

Beratung zwischen biographischen Negativerfahrungen und offener biographischer Zukunft. Eine komparative Sicht auf pädagogische Arbeitsfelder

1. Beratung im Horizont des Lebensverlaufs

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich das Thema Beratung unter vielfältigen Gesichtspunkten erforschen. So können bspw. die gesellschaftlichen und organisationalen Kontexte von Beratung (Schiersmann 2013: 31–32) oder diverse Handlungsfelder, wie sie exemplarisch von Gieseke und Nittel (2016) gesammelt wurden, untersucht werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die spezifischen Interaktionsmodalitäten in Beratungssituationen (Maier-Gutheil 2009: 125–170), die dabei eingesetzten Praktiken und Medien (Seel 2014: 57–130) oder die Anforderungen für Berater*innen im Kontext ihres professionellen Handelns (Gröning 2011: 107–126) näher zu betrachten. Zudem lassen sich auch die Beratenen selbst in den Fokus des erziehungswissenschaftlichen Interesses rücken und dabei bspw. erforschen, inwiefern ihre Wunsch- und Zielvorstellungen im Beratungsprozess berücksichtigt werden (Gieseke & Stimm 2016: 183–232).

Diese Sicht auf die Relevanzsetzungen von Beratenen im Rahmen dieser pädagogischen Kernaktivität (Nittel et al. 2014: 86) wird auch im vorliegenden Beitrag eingenommen. Dabei erfolgt keine unmittelbare Analyse von Aussagen der Beratenen selbst. Stattdessen werden die beruflichen Selbstbeschreibungen von Beratenden aus der PAELL-Studie herangezogen, in denen auch Beratungsanlässe der Ratsuchenden thematisiert werden. Bei den untersuchten Personen handelt es sich nicht um pädagogisch Tätige (Nittel 2017: 136–138), die ausschließlich beraten, sodass sich durch diesen empirischen Zugang die Chance ergibt, die Verwobenheit der Beratung mit anderen pädagogischen Kernaktivitäten zu erforschen. In diesem Zusammenhang lassen sich die Beratungsanliegen im Hinblick auf die Bezüge zur biographischen Situation der Ratsuchenden untersuchen, wodurch sich ein Analysefokus auf die Zeitdimension von Beratung ergibt.

Gemäß dieser Konstellation werden im vorliegenden Beitrag zwei Fragestellungen diskutiert:

1. Wie wird die Kernaktivität des Beratens in den beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen mit anderen pädagogischen Kernaktivitäten relationiert?
2. Welche Beratungsanlässe und Zeitbezüge lassen sich in den beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen erfassen?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wird Zeit zunächst als erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstand umrissen, wobei ein Schwerpunkt auf Untersuchungen zum Thema Beratung liegt. Daran anschließend wird die empirische Basis der Befunde dargelegt und ein wissenssoziologisch orientiertes Differenzierungsschema für Zeitbezüge vorgestellt. Danach werden die Ergebnisse präsentiert, anhand derer die zwei aufgeworfenen Fragestellungen diskutiert werden. Den Abschluss des Beitrags bildet eine Reflexion der zentralen Erkenntnisse.

2. Zeit als erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstand

Zeitphänomene werden im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studien in vielfältiger Weise erforscht. Die entsprechenden Kontexte sind so unterschiedlich, dass an dieser Stelle aus Platzgründen keine systematische Aufarbeitung aller erziehungswissenschaftlich relevanten Ansätze erfolgen kann. Stattdessen sollen die nachfolgend thematisierten Bezugspunkte zum Thema Zeit auf die Vielfalt des Diskurses verweisen. Zeit stellt einen zentralen Faktor für transformatorische Bildungsprozesse dar, wobei mit dem Verstreichen von Zeit und der Auseinandersetzung mit Bildungsstoffen Veränderungen des Selbst einhergehen (Zirfas 2011: 14). Verschiebt sich der Fokus von Bildung auf Lernen, so wird temporalen Bezügen ebenfalls eine wichtige Bedeutung beigemessen. Dies betrifft bspw. die Einsicht, dass die Bereitstellung bzw. Verfügbarkeit von Zeit ein wesentliches Merkmal lernförderlicher Umgebungen darstellt (Göhlich & Zirfas 2007: 193). Die elementare Bedeutung von Zeit wird zudem deutlich, wenn die Lebens- als Lernzeit konzipiert wird. Im Kontext lebenslangen Lernens wird dementsprechend eine zeitliche Entgrenzung des Lernens diagnostiziert, wobei das Zeitfenster für Lernen auf die gesamte Lebenszeit ausgedehnt wird (Hof 2009: 58).

Betrachtet man Studien mit Bezug zum Erwachsenenalter, so wird die Bedeutung zeitlicher Ressourcen ebenfalls bestätigt. Dies zeigt sich exemplarisch an der essentiellen Bedeutung von Zeit als Gelingensbedingung für informelles Lernen. In diesem Kontext wird erkennbar, dass die Investition eigener zeitlicher Ressourcen für Tätigkeiten wie Zeitungslektüre oder Inter-

netznutzung zu deutlichen Lernerträgen führen kann (Brödel & Yendell 2008: 110). Einen weiteren Bezugspunkt bilden die Eigenzeiten von Lernimpulsen im Erwachsenenalter. Sie verweisen auf die subjektiven Interessen und Relevanzsetzungen bei der Deklaration von Zeiträumen als Lernzeiten (Schmidt-Lauff 2008: 121).

Auch in Bezug auf Beratung werden Zeitphänomene relevant, so etwa in der Mikroanalyse von Beratungsgesprächen. Dabei lässt sich bspw. eine zeitliche Situationskonstitution rekonstruieren, wodurch die temporale Befristung und Rahmung von Gesprächsterminen in den Fokus rückt (Maier-Gutheil 2009: 96). Ebenso wird das Thema Zeit herangezogen, um die Konfiguration von Beratung im Sinn einer Prozesschronologie zu charakterisieren, wodurch die (Un-)Gleichzeitigkeit verschiedener Dimensionen von Beratung erkennbar wird (Kossack 2016: 127–128). Zusätzlich zu dieser konstitutiven Funktion von Zeit für die Existenz von Beratungsinteraktionen kann ihre Verfügbarkeit als Qualitätskriterium von Beratung konzipiert werden. Dabei zeigt sich, dass eine gelingende Beratung mit der Passung von Zeit für die Beratenen (Seel 2014: 169–170) einhergeht. Zudem kann die Konstellation eintreten, dass sich das erwünschte Ergebnis des Beratungsprozesses erst nach längerer Zeit einstellt, wodurch das Phänomen der Ungewissheit zu einem immanenten Bestandteil dieser sozialen Dienstleistung wird (Schiersmann & Weber 2013: 42). Schließlich können Temporalbezüge in Beratungsinteraktionen auch über die Rekonstruktion von biographischen Mustern sozialer Zeit durch die Methode der biographischen Exploration (Bauer et al. 2012: 25–26) rekonstruiert werden.

Wie diese exemplarischen Bezüge zu Zeitphänomenen als Gegenstand erziehungs- und beratungswissenschaftlicher Forschung zeigen, wird dem Faktor Zeit in Beratungskontexten sowie den damit verbundenen Lernprozessen eine wichtige Rolle zugeschrieben. Mit Bezug auf die Ausgangsfragestellungen dieses Beitrags soll nun geklärt werden, welche chronologischen Kontextualisierungen pädagogisch Tätige nutzen, die die Kernaktivität des Beratens ausführen.

3. Vergleich pädagogischer Arbeitsfelder

Eine Möglichkeit, sich dem faktischen Beratungshandeln von pädagogisch Tätigen zu nähern und gleichzeitig die damit verbundenen Wissensbestände der Berufsrollenträger zu erforschen, eröffnet sich durch die Analyse von beruflichen Selbstbeschreibungen. Diese Textgattung bietet sich vor allem deswegen zur Analyse von Berufskulturen aus unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern an, weil sich in ihr zentrale Elemente der jeweili-

gen sozialen Einheit wie bspw. Lizenz, Mandat sowie das damit verbundene Selbstverständnis als Kollektiv dokumentieren (Hartig 2008: 87). Der in diesem Beitrag vorgenommene Vergleich von pädagogisch Tätigen aus verschiedenen Arbeitsfeldern kann dem Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (Nittel, Schütz & Tippelt 2014: 15) zugeordnet werden, womit auch hier der Fokus auf der Identifizierung von arbeitsfeldübergreifenden Schnittmengen pädagogischen Handelns liegt. Im vorliegenden Beispiel dient die Orientierung an diesem Ansatz dem Zweck, arbeitsfeldspezifische und -übergreifende Kontextualisierungen von Beratung zu rekonstruieren.

Als Datengrundlage wird eine Sekundäranalyse der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“ (PAELL) herangezogen. In der Primärstudie, die zwischen 2009 und 2011 stattfand, wurden die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus acht verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern in Bayern und Hessen miteinander verglichen. Die Studienteilnehmenden aus dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarbereichen I und II, der beruflichen Bildung, dem tertiären Bereich sowie die Beschäftigten der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung wurden zu unterschiedlichen Facetten ihres beruflichen Handelns befragt (Nittel & Schütz 2010: 50–51). Den analytischen Fokus bildeten dabei die individuellen Einstellungen und kollektiven Orientierungen der Studienteilnehmenden hinsichtlich Themen wie den Kooperationsaktivitäten und der arbeitsfeldspezifischen Verankerung des lebenslangen Lernens. Zu diesem Zweck wurden sowohl schriftliche Befragungen als auch Gruppendiskussionen durchgeführt. Im Rahmen dieser Studie wurde deutlich, dass die Kernaktivität des Beratens für die Verwirklichung des jeweiligen Mandats bspw. in biographisch wichtigen Entscheidungssituationen hinsichtlich der Auswahl weiterführender Lernkontexte von zentraler Bedeutung ist (Nittel et al. 2014: 88). Damit zeigt sich, dass dem Beratungshandeln eine entscheidende Bedeutung bei der Prozessierung des lebenslangen Lernens zukommt. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in anderen Kontexten, bspw. im Fall der Lernberatung im Erwachsenenalter (Ludwig 2016: 308–309) oder im Zuge der Übergangsbereitung zur Förderung von biographischer Reflexivität (Walther 2016: 651).

An einem der zentralen Ergebnisse der Primärstudie, nämlich der je nach pädagogischem Arbeitsfeld unterschiedlich stark ausgeprägten Orientierungskraft des lebenslangen Lernens (Wahl, Nittel & Tippelt 2014: 134–135), schloss die Sekundäranalyse an und differenzierte die zuvor entwickelten Ausprägungen der Orientierungskraft (hoch, moderat, niedrig) weiter aus. Dabei lag der Fokus der Untersuchung auf denjenigen Arbeitsfeldern, in denen eine hohe Orientierungskraft des lebenslangen Lernens diagnostiziert wurde. Dementsprechend wurden in der Sekundäranalyse die Wissensbestände und die damit verbundenen geschlossenen Sinnbereiche (Schütz 1971: 263)

von pädagogisch Tätigen aus dem Elementarbereich, der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung untersucht.

Zur Analyse der Zeitbezüge von Beratungsanlässen wird ein wissenssoziologisch orientiertes Differenzierungsschema herangezogen. Es basiert auf einem zentralen Ergebnis der Sekundäranalyse, nämlich der Diagnose, dass lebenslanges Lernen arbeitsfeldspezifisch kontextualisiert ist. Dabei lassen sich die Bezüge der drei sozialen Einheiten hinsichtlich zweier Dimensionen untergliedern.

Das erste Unterscheidungsmerkmal bildet die formale Referenzebene des Lernens. Damit werden die Kontextualisierungen dahingehend unterscheidbar, ob das lebenslange Lernen eher mit den Lernaktivitäten der pädagogisch Tätigen oder der pädagogisch Anderen, also der Adressat*innen des pädagogischen Handelns, verbunden wird. Diesbezüglich zeigt sich in den Daten, dass das lebenslange Lernen arbeitsfeldübergreifend überwiegend mit der Prozessierung von Lernprozessen der pädagogisch Anderen verbunden und die Ermöglichung des lebenslangen Lernens von den Befragten als wichtiger Teil des beruflichen Mandats dargestellt wird (Wahl 2017: 182). Im Detail wird das lebenslange Lernen im Elementarbereich primär mit der Aufgabe verbunden, die eigenen pädagogisch Anderen auf den anstehenden Übergang in den Primarbereich vorzubereiten und die dazu nötigen Kompetenzen sowie eine basale Lernmotivation zu fördern. Anhand der Angaben von Lehrkräften aus der beruflichen Bildung zum lebenslangen Lernen wird ersichtlich, dass sie ihre pädagogisch Anderen auf die Übernahme einer Berufsrolle vorbereiten und einen Beitrag zu deren Persönlichkeitsentwicklung leisten möchten. Schließlich wird das lebenslange Lernen im pädagogischen Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung mit der Förderung von Lernmotivation bei den pädagogisch Anderen angesichts heteronomer Anforderungen sowie milieu- und altersspezifischer Problemlagen kontextualisiert. In allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern werden zur Prozessierung des Lernens verschiedene pädagogische Kernaktivitäten genutzt, zu denen auch das Beraten zählt.

Das zweite Unterscheidungsmerkmal bildet die Zeitebene des Lernens (Schmidt-Lauff 2008: 121). Die beruflichen Selbstbeschreibungen aus den drei untersuchten pädagogischen Arbeitsfeldern unterscheiden sich dahingehend, inwiefern das lebenslange Lernen mit Lernanlässen und ihrem chronologischen Kontext im Horizont der Lebensspanne verbunden werden. In Anlehnung an die wissenssoziologische Differenzierung zwischen Um-zu-Motiven und Weil-Motiven (Schütz & Luckmann 2017: 286–304) konnten in diesem Kontext sowohl prospektiv-teleologisch ausgerichtete als auch retrospektiv-kompensatorisch ausgerichtete Lernanlässe rekonstruiert werden. Die beruflichen Selbstbeschreibungen der Studienteilnehmenden, in denen das lebenslange Lernen angesprochen wird, sind diesbezüglich primär prospektiv-teleologisch ausgerichtet, es werden also überwiegend Lernanlässe thematisiert, die in der biographischen Zukunft der pädagogisch Anderen

liegen (Wahl 2017: 183). So bildet der Übergang in den lebensgeschichtlich nachgeschalteten Primärbereich den zentralen Kontextualisierungshorizont im Elementarbereich. Eine vergleichbare temporale Ausrichtung zeigt sich in der beruflichen Bildung, in der die Vorbereitung der pädagogisch Anderen auf die zukünftig anstehende Übernahme einer Berufsrolle im Mittelpunkt der Aussagen zum lebenslangen Lernen steht. Diese Fokussierung auf die Zukunft der pädagogisch Anderen zeigt sich auch in der Erwachsenenbildung. Hier verweisen die Studienteilnehmenden überwiegend auf den Umstand, dass sich die Bedeutung des lebenslangen Lernens aufgrund zukünftig auftretender berufsbezogener Lernanforderungen ergibt. Deren Form lässt sich aus Sicht der Befragten zwar noch nicht näher konturieren, doch wird das Eintreten derartiger Konstellationen ebenso prognostiziert wie die Ungewissheit von zukünftigen Herausforderungen einer individualisierten Lebensführung. Im letztgenannten pädagogischen Arbeitsfeld zeigen sich zudem verstärkt retrospektiv-kompensatorische Bezüge, wobei das lebenslange Lernen als wichtig für die Kompensation negativer schulischer Lernerfahrungen erachtet wird. Auch bei der Analyse dieses Unterscheidungsmerkmals zeigt sich, dass dem Beraten bspw. hinsichtlich zukünftiger Gestaltungsoptionen ein wichtiger Stellenwert zukommt.

4. Relationierung pädagogischer Kernaktivitäten im Kontext von individueller und kollektiver Fallarbeit

Durch die Sekundäranalyse, in der auch Ergebnisse zum Thema Beratung erzielt wurden, lassen sich die oben genannten Fragestellungen bearbeiten. In Bezug zur ersten Frage nach der Relationierung der verschiedenen pädagogischen Kernaktivitäten zeigt sich arbeitsfeldübergreifend die Tendenz, dass Beratung primär flankierend zur Erfüllung eines Mandats (bspw. im Sinne des lebenslangen Lernens) genutzt wird, das erst durch die Kombination mehrerer Kernaktivitäten vollständig umgesetzt werden kann. Dies dokumentiert sich in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern in unterschiedlicher Weise. So ist die Beratung im Elementarbereich nicht auf die pädagogisch Anderen, sondern auf deren Erziehungsberechtigte ausgerichtet. Durch diese spezifische Intervention wird die Entwicklung der Kinder zwar nicht direkt durch die pädagogisch Tätigen beeinflusst, doch lassen sich die familialen Erziehungsaktivitäten aus Sicht der Studienteilnehmenden durch diese Beratungsaktivitäten unterstützen. Dabei erbringen die elementarpädagogischen Fachkräfte Beratungsleistungen, die im Kontext von Erziehungsberatung (Lux & Walper 2016: 170) und Schuleingangsberatung (Kucharz 2106: 178) angesiedelt sind. Die eigentliche Interaktion mit den pädagogisch Anderen

und die damit verbundenen pädagogischen Kernaktivitäten der kollektiven Fallarbeit sind von diesem Beraten nicht unmittelbar betroffen und können parallel durchgeführt werden. In der beruflichen Bildung werden beratende Aktivitäten verstärkt mit der Kernaktivität des Unterrichts in Verbindung gebracht. Dabei berichten die Lehrkräfte bspw. von Anfragen der pädagogisch Anderen, die jenseits des Unterrichts von den pädagogisch Tätigen zu den Gestaltungsoptionen ihrer Bildungs- bzw. Berufskarrieren beraten werden möchten. Hier zeigt sich erneut die Verwobenheit von individueller und kollektiver Fallarbeit zugunsten der Mandatserfüllung. Die pädagogisch Tätigen beraten in diesem Kontext im Bereich der Berufsorientierung an den Übergängen zwischen Schule und Beruf bzw. zwischen Schule und Hochschule (Brüggemann & Sauer-Schiffer 2016: 203–204). Während die Kombination der unterschiedlichen Kernaktivitäten in den beiden bereits thematisierten pädagogischen Arbeitsfeldern im Mittelpunkt der beruflichen Selbstbeschreibungen steht, zeigt sich in der Erwachsenenbildung ein differenzierteres Bild. Auch hier verweisen die Studienteilnehmenden auf Konstellationen, in denen sie zusätzlich zu anderen Kernaktivitäten wie bspw. dem Unterrichten beratend tätig werden. Darüber hinaus verweisen sie auf die Existenz institutionalisierter Beratungssettings im Bereich der Schuldnerberatung (Ebli/Herzog 2016: 724) oder Suchtberatung (Morgenstern/Tögel-Lins/Werse 2016), sodass hier eine klassische individuelle Fallarbeit vorliegt. Vor dem Hintergrund dieser arbeitsfeldspezifischen Ergebnisse und ihres Vergleichs zeigt sich, dass die Kernaktivität des Beratens in pädagogischen Handlungsfeldern in unterschiedlichsten Konstellationen eingesetzt werden kann. So können damit wie in der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung die pädagogisch Anderen direkt adressiert oder wie im Elementarbereich deren Angehörige beraten werden. Zudem ergibt sich aus der Kontrastierung der drei pädagogischen Arbeitsfelder die Differenz zwischen dem Beraten als eigenständiges Setting der individuellen Fallarbeit auf der einen und dem Beraten im Verbund mit weiteren Kernaktivitäten, die eher auf kollektive Fallarbeit ausgerichtet sind, auf der anderen Seite.

5. Zeitbezüge von Beratungsanlässen

Der in der Studie verwendete Zugang zum Thema Zeit eröffnet zudem die Möglichkeit, Beratungsanlässe unter dem Aspekt der subjektiven Handlungsmotivation und der damit verbundenen zeitlichen Verortung im Horizont des Lebenslaufs zu analysieren. Dementsprechend lassen sich sowohl Temporalbezüge von Beratungsanliegen identifizieren, die sich auf die biographische Vergangenheit beziehen, als auch Zeitkontexte rekonstruieren, die auf die bio-

graphische Zukunft verweisen. Anhand des Datenmaterials der Primärstudie lassen sich diese beiden Optionen weiter präzisieren und damit die zweite Fragestellung nach den konkreten Beratungsanlässen und den damit verbundenen Zeitbezügen bearbeiten. Im Elementarbereich werden ausschließlich Beratungsanliegen der Erziehungsberechtigten thematisiert, die jedoch direkt an die biographische Entwicklung der pädagogisch Anderen gekoppelt sind. Die dabei identifizierten Anliegen umfassen einerseits den korrekten Umgang mit erwartungswidrigem Verhalten der Kinder in der Vergangenheit sowie andererseits den Wunsch nach Empfehlungen für die angemessene Gestaltung des perspektivisch anstehenden Übergangs der pädagogisch Anderen in den Primarbereich. Somit zeigen sich in diesem Arbeitsfeld sowohl retrospektiv-kompensatorische als auch prospektiv-teleologische Beratungsanlässe. Der Blick auf die Daten aus der beruflichen Bildung zeigt eine vergleichbare Konstellation. Wie bereits bei der ersten Fragestellung herausgearbeitet wurde, werden die pädagogisch Anderen in diesem Arbeitsfeld durch die Kernaktivität des Beratens direkt adressiert. Als Beratungsanlässe fungieren hier bspw. negative Erfahrungen am Ausbildungsplatz. Diese können im Rahmen der dualen Ausbildung in solchen Fällen auftreten, in denen die Interaktion zwischen den pädagogisch Anderen und den Ausbilder*innen im Betrieb konflikthaft verläuft. Darüber hinaus vollziehen sich beratende Aktivitäten auch am Lernort Berufsschule. In diesem Kontext werden die pädagogisch Tätigen aufgesucht und um ihren Rat zur Gestaltung des weiteren Lebenswegs gebeten. Im Material tauchen diesbezüglich Konstellationen auf, in denen einerseits die Gestaltung der biographischen Zukunft allgemein oder andererseits konkrete Gestaltungsoptionen für die jeweilige Berufs- und/oder Bildungsbiographie erörtert werden. In der Erwachsenenbildung werden die retrospektiv-kompensatorischen Beratungsanlässe exklusiv den institutionalisierten Beratungssettings zugeordnet. Demgegenüber werden in den Konstellationen, in denen die pädagogisch Anderen nicht ausschließlich beraten, sondern bspw. im Rahmen von Kursen vorwiegend unterrichtet werden, eher Gestaltungsoptionen für den weiteren Verlauf der Berufs- und/oder Bildungsbiographie diskutiert. Der Vergleich der pädagogischen Arbeitsfelder zeigt, dass die pädagogisch Tätigen zwei grundlegende Beratungsanlässe beschreiben, die sich je einem Zeitbezug zuordnen lassen. So werden Anliegen, in denen der Umgang mit negativen (Lern-)Erfahrungen im Mittelpunkt steht, als retrospektiv-kompensatorische Anliegen konzipiert. Während sich diese auf die biographische Vergangenheit beziehen, werden in den beruflichen Selbstbeschreibungen der Studienteilnehmenden auch Temporalbezüge zur biographischen Zukunft deutlich. Diese zeigen sich in Konstellationen, in denen die Gestaltungsoptionen für die weitere Berufs- und/oder Bildungsbiographie als Anliegen dargestellt werden, sodass sie als prospektiv-teleologische Beratungsanlässe bezeichnet werden können.

6. Biographische Vergangenheit und Zukunft als Ausgangspunkt von Beratung

Der Vergleich der beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus drei pädagogischen Arbeitsfeldern ermöglicht einen Einblick in die Vielfalt von Beratungsanlässen, mit denen die pädagogisch Anderen bzw. deren Angehörige sie aufsuchen. Durch diese komparative Sicht wird deutlich, dass Beraten zwar in speziell für diesen Zweck institutionalisierten Settings allein zur Erfüllung des Mandats eingesetzt wird. Jedoch zeigt sich ebenfalls, dass Beraten in anderen pädagogischen Kontexten erst in Kombination mit anderen pädagogischen Kernaktivitäten wie bspw. dem Unterrichten dazu führt, dass der pädagogische Auftrag erreicht wird. Somit wird der unmittelbare Zusammenhang zwischen dem Beraten als „Inkarnation der individuellen Fallarbeit“ (Nittel et al. 2014: 86) und anderen Formen der kollektiven Fallarbeit erkennbar. Zudem ergibt die Sekundäranalyse der PAELL-Studie, dass die pädagogisch Tätigen aus allen drei pädagogischen Arbeitsfeldern sowohl prospektiv-teleologische als auch retrospektiv-kompensatorische Beratungsanlässe wahrnehmen. So weisen Anliegen, die den Umgang mit negativen (Lern-)Erfahrungen umfassen, einen Zeitbezug zur biographischen Vergangenheit auf. Demgegenüber wird die biographische Zukunft in solchen beruflichen Selbstbeschreibungen chronologisch kontextualisiert, in denen mögliche Gestaltungsoptionen für die weitere Berufs- und/oder Bildungsbiographie den Beratungsanlass darstellen.

Darüber hinaus lässt sich aus den Ergebnissen eine professionstheoretisch anschlussfähige Folge ableiten. Die Pluralität der möglichen Negativerfahrungen und die potentiell zunehmende Vielfalt der berufs- und bildungsbiographischen Gestaltungsoptionen führen zu steigenden Anforderungen an die pädagogisch Tätigen, die ihren Wissensstand entsprechend anpassen müssen; eine Konstellation, die sich für diejenigen verschärft, die im Rahmen ihres beruflichen Handelns nicht ausschließlich beratend tätig sind.

Literatur

- Bauer, Annemarie/Gröning, Katharina/Hoffmann, Cornelia/Kunstmann, Anne-Christin (Hg.) (2012): Grundwissen Pädagogische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brödel, Rainer/Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.

- Brüggemann, Tim/Sauer-Schiffer, Ursula (2016): Beratung am Übergang Schule-Beruf. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 203–211.
- Ebli, Hans/Herzog, Kerstin (2016): Schuldnerberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 724–732.
- Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hg.) (2016): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gröning, Katharina (2011): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hartig, Christine (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kossack, Peter (2016): Die pädagogische Binnenstruktur der Beratung. In: Gieseke W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 122–130.
- Kucharz, Diemut (2016): Schuleingangsberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 177–185.
- Ludwig, Joachim (2016): Lernberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 304–312.
- Lux, Ulrike/Walper, Sabine (2016): Erziehungsberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 168–176.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2009): Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden: Springer VS.
- Morgenstern, Cornelia/Tögel-Lins, Karsten/Werse, Bernd (2016): Online-Drogenberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 715–723.
- Nittel, Dieter (2017): Ein System im statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, R./Neuser, W. (Hg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 119–165.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2010): Komparative Berufsgruppenforschung: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 26, 1, S. 49–56.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Einleitung: Impuls für eine komparative Berufsgruppenforschung in den Erziehungswissenschaften – Die PAELL-Studie. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Arbeit im

- System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13–19.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014): Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–101.
- Schiersmann, Christiane (2013): Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In: Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–32.
- Schiersmann, Christiane & Weber, Peter (2013): Gesamtkonzept für Qualität von Beratung. In: Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann, S. 41–54.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2017): Strukturen der Lebenswelt. 2. Auflage. Konstanz: UVK.
- Seel, Hans-Jürgen (2014): Beratung. Reflexivität als Profession. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wahl, Johannes (2017): Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wahl, Johannes/Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2014): Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 120–164.
- Walther, Andreas (2016): Übergangsberatung. In: Giesecke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim: Beltz Juventa, S. 644–655.
- Zirfas, Jörg (2011): Bildung. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–19.