



Wiltrud Gieseke | Dieter Nittel (Hrsg.)

# Handbuch

## Pädagogische Beratung über die Lebensspanne

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Gieseke/Nittel (Hg.), Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne,  
ISBN 978-3-7799-4462-1, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4462-1>

# 1.1

## Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“

Dieter Nittel

### 1 Hinführung zum Thema und Fragestellungen

In vormodernen Gesellschaften war Beratung ein Realitätsbereich, für den vorwiegend Philosophen und Theologen zuständig waren. In modernen Gesellschaften ist Beratung längst zum Gegenstand eines allgemeinen Interesses mit existentieller Bedeutung avanciert und damit in den Blickwinkel ganz unterschiedlicher Wissenschaften gerückt. Seit mehreren Jahren stellt dieses Thema gleich für mehrere Disziplinen einen ernstzunehmenden wissenschaftlichen Gegenstandsbereich dar. Das gilt für die Soziologie (vgl. Schütze/Brüsemeister 2004), die Psychologie (vgl. Steinebach 2006) und die Linguistik (vgl. Kallmeyer 1985) ebenso wie für die Wirtschaftswissenschaften (vgl. Haverkamp 1999), die Rechtswissenschaften (vgl. Winter 2010) und auch für die Erziehungswissenschaft (vgl. Nestmann/Engel/Siekendiek 2004). Gerade die empirische Erschließung dieser kommunikativen Gattung (Luckmann) nimmt in den eben erwähnten Disziplinen allerdings einen recht unterschiedlichen Raum ein. So hat sich nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft neuerdings mehr und mehr der Analyse des faktischen Beratungsgeschehens und dessen Folgen zugewendet (vgl. Gieseke/Opelt 2004; Gieseke/ Stimm 2016; Maier-Gutheil 2009).

Beratung wird verhältnismäßig spät, nämlich erst seit Ende der 1950er Jahre unter einem spezifisch pädagogischen Erkenntnisinteresse diskutiert. Einer der ersten Pädagogen, der sich auf ambitionierte Weise mit Beratung beschäftigt hat, war der geisteswissenschaftliche Pädagoge und Existenzphilosoph Otto Friedrich Bollnow. Für ihn war Beratung im Unterschied zu den stetigen Formen der Erziehung, wie etwa dem Unterrichten, eine Variante der „unstetigen“ Erziehung (Bollnow 1959, S. 85). Erzieherisch belangvoll sei Beratung als Handlung aus der Sicht von Bollnow zum einen immer dann, „sobald sie sich über die einzelne Entscheidung hinweg auf das ganze spätere Leben des betreffenden Menschen“ (ebd., S. 86) beziehe und sofern die Beratungsaktivität in einen institutionellen Zusammenhang eingebettet sei, wie beispielsweise in einer Erziehungsberatungsstelle oder in einer Berufsbe-

ratungseinrichtung. Besonders folgenreich für den aktuellen Diskurs ist die frühe Arbeit von Klaus Mollenhauer (1965) „Das pädagogische Phänomen der ‚Beratung‘“. Er gesteht zunächst ein, dass Beratung im Spektrum pädagogischer Handlungsformen eher am Rande stehe, „in keinem Falle als erziehungswissenschaftlicher Terminus eingeführt ist“ (Mollenhauer 1965, S. 25). Er lässt sich davon aber nicht beirren, sondern attestiert dem Begriff eine strategisch wichtige Bedeutung und die Rolle eines kritischen Korrektivs gegenüber anderen pädagogischen Interventionsformen. Mit der Aufwertung von Beratung – und den dabei mitgedachten Orientierungen an egalitären Settings – sei gleichzeitig eine implizite Kritik an autoritären Verkehrsformen verbunden.

Der Umstand, dass Beratung keiner wissenschaftlichen Fachrichtung exklusiv zurechenbar ist, im pädagogischen Diskurs aber erst seit Ende der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts verankert ist, wirft die Frage nach dem spezifisch pädagogischen Erkenntnisinteresse auf. Kann Beratung eigentlich als typisch pädagogische Handlungsform<sup>1</sup> betrachtet werden? Welche Argumente sprechen dafür und welche dagegen? Warum überlassen wir die empirische Durchdringung dieses Realitätsbereichs nicht anderen Disziplinen, um uns dann nur noch auf Fragen einer möglichst virtuoson Kunst der Anwendung von Beratungstechniken zu konzentrieren? In der weiteren Darstellung werden drei grundlegende Begründungszusammenhänge für *Beratung als einheimische Kategorie* vorgebracht: Mit Blick auf die Interaktion sollen ein handlungstheoretisches Argument, in Bezug auf den Mesobereich der Berufskultur eine professionstheoretische Ableitung, und unter Verweis auf den gesamtgesellschaftlichen Rahmen eine strukturell-organisationale Begründung geliefert werden.

## 2 Die immanent pädagogischen Dimensionen im Handlungsschema der Beratung

Von Autorinnen und Autoren, die Beratung in der Weise konzipieren, dass sie der Handlungsform Beratung gewisse pädagogische Implikationen oder Anteile attestieren (z. B. Nestmann 2004), unterscheide ich mich dadurch, dass ich diese in ihrem Wesen bereits als eine durch und durch pädagogische Handlungsform klassifiziere. Bisher war eher ein defensives Vorgehen vor-

1 Unter pädagogischen Handlungsformen verstehen wir die pädagogischen Kernaktivitäten (Unterrichten, Organisieren, Sanktionieren, Begleiten und Beraten) sowie die pädagogischen Technologien (Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien); siehe dazu ausführlicher Nittel/Schütz/Tippelt (2014, S. 74–98).

herrschend, indem Protagonistinnen und Protagonisten der Erziehungswissenschaft mit Blick beispielsweise auf das Feld der Bildungsberatung oder der Schwangerschaftskonfliktberatung von außen her, also durch die Lokalisierung einzelner erzieherischer oder lernbezogener Attribute die Handlungsform pädagogisch zu fundieren versuchen. Der Autor radikalisiert an dieser Stelle das Herangehen durch eine immanente Perspektive und behauptet, dass der Beratung als solche bereits pädagogische Dimensionen inhärent sind.

Die dabei in Anschlag gebrachte Argumentation weist eine ethnomethodologische Prägung auf: „Ebenso wie der Sozialwissenschaftler seine analytischen Kategorien letztlich aus dem Reservoir des alltagsweltlichen Commonsense-Wissen bezieht, schöpft der professionelle Helfer seine methodischen Verfahren und Interventionspraktiken aus dem Fundus lebensweltlicher Handlungsweisen. Vom handlungswissenschaftlichen Standpunkt aus ist das in unserer Lebenswelt ständig zur Anwendung kommende Handlungsschema der Beratung die Bedingung für die Möglichkeit seiner Anwendung im institutionellen Kontext“ (Nittel 1987, S. 10).

Mit Oevermann kann man dies auch so ausdrücken: „Die Prinzipien der pädagogischen Praxis werden nicht neu erfunden, sondern der Praxis der naturwüchsigen Sozialisation ‚entnommen‘ und durch bewusste methodische Prüfung gesteigert und geklärt“ (Oevermann 1996, S. 142). Diese grundlegende Sicht hat weitreichende Konsequenzen auf unseren Gegenstand: Beratung weist von ihrer Handlungsgrammatik bereits im lebensweltlichen Rohzustand pädagogische Qualitäten auf, und das betrifft zum einen das Gefüge der Beteiligungsrollen „Ratsuchender/Ratsuchende versus Ratgeber/Ratgeberin“, zum anderen den in fast jedem pädagogischen Akt enthaltenen Moment der Bewährung und schließlich die im Modus eines Vertrauensvorschlusses unterstellte Urteilskraft. Die den Beteiligten in der Regel bewusste Differenz in der Verfügbarkeit eines bestimmten Wissens fördert ganz naturwüchsig die Reflexivität bei der bzw. dem Ratgebenden und die Neigung zur Einnahme einer metakommunikativen Perspektive, die sich dann in einer sorgenden Grundhaltung niederschlagen kann. Als Ort der begrenzten intentionalen Wissensvermittlung bietet Beratung somit einen Raum für pädagogische Kommunikation und die damit korrespondierenden *aneignungsbezogenen Vermittlungsformen* (Kade 2010). Im idealtypischen Sinne trägt Beratung zur Veränderung bzw. zur Erweiterung der Lösungsoptionen und der Informationskapazitäten beim Ratsuchenden\* im Hinblick auf die anstehenden lokalen und temporären Probleme bei. Spezifizierend muss jedoch angemerkt werden, dass in der Beratungssituation nur das zur Bearbeitung des Problems notwendige Wissen vermittelt wird, ohne dass darüber entschieden werden kann, ob dieses Wissen in der späteren Anwendungssitua-

tion tatsächlich entweder appliziert oder als ungenutztes Potential brach liegen bleibt. Denn schließlich erfolgt die spätere Umsetzung des in der Beratungssituation imaginierten Lösungsweges ohne absolute Erfolgsgarantie: Der beste Rat scheitert bekanntlich oft an der Tat. Die strukturell eingebaute Lerndimension (Nittel 2009, S. 111) der situativen Wissensvermittlung wird im weiteren Handlungsstrom mit dem faktischen Verhalten als einer weiteren strukturellen Lerndimension (ebd., S. 144), d.h. durch die Umsetzung dieses Wissens im Modus der Bewährung, angereichert und kombiniert. Das gehäufte Auftreten derartiger Bewährungssituationen, die ohne eine solche Differenz von Entstehungs- und Anwendungskontext des Wissens nicht als solche vorstellbar wären, ist ebenfalls konstitutiv für pädagogisches Handeln. Der Akt der Bewährung ist in der eigentlichen Beratungssituation unbestimmt und kann nur mehr oder weniger treffsicher antizipiert werden. Da sich im Akt der Bewährung die lebenspraktische Belastbarkeit, technische Richtigkeit und soziale Stimmigkeit des Ratschlags offenbart, schließt sich hier in allerletzter Konsequenz erst die Gestalt des mit einer Beratung verbundenen Bildungsprozesses.

Wenn Ratsuchende und Ratgeber das jeweilige Problem aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, mehrere Lösungsszenarien mental und kognitiv durchspielen, die Vor- und Nachteile dieser Wege auf ihre Erfolgswahrscheinlichkeit hin überprüfen und die Möglichkeiten einer Umsetzung dieser Lösungswege klären, so kann dies nur in Anwesenheit eines bestimmten Interaktionspostulats (vgl. Schütze 1980) erfolgen. Die bzw. der Ratsuchende muss nämlich erwarten können, dass die Ratgeberin bzw. der Ratgeber seinerseits die Erwartung hegt, dass die bzw. der Ratsuchende prinzipiell als handlungs- und entscheidungsfähiges Subjekt zu agieren vermag. Obwohl der Beratungsanlass gravierende Kompetenzmängel und sonstige Schwächen bei der oder dem Ratsuchenden offenbart, kann niemals von der kontrafaktischen Basisidealisierung (Cicourel) – nämlich von der Unterstellung einer prinzipiellen Urteilsfähigkeit und Mündigkeit – Abstand genommen werden. Strukturell ist das etwas Ähnliches wie eine positiv konnotierte sich selbst erfüllende Prophezeiung. In diesem Akt der Mobilisierung eines unausgesprochenen Vertrauensvorschlusses steckt ein zutiefst pädagogisches Motiv, das in den kleinsten Verästelungen des Bildungs- und Erziehungsgeschehens ebenso präsent ist wie in der Mikrostruktur jeder „normalen“ Beratungssituation.

Beratung *hat*, so kann man resümierend feststellen, keine pädagogischen Implikationen – Beratung *ist* eine pädagogische Handlungsform. Die soziale Identität einer Person, die mit einem partikularen Problem in die Beratung hineingeht und später mit Hilfe des Ratschlags die anstehende Handlungskomplikation bzw. Krise aufzulösen versucht, ist eine andere als die, welche

akut mit dem Problem konfrontiert war. Es handelt sich dabei um einen Prozess, genauer: um ein erkenntnisgenerierendes Verfahren, das mit den Kategorien der pädagogischen Kommunikation beschrieben werden kann und gleichzeitig die strukturellen Lerndimensionen der situativen Wissensaneignung und der Verhaltensänderung inkorporiert. Zugleich weist diese kommunikative Gattung den für pädagogische Situationen prototypischen Bewährungscharakter auf, wobei dieser durch die Mobilisierung eines Vertrauensvorschlusses flankiert wird. Die hier identifizierten Affinitäten zwischen laienhafter bzw. lebenspraktischer Beratung einerseits und pädagogisch-professioneller Beratung andererseits beanspruchen nur unter einer formalpragmatischen Sicht Geltung; aus empirischer Sicht hingegen überwiegen die durch die spezifischen Themen und Inhalte evozierten Unterschiede. In der pädagogisch-professionellen Beratung werden bestimmte Stilelemente der Alltagsberatung isoliert, der begrenzten Reflexion zugänglich gemacht, als Handlungsroutinen ausgewiesen und trainiert, in erstrebenswerte Maxime übersetzt, schriftlich kodifiziert, in der Berufskultur kultiviert, in Verfahren gegossen und damit einer methodischen Steigerung überführt. Möglicherweise resultiert das Problem vieler Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler bei der Abgrenzung von pädagogischer und lebenspraktischer Beratung daraus, dass die formale pädagogische Bauform von Beratung von vorne herein unterschätzt wurde, während man die inhaltliche Dimension überschätzt hat.

### 3 Die professionstheoretische Sicht auf Beratung

In der Tradition des pädagogischen Denkens liegen unterschiedliche Systematiken vor, um die Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen aus einer grundlagentheoretischen Perspektive so zu beschreiben, dass trotz der enormen Komplexität des Geschehens auf den Handlungstableaus von Erziehung und Bildung dennoch eine Ordnung erkennbar ist. So begründen sowohl die Vertreterinnen und Vertreter der operativen Pädagogik (vgl. Prange 2011) als auch Hermann Giesecke (vgl. Giesecke 2010) begründen Beratung als elementare Bauform im beruflich situierten Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen aus der Sicht der Bildungstheorie, in dem sie sich auf andere grundlagentheoretische Arbeiten beziehen.

An dieser Stelle zeichnet sich, was die strategisch wichtige Rolle der Beratung betrifft, eine klare Kongruenz mit Arbeiten ab, die sich aus der Sicht der Berufspraxis mit der Systematik des pädagogischen Berufshandelns beschäftigen. So sind in einem empirisch angelegten Projekt acht soziale Welten pädagogisch Tätiger mit Hilfe von Fragebögen und Gruppendiskussionen un-

ter dem Fokus beruflicher Selbstbeschreibungen untersucht worden (Nittel/Schütz/Tippelt 2014): Berichten Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen, Lehrer/innen aus der Sekundarstufe I und II, Berufsschullehrer/innen, Weiterbildende, außerschulische Jugendbildner/innen und Hochschullehrer/innen von ihrer alltäglichen Arbeit, so rekurren sie dabei unweigerlich auf die Interventionsform der Beratung. Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass Beratung nicht immer als ausgewiesenes Interaktionsformat gemeint ist, sondern sich im pädagogischen Alltag oft auch zwischen Tür und Angel abspielt und eine mitlaufende Aktivität darstellt. Aber dennoch: Beratung ist im modernen pädagogischen Alltag ein obligatorisches Element; diesbezügliche Interaktionsformate sind allen schulischen und außerschulisch tätigen pädagogischen Berufsgruppen bestens vertraut. Hier sehen wir uns der sehr seltenen Konstellation gegenüber, dass sich zwischen der Sicht der Wissenschaft einerseits und den beruflichen Selbstbeschreibungen der Praktikerinnen und Praktiker andererseits eine Passung abzeichnet. Unterhalb der Schwelle der Aufmerksamkeit vieler erziehungswissenschaftlicher Professionsforscher scheint sich Beratung stillschweigend in nahezu allen Feldern pädagogischer Arbeit als immer wiederkehrende Handlungsform im beruflichen Alltag durchgesetzt zu haben. Die Relevanz dieser Beobachtung und der Befund einer Passung können gar nicht hoch genug eingestuft werden. Denn an dieser Stelle wird offensichtlich, dass sich über Jahrzehnte hinweg das Repertoire des pädagogischen Handelns von der kollektiven Fallarbeit (Arbeit mit und in Gruppen, Unterricht) erweitert hat und sich dieses mittlerweile auch auf individuelle Fallarbeit erstreckt. Pädagoginnen und Pädagogen wurde in der klassischen Professionstheorie deshalb schon früh der Status als Professionelle streitig gemacht, weil sie sowohl die konventionellen Merkmale der altherwürdigen bzw. "stolzen" Professionen nicht auf sich vereinigen konnten als auch deswegen, weil sie keinen individuellen Klientelbezug besitzen. Heute gibt es hingegen zahlreiche Varianten konsultativer Gesprächs- und Interventionsformen. Diese Beobachtung lenkt die Aufmerksamkeit auf einen unterschätzten Modernisierungsprozess, der in den meisten Feldern pädagogischer Berufsarbeit noch gar nicht hinreichend registriert und gewürdigt worden ist.

Bei der professionellen Begründung von Beratung ist nicht nur Differenz gegenüber den übrigen pädagogischen Handlungsmustern angesagt (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014), sondern es müssen auch komplementäre Konfigurationen berücksichtigt werden. So wird, ähnlich wie beim *Unterrichten*, im Zuge der Beratungsarbeit beispielsweise ebenfalls unweigerlich Wissen vermittelt. Während die Geltungskraft des im Unterricht thematisierten Wissens jedoch unmittelbar mit wissenschaftlichen Geltungskriterien korrespondiert, fußt die Plausibilität des in der Beratung generierten Wissens

primär auf dem lebenspraktischen Nutzen im Zuge der eigentlichen Problemverarbeitung. Zur Professionalität pädagogischer Beratung gehört zwingend die Haltung, moralische Implikationen auch einmal einklammern und normative Abstinenz an den Tag legen zu können, im Gegensatz zum *Sanktionieren*. Ein explizites Billigen oder Missbilligen scheint im operativen Vollzug des Handlungsschemas der Beratung somit keinen großen Raum beanspruchen zu können. Differenz bestimmt auch auf den ersten Blick das Verhältnis zwischen dem Beraten, das gewöhnlich der professionellen Sinnwelt zugerechnet wird, und dem *Organisieren*, das der bürokratischen Rationalität anzugehören scheint. Doch hier wie dort müssen die pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker in vielen Arbeitsfeldern einen zeitlichen, sozialen und räumlichen Rahmen als Bedingung für die Möglichkeit von Beratungsarbeit schaffen. Der operative Vollzug von Beratungsarbeit kann somit nicht vollständig von der institutionellen Ermöglichung, d.h. dem Prozess des Organisierens, getrennt werden. Die meisten Überschneidungen scheint es zur *Begleitung* zu geben. Diese zielt auf die zeitliche Dimension von Arbeit in Erziehungs- und Bildungskontexten und sie oszilliert zwischen relativer Passivität (die Pädagogin bzw. der Pädagoge ist da, wenn sie oder er gebraucht wird) und einer energischen Akutintervention. Begleitung bewegt sich analog des Spannungsverhältnisses von „Führen und Wachsen lassen“ (Theodor Litt). In den von uns untersuchten beruflichen Selbstbeschreibungen werden Begleitung und Beratung häufig in einem Atemzug verwendet, was u. U. daran liegen mag, dass einzelne Beratungssituationen als zentrale Interpunktionen im Zuge eines längeren, biografisch relevanten Prozesses der Begleitung fungiert haben.

Das hier skizzierte Szenario an pädagogischen Praktiken lässt offen, ob die Praktikerinnen und Praktiker im Sinne einer Spezialisierung primär und fast ausschließlich Beratungsarbeit leisten oder ob sie eine breitere Palette an Kernaktivitäten realisieren, in denen Beratung nur eine Komponente unter mehreren anderen darstellt. Momentan zeichnet sich das Schisma ab, dass die vorwiegend aus der Psychologie stammenden Beratungstechnologien und die kritisch-reflexiven Ansätze als sich ausschließende Alternativen diskutiert werden. In der Zukunft wird es darauf ankommen, das Potential der Erziehungswissenschaft zur interdisziplinären und gesellschaftskritischen Perspektive sowie zur Multiprofessionalität tatsächlich zu nutzen und diese vordergründig sich ausschließenden Komponenten zu integrieren und Kunstfertigkeit in der Beratungssituation mit der Fähigkeit zur kritischen Reflexion zu verbinden.

## 4 Beratungsinstitutionen im Kontext des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

Die Schlüsselfunktion, die der Beratung als ubiquitäres Element im Gesamtspektrum der professionellen pädagogischen Kernaktivitäten attestiert werden kann, korrespondiert unmittelbar mit einem Phänomen auf der strukturell-organisationalen Ebene, nämlich mit der Allgegenwart institutionalisierter Beratungsangebote für Adressatinnen und Adressaten aus nahezu allen sozialen Milieus, Lebensaltern und pädagogischen Institutionen. Über den gesamten Lebensablauf hinweg spannt sich in modernen wohlfahrtsstaatlich geprägten Gesellschaften ein dichtes Geflecht von Einrichtungen mit einem Erziehungs- und/oder Bildungsauftrag, die ihren Zielgruppen pädagogische Beratungsoptionen offerieren. Die bisher zu registrierende fehlende Sensibilität der Berufspraxis gegenüber dieser nicht ganz unwichtigen Beobachtung scheint einen einfachen Grund zu haben: In der erziehungswissenschaftlichen Beratungsliteratur wird gewöhnlich nur ausgesprochen selektiv auf Einrichtungen eingegangen, die ihren primären Organisationszweck in der Bereitstellung von Beratungsdienstleistungen haben. Das hängt wiederum mit der wachsenden Spezialisierung in den Erziehungswissenschaften zusammen. Die eine Subdisziplin weiß teilweise nicht, was die Nachbarwissenschaft macht. Leicht gerät bei der damit zusammenhängenden einseitigen Ausrichtung der Aufmerksamkeit von Seiten der Subdisziplinen und der Organisationen der Umstand aus dem Blick, dass die jeweiligen Ratsuchenden parallel auch andere Beratungsangebote frequentieren. Ebenso leicht wird übersehen, dass die jeweiligen Beratungsanliegen, ohne dass den Betroffenen dies bewusst ist, im Zuge der verstreichenden Lebenszeit durch ähnlich gelagerte Problemlagen gespeist werden (z. B. notorische materielle Armut einer Familie, Tradierung von sexuellem Missbrauch über mehrere Generationen). Die verstärkte Hinwendung zu den Übergängen im Erziehungs- und Bildungssystem sowie die Forschungen auf dem Gebiet der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung haben diesbezüglich zur Weitung der Perspektive beigetragen und die Sensibilität gegenüber der biografischen Relevanz von pädagogischer Arbeit unter Maßgabe des institutionellen Rahmens deutlich geschärft.

Beratungseinrichtungen nehmen heute im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens eine strategisch wichtige Rolle ein. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens besteht aus fünf großen Elementen:

1. aus Einrichtungen bzw. Organisationen (Kinderhorte, Schulen, Volkshochschulen, Bildungswerke, Universitäten, Senioreninitiativen),

2. den sozialen Welten der hier tätigen pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker (die ehrenamtlich, freiberuflich, nebenberuflich und hauptberuflich tätigen Pädagoginnen und Pädagogen),
3. den pädagogisch flankierten institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern der Adressatinnen und Adressaten sowie der Zielgruppen (Schulkarriere, Universitätslaufbahn, Weiterbildungskurs),
4. aus den oben bereits abgehandelten pädagogischen Kernaktivitäten (Unterrichten, Sanktionieren, Beraten, Organisieren und Begleiten) sowie
5. schließlich den damit korrespondierenden pädagogischen Technologien (Programme, Veranstaltungen, Methoden und Medien).

Zur Lizenz der in den genannten Einrichtungen Tätigen zählt die Erlaubnis, – und darin unterscheidet sich dieses Funktionssystem von allen anderen – durch außeralltägliche Wissens- und Wertevermittlung absichtsvoll und nachhaltig das Verhältnis der Subjekte zur Welt zu verändern, und zwar so, dass eine Balance zwischen kultureller Tradition und gesellschaftlicher Innovation möglich ist. Von ihrer prospektiv angelegten Intention her ist pädagogische Berufsarbeit, wenn sie unter Maßgabe einer professionellen Selbstbegrenzung erfolgt und nicht totalitär daher kommt, auf die Vermittlung partikularer Impulse angelegt. Unter Zugrundelegung ihrer – nur retrospektiv ermittelbaren (!) – Funktion her zielt pädagogische Berufsarbeit allerdings sehr wohl auf die Konstitution von Biografie, auf die gesamte Persönlichkeit ab. Diese Differenz zwischen Intention und Funktion sichert die Anschlussfähigkeit sowohl gegenüber einer ganzheitlichen, bildungsorientierten Perspektive als auch gegenüber einer pragmatischen, auf ein begrenztes Mandat fixierten pädagogischen Berufsorientierung.

Beratung taucht im pädagogisch organisierten System immer doppelt auf, und zwar zum einen als Handlungsform und zum anderen als Attribut bestimmter Organisationen. Das diesbezügliche Spektrum an Institutionen weist eine große Spannweite auf (siehe dazu dieses Handbuch). Die institutionelle Diversifizierung von Beratungsstellen transportiert nicht nur wichtige Informationen über die gegenwärtige Verfassung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens und die damit korrespondierenden Modernisierungs- und Expansionsprozesse, sondern auch eine Mitteilung über die Neujustierung des Verhältnisses von Ontogenese und Phylogenese.

In der Evolution des Erziehungs- und Bildungswesens scheint sich eine Umstellung von der Logik „Zentrum-Peripherie“ (der Schule als Zentrum) zur funktionalen Differenzierung anzubahnen bzw. im Moment zu vollziehen. Funktionale Differenzierung bedeutet kein „Oben“ und kein „Unten“, keine Zentrale, sondern prinzipielle Gleichheit der einzelnen Sektoren und