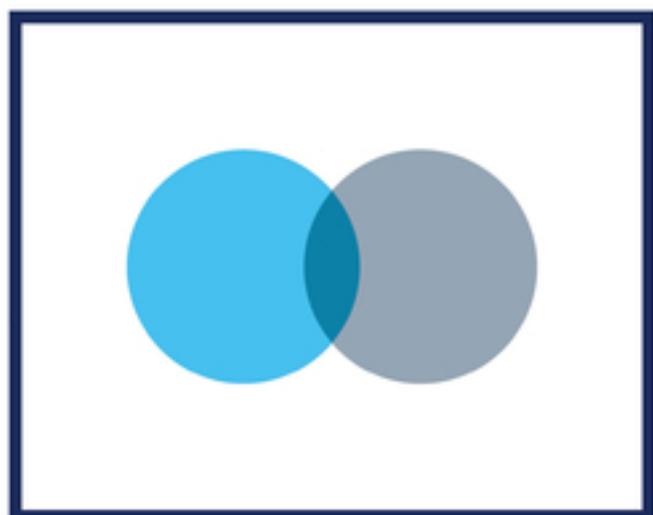


Tim Stanik

# Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion



# 1 Einleitung

## 1.1 Beratung als Thema der Weiterbildung

### Bedeutungszuwachs von Beratung in der Gesellschaft

Beratung ist zu einer der zentralen Dienstleistung in unserer Gesellschaft geworden. Da in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. in der Wirtschaft, im Sozialwesen, im Gesundheits- oder im Bildungssystem) Beratungsangebote existieren, scheint es nur folgerichtig, von einer „beratenden Gesellschaft“ zu sprechen (vgl. Schützeichel/Brüsemeister 2004). Ob Individuen oder Unternehmen nicht weiter wissen, vor Entscheidungen stehen, Prozesse optimieren wollen etc.: Beratung ist das Instrument der Wahl, für das es keiner Rechtfertigung bedarf.

Die zunehmende Bedeutung von Beratung kann mit gesellschaftlichen Entwicklungen wie der der „Wissensgesellschaft“ (Stehr 1994) und der der reflexiven Modernisierung (vgl. Beck 1999) begründet werden. In wissensbasierten Gesellschaften ist (wissenschaftliches) Wissen die zentrale Ressource, um an neuen Technologien teilzuhaben oder volkswirtschaftlich Wachstum zu generieren.<sup>1</sup> Wissen ist in der Wissensgesellschaft dadurch gekennzeichnet, dass es nicht einmalig durch Erfahrung oder (akademische) Ausbildung erworben wurde, sondern kontinuierlich als verbesserungswürdig betrachtet und ständig revidiert wird. Wissen wird nicht als Wahrheit angesehen, sondern als Ressource und ist auf Nichtwissen angewiesen (vgl. Willke 1998, S. 161). Vor diesem Hintergrund treten sogenannte „knowledge worker“ u. a. in den Rollen ‚Beratende‘ und ‚Rat gebende‘ auf (vgl. Stehr 1994, S. 383), die über nachgefragtes, aber nicht über unhinterfragtes Wissen verfügen (vgl. Nolda 2001, S. 92), um zwischen Wissensproduzenten und -konsumenten zu vermitteln (vgl. Stehr 1994, S. 378).

Während Beratung in der industriellen Gesellschaft noch vornehmlich von Professionellen (z. B. Medizinern, Juristinnen) für einzelne Lebensbereiche angeboten wurde, ist ein Kennzeichen der Wissensgesellschaft, dass andere und neue Berufsgruppen Beratung anbieten. Die Wissensgesellschaft ist demzufolge nicht durch eine „Wissensklasse“ oder durch die Vorherrschaft der Professionellen gekennzeichnet (vgl. Willke 1998, S. 164), sondern es etablieren sich immer neue, spezialisierte „Beraterzünfte“, und Beratung verankert sich auf diese Weise in der Gesellschaft (vgl. Schützeichel/Brüsemeister 2004, S. 8). Das Anbieten von Beratung

---

1 „Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft läßt sich sprechen, wenn die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, daß Informationsverarbeitung, symbolische Analysen und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden“ (Willke 2001, S. 380).

benötigt keine akademische Legitimation mehr, sondern das Beratungswissen muss lediglich auf dem Markt bestehen.

„Will man eine Beratungsdienstleistung anbieten, so muss den potentiellen Kundinnen und Kunden zunächst bewusst sein, dass sie über ein bestimmtes Wissen nicht verfügen und das Defizit durch Beratung ausgleichen können und sollen“ (Heinemann 2011, S. 7).

Eine gestiegene Beratungsbedürftigkeit lässt sich auch damit erklären, dass sich die Menschen nicht mehr auf traditionelle Gewissheiten stützen können und Verantwortungen und Entscheidungen in allen Lebensbereichen auf die Subjekte verlagert werden. Mit diesen neuen Entscheidungsfreiheiten sind aber zugleich potenzielle Überforderungen verbunden (vgl. Beck et al. 2001, S. 57), die mit Beratung – so die Annahme – kompensiert werden können. Beratung hilft bei Entscheidungsproblemen, bei denen Beratende entweder unterstützen, Wissensdefizite abzubauen oder den Überschuss an Wissen zu ordnen, damit Ratsuchende selbstverantwortlich Entscheidungen fällen können (vgl. Schützeichel 2004, S. 276 f.).

## **Lebensbegleitende pädagogische Beratung**

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten gesellschaftlichen Tendenzen hatte und hat Beratung auch im (erwachsenen-)pädagogischen Diskurs Konjunktur. Zu nennen sind z. B. Mollenhauer (1965), der Beratung vom Erziehungsbegriff abgrenzte und im Hinblick auf Bildung konzeptualisierte<sup>2</sup> oder aktuellere Versuche, Beratung als (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform zu definieren (vgl. Dewe/Winterling 2005; Dörpinghaus 2005).

Giesecke (1987) stellte bereits Ende der 1980er Jahre fest, dass Beratung neben Unterrichten, Informieren, Arrangieren und Animieren eine Grundform des pädagogischen Handelns ist (vgl. ebd., S. 75). Dies ist heute unstrittig, da pädagogische Beratungsangebote mittlerweile die gesamte Lebensspanne umfassen – von der pränatalen Beratung (z. B. Schwangerschaftskonfliktberatung), der Beratung im elementarpädagogischen Bereich (z. B. Umgang mit behinderten Kindern), der Beratung in Schulen (z. B. Übergangsberatungen, berufliche Orientierungsberatungen), der Beratung in der Weiterbildung<sup>3</sup> (z. B. Lernberatung, Kompetenzentwicklungs-

- 
- 2 „Wenn man gelten lassen will, daß Initiative und Selbständigkeit, die Fähigkeit, subjektive Problemlagen zu formulieren und zu objektivieren, daß Informationen und Aufklärung, daß Engagement zu konstituierenden Bestandteilen einer modernen Bildung gehören, dann darf man vermuten, daß die Beratung ein pädagogischer Vorgang ist, in dem Bildungsmöglichkeiten in exponierter Weise sich realisieren lassen“ (Mollenhauer 1965, S. 35).
  - 3 Wenn in der vorliegenden Studie von Weiterbildung die Rede ist, wird darunter die „soziale Realität des organisierten Lernens im Erwachsenenalter“ (Kade et al. 1999, S. 7) verstanden. Damit sind dementsprechend nicht nur Weiterbildungsmaßnahmen gemeint, sondern die Erwachsenen-/Weiterbildung als eigenständiger quartärer Sektor des Bildungssystems (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 13).

beratung) und der sozialpädagogischen Beratung in biografischen Krisensituationen (z.B. Suchtberatung, Schuldnerberatung) bis hin zur Beratung im hohen und höheren Lebensalter (z.B. Demenzberatung, Sozialberatung) (vgl. Nittel 2013). In Anlehnung an die These von der Entgrenzung des pädagogischen Handelns (vgl. Kade 1997) hat nicht nur Wissensvermittlung und -aneignung, sondern auch pädagogische Beratung alle Lebensbereiche durchdrungen.

## **Beratung in der Weiterbildung**

Während in der Psychologie Beratung eine Interventionsform ist, um kranken Klientinnen und Klienten zu helfen (vgl. Knoll 2008, S. 70), kann diese in der Weiterbildung als ein Instrument betrachtet werden, um die Ungerechtigkeiten und Unzulänglichkeiten im quartären Bildungssektor zu kompensieren und um Lebenslanges Lernen zu fördern. So sollen z.B. Zielgruppen erreicht werden, deren Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen unterrepräsentiert ist (z.B. An- und Ungelernte, Ältere, Migranten). Beratung soll außerdem einen Beitrag dazu leisten, die Unübersichtlichkeit in der Weiterbildung (heterogene Anbieter, Abschlüsse, Kursformen, Finanzierungsmöglichkeiten) und die fehlende Strukturiertheit, Planung und Feststellung von Zielen („mittlere Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991)) zu kompensieren.

Mit (Weiter-)Bildungsberatungsstellen werden den Subjekten unterstützend neue Einrichtungen und mit den pädagogisch Beratenden neue Professionen zur Seite gestellt. Solche Unterstützungsangebote zielen in Anlehnung an Foucaults Konzept der Gouvernementalität auf eine Selbstführung oder auf ein unternehmerisches Selbst (vgl. Bröckling 2007) ab. Der Einzelne wird somit – bereits vor der (Wieder-)Aufnahme von formalen Bildungsprozessen – zum selbstgesteuerten Lernsubjekt (vgl. Dausien 2011, S. 25 f.), das gelungene oder nicht gelungene Entscheidungen in Form von Weiterbildungsmaßnahmen selbst zu verantworten hat (vgl. Fischer 2007, S. 103).

Einen ersten Anstoß für die Etablierung von Beratung im Bildungswesen stellte die Bildungsreform in den 1970er Jahren dar, bei der u. a. versucht wurde, Beratung als Strukturelement im deutschen Bildungssystem zu verankern (vgl. Mader 1999, S. 317). (Weiter-) Bildungsberatung wurde zu diesem Zeitpunkt bereits als ein Instrument zur Umsetzung des noch jungen Konzepts des Lebenslangen Lernens entworfen, wobei eine organisatorische und inhaltliche Bestimmung von Beratung in der Weiterbildung nicht vorgenommen worden ist (vgl. Harke/Krüger 1999, S. 14). (Weiter-)Bildungsberatung sollte insbesondere den Mangel der geringen Durchlässigkeit im Bildungssystem mindern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 81) und diente als Anpassungsinstrument zwischen der wachsenden Disparität von beruflichen Ausbildungen und dem Arbeitsmarkt (vgl. Krüger 1978, S. 25). Daneben sollte Beratung in der Weiterbildung eine Passung zwischen dem zunehmend unübersichtlich werdenden Weiterbildungsmarkt und den sich scheinbar individualisierenden Bildungsbedürfnissen der Teilnehmenden herstellen (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 20).

Wurden Anfang der 1970er Jahre noch Beratungsangebote von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen ausgebaut und gestärkt (vgl. ebd., S. 19), sind Mitte der 1970er Jahre erste Modellprojekte zur Schaffung eigenständiger Weiterbildungsberatungsstellen durchgeführt worden. Hervorzuheben ist das von 1977 bis 1982 durchgeführte Modellprojekt „Kommunale Beratungsstellen für Weiterbildung“ des Deutschen Instituts für Urbanistik. Hier wurden Beratungen unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt und entwickelt (vgl. Harke/Krüger 1999, S. 14). Anfang der 1980er Jahre ist (Weiter-)Bildung – ausgelöst durch die zunehmende Arbeitslosigkeit – immer stärker als ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik betrachtet worden, und in diesem Zusammenhang sollten insbesondere Arbeitslose und Bildungsungewohnte durch eine zielgruppenorientierte Beratung erreicht werden. Anfang der 1990er Jahre erlebte die Diskussion um Beratung in der Weiterbildung und die Schaffung von eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen in Ostdeutschland aufgrund der Wiedervereinigung einen erneuten Aufschwung. Mit Hilfe des Arbeitsförderungsgesetzes wurden in den neuen Bundesländern flächendeckend Weiterbildungsmaßnahmen gefördert, was zu einer Intransparenz des Weiterbildungsmarktes sowie zu Qualitätsmängeln der Weiterbildungsangebote führte<sup>4</sup> (vgl. Gieseke 1994, S. 5 f.). Aus diesem Grund ist erneut der Ausbau von Weiterbildungsberatungsstellen von der Politik finanziell gefördert worden (vgl. ebd., S. 13). Zum gleichen Zeitpunkt wurden mit Hilfe von Modellprogrammen in Westdeutschland erste Beratungsstellen für Frauen gegründet, um bei einem Wiedereinstieg in den Beruf zu unterstützen (vgl. Mayer 2011, S. 197).<sup>5</sup>

Trotz der Versuche, Beratung in der Weiterbildung in eigenständigen Einrichtungen zu institutionalisieren, konstatierten Harke und Krüger Ende der 1990er Jahre:

„Insgesamt hat die Entwicklung von Weiterbildungsberatung mit der starken Expansion der Weiterbildung in den frühen neunziger Jahren nicht Schritt gehalten, es besteht noch kein flächen- und bedarfsdeckendes Beratungsangebot“ (Harke/Krüger 1999, S. 15).

Dies ließ und lässt sich darauf zurückführen, dass Beratung in der Weiterbildung nicht marktfähig war und ist und darum auf öffentliche Fördermittel angewiesen

- 
- 4 Das Auseinanderbrechen von Kombinat und Großbetrieben führte zu einer Auflösung betriebsnaher Bildungsstätten in den neuen Ländern. Durch den Wegfall der Betriebsakademien war die bislang übliche Weiterbildungsorganisation nicht mehr vorhanden, und der Weiterbildungsmarkt erschien unübersichtlich und intransparent (vgl. Gieseke 1994, S. 5 f.). „Die Kritik an diesem wildwuchernden Markt, der rege Nachfrage hatte, richtet sich vor allem gegen die mangelnde Qualität der Curricula und der Weiterbildner aus dem Westen sowie gegen die fehlende Vorbereitung und Sensibilität für die historischen Bedingungen dieser Weiterbildung“ (ebd.).
  - 5 Im Jahr 1989 startete das Modellprogramm „Beratungsangebote und Beratungseinrichtungen für Berufsrückkehrerinnen“, bei dem bundesweit 17 Beratungsstellen gegründet wurden (vgl. Mayer 2011, S. 197).

bleibt (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 232). Bundesweit hat sich im Jahr 2012 etwa nur jeder zwölfte 18- bis 64-Jährige über seine Weiterbildungsmöglichkeiten persönlich beraten lassen, wobei dieser Anteil sich seit 1994 von 15 % auf 8 % fast halbiert hat (vgl. Kuwan/Seidel 2013a, S. 242).<sup>6</sup>

Im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ist (Weiter-)Bildungsberatung dennoch ein zentrales Instrument zur Umsetzung des Konzepts des Lebenslangen Lernens (vgl. Schiersmann 2009, S. 747). Im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) und im „Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens“ (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006) werden auch die Notwendigkeit und der Ausbau einer lebensbegleitenden Beratung propagiert. In diesem Zusammenhang ist das „European Lifelong Guidance Policy Network“ (ELGPN) gegründet worden, das das Ziel verfolgt, Angebote und Strukturen einer ‚lebensbegleitenden Beratung‘ im Kontext von Beruf, Bildung und Beschäftigung in der Europäischen Union (EU) zu fördern und in politischen Kontexten besser zu verankern (vgl. Weber 2012, S. 302).<sup>7</sup> So wird im Englischen auch nicht (mehr) von „educational guidance of adults“ (Eagleson 1978), sondern allgemeiner von ‚lifelong guidance‘ oder berufsbezogen von ‚career guidance‘ gesprochen.<sup>8</sup>

Im Zuge dieser europäischen Bemühungen rückt (Weiter-)Bildungsberatung auch in Deutschland wieder in das politische Blickfeld. Zu nennen sind z. B. eine erste vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte deutschlandweite Bestandsaufnahme zu Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung (vgl. Niedlich et al. 2007) oder die Gründung des ‚Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung‘ (nfb).<sup>9</sup> Bei der erneuten politischen Aufmerksamkeit für das Thema erfolgte auch der bislang letzte Versuch, eigen-

---

6 „Die längerfristige Entwicklung ist maßgeblich durch einen Rückgang der Weiterbildungsberatung in den Arbeitsagenturen beeinflusst. Seit 2007 verharrt der Anteilswert der Personen, die sich in den letzten 12 Monaten über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten beraten ließen, etwa auf dem gleichen Niveau“ (Kuwan/Seidel 2013a, S. 242).

7 Lebensbegleitende Beratung soll u. a. dazu beitragen, dass Bildungseinrichtungen mit Schülern, Studenten und Auszubildenden arbeiten, die selbstverantwortlich lernen. Sie soll darüber hinaus Unternehmen dienen, arbeits- und anpassungsfähige Beschäftigte in ihren Belegschaften zu haben. Außerdem soll insgesamt die Entwicklung der Gesellschaft unterstützt werden, indem sich Bürger mit Hilfe von lebensbegleitender Beratung aktiv und demokratisch beteiligen (vgl. ELGPN 2013, S. 17).

8 Das European Center for the Development of Vocational Training (Cedefop) verwendet in seinen englischsprachigen Veröffentlichungen die Begriffe „guidance“ oder „career guidance“, die in den deutschsprachigen Veröffentlichungen mit „Bildungs- und Berufsberatung“ übersetzt werden (vgl. Sultana 2004a; Sultana 2004b).

9 „Allgemeines Ziel des Nationalen Forums für Beratung (nfb) ist es, Institutionen übergreifend die fachgerechte Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland zu fördern, Impulse für die (Weiter-)Entwicklung eines den unterschiedlichen Beratungsbedürfnissen der Nutzer entsprechenden Angebots zu ge-

ständige Weiterbildungsberatungsstellen zu institutionalisieren. In der ersten und zweiten Vertiefungsphase des Programms „Lernende Regionen“<sup>10</sup> wurden insgesamt 25 neue Weiterbildungsberatungsstellen eingerichtet (vgl. BMBF 2008, S. 8). In diesem Kontext ist auf das Verbundprojekt der Universitäten Berlin, Hamburg und Kaiserslautern „Bildungsberatung im Dialog“ zu verweisen, in dem u. a. Geschäfts- und Referenzmodelle für Weiterbildungsberatungsstellen entwickelt wurden, um diese langfristig zu sichern (vgl. Müller 2009).

Auch widmeten sich wiederholt Schwerpunktausgaben der einschlägigen Fachzeitschriften in den letzten Jahren dem Thema ‚Beratung in der Weiterbildung‘ (vgl. „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ (2000), „REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ (2007), „Hessische Blätter für Volksbildung“ (2009) oder die „DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ (2010)).<sup>11</sup> Wagt man eine provokante These, kann die sich wieder intensivierende disziplinäre Beschäftigung mit dem Thema nicht nur auf öffentliche Fördergelder zurückgeführt, sondern auch damit erklärt werden, dass kaum eine andere pädagogische Handlungsform es erlaubt, pädagogisch-normativ zu argumentieren. Während z. B. die Idee der Teilnehmerorientierung in Bildungsveranstaltungen für Erwachsene erst langsam entwickelt werden musste,<sup>12</sup> stehen bei Beratungen a priori die Ratsuchenden, ihre individuellen Probleme und Beratungsanliegen im Mittelpunkt. Aus diesem Verständnis heraus lässt sich dann auch normativ vorgeben, mit welchen Einstellungen Beratende den Ratsuchenden gegenüber treten sollten, wie die Gespräche zum Wohl der Ratsuchenden gestaltet werden müssten und dass Beratung stets die Autonomie der Ratsuchenden im Blick behalten sollte. Hierzu liefert insbesondere das nfb mit den Veröffentlichungen „Qualitätsmerkmale guter Beratung“ (nfb 2011a) oder zum „Kompetenzprofil für Beratende“ (nfb 2011b) in der Weiterbildung wichtige Beiträge.

---

ben, Leitlinien für Qualität und Qualitätssicherung zu entwerfen und für deren Anerkennung und Einhaltung zu werben“ (nfb 2013, S. 1).

- 10 Ziel dieses vom europäischen Sozialfonds finanzierten Programms (2001–2008) war es, regionale Netzwerke, die mehrere Bildungsbereiche umfassen, auf- und auszubauen, um der Nachfrage nach (Weiter-)Bildung vor Ort transparenter und effektiver zu begegnen (vgl. <http://www.esf.de/portal/generator/936/property=data/2007-12-19-esf-lernende-regionen.pdf>).
- 11 REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung; Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung, Heft 1, 2007; Literatur und Forschungsreport Weiterbildung: Beratung, 46, 2000; Hessische Blätter für Volksbildung: Bildungsberatung, Heft 1, 2009; DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Wirksame Weiterbildungsberatung, Heft 2, 2010.
- 12 Luchte (2001) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Teilnehmerorientierung im wissenschaftlichen Diskurs seit den 1990er Jahren in den Hintergrund tritt, für die Praktiker jedoch – ohne Bezug auf theoretische Konzepte – wichtig ist, allerdings primär auf Methoden bezogen wird (vgl. ebd., S. 154 ff.).

Zusammenfassend scheint Beratung in der Weiterbildung in den letzten Jahren zu einem ‚Allheilmittel‘ avanciert zu sein. So soll z. B. das in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2013 aufgelegte Programm „Beratung zur beruflichen Entwicklung“ die Ratsuchenden dabei unterstützen, sich beruflich zu entwickeln und neue berufliche Aufgaben oder einen Wiedereinstieg zu finden, sowie einen Beitrag zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen leisten (vgl. MAIS 2013). Dass positive Erwartungen wie z. B. mehr gesellschaftliche Teilhabe oder freie Berufswahl und Arbeitsstättenwahl (vgl. Wittwer 2006, S. 95) an berufliche Weiterbildungsberatungen nicht unbegründet sind, zeigen internationale Studien. So konnte in einer Längsschnittstudie in England gezeigt werden, dass dort Berufsberatungen zu einer Verminderung von Arbeitslosigkeit und einem Zuwachs an Vollzeitbeschäftigten führten (vgl. Bimrose/Barnes 2008, S. 94).

Mit Blick auf den Forschungsstand zur Beratung in der Weiterbildung ist von Gieseke et al. (2007, S. 33) und von Schiersmann (2009, S. 766) festgestellt worden, dass insbesondere die Prozessverläufe von Beratung in der Weiterbildung nicht hinreichend untersucht sind und es für eine empirische Fundierung der Beratungspraxis dringend entsprechender Analysen bedarf. In den letzten Jahren haben sich einige Qualifikationsarbeiten mit dem Thema Beratung in der Weiterbildung beschäftigt (vgl. Müller 2005; Pörtner 2006; Maier-Gutheil 2009; Enoch 2011). Im Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung standen dabei bislang die Beratungsprozesse und deren interaktive Ausgestaltung. Ein weitgehend unberücksichtigter Aspekt ist die Bedeutung der anbieterinstitutionellen Kontexte für die Beratungsprozesse. So sind die institutionellen Anbieter konstitutive Bedingung dafür, dass ratsuchende Klientinnen und Klienten und professionelle Beratende überhaupt zusammenkommen. McLeod und Machin (1998) weisen darauf hin, dass schon Raumgestaltungen und Einrichtungsgegenstände als „material culture“ beeinflussen können, wie sich Beratungen gestalten. Außerdem kann sich die jeweilige Kultur der Einrichtung darauf auswirken, wie Beratende Ratsuchende wahrnehmen – ob sie beispielsweise eher vorsichtig agieren oder Probleme offen ansprechen. Auch kann von den Einrichtungen geregelt sein, welche Ratsuchenden mit welchen Beratungsanliegen überhaupt zu einer Beratung zugelassen werden. Darüber hinaus kann bedeutsam werden, ob und wie die Beratungseinrichtungen kommunal eingebettet sind, ob sie zu größeren Einrichtungen gehören und ob deren Werte und Ziele mit denen der Beratungseinrichtungen übereinstimmen (vgl. ebd., S. 326 ff.).

Da die Bedeutungen der Einrichtungen, verstanden als anbieterinstitutionelle Kontexte, bislang für Beratungsgespräche kaum<sup>13</sup> und für Beratungen in der Weiterbildung speziell gar nicht empirisch betrachtet wurden, greift die vorliegende Untersuchung dieses Desiderat auf, um die Frage nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung zu beantworten. Hierzu werden Beratungsgespräche von zwei Einrichtungen (eine kommunale Weiterbildungsg-

---

13 Eine Ausnahme ist die Untersuchung von Reitemeier (1994).

beratungsstelle und eine großstädtische Volkshochschule) aufgezeichnet und als institutionelle Interaktion analysiert. Die anbieterinstitutionellen Kontexte werden dabei nicht als objektive soziale Gegebenheiten, als die Beratungen umschließende Kontexte, sondern als in den Beratungen hervorgebrachte, prozessierte Realisierungen und Aktualisierungen der Beteiligten betrachtet.

## 1.2 Gliederung der Studie

Die Studie ist in fünf Teile (A–E) gegliedert: In Teil A wird zunächst dem Feld der Beratung in der Weiterbildung nachgegangen. Nach einer begrifflichen Bestimmung von Beratung wird Weiterbildungsberatung von Bildungsberatung abgegrenzt, und es werden vier in der Literatur geläufige Systematisierungen dargelegt. Zentral für die Studie ist die anbieterbezogene Systematisierung, in der Beratungsformate den Beratungsanbietern in der Weiterbildung zugeordnet werden. Auf der Basis der in der Literatur üblicherweise vorgenommenen Unterscheidung zwischen ‚trägergebundener‘ und ‚übergreifender‘ Beratung wird eine alternative Differenzierung in ‚einrichtungsgebunden‘ und ‚übergreifend‘ eingeführt. Mit Hilfe dieses ersten Zugriffs wird der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie auf personenbezogene Weiterbildungsberatungen eingegrenzt, die von einrichtungsgebundenen und -übergreifenden Beratungsanbietern durchgeführt werden (vgl. Kap. 2). Es folgt die Darstellung von Phasen- und Strukturmodellen sowie die eines Kontextmodells von Beratung, um ausgehend von einer Kritik an diesen Modelltypen einen alternativen Zugang zu wählen: die Entwicklung von gegenstandsbezogenen und komponentenbasierten Modellen von Beratungen in der Weiterbildung (vgl. Kap. 3).

Entlang der Aufarbeitung des Forschungsstandes von interaktionsanalytischen Untersuchungen von (Weiterbildungs-)Beratungen wird schließlich die Forschungsfrage nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung differenziert. Außerdem wird die methodische Konsequenz gezogen, die aufgenommenen Beratungen nicht nur interaktionsanalytisch auszuwerten, sondern die Analysen mit weiteren (ethnografischen) Daten anzureichern (vgl. Kap. 4).

Mit der Entscheidung, die Beratungen interaktionsanalytisch und mit Hilfe von zusätzlichen (ethnografischen) Daten im Hinblick auf ihre institutionellen Dimensionen zu untersuchen, werden in Teil B weitere begriffliche, theoretische und methodologische Grundlagen für die Studie notwendig. Dies betrifft die Klärung und Abgrenzung der Begriffe Institution und Organisation sowie von Kommunikation und Interaktion (vgl. Kap. 5). Mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und der pragmatischen Diskursanalyse werden zwei Forschungsrichtungen vorgestellt, die Gespräche in Institutionen zu ihrem Forschungsgegenstand machen, um aufzuzeigen, wie institutionelle Dimensionen in und von Beratungen überhaupt untersucht werden können und welche bereits ermittelt werden konnten (vgl. Kap. 6). Es folgen methodologische und methodische Überlegungen darüber, wie sich Interaktionsanalysen mit weiteren ethnografischen Daten anreichern lassen (Kap. 7).

Der Teil C legt darauf aufbauend den methodischen Zugang und Forschungsprozess der Studie dar: Es werden der Feldzugang, die untersuchten Einrichtungen und die Datenerhebung beschrieben (vgl. Kap. 8). Im Anschluss wird das methodische Vorgehen dargelegt und das Untersuchungsdesign zusammengefasst (vgl. Kap. 9).

Die Darstellung der empirischen Untersuchung ist Bestandteil von Teil D, der mit der Analyse der öffentlich zugänglichen Selbstdarstellungen der Beratungsangebote der untersuchten Einrichtungen beginnt (vgl. Kap. 10). Den Hauptteil der Arbeit bilden die interaktionsanalytischen Auswertungen von jeweils zwei Beratungen der beiden Einrichtungen, die mit ethnografischen Daten angereichert werden. Die Beratungen werden anschließend miteinander kontrastiert und die daraus gewonnenen Ergebnisse mit Hilfe der weiteren Beratungen der Korpora überprüft und differenziert (vgl. Kap. 11).

Abgeschlossen wird die Studie mit einem Fazit (E), in dem die Ergebnisse genutzt werden, um Generalisierungen vorzunehmen, Forschungsbedarfe aufzuzeigen und vorläufige Empfehlungen für die Beratungspraxis in der Weiterbildung zu formulieren (vgl. Kap. 12).

Zuletzt wird der gewählte Untersuchungsansatz kritisch geprüft, indem Potenziale und Herausforderungen des Vorgehens reflektiert werden (vgl. Kap. 13).