner*innen zu stark eingeschränkt. Entscheidend war einzig, dass

das Interview in der deutschen Sprache geführt werden konnte. Dies, um eine Verzerrung der Forschungsergebnisse zu vermeiden.

8.3 Datenerhebung

- **Suche nach Angeboten von Peer-Beratung im Online-Kontext**

Um passende Peer-Beratungsangebote und Expert*innen ausfindig zu machen, recherchierte die Autorin anhand der genannten Kriterien. Angebote, die alle Kriterien erfüllten, wurden per Mail kontaktiert und das jeweilige Forschungsinteresse dargelegt. Eine Herausforderung war, dass Anfragen teilweise aufgrund von Datenschutzinteressen seitens der Angebote abgelehnt wurden. Die Autorin verpflichtete sich deshalb dazu, bei der Zusammenarbeit mit den Interviewpartner*innen besonderen Wert auf die Umsetzung des § 2, Abs. 5 des Ethik-Kodexes der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen*innen, nachfolgend DGS (2017) genannt, zu legen. Dieser besagt:

Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z.B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreiten, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren. (S. 3–4)

- **Interviewpartner*innen**

In der nachfolgenden Tabelle wird die tatsächliche Stichprobe anhand der Kriterien des Sampling dargestellt. Alle Interviewpartner*innen entsprachen den Kriterien. Aufgrund der Corona-Situation sowie der räumlichen Distanz wurden die Interviews über ein Onlineformat (hier: Zoom) geführt.

Nr.	Thematik der Online-Peerberatung	Institution / Träger	Form	Schulung	Status Expert*in
I.	Sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt	Verein	Mail	Ja	Fachgruppenmitglied
II.	Suizid und Krisen	Verband	Mail	Ja	Standortleitung des Angebotes
III.	Krisensituationen	Evangelische Landeskirche	Mail	Ja	Hauptamtliches Team
IV.	Krisensituationen	Verein	Chat	Ja	Mitarbeitende Jugend-service
V.	Krisensituationen	Stiftung	Chat	Ja	Leitung des Angebotes

Tabelle 5: Tatsächliches Sampling der Forschungsarbeit (eigene Darstellung)

- **Expert*inneninterview**

Die Forschung orientierte sich am qualitativen Forschungsansatz, weil die Forschungsfrage einen verstehenden Aspekt verfolgte. Die Sichtweisen der Befragten, sowie deren Kontext, haben eine

besondere Stellung inne (Nicola Döring & Jürgen Bortz, 2016, S. 63). Der Autorin ging es darum, das Verständnis über die vorhandenen Lernbedarfe und anzustrebenden Kompetenzen von Online-Peerberatenden sowie die damit verbundenen Herausforderungen, zu fördern. Die qualitativen Interviews bezwecken, Sichtweisen, Meinungen und Interpretationen der Expert*innen zu erheben (Döring & Bortz, 2016, S. 117). Nach Ansicht der Autorin ist diese Wahl angezeigt, weil der Blickwinkel der Praxis hervorgehoben wird. Als Variante qualitativer Interviews entschied sich die Autorin für die Durchführung von Leitfadeninterviews mit der Spezifizierung als Expert*inneninterviews, welche sich durch die Auswahl sowie den Status der Befragten auszeichnen (Cornelia Helfferich, 2011, S. 559). Laut Micheal Meuser und Ulrike Nagel (1991) sind Expert*innen folgende Personen: « Wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt» (S. 443). Sämtliche befragten Expert*innen verfügen über privilegierten Zugang über die Informationen zur Schulungsgestaltung sowie deren Herausforderungen von Online-Peerberatenden.

- **Leitfaden**

Im Leitfaden wurden offene Forschungsfragen an die Expert*innen formuliert. Dies, weil offene Fragen den qualitativen Forschungsansatz unterstützen (Döring & Bortz, 2016, S. 144). Bei der Erstellung des Leitfadens folgte die Autorin dem Prinzip: « So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig» (Helfferich, 2011, S. 560). Suggestivfragen sowie geschlossene Fragen wurden im Interviewleitfaden vermieden. Gearbeitet wurde vor allem mit Erfahrungs- sowie Wissensfragen. Die Formulierung der Interviewfragen stellte eine besondere Herausforderung dar, weil die komplexe Materie dennoch verständlich und greifbar sein sollte (Moser, 2012, S. 117–118). Um dies sicherzustellen, wurde der Leitfaden von zwei Fachpersonen gegengelesen sowie deren Feedback berücksichtigt. Der Leitfaden wurde anhand von vier Leitthemen bzw. Schlüsselfragen mit jeweiligen Unterfragen strukturiert. Diese orientierten sich am zuvor beschriebenen Wissensstand. Das erste Leitthema befragte die Expert*innen zu den Lernbedarfen der Online-Peerberatenden. Das zweite Leitthema fokussierte sich auf die, von den Lernbedarfen abgeleiteten, notwendigen Kompetenzen, welche sich die Online-Peerberatenden anzueignen hatten (Kapitel 5 & 6). Das dritte Leitthema griff die damit verbundenen Herausforderungen für die Peers sowie deren Bedeutung für die Schulung auf (Kapitel 4). Der Leitfaden wurde den zu Befragenden auf Wunsch im Vorfeld zugeschickt, damit sie sich auf das Interview vorbereiten konnten. Der Leitfaden beinhaltete zudem Einstiegsfragen, ein Rückblick zum Gesagten und ein Ausblick auf die weitere Zusammenarbeit.

- **Tondokumentation und Protokollierung**

Zu Beginn des Interviews wurde die Möglichkeit, das Interview aufzuzeichnen, geklärt. Mit Zustimmung der Interviewpartner*innen wurde das Interview in zweifacher Form als Tonbandaufnahmen dokumentiert. Damit wurde die Empfehlung von Moser (2012) umgesetzt (S. 118). Auf das Prinzip der teilnehmenden Beobachtung (Feldnotizen) konnte nicht zurückgegriffen werden, weil die Autorin das Interview allein führte. Spannende Aspekte wurden jedoch per Protokoll festgehalten und in die Auswertung miteinbezogen.

8.4 Datenaufarbeitung

- **Transkription**

Die Tonbandaufnahmen wurden transkribiert, weil dies laut Meuser und Nagel (1991) für eine weitere Auswertung vorausgesetzt wird. Auf eine tiefgehende Transkription von Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente wurde verzichtet, was Meuser und Nagel (1991) folgendermassen begründet: «Da es bei ExpertInneninterviews um gemeinsam geteiltes Wissen geht, halten wir aufwendige Notationssysteme, wie sie bei narrativen Interviews oder konversationsanalytischen Auswertungen unvermeidlich sind, für überflüssig» (S. 455).

- **Datenauswertung**

Die Autorin strebte zuerst eine Datenauswertung nach Meuser und Nagel (1991) an. Sie entschied sich nach der Transkription für die weitere Auswertung anhand einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) (Siehe Abbildung 8). Dies, weil die Autorin die vielseitige Datenmenge ohne Verlust qualitativer Daten aufarbeiten wollte. Ebenso wurde die deduktive Ableitung von Hauptkategorien als strukturierendes Merkmal für das weitere Vorgehen als sinnvoll erachtet (S. 100). Das gewonnene Material wurde anhand einer initiierten Textarbeit gesichtet. Das vorliegende Transkript wurde dementsprechend zuerst vollständig und intensiv gelesen, zentrale Begriffe markiert, wichtige Abschnitte gekennzeichnet und Argumente analysiert. Dies erfolgte unter steter Berücksichtigung der leitenden Forschungsfrage (Kuckartz, 2018, S. 56). Die Phase wurde mit dem Schreiben einer Fallzusammenfassung abgeschlossen (Kuckartz, 2018, S. 58). Somit wurden fünf Fallzusammenfassungen geschrieben. Anschliessend wurden aus dem bisherigen Wissensstand und dem Leitfaden die thematischen Hauptkategorien abgeleitet (siehe Abbildung 9). Die Herleitung der Hauptkategorien wurde a-priori vorgenommen (Kuckartz, 2018, S. 64–65). Die Hauptkategorien wurden bei der Bearbeitung des Testmaterials geprüft, wobei der Empfehlung von Kuckartz folgend rund ein Viertel des Materials getestet wurde. Ebenso wurden sie auf ihre Stimmigkeit hin überprüft und genaue Codierregeln festgelegt (Kuckartz, 2018, S. 102). In der dritten Phase wurde der erste Codierprozess mit den Hauptkategorien eingeleitet. Der Text wurde sequenziell bearbeitet. Für die Codierung wurden die

Codierregeln nach Kuckartz (2018) befolgt (S. 104). Für die genauere Definition der Hauptkategorien wurde ein Codierleitfaden mit den definierten Kategorien verwendet (siehe Anhang B.). In einer vierten sowie fünften Phase wurden die codierten Textstellen mit der jeweils gleichen Hauptkategorie zusammengestellt und induktiv die Subkategorien gebildet. Dabei stand die Ausdifferenzierung der jeweiligen Hauptkategorie im Fokus, woraus neue Subkategorien entstanden (Kuckartz, 2018, S. 106). In der vorletzten Phase wurde das ganze Material anhand der ausdifferenzierten Kategorien (Haupt- und Subkategorien) erneut einem zweiten Codierprozess unterzogen (Kuckartz, 2018, S. 110). Ab dem dritten Schritt arbeitete die Autorin mit der Software «MAXQDA», welche den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse unterstützte (Siehe Anhang B.).

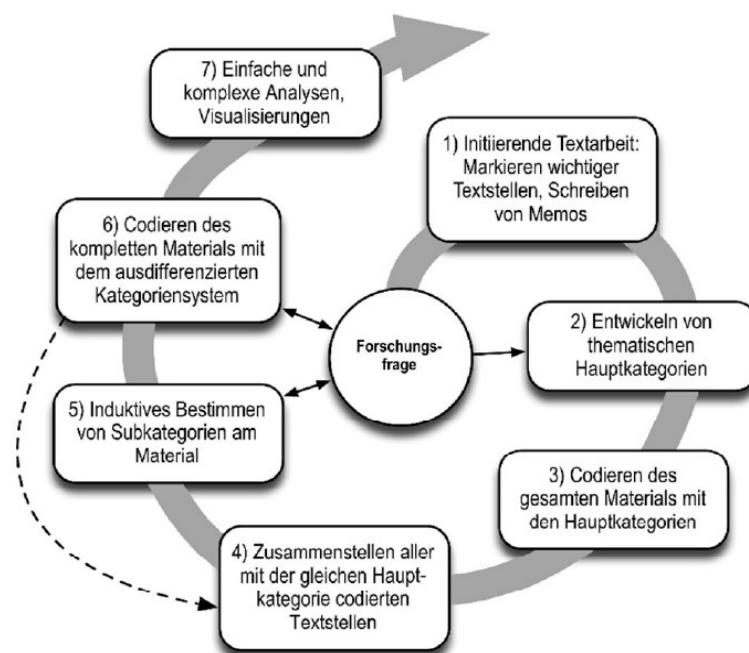


Abbildung 8: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.100)

Die strukturierte Inhaltsanalyse wertete die Autorin anhand der ersten Analyseform von Kuckartz (2018), der kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien, aus. Bei jeder Hauptkategorie wurde zuerst über die Ergebnisse berichtet. Anschliessend wurden die deduktiv gebildeten Subkategorien qualitativ dargestellt und in ihrem Inhalt ausgeführt. Die qualitative Ausführung wurde mit quantitativen Ergebnissen ergänzt. Bei der Analyse der Ergebnisse wurden wörtliche Zitate genutzt, um deren Gehalt zu vertiefen (S. 118–119). Die Autorin interpretierte die Ergebnisse unmittelbar nach jeder Analyse.

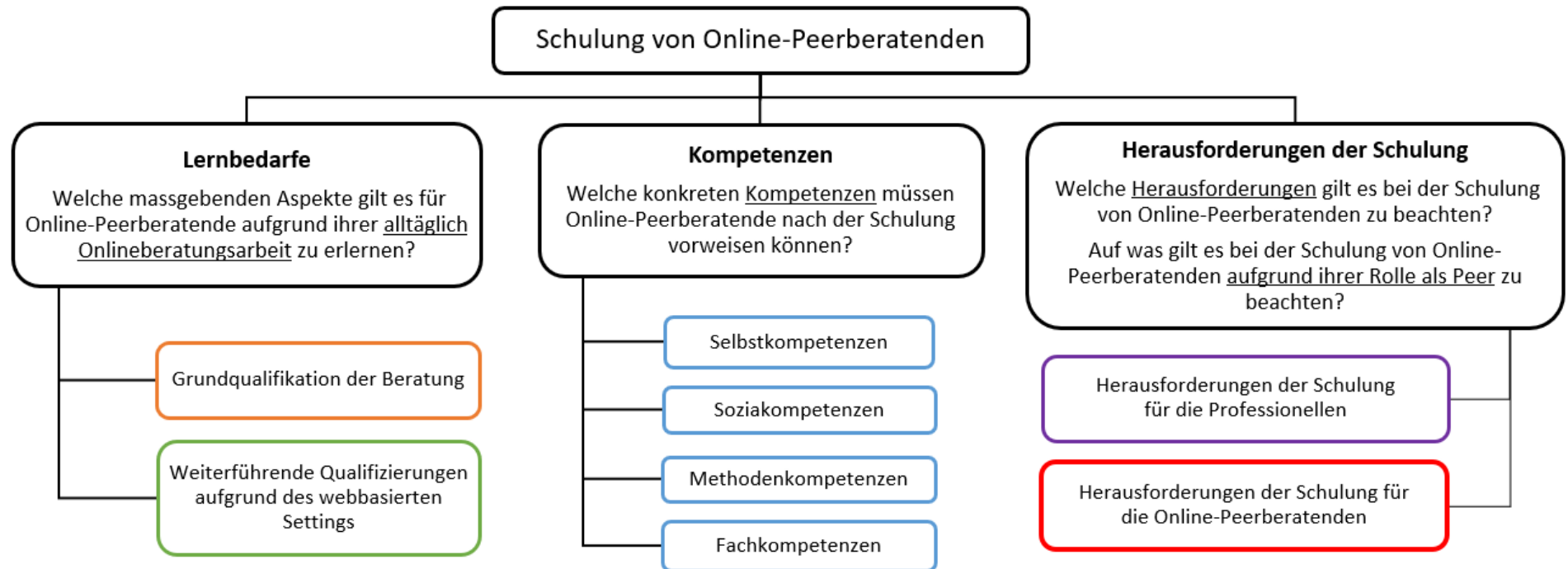


Abbildung 9: Übersicht zu den eingefärbten Hauptkategorien (eigene Darstellung)

9 Analyse und Interpretation der Forschungsergebnisse

Nachfolgend wurden die Ergebnisse der Forschung analysiert sowie abschliessend interpretiert. Die Ergebnisse umfassen alle durchgeführten Expert*inneninterviews. Die Analyse wurde entlang der Hauptkategorien strukturiert. Die dazugehörigen Subkategorien wurden anschliessend weiter ausgeführt. Gekennzeichnete, wörtliche Zitate verdeutlichen analysierte Aspekte. Zwecks Leserfreundlichkeit werden folgende Umschreibungen verwendet:

Beschreibung	Definition
Die überwiegende Mehrheit	4/5 Expert*innen vertreten diese Meinung
Die Mehrheit	3/5 Expert*innen vertreten diese Meinung
Die Minderheit	2/5 Expert*innen vertreten diese Meinung

Tabelle 6: Beschreibung und Definition des Analysetextes (eigene Darstellung)

9.1 Lernbedarfe von jugendlichen Online-Peerberatenden

Grundqualifikation der Beratung

- Aneignung einer Beratungshaltung
- Erlernen von Beratungsmethoden
- Aneignung von beraterischem Fachwissen

Abbildung 10: Forschungsergebnisse «Lernbedarfe: Grundqualifikation der Beratung» (eigene Erhebung)

Aneignung einer Beratungshaltung

Analyse: Die überwiegende Mehrheit der Expert*innen definierten die zugrundeliegenden Werte und Einstellungen des Angebotes als Lernbedarf. Darüber hinaus gaben sie an, Grundsätze des Handelns anzusprechen. Eine Expertin formulierte dies folgendermassen: «Wir wollen, dass sie sich mit der Haltung identifizieren können oder auch mitgehen können, weil uns ist es schon sehr wichtig, dass wir zum Beispiel Suizidgedanken immer ernst nehmen und wir das als autonome Gedanken respektieren» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021). Die Mehrheit der Expert*innen spricht in der Schulung das Formulieren von Ratschlägen an: «Aber nicht zusagen: «Geh und tu das und jenes und dann kommt es sicherlich gut. Genau, keine Ratschläge zu geben (. . .)» (Nr. I, Interview vom 10. März 2021). Weitere, je nach Angebot thematisierte Beratungshaltungen, sind: Wertschätzung, Authentizität, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Akzeptanz, die Klientel als Expert*innen ihrer Lebenswelten, Empowerment sowie Hilfe zur Selbsthilfe. Gegensätzlich dazu verweist eine Expertin beim Lernbedarf der Beratungshaltung auf die Ressourcen der jugendlichen Peers: «Wir selbst schulen dies nicht, also wir trainieren das selbst nicht. (. . .) sie sind selbst intuitive Berater*innen. Sie wertschätzen automatisch» (Nr. V, Interview vom 22. März 2021).

Neben der Vermittlung der Werte und Einstellungen des Angebotes werden in der Schulung des Weiteren folgende Aspekte thematisiert:

- **Selbsterfahrung:** Die Mehrheit der Angebote bespricht die eigenen Erfahrungen der Jugendlichen, indem sie ihren Werdegang reflektieren: «Aber auch als zweites dann, wie bin ich als Person heute hier, wie ging es mir schon in meinem Leben, was habe ich für Erfahrungen gemacht mit dem Thema Krisen?» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021).
- **Selbstreflexion:** Die überwiegende Mehrheit fördert die Wahrnehmung der eigenen Grenzen und Ressourcen. Auch die eigenen Einstellungen zu Thematiken wie beispielsweise Gender, Religion oder sexueller Diversität werden besprochen.
- **Distanznahme:** Die überwiegende Mehrheit der Angebote spricht die Thematik der Distanzierung bzw. Abgrenzung zur eigenen Tätigkeit als Online-Peerberatenden an. Weiter wird der Umgang mit ausgelösten Gefühlen in der Beratung thematisiert. Dies beschreibt eine Expertin treffend: « Ganz, ganz wichtig ist, da wir mit Jugendlichen zusammenarbeiten, dass Jugendliche lernen sich auch abzugrenzen und, dass sie auch selbst nach Hilfe fragen, wenn sie Hilfe benötigen» (Nr. IV, Interview vom 10. März 2021). So zählt die Distanzierung von belastenden Themen wie Gewalt, Suizid und Grenzüberschreitungen seitens der Ratsuchenden zur Schulung.

Interpretation: Die Interpretation der Forschungsergebnisse verdeutlicht, dass in der Schulung von Online-Peerberatenden grossen Wert auf die Besprechung der Beratungshaltung gelegt wird. Diese wird sorgfältig in die Schulung einbaut. Dass die Beratungshaltung ein Schwerpunkt der Schulung ist, ist laut Rischer (2007) angezeigt. Diese stellt den wichtigsten Grundstein der Beratungsbeziehung dar und wirkt sich direkt auf das Beratungshandeln aus (Rischer, 2007; zit. in Albrecht, 2017, S. 47). Die Auseinandersetzung mit Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Distanznahme hat ebenfalls einen hohen Stellenwert. Albrecht (2017) führt die Selbstreflexion und Selbsterfahrung als wichtige Punkte der Beratungshaltung an, weil das Bewusstsein um die eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Werte den eigenen Umgang prägt (S. 55). Dies ist besonders unter dem Gesichtspunkt relevant, da Online-Peerberatende unter dem Aspekt der eigenen Erfahrungen beraten können (Kästner, 2003, S. 56). Die Distanznahme ist Teil der Beratungshaltung und wichtig für die Gestaltung der Beziehung und der Situation (Albrecht, 2017, S. 52).

Erlernen von Beratungsmethoden

Analyse: Alle Expert*innen gaben an, den Online-Peerberatenden in der Schulung einen Instrumentenkoffer an Beratungsmethoden mitzugeben. Je nach Angebot wurden unterschiedliche Beratungsmethoden, wie beispielsweise das aktive Zuhören, das Stellen von Copingfragen, das Paraphrasieren oder auch das Spiegeln, behandelt. Das Teilen oder Erzählen von eigenen Erfahrungen ist eine Beratungsmethode, welche von der überwiegenden Mehrheit genannt wurde. Eine Expertin beschrieb:

«Ich dürfte das nie als Profi-Beraterin, aber sie dürfen das. Sie dürfen auf dieser Ebene der eigenen Betroffenheit und eigener Erfahrungen eine Beratung gestalten. Das ist mir verwehrt» (Nr. V, Interview am 22. März 2021). Beim Erlernen von Beratungsmethoden wird darauf geachtet, dass Online-Peerberatende die jeweils gewählten Beratungsmethoden üben können.

Interpretation: Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Online-Peerberatungsangebote die Vermittlung von Beratungsmethoden als Lernbedarf definieren, diese jedoch je nach Angebot variieren. Da die Anwendung von Beratungsmethoden als Umsetzung der Beratungshaltung in das aktive Handeln verstanden werden kann, sind diese Lernbedarf schlüssig (Schwing und Fryszer, 2007; zit. in Albrecht, 2017, S. 56). Gerade die eigenen Erfahrungen, welche die Peers als Ressource mitbringen, zeigen sich als elementar für die Beratung und werden von den Professionellen als Grundlage des Beratungsprozesses geschätzt.

Aneignung von beraterischem Fachwissen

Analyse: Die überwiegende Mehrheit gab an, den Jugendlichen Grundlagen der Kommunikation als beratungstheoretisches Fachwissen mitzugeben. Beispielsweise werden die Grundlagen nach Friedman Schulz von Thun, die Erklärung von nonverbaler, verbaler und semisynchroner Kommunikation, sowie «Do's and Dont's» der Gesprächsführung vermittelt. Ein Experte begründet dies folgendermassen: «Sicherlich Friedemann Schulz von Thun. Ich denke, das ist fast schon für Online-Peerberatung erfunden worden. Eine Nachricht, vier Seiten» (Nr. III, Interview vom 16. März 2021). Des Weiteren gab die überwiegende Mehrheit der Expert*innen an, arbeitsfeldspezifisches Fachwissen zu vermitteln. Dies mit dem Ziel, dass Jugendliche ein grundlegendes Verständnis über die Thematiken und deren Hintergründe entwickeln und sich mit diesen auseinandersetzen können. Dies beschreibt eine Expertin folgendermassen: «Das ist zum ersten Teil das Fachliche. Also, wir wollen Wissen vermitteln. Wir wollen euch zeigen, wie entstehen Suizidgedanken, wie entstehen Depressionen (. . .)» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021).

Interpretation: Die analysierten Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die überwiegende Mehrheit der Professionellen einen zweifachen Lernbedarf an beraterischem Fachwissen für Online-Peerberatende verorten. Einerseits ist dies das arbeitsfeldspezifische Fachwissen, andererseits beratungstheoretisches Fachwissen (Albrecht, 2017, S. 60).

Weiterführende Qualifikationen für das webbasierte Setting

- Onlinekommunikation (Chancen, Grenzen & Formen)
- Datenschutzregelungen und rechtliche Rahmenbedingungen
- Grenzen des Angebotes der Onlineberatung
- Triagieren / Weitervermittlung an professionelle Stellen
- Erlernen von Lese - und Schreibtechniken & theoretischer Konzepte
- Techn. Kompetenz im Umgang und Gestaltung einer virtuellen Beratungsstelle
- Beratungsprozesse gestalten

Abbildung 11: Forschungsergebnisse «Lernbedarfe: Weiterführende Qualifikationen für das webbasierten Setting» (eigene Erhebung)

Onlinekommunikation (Chancen, Grenzen & Formen)

Analyse: Lediglich eine Expertin definierte die Onlinekommunikation selbst mit ihren Chancen, Grenzen und Formen als Lernbedarf der Peer-Beratenden. Die Mehrheit der Expert*innen sagte aus, beim Verständnis über Formen der Onlinekommunikation sowie deren Chancen und Grenzen auf Ressourcen der Jugendlichen als «Digital Natives» zu vertrauen: «Da wissen sie mehr als irgendwer, der da eine Schulung gibt. Und man muss sie nicht zwingend schulen, man muss einfach hinhören, was sie wissen» (Nr. V, Interview am 22. März 2021).

Interpretation: Aus den Forschungsergebnissen lässt sich interpretieren, dass die Chancen, Grenzen sowie Formen der Onlinekommunikation seitens der Angebote als weniger essenzieller Lernbedarf eingestuft werden. Diesbezüglich beziehen Professionelle die Ressourcen der Online-Peerberatenden aktiv in die Schulung mit ein. Laut Benke (2014) stellt die Behandlung der Chancen, Schranken sowie Eigenheiten der Onlinekommunikation jedoch durchaus ein möglicher Lernbedarf für Online-Peerberatenden dar (S. 168).

Datenschutzregelungen und rechtliche Rahmenbedingungen

Analyse: Die überwiegende Mehrheit der Expert*innen geben an, die rechtlichen Rahmenbedingungen der Onlineberatung in ihrer Schulung zu behandeln. Festzuhalten ist, dass sich der Stellenwert und die vertiefte Behandlung in der Schulung von Angebot zu Angebot unterscheiden. Die Ressourcen der Jugendlichen als «Digital Natives» wurden stets hervorgehoben.

Die Vermittlung rechtlicher Rahmenbedingungen beinhaltet laut Expert*innen grundsätzliche Bedingungen wie Anonymität und Schweigepflicht:

- Anonymität: «Deshalb ist auch Anonymität von denjenigen, die bei unserem Peerprojekt mitmachen, sehr wichtig!» (Nr. IV, Interview vom 10. März 2021).
- Schweigepflicht: «Ja also zu jedem Beginn wird schon vermittelt, dass auch schon für die Schulung Schweigepflicht gilt, weil wir ja auch vertrauliche Themen behandeln, wo es dir mal schlecht ging» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021).

Interpretation: Folglich ist die Aufklärung über die rechtlichen Rahmenbedingungen von der Mehrheit der Angebote als Teil der Schulung definiert. Die Vertiefung fällt unterschiedlich aus und die Ressourcen der Jugendlichen als «Digital Natives» werden genutzt.

Grenzen des Angebotes der Onlineberatung

Analyse: Alle befragten Expert*innen gaben an, die Grenzen des Onlineberatungsangebotes während der Schulung zu thematisieren. Dies umfasst auch die Leistungen des Angebotes, dessen Grenzen und die Aufgaben der Online-Peerberatenden: «Das ist sehr wichtig, ja. Es kommt aber glaube ich, auch fast in jeder zweiten Schulungsstunde wieder vor. Das es halt Grenzen gibt und wir die wahren müssen, (. . .). Und auch, dass wir vielleicht nicht immer helfen können» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021). / «Und was wir ganz klar kommunizieren: Wir sind keine Therapiestelle und wir sind auch keine Notfalladresse!» (Nr. I, Interview vom 10. März 2021).

Interpretation: Die Vermittlung der Grenzen des Online-Peerberatungsangebotes ist ein Lernbedarf, der einen sehr hohen Stellenwert in der Schulung einnimmt. Christiane Henkel und Anna Vollmer (2014) bestätigen: «Peer-Berater*innen müssen sich über ihre Rolle und Aufgaben bewusst sein, sie müssen wissen, wofür sie verantwortlich sind (. . .)» (S. 56).

Triagieren / Weitervermittlung an professionelle Stellen

Analyse: In Anschluss an die vorherige Subkategorie definierten alle Expert*innen, die Möglichkeit der Triage an professionelle Fachstellen in der Schulung als Lernbedarf. Online-Peerberatende müssen die Grenzen des Angebotes kennen und diesen entsprechend reagieren können, was Expertin wie folgt formuliert: «Da lernen unsere Peers ganz, ganz wichtig Krisensituationen zu erkennen und auch zu wissen, wann der Zeitpunkt da ist, wann ich eine professionelle Weiterleitung mache und ich als Jugendliche selbst nicht weiterhelfen kann» (Nr. IV, Interview vom 10. März 2021).

Interpretation: Daraus folgt, dass das Triagieren ein wichtiger Lernbedarf für Online-Peerberatende darstellt. Dies beschreiben auch Henkel und Vollmer (2014): «(. . .) sie müssen einschätzen lernen, was sie sich in der Beratung zumuten und was ihre Kompetenzen überschreitet» (S. 56).

Erlernen von Lese - und Schreibtechniken und theoretischer Konzepte

Analyse: Die Minderheit der Befragten gaben an, theoretische Konzepte in die Schulung einzubauen. Diese dienen lediglich als Orientierung und Stütze für die Online-Peerberatenden und nehmen im Beratungsprozess weniger Raum ein: «Wir stellen dann auch das Vier-Folien-Konzept vor. Aber eher auch als: Das könnt ihr brauchen, wenn ihr mal nicht mehr weiterwisst. Aber eher so als Einstiegshilfe» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021). Auch Lese- und Schreibtechniken werden lediglich von einer Minderheit in der Schulung vermittelt.

Interpretation: Demzufolge erachten die verantwortlichen Professionellen theoretische Konzepte wie auch Lese- und Schreibtechniken nicht als konkrete Lernbedarfe. Sofern sie überhaupt vermittelt werden, fungieren sie als Orientierung und Stütze. Benke (2010) führt diesbezüglich an, dass der Lernbedarf entsprechender Methoden und Konzepte in der Online-Peerberatung durchaus vertretbar ist, da sich die Online-Peerberatung an professionellen Prozessen anlehnt (S. 10).

Technische Kompetenz im Umgang und Gestaltung einer virtuellen Beratungsstelle

Analyse: Die Mehrheit der Befragten gaben an, das Kennenlernen der Beratungssoftware als Lernbedarf zu definieren. Beratende Peers sollen vertrauter werden mit der Software und dem Instrument. Dies sei jedoch meist sehr leicht, weil das System einfach zu bedienen sei. Auch hier wird die Ressourcen der Jugendlichen als «Digital Natives» berücksichtigt: «Technisch sind die Apps sehr einfach zu bedienen und den Peers aus ihrer eigenen privaten Chattätigkeit bestens bekannt» (Nr. V, Interview am 22. März 2021).

Interpretation: Im Gegensatz zu den Professionellen, bestehen hinsichtlich der technischen Kompetenzen von Online-Peerberatenden nur geringfügige Lernbedarfe. Den Verantwortlichen ist es zwar ein Anliegen, dass Online-Peerberatende mit dem jeweiligen Instrument umgehen können, vertrauen diesbezüglich aber auf die Ressourcen der Jugendlichen.

Beratungsprozesse gestalten

Analyse: Alle Befragten gaben an, die Gestaltung von Onlineberatungsprozessen in der Schulung zu thematisieren. Die Mehrheit der Expert*innen hebt das Erlernen der Auftragsklärung hervor. Online-Peerberatende lernen, wie ein Gespräch aufgebaut werden kann: «Was für sie sicherlich, rein professionell wichtig ist, ist die Auftragsklärung. Ihnen in der Schulung näher zu bringen, was braucht es eigentlich, dass man beraten kann» (Nr. V, Interview am 22. März 2021). Je nach Angebot wird auch das ressourcen- und lösungsorientierte Handeln in der Schulung aufgegriffen.

Interpretation: Folglich wird bei der Gestaltung eines Onlineberatungsprozesses, ähnlich wie bei den Professionellen, ein hoher Lernbedarf wahrgenommen. Dies bestätigt Benke (2010), der die

Thematisierung der Strukturierung von Beratungsprozessen in der Online-Peerberatung als Teil ihres semi-professionellen Charakters sieht (S. 9).

9.2 Kompetenzen von Online-Peerberater:innen

Selbst- und Sozialkompetenzen

Selbstkompetenzen

- Sich von der eigenen Tätigkeit abgrenzen können.
- Werte und Einstellungen des Angebotes vertreten können.
- Eigene Grenzen benennen können.

Abbildung 12: Forschungsergebnisse «Selbstkompetenz» (eigene Erhebung)

Sozialkompetenzen

- Zuverlässig und verantwortungsbewusst handeln können.
- Mit anderen offen kommunizieren können.
- Sich in der Kommunikation mit anderen ausdrücken können.
- Im Umgang mit anderen authentisch agieren können.

Abbildung 13: Forschungsergebnisse «Sozialkompetenz» (eigene Erhebung)

Analyse: Die überwiegende Mehrheit der Expert*innen nannte die Fähigkeit von Online-Peerberater:innen, sich von ihrer Tätigkeit distanzieren bzw. abgrenzen zu können und diesbezüglich erlebte Unsicherheiten auch auszuhalten, als wichtigste Selbstkompetenz: «Für uns ist es sehr wichtig auch, dass sie in dieser Tätigkeit, die sie haben, sich gut abgrenzen können und auch eine gewisse Distanz zur Arbeit, (. . .), wahren» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021). Die Mehrheit der Befragten gaben als Kompetenz an, dass Online-Peerberater:innen die Beratungshaltungen des Angebotes verinnerlichen können. Die Minderheit beschrieb als Kompetenz des Weiteren, dass Online-Peerberater:innen ihre eigenen Grenzen vertreten und wahren können. Zudem nannten zwei Expert*innen als Sozialkompetenz von Online-Peerberater:innen, die Fähigkeit in ihrem Handeln gegen aussen authentisch auftreten zu können. Als entscheidende Sozialkompetenz von Online-Peerberater:innen beschrieb die überwiegende Mehrheit, dass diese zuverlässig und verantwortungsbewusst mit der Klientel des Angebotes zusammenarbeiten können sollten: « Die Leute müssen wissen, dass sie Verantwortung haben. Diese Kompetenz müssen sie einfach mitbringen» (Nr. III, Interview vom 16. März 2021). Des Weiteren beschrieb die Mehrheit die Kompetenz, offen mit anderen Menschen kommunizieren zu können als essenziell für Online-Peerberater:innen. Als letzte Kompetenz wurde von einem Experten angeführt, dass sich Online-Peerberater:innen im Umgang mit anderen schriftlich gut ausdrücken können müssen.

Interpretation: Professionelle in der Praxis legen Wert darauf, dass Online-Peerberater:innen Selbst- sowie Sozialkompetenzen für ihre Tätigkeit mitbringen. In der theoretischen Herleitung waren diese weniger stark vertreten. Insbesondere metakognitives Wissen über die eigene Person wird in der Praxis geschätzt. Eine mögliche Interpretation ist, dass die in der Theorie angeführten Herausforderungen

wie die «Respektierung der eigenen Grenzen» sowie die «Selbstexploration» auch in der Praxis auffindbar sind. Verantwortliche zeigen sich diesbezüglich sensibilisiert, in dem sie damit verbundene Kompetenzen einfordern. Auch Henkel und Vollmer (2014) bestätigen, dass das reflexive Denken und Bewusstsein von Peer-Beratenden für ein verantwortungsvolles Handeln unabdingbar ist (S. 56). Verantwortliche der Schulung legen besonderen Wert auf die Sozialkompetenzen der offenen Kommunikation und Authentizität. Dies könnte darin begründet sein, dass diese zwei Faktoren prägend für die Beziehungsgestaltung der Online-Peerberatung sind. Engelhardt (2010) betont: «Die Kommunikation von Peer-BeraterInnen an Gleichaltrige zeichnet sich vor allem durch hohe Authentizität aus» (S. 2). Benke (2010) führt aus, dass Peer-Beratende in der Kommunikation bereits über viele wertvolle Ressourcen verfügen, welche sie aktiv in den Beratungsprozess miteinbringen können und es die Aufgabe der Schulung ist, auf diese bereits existierenden Ressourcen aufzubauen (S. 16).

Methoden- und Fachkompetenzen

Methodenkompetenzen

- Beratungsprozesse online gestalten können.
- An professionelle Beratungsangebote weitervermitteln können (Triagieren).

Abbildung 14: Forschungsergebnisse «Methodenkompetenzen» (eigene Erhebung)

Fachkompetenzen

- Grenzen des Angebotes nennen können.
- Erlerntes Fachwissen verstehen und anwenden können.
- Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Angebotes nennen können.

Abbildung 15: Forschungsergebnisse «Fachkompetenzen» (eigene Erhebung)

Analyse: Die Minderheit der Befragten nannte als erforderliche Methodenkompetenz von Online-Peerberatende die Fähigkeit den Onlineberatungsprozess gestalten zu können. Von der Mehrheit der Befragten wurde als zweite Methodenkompetenz die Fähigkeit angegeben, an geeignete Stellen triagieren zu können. Die überwiegende Mehrheit gab an, dass die Benennung der Grenzen das Angebotes eine anzueignende Fachkompetenz von Online-Peerberatenden ist. Eine Expertin formuliert dies folgendermassen: «Sie müssen auf jeden Fall Rahmenbedingungen abdecken können, also sie müssen wissen, was wir leisten und was wir nicht leisten können» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021). Des Weiteren gaben drei Expert*innen als erforderliche Kompetenz an, dass Online-Peerberatende erlerntes Fachwissen über die Thematik erklären, wie auch anwenden können müssen. Als letzte Kompetenz wurde seitens einer Expertin formuliert, dass Online-Peerberatende die rechtlichen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das Recht auf Anonymität, wahren können müssen.

Interpretation: Online-Peerberatende weisen Kompetenzen vor, die Standards der Professionellen gleichen. So wurde die Fähigkeit zur Triage wie auch das Gestalten von Onlineberatungsprozessen in

der theoretischen Herleitung ersichtlich. Somit kreieren unter anderem die genannten Methodenkompetenzen den semiprofessionellen Charakter der Online-Peerberatung. Dies betont auch Henkel und Vollmer (2014), wonach die Gesprächsführung in der Peer-Beratung einem professionellen Beratungsgespräch gleichkommt und das Triagieren einen hohen Stellenwert einnimmt (S. 56). Auch die in den Interviews genannten Fachkompetenzen weisen Gemeinsamkeiten mit Standards der Professionellen auf. Gerade das Wissen um die eigenen Kompetenzen ist entscheidend. Henkel und Vollmer (2014) führen aus, dass Peer-Beratende wissen müssen, was die Grenzen ihres Handels sind, welche Aufgaben ihre Rolle umfasst und über welche Kompetenzen sie verfügen (S. 56).

9.3 Herausforderungen der Schulung

Herausforderungen der Schulung für die Leitenden des Angebotes

- Auswahl der Online-Peerberatenden
- Abwägung der Lernbedarfe
- Herstellung eines Teamgefühls
- Verantwortung einfordern

Abbildung 16: Forschungsergebnisse «Herausforderungen für die Leitenden des Angebotes» (eigene Erhebung)

Auswahl der Online-Peerberatenden

Analyse: Die meistgenannte Herausforderung für die verantwortlichen Professionellen stellt die Auswahl der Online-Peerberatenden dar. Die überwiegende Mehrheit der Befragten gaben an, dieser Herausforderung bereits vor der Schulung zu begegnen. Sie besteht darin, passende Peers für das Angebot auszuwählen. Diese sollen einen eigenen Erfahrungsschatz mitbringen und über eine gewisse psychische Stabilität verfügen. Letztere gilt es abzuschätzen. Dies wird von einer Expertin folgendermassen beschrieben: «Es muss ein Gemisch sein. Eine junge Person, die an einem reflektieren und distanzieren Punkt ihres Lebens ist. Sonst wird sie durch die Beratung unter Umständen brutal getriggert» (Nr. V, Interview am 22. März 2021). Diesbezüglich gehen die Verantwortlichen besonders auf die Motivation der Online-Peerberatenden ein:

Für mich ist die Intention wichtig. Wenn ich das Gefühl habe, da will jemand die Schulung machen, weil er selbst maximal belastet ist mit eigenen Problemen, um über diese Schiene Eigetherapie zu betreiben, dann bin ich schon immer der Meinung: Lass es bitte. Ich kann nicht dein Therapeut sein, das liegt nicht in meiner Verantwortung. (Nr. III, Interview vom 16. März 2021)

Um dies zu vermeiden, werden in der überwiegenden Mehrheit der interviewten Angebote Vorgespräche geführt, um die Eignung abzuklären. Zudem werden alle Angebote von Fachpersonen begleitet sowie Supervisionen, Intervisionen aber auch beispielsweise Weiterbildungen angeboten.

Interpretation: In der theoretischen Herleitung (siehe Kapitel 4.1) wurde die aufgrund der Selbstexploration und persönlicher Trigger resultierenden Herausforderung, der Wahrung der psychischen Gesundheit dargelegt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Herausforderung auch in der Praxis von Online-Peerberatungsangeboten auszumachen ist. Professionelle zeigen eine hohe Sensibilisierung für diese Herausforderung und reagieren entsprechend.

Abwägung der Lernbedarfe

Analyse: Die Mehrheit führte die Gestaltung der Schulung als Herausforderung für die Professionellen an. Insbesondere die Abschätzung der Lernbedarfe sowie deren Ausbalancierung wird als herausfordernd empfunden. Dies beschreibt ein Experte folgendermassen:

Auch die Balance finden dazwischen, dass sie ja als Ehrenamtliche arbeiten und nicht als Profis. Also wie viel Theorie wollen wir ihnen jetzt tatsächlich mitgeben und wie viel an Praxis müssen sie haben, um Sicherheit zu erlangen oder auch wie viel ist vielleicht sogar überfordernd für sie. Was darf man erwarten oder was ist klar, dass sie es nicht verstehen können? Das ist eine sehr grosse Herausforderung. (Nr. I, Interview vom 10. März 2021)

Interpretation: Die Definition von Lernbedarfen und zugehörigen Schulungsinhalten wurde bereits in der theoretischen Herleitung als Herausforderung genannt. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die Abwägung der Lernbedarfe aufgrund des semi-professionellen Charakters der Online-Peerberatung äusserst anspruchsvoll ist. Egloff (2019) beschreibt im Zusammenhang mit dieser Herausforderung die Wichtigkeit, die symmetrische Beziehung im Schulungsprozess zu schützen. Eine übermässige Wissensvermittlung kann das Prinzip der Wechselseitigkeit der Peer-Beratung durch Macht- und Wissensasymmetrie beeinträchtigt (S. 74).

Teamgefühl herstellen

Analyse: Als weitere Herausforderung für die Schulenden wurde von einer Minderheit der Interviewten die Herstellung eines Teamgefühls angesprochen. Jugendliche sollen sich öffnen und gut in das Team eingliedern können. Dass dies nicht alle Expert*innen als gleichermassen herausfordernd empfinden, zeigt die Aussage einer weiteren Expertin: «Die brauchen tatsächlich keine Teambuildingprozesse (...). Das liegt wahrscheinlich auch daran, dass sie alle zusammen die gleiche Motivation haben - sie sind Gleichgesinnte, die sich dort treffen» (Nr. V, Interview am 22. März 2021).

Interpretation: Die Herstellung eines Teamgefühls innerhalb der Peer-Onlineangebotes wird als unterschiedlich herausfordernd wahrgenommen. Die Förderung des Teamgefühls kann dennoch sinnvoll sein, weil Peer-Beratende während der Tätigkeit eine gegenseitige Ressource darstellen (Henkel & Vollmer, 2014, S. 56).

Verantwortung einfordern

Analyse: Als weitere Herausforderung seitens der Professionellen gab ein Experte die Sensibilisierung der Online-Peerberatenden für ihre Verantwortung an: «Genau, dass ist für mich auch eine Herausforderung, das einzufordern und klarzumachen, dass es sehr wichtig ist, dass sie ihren Job machen» (Nr. I, Interview vom 10. März 2021).

Interpretation: Es kann gefolgert werden, dass die Einforderung von Verantwortung seitens der Professionellen unterschiedlich wahrgenommen wird. Dass dies ein wichtiger Aspekt ist, betonen allerdings Henkel und Vollmer (2014), welche Peer-Beratung als verantwortungsvolle und reflektierte Art der Beratung beschreiben (S. 56).

Herausforderungen der Schulung für die Online-Peerberatenden

- Sich abgrenzen können
- In die Rolle einfinden
- Haltungen umsetzen

Abbildung 17: Forschungsergebnisse: «Herausforderungen für die Online-Peerberatenden» (eigene Erhebung)

Sich abgrenzen können

Analyse: Die Minderheit der Expert*innen gab an, dass für Jugendliche die Herausforderung bestehe, zu lernen, wie man sich von Krisensituationen abgrenzt und Unsicherheiten auszuhalten. Ein Experte beschreibt dies folgendermassen: «Auch eine Herausforderung ist: unsere Peers müssen loslassen können. Dabei dann auch wieder den Absprung zu schaffen und unsere Beratungstätigkeit abzuschliessen» (Nr. III, Interview vom 16. März 2021).

Interpretation: In der theoretischen Herleitung wurde die Herausforderung, sich von der Tätigkeit abzugrenzen, bereits ausgeführt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Herausforderung auch in der Praxis auszumachen ist. Jasmin Hartel (2008) erläutert diesbezüglich, dass der Austausch zwischen den Professionellen und den Peer-Beratenden sowie die Gefässe der Supervision oder Teambesprechungen wichtig sind, um die psychische Gesundheit der Peer-Beratenden zu gewährleisten (S. 10).

In die Rolle einfinden

Analyse: Die Befragten führten verschiedene Aspekte an, welche die Herausforderung der Online-Peerberatenden im Zusammenhang mit dem Einfinden in ihre Rolle betreffen. So beschrieb die Mehrheit der Befragten als eine Herausforderung, dass Online-Peerberatende ihren eigenen Beratungsstil entwickeln müssen.

Weiter müssen sie sich ihrer Rolle und deren Kompetenzen nach der Schulung bewusstwerden, was eine Befragte folgendermassen beschreibt:

Auf was ich aber auch explizit hinweisen möchte ist, dass unsere Jugendlichen sich teilweise nach der Schulung wie Hobbypsychologen fühlen und uns ist es deshalb ganz wichtig, dass unsere Jugendlichen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass wir keine psychologische oder professionelle Beratungsstelle sind (. . .). (Nr. IV, Interview vom 10. März 2021)

Interpretation: Es darf interpretiert werden, dass die Peer-Beratenden nach der Schulung sich neu in ihre Rolle einfinden müssen. Dies bestätigt Kästner (2003), die beschreibt, dass Peer-Beratende trotz Schulung keinen Omnipräsenzanspruch entwickeln dürfen und in ihrer Position und Rolle als «Gleiche» möglichst verbleiben müssen (S. 57).

Haltungen umsetzen

Analyse: Ein Experte beschrieb als Herausforderung für Online-Peerberatende, die Haltung des Angebotes zu vertreten, ohne Ratschläge auszusprechen.

Interpretation: Die Umsetzung der Haltung wird von wenigen Angeboten als Herausforderungen für die Online-Peerberatenden wahrgenommen. Die stetige Betonung der Haltung ist dennoch wichtig, da gerade das nicht Geben von Ratschlägen zu den fünf Grundregeln der Peer-Beratung gehört (Benke, 2010, S. 9).

10 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden die Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Arbeit gezogen. Die leitende Forschungsfrage wird erneut aufgegriffen und beantwortet, danach werden berufliche Schlussfolgerung für die Praxis der Professionellen der S.A. gezogen. Final wird mit einem Ausblick und Fazit die Arbeit abgeschlossen.

10.1 Beantwortung der Fragestellung

Im nachfolgenden Unterkapitel soll die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantwortet werden:

Leitende Forschungsfrage (3. Fragestellung): *Wie sieht die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Praxis aus und welche Herausforderungen gibt es?*

Die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage wird anhand der Teilforschungsfragen strukturiert:

1. *Welche Lernbedarfe werden in der Schulung von Online-Peerberatenden behandelt?*

Aus den Forschungsergebnissen lässt sich schliessen, dass in der überwiegenden Mehrheit der Online-Peerberatungsangebote in der Praxis eine ähnliche Grundlage an Lernbedarfen für die Jugendlichen definiert wird. Diese vergleichbare Grundlage an Lernbedarfen beinhaltet die Grundqualifikation zur Beratung sowie einzelne, weiterführende Qualifikationen bezüglich des webbasierten Settings (siehe Tabelle 7).

Aufbau der Schulung	Definierte Lernbedarfe
Grundlage	Aneignung einer Beratungshaltung (insbesondere: Selbsterfahrung, Selbstexploration und Distanznahme)
	Behandlung von Beratungsmethoden (Instrumentenkoffer)
	Aneignung von beraterischem Fachwissen (beratungstheoretisch- und arbeits-spezifisch)
	Gestaltung eines realen Beratungsprozesses online
	Kenntnis der Grenzen des Onlineberatungsangebotes
	Fähigkeit zur Weitervermittlung in adäquates fachliches Setting
	Datenschutzregelungen und rechtliche Rahmenbedingungen
Fakultative Ergänzung der Grundlage	Kenntnis der Formen und Besonderheiten der Online-Kommunikation
	Kenntnis theoretischer Konzepte von internetbasierter Beratung
	Lese- und Schreibkompetenz (hermeneutische Kompetenz)
	Techn. Kompetenz im Umgang und Gestaltung einer virtuellen Beratungsstelle

Tabelle 7: Beantwortung der ersten Teilforschungsfrage (eigene Darstellung)

An dieser Stelle wird auf eine Wiederholung der dargelegten Lernbedarfe aus Zeichengründen verzichtet. Die Schulungsgrundlage wird je nach Angebot, durch weitere Lernbedarfe zur Beratung im web-basierten Setting ergänzt. Weiter definieren die Angebote zwar vergleichbare Lernbedarfe, setzen diese jedoch anhand verschiedener Lerninhalte um. So definieren beispielsweise alle Angebote den Bedarf, dass jugendliche Online-Peerberatende Beratungsmethoden anwenden können sollen. Je nach Angebot unterscheiden sich diese jedoch in der geschulten Handlungsweise. Professionelle müssen die Schulung und deren Inhalt auf die Zielgruppe des Online-Peerberatungsangebotes abstimmen. Des Weiteren zeigt sich, dass die Lernbedarfe von Online-Peerberatenden aufgrund ihres semi-professionellen Charakters Lernbedarfen von Professionellen ähneln, Verantwortliche von Schulungen diese jedoch stetig im Hinblick auf die Rolle und Aufgabe der jugendlichen Beratenden reflektieren müssen. Schliesslich wurde bei der Interpretation der Ergebnisse ersichtlich, dass die Ressourcen der Jugendlichen bewusst in die Schulung und deren Tätigkeit miteinbezogen werden.

2. Welche Kompetenzen sollen Online-Peerberatende nach einer Schulung aufweisen?

Aus den Forschungsergebnissen wird ersichtlich, dass Professionelle in der Schulung Wert auf die Selbst- und Sozialkompetenzen der jugendlichen Online-Peerberatenden legen. Diese werden, aufgrund des semiprofessionellen Charakters der Online-Peerberatung, mit Methoden- und Fachkompetenzen ergänzt. Bezüglich der Selbstkompetenz wird insbesondere das metakognitive Wissen: Die Sensibilisierung für die eigenen Grenzen, die Abgrenzung von der eigenen Tätigkeit sowie auch die Verinnerlichung der Werte und Einstellungen des Angebotes, geschätzt.

Kompetenzen	Definition (Online-Peerberatende können...)
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Sich von ihrer Tätigkeit abgrenzen. • Werte und Einstellungen des Angebotes vertreten. • Eigene Grenzen benennen.
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Zuverlässig und verantwortungsbewusst handeln. • Mit anderen offen kommunizieren. • Sich in der Kommunikation mit anderen ausdrücken. • Im Umgang mit anderen authentisch agieren.
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsprozesse gestalten. • Triagieren.
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzen des Angebotes nennen. • Erlerntes Fachwissen verstehen und anwenden. • Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Angebotes nennen.

Tabelle 8: Beantwortung der zweiten Teilforschungsfrage (eigene Darstellung)

Bei den Sozialkompetenzen ist den Professionellen die Kommunikationsweise, die soziale und authentische Interaktion im Umgang mit anderen sowie das verantwortungsvolle Handeln der Online-Peerberatenden besonders wichtig. Bei den Methodenkompetenzen wurde insbesondere das Triagieren

sowie die Gestaltung des Onlineberatungsprozesses genannt. Professionellen ist bei den Fachkompetenzen vor allem das Wissen über die Grenzen des Angebotes sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen wichtig. Aber auch, dass Online-Peerberatende über das erlernte arbeitsfeldspezifische und beratungstheoretische Fachwissen verfügen können.

3. *Welche Herausforderungen sind bezüglich der Schulung von Online-Peerberatenden auszumachen?*

Für die Professionellen sind die Abwägung und Ausbalancierung der Lernbedarfe von Online-Peerberatenden sowie die Auswahl von geeigneten Jugendlichen besonders herausfordernd. Lernbedarfe müssen so bestimmt werden, dass keine Macht- und Wissensasymmetrie das Prinzip der Wechselseitigkeit beeinträchtigt. Unsicherheiten über die Auswahl geeigneter Inhalte werden dadurch verstärkt, dass Peer-Involvement-Angebote ein eher unerforschtes Gebiet darstellen. Bei der Auswahl von geeigneten, jugendlichen Online-Peerberatenden muss Rücksicht auf deren psychische Gesundheit genommen werden. Professionellen müssen für Trigger sensibilisiert sein und bei Bedarf eingreifen können. Als weitere Herausforderungen für die Professionellen wurden die Herstellung eines Teamgefühl sowie das Einfordern eines verantwortungsvollen Handelns genannt. Schliesslich sind seitens der Online-Peerberatenden Herausforderung wie die Abgrenzung bzw. Distanznahme zur eigenen Tätigkeit, das Einfinden in die Rolle sowie die Umsetzung der Haltung zu nennen. Gerade die Herausforderung der Distanznahme erfordert einen guten Austausch zwischen Professionellen und den Beratenden sowie der regelmässige Besuch von Supervisionen, Interventionen aber auch Weiterbildungen.

Gruppe	Herausforderungen
Professionelle der Sozialen Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Online-Peerberatenden • Lerninhalte gestalten • Teamgefühl herstellen • Verantwortung einfordern
Online-Peerberatende	<ul style="list-style-type: none"> • Sich abgrenzen können • In die Rolle einfinden • Haltungen umsetzen

Tabelle 9: Beantwortung der dritten Teilforschungsfrage (eigene Darstellung)

Die Autorin beantwortete die leitende Fragestellung durch die Beantwortung der Teilfragestellungen. Nachfolgend werden aus den Forschungsergebnissen die beruflichen Schlussfolgerungen für die Professionellen der S.A. gezogen.

10.2 Berufliche Schlussfolgerungen

4. Fragestellung: Welche Schlüsse lassen sich daraus für die Professionellen der Sozialen Arbeit zur Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden ziehen?

- **Lernbedarfe definieren**

Die erste Schlussfolgerung der vorliegenden Arbeit ist, dass die Lernbedarfe der Online-Peerberatenden für die Schulung der Jugendlichen massgebend sind. Somit müssen sich die Professionellen vertieft mit diesen auseinandersetzen. Die Autorin stellt anhand der Forschung als erster, übergeordneter Lernbedarf fest, dass jugendliche Online-Peerberatende noch über keine Grundqualifikationen der Beratung verfügen. In der Praxis zeigte sich, dass es förderlich ist, Werte und Einstellung des Angebotes zu besprechen und die Jugendlichen mit ihren Selbsterfahrungen, ihrer Selbstreflexion und der eigenen Einstellung zur Distanznahme miteinzubeziehen. Dies ist besonders unter dem Aspekt der eigenen Betroffenheit wichtig, da jugendliche Online-Peerberatende anhand ihrer Erfahrungen beraten. Auch die Vermittlung von Beratungsmethoden in Form eines Instrumentenkoffers sowie beratungstheoretisches und arbeitsspezifisches Wissen können als Grundqualifikation der Online-Peerberatenden unterstützend wirken. Auch hier sind die eigenen Erfahrungen der Jugendlichen miteinzubeziehen. Des Weiteren sind Online-Peerberatenden aufgrund ihrer Tätigkeit in einem webbasierten Setting, Qualifikationen wie die Gestaltung eines Onlineberatungsprozesses, die Vermittlung der Grenzen des Onlineangebotes oder das Triagieren an professionelle Settings, zu vermitteln. Die aufgezählten Lernbedarfe bilden eine Grundlage, anhand derer bei Bedarf weitere Lernziele definiert werden können. Generell gilt für die Professionellen zu beachten, dass es zwar gemeinsame Lernbedarfe für jugendliche Online-Peerberatende zu geben scheint, sich diese jedoch inhaltlich deutlich unterscheiden können. Lerninhalte weisen je nach Angebot Unterschiede in ihrer Tiefe, Ausgestaltung oder auch ihren Schwerpunkten auf. Dies bedeutet für Professionelle, dass keine allgemeingültige Aussage darüber gemacht werden kann, welche Lerninhalte für die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden die richtigen sind. Die Konsequenz dessen, wird seitens eines Experten folgendermassen dargelegt: «Je nach Organisation wird dies sehr unterschiedlich gelebt und es ist auch schön, dass es etwas gibt, dass so flexibel ist. Das ist schon wichtig: Dass Peer-Beratung nicht überall gleich aussieht, auch wenn es der gleiche Name ist» (Nr. I, Interview vom 10. März 2021). Dies hängt auch damit zusammen, dass Professionelle die Schulungen auf die Zielgruppe der Angebote abstimmen müssen. Dies beschreibt ein Experte wie folgt: «Ich glaube einfach allgemein zum Thema Peer-Beratung: Ich glaube, wenn man ein Peer-Beratungsangebot aufbauen will. Das ist so kontextabhängig, welches Thema es auch betrifft» (Nr. I, Interview vom 10. März 2021). Beim Aufbau einer Schulung ist entscheidend, dass sich die Professionellen intensiv mit der Rolle und Aufgabe der Online-Peerberatenden auseinandersetzen und die daraus abgeleiteten Lernbedarfe stetig neu reflektieren. Standards der Professionellen können

zwar als Orientierung dienen, sollten jedoch auf die jugendlichen Online-Peerberatenden angepasst werden. Dies mit dem Fokus, dass es sich bei der Online-Peerberatung um ein semi-professionelles Angebot handelt.

- **Sensibilisierung für die Prinzipien der Online-Peerberatung**

Als zweite berufliche Schlussfolgerung für die Schulung von Online-Peerberatenden schliesst die Autorin, dass Professionelle der S.A. für die Prinzipien und Grundlagen der Online-Peerberatung sensibilisiert, sowie informiert sein müssen. Fehlt dieses Bewusstsein seitens der Professionellen der S.A. beim Aufbau einer Schulung für Online-Peerberatende, kann das konstitutive Merkmal (die Prinzipien der Online-Peerberatung) beeinträchtigt werden. Professionelle sind dafür verantwortlich, dass keine zu grossen Macht- und Wissensasymmetrien durch die Schulung der Online-Peerberatenden entstehen. Aus den Forschungsergebnissen ist ersichtlich, dass dies eine grosse Herausforderung darstellt. Auch diesbezüglich sind Professionelle dazu angehalten, die Schulungsinhalte der Online-Peerberatenden stetig neu zu hinterfragen. Ebenso sind sie hinsichtlich der Rolle und Aufgaben der jugendlichen Online-Peerberatenden zu prüfen, damit durch die Vermittlung der Lerninhalte seitens der jugendlichen Peers keine Überforderung entsteht.

- **Ressourcenorientierung**

Die Autorin leitet aus der Forschung als dritte Schlussfolgerung für die Praxis der S.A. ab, dass die jugendlichen Online-Peerberatenden über wertvolle Ressourcen verfügen, die es in die Überlegungen zur Schulung aktiv miteinzubeziehen gilt. Die Interpretation der Forschungsergebnisse zeigt, dass die Selbst- und Sozialkompetenzen der Online-Peerberatende für ihre Tätigkeit wichtig sind. Diesbezüglich verfügen Online-Peerberatenden schon vor der Schulung über viele «natürliche» Kompetenzen und Ressourcen, auf welche in der Schulung aufgebaut werden kann. Dies betont auch eine Expertin: «Das finde ich, kann man nochmal betonen, dass das eine super wertvolle Arbeit ist, auch sie später zu begleiten. Ich bin immer wieder erstaunt und beeindruckt, was die können» (Nr. II, Interview vom 7. Mai 2021). Diese Ressourcen können über die ganze Schulung hinweg stetig miteinbezogen werden. Beispiele hierfür sind die Erfahrungen der Jugendlichen oder ihre natürlichen Kompetenzen als «Digital Natives». Gerade dank diesen Ressourcen, welche die Online-Peerberatung ausmachen, können jugendliche Beratenden in der Beratung ähnlich erfolgreich sein, wie professionelle Angebote (Hartel, 2008, S. 4). Dementsprechend empfiehlt die Autorin den in der Online-Peerberatung tätigen Professionellen eine grundlegende, ressourcenorientierte Haltung einzunehmen und diese gegenüber den jugendlichen Beratenden zu vertreten.

- **Austausch fördern**

Als vierte und letzte berufliche Schlussfolgerung und Handlungsanleitung für die Praxis kann geschlossen werden, dass Professionelle der Online-Peerangebote den Austausch mit den jugendlichen Beratern stets zu fördern haben. Dies ist vor allem auch deswegen notwendig, damit Herausforderung, die während der Schulung und der Tätigkeit der Online-Peerberatung entstehen, zufriedenstellend bewältigt werden können. Dies gilt beispielsweise für Herausforderungen von Online-Peerberatern wie die Distanznahme oder dem Einfinden in die Rolle. Für die Professionellen stellt der Austausch mit den Online-Peerberatern eine Möglichkeit, deren psychischen Stabilität wahrzunehmen, dar. Zum Austausch gehört auch der Besuch von Supervisionen, Interventionen oder Weiterbildungen seitens der Online-Peerberatern. Dieser soll seitens der Professionellen der S.A. dazu genutzt werden, Online-Peerberater bei ihrem Engagement zu begleiten, zu fördern und auch zu unterstützen.

Folgende Empfehlungen können deshalb zusammenfassend für die in der Praxis tätigen Professionellen formuliert werden:

- Die Professionellen der S.A. müssen sich vertieft mit den grundlegenden Lernbedarfen der Online-Peerberatern, die sich aus deren Rolle und Aufgaben ergeben, auseinandersetzen. Diese sind stetig neu zu reflektieren und deren Gehalt ist zu hinterfragen.
- Die Professionellen müssen für die Prinzipien der Peer-Beratung sensibilisiert sein und sich für die Schulung weiterführend mit diesen auseinandersetzen. Andernfalls kann die Peer-Beratung in ihrem Wirken negativ beeinträchtigt werden.
- Die Professionellen der S.A. sollen für die ganze Schulung eine ressourcenorientierte Haltung einnehmen und die Ressourcen der Jugendlichen aktiv in die Schulung miteinbeziehen.
- Die Professionellen müssen während der Schulung (und darüber hinaus) den Austausch mit den jugendlichen Online-Peerberatern stetig fördern. Nur so können damit aufkommende Herausforderung zufriedenstellend bewältigt werden.

10.3 Ausblick und Fazit

Dass das Internet fest zur Lebenswelt von Jugendlichen gehört und diese prägt, wurde mittlerweile mehrfach an der James-Studie gezeigt (Jael Bernath et al., 2020). Dies wirkt sich auf die Praxis der S.A. Arbeit aus. Benke (2010) hält folgendermassen fest: «Denn Gegenwart wie Zukunft der Online Beratung sind unübersehbar – und dabei scheint auch die Bedeutung einer Peer-Online Beratung im breiten Definitionsverständnis evident» (S. 17). Demnach lässt sich als Ausblick festhalten, dass Online-Peerangeboten in der Lebenswelt von Jugendlichen eine höhere Bedeutung zukommen wird. Aufgrund dieser Entwicklung werden zukünftig auch die Professionellen der S.A. in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen mit neuen Aufgaben konfrontiert werden. Engelhardt (2010) brachte dies bereits vor zwölf Jahren treffend auf den Punkt: «Ihnen in diesem Rahmen die Möglichkeit einer sinnvollen Nutzung der

Infrastruktur des Internets zu schaffen, sollte als Auftrag aller pädagogisch und erzieherisch tätigen Personen gelten» (S. 12). Mittlerweile existieren im deutschsprachigen Raum Online-Peerberatungsangebote zu unterschiedlichsten Thematiken. Trotzdem fiel die wissenschaftliche Erforschung und Bearbeitung der Peer-Beratung, somit auch der Online-Peerberatung, im Jahre 2019 immer noch oberflächlich aus (Egloff, 2019, S. 64). Seitens der Professionellen der S.A. wäre eine vertiefte wissenschaftliche Bearbeitung der Peer-Beratung und damit auch der Online-Peerberatung wünschenswert. Die Autorin empfand die Auseinandersetzung mit dieser Thematik als grosse Bereicherung und als Möglichkeit, Wissenslücken zu schliessen. Die Autorin wurde nicht nur für die Stärken und Chancen der Online-Peerberatung sensibilisiert, sondern erhielt auch spannende Einblicke in aktuelle Angebote und deren Umsetzung. Es wurde deutlich, dass die Angebote die jungen Beratenden in ihrem Engagement besonders schätzen. Deren Ressourcen verdienen grosse Anerkennung und sollten aktiv genutzt werden. Online-Peerberatungsangebote stellen als sozialpädagogischer Arbeitsansatz für die S.A. eine wunderbare Option, Jugendliche als Expert*innen ihrer Lebenswelt und damit als Vorbilder wahrzunehmen, sowie mit ihnen partizipativ andere Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu stärken, dar. Die Autorin sieht Online-Peerberatungsangebote als grosse Bereicherung für alle partizipierenden Parteien und erhofft sich eine zukünftig häufigere Implementierung derer in die Praxis.

11 Literaturverzeichnis

Abplanalp, Esther, Cruceli, Salvatore, Disler, Stephanie, Pulver, Caroline & Zwilling, Michael (2020).

Beraten in der Sozialen Arbeit eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen. Bern: UTB.

Aeppli, Jürg, Gasser, Luciano, Gutzwiller, Eveline & Tettenborn, Annette (Hrsg.). (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Albrecht, Ralf (2017). Beratungskompetenz in der Sozialen Arbeit: Auf die Haltung kommt es an! *Kontext*, 48 (1), 45-64.

Anderson, Lorin & Krathwohl, David (Hrsg.). (2009). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Armbrust, Joachim (2003). Jugendline.de - Jugendliche beraten Jugendliche. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 284–296). Weinheim: Beltz.

Ausubel, David (2003). Die Funktion der Gruppe gleichaltriger Jugendlicher. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 116–118). Weinheim: Beltz.

AvenirSocial (2010). *Berufskodex der Professionellen Sozialer Arbeit. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen.* Bern: Autorin.

Ball, Daniela (2006). *Methodik der E-Mail-Beratung am Beispiel der Krisenintervention suizidaler Jugendlicher - Ein Erfahrungsbericht des Projektes [U25] der AGJ Freiburg.* 2 (2), 1-6.

Bamberger, Günter (2015). *Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch* (5. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.

Bauer, Annemarie, Gröning, Katharina, Hoffmann, Cornelia & Kunstmann, Anne-Christin (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung* (13. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Baumgartner, Peter (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt.* Münster München Berlin: Waxmann.

- Benke, Karlheinz (2010). ... auf Augenhöhe: Rundumblicke zur Peer- Online-Beratung. *E-Beratungs-journal*, 1 (6), 1-18.
- Benke, Karlheinz (2014). *(Digitale Beratung): online beraten*. Duisburg Köln: Wiku.
- Bernath, Jael, Suter, Lilian, Waller, Gregor, Külling, Céline, Willemse, Isabel, & Süss, Daniel (2020). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Brägger, Gerold & Steiner, Nicole (ohne Datum). Lernzieltaxonomie nach Bloom: Lernziele handlungsorientiert formulieren. Gefunden unter <https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-fragewuerfel-aufgabenmap/>
- Brunner, Alexandra (2009). Theoretische Grundlagen der Online-Beratung. In Stefan Kühne & Gerhard Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: psychosoziale Beratung im Internet* (2. Aufl., S. 27–46). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken Handlungsmodelle für „gute Praxis“ in der Jugendhilfe*. Bern: Haupt Verlag.
- Curiso, Micheal & Jahn, Dirk (2013). *Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene*. Erlangen Nürnberg: Fortbildungszentrum Hochschullehre.
- Deutschsprachige Gesellschaft für psychosoziale Online-Beratung (2020). Standards zur Anerkennung von Online-Berater*in, Online-Supervisor*in, Online-Coach. Gefunden unter <https://dg-onlineberatung.de/aner kennungs-standards/>
- DGS, Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2017). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. Essen: Autorin.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Egli, Nicole (2014). *Herausforderungen von Peer Beratenden in der Online-Suizidprävention*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.

- Egli, Nicole (2015). *Herausforderungen von Peer-Beratenden in der Online-Suizidprävention - Ergebnisse einer qualitativen Forschungsarbeit über die Beratungstätigkeit bei [U25]*. 11 (1), 24-35.
- Egloff, Birte (2019). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In Sascha Benedetti, Sebastian Lerch & Hannah Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! (S. 63–76)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eichenberg, Christiane & Kühne, Stefan (2014). *Einführung Onlineberatung und -therapie: Grundlagen, Interventionen und Effekte der Internetnutzung*. München: Reinhardt.
- Engelhardt, Emily (2013). Qualitätsmerkmale guter Onlineberatung – Aktuelle Anforderungen an Forschung und Praxis. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 31 (3), 111-115.
- Engelhardt, Emily (2018). *Lehrbuch Onlineberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Emily (2021). *Lehrbuch Onlineberatung (2. Aufl.)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Emily (2010). „Same Same But Different“ [1] – Partizipation von ehrenamtlichen Peer-BeraterInnen in der Online-Beratung bei kids-hotline. *E-Beratungsjournal*, 6 (1), 1-10.
- Engelhardt, Emily & Storch, Stefanie (2013). Was ist Onlineberatung? - Versuch der systematischen begrifflichen Einordnung der „Beratung im Internet“. *E-Beratungsjournal*, 9 (2), 1-12.
- Friedrich, Sibylle (2010). Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung. In Thomas Möbius & Sibylle Friedrich (Hrsg.), *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxis-transfer im Sozialbereich (S. 39–50)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Dt. Jugendinst.
- Gabriel-Schärer, Pia (2012). *Kompetenzprofil für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit mit den Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik: Curriculum C12*. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Georg-Simon-Ohm Hochschule (Hrsg.). (2011). *Curriculum Onlineberatung*. Nürnberg: Autorin.
- Hartel, Jasmin (2008). Wirkfaktoren in der E-Mail-Beratung. Die Effektivität von Peer-Beratung und die Beratungsbeziehung in der Online-Beratung. *E-Beratungsjournal*, 4 (2), 1-13.

- Heiner, Maja (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 611–624). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Henkel, Christiane & Vollmer, Anna (2014). Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In Petra Westphal, Thea Stroot, Eva Maria Lerche & Christoph Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51–56). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Herriger, Norbert (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hildebrand, Anja, Weiss, Maren & Stemmler, Mark (2019). Online-Peer-Suizidpräventionsprogramme bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Eine systematische Übersichtsarbeit. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67 (4), 221-229.
- IQES (2021). Lernziel-Taxonomie nach Bloom: Lernziele handlungsorientiert formulieren. Gefunden unter <https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-frage-wuerfel-aufgabenmap/>
- Jokay, Eszter (2003). Peer Counseling an Schulen für Hörgeschädigte - Ein Projekt an der Bayerischen Landesschule für Gehörlose. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 297–306). Weinheim: Beltz.
- Jungbauer, Johannes (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kästner, Mandy (2003). Peer Education - Ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50–64). Weinheim: Beltz.

- Knatz, Birgit (2009). Die webbasierte Mail-Beratung. In Stefan Kühne & Gerhard Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: psychosoziale Beratung im Internet* (2. Aufl., S. 59–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koparan, Ilkay (2013). *Peer-to-Peer-E-Mail-Beratung: eine empirische Untersuchung am Beispiel von Youngavenue.de*. Hamburg: Kovač.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kühne, Stefan (2009). Aus- und Weiterbildungen in der Online-Beratung. In Stefan Kühne & Gerhard Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: psychosoziale Beratung im Internet; mit 9 Tabellen* (2. Aufl., S. 231–242). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2016). *Beraten*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westadt: Opladen.
- Meyerhoff, Juliane & Brühl, Christoph (2017). *Fachwissen lebendig vermitteln: das Methodenhandbuch für Trainer und Dozenten* (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Mode-Scheibel, Brigitte (2014). *Analyse verschiedener Beratungsansätze und Interventionen in der psychosozialen Onlineberatung*. 10 (2), 88-102.
- Moser, Heinz (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: eine Einführung* (5. überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Naudascher, Brigitte (2003). Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten - Theorien - Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. In Martin Nörber (Hrsg.), *Die Gleichaltrigen als Erzieher: Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung* (S. 119–139). Weinheim: Beltz.
- Nörber, Martin (2003). Peers und Peer-Education. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 1–9). Weinheim: Beltz.

- Nörber, Martin (2013). Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 339–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ondracek, Petr (2020). *Personenzentriertes Arbeiten in sozialen Berufen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Ploil, Eleonore Oja (2009). *Psychosoziale Online-Beratung*. München: Reinhardt.
- Pruchnik, Susann (2011). Der Personenzentrierte Ansatz in der Ausbildung jugendlicher Berater für die Telefonberatung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 42 (1), 37-45.
- Reindl, Richard (2009). Onlineberatung – zur digitalen Ausdifferenzierung von Beratung. *Journal für Psychologie*, 17 (1), 4-13.
- Reindl, Richard (2015). Psychosoziale Onlineberatung – von der praktischen zur geprüften Qualität. *e-beratungsjournal.net*, 11 (1), 55-68.
- Risau, Petra (2009). Die Wahl der Technik. In Stefan Kühne & Gerhard Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung: psychosoziale Beratung im Internet* (2. Aufl., S. 201–212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohr, Dirk, Strauß, Sarah, Aschmann, Sabine, & Ritter, Denise (2016). *Der Peer-Ansatz in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Projektbeschreibungen und -evaluationen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schröder, Martin. (2003) Die Gleichaltrigen als emotionales und kulturelles Phänomen. In Martin Nörber (Hrsg.), *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 94–115). Weinheim: Beltz.
- Strauß, Sarah (2012). *Peer Education und Gewaltprävention: Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig*. Freiburg im Breisgau: Centaurus Verlag & Media.
- Weichert, Thilo (2005). *Tätigkeitsbericht 2005 des Unabhängigen Landeszentrums für Datenschutz Schleswig-Holstein*. Kiel: Unabhängigen Landeszentrums für Datenschutz Schleswig-Holstein.
- Wildt, Beatrix & Wildt, Johannes (2008). In Gerhard Hörmann & Wilhelm Körner (Hrsg.), *Einführung in die Erziehungsberatung* (S. 17–41). Stuttgart: Kohlhammer.

12 Anhang

A. Interviewleitfaden

Sehr geehrte Expert*innen

Ich bedanke mich herzlich für die Möglichkeit, Sie zur Thematik interviewen zu dürfen! Nachfolgend wird der Interviewleitfaden dargelegt. Bei Fragen darf jederzeit Kontakt mit mir aufgenommen werden! Die Hauptfragestellung der Bachelorarbeit ist nachfolgend zu finden: *Wie sieht die Schulung von jugendlichen Online-Peerberatenden in der Praxis aus und welche Herausforderungen gibt es?*

Einstieg

- Kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer
- Datenschutzvereinbarung / Anonymisierung
- Information über Auswertung und Ergebnisse
- Aufnahme?

Einstiegsfragen

- Wie lässt sich das Angebot der Online-Peerberatung beschreiben?
- Welchen Stellenwert kommt der Schulung der Online-Peerberatenden zu?

Schlüsselfragen

1. **Schlüsselfrage:** Welche massgebenden Aspekte gilt es für Online-Peerberatende aufgrund ihrer alltäglich Onlineberatungsarbeit zu erlernen?

Rückfragen zur 1. Schlüsselfrage:

- Welchen Stellenwert hat die Übernahme einer konkreten Beratungshaltung (bspw. klientenzentriert, ressourcenorientiert, Empowerment etc.) in der Schulung der Peers?
- Welche Rolle spielt die Aneignung von Beratungsmethoden in der Schulung (bspw. paraphrasieren, verbalisieren etc.)?
- Welchen Stellenwert hat die Aneignung von Fachwissen in der Schulung für die Online-Peerberatenden?
- Welchen Stellenwert hat in der Schulung das Erlernen von theoretischen Konzepten der Onlineberatung (z.B. Vier-Folien-Konzept), sowie Lese- und Schreibtechniken?
- Inwiefern müssen Online-Peerberatende den Umgang mit dem jeweils gewählten Instrument (z.B. Chat, E-Mail) erlernen?
- Inwiefern wird die Gestaltung von Beratungsprozessen in die Schulung von Online-Peerberatenden integriert?
- Welchen Stellenwert haben Kenntnisse von Grenzen des Onlineberatungsangebotes und Kriseninterventionen?

- Welchen Stellenwert hat in der Schulung die Fähigkeit zur Weitervermittlung in adäquate Settings?
- Welche Rolle spielen die rechtlichen Rahmenbedingungen in der Schulung von Online-Peerberatenden (bspw. Datenschutz, Meldepflicht, sicherheitsrelevante Themen etc.)?
- Inwiefern lernen Online-Peerberatende ihren Beratungsprozess zu analysieren?
- Welche Aspekte gilt es in der Schulung von Online-Peerberatenden aufgrund der Onlinekommunikation (bspw. Chancen und Grenzen, Netiquette etc.) zu beachten?

2. Schlüsselfrage: Auf was gilt es bei der Schulung von Online-Peerberatenden aufgrund ihrer Rolle als Peer zu beachten?

Rückfragen zur 2. Schlüsselfrage:

- Welchen Stellenwert haben die Selbstexploration und die eigenen Erfahrungen in der Schulung von Online-Peerberatenden?
- Inwiefern stellt die Rollenübernahme der Peers (im Beratungsprozess sowie im Team) eine Herausforderung in der Schulung dar?
- Welchen Stellenwert nimmt die Thematik der Überforderung in der Schulung ein?

3. Schlüsselfrage: Welche Herausforderungen gilt es bei der Schulung von Online-Peerberatenden zu beachten?

Rückfragen nach Bedarf

4. Schlüsselfrage: Welche konkreten Kompetenzen müssen Online-Peerberatende nach der Schulung vorweisen können?

Rückfragen: zur 4. Schlüsselfrage

- Welches Wissen und Können müssen Online-Peerberatende bezüglich ihrer Rolle als Peer vorweisen können (bspw. Online-Peerberatende können ihre Erfahrungsinhalte Drittpersonen erläutern...)?
- Welches Wissen und Können müssen Peerberatende bezüglich ihrer Tätigkeit als onlineberatende Person vorweisen können (bspw. Online-Peerberatende können das Kriseninterventionskonzept des Angebotes anwenden)?

Rückblick und Abschluss

- Kurze ZF des Gesagten

B. Codier-Leitfaden und Hauptkategorien aus MAXQDA

Kategorie	Farbe	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Schulungsinhalte auf der Ebene der Beratung	Orange	<p>Schulungsinhalte auf der Ebene der Beratung sind zu definieren als:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Beratungshaltungen <ol style="list-style-type: none"> i. Selbsterfahrungen (Eigene Erfahrungen) ii. Selbstreflexion (eigene Grenzen fühlen/wahrnehmen, Ressourcen, Werte und Einstellungen) iii. Inklusive Nähe-Distanz (inklusive Rollenwahrnehmung und Abgrenzung) b. Beratungsmethoden c. Fachwissen <p>Zu orientierende Leitfrage: Welche massgebenden Aspekte gilt es für Online-Peerberatende aufgrund ihrer <u>alltäglich Onlineberatungsarbeit</u> zu erlernen?</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Beratungshaltung: <p>«Von *anonymisiert* aus, haben wir eine Haltung gegenüber denen, die wir beraten. Wir sehen diejenigen, die wir beraten, als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt.» / « Genau, keine Ratschläge zu geben und die andere Haltung wäre: Nach Ressourcen zu suchen. Also, das ressourcenorientierte Arbeiten.»</p> b. Beratungsmethoden: <p>«Für die Treffen üben wir das aktive Zuhören, aber auch keine Ratschläge zu geben und das Paraphrasieren.»</p> c. Fachwissen: <p>«Aber auch Fachwissen in der Kommunikation, wie Schulz von Thun, was sehr simpel ist und deshalb auch gut geeignet für Leute, die nicht in diesem Bereich studiert haben.» / « Unsere Schulung besteht aus drei grossen Teilen. Das ist zum ersten Teil das fachliche. Also, wir wollen Wissen vermitteln.»</p> 	<p>Die Aussage zu Schulungsinhalten auf der Ebene der Beratung wird dann codiert, wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Aussage auf mindestens eine Teilelement (Beratungshaltung, Beratungsmethoden, Fachwissen) der Schulungsinhalte der Ebene Beratung zutrifft. • Wenn die Aussage keine Teildefinitionen der Ebene der Onlineberatung miteinschliesst.
Schulungsinhalte auf der Ebene der Online-Beratung	Grün	<p>Schulungsinhalte auf der Ebene der Online-Beratung sind zu definieren als:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Onlinekommunikation b. Onlineberatung 	<ol style="list-style-type: none"> a. Onlinekommunikation: <p>«Also generell Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, dass man ihnen einfach Tools mitgibt, die ihnen die Kommunikation in der Beratung vereinfachen.»</p> 	<p>Die Aussage zu Schulungsinhalten auf der Ebene der Onlineberatung wird dann codiert, wenn:</p>

		<p>(Inklusive Überforderung, Arbeitsüberlastung)</p> <p>c. rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen.</p> <p>Zu orientierende Leitfrage: Welche massgebenden Aspekte gilt es für Online-Peerberatende aufgrund ihrer <u>alltäglich Onlineberatungsarbeit</u> zu erlernen?</p>	<p>b. Onlineberatung: «Ja das ist auch Teil der Kommunikationsgrundlage oder Chatberatung. Also generell das Thema: Wie baut man ein Gespräch gut auf?»</p> <p>c. Rechtlicher und organisatorischer Rahmen: «Wenn sie bei uns als Beratungsperson anfangen, unterschreiben sie, dass sie unter Schweigepflicht stehen und keine Daten weitergeben dürfen.» / «Ansonsten nimmt das Rechtliche sehr wenig Platz ein und den meisten ist es bereits bewusst, wie wichtig es ist, das gewisse Sachen nicht herumerzählt werden (. . .)»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aussage auf mindestens eine Teilelement (Beratungshaltung, Beratungsmethoden, Fachwissen) der Schulungsinhalte der Ebene Onlineberatung zutrifft. • Wenn die Aussage keine Teildefinitionen der Ebene der Beratung miteinschliesst.
<p>Kompetenzen (Selbst-, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz & Fachkompetenz)</p>	<p>Blau</p>	<p>Die Kombination aus kognitiver und substantivier Ebene, die in Form von Performanz gezeigt werden können.</p> <p>Zu orientierende Leitfrage: Welche konkreten <u>Kompetenzen</u> müssen Online-Peerberatende nach der Schulung vorweisen können?</p> <p>Selbstkompetenz: Umgang mit der eigenen Person</p> <p>Sozialkompetenz: Umgang mit anderen Personen</p>	<p>Beispiel Selbstkompetenz: «Für uns ist es sehr wichtig auch, dass sie in dieser Tätigkeit, die sie haben, sich gut abgrenzen können und auch eine gewisse Distanz zur Arbeit halten und auch dieses Professionelle in diesem Raum wahren (. . .).»</p> <p>Beispiel Sozialkompetenz: « Die Leute müssen wissen, dass sie Verantwortung haben. Diese Kompetenz müssen sie einfach mitbringen.»</p> <p>Beispiel Methodenkompetenz: «Auftragsklärung ist sicher etwas, was sie lernen von der Methode, von der Gesprächsführung her, dass ich weiss, um was es geht, sonst kann ich nicht beraten.»</p>	<p>Eine formulierte Kompetenz wird nur dann codiert, wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine konkrete kognitive Ebene beschrieben wird: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wissen ○ Verstehen ○ Anwenden ○ Analysieren ○ Bewerten ○ Entwickeln

		<p>Methodenkompetenz: Fähigkeit, bestimmte Verfahren zu nutzen und bestimmte Wege einzuschlagen, um zu einem Ziel zu gelangen</p> <p>Fachkompetenzen: Wissen in einem Gegenstandsbereich.</p>	<p>Beispiel Fachkompetenz: «Sie müssen auf jeden Fall Rahmenbedingungen abdecken können, also sie müssen wissen, was wir leisten und was wir nicht leisten können.»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eine konkrete Substantivebene beschrieben wird: <ul style="list-style-type: none"> ○ Faktenwissen ○ Konzeptionellem Wissen ○ Prozeduralem Wissen ○ Metakognitivem Wissen <p>Beide Ebenen müssen für eine Codierung beschrieben sein und müssen sich zu einem Kompetenzbereich zuordnen lassen, ansonsten wird dies nicht als Kompetenz codiert.</p>
Herausforderungen der Schulung für die Peers	Rot	<p>a. Sind der Zielgruppe der Online-Peerberatenden zuzuschreiben</p> <p>b. Beschreibt eine zu bewältigende Schwierigkeit</p> <p>Zu orientierende Leitfrage: Auf was gilt es bei der Schulung von Online-Peerberatende <u>aufgrund ihrer Rolle als Peer</u> zu beachten?</p>	<p>«Ja und das mit den Ratschlägen, ist für viele sehr schwierig zu verstehen, dass sie keine Ratschläge geben dürfen.»/ « Wir müssen uns mit der Thematik auseinandersetzen mit dem eigenen Verständnis von Tod. Das ist für junge Leute oft eine Herausforderung und auf das muss man sie gut vorbereiten, gerade wenn beispielsweise, wenn ein Vierzehnjähriger schreibt: Ich möchte mich umbringen.» / « Auch eine Herausforderung ist: unsere Peers müssen loslassen können. Dabei dann auch wieder den Absprung zu schaffen und unsere Beratungstätigkeit abzuschliessen.»</p>	<p>Lediglich Herausforderungen, die die Zielgruppe der Peer-Beratenden betrifft.</p>
Herausforderungen der Schulung für die Leitenden	Violett	<p>a. Sind der Zielgruppe der Ausbilder*innen zuzuschreiben</p> <p>b. Beschreibt eine zu bewältigende Schwierigkeit</p>	<p>«Das herausfordernde an sich ist, welche Leute passen hier überhaupt für das eigene Engagement.» / «Auch die Balance finden dazwischen, dass sie ja als Ehrenamtliche arbeiten und nicht als Profis. Also wie viel Theorie wollen wir ihnen jetzt tatsächlich mitgeben und wie viel</p>	<p>Lediglich Herausforderungen, die die Zielgruppe der Professionellen betrifft.</p>

