

Rainer Brödel,
Tobias Nettke,
Julia Schütz (Hg.)

Bisher sind in der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)
**Pädagogische Kommunikation
im Strukturwandel**

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade
Altern und Bildung
Eine Einführung
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke
Lebenslanges Lernen und Emotionen
Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungs-theoretischer
Perspektive
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a
ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch
Lebenskunst lernen
Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert
Lernen und Bildung Erwachsener
2. Aufl., Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6004185a
ISBN 978-3-7639-5062-1

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)
**Bildungsforschung für Praktiker in
der Erwachsenenbildung**
Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Forschung und Praxis:

Band 16

Christel Lenk
Freiberufler in der Weiterbildung
Empirische Studie am Beispiel Hessen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634
ISBN 978-3-7639-3348-8

Band 19

Christina Auer
**Fremdsprachenerwerb Erwachsener
in der Weiterbildung**
Entwicklung eines teilnehmerorientierten
Unterrichtskonzepts
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004288
ISBN 978-3-7639-5092-8

Band 20

Ralf Lottmann
Bildung im Alter – für Alle?
Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nach-
beruflichen Bildung in Deutschland und den USA
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004295
ISBN 978-3-7639-5111-6

Band 21

Bernd Käßlinger/Rosemarie Klein/
Erik Haberzeth (Hg.)
Weiterbildungsgutscheine
Wirkungen eines Finanzierungsmodells
in vier europäischen Ländern
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004381
ISBN 978-3-7639-5276-2

Band 22

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)
E-Portfolios für das lebenslange Lernen
Konzepte und Perspektiven
Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004417
ISBN 978-3-7639-5387-5

Band 23

Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)
Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft
Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004382
ISBN 978-3-7639-5389-9

LEBENSLANGES LERNEN ALS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Reihenherausgeber:

- Prof. Dr. Rainer Brödel,** Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe
Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- Prof. Dr. Dieter Nittel,** Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs,** Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern
- Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff,** Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/
Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5389-9 (Print) **Best.-Nr. 6004382**

ISBN 978-3-7639-5390-5 (E-Book)

© 2014, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.



Inhalt

Vorwort

Joachim Höper 7

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft – über dieses Buch

Rainer Brödel/Tobias Nettke/Julia Schütz 11

I Wissenschaftstheoretische Verortung 29

Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung als praktische Wissenschaft

Stefan Pörtner 31

Bemühen um die Professionalität und die Anforderungen an grund- lagentheoretische Arbeiten für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wiltrud Gieseke 51

II Beratung 69

Professionelles Handeln in der Gründungsberatung: Interaktionsanalytische Studie über Beraten als pädagogische Handlungsform

Cornelia Maier-Gutheil 71

Alltägliches und professionelles Beraten

Joachim Ludwig 89

III Erziehungswissenschaft und Lernen mit Videografie 113

Mit videobasierten Interaktionsanalysen auf der Spur von Handlungsmustern in der Museumspädagogik

Tobias Nettke 115

Filmpädagogische Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium – (bildungs-) geschichtliche Herleitung und Aktualität eines Desiderats

Rudolf Kammerl 137

| | |
|---|-----|
| IV Lernen im Ansatz einer komparativen Perspektive | 155 |
| Die Zufriedenheit liegt im Detail – oder: warum sind Pädagoginnen/Pädagogen eigentlich unzufrieden? <i>Julia Schütz</i> | 157 |
| Arbeitsteilung und das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens – zum pädagogisch und gesellschaftstheoretisch wichtigen Beitrag Emile Durkheims <i>Rudolf Tippelt</i> | 181 |
| V Berufsbiografische Lernprozesse | 195 |
| Die Entwicklung von Führungskräften aus (berufs-)biografischer Perspektive <i>Antje Wolff (geb. Wrogemann)</i> | 197 |
| Kompetenzanforderungen an Führungskräfte in Unternehmen – biografische, kulturelle und ethische Perspektiven <i>Steffi Robak/Claudia Pohlmann</i> | 213 |
| VI Lebenslanges Lernen | 233 |
| „DIE-Innovationspreis“ auf dem Prüfstand rekonstruktiver Erwachsenenbildungsforschung – zur typologischen Erschließung von Prozessstrukturen und Nachhaltigkeit bei Innovationsvorhaben <i>Patrícia Andréa Freire Tenzer</i> | 235 |
| Leitbilder lebenslangen Lernens <i>Rainer Brödel</i> | 251 |
| Autorenverzeichnis | 261 |

Vorwort

Der vorliegende Band ist Professor Dr. Dieter Nittel zum 60. Geburtstag gewidmet. Mit ihm verbindet der W. Bertelsmann Verlag (wbv) eine langjährige vertrauensvolle und erfolgreiche Zusammenarbeit. Inzwischen liegen seit dem Jahre 2003 insgesamt 23 Bände in der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ vor. Das Herausgeberteam bestand von Anfang an aus Professor Dr. Rainer Brödel und Professor Dr. Dieter Nittel. Seit 2012 ergänzen Professorin Dr. Sabine Schmidt-Lauff und Juniorprofessor Dr. Matthias Rohs das bewährte Team.

Prof. Dr. Rainer Brödel, Dr. Julia Schütz und Prof. Dr. Nettke als Herausgeber dieser Festschrift greifen einen wichtigen Schwerpunkt aus dem Lehr- und Forschungsverständnis von Prof. Nittel auf. Zunächst einmal stammen die hier versammelten Autorinnen und Autoren nicht allein aus dem Kollegenkreis. Mitgeschrieben haben auch ehemalige Studierende, die heute in der pädagogischen oder wissenschaftlichen Berufstätigkeit tätig sind. Sie haben zuvor bei Dieter Nittel an der Universität Frankfurt/Main das erziehungswissenschaftliche Fach Erwachsenenbildung studiert und später mit einer erfolgreich erarbeiteten Dissertationsstudie bei ihm promoviert.

Hinsichtlich des Aufbaus dieser Publikation sticht eine paarweise Zuordnung der Autorinnen und Autoren hervor. Ähnlich dem Tandemprinzip wird ein beruflich etablierter Hochschullehrer einem thematisch verwandten Nachwuchswissenschaftler zugeordnet. Dabei besteht das Angebot, dass sich Ersterer in seinem eigenen Beitrag mit einem ihm wichtig erscheinenden Problem oder Themenpunkt seines jüngeren Gegenübers auseinandersetzt. Dass ein derartiges Kooperationssetting im wissenschaftlichen Generationenverhältnis ihren eigenen Reiz hat und einer exzellenten Nachwuchsförderung zuträglich sein dürfte, lässt sich bei der Lektüre des Bandes recht anschaulich nachverfolgen. Mit dem auf diese Weise originellen Ansatz der Festschrift wird gewürdigt und sichtbar gemacht, dass sich Dieter Nittel nicht nur stark in der universitären Lehre, zugleich auch in der forschungsbasierten wissenschaftlichen Nachwuchsförderung engagiert hat und bis heute entsprechend einbringt. Das ist in der Ausbildungspraxis der heutigen Massenuniversität keineswegs selbstverständlich.

Das hier aufgenommene Thema des lebenslangen Lernens ist und bleibt für den W. Bertelsmann Verlag hochaktuell, denn es werden sowohl neue Forschungsergeb-

Alltägliches und professionelles Beraten

JOACHIM LUDWIG

Cornelia Maier-Gutheil untersucht den Verlauf von Existenzgründungsgesprächen. Wer sich selbstständig machen möchte ist gefordert, sich bei bestimmten Anlaufstellen/Institutionen beraten zu lassen, um anschließend Kredite zu erhalten. Die Untersuchung ist Teil eines Dissertationsprojektes, das von Dieter Nittel betreut wurde und vor dem Hintergrund seiner These einer Entgrenzung der Erwachsenenbildung in nicht genuin pädagogische Felder hinein zu verstehen ist. Um die Entgrenzungsthese empirisch zu überprüfen, untersucht die Autorin die Gesprächsverläufe unter dem Aspekt professioneller Beratung. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass sich zwei professionelle Handlungsmuster im Spannungsfeld zwischen Beratung und Begutachtung identifizieren lassen: beurteilende Beratung und begleitende Begutachtung.

Demgegenüber wird im Rahmen einer Re-Interpretation die Differenz zwischen alltäglicher und professioneller Beratung aufgemacht und die Annahme begründet, dass es sich im Falle der Existenzgründungsgespräche um alltägliche Beratung als Expertenberatung handelt und nicht um professionelle Beratung. Weil es vor diesem Hintergrund im nicht pädagogischen Handlungsfeld der Existenzgründungsgespräche beim alltäglichen pädagogischen Handeln bleibt, kann die Entgrenzungsthese nicht gestützt werden.

Die Differenz zwischen alltäglicher und professioneller pädagogischer Beratung wird zum Ende des Beitrags weiter verfolgt, indem Merkmale professioneller pädagogischer Beratung diskutiert werden.

1 Entgrenzung als theoretischer Hintergrund der Studie

Einen zentralen Hintergrund der Studie bilden die im Kontext des Diskurses zur Wissensgesellschaft entstandenen Thesen der „entgrenzten Erwachsenenbildung“ (Kade/Nittel 1995) bzw. der „Universalisierung des Pädagogischen“ (Kade/Seitter 2007), die auf eine zunehmende Bedeutung des Pädagogischen in der Gesellschaft aufmerksam machen wollen. Die Autorin will vor dem Hintergrund dieser Thesen mit ihrer Studie nachzeichnen, wie professionell-pädagogische Handlungsformen in alltägliche Interaktionen Eingang gefunden haben.

Die Entgrenzungs- bzw. Universalisierungsthese ist nicht unproblematisch. Oft wird sie mit einer Ausweitung pädagogischer Institutionen bzw. pädagogischer Angebote belegt, die sich Vermittlung zur Aufgabe machen, wie z. B. touristische, mediale oder kulturelle Angebote, etc. (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1991). Soweit sich die Entgrenzungsthese auf die Ausweitung institutionalisierter Vermittlungsangebote bezieht, erscheint sie empirisch belegt und auch plausibel zu sein. Mittlerweile scheint jede Phase des Lebenslaufs pädagogisch flankiert zu werden (vgl. Alheit 2002, S. 211), worin man Anzeichen für „eine neue Stufe der Bezugnahme auf die öffentlichen und marktformigen Bildungsangebote“ (Kade/Lüders/Hornstein 1991, S. 61) erkennen könnte. Damit werden nicht nur neue Entfaltungs- und Teilhabemöglichkeiten des Subjekts verbunden, wie Kade/Lüders/Hornstein schreiben, sondern regelmäßig auch veränderte und erweiterte Landnahmen von Subjektivität.

Schwierig wird die Entgrenzungsthese, wenn man sie im Sinne einer Universalisierung des Pädagogischen auf pädagogisch-professionelles Handeln anwendet und nicht nur auf die Ausweitung institutioneller Angebote. Denn es bleibt bislang empirisch vollkommen offen, ob sich pädagogisch-professionelles Handeln entgrenzt oder ob einfach – ein bis dahin schon bestandenes, aber kaum explizit wahrgenommenes – alltägliches pädagogisches Handeln in den Vordergrund rückt und mehr Bedeutung erhält. Im letzteren Falle ließe sich von einer Alltagspädagogik sprechen, die seit Jahrhunderten unser soziales Handeln bestimmt. Charakterisierbar ist diese Alltagspädagogik mit der Annahme von der Steuerbarkeit des Menschen durch pädagogisches Handeln. Demnach lassen sich Wissen, Werte, Normen und „richtiges“ Handeln vermitteln und erzeugen. Mit einer Pädagogik als professionellem Handeln hingegen, die von der Unverfügbarkeit des Menschen ausgeht und pädagogisches Handeln als kontingentes Handeln in widersprüchlichen Spannungsverhältnissen versteht, hat die hergebrachte Alltagspädagogik wenig zu tun. Für die Annahme einer Universalisierung pädagogisch-professionellen Handelns fehlen bislang empirische Grundlagen.¹

¹ Unabhängig von der empirischen Begründetheit der Universalisierungsthese wäre in einem generellen Sinne die Frage zu stellen, wie es denn weiterginge, wenn Pädagogik universell wird. Professionelles pädagogisches Handeln hat sich aus dem alltäglichen pädagogischen Handeln heraus entwickelt und entwickelt sich demgegenüber mittels Ausdifferenzierung weiter. Wenn professionelles pädagogisches Handeln universell ist – entlang welcher Differenzen kann dann noch Entwicklung stattfinden?

Ein Beispiel aus dem Gesundheitsbereich soll die Differenz zwischen alltäglichem und professionellem Handeln verdeutlichen. In modernen Gesellschaften erfahren Gesundheitsangebote eine ähnliche Ausweitung wie pädagogische Vermittlungsangebote. Häufig finden diese kombiniert statt. Körperliche Fitness und Ernährung erhalten aus unterschiedlichen Gründen zunehmende Bedeutung, indem Menschen beispielsweise auf ausreichenden Schlaf oder gesunde Ernährung achten. Damit wachsen auch Angebote der Ernährungsberatung, Fitnessstudios schießen aus dem Boden. Lassen sich diese Prozesse wirklich als Entgrenzung des Medizinischen beschreiben? Die zunehmende Bedeutung eines gesunden Lebensstils ist nicht zwangsläufig mit der Ausweitung einer professionellen medizinischen Handlungslogik verbunden. Hinter diesen Angeboten stehen oft ganz andere Handlungslogiken, wie beispielsweise ökonomische oder ästhetische (z. B. bei Diätprogrammen). Teilnehmende finden für sich wertvolle Einsichten in die eigene Körperlichkeit – z. B. in Tanz-Workshops –, auch wenn die im Workshop praktizierten Vermittlungsangebote nicht professionell sind. Die Sorge um die Gesundheit sowie die Sorge um die Weitergabe der für erforderlich gehaltenen Wissensbestände ist ein Phänomen des Alltags, und beide werden ganz überwiegend mit einer alltäglichen Handlungslogik und nicht professionell bearbeitet. Gesundheitserhaltung sowie Lernen und Vermittlung sind und waren immer schon gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozesse. In modernen Gesellschaften erfahren sie eine besondere Relevanz. Der alltägliche Umgang mit Wissen, viele Vermittlungs- und Kontrollanstrengungen von Eltern, Vorgesetzten, Verkäufern oder Polizisten und selbstverständlich alle individuellen Lernhandlungen sind also nicht zwangsläufig pädagogisch-professionelle Handlungsweisen, sondern alltägliche Handlungen wie die alltäglichen Versuche, gesund zu bleiben. Eine „fortgeschrittene Pädagogisierung“ (Kade/Lüders/Hornstein 1991, S. 60) oder eine „Expansion und Intensivierung des Pädagogischen“ (Kade/Seitter 2007, S. 16) im Sinne professionellen Handelns lässt sich allein mit dem Hinweis auf die Ausweitung institutioneller Angebote also nicht nachweisen. Dazu sind empirische Untersuchungen des pädagogischen Handelns selbst erforderlich.

Mit Blick auf das pädagogisch-professionelle Handeln zeigt Dieter Nittel (1999) in seiner Reflexion der „Pädagogik des Spargelstechens“ auf, dass die Erfolgskriterien vieler Weiterbildungsangebote außerhalb pädagogisch-professionellen Handelns liegen. Sein Beispiel beschreibt eine Qualifizierungsmaßnahme, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert, von einem Fachmann für Spargelanbau in der Rolle des Pädagogen geleitet wurde und auf einem Übungsacker arbeitslose Teilnehmer/innen in den korrekten Umgang mit Spargel unterweist. Das Erfolgskriterium der Bundesagentur und vermutlich auch des Spargelfachmanns liegt hier nicht in einem pädagogisch-professionellen Handeln mit Blick auf die Unterstützung der Selbst- und Weltverständigungsprozesse der Teilnehmenden, sondern in der ökonomisch begründeten Vermittlung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt. Dieter Nittel weist darauf hin, dass Professionen gegenüber dieser alltäglichen binären Codierung (Erfolg/Misserfolg der Vermittlung) andere Erfolgskriterien besitzen und

insbesondere Denkweisen, die den Alltagsmenschen meist fremd vorkommen. Professionelles Handeln ist nur bedingt regelgeleitet und muss mit Uneindeutigkeit und Paradoxien umgehen. Oevermann weist darauf hin, dass professionelles Handeln auf der Seite der Störung bzw. Krise steht, während das Alltagshandeln routinegeleitet ist: Der Alltagspädagoge, im Beispiel der Spargelfachmann, geht in der Regel von einem naiven „ideologischen“ Modell der Wissens- und Normenvermittlung aus und stellt die Möglichkeit der Störung nicht in Rechnung (vgl. Oevermann 1996, S.150). Wenn Störungen dennoch auftreten, werden sie nicht als Problem pädagogischen Handelns interpretiert, sondern als persönliches Problem der Teilnehmenden.

Das Beispiel der „Pädagogik des Spargelstechens“ zeigt auf, dass die zunehmende Bedeutung von Vermittlungsprozessen eng mit alltäglichen Vorstellungen von Vermittlung verbunden ist und auch mit Vorstellungen von Lernen, wie es im Alltag der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesse mindestens seit Erfindung und Vermittlung der Schriftsprache zu finden ist. Auch jenseits des gesellschaftlichen Subsystems Pädagogik hat der gesellschaftliche Alltag Mittel und Wege für die Realisierung von Vermittlungsaufgaben gefunden. Das prominenteste Beispiel dafür ist die familiäre Erziehung. Das gesellschaftliche Subsystem Pädagogik entstand erst historisch sukzessive und hat dabei im Unterschied zum Alltag professionelle Leitideen entwickelt, die über die alltäglichen Handlungsmuster hinausgehen. Die Thesen zur Entgrenzung des Pädagogischen lesen sich demgegenüber oft so, als würde pädagogische Kommunikation jetzt erst vom Subsystem Pädagogik in den Alltag hinein diffundieren. Anders ausgedrückt: als wäre das gesellschaftliche Subsystem Pädagogik bereits vor der alltäglichen pädagogischen Kommunikation vorhanden gewesen. Infrage gestellt wird hier also das sozialhistorisch gewachsene Verhältnis von alltäglichem und professionellem pädagogischem Handeln. Ob und in welcher Weise professionelles Handeln in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern expandiert, bleibt eine empirische offene Frage. Hier setzen viele Arbeiten ein, die im Arbeitsumfeld von Dieter Nittel entstanden sind.

An dem soeben problematisierten Diskurs zur entgrenzten Pädagogik setzt auch die Untersuchung von Cornelia Maier-Gutheil zu Gesprächen der Existenzgründungsberatung an (vgl. Maier-Gutheil 2009, Fußnote S.179). Die Autorin fragt in ihrer Untersuchung danach, wie diese Gespräche „in einem nicht genuin-pädagogischen Handlungsfeld“ (Maier-Gutheil 2009, S.66) ablaufen und welche Ablaufmuster sich in den Gründungsberatungsgesprächen finden lassen. Es soll deutlich werden, wie die Beteiligten eine Gesprächssituation zu einer Existenzgründungsberatung machen, d.h. wie „die performative Ebene des Könnens der beruflichen Akteure“ (Maier-Gutheil 2009, S.58) zu verstehen ist. Auch wenn in der Bezeichnung „Existenzgründungsberatung“ von „Beratung“ die Rede ist, geht die Autorin nicht von vornherein davon aus, dass es sich bei diesen Gesprächen um Beratung in einem engeren Sinne handelt (Maier-Gutheil 2009, S.84). Inwiefern dies der Fall ist (oder nicht), soll erst die ergebnisoffene Interaktionsanalyse zeigen. Maier-Gutheil geht so der Frage empirisch nach, inwieweit sich eine pädagogisch-professionelle Hand-

lungslogik in ein gesellschaftliches Feld hineinbewegt, das nicht dem Subsystem Pädagogik zuzurechnen ist. Auch das Feld Existenzgründungsberatung steht im Kontext des gesellschaftlichen Problems der Reduzierung von Arbeitslosigkeit. Es weist insofern Ähnlichkeiten zu Nittels Beispiel der „Pädagogik des Spargelstechens“ auf.

2 Zum arbeitsmarkt- und förderpolitischen Hintergrund der Existenzgründungsberatung

Welchen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Hintergrund hat das nicht genuin pädagogische Handlungsfeld der Existenzgründungsberatung? Diese Beratungsgespräche sind im Kontext der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktkrise entstanden. Sie sollen einen Beitrag leisten, um die Selbstständigenrate anzuheben und so Arbeitslosigkeit zu reduzieren. Angesichts fehlender Arbeitsplatzangebote sollen Arbeitslose für sich selbst einen Arbeitsplatz schaffen, indem sie sich beruflich selbstständig machen. Die Beratungsgespräche haben damit ein explizites politisches Ziel und sind seitens der Geldgeber und Beratungseinrichtungen mit einer spezifischen Erfolgserwartung verbunden: einer erfolgreichen Existenzgründung.

Als Hindernisse für eine Existenzgründung werden einerseits die fehlende Vermittlung gründungsrelevanter Kenntnisse durch Schulen und Hochschulen, andererseits eine in unserem Lande fehlende Kultur der Selbstständigkeit gesehen (vgl. Maier-Gutheil 2009, 26 f.). Hier wird mit Beratungsgesprächen im Unterschied zu Unterrichtungen die Erwartung verbunden, „Unternehmerpersönlichkeiten“ entwickeln zu können. Existenzgründungsberatung hat in diesem Kontext zwar auch die Aufgabe, das für Existenzgründung benötigte Wissen zu vermitteln, sie soll aber gleichzeitig Orientierungen und spezifische Werthaltungen bei den zukünftigen Unternehmern vermitteln, die mit einer erfolgreichen Unternehmerpersönlichkeit verbunden werden. Die Berater entwickeln dazu gemeinsam mit den Existenzgründern eine betriebswirtschaftlich fundierte Unternehmenskonzeption. Sie prüfen die Konzepte, Erwartungen und Voraussetzungen der Existenzgründer und geben Anregungen für die Realisierung des Gründungsvorhabens. Das Ergebnis der Beratung wird in einem Beratungsbericht dokumentiert, welcher zugleich als Grundlage für Finanzierungsgespräche mit Banken und Kapitalgebern dient (vgl. VBV e. V. 2010). Die Existenzgründungsberatungsgespräche haben eine Gutachtenfunktion für die Unterstützungsleistungen der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Maier-Gutheil 2009, S.70). Weiterhin sollen die Gespräche vor dem Verlust öffentlicher Mittel schützen, denn ein großer Teil der Neugründungen scheitert bereits in der Anfangsphase. Um das Scheiternrisiko zu verhindern, sollen die Beratungsgespräche das notwendige Wissen und die erforderlichen mentalen Haltungen für eine erfolgreiche Gründung vermitteln sowie am Ende der Beratung prüfen und begutachten.

3 Zwischen Beratung und Begutachtung

Ein Überblick zur Studie findet sich in diesem Band im Beitrag von Cornelia Maier-Gutheil. Im Folgenden werden nur jene Aspekte dieser Arbeit in Erinnerung gerufen, die unmittelbar für die anschließende Reflexion und Re-Interpretation des Untersuchungsergebnisses zur entgrenzten Beratung, d. h. zur Beratung in einem nicht genuin pädagogischen Feld relevant sind. Das zentrale Untersuchungsergebnis wird von Maier-Gutheil als Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Begutachtung festgehalten. Anders formuliert: Die pädagogisch-professionelle Beratung zeigt sich in entgrenzten pädagogischen Feldern als ein Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Begutachtung. Beratung weitet sich selbst in Richtung Begutachtung aus.

Cornelia Maier-Gutheil untersucht 13 Existenzgründungsgespräche aus drei verschiedenen Institutionsbereichen. Mit dem Ausdruck Institutionsbereich sind Beratungseinrichtungen bezeichnet, die unterschiedliche Traditionen, Kulturen und Strukturen ausweisen. Als Eckfälle werden zwei Gespräche aus zwei Institutionsbereichen bearbeitet. Die Institution „Athene“ steht für eine netzwerkförmige Existenzgründungsberatung, die auch Angebote speziell für Frauen entwickelt. Diese Einrichtung hält neben den expliziten Existenzgründungsberatungen ein umfangreiches Angebot zur beruflichen Selbstständigkeit bereit. Inwieweit diese Einrichtung nicht schon als Bildungseinrichtung zu verstehen ist, bleibt offen. Die Gespräche aus dieser Einrichtung stammen von unterschiedlichen Beraterinnen. Die zweite Institution wird „Themis“ genannt und gehört unter Gesichtspunkten von Branchenzugehörigkeit in eine Gruppe mit Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern oder Steuer- und Unternehmensberatern. Die Gespräche aus diesem Bereich der wirtschaftsbezogenen Dienstleistungen werden von derselben Person (Steuerberaterin) durchgeführt. In diesem Institutionsbereich findet ein nicht unwesentlicher Anteil derjenigen Gespräche statt, die eine Gutachtenfunktion besitzen und die für die Beantragung des Gründungszuschusses eine notwendige Bedingung darstellen. Existenzgründungsberatung ist für die durchführende Einrichtung eher ein Zusatzangebot. Ihre eigentlichen Kernaufgaben liegen im Bereich des Steuerwesens (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 70).

Die Forschungsfrage der Untersuchung zielt auf das Ablaufmuster der Existenzgründungsgespräche. Die Autorin ist an der performativen Ebene des Beratungshandelns interessiert: Wie wird Beratung „als Handlung interaktiv von den beteiligten Akteuren hergestellt und ausgestaltet“? Im Mittelpunkt steht die Frage, welche pädagogisch-professionellen Kernaktivitäten, Paradoxien und Dilemmata im Kontext der spezifischen Gründungsanforderungen den Beratungsprozess bestimmen und welche Bearbeitungsmuster daraus resultieren (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 84).

Die theoretischen Zugänge zur Konzeptualisierung von Beratung und Professionalität wählt Cornelia Maier-Gutheil im Anschluss an Dieter Nittel. Beratung weist demnach folgende konstituierende Grundelemente auf: einen prozesshaften Verlauf,

Offenheit gegenüber dem Anliegen der Ratsuchenden, Freiwilligkeit das Angebot anzunehmen sowie Entscheidungsautonomie bei der ratsuchenden Person.

Nittel definiert Beratung als ein pädagogisches Handlungsschema, „das einen Bogen von der Problempräsentation bis zur gedankenexperimentellen Lösungsentwicklung beschreibt, und bei fortlaufender Relationierung von Ich und Welt, Emotion und Kognition, Experten- und Laienperspektive unter Beteiligung des Ratsuchenden zur Ermöglichung einer offenen biographischen Zukunft bei Wahrung eines Optimums an Lebensqualität beitragen soll“ (ebd. 2009, S. 12). Beratungsziel ist die Stärkung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Ratsuchenden. Mit Nittels Verweis auf das Welt- und Selbstverhältnis wird deutlich, dass er Beratung im Kern als Begleitung und Unterstützung eines Lern- und Bildungsprozesses versteht.

Im Anschluss an Hermann Giesecke (2000) beschreibt Nittel (2009, S. 10) Beratung als Lernhilfe zur Ermöglichung oder Wiederherstellung von Autonomie in der biographischen Lebensführung. Nittel hebt mit dem Verweis auf die Autonomie des Ratsuchenden die Besonderheit der Interventionsform Beratung hervor, wonach – ähnlich wie bei Giesecke – der Ratsuchende das Lernziel bestimmt und das Beratungsergebnis grundsätzlich offen ist. Maier-Gutheil stellt ebenso in Anlehnung an Giesecke darauf ab, dass Beratung diejenige pädagogische Handlungsform sei, bei welcher das Lernziel nicht von den Pädagogen festgelegt, sondern von den Ratsuchenden selbst definiert wird. Anders als Giesecke macht die Autorin jedoch eine Einschränkung mit Blick auf die Autonomie der Ratsuchenden. So definieren nach Maier-Gutheil die Ratsuchenden zwar selbst das Lernziel, die Berater intervenieren und prüfen die klientenseits vorgenommene Lernzielbestimmung aber vor dem Hintergrund eines eigenen Lernziels. Das Lernziel der Berater für den Existenzgründungsprozess ist beispielsweise „die erfolgreiche berufliche Selbstständigkeit der ratsuchenden Person“ (2009, S. 43). Maier-Gutheil erzeugt aufgrund ihres spezifischen theoretischen Zugangs zur professionellen Handlungsform der Beratung ein Spannungsverhältnis zwischen der Verantwortung des Ratsuchenden und einer „Mitverantwortung“ (2009, S. 43) der Beratenden.

Der zweite theoretische Zugang bezieht sich auf das professionelle Handeln. Auch dieser Zugang wird im Anschluss an Nittel gewählt und als „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000, S. 70) definiert. Professionelles Handeln hat nach Nittel auf drei Ebenen widersprüchliche und spannungsreiche Verhältnisse zu bearbeiten, und zwar auf der Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene (vgl. Nittel 2000, S. 81). Die Bearbeitung auftretender Widersprüche entlang der drei Ebenen erfolgt unter zwei Maßgaben. Erstens gilt es im professionellen Handeln die Bedingungen der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie zu sichern (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 33 und Oevermann 1996, S. 70 ff.), zweitens gilt es wissenschaftliches Wissen in einer Weise einzuführen, die die Reflexion von Begrenzungen des Alltagswissens ermöglicht und zu neuer Handlungsfähigkeit führt (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 55). Bezogen auf den Beratungsprozess bedeutet Beratungsprofessionalität nach Nittel den

professionellen Umgang mit Widersprüchen. Berater müssen „mindestens zwei Erwartungen gleichzeitig bedienen, die sich handlungslogisch jedoch widersprechen. Der Praktiker muss z. B. Nähe zeigen, Vertrauen aufbauen, Verständnis zeigen, muss aber auch Distanz wahren, einen kühlen Kopf bewahren, da er nur so dem Ratsuchenden helfen kann“ (Nittel 2010, S. 6). Über das widersprüchliche Verhältnis von Nähe und Distanz hinaus sind weitere Spannungsverhältnisse professionell zu bearbeiten: hinsichtlich der Kommunikationsform das Spannungsverhältnis zwischen der Exklusivität der dyadischen Beratungssituation einerseits und der Beibehaltung von Formen des Alltagsgesprächs; hinsichtlich der Zielsetzung das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Anliegen der Ratsuchenden und dem externen Zwang zur Beratungsteilnahme hinsichtlich der Beratungsinteressen, das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Anliegen und Trägerinteressen.

Als methodischen Zugang zu den Existenzgründungsgesprächen wählt Maier-Gutheil die sequenzielle Interaktionsanalyse im Anschluss an Kallmeyer/Schütze. Auf das methodische Verfahren wird hier nicht weiter eingegangen (vgl. dazu Maier-Gutheil in diesem Band und 2009, S. 58 ff.).

Im Ergebnis der Untersuchung zeigen sich die Existenzgründungsgespräche performativ als einen aus mehreren Arbeitsschritten bestehenden Prozess, der elementar „durch eine Doppelstruktur von Beratungs- und Vermittlungsprozessen einerseits und einem Begutachtungsprozess andererseits gekennzeichnet“ (Maier-Gutheil 2009, S. 214) ist. Diese Doppelstruktur wird „als zwei Formen pädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 18) interpretiert. Die Existenzgründungsgespräche oszillieren demnach zwischen zwei Formen pädagogischer Professionalität: einer beurteilenden Beratung und einer begleitenden Begutachtung (ebd., S. 180 ff.). Über diese beiden professionellen Handlungsformen hinaus werden empirisch zwei typische Muster bzw. Arbeitsstile der Berater rekonstruiert. So arbeitet die Pädagogin bei Athene fallspezifischer und dialogischer. Die Steuerberaterin bei Themis orientiert sich demgegenüber stärker am Schema des trägerspezifischen Verlaufsmusters.

4 Re-Interpretation der Studienergebnisse: zwischen alltäglicher und professioneller Beratung

Im Folgenden wird eine alternative Interpretation der von Maier-Gutheil herausgearbeiteten Untersuchungsergebnisse angeboten. Statt eines Spannungsverhältnisses zwischen Beratung und Begutachtung wird eine Differenz zwischen alltäglicher (nicht-professioneller) und professioneller Beratung (vgl. Giesecke u. a. 2007) aufgemacht. Diese Re-Interpretation ist nicht die Folge einer erneuten methodisch begründeten Auswertung des empirischen Materials. In dieser Hinsicht können lediglich Eindrücke zugrunde gelegt werden, wie sie über publizierte Textauschnitte aus den Interviews und über Beschreibungen der Autorin entstanden sind. Die Re-Interpretation stützt sich vor allem auf einen veränderten theoretischen

Zugang zum empirischen Material und zu den Untersuchungsergebnissen. Im Mittelpunkt meines veränderten Zugangs stehen zwei Heuristiken: erstens die Grundformen pädagogischen Handelns, wie sie bei Hermann Giesecke reflektiert werden, und zweitens die Professionalität pädagogischen Handelns, die sich als fallrekonstruktives Handeln beschreiben lässt.

Giesecke (1987) unterscheidet folgende Grundformen professionellen pädagogischen Handelns: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Es lässt sich darüber streiten, ob diese Unterscheidung vollständig oder im Einzelnen zutreffend ist. Hinsichtlich der professionellen Handlungslogik weist Giesecke jedoch – ähnlich wie Bollnow (1959) und Mollenhauer (1965) – auf eine wichtige Differenz zwischen Unterrichten/Lehren² auf der einen und Beraten auf der anderen Seite hin: Die Zielkompetenz wird beim Unterrichten den Lehrenden zugeschrieben, beim Beraten den Ratsuchenden. Für Bollnow fehlt der Beratung „jene beabsichtigte Einflussnahme auf den Willen des andern Menschen“ (1959, S. 78). Für Mollenhauer ist „nur was der Ratsuchende formuliert, ... ein vertretbarer Gegenstand der Beratung. Er ist Subjekt der Situation“ (1965, S. 34).

Pädagogische Beratung ist dadurch charakterisiert, dass sich die Berater in den Dienst des Ratsuchenden und seines Anliegens stellen, welches der Ratsuchende in einer bestimmten Weise gedanklich geordnet hat und nun mittels professioneller Unterstützung so bearbeiten möchte, dass es in seine Lebenswelt passt und seine Handlungsfähigkeit erweitert (vgl. Ludwig 2014). Die beiden Grundformen professionellen pädagogischen Handelns „Lehren“ und „Beraten“ weisen damit gegensätzliche Handlungslogiken auf: Wer das eine tut, kann nicht gleichzeitig das andere wollen. Wer als Lehrender ein Lehrziel – auch wenn die Lernenden aktiv beteiligt werden und Partizipationsmöglichkeiten besitzen – erreichen möchte und dazu ausgewählte Inhalte bearbeitet oder bearbeiten lässt, kann nicht gleichzeitig wollen, dass die Lernenden auf diese Weise ihre je individuellen Anliegen bearbeiten können. Ziele und Inhalte der Lehre repräsentieren das Anliegen der Lehrenden als Ausgangspunkt der Lehre. Besitzen oder entwickeln Lernende in diesem Lehr-Lernzusammenhang nun eigene Anliegen, für die sie Unterstützung anfragen, muss der Lehrende die Handlungsform wechseln und in die der Beratung übergehen, sofern er den individuellen Anliegen nachkommen möchte. Weil beide pädagogische Handlungsformen in ihrer je eigenen Logik entgegengesetzt sind, können sie als professionelle Fokussierung von einer pädagogisch handelnden Person nur diachron ausgeführt werden, aber nicht synchron.

Die Begutachtung oder Kontrolle durch die Lehrenden mit Blick auf das Erreichen der von ihnen gesetzten Lehrziele stellt vor dem Hintergrund der Differenz zwi-

² Statt Unterrichten wird hier der allgemeinere Begriff des Lehrens verwendet. In beiden Vermittlungsvarianten liegt die Zielbestimmungskompetenz beim Lehrenden, auch wenn Formen der Teilnehmerorientierung zum Tragen kommen. Der Begriff der Teilnehmerorientierung – oder moderner: Subjektorientierung – verweist bereits darauf, dass von einem eingenommenen (Lehrenden-)Standpunkt aus zu einem zweiten (Teilnehmer-)Standpunkt hin orientiert werden soll.

schen Lehren und Beratung eine Aktivität dar, die aus professioneller Sicht nur der Handlungsform Lehre zugerechnet werden kann. Denn nur in der Lehre und nicht in der Beratung werden Veränderungsziele der Lehrenden gesetzt, deren Realisierung anschließend überprüft/begutachtet werden. In der professionellen Beratung werden die Lernziele demgegenüber von den Ratsuchenden gesetzt (was nicht den Einfluss der Berater ausschließt³). Die Überprüfung der selbstgesetzten Zielerreichung in der Beratung erfolgt in der Regel durch die Ratsuchenden selbst oder im Rahmen einer gemeinsamen Reflexion – aber nicht als Begutachtung. Genau das ist ein zentrales Charakteristikum der professionellen Handlungsform Beratung. Die begutachtende Überprüfung der vom Berater gesetzten Ziele entfällt, weil nicht er in der Beratung die Veränderungsziele setzt, sondern die Ratsuchenden selbst. Maier-Gutheil kann bei der Interpretation des Datenmaterials die Handlungsform Beratung nur deshalb mit der Anforderung Begutachtung verbinden, weil sie in ihrem theoretischen Zugang die Mitverantwortung der Berater für die Lernziele einführt. Genauer: die Verantwortung für die von den Beratern selbst gesetzten Beratungsziele, mit denen sie in die Ziele der Ratsuchenden eingreifen (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 43). Auf diese Weise vermischt Maier-Gutheil bereits in ihrem professionstheoretischen Zugang die professionellen Handlungsformen Beratung und Lehre.

Während bei Giesecke, Mollenhauer und Bollnow das Beratungsanliegen und das damit verbundene Lernziel des Ratsuchenden den Ausgangspunkt des Beratungsprozesses bilden, stellt Maier-Gutheil in ihrem theoretischen Zugang zur professionellen Beratung Entwicklungsziele der Berater als Ausgangspunkt für den Beratungsprozess in Rechnung, die aus einer gesellschaftlichen und institutionell externen Perspektive begründet sind und im Beratungsprozess realisiert werden sollen. Vor diesem Hintergrund gilt es speziell bei der Existenzgründungsberatung sowohl einen neuen Erwerbsarbeitsstatus und eine neue berufliche Rolle zu erreichen als auch von Seiten der Beratungseinrichtungen für notwendig erachtete Lern- und Bildungsprozesse zu realisieren (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 34 f.). Dies mag aus der Sicht einer Betriebswirtschaft oder der wirtschaftspolitisch verantwortlicher Akteure notwendig sein und ließe sich z. B. auch im Rahmen der Handlungsform Unterrichten professionell abbilden. Im professionellen Sinn von Beratung allerdings wäre das Beratungsziel von den Ratsuchenden selbst – auf Grundlage ihres individuellen Anliegen – zu bestimmen.

Maier-Gutheil führt also bereits mit ihrem theoretischen Zugang ein Modell von Beratung ein, das die gegensätzlichen Handlungslogiken von Lehre und Beratung vermischt und insofern mehr einem alltäglichen Beratungsverständnis entspricht als der professionellen Handlungsform Beratung. Zumindest wird bei ihr nicht zw-

³ Wenn hier zwischen der Zielbestimmung der Ratsuchenden und der Berater unterschieden wird, soll nicht der Einfluss des Beraters im Beratungsprozess in Abrede gestellt werden. Berater haben Einfluss und tragen im Beratungsprozess Verantwortung, insbesondere für den Beratungsprozess und den verstehenden Zugang zu den Anliegen und Zielen der Ratsuchenden. Berater setzen aber keine eigenständigen Entwicklungsziele. Die Einführung eines eigenständigen Entwicklungsziels der Berater schränkt die Offenheit des Beratungsprozesses ein und verändert die Handlungsform Beratung in Richtung Lehre.

schen einem alltäglichen und professionellen Beratungsverständnis differenziert. Die Vermengung von Beratung und Begutachtung entspricht der häufig anzutreffenden alltäglichen Expertenberatung und nicht professionellem Beratungshandeln. Im alltäglichen Beratungsverständnis teilen Experten ihr Fachwissen den Ratsuchenden als Ratschlag mit Anspruch auf Richtigkeit mit und überprüfen ggf. dessen Realisierung (vgl. Dewe 2010, S. 132). Dewe bezeichnet eine derartige Praxis als Sozialtechnik, mittels derer – auf Basis eines überlegenen Spezialwissens – vom Berater Rezeptologien für die Lebenspraxis abgeleitet werden (ebd., S. 138). Der theoretische Zugang in Maier-Gutheils Untersuchung orientiert sich mehr an alltäglicher als an professioneller Beratung.

Das bei Maier-Gutheil dann auch im Untersuchungsergebnis festgehaltene Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Begutachtung ist geradezu charakteristisch für ein alltägliches sozialtechnokratisches Beratungsverständnis, in dem nicht zwischen Beratung und Lehre unterschieden und bei dem unterschiedlichste Handlungsformen vermischt werden (so auch die Beschreibung von Maier-Gutheil in diesem Band). Sehr deutlich zeigt Maier-Gutheil auf, wie im empirischen Material die Anforderungsstruktur in den Vordergrund tritt, welche die Beraterinnen an die ratsuchenden Existenzgründer herantragen. Die Anforderungsstruktur der Gründungsberatung umfasst drei Ebenen: Wissen, Status und Rolle. Die dokumentierten Gründungsgespräche weisen darüber hinaus die typische Asymmetrie von Lehrer-Schülerbeziehungen bzw. von Expertengesprächen auf (Maier-Gutheil 2009, S. 89). In den Beratungsgesprächen werden nicht die Anliegen der Ratsuchenden thematisiert, sondern die Anforderungen der Berater. Sie geben Arbeitsaufträge (ebd., S. 94) und überprüfen die ordnungsgemäße Ausführung der Hausaufgaben, den sie den Ratsuchenden mitgeben (ebd., S. 104). Wo kein Beratungsanliegen seitens der Ratsuchenden existiert, kann auch kein verstehender Zugang und keine stellvertretende Deutung seitens des Beraters erfolgen, wie es für professionelle Beratung typisch wäre. Stattdessen werden die sachlichen Anforderungen der Existenzgründung wie in der pädagogischen Handlungsform der Lehre als inhaltlicher Einstieg in die Gespräche gewählt (ebd., S. 98). Mit den dokumentierten Gründungsgesprächen wird das Bild einer Expertenberatung und einer Qualifizierung gezeichnet. Vor allem aber wird deutlich, dass es um die Erfüllung festgelegter Kriterien geht, die für eine erfolgreiche Gründung und damit den Ausstieg aus der Arbeitslosigkeit von den Institutionen als notwendig erachtet werden. Das Erfolgskriterium der Gründungsgespräche liegt daher – wie Nittel sagt – „außerhalb pädagogisch-professionellen Handelns“ (1999, S. 54).

Nur indem die Vermittlungsintention der Gründungsexperten (im Rahmen der Handlungsform Lehre) einschließlich ihrer Überprüfung/Begutachtung von Maier-Gutheil in den Beratungsprozess übertragen wird, kann sie zwei Formen pädagogischer Professionalität konstatieren: eine beurteilende Beratung und eine begleitende Begutachtung (Maier-Gutheil 2009, S. 180 ff.). Aus der hier dargelegten alternativen theoretischen Perspektive erzeugen beide Formen kein professionelles Spannungsverhältnis, sondern beide repräsentieren Formen nicht-professioneller Expertenbera-

tung, die jeweils ihre spezifische professionelle Handlungslogik (Beratung und Lehre) verlassen haben. Das von Maier-Gutheil beschriebene Spannungsverhältnis von Beratung und Begutachtung ist damit der professionellen Handlungsform Beratung keineswegs inhärent, innerhalb der sich professionell agierende Berater mit verschiedenen Antinomien per se auseinandersetzen müssen. Das beschriebene Spannungsverhältnis ist vielmehr der handlungslogische Gegensatz zwischen den beiden Handlungsformen Beratung und Lehre, die im Ansatz von Maier-Gutheil vermischt werden.

Innerhalb der beiden rekonstruierten Formen alltäglicher Beratung (und eben nicht professioneller Beratung) identifiziert Maier-Gutheil in ihrer Untersuchung zwei verschiedene Muster bzw. Arbeitsweisen der sogenannten Berater: die überwiegende Orientierung an einem trägerbezogenen Ablaufschema und die teilweise aufscheinende fallspezifische Orientierung. „Vor allem mit Blick auf den Einsatz von Routinebeispielen und eine nicht fallspezifische Vorgehensweise werden in situ Fehler produziert... Eine fallorientierte Bearbeitung in der Gründungsberatung würde zudem der beratenden Aktivität mehr Raum geben“ (Maier-Gutheil in diesem Band). Aus dieser Beschreibung lässt sich ablesen, dass an vereinzelt Stellen der Gespräche bei „Athene“ professionelle Beratungssequenzen aufscheinen, die mit der Antinomie von „Subsumtion versus Rekonstruktion“ (Helsper 1996, S. 531) als Spannungsverhältnis von Schema versus Fallbezug reflektiert umgehen.

In ihrer Beschreibung des theoretischen Zugangs zum professionellen Handeln orientiert sich die Autorin an Nittels Konzept „gekonnter Beruflichkeit“, wie zuvor im Abschnitt 3 dargelegt. Professionelles Handeln versucht danach Vereinseitigungen im Umgang mit Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata zu vermeiden, insbesondere hinsichtlich der drei Antinomien: Rollenhandeln versus ganze Person, Subsumtion versus Rekonstruktion sowie Nähe versus Distanz (vgl. Helsper 1996). Über die Antinomie „Subsumtion versus Rekonstruktion“ („Fallbezug“) hinaus, die in den Fällen nur punktuell aufscheint, wird der Umgang der Berater mit den anderen beiden Antinomien in der vorliegenden Untersuchung nicht deutlich. Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass in den Existenzgründungsgesprächen kaum professionell gehandelt wird.

Mit Blick auf die Entgrenzungsthese wäre damit für das Handlungsfeld Existenzgründungsberatung als Ergebnis festzuhalten, dass dort keine Entgrenzung professionellen pädagogischen Handelns stattfindet, sondern bekannte alltägliche Sozialtechniken im Kleid der Beratung auftreten. Es wäre interessant zu untersuchen, welche Strukturen sowie Deutungs- und Begründungsmuster in diesen Prozessen professionelles pädagogisches Handeln verhindern. Für solche Untersuchungen müssen aber als heuristischer Rahmen die Charakteristika professioneller Beratung zugrunde gelegt werden. Diese Bestimmungen werden im Folgenden dargestellt.

5 Professionelle pädagogische Beratung

Die Unterscheidung zwischen alltäglichem und professionellem pädagogischen Handeln ist keineswegs einfach zu treffen und findet sich in pädagogischen Handlungsfeldern regelmäßig in einem Mischungsverhältnis, das durch die Reflexion der professionellen Antinomien einerseits und alltägliche Steuerungsinteressen der pädagogisch Handelnden gegenüber den Lernenden und Ratsuchenden andererseits charakterisiert ist. Wie sich dieses Mischungsverhältnis gerade in nicht genuin-pädagogischen Handlungsfeldern darstellt, bleibt weiterhin eine empirisch zu klärende Frage. Im Folgenden sollen daher einige wichtige theoretische Bestimmungen für professionelles pädagogisches Beraten und dessen empirische Untersuchung erläutert werden.

Professionelles Handeln äußert sich – wie Nittel (2000) ausführt – als reflektierter Umgang mit Spannungsverhältnissen auf der Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene. Alltägliches Steuerungshandeln zeigt sich demgegenüber als vereinseitigende Festlegung, als Normierung und Festlegung auf etwas als „richtig“ oder „notwendig“ Geltendes, als darauf bezogener Lob und Tadel, in der Form von Belohnungen, Anreizen und Strafen, als Selektion, als angeordnete Wiederholung und als Entzug (Liebes-, Ressourcen-, Anerkennungsentzug). Für professionell Handelnde ist es in vielerlei Hinsicht schwer, Professionalität gegenüber den Anforderungen und Zwängen des Alltags zu realisieren. Dabei spielen nicht nur Trägerinteressen eine Rolle, sondern auch die Interessen der Ratsuchenden, die Berater oft zu „Experten wider Willen“ (Dewe 2012, S. 1) machen möchten, um sich selbst aus der Verantwortung zu nehmen und zu entlasten.

Der Verweis auf den reflexiven Umgang mit den Antinomien im professionellen Handeln reicht für die Bestimmung professioneller Beratung allein nicht aus. Professionelle pädagogische Beratung lässt sich hinsichtlich dem

- Beratungsgegenstand
- Beratungsziel und
- Beratungsprozess bestimmen.

Mit Blick auf den Beratungsgegenstand spricht Bollnow von pädagogischer Beratung, wenn sich Beratung auf die sittliche Lebensführung bezieht und das „ganze Leben des Menschen in Frage steht“ (1959, S. 84). Für Mollenhauer darf nur das, was der Ratsuchende formuliert, Gegenstand der Beratung werden. Dabei umfasst Beratung als Gegenstand Entscheidungen und Sachverhalte, die der Ratsuchende als Frage einbringt (1965, S. 30).

Nittel definiert – hier dem auf Ulrich Oevermann und Berger/Luckmann rekurrenden Enno Schmitz nicht ganz unähnlich – das pädagogische Beratungsziel „als absichtsvolle Veränderung des kognitiven und emotionalen Verhältnisses einer Person (Einheit von personaler und sozialer Identität) zu einem Ausschnitt der sozialen und/oder objektiven Wirklichkeit sowie die Lösung eines wie immer gearteten partikularen lebenspraktischen Problems, so dass der Ratsuchende nach der Umsetzung

des Ratschlags an die gewohnten Routinen seiner biografischen Lebensführung anknüpfen und seine Handlungskapazitäten unter den veränderten Umständen eines neuen Lernplateaus optimaler zur Geltung bringen kann“ (Nittel 2009, S. 10).

Der Beratungsprozess wird nach Mollenhauer durch die Idee der Aufklärung bestimmt. Sie ergibt sich aus der „Frage nach den eigenen Möglichkeiten des Ratsuchenden und ist somit immer „kritische Aufklärung“, welche die Ausgangsfrage präzisiert, das Problem rational erhellt und von Verfestigungen frei macht (Mollenhauer 1965, S. 32). Der Beratungsprozess wird damit als ein Distanz schaffendes und reflektierendes Gespräch gekennzeichnet. Der reflektierte Umgang mit den Antinomien professionellen Handelns hat hier seinen Platz. Der pädagogischen Beratung fehlt „jene beabsichtigte Einflußnahme auf den Willen des anderen Menschen“ (Bollnow 1959, S. 78). Weiterhin charakterisiert Bollnow Beratung als die Erarbeitung und das Abwägen mehrerer Möglichkeiten, sodass zugleich eine Einsicht in die Gründe und die zur Frage stehende problematische Situation vermittelt wird. Berater fällen keine Entscheidungen. Diese fällt der Ratsuchende selbst und trägt dafür auch die Verantwortung, während der Berater die Verantwortung für die angemessene Reflexion der Situation trägt (ebd., S. 81).

Im Kontext des Aufklärungsgedankens versteht sich pädagogische Beratung als die multiperspektivische Reflexion lebensweltlich gerahmter und problematisch gewordener Handlungs- und Lebenssituationen mit dem Ziel, bestehende Deutungsmuster mit Blick auf diese Situation so zu verändern, dass die Ratsuchenden im Kontext ihrer Möglichkeiten wieder entscheidungs- und handlungsfähig werden. Gegenstand der pädagogischen Beratung ist demnach eine problematisch gewordene Handlungssituation, Ziel ist die Transformation der bisherigen – nicht mehr adäquaten – Interpretationsperspektive auf die Handlungssituation durch den Ratsuchenden selbst. Der Prozess lässt sich als gemeinsames Gespräch mit Interpretationsleistungen und stellvertretenden Deutungen des Beraters charakterisieren, damit die Ratsuchenden mittels neuer Interpretationsangebote ihre bisherigen Situationsdeutungen verändern und wieder selbstverantwortlich Entscheidungen treffen können bzw. wieder handlungsfähig werden. Die Orientierung an den Deutungen und Interessen des Ratsuchenden einerseits und der gleichzeitige Anspruch auf deren Veränderung andererseits – ohne entscheidende Einflussnahme der Beratenen – beschreibt ein zentrales Autonomieproblem und zugleich Spannungsverhältnis der pädagogischen Beratung, das in seiner vielschichtigen Handlungslogik zu reflektieren ist.

Dewe/Schwarz (2011) und Ludwig (2014) reflektieren die Handlungslogik pädagogischer Beratung als beratende Rekonstruktion. Beratende Rekonstruktion zielt auf die Reflexion und Transformation des dem Ratsuchenden zur Verfügung stehenden Repertoires, vor allem auch auf die Explikation impliziten Wissens. „Beratende Rekonstruktion ist so gesehen eine Form des Diskurses, die Antwortmöglichkeiten auf im alltäglichen Kommunikationsfluss nicht ad hoc behebbare Regeldefizite anbietet und Interpretationsangebote bereithält für eine (möglicherweise reflektier-

tere) Begründung problematisch gewordener, aber nicht prinzipiell bedrohlicher subjektiver Handlungsentscheidungen der Lebenspraxis. (...) Der Berater bietet mit „stellvertretenden Deutungen“ (Oevermann) Begründungen bzw. unterstützt Alltagshandelnde beim Aufbau von Begründungen für Entscheidungen ihrer autonomen Handlungs- und Lebenspraxis“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 147). Diese reflexiv-rekonstruktive Arbeit am Verhältnis individueller Deutungen und gesellschaftlicher Regelsysteme lässt sich im Sinne von Bildung als Selbst- und Weltverständigung verstehen, die zur Neuorientierung in einer sozialen Situation führt (vgl. Ludwig 2012, S. 142). Die Rekonstruktion macht Sinnhorizonte des Ratsuchenden und Bedeutungsstrukturen im Beratungsanliegen sichtbar, die dem Ratsuchenden bislang unbekannt waren. Sie werden als stellvertretende Deutungsangebote in den Beratungsprozess eingeführt. Es bleibt aber in der autonomen Verfügung des Ratsuchenden, inwieweit er diese Angebote für die Transformation seiner bestehenden Sinnhorizonte nutzt. Rekonstruktive Beratungsprozesse nehmen ihren Ausgangspunkt in den inhaltlich-gegenständlichen Problemlagen und Handlungsproblematiken der Ratsuchenden, d. h. in deren Perspektiven, Deutungen und Interpretationen zu der problematisch gewordenen Situation.

Mader hat bereits sehr früh mit dem Begriff der Deutung die inhaltlich-gegenständliche Seite der Situation herausgestellt. Er kritisiert eine psychologisierende Einschränkung auf Persönlichkeitsmerkmale in der Beratung. Pädagogische Beratung ist demgegenüber ein interpretativer Prozess in einer künstlichen Beratungssituation, in dem Berater und Ratsuchende ihre Deutungen austauschen und der Ratsuchende sich an der Deutung und der Person des Beraters „abarbeitet“ (Mader 1976, S. 710). Aufgrund des experimentellen Charakters der Deutungen kann sich der Ratsuchende leichter als im Alltagsdialog entziehen und die Deutung des Beraters verwerfen. Der Berater wird als Anbieter von Deutungen widerlegbar. Während Mollenhauer 1965 noch von Informationen spricht, die im Beratungsprozess ausgetauscht werden, führt Mader den Deutungsbegriff in den pädagogischen Beratungsdiskurs ein. Damit gewinnt Mader eine systematischer angelegte Freiwilligkeit und Distanziertheit in der Beratungsbeziehung, als es Mollenhauer möglich war. Mollenhauer (vgl. 1965, S. 31 ff.) konnte – im zeitlichen Vorfeld der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des symbolischen Interaktionismus – nur an die Beratenden appellieren, ihren Rat nur als Beispiel und nicht als Vorbild vorzubringen, damit der Ratsuchende darüber die Möglichkeit zur Selbstaufklärung gewinnt. Mader schreibt der Beratung in ihrer Eigenschaft als Deutungsarbeit einen prinzipiell experimentellen Charakter zu.

Dewe reflektiert beratende Rekonstruktion aus einer strukturtheoretischen Perspektive. Im Anschluss an Oevermann entwickelt er Beratung als professionelles Handeln (vgl. Dewe 2010) und als strukturrekonstruktive Fallinterpretation (Dewe 1996, S. 42 ff.). Dewe/Schwarz (2011, S. 107) verstehen Beratung als Kernfigur professionellen Handelns. In der Beratung werden die lebensgeschichtlichen Krisen der Ratsuchenden als „Konkretion sozialtypischer Problemlagen“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 97) und nicht als individuelle Defizite gedeutet. Die Berater sind daher gefordert, die

individuelle Handlungsproblematik in ihren allgemeinen Strukturen und sozialtypischen Problemlagen zu interpretieren, d. h. in ihrer gegebenen Fallstruktur darzustellen.

Diesem rekonstruktiven Verständnis von Beratung liegt – ähnlich wie bei Enno Schmitz – ein spezifisches Modell von Autonomie der Lebenspraxis zugrunde. Das individuelle Handeln in der Krise wird als Resultat der Autonomie einer Lebenspraxis gefasst, die als „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 106) charakterisiert wird. „Gemeint ist damit, daß jede mit Subjektivität ausgestattete Handlungsinstanz sich in manifesten Krisensituationen, in denen die alten Routinen gescheitert sind, zu einer Krisenlösung entscheiden muß, obwohl geprüfte Begründungen und Argumente noch nicht zur Verfügung stehen“ (Oevermann 2002, S. 12). Die so getroffenen Entscheidungen zwischen verschiedenen gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsmöglichkeiten werden als durch Fallstrukturen geleitet verstanden. Beratungsziel ist es demnach, die Fallstrukturgesetzlichkeit des Handelns aufzuzeigen, d. h. seine funktionale Einbettung in Organisationen oder soziale Felder.

Die Rekonstruktion verschiedener regelgeleiteter Entscheidungen im Kontext einer Handlungssequenz bringt eine spezifische Selektionsstruktur hervor, die Oevermann als Fallstruktur bzw. Fallstrukturgesetzlichkeit bezeichnet. In der Beratung geht es nach Dewe um die Reflexion dieser „Struktureigenschaften“ (1996, S. 41) alltäglicher Praxis im Beratungsfall, um die Handlungsstrategien der Ratsuchenden im Lichte dieser Strukturen sichtbar zu machen und so die Voraussetzung für die Transformation ihrer Begründungen durch sie selbst schaffen zu können. Der Professionelle hat dazu mit „der Dialektik von universalisierter Regelanwendung bei striktem Fallbezug“ (Dewe/Schwarz 2011, S. 104) umzugehen. Professionalität ist deshalb der Ort, an dem wissenschaftliches Wissen in alltägliche Deutungen transformiert werden soll (vgl. Dewe/Schwarz 2011, S. 107).

Damit ist die Frage aufgeworfen, wie die Ratsuchenden mit dem stellvertretenden Deutungsangebot der Berater umgehen. Inwieweit nehmen sie das Deutungsangebot für sich selbst als relevant an und setzen sich mit diesem auseinander? Für die Ratsuchenden gibt es gute Gründe gegenüber der Fallstrukturinterpretation skeptisch zu sein. Schließlich erfassen Fallstrukturen nicht zwangsläufig gesellschaftliche Widersprüche, die Ratsuchende in ihrer Handlungsproblematik empfinden. Die Fallstrukturgesetzlichkeit wäre demnach um den subjektiven Sinn, die subjektiven Bedeutungshorizonte auf die Fallstruktur zu erweitern. Erst wenn der subjektive Sinn im Beratungsprozess verstanden ist, können die Bezüge vom subjektiven Sinn zur Strukturgesetzlichkeit ins Verhältnis gesetzt und sichtbar gemacht werden. Ohne die Darstellung dieses Verhältnisses kann die Relevanz der Strukturgesetzlichkeit vom Ratsuchenden ggf. nicht nachvollzogen werden. Professionelles Beratungshandeln umfasst somit die Rekonstruktion des Verhältnisses von subjektivem Sinn und Strukturgesetzlichkeit.

Es ist im Beratungsprozess ohnehin zunächst der subjektive Sinn, mit dem die Ratsuchenden ihr Anliegen gegenüber den Beratern vortragen. Rekonstruktive Beratung muss deshalb m. E. den Zusammenhang von subjektivem Handlungssinn und latenten Sinnstrukturen vom Standpunkt des ratsuchenden Subjekts aus in den Blick nehmen. Dies versucht der Ansatz rekonstruktiver Beratung vom Subjektstandpunkt (vgl. Ludwig 2014). Das Erleben der Ratsuchenden ist für deren Situationsinterpretation maßgeblich und muss deshalb genauso methodisch verstanden werden, wie die daraus folgenden Handlungskonsequenzen (vgl. Hitzler 2002, Abs. 33).

Subjektiver Sinn gilt aus der Perspektive der Wissenssoziologie als Ausdruck eines sozial konstruierten Bedeutungszusammenhangs, wobei Vergesellschaftung als bestimmendes Moment der Lebenspraxis gilt. Vergesellschaftung stellt „das Alltags Handeln in den Konflikt zwischen einem pragmatisch durch den Zwang zur Lebensbewältigung geforderten *Verharrenwollen* des Alltagswissens und dem Druck der gesellschaftlichen Strukturen, die über immer wieder neue außeralltägliche Ereignisse Zweifel aufwerfen, *zur Reflexion nötigen*“ (Schmitz 1984, S. 106; Hervorhebung JL). Die kritische Psychologie bzw. Subjektwissenschaft greift diese Bestimmung des symbolischen Interaktionismus auf und unterlegt die dort nur angedeutete Vergesellschaftung mit gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozessen. Es sind historisch bestimmbare gesellschaftliche Prozesse, auf die sich das gesellschaftliche Handeln des Subjekts bezieht und die den subjektiven Sinn allgemein rahmen (und nicht abstrakte Regelsysteme). Zugleich wird das Handeln des Subjekts wie im symbolischen Interaktionismus an gesellschaftliche Teilhabe gebunden, in deren lebensweltlichen Handlungskontexten die interaktiv immer wieder herzustellende Teilhabe entweder defensiv verteidigt wird (verharren) oder Ereignisse mit dem Ziel erweiterter Teilhabe in Zweifel gezogen und kritisch hinterfragt werden. Aus dieser Perspektive von Vergesellschaftung und symbolisch vermittelter gesellschaftlicher Teilhabe ergeben sich erweiterte Möglichkeiten der Rekonstruktion des Verhältnisses von subjektivem Sinn und latenter Sinnstrukturen, aber auch zusätzliche Herausforderungen. Die Herausforderung in der Beratung besteht vor allem darin, die Handlungsproblematik der Ratsuchenden einerseits mit Blick auf die damit verbundenen Vergesellschaftungsprozesse und Teilhabeinteressen vom Subjektstandpunkt des Ratsuchenden aus zu verstehen und andererseits mit Blick auf erweiterte Teilhabemöglichkeiten zu reflektieren.

Vom Subjektstandpunkt aus betrachtet besteht eine „Reziprozität“ der Begegnung zwischen dem Interpreten und den anderen, wobei die anderen gegenüber dem Interpreten als unterschiedene Intentionalitätszentren gelten. Die Welt und die anderen sind „je mir“ gegeben – bezogen auf meinen Standpunkt und meine Lebensinteressen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 14). Wir begegnen einander und nehmen uns wahr. Das gilt auch für die Beratungsbeziehung. Wir können einander verstehen, weil wir uns selbst verstehen. „Perspektiven-Verschränkung“ als Spezifikum menschlicher Sozialbeziehungen beruht auf „Reflexivität, mit welcher ich vom

Standpunkt meiner Welt- und Selbstsicht den anderen in seiner Welt- und Selbstsicht in Rechnung stelle“ (Holzkamp 1983, S. 238; vgl. auch Gieseke 2007).

Die Anliegen von Ratsuchenden lassen sich subjekttheoretisch als Handlungsproblematiken, d. h. als eingeschränkte Handlungsfähigkeit verstehen. Jene liegen vor, wenn die Reflexion der Welt- und Selbstbeziehung an Grenzen stößt, d. h. die verfügbare Situationsdefinition nicht mehr ausreicht, um in befriedigender Weise handlungsfähig zu sein. Solche Handlungsproblematiken als eingeschränkte Situationsinterpretation sind vom Subjektstandpunkt aus betrachtet der Ausgangspunkt der Ratsuchenden, um Beratung in Anspruch zu nehmen. Lebensweltliche Irritationen und Handlungsproblematiken der Ratsuchenden sagen etwas über den Stand ihrer aktuellen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten aus und den Grad lebenslagenpezifischer Beschränkungen. Eingeschränkte Teilhabe korreliert zudem mit einer Emotionalität des Beratungsanliegens, was nicht selten in Form von Leidensdruck Ausdruck findet.

Die Aufgabe der Berater liegt vor diesem Hintergrund vornehmlich in der handlungsbezogenen Rekonstruktion des vorhandenen Welt- und Selbstverhältnisses der Ratsuchenden hinsichtlich sowohl seines subjektiven Sinns als auch seiner manifesten und latenten Sinnstrukturen. Es soll ein Verständnis dafür geschaffen werden, wie sich die Handlungsproblematik als eingeschränkte Vermittlung eines Welt- und Selbstverhältnisses darstellen mag. Dabei zielt die Rekonstruktion sowohl auf die vorhandenen individuellen Vermittlungsweisen als auch auf die nicht realisierten, aber *möglichen* Vermittlungsverhältnisse ab. Der rekonstruktive Arbeitsschritt hat nicht nur die Struktur zum Gegenstand, sondern er stellt auch den Bezug der individuellen Handlungsbegründung auf die gesellschaftliche Struktur her, indem sich subjektivespezifische Lesarten und Realisierungschancen gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen und Verfügungsmöglichkeiten aufzeigen lassen. Mit dieserart Rekonstruktion „werden die unterschiedlichen Weltdeutungen bzw. Sicht- und Verhaltensweisen als unterschiedliche Formen subjektiver Realisierung gemeinsamer Verfügungsmöglichkeiten begreifbar“ (FGL 2004, S. 11).

Beratung vom Subjektstandpunkt aus versteht das Verhältnis von Individuum-Gesellschaft als eine prinzipielle Einheit, die sich unter den gegenwärtigen Verhältnissen widersprüchlich darstellt. Dieser Verhältnisbestimmung als einer prinzipiell möglichen Einheit liegt das erkenntnistheoretische a priori einer Solidargesellschaft zugrunde und nicht das a priori einer Gesellschaft, die über die Konkurrenz von Einzelinteressen zusammenhält. Mit der expliziten Bestimmung⁴ einer spezifischen Gesellschaftlichkeit, die auf die realen und potenziell realisierbaren Lebenschancen von Handlungssubjekten abstellt, rückt eine gesellschaftskritische Perspektive stärker ins Zentrum der Beratung. Es geht dann in der Beratung nicht mehr allein um Aufklärung der Ratsuchenden über latente funktionale Strukturen und Regelhaftigkeiten, und inwiefern individuelles Handeln mit gesellschaftlich vorherrschenden

⁴ Alle theoretischen Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft basieren auf einem a priori. Es wird nur selten explizit gemacht.

Normalitätserwartungen in Konflikt geraten kann. Es geht darüber hinaus um eine gesellschaftskritische Perspektive, die unbeirrt – auch im Sinne des Inklusionspostulats – danach fragt, inwiefern diese Strukturen den gesellschaftlichen Zusammenhang individueller Gesellschaftlichkeit und Teilhabe verdecken und Probleme nur personifizieren. Eine derart aufklärerische Perspektive schafft die Bedingung der Möglichkeit, dass die Ratsuchenden nicht nur die eigenen Bedeutungs- und Begründungshorizonte verändern, sondern auch die Veränderung der sie rahmenden Strukturen in Betracht ziehen können. Es geht dann darum, die „Vermitteltheit eigener Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen (...) im jeweils konkreten Fall zu begreifen“ (FGL 2004, S. 10). Die alltäglich naheliegende Sichtweise, die Oberfläche der gesellschaftlichen Verhältnisse soll durchdrungen werden, um die individuelle Gesellschaftlichkeit zur Sprache zu bringen (vgl. FGL 2004, S. 8).

Für rekonstruktive Beratung ist vom Subjektstandpunkt ausgehend das Verhältnis von subjektivem Sinn zu Sinnstrukturen in dreierlei Hinsicht relevant. Mit Blick erstens auf manifeste Sinnstrukturen, zweitens auf Sinnstrukturen, die latent eine Rolle spielen, und drittens auf Sinnstrukturen, die möglich wären, dem subjektiven Handeln aber aufgrund seiner sozialen Lage und Position (noch) nicht verfügbar sind.

Bezieht man die skizzierten drei Ebenen auf die Rekonstruktionsaufgabe in der Beratungspraxis, dann gilt es in einem ersten Schritt vom Subjektstandpunkt aus die individuelle Lebenslage als Binnenperspektive zu rekonstruieren, d. h. als Sicht des Ratsuchenden auf seine problematisch gewordene Lebenssituation. Die Einnahme des Subjektstandpunkts verlangt von den Beratenden einen grundlegenden Perspektivenwechsel. Die Herausforderung für die Beratenden besteht vornehmlich in einer strikt fallbezogenen Perspektivenübernahme von Interpretationsmöglichkeiten und -horizonten, wobei die Lebensinteressen der Ratsuchenden zum Angelpunkt der Interpretation erhoben werden.

Die Frage, in welcher Weise dabei bestimmte soziale Positionen regelnd wirksam werden, kann erst durch eine nachfolgende Analyse von der Außenperspektive beantwortet werden, d. h. vom Standpunkt des distanzierenden Beobachters. Aus dieser Perspektive lässt sich auch rekonstruieren, auf welche sozialen Positionen „Noch-Nicht“ oder „Nicht-Mehr“ in der Lebenswelt Bezug genommen wird. Wenn sowohl die subjektive Lebenslage als individuelle Binnenperspektive auf die Handlungsproblematik vom Berater verstanden wurde, als auch die Bezugnahmen auf die sozialen Positionen (Milieustrukturen, berufliche Strukturen) als leitende Regeln aus der Außenperspektive rekonstruiert wurden, lassen sich Möglichkeiten und Grenzen sozialer Teilhabe bestimmen. Für die Professionalität der Beratung ist dies ein zentraler Gesichtspunkt. Forschungen zur Professionalität in Beratungsprozessen hätten zu untersuchen, inwieweit Berater das Verhältnis zwischen der Binnenperspektive des Ratsuchenden und der in dreifacher Hinsicht relevanten Außenperspektive herstellen und rekonstruieren.

Eine weitere Frage zur Professionalität der Beratung umfasst die Vermittlung der stellvertretenden Deutungsangebote mit den vorhandenen Sinnhorizonten der Ratsuchenden. Vermittlung wird in der strukturtheoretischen Version bei Dewe als Dialog zwischen beiden Parteien entworfen (vgl. Dewe 2010, S. 132). Ein Dialog, in dem ein „Konsens... zu einer gemeinsam akzeptierten Deutung“ (ebd., S. 141) hergestellt werden soll. Ziel ist eine gemeinsam getragene Perspektive (Dewe 1985, S. 370). Dieses Vermittlungskonzept des strukturtheoretischen Ansatzes läuft Gefahr, die vorhandenen Freiheitsgrade der Ratsuchenden einzuschränken, damit den Widerstand der Ratsuchenden zu provozieren und Wissenstransformationsprozesse zu behindern. Diskursive Aushandlungsprozesse, die auf Konsens zielen, basieren auf der Macht von Argumenten, die vor allem bei den Beratenden liegt. Sie haben einen Startvorteil und sind zugleich die Produzenten der neuen Deutungsangebote, haben sich also während der Rekonstruktion bereits intensiv mit der argumentativen Struktur auseinandergesetzt. Demgegenüber können die Ratsuchenden im „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) ihrer Argumente nur reagieren.

Es ist fraglich, ob das Beratungsgespräch überhaupt als Dialog interpretiert werden kann. Schmitz/Bude/Otto (1989) argumentieren, dass die Beratung kein Dialog sein kann, weil der Berater nicht in der gleichen Weise vom Fall betroffen ist wie der Ratsuchende. Ähnlich wie Schmitz/Bude/Otto greift Mader den Aspekt der Nicht-Alltäglichkeit und Künstlichkeit der Beratungssituation auf – im Unterschied zum alltäglichen Dialog. Die Künstlichkeit des Beratungssettings ist Mader zufolge eine wichtige Voraussetzung, die den Ratsuchenden eine bessere Kontrolle der Situation erlaubt und „eher ein Verwerfen, Sichentziehen und Neuzuschreiben – und damit Lernen – zulässt als komplexe Alltagssituationen“ (Mader 1976, S. 709 f.). Die Künstlichkeit und Distanz der Beratungssituation schaffen zusammen mit dem Deutungsangebot einen experimentellen Raum (vgl. Ludwig/Petersheim 2004), der Reflexion und Lernen befördert. Dazu ist es – im Unterschied zum Alltagsdialog – erforderlich, Bedeutungs-, Begründungshorizonte im Beratungsprozess offen und transparent zu machen. Vermittlung neuer Interpretationsperspektiven im Beratungsprozess bedeutet dann nicht Konsens, sondern Ansprache und Explikation der im Beratungsfall rekonstruierten Zusammenhänge, um Differenzen sichtbar zu machen zwischen den vorhandenen und den möglichen Interpretationsperspektiven. Über die Herstellung von Differenz können Lernprozesse bei den Ratsuchenden initiiert und unterstützt werden – Lernprozesse, die eine Transformation der bestehenden Bedeutungshorizonte zum Gegenstand haben.

Deutungsangebote der Beratenden finden erst dann Eingang in die bestehenden Bedeutungshorizonte der Ratsuchenden, wenn die eigene Handlungsproblematik dadurch für sie verständlicher wird. Die Vermittlungsleistung vollziehen also die Ratsuchenden – nicht die Berater – in Form von Lern- bzw. von Transformationsprozessen. Die Aufgabe der Berater ist es, dafür den subjektiven Sinn und die Sinnstrukturen im Beratungsprozess öffentlich und so für die Ratsuchenden und deren Transformationsversuche zugänglich zu machen. Es muss zwischen dem Rekonstruktionsprozess und dem Lernprozess in der Beratung unterschieden werden. Die

Berater sind für die Rekonstruktion der stellvertretenden Deutungsangebote verantwortlich. Von ihrer Professionalität und wissenschaftlichen Kompetenz hängt es ab, wie komplex und multiperspektivisch diese Interpretationsangebote sind. In welcher Weise diese Angebote von den Ratsuchenden aufgegriffen werden und zur Transformation ihrer alten Perspektiven auf den Fall führen, ist eine andere Frage und bleibt als Lernprozess für die Berater prinzipiell unverfügbar. Lernen kann aber durch die Berater unterstützt werden: erstens durch die Herstellung von Differenzen und zweitens durch einen verstehenden Zugang zu den Lernprozessen der Ratsuchenden.

Über den verstehenden Zugang der Berater zu den Lernprozessen der Ratsuchenden können sie diejenigen stellvertretenden Interpretationsangebote identifizieren, die für die Ratsuchenden besondere Relevanz besitzen. Für Untersuchungen zur Professionalität des Beratungshandelns wäre es deshalb wichtig danach zu fragen, in welcher Weise die Aufgabe der Lernunterstützung und Differenzbildung in der Beratung bearbeitet wird.

6 Perspektiven für Professionalitätsforschung und Entgrenzung

Professionelle Beratung ist wie dargestellt an schwierige Verstehens- und Rekonstruktionsleistungen, aber auch an Aufgaben der Differenzbildung und Lernunterstützung gebunden. In der Beratungspraxis werden diese professionellen Anforderungen regelmäßig in eingeschränkter Weise vollzogen. Dies macht dieses Handeln nicht gleich unprofessionell. Interessant wäre es aber, das Spannungsverhältnis zwischen professionellem und alltäglichem Beratungshandeln in der Praxis zu untersuchen. Hier liegt ein Forschungsdesiderat. Es ließen sich damit unterschiedliche Typen und Mischformen bestimmen, welche die professionellen Merkmalsräume des Beratungshandelns in unterschiedlicher Weise realisieren. Voraussetzung dafür wäre eine Heuristik professionellen Beratungshandelns, wie sie als Beispiel hier vorgeschlagen wurde.

Eine Vermengung alltäglicher und professioneller Merkmale bereits im theoretischen Zugang, wie er in der Untersuchung von Maier-Gutheil erfolgte, führt zwar in der vorliegenden Untersuchung zu Ergebnissen, welche einen Eindruck von dem in der Praxis vorzufindenden Spannungsbogen geben. Es ist ein Spannungsbogen, der vor allem die Seite der Begutachtung und d.h. der alltäglichen Expertenberatung stark macht. Wir erhalten aber mit dieser Heuristik, die Kriterien alltäglichen Beratungshandelns mit professionellen Kriterien vermengt, keine Aussagen über professionelles Handeln. Zugleich aber auch keine Aussagen über seine Verbreitung in Feldern, die nicht genuin pädagogisch sind. Die Nittel'sche Frage, die von Maier-Gutheil empirisch aufgegriffen wurde, inwieweit sich die professionelle Handlungslogik in den Alltag hinein entgrenzt, bleibt daher aktuell.

- Alheit, P. (2002):** Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hg.): Biographische Arbeit. Opladen, S. 211–240.
- Bollnow, O. F. (1959):** Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Combe, A./Helsper, W. (2002):** Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich (UTB Erziehungswissenschaft), S. 29–48.
- Dewe, B. (2012):** Sozialarbeiter als „Experten wider Willen“: Zum Phänomen der Reduktion von Beratungswissen auf „Handlungsrezepte“ aufgrund sozialtechnischer Erwartungen ratsuchender Klienten in Beratungsgesprächen. Typoskript Halle. Überarbeitete Version des Typoskripts von Dewe, B./Schmitz, E.: Experten wider Willen. Untersuchungen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der Beratungskommunikation. Bielefeld/Berlin 1983.
- Dewe, B. (2010):** Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen, S. 131–142.
- Dewe, B. (1996):** Beratende Rekonstruktion. In: Alemann, H. von/Vogel, A. (Hg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 38–55.
- Dewe, B. (1985):** Zur Metapher des „klinischen Soziologen“. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt (Sonderband 3). Göttingen, S. 351–390.
- Dewe, B./Schwarz, M. P. (2011):** Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg: Kovač.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (2004):** Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 10–28.
- (FGL) Forschungsgruppe Lebensführung (2004):** Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. In: FKP (Forum Kritische Psychologie) (47), S. 4–38.
- Giesecke, H. (2000):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 7. Auflage. Weinheim: Juventa, Erstveröffentlichung 1987.
- Giesecke, W. (2007):** Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Hg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Humboldt-Universität zu Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report, 11, S. 10–22.
- Helsper, W. (1996):** Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 521–569.
- Hitzler, R. (2002):** Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: FQS 3 (2). Online verfügbar unter www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm, zuletzt geprüft am 01.07.13.
- Holzkamp, K. (1983):** Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.
- Honneth, A. (1992):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.
- Kade, J./Nittel, D. (2010):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen, S. 195–206.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1991):** Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel: Beltz (ZfPäd 27. Beiheft), S. 39–66.
- Ludwig, J. (2014):** Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R./Weber, P. J. (Hg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 550–589 (im Erscheinen).
- Ludwig, J. (2012):** Lernberatung. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 141–192.
- Ludwig, J./Petersheim, A. (2004):** Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 254–270.
- Mader, W. (1976):** Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik (5), S. 699–714.
- Maier-Gutheil, C. (2009):** Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Univ., Diss. Frankfurt (Main), 2007. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (VS research).
- Nittel, D. (2009):** Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Bildungsberatung. Hessische Blätter für Volksbildung (1), S. 5–18.
- Nittel, D. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (1999):** Was macht professionelles pädagogisches Handeln in der (modernen) Erwachsenenbildung „erfolgreich“? In: PÄDForum H. 1, S. 53–58.
- Mollenhauer, K. (1965):** Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, K./Müller, C. W. (Hg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25–87.
- Oevermann, U. (2002):** Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online verfügbar unter http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, zuletzt geprüft am 13.10.2013.

- Oevermann, U. (1996):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.
- Schmitz, E. (1984):** Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11), S. 95–123.
- Schmitz, E./Bude, H./Otto, C. (1989):** Beratung als Praxisform angewandter Aufklärung. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 122–148.
- VBV e. V. – Vereinigung beratender Betriebs- und Volkswirte (2010):** Grundsätze ordnungsmäßiger Gründungsberatungen. Online verfügbar unter http://www.vbv.de/download/gog_vbv_grundsaeetze_gruendungsberat.pdf.