

**Institutionelle Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung.
Eine ethnografisch angereicherte Interaktionsanalyse.**

Dissertation im Fach Erziehungswissenschaften

vorgelegt von:
Tim Stanik

eingereicht im November 2014: Technische Universität Dortmund, Fachbereich 12 – Erziehungswissenschaften und Soziologie

Gutachter/innen:

1. Gutachterin : Prof. Dr. Sigrid Nolda
2. Gutachter: PD Dr. Peter Kauder

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Beratung als Thema der Weiterbildung	4
1.2	Gliederung der Studie	11
A	Beratung in der Weiterbildung	
2	Merkmale von Beratung, Begriffe und Systematisierungen von Beratungen in der Weiterbildung	13
2.1	Merkmale von Beratung und der Beratungsbegriff in der Weiterbildung	13
2.2	Systematisierung nach Fallbezügen und Formen von Beratungen in der Weiterbildung	16
2.3	Systematisierung nach Anbietern von Beratungen in der Weiterbildung.....	19
2.3.1	Unterscheidung von trägergebundenen und -übergreifenden Beratungsanbieter bzw. Beratungen	22
2.3.2	Alternative Unterscheidung: einrichtungsgebundene und -übergreifende Beratungsanbieter bzw. Beratungen	24
2.4	Systematisierung nach Komplexität der Beratungsgegenstände	25
2.5	Einordnung des Untersuchungsgegenstandes auf Basis der Begriffsbestimmung und Systematisierungen.....	28
3	Modelle von personenbezogener Beratung (in der Weiterbildung)	28
3.1	Phasenmodelle	28
3.2	Strukturmodelle	32
3.3	Kontextmodell	34
3.4	Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen	35
4	Forschungsstand, Differenzierung der Forschungsfrage und methodische Konsequenzen	38
4.1	Forschungsstand.....	38
4.2	Differenzierung der Forschungsfrage	47
4.3	Methodische Konsequenzen für die Studie	49
B	Begriffliche, theoretische und methodische Grundlagen der Studie	
5	Institution/Organisation und Kommunikation/Interaktion	51
5.1	Institution und Organisation.....	51
5.1.1	Soziologische Annäherung.....	51
5.1.2	Institutions- und Organisationsbegriff in der Erwachsenen-/Weiterbildung	53
5.2	Kommunikation und Interaktion	55
5.3	Begriffsverwendung in der Studie.....	56
6	Analysen institutioneller Interaktionen	57
6.1	Erforschung institutioneller Interaktion mit Hilfe der pragmatischen Diskurs- und der ethnomethodologische Konversationsanalyse	57
6.2	Empirisch fundierte Merkmale institutioneller Interaktion	60
6.3	Folgerungen für die Studie	62
7	Ethnografie und die Analyse von Interaktion	62
7.1	Ethnografie.....	63
7.2	Ethnografie und Erwachsenen-/Weiterbildung.....	64

7.3	Der Nutzen von zusätzlichen ethnografischen Daten zur Untersuchung von Interaktionen	65
C Forschungsprozess und methodisches Vorgehen		
8	Feldzugang, untersuchte Einrichtungen und Datenerhebung	68
8.1	Feldzugang	68
8.2	Untersuchte Einrichtungen	69
8.3	Datenerhebung	71
9	Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign	74
9.1	Datenaufbereitung der aufgezeichneten Beratungsinteraktionen	74
9.2	Beratungskorpora und Untersuchungssample	76
9.3	Interaktionsanalyse	81
9.4	Ethnografische Anreicherungen der Interaktionsanalysen	81
9.5	Analyse nach Parametern	85
9.6	Zusammenfassung: Das Untersuchungsdesign der Studie	88
D Datenauswertung		
10	Institutionelle Selbstdarstellungen der Beratungsangebote	90
10.1	Analyse der Ankündigung des Sprachkursberatungsangebots im gedruckten Kursprogramm der Volkshochschule	90
10.2	Analyse des gedruckten Flyers der Weiterbildungsberatungsstelle	100
10.3	Kontrastierung der Selbstdarstellungen	112
11	Analysen von einrichtungsgebundenen und -übergreifenden Beratungsinteraktionen in der Weiterbildung	115
11.1	Einrichtungsgebundene Beratungen am Beispiel von Fremdsprachenkursberatungen einer Volkshochschule	116
11.1.1	Interaktionsanalyse der Fremdsprachenkursberatung A (FSpr A)	116
11.1.2	Interaktionsanalyse der Fremdsprachenkursberatung B (FSpr B)	145
11.1.3	Vergleich der Selbstdarstellung mit den Interaktionsanalysen	171
11.1.4	Ethnografische Anreicherung der Interaktionsanalysen	116
11.1.5	Parameterbezogene Analysen der Fremdsprachenkursberatungen der VHS unter Berücksichtigung des Gesamtkorpus	193
11.1.6	Ablaufbezogene und nicht-ablaufbezogene Komponenten von Fremdsprachenkursberatungen der untersuchten Volkshochschule	223
11.2	Einrichtungübergreifende Beratungen am Beispiel von Beratungen einer kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle	227
11.2.1	Interaktionsanalyse der Weiterbildungsberatung A (WB A)	227
11.2.2	Interaktionsanalyse der Weiterbildungsberatung B (WB B)	292
11.2.3	Vergleich der Selbstdarstellung mit den Interaktionsanalysen	332
11.2.4	Ethnografische Anreicherung der Interaktionsanalysen	334
11.2.5	Parameterbezogene Analysen der Beratungen der WBS unter Berücksichtigung des Gesamtkorpus	349
11.2.6	Ablaufbezogene und nicht-ablaufbezogene Komponenten von Beratungen der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle	375

E	Fazit	
12	Forschungsbefunde, -perspektiven und vorläufige Konsequenzen für die Praxis	381
12.1	Beratung und institutionelle Interessen	381
12.2	Einfluss des Trägers auf ‚träger-übergreifende‘ Beratungen	383
12.3	Beratungsroutinen und Steuerung der Beratungen mit Hilfe von Personenkategorien der Ratsuchenden	385
12.4	Beratung in der Weiterbildung als ‚inner- und fremdinstitutionelle guidance‘	386
12.5	Spezialisten- und Expertenberatungen	388
12.6	Komponentenbasierte Modelle von Beratung in der Weiterbildung	391
13	Methodische Reflexion und weitere Forschungsbedarfe	391
Verzeichnisse		
	Tabellenverzeichnis	399
	Abbildungsverzeichnis	399
	Literaturverzeichnis	400

1 Einleitung

1.1 Beratung als Thema der Weiterbildung

Bedeutungszuwachs von Beratung in der Gesellschaft

Beratung ist zu einer der zentralen Dienstleistungen in unserer Gesellschaft geworden. Da in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. in der Wirtschaft, im Sozialwesen, im Gesundheits- und Bildungssystem) Beratungsangebote existieren, scheint es nur folgerichtig, von einer „beratenden Gesellschaft“ zu sprechen (vgl. Schützeichel/Brüsemeyer 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.¹ 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, nicht aber 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, Juristen) 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/Brüsemeyer 2004, S. 8). Das Anbieten von Beratung benötigt keine akademische Legitimation mehr, sondern das Beratungswissen muss lediglich auf dem Markt bestehen.

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).

„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 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. 276f.).

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 konzeptualisierte² 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 Weiterbildung³ (z. B. Lernberatung, Kompetenzentwicklungsberatung) 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)

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).

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. mit Beratung Zielgruppen erreicht werden, deren Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen unterrepräsentiert ist (z. B. An- und Ungelernte, Ältere, Migranten). Beratung soll außerdem einen Beitrag 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 Gouvernamentalität auf eine Selbstführung oder auf ein unternehmerisches Selbst (vgl. Bröckling 2007) der Individuen ab. Der Einzelne wird somit – bereits vor der (Wieder-)Aufnahme von formalen Bildungsprozessen – zum selbstgesteuerten Lernsubjekt (vgl. Dausien 2011, S. 25f.), 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 diene 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 wurde (Weiter-)Bildung – ausgelöst durch die zunehmende Arbeitslosigkeit – immer stärker als ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik betrachtet, 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 führte⁴ (vgl. Gieseke 1994, S. 5f.). Aus diesem Grund ist erneut der Ausbau von Weiterbildungsberatungsstellen von der Politik finanziell gefördert worden (vgl. ebd., S. 13). Zum gleichen Zeitpunkt sind mit Hilfe von Modellprogrammen in Westdeutschland erste Beratungsstellen für Frauen gegründet worden, um bei einem Wiedereinstieg in den Beruf zu unterstützen (vgl. Mayer 2011, S. 197).⁵

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 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).⁶

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. 5f.). „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“, in dessen Rahmen bundesweit 17 Beratungsstellen gegründet wurden (vgl. Mayer 2011, S. 197).

⁶ „Die längerfristige Entwicklung ist maßgeblich durch einen Rückgang der Weiterbildungsberatung in den Arbeitsagenturen beeinflusst. Seit 2007 verharret der Anteilswert der Personen, die sich in den

Im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ist (Weiter-)Bildungsberatung jedoch 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).⁷ 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.⁸

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)‘.⁹ Bei der erneuten politischen Aufmerksamkeit für das Thema erfolgte auch der bislang letzte Versuch, eigenständige Weiterbildungsberatungsstellen zu institutionalisieren. In der ersten und zweiten Vertiefungsphase des Programms „Lernende Regionen“¹⁰ (2006-2008) 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 Referenz-

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 den Begriff „guidance“ oder „career guidance“, der in den deutschen Übersetzungen mit „Bildungs- und Berufsberatung“ übersetzt wird (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 geben, 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>).

modelle 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)).¹¹ Wagt man eine provokante These, kann die sich wieder intensivierende disziplinäre Beschäftigung mit dem Thema Beratung 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,¹² 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.

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 für im Ausland erworbene Berufsqualifikationen leisten (vgl. MAIS 2013). Dass positive Erwartungen wie gesellschaftliche Teilhabe oder freie Berufs- und Arbeitsstättenwahl (vgl. Wittwer 2006, S. 95) an berufliche Weiterbildungsberatungen nicht unbegründet sind, zeigen internationale Studien. So konnte z. B. in einer Längsschnittstudie belegt werden, dass Berufsberatungen in England zu einer Verminderung von Arbeitslosigkeit und einem Zuwachs an Vollzeitbeschäftigung führten (vgl. Bimrose/Barnes 2008, S. 94).

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. 154ff.).

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 für Beratungen die konstitutive Bedingung dafür, dass ratsuchende Klientinnen und Klienten und professionell Beratende überhaupt zusammenkommen. McLeod und Machin (1998) weisen darauf hin, dass schon Raumgestaltung und Einrichtungsgegenstände als „material culture“ beeinflussen können, wie sich Beratungen gestalten (vgl. ebd., S. 328). 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 der Einrichtung geregelt sein, welche Ratsuchenden mit welchen Beratungsanliegen überhaupt zu einer Beratung zugelassen werden (vgl. ebd., S. 326ff.). Darüber hinaus kann bedeutsam werden, ob und wie die Beratungseinrichtungen kommunal eingebettet und anerkannt sind, ob sie zu größeren Einrichtungen gehören und ob deren Werte und Ziele mit denen der Beratungseinrichtungen übereinstimmen (vgl. ebd., S. 328).

Da die Rolle der Einrichtungen, verstanden als anbieterinstitutionelle Kontexte, bislang für Beratungsgespräche kaum¹³ und für Beratungen in der Weiterbildung speziell gar nicht empirisch betrachtet wurde, 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 Weiterbildungsberatungsstelle und eine großstädtische Volkshochschule) aufgezeichnet und als institutionelle Interaktion analysiert. Die anbieterinstitutionellen Kontexte werden dabei nicht als objektive soziale Gegebenheit, als die Beratungen umschließende Kontexte, sondern als in den Beratungen hervorgebrachte, prozessierte Realisierungen und Aktualisierungen der Beteiligten betrachtet. Im Unterschied zu Befragungen von Beratenden und Ratsuchenden (z. B. mit Hilfe von Interviews oder Fragebögen) wird es auf diese Weise außerdem möglich, Beratungen synchron zu erforschen, ohne dass diese retrospektiv von den Beteiligten geäußert werden (vgl. Bergmann 1985, S. 305f.).

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

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 ist für die Studie 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 eines Kontextmodells von (Weiterbildungs-)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 bildet die interaktionsanalytische Auswertung 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 die Potenziale und Herausforderungen des Vorgehens reflektiert werden (vgl. Kap. 13).

A Beratung in der Weiterbildung

2 Merkmale von Beratung und Systematisierungen von Beratungen in der Weiterbildung

Beratung ist ein soziales Interaktionsformat, das sowohl im Alltag als auch in professionellen Kontexten zur Anwendung kommt (vgl. Tiefel 2012, S. 109). Beraten kann dabei entweder einen transitiven (jemanden beraten) oder einen reflexiven (sich beraten) Aspekt haben (vgl. Dewe 1995, S. 120; Nittel 2009, S. 8). Weitere begriffliche und inhaltliche Bestimmungen von Beratung in der Weiterbildung sind insofern notwendig, als bislang eine einheitliche Definition der (erwachsenenpädagogischen) Handlungsform Beratung noch aussteht, wenngleich übergreifende, aber vornehmlich präskriptive Merkmale von Beratung formuliert werden können (vgl. Klein 2010, S. 34). Außerdem zeichnet Beratung in der Weiterbildung eine Unübersichtlichkeit aus, die sowohl die Formate, die Anbieter als auch die Gegenstände des Interaktionsformats betreffen.

Im Folgenden wird der Gegenstand der Studie anhand von vier Systematisierungen ein- und abgegrenzt. In Abhebung von der im Diskurs geläufigen Dichotomie zwischen trägergebundener und übergreifender Beratung, wird außerdem mit einrichtungsgebundener und einrichtungsübergreifender Beratung eine alternative Heuristik für die vorliegende Studie eingeführt. Diese erlaubt es, nicht nur die Dimensionen der anbieterinstitutionellen, sondern auch die der trägerinstitutionellen Kontexte zu betrachten.

2.1 Merkmale von Beratung und der Beratungsbegriff in der Weiterbildung

Merkmale von Beratung

Professionelle Beratungen lassen sich als zeitlich befristete Gespräche zwischen Beratern und Ratsuchenden definieren, die das Ziel haben, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich Lösungen und Strategien zu entwickeln (vgl. Pätzold 2008a, S. 52), für die die Ratsuchenden vor den Beratungen keine eigenen und tragfähigen Handlungsalternativen haben (vgl. Kraft 2011, S. 157).

„Für diese Konstitutionsaufgaben auf Inhaltsebene müssen im Ablauf eines Gesprächs von den Beteiligten systematisch lokal und übergreifend gesprächsorganisatorische Bedingungen geschaffen und eingehalten werden, beispielsweise die Möglichkeit zu ausführlicheren Darstellungen (des Problems, eines Lösungsvorschlags etc.) oder die Möglichkeiten zu systematischen Klärungen (z. B. durch Nachfragen lösungsrelevanter Details)“ (Spranz-Fogasy 1997, S. 41).

Beratungen sind zeitlich befristet, da sie sich als unterstützende Interventionsformate selbst überflüssig machen sollen (Pätzold 2008a, S. 52). Neben Problemen können auch bereits vorhandene Kompetenzen Gegenstände von Beratung sein.

Beratungen haben immer ein Ziel, sollten aber in der Zielerreichung ergebnisoffen sein (vgl. Schiersmann 2011, S. 429). Im Unterschied zu einer Freundschaftsbeziehung sind die

Beratenden in einer (professionellen) Beratungsbeziehung nicht selbst betroffen und nehmen ein distanzierendes Verhältnis zu den Problemen der Ratsuchenden ein (vgl. Nittel 2009, S. 10). Die beiden komplementären Gesprächsrollen sind – bei gleichberechtigten Gesprächsrechten – von einer Wissensasymmetrie zwischen nicht-wissenden Ratsuchenden und wissenden Beratenden geprägt (vgl. Dewe 1995, S. 121). Beratungen sind aber keine hierarchischen Gespräche, zu denen die Ratsuchenden gezwungen werden können oder in denen Anweisungen in Form von Ratschlägen befolgt werden müssen (vgl. Pohlmann 2006, S. 36). Damit ist ein weiteres Kennzeichen, die Freiwilligkeit der Ratsuchenden, angesprochen, wobei einige Beratungen auch auf Zuweisung (z. B. Schwangerschaftskonfliktberatungen, Beratungen von Arbeitslosen in der Agentur für Arbeit) in Anspruch genommen werden. In solchen unfreiwilligen Beratungen sollte jedoch versucht werden, zumindest eine „Binnenfreiwilligkeit“ herzustellen. Diese kann dadurch erreicht werden, dass die Beratenden die Ratsuchenden nicht drängen und es ihnen überlassen, wie sie die Situation für sich zu nutzen gedenken (vgl. Pätzold 2008a, S. 106). Dies ist insofern notwendig, als die Verantwortung für den Umgang mit den Beratungsergebnissen immer bei den Ratsuchenden verbleibt (vgl. Pätzold 2008b, S. 85). Beratungsergebnisse können über die Vermittlung von Informationen oder dem Einüben von Fertigkeiten erreicht werden (vgl. Schwarzer/Posse 1986, S. 634). Da in Beratungen die Persönlichkeit der Ratsuchenden und ihre Lebenssituation einbezogen werden sollte (vgl. Klevenow 1980, S. 8), kann erst von Beratung gesprochen werden, wenn die Gespräche über eine Informationsvermittlung hinausgehen und die Reflexion von Sachverhalten einschließen (vgl. Schiersmann 2011, S. 429). Dies bedeutet auch, dass Beratungen ein Moratorium des Handelns und Entscheidens sind. In Beratungen werden Entscheidungen und zukünftige Handlungen vorbereitet, die die Ratsuchenden schließlich nach den Gesprächen fällen bzw. selbst tätigen müssen (vgl. Dewe/Winterling 2005, S. 130).

Es wird prinzipiell von psychisch gesunden Ratsuchenden ausgegangen (vgl. Bogner 1994, S. 62ff.). Die Ratsuchenden sind trotz ihrer Probleme in der Lage, ihre Lebenspraxis autonom zu gestalten, sie sind – im Gegensatz zu Klientinnen und Klienten in Therapien – handlungs- und zurechnungsfähig (vgl. Nittel 2009, S. 11). Des Weiteren unterscheidet sich Therapie von Beratung in der Prozessdauer (Therapien erfordern in der Regel längere Zeiträume als Beratungen), in ihren gesetzlichen Regelungen (Therapien sind in das gesetzlich geregelte Gesundheitssystem eingebunden) und in ihrem Anteil von Informationen (Informationsanteile sind in Beratungen in der Regel höher als bei Therapien) (vgl. Schiersmann/Thiel 2012, S. 24f.). Beratung und Therapie verlaufen dennoch phasenweise deckungsgleich (vgl. Engel et al. 2007, S. 36) und lassen sich daher auch als „Geschwister mit gemeinsamem ‚familiären‘ Hintergrund“ bezeichnen, die übereinstimmende Haltungen und Handlungsformen haben (vgl. Knoll 2008, S. 67).

Beratungsbegriff in der Weiterbildung

Nähert man sich Beratungen in der Weiterbildung begrifflich, fällt auf, dass unterschiedliche Termini verwendet und in der Regel nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden. Manche Autoren benutzen den Begriff „Bildungsberatung“ (vgl. Knoll 2008; Nussli 2000; Arnold/Mai 2008), einige sprechen von „Weiterbildungsberatung“ (vgl. Müller 2005; Kejcz 1988), andere verwenden beide Begriffe synonym (vgl. Weinberg 2000) oder bedienen sich der Klammer-Bindestrich-Konstruktion „(Weiter-)Bildungsberatung“ (vgl. Sauer-Schiffer 2004). Streng genommen ist „Bildungsberatung“ jedoch der Oberbegriff und „Weiterbildungsberatung“ eine spezifische Form von Bildungsberatung, die sich auf Fragen der Weiterbildung bezieht, in der Entscheidungshilfen in Bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen oder -einrichtungen gegeben werden (vgl. Schlüter 2010a, S. 11; Strauch 2010, S. 26; Balli/Storm 1992, S. 18). Nittel (2009) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Weiterbildungsberatung oft fälschlicherweise mit Bildungsberatung gleichgesetzt werde, da es sich um die „meistdiskutierte Spielart“ handle (vgl. ebd., S. 9).

Während Ende der 1970er Jahre festgestellt wurde, dass Konstruktionen wie „Bildungsberatung in der Weiterbildung“ oder „Beratung in der Weiterbildung“ durch den Begriff „Weiterbildungsberatung“ ersetzt werden (vgl. Klevenow 1980, S. 11f.), wird im aktuellen Diskurs zunehmend auch von „Bildungs- und Berufsberatung“ gesprochen. Dabei wird sich explizit (vgl. Strauch 2010) oder implizit (vgl. Schiersmann et al. 2008) auf die Definition der „career guidance“ der OECD bezogen:

“Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systematising it, and making it available when and where people need it” (OECD 2004, S. 19).

In dieser Definition werden einerseits eine inhaltliche Verengung (Beratungen über Bildung im Hinblick auf die berufliche Laufbahn) und andererseits eine zeitliche Erweiterung (lebensbegleitende Beratung) vorgenommen. Diese Engführung bei gleichzeitiger Erweiterung lässt sich auf die EU-Strategie der Etablierung des lebenslangen Lernens zurückführen, bei der lebensbegleitende Beratung („guidance throughout life“) unterstützen soll. Lebensbegleitende Beratung soll die Bürgerinnen und Bürger u. a. dazu befähigen, sich ihrer Kompetenzen und Interessen bewusst zu werden sowie Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen, um Laufbahnen aktiv zu gestalten. Darüber hinaus soll sie die Qualität von Bildungsangeboten verbessern sowie einen Beitrag zur beruflichen und geografischen Mobilität der Bürgerinnen und Bürger in der EU leisten (vgl. Rat der Europäischen Union 2004). Diese Zielset-

zungen machen es plausibel, im Deutschen von Bildungs- und/oder von Berufsberatung zu sprechen, da damit betont werden kann, dass Beratungen über Bildungsfragen häufig sowohl einen beruflichen Bezugspunkt haben als auch die gesamte Lebensspanne umfassen.

Im anglo-amerikanischen Sprachraum hat es sich etabliert, eher von ‚guidance‘ als von ‚counselling‘¹⁴ zu sprechen. Mit ‚guidance‘ wird zum Ausdruck gebracht, dass Beratung in Bildungsfragen häufig mit Ratschlägen und dem Austausch von Informationen verbunden ist und dies in der anglo-amerikanischen Tradition immer eng an Laufbahnberatungen gebunden war (vgl. Stone 1994, S. 332). Der Begriff ‚counselling‘ bezeichnet hingegen eher eine therapeutische, psychologische Ausrichtung von Beratung (vgl. Sultana 2004a, S. 36). So liegt z. B. beim klientenzentrierten Ansatz von Carl Rogers des „counselling as psychotherapy“ der Fokus auf den individuellen Problemen der Ratsuchenden, wobei die Beratenden es vermeiden sollten, direkten Einfluss – im Sinne von ‚guidance‘ – auf den Ratsuchenden zu nehmen (vgl. Stone 1994, S. 333). Woolfe et al. (1987) betrachten hingegen ‚counselling‘ und ‚guidance‘ als zwei Enden auf einem Kontinuum von Weiterbildungsberatung. An dem einen Ende steht die ‚guidance‘ „as involving a relatively directive form of advice and information giving“, während beim ‚counselling‘ die Ratsuchenden die Entscheidungshoheit behalten und die Beratenden lediglich als ein ‚Ermöglicher‘ („faciliator/enabler“) fungieren. Lernen beim ‚counselling‘ schließt – im Gegensatz zur ‚guidance‘ – auch immer ein, dass die Ratsuchenden etwas über sich lernen (vgl. ebd., S. 135f.).

2.2 Systematisierung nach Fallbezügen und Formaten von Beratungen in der Weiterbildung

Schiersmann und Remmele (2004) unterscheiden mehrere Beratungsformate in der Weiterbildung und differenzieren dabei zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung (vgl. ebd., S. 9), wobei Beratungen immer personenbezogene Dienstleistungen sind, die entweder einen individuellen oder einen kollektiven Fallbezug haben (vgl. Nittel 2009, S. 7).

Unter die personenbezogenen Beratungen mit individuellen Fallbezügen können Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsberatungen, Kurswahlberatungen und Lernberatungen gefasst werden. Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsberatungen sind Gespräche im Vorfeld der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, in denen es um eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe geeigneter Weiterbildungsangebote geht (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 10).¹⁵ Solche Beratungen können entweder den Schwerpunkt auf Berufs- und Laufbahnberatung haben und/oder eher auf Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung angelegt sein (vgl. Nittel 2009, S. 9). Sowohl diese als auch sogenannte Kompetenzbilanzierungsbe-

¹⁴ Die Schreibweise im Amerikanischen ist counseling.

¹⁵ Es fällt auf, dass die Autorinnen in diesem Zusammenhang Kurswahlberatungen von potenziellen Teilnehmern von Weiterbildungseinrichtungen nicht explizit nennen (vgl. ausführlich Kap. 2.4.1).

beratungen im Rahmen von Kompetenzerfassungsinstrumenten wie dem ProfilPass¹⁶ sind personenbezogenen.

Eine weitere Form von personenbezogener Beratung vor der Aufnahme einer Weiterbildungsmaßnahme sind Kurswahlberatungen, die hauptsächlich zu den Kurseinschreibzeiten, wenn ein neues Kursprogramm erschienen ist, angeboten werden. Sogenannte Einstufungsberatungen stellen dabei eine spezielle Form der Kurswahlberatungen dar, die vornehmlich im Bereich des Fremdsprachenlernens und der beruflichen Bildung notwendig werden. Mit Hilfe von Testverfahren werden Vorkenntnisse der potenziellen Teilnehmenden ermittelt, damit diese einen entsprechenden Kurs besuchen. Eine weitere spezifische Form von Kurswahlberatung sind Beratungen, die im Rahmen von abschlussbezogenen Kursen (Schulabschlüsse, Umschulungen etc.) angeboten werden. In solchen Beratungen werden Zugangsvoraussetzungen sowie Ausbildungs- und Studienziele geklärt, und es können Schwellenängste abgebaut werden. Nach solchen Beratungen sollten die Ratsuchenden wissen, was sie mit dem Abschlusszertifikat auf dem Bildungs- oder Arbeitsmarkt erreichen können (vgl. Tippelt 1997, S. 14). Von den allgemeinen Kurswahlberatungen ist die Beratung von Zielgruppen (z. B. Langzeitarbeitslosen, Migranten, Frauen, Ältere, Analphabeten) zu unterscheiden, die die Weiterbildungseinrichtungen gezielt mit ihren Angeboten erreichen wollen (vgl. ebd., S. 14f.). Für die Zielgruppe der Analphabeten werden auch sogenannte Kursausgangsberatungen gefordert, die an der Schwelle vom Kurs in den Alltag verortet sind und in denen die Kursteilnehmenden bei der weiteren Lebensbewältigung und bei Übergängen in eine Erwerbstätigkeit unterstützt werden sollten (vgl. Egloff et al. 2013, S. 211).

Lernberatungen sind Beratungen von Personen, die sich bereits in einem organisierten Lernprozess befinden (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 9ff.). Diese werden kursbegleitend angeboten (vgl. Balli/Storm 1992, S. 20). Dabei kann zwischen zwei Ansätzen unterschieden werden: Vertreterinnen und Vertreter des einen Ansatzes verstehen unter Lernberatung Angebote für Lernende mit Lernschwierigkeiten (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfaffmann 1988; Weinberg 2000), während die des anderen Lernberatung als übergreifendes didaktisches Prinzip in Kursen der Weiterbildung betrachten (vgl. Kemper/Klein 1998; Siebert 2001).

Eine weitere Form personenbezogener Beratungen sind Förderberatungen, die im Rahmen von nachfrageorientierten Förderprogrammen wie der Bildungsprämie des Bundes oder den Bildungsgutscheinen der Länder angeboten werden. Um eine finanzielle Unterstützung einer beruflichen Weiterbildung über eines dieser Instrumente zu erhalten, muss im Vorfeld eine Beratung in Anspruch genommen werden. In diesen Beratungen sollen formale Förder-

¹⁶ vgl. <http://www.profilpass.de/>

voraussetzungen geprüft und geeignete Weiterbildungsmaßnahmen und -anbieter ermittelt werden.

Organisationsbezogene Beratungen¹⁷ mit kollektiven Fallbezügen sind Beratungsangebote, die sich an Unternehmen im Hinblick auf Qualifizierungsfragen ihrer Beschäftigten (Qualifizierungsberatung) oder an Weiterbildungseinrichtungen im Hinblick auf Organisationsentwicklung (Organisationsberatungen) richten (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 12f.). Während personenbezogene Beratungen Interessen, Wünsche und Voraussetzungen der Ratsuchenden in den Mittelpunkt rücken, ist das Ziel von Qualifizierungsberatungen, das Qualifikationsniveau der Beschäftigten in Betrieben oder in Behörden zu erhöhen (vgl. Balli/Storm 1992, S. 18). Qualifizierungsberatungen sind Ende der 1980er Jahre im Zuge der Ausbreitung ‚neuer Technologien‘ angestoßen worden, damit insbesondere Beschäftigte von Klein- und Mittelbetrieben auch an Weiterbildung partizipieren (vgl. Harke/Krüger 1999, S. 13). Solche Beratungen werden bisher nur im geringem Maße nachgefragt, vermutlich weil diese Dienstleistung wenig profiliert und nicht hinreichend institutionalisiert ist (vgl. Döring 2009, S. 44). Ein steigender Bedarf an Organisationsberatungen von Weiterbildungseinrichtungen ist dagegen seit Mitte der 1990er Jahre im Zuge der Anforderungen an Organisations- und Qualitätsentwicklung zu verzeichnen (vgl. Schlüter 2010b, S. 33). So lassen beispielsweise die Einführungen von Qualitätsmanagementsystemen Beratungen notwendig werden, wobei diese von manchen Verfahren verbindlich vorgeschrieben sind (vgl. Veltjens 2006, S. 3ff.).

Gieseke (2000) weist bezüglich der Differenzierung von personen- und organisationsbezogenen Beratungen in der Weiterbildung darauf hin, dass eine solche Unterscheidung vor dem Hintergrund institutioneller Veränderungen, der Etablierung neuer Lernkulturen und Lernarrangements zwar noch trage, aber offengehalten werden sollte für alternative Akzentuierungen (vgl. ebd., S. 11). So könnte man z. B. Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen bei der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems und der damit verknüpften Forderung, organisationale Prozesse ständig zu verbessern, auch als ‚organisationale Lernberatung‘ definieren. Ein anderes Beispiel sind berufliche Coachings, die als hybride Form von personen- und organisationsbezogenen Beratungen angesehen werden können. Berufliche Coachings zielen u. a. darauf ab, sowohl die berufliche Rolle und die privaten Wünsche der Coachees miteinander in Einklang zu bringen als auch Mitarbeitende individuell zu fördern, damit Unternehmensziele erreicht, das Betriebsklima verbessert oder Fluktuation verhindert werden (vgl. Müller 2005, S. 23). Förderberatungen im Rahmen des Bildungsschecks Nordrhein-Westfalen stellen ebenfalls eine hybride Form dar, da auch Unternehmen ihre betrieblichen Weiterbildungen über dieses Instrument subventionieren können.

¹⁷ Balli und Storm (1992) sprechen von system-/institutionenbezogenen Beratungen (vgl. ebd., S. 18).

Ergänzend zu den personen- und organisationsbezogenen lassen sich noch systembezogene Weiterbildungsberatungen mit regionalen Fallbezügen anführen. Diese Beratungen tragen dazu bei, dass Informationen für Weiterbildungseinrichtungen zusammengestellt werden, damit sie ihre Angebote gezielter planen können (vgl. Tippelt 1997, S. 11). Dadurch kann eine Passung des regionalen Weiterbildungsangebots mit den Weiterbildungsbedarfen vor dem Hintergrund knapper werdender öffentlicher Förderungen erreicht werden (vgl. Brödel 1999, S. 386).

2.3 Systematisierung nach Anbietern von Beratungen in der Weiterbildung

Ein zu den Beratungsformaten komplementärer Zugriff, um das Feld der Beratungen in der Weiterbildung zu systematisieren, ist die Unterscheidung nach den anbietenden Einrichtungen (vgl. Tab. 1). Beratungen in der Weiterbildung bieten in Deutschland kommunale Weiterbildungsberatungsstellen, regionale Beratungsnetzwerke, Kammern, Arbeitsagenturen, Personal(entwicklungs)abteilungen von Großunternehmen sowie öffentliche, private und partikuläre Weiterbildungseinrichtungen an (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 15). Die Weiterbildungseinrichtungen sind mit einer geschätzten Zahl von über 25.000 der quantitativ bedeutendste Anbieter von Weiterbildungsberatung (vgl. Nuissl/Brandt 2009, S. 27), gefolgt von den 156 Agenturen für Arbeit mit ihren ca. 600 Geschäftsstellen.¹⁸

Tabelle 1: Beratungsanbieter und -formate

Beratungsanbieter / Beratungsformate	Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsbearbeitung	Lernberatung	Qualifizierungsberatung für Betriebe	Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen	Förderberatung (Bildungsscheck/Bildungsprämie)	regionale Weiterbildungsberatung	Kurswahlberatung
Kommunale Weiterbildungsberatungsstellen/regionale Beratungsnetzwerke	X		X	X	X	X	
Weiterbildungsberatungsstellen der Kammern	X		X		X		
Agenturen für Arbeit	X		X				
Weiterbildungseinrichtungen	X	X	X		X		X
Personalentwicklungs-/Weiterbildungsabteilungen in Großbetrieben	X		X	X			

(Quelle: eigene Darstellung)

In geringerem Umfang führen die 80 Industrie- und Handelskammern und die 53 Handwerkskammern Beratungen zum Thema Aus- und Weiterbildung durch, wobei auf der

¹⁸ vgl. http://www.arbeitsagentur.de/nn_27200/Navigation/zentral/Servicebereich/Ueber-Uns/Aufbau-und-Organisation/Aufbau-und-Organisation-Nav.html

Homepage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages knapp 170 Weiterbildungsberatende aufgelistet sind (vgl. <http://wis.ihk.de/ihre-ihk/ihk-weiterbildungsberater.html>). Gesicherte Daten über die Anzahl kommunaler Weiterbildungsberatungsstellen existieren hingegen nicht.¹⁹ Harke und Krüger (1999) beziffern deren Anzahl Mitte der 1990er Jahre auf 150, und Schiersmann (2006) schätzt, dass Mitte der 2000er Jahre 100 solcher Einrichtungen existierten.

Das zentrale Aufgabengebiet von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen und regionalen Beratungsnetzwerken liegt sowohl in Kompetenzentwicklungsberatungen von Personen als auch in Qualifizierungsberatungen von Betrieben. Zu ihren Aufgaben gehören außerdem die Sammlung, Aufarbeitung und Bereitstellung von Informationen für Weiterbildungsanbieter sowie der Aufbau und die Moderation von Kooperationen und Netzwerken von Weiterbildungseinrichtungen. Kommunale Weiterbildungsberatungsstellen sind zudem oftmals anerkannte Beratungsstellen für nachfrageorientierte Förderinstrumente. Gesetzlich sind die Weiterbildungsberatungsstellen nicht verankert, sondern werden als eine freiwillige, häufig kommunale Aufgabe wahrgenommen. Unter den Anbietern von Weiterbildungsberatungen nehmen die kommunalen Beratungsstellen und Beratungsnetzwerke insgesamt eine Sonderstellung ein, da sie die einzigen Anbieter sind, deren zentrales Angebot die Beratung in Weiterbildungsfragen ist, wohingegen die anderen Anbieter Beratungen als eine ergänzende Dienstleistung zu ihren jeweiligen Kernaufgaben durchführen.

Die Weiterbildungsberatungsstellen der Kammern beraten sowohl ihre Mitgliedsbetriebe als auch Personen in Fragen der Ausbildung, Umschulung und Weiterbildung und haben laut des Handwerkskammergesetzes „zu diesem Zweck Berater zu bestellen“ (§ 41a Abs. 1 HwO).²⁰ Die Bundesagentur für Arbeit ist zur Durchführung einer unentgeltlichen Berufsberatung von Arbeitslosen, Arbeitssuchenden und Erwerbstätigen verpflichtet (vgl. § 30 SGB III). Die Agenturen erteilen in diesem Zusammenhang auch Auskunft und Rat über berufliche Weiterbildungen (vgl. § 30 Abs. 6 SGB III).²¹ Insbesondere die im Zuge der sogenannten Hartz-Reformen eingeführten Bildungsgutscheine, die direkt an Arbeitslose vergeben werden, damit sie eine Weiterbildungsmaßnahme von einer zugelassenen Weiterbildungseinrichtung frei wählen können, ließen den Bedarf an solchen Beratungen wachsen (vgl. Nied-

¹⁹ Anfragen beim „Statistischen Bundesamt“, beim „Deutschen Städte- und Gemeindebund“, beim „Deutschen Städtetag“, beim „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ und beim „Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ waren diesbezüglich erfolglos.

²⁰ Die Industrie- und Handelskammern weisen ebenfalls Weiterbildungsberatung als eine ihrer Aufgaben aus: „Die IHKs bieten für Unternehmen und Beschäftigte den Service der Weiterbildungsberatung, um zu Fragen rund um die Kompetenzentwicklung Auskunft zu geben“ (<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsberatung>).

²¹ Müller und Wolff (2012) zeigen anhand von Gesprächsanalysen im Jobcenter, dass Arbeitslosengeldempfänger nicht beraten werden, sondern die Fallmanager den „Kunden“ Bildungsmaßnahmen vorschlagen und für sie Entscheidungen fällen, wobei die Gesprächspartner die „hilfreiche Fiktion“ aufrechterhalten, dass die Arbeitslosen die freie Wahl hätten, auch Vorschläge ablehnen zu können (vgl. ebd., S. 81ff.).

lich et al. 2007, S. 67). Darüber hinaus beraten die Arbeitsagenturen auch Betriebe in Fragen der Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden (vgl. § 34 SGB III).

Personal- und Weiterbildungsabteilungen in Großunternehmen führen Qualifizierungsberatungen mit ihren eigenen Beschäftigten durch oder beraten als Dienstleister andere Unternehmen zu Fragen der Weiterbildung. Auch wenden sie sich mit Organisationsberatungen an Weiterbildungseinrichtungen.

Die Weiterbildungseinrichtungen als weitere Anbieter richten sich mit ihrem Beratungsangebot ebenfalls sowohl an Personen als auch an Betriebe vor der Aufnahme von Weiterbildungsmaßnahmen. Neben Kurswahlberatungen führen sie flankierend zu ihren eigenen Kursangeboten Lernberatungen durch. Daneben werden insbesondere von den öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen auch Förderberatungen im Rahmen des „Bildungsschecks“ und der „Bildungsprämie“ angeboten. Gesetzliche Regelungen hinsichtlich des Beratungsauftrages von öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen finden sich in einigen Landesgesetzgebungen (z. B. von Niedersachsen oder Hessen), wobei konkrete Aussagen über Form und Inhalte der Beratungen jedoch in keinem Landesgesetz getroffen werden (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 69).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Pluralität der Weiterbildungseinrichtungen sich auch im Feld der Beratung widerspiegelt und es sich bemängeln lässt, dass die Beratungen der unterschiedlichen Anbieter nicht systematisch aufeinander bezogen sind (vgl. Koops/Lanfer 2008, S. 22). Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass trotz des breiten Angebots an Weiterbildungsberatung im Jahr 2012 lediglich 8% der Bevölkerung in Deutschland eine persönliche Weiterbildungsberatung in Anspruch genommen haben, wobei jeder Achte (12%) der Ansicht war, eine Beratung zu benötigen, um zu wissen, welche Weiterbildungsmaßnahmen für ihn in Frage kämen (vgl. Kuwan/Seidel 2013b, S. 215).²² Der am häufigsten in Anspruch genommene Beratungsanbieter war die Arbeitsagentur (43%), gefolgt von den Betrieben (22%). Beratungen von Weiterbildungseinrichtungen (9%), von Kammern/Berufsverbänden (6%) und von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen (4%) wurden deutlich weniger in Anspruch genommen (vgl. Kuwan/Seidel 2013a, S. 244).

²² Insgesamt spielt eine fehlende Weiterbildungsberatung als Grund für eine Nicht-Teilnahme eine untergeordnete Rolle. Die häufigsten Gründe sind ein fehlender privater oder beruflicher Weiterbildungsbedarf (58% bzw. 44%), gefolgt von beruflichen oder familiären Verpflichtungen (Kuwan/Seidel 2013b, S. 231).

2.3.1 Unterscheidung von trägergebundenen und -übergreifenden Beratungsanbietern bzw. Beratungen²³

Die „institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung“ (Tietgens 1984) lassen mit den Begriffen Träger, Einrichtungen und Weiterbildungsangebote systematisieren. Unterschiedliche öffentliche (z. B. Kommunen, Länder), gesellschaftliche (z. B. Kirchen, Parteien, Berufsverbände) und privatwirtschaftliche Träger (z. B. Betriebe) schaffen die rechtlichen, finanziellen Voraussetzungen, damit Weiterbildungseinrichtungen, die sich wiederum zu Verbänden zusammenschließen, ihre erwachsenenpädagogischen Dienstleistungen anbieten können (vgl. Gnahs 2010, S. 288). In diesem Zusammenhang hat es sich bei der Differenzierung der Anbieter von Beratung in der Weiterbildung – begrifflich unpräzise – etabliert, zwischen trägergebundenen und -übergreifenden Beratungsanbietern bzw. Beratungen zu unterscheiden (vgl. Balli/Storm 1992; Tippelt 1997; Mader 1999; Strobel 2010). Unter die trägergebundenen werden nämlich nicht Beratungsangebote der unterschiedlichen Träger, sondern die von Weiterbildungseinrichtungen gefasst. Diese trägergebundenen Beratungen übernehmen die Aufgabe einer „Scharnierstelle“ (Gieseke 1997, S. 92) oder haben eine „Gelenkstellfunktion“ (Mader 1999, S. 318) zwischen dem Angebot der Weiterbildungseinrichtung und der Nachfrage der Ratsuchenden. Obwohl diese Beratungen eigentlich Serviceleistungen für die Adressaten sind, können sie auch einen betriebswirtschaftlichen und einen (makro-)didaktischen Nutzen für die anbietende Einrichtung haben. Trägergebundene Beratungen sind Teil der Distributionspolitik (vgl. Möller 2002, S. 260), ergänzen die Werbung und Öffentlichkeitsarbeit und führen im besten Fall zu einer aktiven Bedarfserweckung bei den Adressaten (vgl. Arnold/Wiegerling 1983, S. 62):²⁴

„Gute Beratungen [...] erhöhen den Marktwert einer Einrichtung durch Sichtbarwerdung, sie führen einer Einrichtung unter Umständen neue Zielgruppen zu und steigern im Idealfall über einen Anstieg der Teilnehmerzahlen den Profit“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 165).

Des Weiteren können Beratungen von Weiterbildungseinrichtungen auch als Grundlage für makrodidaktische Entscheidungen im Sinne einer „bedarfsorientierten Programmplanung“ (Arnold/Wiegerling 1983, S. 61) verwendet werden. Dabei sollten die in den Beratungen geäußerten Bedarfe der Ratsuchenden aber nicht linear in die Programmplanung umgesetzt werden (vgl. ebd.):

„Für die Planung bedarfsgerechter Angebote ist es nämlich erforderlich, den subjektiven Bedarf auch einer kritischen Deutung unter Verwertungs- und Verwendungsgesichts-

²³ Die Darstellung der Unterscheidung von trägergebundener und -übergreifender Beratung wurde in Auszügen vom Autor in dem Beitrag: „Steht ja im Programm“ – Kurswahlberatung am Beispiel einer Englischeinstufungsberatung vorab veröffentlicht.

²⁴ Damit dies gelingen kann, ist es notwendig, dass die Einrichtung sich ihres Profils und Angebots vergewissert hat, um sich von anderen Anbietern abzugrenzen und kompetent über ihre Angebote zu beraten (vgl. Strobel 2010, S. 54).

punkten zu unterziehen und erst in einem zweiten Schritt die Transformation in bedarfsabgestimmte Angebote zu vollziehen“ (Krüger 1981, S. 225).

Makrodidaktisch können die trägergebundenen Beratungen außerdem dazu dienen, dass Teilnehmende mit ähnlichen Vorkenntnissen, Erwartungen, Interessen und/oder Lerngewohnheiten gemeinsam Kurse besuchen, um die Wissensvermittlung für die Kursleitenden zu erleichtern. Dabei besteht die generelle Gefahr, dass Einrichtungsinteressen über die der Teilnehmenden gestellt werden, um beispielsweise durch eine gezielte Steuerung die Kurse auszulasten (vgl. Tippelt 1997, S. 14). Plüghan (1990) merkt in diesem Zusammenhang an, dass solche Beratungen eine fachbereichsbezogene Form von Weiterbildungsberatungen seien, bei denen nicht die Interessen der Weiterbildungseinrichtungen, sondern die Wünsche, Neigungen und Probleme der Ratsuchenden im Vordergrund stehen sollten. Als eine direkt dem Kursbesuch vorgeschaltete Form richten Kurswahlberatungen ihr Augenmerk insbesondere auf angebotsstrukturell verursachte Probleme und haben eine präventive, informierende und motivierende Funktion (vgl. ebd., S. 300f.). In der Regel werden diese Beratungen von den haupt- oder nebenberuflichen Mitarbeitenden der Weiterbildungseinrichtungen zu offenen Sprechzeiten oder nach vorheriger Terminvereinbarung angeboten. Ziel ist die Auswahl einer von der Einrichtung angebotenen Weiterbildungsmaßnahme, wenn die Entscheidung für eine Weiterbildung bereits grundlegend durch die Ratsuchenden getroffen wurde (vgl. Strobel 2010, S. 54). Durch eine verantwortungsvolle Kurswahlberatung kann Frustration von Teilnehmerinnen und Teilnehmern oder ein Abbruch wegen einer falschen Kurswahl verhindert werden (vgl. Tippelt 1997, S. 14). Weiterbildungseinrichtungen sind aber auch mit Ratsuchenden konfrontiert, die sich mit einem Weiterbildungswunsch an eine trägergebundene Beratungen wenden, ohne dass die Einrichtungen ausgewiesene Angebote dazu bereit halten. Auf solche Ratsuchenden sind die Einrichtungen in der Regel nicht vorbereitet, und eine verantwortliche Beratung muss dann auf andere Beratungsstellen verweisen (vgl. ebd., S. 15). Kejcz (1988) weist dagegen darauf hin, dass Volkshochschulen Ratsuchende schon seit Ende der 1960er Jahre auch über komplexere Themen wie dem ‚Zweiten Bildungsweg‘ beraten (vgl. ebd., S. 52f.).

Während trägergebundene Beratungen sich auf Bildungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen und deren Angebote beziehen, werden mit trägerübergreifenden Weiterbildungsberatungen kommunale und gesellschaftspolitische Ziele verfolgt (vgl. Mader 1999, S. 319). Unter trägerübergreifenden Beratungen werden Gespräche von Einrichtungen gefasst, die nicht selbst Weiterbildungsveranstaltungen anbieten, sondern neutrale Informationen sowie Orientierungs- und Entscheidungshilfen in Weiterbildungsfragen geben. Obwohl die Kammern und die Arbeitsagenturen auch trägerübergreifende Weiterbildungsberatungen durchführen, werden die kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen als Prototyp dieses Beratungsangebots betrachtet (vgl. Tippelt 1997; Mader 1999; Harke/Krüger 1999; Heuer 2008;

Strobel 2010). Bei diesen Einrichtungen handelt es sich entweder um eigens für Weiterbildungsfragen eingerichtete Beratungsstellen oder um Beratungsstellen, die in Netzwerkstrukturen der regionalen Weiterbildungslandschaft eingebettet sind. Diese Beratungsstellen sind häufig in kommunaler Trägerschaft und/oder haben die Rechtsform eines Vereins (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 43). Seit dem Jahr 1987 arbeiten die kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen unter dem Dach des Deutschen Städtetages zusammen, der in unterschiedlichen Positionspapieren die Aufgaben von (Weiter-)Bildungsberatung formuliert. Als zentrale Aufgabe wird die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern sowie von regionalen Weiterbildungsakteuren zu allen Fragen der Bildung und Weiterbildung genannt, um

- Entscheidungskompetenz in Bildungsfragen zu verbessern,
- Bildungs- und Weiterbildungsbereitschaft im Sinne des lebenslangen Lernens zu erhöhen und
- die Nutzung neuer Formen selbstgesteuerten Lernens zu unterstützen.

Dazu sind der Aufbau und die Pflege von Weiterbildungsdatenbanken unerlässlich (vgl. Deutscher Städtetag o.J., S. 4). Weiterbildungsberatung wird nicht bloß als kommunale Dienstleistung für die Bürgerinnen und Bürger verstanden, sondern soll auch dazu beitragen,

- die Bildungs- und Weiterbildungsinfrastruktur an den Bedarf anzupassen,
- die wirtschaftliche Standortqualität durch Initiativen zur Verbesserung der Bildungs- und Weiterbildungsinfrastruktur zu steigern,
- die Kooperation unter den Akteuren vor Ort zu fördern,
- regionale Netzwerke aufzubauen sowie
- die kommunalen Haushalte und die der Arbeitsverwaltung durch Einsparung von Sozialhilfekosten und Arbeitslosengeld zu entlasten, insbesondere wenn benachteiligte Bevölkerungsgruppen durch kompetente Beratung stabilisiert werden und vielfach – nach entsprechender Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen – neue Beschäftigungschancen erhalten (vgl. ebd., S. 5).

Kejcz (1988) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwei Anbietertypen von trägerübergreifender Weiterbildungsberatung: erstens kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen, die Bürgerinnen und Bürgern in Fragen der Weiterbildung weiterhelfen, und zweitens Weiterbildungsberatungsstellen, die darüber hinaus als „Transmissionsriemen regionaler und kommunaler Bildungspolitik“ (ebd., S. 105) fungieren.

2.3.2 Alternative Unterscheidung: einrichtungsgebundene und -übergreifende Beratungsanbieter bzw. Beratungen

Die Differenzierung zwischen ‚trägergebundenen‘ und ‚trägerübergreifenden‘ Beratungsanbietern bzw. Beratungen spiegelt nicht hinreichend wider, was damit zum Ausdruck gebracht werden soll. Die Differenzierung zwischen trägergebunden und -übergreifend suggeriert

nämlich, dass nur die trägergebundenen Beratungsanbieter wirtschaftlich und rechtlich abhängig von ihrem Träger sind und seine Interessen verfolgen. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass trägerübergreifende Beratungsanbieter weder finanziell auf einen Träger angewiesen wären noch seine Zielsetzungen berücksichtigen müssten. Beides trifft auf die (kommunalen) Weiterbildungsberatungsstellen nicht zu. So haben zum einen Finanzierungsentscheidungen der Träger einen direkten Einfluss auf die Beratungsarbeit und -qualität der Einrichtungen (vgl. Harke/Krüger 1999, S. 15). Zum anderen verbinden gerade die kommunalen Träger und/oder die Politik regionale bzw. gesellschaftspolitische Zielsetzungen mit diesem Angebot. Ergebnisse der Studie von Schiersmann und Remmele (2004) zeigen darüber hinaus, dass die Frage, wo die vermeintlich vom Träger unabhängigen Weiterbildungsberatungsstellen lokal und institutionell angegliedert sind, Einfluss auf die Adressaten und die Ausgestaltung der Beratungen haben:

„Ist eine Beratungsstelle [...] beispielsweise in einem Amt für lokale Arbeitsmarktpolitik angesiedelt, stehen Beratungsbedarfe von Arbeitslosen und Arbeitssuchenden im Vordergrund. Ist eine Weiterbildungsberatungsstelle hingegen etwa in einem Schulamt angesiedelt, spielt [...] der Übergang von Schule bzw. Hochschule und Beruf bei der Beratungsarbeit eine besondere Rolle“ (Schiersmann/Remmele 2004, S. 43).

Auch Meyer (1997) weist darauf hin, dass die Arbeitsweisen der Beratungsstellen sowohl von ihrem regionalen Umfeld als auch von den sich daraus ergebenden politischen Funktionsbeschreibungen, die von Seiten der Träger definiert werden, abhängig sind (vgl. ebd., S. 226).

Was mit der Unterscheidung trägergebunden vs. -übergreifend zum Ausdruck gebracht werden soll, ist vielmehr die (Un-)Abhängigkeit und Neutralität der Beratungen im Hinblick auf eigene Angebote oder auf die von anderen Weiterbildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 225). Aus diesem Grund empfiehlt es sich, eher zwischen ‚einrichtungsübergreifenden‘ und ‚einrichtungsgebundenen‘ Weiterbildungsberatungen bzw. Beratungseinrichtungen zu differenzieren. In beiden Fällen fungiert Beratung als Agentur und kann mittelbar und unmittelbar von ihren jeweiligen Trägern beeinflusst werden.

2.4 Systematisierung nach Komplexität der Beratungsgegenstände

Im Unterschied zu den Systematisierungen nach

- den Zeitpunkten (vor, während oder nach einer Weiterbildungsmaßnahme),
- den Fallbezügen (Person, Organisation, Region),
- den Beratungsformaten (z. B. Kompetenzentwicklungs-, Lern-, Förderberatung) und
- den Beratungsanbietern (einrichtungsgebunden und -übergreifend)

lassen sich Beratungen in der Weiterbildung auch hinsichtlich der Komplexität der Beratungsgegenstände in informative, situative und biografieorientierte Beratungen differenzieren

(vgl. Gieseke/Opelt 2004). Während informative Beratungen dadurch gekennzeichnet sind, dass die Ratsuchenden bereits vor den Gesprächen klare Vorstellungen haben, welche Weiterbildungsmaßnahmen sie aus welchen Gründen und mit welchen Zielen besuchen möchten, sprechen Ratsuchende in situativen Beratungen problematische Lebenssituationen (z. B. Arbeitsplatzverlust, Verlust des Ehepartners) an, die mit einem Bedürfnis nach einer Weiterbildungsmaßnahme einhergehen, wobei die Weiterbildungswünsche noch diffus sind. Biografieorientierte Beratungen werden dagegen notwendig, wenn die Ratsuchenden Ängste und Unsicherheiten haben oder sich in Lebenskrisen befinden, die Weiterbildungsinteressen ebenfalls noch diffus sind, die widersprüchlichen Situationsbeschreibungen jedoch nicht ausreichen, um die Weiterbildungsinteressen spezifizieren und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen ermitteln zu können (vgl. ebd., S. 34ff.).

Aufgrund der Komplexität der Beratungsgegenstände und der (Un-)Eindeutigkeit des damit verbundenen Weiterbildungswunsches unterscheiden sich die drei Beratungstypen in den Interventionen und den Herausforderungen für die Beratenden. Weitgehend unproblematisch sind informative Beratungen, da in ihnen von den Beratenden lediglich Ort, Zeit, Dauer, Inhalt, Abschluss und Kosten von Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt werden, damit die Ratsuchenden die für sie optimale Weiterbildungsentscheidung treffen können. Die Herausforderung für die Beratenden besteht lediglich darin, ggf. die Qualifikationen der Ratsuchenden zu ermitteln und mit den benötigten Zugangsvoraussetzungen der in Frage kommenden Weiterbildungsmaßnahmen abzugleichen (vgl. ebd., S. 35). Ob man bei diesem Typus von Beratung sprechen kann, ist strittig:

„Die Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater geht über Informationsvermittlung hinaus und umfasst eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten, die u. a. eine begründete Entscheidungsfindung seitens der/des Ratsuchenden ermöglicht“ (Schiersmann/Weber 2011, S. 10).

In situativen Beratungen müssen die Beratenden dagegen den Selbstklärungsprozess des noch unklaren Weiterbildungsinteresses unterstützen, wobei vermieden werden sollte, die Situationsbeschreibungen der Ratsuchenden zu überschreiten, damit die vorgeschlagenen Weiterbildungsmaßnahmen dazu beitragen, die problematische Situation zu lösen. Den ‚höchsten beraterischen Anspruch‘ haben biografieorientierte Beratungen, da verschüttete Weiterbildungs- oder Berufsinteressen erst identifiziert werden müssen, damit die Ratsuchenden sich neue oder variierte Lebenslaufentwürfe erschließen können. Problematisch ist dieser Beratungstyp zum einen aufgrund seiner Nähe zur Therapie und zum anderen dann, wenn die Schilderungen der Ratsuchenden nicht zu einer erkenntnisfähigen Selbstausslegung

dienen oder die Beratenden Aussagen der Ratsuchenden überinterpretieren (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 38ff.).²⁵

Käpplinger (2010) hat entlang dieser Typologie ein Modell entworfen, in dem Nutzendimensionen für die Ratsuchenden den drei Beratungstypen zugeordnet werden. Demnach tragen informative Beratungen dazu bei, dass Ratsuchende besser informiert sind oder nach den Beratungen über Wissen verfügen, wie sie an weiterbildungsrelevante Informationen gelangen können. Situative Beratungen leisten einen Beitrag dazu, Beschäftigungen aufzunehmen oder beruflich aufzusteigen, während biografisch orientierte Beratungen zur persönlichen Entwicklung beitragen und/oder berufsbiografische Entscheidungen erst ermöglichen (vgl. ebd., S. 33). Problematisch ist diese Zuordnung von Nutzendimensionen insofern, als diese sich gegenseitig bedingen und beeinflussen können. Auch ist davon auszugehen, dass mancher Nutzen sich direkt nach den Beratungen einstellt (z. B. Steigerung des Wohlbefindens), andere Erträge nur indirekt sichtbar werden und sich erst langfristig zeigen (z. B. ein beruflicher Aufstieg aufgrund der Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme) (vgl. ebd.). Enoch (2011) merkt im Hinblick auf die Beratungstypologie von Gieseke und Opelt (2004) kritisch an, dass aufgrund der theoretischen Rahmung – zu Grunde lag der Beratungsansatz nach Carl Rogers – die informative Beratung in den Hintergrund rücke und die situative und biografische Beratung eine gesteigerte Aufmerksamkeit erfahre. Empirisch nachgewiesen ist aber, dass situative und biografieorientierte Beratungen immer Aspekte von informativen Beratungen haben (vgl. Enoch 2011, S. 94). So ist die Vermittlung von Informationen durch die Beratenden ein zentrales Moment in jeder Beratung, um sowohl Fragen der Ratsuchenden beantworten als auch die Gespräche lenken zu können (vgl. ebd., S. 184f.).

Beratungen nur nach Reichweite und Komplexität des Beratungsanliegens der Ratsuchenden zu bestimmen, erscheint insofern problematisch, als sich weder die prinzipiell komplexen und vielschichtigen Beratungsgegenstände noch die damit verbundenen Nutzendimensionen analytisch trennen lassen. Zudem ist eine solche Typologie normativ, da die Beratenden ihre Vorgehensweisen entlang dieser Einordnung festlegen sollten. Unberücksichtigt bleibt in der Typologie auch die anbietende Einrichtung, die – wie die Systematisierung

²⁵ Arnold und Mai (2008) haben die Systematisierungen nach den Beratungsformaten von Schiersmann und Remmele (2004) mit der Typologie von Gieseke und Opelt (2004) verknüpft. Die Autoren unterscheiden zwischen Informations-, Kompetenzentwicklungs-, Lern- und Laufbahnberatungen. Voraussetzung für die Überführung einer Weiterbildungsberatung in eine dieser vier Beratungsformate ist zunächst eine grundlegende Orientierungsberatung. Der Ausgangspunkt einer jeden Beratung in der Weiterbildung ist eine mangelnde Orientierung der Ratsuchenden in Weiterbildungsfragen und die Notwendigkeit der Klärung des Beratungsanliegens (informativ, situativ, biografisch) (vgl. Arnold/Mai 2008, S. 29). Je nach Eindeutigkeit und Reichweite der Beratungsanliegen oder der Gesprächsverläufe können sich Beratungen auf die Weitergabe von Informationen beschränken oder müssen in eines der drei anderen Beratungsfelder (Kompetenzentwicklungs-, Laufbahn-, Lernberatung) überführt werden.

von Schiersmann und Remmele (2004) zeigt – beeinflusst, welche Beratungsformate überhaupt durchgeführt werden.

2.5 Einordnung des Untersuchungsgegenstandes auf Basis der Begriffsbestimmung und Systematisierungen

In der vorliegenden Studie werden die dargelegten Systematisierungen verwendet, um den Untersuchungsgegenstand wie folgt einzuordnen:

- Erstens werden Weiterbildungsberatungen in einem engen Verständnis untersucht – also Beratungen, die sich ausschließlich auf das Thema ‚Weiterbildung‘ beziehen und vor dem Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen werden. Damit wird der Fokus auf Informations-, Kompetenzentwicklungs- und Laufbahnberatungen gelegt und Lernberatungen werden ausgeschlossen.
- Zweitens werden personenbezogene Beratungen mit individuellen Fallbezügen zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, wohingegen organisations- und systembezogene Weiterbildungsberatungen mit kollektiven Fallbezügen nicht berücksichtigt werden.
- Mit der Differenzierung von Beratungsanbietern in der Weiterbildung wird drittens eine weitere zentrale Unterscheidung für die Untersuchung bedeutsam: einerseits in Einrichtungen, deren zentrales Angebot die Beratung in Weiterbildungsfragen ist (Weiterbildungsberatungsstellen), und andererseits in Anbieter, für die Beratung eine ergänzende, zusätzliche Dienstleistung zu ihren jeweiligen Kernaufgaben ist (Weiterbildungseinrichtungen, Kammern, Agentur für Arbeit). Mit der Unterscheidung zwischen einrichtungsübergreifender und einrichtungsgebundener Weiterbildungsberatung wird außerdem die zentrale Differenz für die vorliegende Studie eingeführt, die sowohl die Fragestellung als auch die Zusammenstellung des Untersuchungssamples berührt: Um die Frage zu verfolgen, welche institutionellen Dimensionen Weiterbildungsberatungen aufweisen, werden in der Untersuchung einrichtungsübergreifende und einrichtungsgebundene Beratungen analysiert.
- Die Systematisierung von Gieseke und Opelt (2004) wird viertens herangezogen, um mit Hilfe der dargelegten Kriterien von informativer, situativer und biografieorientierter Beratung kontrastierende Fälle für die Analysen auszuwählen (vgl. Kap. 8.2).

3 Modelle von personenbezogener Beratung (in der Weiterbildung)

Neben den im vorherigen Kapitel genannten Merkmalen von Beratung und den dargelegten Systematisierungen zur Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes wird im Folgenden ein weiterer Zugang zum Gesprächsformat ‚Beratung‘ aufgegriffen – dem nach Beratungsmodellen. Es lassen sich drei Modelltypen von Beratung unterscheiden, Phasen-, Struktur-

modelle sowie ein Kontextmodell, wobei diese entweder auf empirischer oder auf theoretischer Genese beruhen. Insbesondere mit Hilfe der Phasen- und Strukturmodelle sollen Verläufe und Gestaltungen von Beratungen (idealtypisch) abgebildet werden, um alltägliche von professionellen Beratungen abzugrenzen (vgl. Thiel 2003, S. 74f.). Außerdem sollen diese Modelle Beratenden präskriptives Handlungswissen für komplexe Probleme und Situationen in ihrer Praxis zur Verfügung stellen (vgl. Putz-Osterloh 1994, S. 86).

Ausgehend von einer kritischen Betrachtung, dass Phasenmodelle Beratungen unzulässig vereinfachen, Strukturmodelle keine handlungsleitende Anschauung mehr für die Beratungspraxis ermöglichen und beide Modelltypen nicht die anbieterinstitutionellen Kontexte berücksichtigen, wird für die vorliegende Studie die Konsequenz gezogen, auf Komponentenbasierte Modelle von Beratungen in der Weiterbildung zu entwickeln, die sowohl die Beratungsformate als auch die jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexte berücksichtigen.

3.1 Phasenmodelle

Grundstruktur des Beratungshandelns

Auf Basis von Analysen von Beratungsgesprächen in unterschiedlichen Bereichen (u. a. Studienberatung, ärztliche Beratung, kommunale Mieterberatung) konnte ein achtstufiges Modell, die „Grundstruktur des Beratungshandelns“ (Kallmeyer 2000), rekonstruiert werden. Beratung wird in diesem deskriptiven Phasenmodell als eine logisch geordnete Handlungsabfolge „im Sinne von Voraussetzungs-Folge-Verhältnissen“ (ebd., S. 238) entworfen, die – reduziert auf ihren Kern – eine dreigliedrige Struktur aufweist: von der Beanspruchung über die Bearbeitung bis zur Verarbeitung (vgl. ebd., S. 236). Dabei lassen sich phasenspezifisch „primäre Zuständigkeiten“ (ebd., S. 237) der Beratenden von denen der Ratsuchenden unterscheiden. Zu Beginn der Beratung werden die Rollen ‚Ratsuchende‘ und ‚Beratende‘ wechselseitig zugeschrieben, indem Zuständigkeiten und Vertrauenswürdigkeit ausgehandelt und Kompetenzen geklärt werden (1. Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung). Daraufhin schildern die Ratsuchenden ihre Probleme, ihre bisherigen Lösungsversuche und spitzen die Problemstellungen und -quellen zu (2. Problempäsentation). Die Beratenden versuchen anschließend, den Sachverhalt unter Zuhilfenahme von einfachen Zusatz- und Rückfragen zu klären (3. Entwicklung einer Problemsicht). Das Problem wird daraufhin entweder von den Beratenden und den Ratsuchenden wechselseitig definiert oder die Beratenden redefinieren das Problem implizit durch erste Schritte der Lösungsentwicklung (4. Redefinition und Festlegung des Beratungsgegenstandes). Die Beratenden weisen auf Bedingungen für ihre Lösungsvorschläge hin, geben Hinweise zu möglichen Lösungsverfahren, prüfen unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten und unterbreiten den Ratsuchenden schließlich Lösungsvorschläge (5. Lösungsentwicklung). Die Ratsuchenden prüfen die Lösungsangebote und entwickeln ggf. eigene Lösungen (6. Verarbeitung des Lösungs-

angebots), um dann ihre nächsten Schritte zu benennen, die durch die Beratenden unterstützt werden können (7. Vorbereiten der Realisierung). Die Beratungen werden mit Beendigungsäußerungen der Ratsuchenden und Danksagungen abgeschlossen, womit angezeigt wird, dass die Beratungsanliegen erfolgreich bearbeitet worden sind. Dadurch werden die Beratenden aus ihrer Rollen entlassen und die Gespräche können beendet werden (8. Entlastung und Honorierung) (vgl. ebd., S. 237f.).

Motivierende Weiterbildungsberatung

Während bei dem Modell von Kallmeyer (2010) aufgrund des sozio-linguistischen Erkenntnisinteresses die Gesprächsinhalte und die Beratungsanliegen ausgeblendet sind, wurden für berufliche Weiterbildungsberatungen zwei Phasenmodelle (vgl. Braun/Fischer 1981; Bauer 1991) entwickelt, die schließlich von Meyer (1997) in das Modell der „motivierenden Weiterbildungsberatung“ überführt worden sind.²⁶ Dieses auf empirischer Basis gewonnene bzw. weiterentwickelte Modell schließt auch Beratungsgegenstände ein, die keinen direkten Bezug zu Weiterbildungsfragen haben, und bildet unterschiedliche Beratungsverläufe mit Rückkopplungsschleifen ab: In der Eröffnungsphase stehen die Darlegung des Beratungsanliegens und die damit verbundenen Probleme der Ratsuchenden im Mittelpunkt. Neben Fragen, die sich schon konkret auf Weiterbildungsmaßnahmen beziehen, können zunächst auch andere Problemlagen im Vordergrund stehen (z. B. Arbeitslosigkeit, familiäre Probleme), die ggf. eine Weiterbildungsmaßnahme notwendig werden lassen. In der zweiten Phase, der gemeinsamen Analyse und der Thematisierung der Problemstruktur, werden bei anderen Beratungsanliegen die Problemfelder geklärt (z. B. materielle und soziale Sicherung, berufliche Möglichkeiten) oder es wird, falls ein Weiterbildungswunsch geäußert worden ist, mit einer Problemstrukturanalyse (z. B. Bildungs-/Berufsbiografie, Motivationsklärung) begonnen. Je nachdem, ob andere Beratungsanliegen oder bereits Weiterbildungsinteressen im Vordergrund stehen, unterscheiden sich die Beratungsverläufe in der dritten Phase. Zur Bewältigung anderer Problemfelder können den Ratsuchenden z. B. Kontakte zu Behörden, Ämtern und anderen Beratungsstellen zur Verfügung gestellt oder es kann eine Weiterbildungsmaßnahme als Problemlösung vorgeschlagen werden. Sind bereits sowohl Weiterbildungsinteressen als auch passende Weiterbildungsmaßnahmen vorhanden, umfasst die

²⁶ Dazu werden die vier typischen Handlungsschritte von Weiterbildungsberatung aus einem der beiden Modelle in das Phasenmodell von Braun und Fischer (1981) integriert. Die Handlungsschritte sind: 1. Mitteilung des Beratungswunsches und der Probleme (Bedürfnisse, Motive, Konkretisierung des Weiterbildungswunsches); 2. Analyse der Problemstruktur (Problematisierung der Entscheidungssituation, Hilfe bei der Entscheidungsvorbereitung, Klärung von Voraussetzungen); 3. Information und Beratung zur Problemlösung (Entwicklung von Handlungsmotivation und -möglichkeiten, Aufzeigen von Mitteln und Wegen, um das Ziel (Weiterbildung) zu erreichen oder ggf. eine Korrektur bzw. der Abbau unrealistischer Erwartungen); 4. Veränderung der Problemlage durch Aktivitäten (aktive Problemlösung) (vgl. Bauer 1991, S. 379).

Beratung bedürfnisgerechte Informationen, Motivationsstabilisierungen oder Anleitungen zur Interpretationen von Informationsmaterialien. Außerdem werden Handlungsziele entwickelt und die Schritte zur Realisierung der Ziele priorisiert. In der letzten und vierten Phase können Hemmnisse für eine Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme Thema werden, bei deren Abbau die Beratenden die Ratsuchenden aktiv unterstützen. Diese können sich auf Rahmenbedingungen des Weiterbildungswunsches (z. B. mangelnde Zugangsvoraussetzungen, finanzielle Umsetzung) oder erneut auf andere persönliche Problemfelder beziehen (z. B. Schwellenängste oder Probleme, die aus dem sozialen Umfeld resultieren). Erst anschließend können Vereinbarungen über Folgeaktivitäten der Ratsuchenden getroffen werden. In der Regel erhalten die Ratsuchenden am Ende der Beratungen schriftliches Informationsmaterial zur selbstständigen Vertiefung (vgl. Meyer 1997, S. 227ff.).

Modell eines an der Bedürfnis- und Interessenlage von Ratsuchenden orientierten Einstufungsberatungsgesprächs

Das bisher einzige Phasenmodell, das einrichtungsgebundene Beratungen von Weiterbildungseinrichtungen beschreibt, ist das „Modell eines an der Bedürfnis- und Interessenlage von Ratsuchenden orientierten Einstufungsberatungsgesprächs“ (Plüghan 1990, S. 307). Dieses Modell ist aufgrund seiner Zielsetzung – Verbesserung der Einstufungsberatungen für Fremdsprachenkurse an Volkshochschulen – auf die Beratenden ausgerichtet und fokussiert weniger als z. B. bei Kallmeyer (2000) das interaktive, aushandelnde Element von Beratung. Trotz der empirischen Basis (es wurden Einstufungsberatungen aufgezeichnet und analysiert) hat dieses Modell einen normativen Anspruch, da der Autor Fehlverhalten der Beratenden identifiziert und exemplarisch ‚richtige Fragen‘ für die Beratungsprozesse formuliert (vgl. Plüghan 1990, S. 249). In diesem Modell wird im Unterschied zu dem bereichsübergreifenden von Kallmeyer (2000) und dem bereichsspezifischen von Meyer (1997) der Beratungsgegenstand ‚Einstufung von fremdsprachlichen Vorkenntnissen‘ berücksichtigt. Nach einer Explorationsphase, in der möglichst offen die fremdsprachenbezogenen Lernbiografien der Ratsuchenden und ihre Lernmotive, -vorstellungen und -probleme ermittelt werden, um die Anliegen und Hemmnisse in Beratungsziele zu übersetzen, findet eine Erhebung der Vorkenntnisse mit Hilfe eines standardisierten Gesprächs in der Fremdsprache oder bei Interesse an einem abschlussbezogenen Kurs mit Hilfe eines standardisierten Tests statt. Die Testergebnisse sollen unter Berücksichtigung von Stärken und Schwächen der Ratsuchenden in Wortschatz, Grammatik, Aussprache etc. von den Beratenden erläutert werden. Die Einstufungsergebnisse sollen außerdem vor dem Hintergrund der Selbsteinschätzungen der Ratsuchenden besprochen werden. Die Beratenden sollten daraufhin ihre Einstufungsempfehlung für eine bestimmte Niveaustufe, einen Kurstyp oder ein zielgruppenspezifisches

Angebot aussprechen, um die in Frage kommenden Kursangebote einzugrenzen. Die Phase endet mit einer Einigung auf einen Kurs, um anschließend Zeit- und Ortswünsche der Ratsuchenden zu berücksichtigen. Unter Beachtung des bisherigen Gesprächsverlaufs können bis dahin unberücksichtigte Informationswünsche, Lernvorstellungen und -probleme der Ratsuchenden thematisiert werden. Außerdem sollten Hinweise auf Möglichkeiten des Anschlusslernens von den Beratenden gegeben werden. Auf ausdrücklichen Wunsch der Ratsuchenden können abschließend Formalitäten (z. B. Fragen zur Anmeldung) geklärt werden (vgl. Plüghan 1990, S. 307ff.).

3.2 Strukturmodelle

Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung

Das „Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung“ (Cuvry et al. 2009) erhebt den Anspruch, Beratung sowohl in ihrer Komplexität abzubilden als auch ein genuin pädagogisches Moment zu definieren, um Bildungsberatung von Beratung in anderen Handlungsfeldern abzugrenzen. Es soll ein Beitrag zur Theoriebildung leisten und darüber hinaus handlungsleitend für Beratende sein. Dazu wird ein mehrdimensionales Modell entworfen, bei dem vier sogenannte Prozessvariablen mit insgesamt zehn Prozesselementen unterschieden werden (vgl. Kossack 2009, S. 54ff.; Cuvry et al. 2009, S. 22ff.): Als Prozessdimensionen werden drei notwendige Bedingungen definiert, um überhaupt von einer Beratung sprechen zu können. Es müssen Informationen von den Beratenden gesammelt (Analyse) und in einen Zusammenhang gebracht werden, um die Beratungsprozesse strukturieren und absichtsvoll gestalten zu können (Konstruktion). Die Beratungsanliegen sollten so bearbeitet werden, dass die Ratsuchenden neue oder alternative Handlungsoptionen entwickeln können (Antizipation), über die sie vor den Beratungen nicht verfügt haben. Quer zu diesen Prozessdimensionen liegen die Prozessfunktionen (Orientierung, Klärung, Entwicklung und Ausblick), die ein typisches Ablaufschema von Beratung darstellen. Diese orientieren sich zwar grundsätzlich an einer Chronologie von Beratungsgesprächen, erschließen sich aber über ihre Funktionen im Beratungsprozess. Außerdem werden zwei Prozessebenen unterschieden, der Beratungsgegenstand (materiale Prozessebene) und die Handlungsweisen, Praktiken, Instrumente der Beratenden (formale Prozessebene), mit denen der Beratungsgegenstand angemessen er- und bearbeitet wird. Mit der vierten Dimension, der Prozessqualität, wird ein spezifisches ‚pädagogisches Moment‘ von Bildungsberatung gefordert. Erstens müssen die Prozessdimensionen, -funktionen und -ebenen von den Beratenden „angemessen aufeinander bezogen und miteinander im Spiel gehalten werden“ (Cuvry et al. 2009, S. 24). Und zweitens sollen in Bildungsberatungen Bildungsprozesse nicht bloß Gegenstände der Gespräche sein, sondern die Beratungen sollten selbst Lernprozesse für die Ratsuchenden sein. Die Ratsuchenden sollten nach den Beratungen in der Lage sein, „langfristig eigene inhaltliche, be-

rufsbezogene oder auf die persönliche Entwicklung bezogene Interessen zu formulieren und dafür Lern- und Bildungswege zu definieren“ (ebd.).

Ähnlich wie das Modell von Plüghan (1990) – wenn auch weniger explizit – erhebt dieses Modell einen normativen Anspruch, da ein ‚pädagogisches Moment‘ von Bildungsberatung gefordert wird, um diese von Beratungen aus anderen Bereichen abzugrenzen. Dabei wird unterstellt, dass Ratsuchende in Bildungsberatungen einen Lernprozess anstreben und nicht nur möglichst schnell die benötigten Informationen erhalten wollen.

Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen

Während mit dem ‚Hamburger Strukturmodell‘ Bildungsberatung theoretisch konzeptualisiert werden soll, erhebt das Modell „Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen“ (Schiersmann/Thiel 2009) den Anspruch einer übergreifenden Beratungstheorie, die unabhängig von einzelnen Beratungsansätzen und -schulen ist. Hintergrund ist zum einen die Beobachtung, dass es in der Beratungspraxis und -literatur üblich geworden ist, unterschiedliche Beratungs- und Therapieformen miteinander zu kombinieren. Zum anderen konnten empirische Forschungen belegen, dass übergreifende Komponenten wirksamer Psychotherapie (vgl. Grawe 2000, S. 541ff.)²⁷ unabhängig von einzelnen Beratungsansätzen existieren (vgl. Schiersmann/Thiel 2009, S. 75ff.; Schiersmann/Thiel 2012, S. 25ff.). Daher wird die Synergetik als Wissenschaft der Selbstorganisation von Systemen als Referenzrahmen für die Modellbildung herangezogen (vgl. Schiersmann/Thiel 2012, S. 15).²⁸ Auf Basis der Synergetik sind von Haken und Schiepek (2006) sogenannte generische, die Selbstorganisation fördernde Prinzipien abgeleitet worden (Schaffung von Stabilitätsbedingungen, Identifizierung von Systemmustern, Herstellung von Sinnbezügen, Ermöglichung von Energetisierung, Realisierung von Fluktuationsverstärkung, Beachtung von Synchronisation, Ermöglichung von Symmetriebrechung, Sicherung der Re-Stabilisierung), denen ein implizites Phasenschema zugrunde liegt (vgl. Schiersmann/Thiel 2009, S. 96). Die Beratenden fungieren als „energetisierende Anreger selbstorganisierter Prozesse“ (Schiersmann/Thiel 2012, S. 42). Da Beratung primär die Unterstützung zum Lösen von subjektiv bedeutsamen Problemsitua-

²⁷ Grawe (2000) unterscheidet auf der Basis einer Sekundäranalyse von empirischen Untersuchungen über die Wirkung einzelner Therapieschulen vier übergreifende Wirkprinzipien: die Intentionalisierung und -veränderung, die prozessuale Aktivierung sowie die Ressourcenaktivierung (vgl. ebd., S. 87ff.).

²⁸ Die Theorie der Selbstorganisation bietet sich auch deshalb an, weil nach allgemein geteilter Auffassung Beratung „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten soll (vgl. Schiersmann/Thiel 2009, S. 73). „Selbstorganisation im Sinne der Synergetik meint die Fähigkeit eines Systems, bei Veränderungen der Umweltparameter Übergänge zwischen verschiedenen Strukturen vollziehen zu können, wobei für die Struktur(neu)bildung keine äußere Instanz bemüht werden muss. Sie wird durch die innere Dynamik des Systems vermittelt“ (Beisel 1994, S. 61). Obwohl das Modell den Anspruch einer Metatheorie hat, liegt eine systemische Sichtweise zu Grunde (vgl. Enoch 2011, S. 90). Diese spiegelt sich sowohl im Strukturmodell des Beratungsprozesses als auch in dem übergeordneten Kontextmodell wider (siehe im Folgenden).

tionen ist, werden diese Prinzipien in ein phasenorientiertes Prozessmodell des Problemlösens integriert. In Abgrenzung zu den Phasenmodellen ist das Modell jedoch nicht linear konzipiert, sondern im Sinn der Synergetik systemisch akzentuiert (vgl. ebd., S. 15f.). Die Phasen des Problemlösens (Problem-, Zielklärung, Maßnahmen, Planung der Umsetzungsschritte, Umsetzung/Controlling, Evaluation) werden als ein zirkulärer Prozess gedacht, in dem ein Hin- und Herspringen zwischen den Phasen und ein Einstieg an unterschiedlichen Zeitpunkten möglich ist (vgl. ebd., S. 54). Die generischen Prinzipien werden mit dem Ablaufmodell des Problemlösens insofern verknüpft, als diese zwar analytisch einzelnen Phasen zugeordnet werden, aber dennoch in jeder Phase Anwendung finden können (vgl. Schiersmann/Thiel 2009, S. 96).

Dieses Modell erhebt den Anspruch, praktisches Beratungshandeln theoretisch zu fundieren, eine prozessadäquate Organisation von Veränderungsprozessen zu ermöglichen und eine Komplexitätsreduktion der Praxis auf Basis weniger Kriterien zu leisten (vgl. Schiersmann/Thiel 2012, S. 42f.). Da die generischen Prinzipien zugleich als „Kriterien guter Beratung und als Maßstäbe für ethisch verantwortungsvolles Beratungshandeln“ (Schiersmann/Thiel 2009, S. 84) betrachtet werden, hat auch dieses gegenüber den Beratungsgegenständen indifferente Modell einen normativen Anspruch.

3.3 Kontextmodell

Systemisches Kontextmodell von Beratung

Beratung wird im sogenannten systemischen Kontextmodell in zwei Kontexten verortet: dem institutionellen Kontext und den gesellschaftlichen Kontext, in die die Beratungen eingebettet sind (vgl. Schiersmann 2009, S. 752). Es handelt sich bei dem Modell um ein deskriptives und theoretisches, das den Blick – auch bei personenbezogenen Beratungen – auf diese die Beratungen beeinflussenden Kontextfaktoren richtet. Da professionelle Beratungen immer in einem institutionellen Kontext vollzogen werden, können die Beratungsprozesse von diesem (un-)mittelbar beeinflusst werden.²⁹ Dieser Einfluss kann sich im Selbstverständnis des Beratungsanbieters sowie in den Stellenbeschreibungen, den Ausbildungen, den Handlungsspielräumen der Beratenden, der finanziellen, räumlichen Ausstattung etc. bemerkbar machen (vgl. ebd., S. 759). Sowohl das Beratungsgespräch als auch die Einrichtung, die die Beratung anbietet, sind in gesamtgesellschaftliche Kontexte und in unterschiedliche Subsysteme (z. B. Bildung, Beschäftigung) eingebettet. Diese gesellschaftlichen Kontexte haben sowohl

²⁹ Obwohl das Modell als allgemeines Beratungsmodell ausgewiesen ist, wird es von der Autorin für Bildungs- und Berufsberatungen konzeptualisiert (vgl. Schiersmann 2009, S. 749). In Abgrenzung zur Luhmannschen Systemtheorie wird hier ein „open system-Ansatz“ zu Grunde gelegt, der nicht einer strengen System-Umwelt-Differenzierung folgt. Das System ‚Beratung‘ wird dementsprechend nicht als von der Umwelt abgeschlossene, autopoietisch operierende Einheit begriffen. Die unterschiedlichen Systemebenen sind entweder als Kontexte direkt (Beratende, Ratsuchende) an den Beratungen beteiligt oder beeinflussen diese (un-)mittelbar (Institution und Gesellschaft).

Einfluss auf die Einrichtungen als auch auf die Beratungen. So können Beratungsanliegen von gesellschaftlichen Bedingungen (z. B. Massenarbeitslosigkeit) beeinflusst werden. Außerdem wird von der Gesellschaft z. B. durch die Anzahl und Ausstattung von öffentlichen Beratungsstellen gezeigt, welchen Stellenwert sie dieser Dienstleistung zumisst (vgl. Schiersmann 2009, S. 761). Außerdem können Beratungsanliegen durch gesellschaftliche Vorgaben geprägt sein (z. B. Arbeitsmarkt, Bildungsangebot, Gesetze) (vgl. Schiersmann/Thiel 2009, S. 99).

3.4 Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Phasenmodelle gliedern Beratungen chronologisch in für Beratungsgespräche (ideal-)typische Abschnitte. Diese Modelle erheben nicht den Anspruch, eine umfassende Theorie von Beratung bereitzustellen, sondern lassen sich eher als Baupläne oder Anleitungen von bzw. für Beratungen verstehen (vgl. Enoch 2011, S. 150). Den Phasenmodellen wird vorgeworfen, der Komplexität von Beratung nicht gerecht zu werden, da sie die Gespräche auf lineare Abläufe reduzieren und unzulässig standardisieren. Beratungsgespräche könnten mit solchen Modellen weder angemessen beschrieben noch organisiert werden (vgl. Kossack 2009, S. 49).

Strukturmodelle versuchen dagegen, der Komplexität von Beratung Rechnung zu tragen, indem sie sowohl die Gleichzeitigkeit der verschiedenen Handlungsebenen als auch die Zirkularität von Beratungen erfassen wollen. Darüber hinaus haben Strukturmodelle den Anspruch, sich einer allgemeinen (vgl. Schiersmann/Thiel 2009) oder zumindest einer bereichsspezifischen Beratungstheorie (vgl. Cuvry et al. 2009) zu nähern. Diesen Anspruch erhebt auch das dargestellte Kontextmodell (vgl. Schiersmann 2009). Beratung wird in diesem Modell nicht als ein Prozess im ‚luftleeren Raum‘ betrachtet, sondern als ein Gefüge, an dem die Beratenden und die Ratsuchenden direkt und die anbieterinstitutionellen Kontexte sowie die gesellschaftlichen Systeme indirekt beteiligt sind.

Des Weiteren unterscheiden sich die Modelle hinsichtlich ihrer Reichweite, für die sie eine Gültigkeit beanspruchen (z. B. Beratung allgemein, Bildungs-, Weiterbildungs- oder Kurseinstufungsberatung), sowie ihrer Genese und Perspektive. Die Beratungsmodelle sind entweder auf Basis empirischer Analysen oder auf Grundlage von theoretischen Überlegungen (weiter-)entwickelt worden. Insbesondere den theoretisch entwickelten Modellen liegen Beratungsansätze oder -schulen (lösungsorientierte, klientenzentrierte, systemische Beratungsansätze) zu Grunde, wohingegen im anderen Fall die Beratungspraxis der Ausgangspunkt der Modellbildung ist. Während die empirischen Modelle eher einen deskriptiven Charakter haben, kennzeichnet die theoretischen ein stärkerer normativer Anspruch, um Beratungshandeln zu optimieren und zu professionalisieren (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Modelle von (Weiterbildungs-)Beratung

Modelltyp	Autor(en)	Reichweite	Bezugstheorie(n)	Genese	Perspektive
Phasenmodell	Kallmeyer (2000)	Beratung allgemein	Soziolinguistik	empirisch	deskriptiv
Phasenmodell	Meyer (1997)	Weiterbildungsberatung	klienten- und themenzentrierte Beratung	empirisch	normativ
Phasenmodell	Plüghan (1990)	Kurseinstufungsberatung	klientenzentrierte Beratung	empirisch	normativ
Strukturmodell	Cuvry et al. (2009) Kossack (2009)	Bildungsberatung	Symbolischer Interaktionismus Konzept der Selbstsorge	theoretisch	normativ
Strukturmodell	Schiersmann/Thiel (2009)	Beratung allgemein	Synergetik Ablaufplan des phasenorientierten Problemlösens	theoretisch	normativ
Kontextmodell	Schiersmann (2009)	Weiterbildungsberatung	systemisch	theoretisch	deskriptiv

(Quelle: eigene Darstellung)

Betrachtet man die dargelegten Phasen- und Strukturmodelle vor dem Hintergrund, dass diese (Weiterbildungs-)Beratung in ihrer Komplexität erfassen wollen, um sowohl handlungsorientierend für Beratende zu sein als auch einen analytischen Zugang zu den Beratungen zu ermöglichen, kann festgestellt werden, dass sie einerseits eine Vereinfachung und andererseits eine Verkomplizierung von Beratung darstellen.

„Aber wie Beratung konkret gestaltet werden kann, wie sie professionellen Charakter erhält, welche reflexiven Anforderungen sie an die Beratenden stellt – all das bleibt meist unterbelichtet oder bewegt sich auf einem Abstraktionsniveau, das den Beratenden in der Praxis wenig Hilfe bietet“ (Knoll 2008, S. 7).

Die Modelle – Ausnahmen sind die Phasenmodelle von Plüghan (1990) und Meyer (1997) – erheben den ex- oder impliziten Anspruch, Beratung unabhängig vom Beratungsgegenstand zu beschreiben. Beratungen sind jedoch immer an konkrete Inhalte gebunden und erfordern dementsprechend unterschiedliche Vorgehensweisen der Beratenden (vgl. Nittel 2009, S. 14). In einer Beratung macht es einen Unterschied, ob eine Ratsuchende z. B. einen passenden Fremdsprachenkurs sucht oder ob sie mit Hilfe einer Umschulung einen neuen Beruf ergreifen will. Modelle von (Weiterbildungs-)Beratungen müssten daher immer im Hinblick auf den Beratungsgegenstand und dessen interaktive Bearbeitung entwickelt werden. Dies hat zur Folge, dass lediglich Modelle mit einer ‚mittleren Reichweite‘ realisierbar sind, die gegenstandsbezogen bleiben (z. B. Fremdsprachenkursberatung, berufliche Qualifizierungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung). Diese lassen sich in Anlehnung an Mertons Konzept der „Theorien mittlerer Reichweite“ als empirisch fassbare Theorien verstehen, die

aber mehr sind als statistisch überprüfbare Arbeitshypothesen (vgl. Mikl-Horke 2011, S. 235).

Die Phasenmodelle suggerieren eine lineare Chronologie, die Beratung – wie dargelegt – in ihrer Komplexität nicht hinreichend erfasst. Obwohl die Strukturmodelle solche starren Ablaufschemata aufzubrechen versuchen, kommen auch sie nicht ohne eine Einteilung in Phasen aus. Durch die Versuche, mit Hilfe von zirkulären Bezügen (vgl. Schiersmann/Thiel 2009) oder mit Hilfe der Unterscheidung von quer zueinander liegenden Prozesselementen (vgl. Kossack 2009) diese Chronologie aufzubrechen, verfehlen die Modelle jedoch einer ihrer zentralen Funktionen: Beratungen werden dadurch nämlich weder auf ein Wesentliches reduziert noch einer vereinfachten, handlungsleitenden Anschauung zugänglich gemacht.

In den Modellen – Ausnahme ist das Kontextmodell – werden durch die Fokussierung auf die Beratungsprozesse außerdem zwei zentrale Aspekte von professioneller Beratung ausgeblendet: die anbieterinstitutionelle Kontexte einerseits und die gesellschaftlichen Kontexte andererseits. Während die gesellschaftlichen Kontexte einen unmittelbaren Einfluss auf die Beratungsanbieter (z. B. deren Finanzierung) und somit auch einen mittelbaren auf die Beratungen ausüben, werden die Beratungen von den Beratungsanbietern direkt beeinflusst. Diese können z. B. Auswirkungen darauf haben, ob und wie die Beratungsanliegen von den Ratsuchenden vorgebracht werden, wie und in welcher Tiefe die Beratungsgegenstände bearbeitet werden oder unter welchen zeitlichen und räumlichen Bedingungen die Beratungen stattfinden. Gerade vor dem Hintergrund, dass Beratungen in der Weiterbildung von unterschiedlichen Einrichtungen angeboten werden, müssten auch die anbieterinstitutionellen Kontexte im Rahmen einer Modellbildung berücksichtigt werden. Gieseke (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bislang kaum empirische Erkenntnisse darüber vorliegen, welchen Einfluss die Einrichtungen auf die Beratungen haben, und Käßlinger (2010) empfiehlt, Untersuchungen von Beratungen in der Weiterbildung immer „kontextsensibel“ anzulegen (vgl. ebd., S. 33).

Bei den vorgestellten Modellen überwiegen solche, die auf einer theoretischen Genese beruhen und eher einen normativen, entwickelnden Anspruch an die Beratungspraxis haben. Mit dieser Genese und diesem Anspruch ist die implizite Haltung verbunden, dass die Modellentwicklerinnen und -entwickler wissen, wie ein gelungener Beratungsprozess zu gestalten ist, ohne die sich alltäglich vollziehende miss- und gelingende Beratungspraxis zu berücksichtigen. So weist Schiersmann (2011) selbst darauf hin:

„Die gewachsene Bedeutung von Beratung erfordert zum einen eine Stärkung der Theoriebildung, [...] und zum anderen eine Intensivierung der empirischen Forschung. Dabei besteht eine zentrale Herausforderung darin, den Beratungsprozess selbst zum Forschungsgegenstand zu machen sowie die Wirkungen einer guten Beratung nachzuweisen. [...] Schließlich wäre die Wechselwirkung der im Kontextmodell ausgewiesenen

Ebenen in ihrem Einfluss auf das Beratungsgeschehen (und umgekehrt) näher zu betrachten [...]“ (ebd., S. 437f.).

In der vorliegenden Untersuchung sollen daher auf empirischer Basis gegenstandsbezogene, komponentenbasierte Modelle von Beratungen in der Weiterbildung mit mittlerer Reichweite entwickelt werden, die den jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexten Rechnung tragen, in denen die Beratungen stattfinden. Um Beratung angemessen, aber dennoch anschaulich abzubilden, ist es auch notwendig, sich von den zweifelsohne vorhandenen Beratungsphasen zu lösen und Beratungen in der Weiterbildung mit Hilfe von Komponenten und deren Funktionalität für die Gespräche zu entwerfen. Solche Komponenten könnten z. B. die Beziehungsherstellung/Rollenaushandlung, die Klärung des Beratungsanliegens oder die Informationsvermittlung sein, die – im Sinne flexibel einsetzbarer Bausteine – durchgängig oder an verschiedenen Stellen im Beratungsprozess (immer wieder) notwendig werden.

4 Forschungsstand, Differenzierung der Forschungsfrage und methodische Konsequenzen

Ausgehend von dem im vorherigen Kapitel vorgestellten Kontextmodell und der Entscheidung, Beratung vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexte zu untersuchen, stellt sich die Frage, inwiefern institutionelle Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung bereits empirisch nachgewiesen werden konnten. Zur Beantwortung dieser Frage werden gesprächsanalytische Studien herangezogen, die sowohl Weiterbildungsberatungen als auch Berufs(wahl)beratungen zu ihrem Gegenstand gemacht haben. Zudem wird auf Untersuchungen zurückgegriffen, die Beratungen aus anderen Bereichen erforscht haben, dies jedoch unter erwachsenenpädagogischer Perspektive taten.

Es werden die jeweiligen Fragestellungen, die Methodik und die zentralen Ergebnisse der Studien dargestellt. Aufgrund des Forschungsinteresses der vorliegenden Studie wird das Augenmerk auf die Frage gelegt, inwiefern die Dimensionen der anbieterinstitutionellen Kontexte in den Untersuchungen berücksichtigt worden sind. Da keine dieser Untersuchungen den Fokus auf diesen Aspekt gelegt hat, werden ergänzend weitere Studien hinzugezogen, die Beratungsgespräche abseits der Weiterbildung jedoch explizit als institutionelle Gesprächsformate erforscht haben (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Gesprächsanalytische Untersuchungen von Beratungen

Bereich	Studie/Autor	Anbieterinstitutionelle(r) Kontext(e)	Gegenstand/Erkenntnisinteresse
Weiterbildungsberatungen	Müller (2005)	nicht genannt (Weiterbildungsberatungsstelle)	Interaktive Merkmale von situativen und biografieorientierten Beratungen
	Plüghan (1990)	Volkshochschulen	Verbesserung von Kurseinstufungsberatungen

Berufs(wahl)beratungen	Enoch (2011)	Agentur für Arbeit	Interaktive Funktionen der Wissensvermittlung
	Pörtner (2006)	Agentur für Arbeit	Anforderungsstrukturen und Rekonstruktion der Handlungsweisen des Formats Berufswahlberatung
	Disse (2005)	privatwirtschaftliche Einrichtung	Rekonstruktion des Interaktionsprozesses
Beratungen in erwachsenpädagogischer Perspektive	Maier-Gutheil (2009)	Frauen Netzwerk, Steuerberatungskanzlei	Anforderungsstrukturen und pädagogische Aktivitäten der Beratenden in Existenzgründungsberatungen
	Dinkelaker (2007)	Obdachloseneinrichtung	Bedeutung von pädagogischer Kommunikation in sozialpädagogischen Beratungen
sonstige Beratungen Erwachsener als institutionelles Gesprächsformat	Limberg (2012)	Universität	Institutionelle Merkmale von universitären Sprechstunden
	Böhringer et al. (2012)	Jobcenter	Institutionelle Spezifika und Logiken von Gesprächen in Jobcentern
	Hitzler (2012)	Jugendamt	Umgang mit institutionellen Vorgaben in Hilfeplangesprächen
	Silverman (1997)	AIDS-Beratungsstelle	Beratungsmodi in AIDS-Beratungen
	Hartog (1996)	genetische Beratungsstelle an Universität	Erteilung von Ratschlägen in institutionellen Beratungen
	Reitemeier (1994)	Verschiedene päd. Einrichtungen	Institutionen als Ressourcen für die Gestaltung von Beratung

(Quelle: eigene Darstellung)

Diese Ergebnisse werden genutzt, um die Forschungsfrage nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung zu differenzieren und forschungsmethodische Anregungen für die Anlage der Studie zu erhalten.

4.1 Forschungsstand

Interaktionsanalysen von Weiterbildungsberatungen

Weiterbildungsberatungen im engen Verständnis (vgl. Kap. 2.2) sind bislang nur in zwei Studien untersucht worden (vgl. Müller 2005; Plüghan 1990).

Müller (2005) analysiert in ihrer Studie Weiterbildungsberatungen, wobei nicht offengelegt wird, welche Einrichtung(en) die untersuchten Gespräche durchführt hat bzw. haben. Es ist jedoch aufgrund der Gesprächsinhalte und -verläufe anzunehmen, dass es sich um eine einrichtungsübergreifende Weiterbildungsberatungsstelle handelt. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Unterscheidung von informativer, situativer und biografieorientierter Beratung (vgl. Kap. 2.4). Zentrales Erkenntnisinteresse sind die in den Beratungen angewendeten Fragetechniken und Redeanteile der Beteiligten in Abhängigkeit von den Beratungstypen ‚situativ‘ und ‚biografieorientiert‘ (vgl. Müller 2000, S. 38). Es werden zwei situative Beratungen und eine biografieorientierte Beratung mit Hilfe der Interaktionsanalyse nach Nolda (2000) untersucht. Die Analysen zeigen, dass die Redeanteile der Ratsuchenden in den si-

tuativen Beratungen geringer als die in der biografieorientierten Beratung sind (vgl. Müller 2005, S. 227). Ebenfalls in Abhängigkeit zu den Beratungstypen stehen sowohl die Anteile von Selbstreflexion und Information als auch die von den Beratenden eingesetzten Fragetechniken (vgl. ebd., S. 228). Während die Beratenden in den situativen Beratungen häufig ‚unechte‘ Fragen stellen und damit die Gespräche lenken, werden in der biografieorientierten Beratung nur ‚echte Fragen‘ gestellt, um umfangreiche Informationen von der Ratsuchenden zu erhalten (vgl. ebd., S. 229f.). Die von Müller identifizierten Phasen der Beratungen (1. Klärung der Beratungserwartungen, 2. Erhebung des Ist-Standes, 3. Klärung der Weiterbildungsvoraussetzungen, 4. Informationsvermittlung, 5. Entwicklung von Handlungsstrategien) und deren Ausgestaltungen sind ebenfalls vom jeweiligen Beratungstyp abhängig. So werden z. B. die Erwartungen der Ratsuchenden in den situativen Beratungen zum Gesprächsanfang geklärt, wohingegen diese Klärungen in der biografischen Beratung erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen (vgl. ebd., S. 231).

In der Studie von Plüghan (1990) werden quantitativ und repräsentativ die institutionellen Rahmenbedingungen von Einstufungsberatungen an Volkshochschulen (z. B. Beratungsdauer, Anzahl der Beratungen), die methodischen Verfahren zur Einstufung der Fremdsprachenvorkenntnisse sowie die Einschätzungen der Einrichtungsleitungen hinsichtlich des Erfolgs und der Probleme dieser Beratungsangebote untersucht. Im Zentrum stehen die Analysen von Einstufungsberatungen in Englisch und die Auswertungen von Interviews vor und nach den Beratungen, die mit den Ratsuchenden geführt wurden. Insgesamt hat diese Studie einen evaluativen Charakter und zielt auf eine Verbesserung der Beratungspraxis ab. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die untersuchten Beratungen trotz ihrer potenziell doppelten Funktion ‚Einstufen und Beraten‘ wesentlich „als Instrument kennnisstandorientierter Zuweisung von Englischkursinteressenten zu gegebenen Angebotssystemen“ (ebd., S. 292) von den Beratenden genutzt werden. Die Interviews mit den Ratsuchenden zeigen, dass sie neben der Einstufung ihrer Vorkenntnisse auch weitere lernprozessvorbereitende Orientierungshilfen von den Beratungen erwarten, diese jedoch nicht erhalten. Diese Ergebnisse nimmt der Autor zum Anlass, um das bereits dargelegte „Modell eines an der Bedürfnis- und Interessenlage von Ratsuchenden orientierten Einstufungsberatungsgesprächs“ (ebd., S. 307) zu entwickeln (vgl. Kap. 3.1).

Sowohl in der Studie von Müller (2005) als auch in der von Plüghan (1990) werden keine Bezüge zu den Einflüssen hergestellt, die die Einrichtungen auf die Beratungen nehmen.

Interaktionsanalysen von Berufs(wahl)beratungen

Mit Berufswahlberatungen beschäftigt sich Enoch (2011), der Prozesse und Dimensionen der Wissensvermittlung in den Gesprächen rekonstruiert. Für die an der Ethnomethodologie

orientierten Gesprächsanalysen greift der Autor auf drei Beratungsaufzeichnungen zur Berufswahlorientierung für junge Erwachsene zurück, die von der Agentur für Arbeit durchgeführt wurden. Es werden vier Typen der Wissensvermittlung in Beratung rekonstruiert, die einerseits durch den Anteil der Informationsvermittlung (viel/wenig Input) und andererseits durch die Beziehungsebene (aushandelnd/lenkend) dimensioniert werden (vgl. ebd., S. 184ff.).³⁰ In Bezug auf das „Hamburger Strukturmodell“ (vgl. Kap. 3.2) zeigen diese Ergebnisse, dass Wissensvermittlungen nicht nur pädagogische, sondern auch gesprächsstrukturierende Funktionen haben. Das im Hamburger Strukturmodell geforderte „pädagogische Moment“ entspricht daher auch nur einer der vier rekonstruierten Dimensionen der Wissensvermittlung.

Berufswahlberatungen, die ebenfalls von der Arbeitsagentur durchgeführt worden sind, wendet sich Pörtner (2006) zu. Aus 24 aufgenommenen Beratungen, die sich an Schülerinnen und Schüler sowie an Rehabilitanden richten, werden zwei als ‚Eckfälle‘ mit Hilfe einer sequentiellen Fallanalyse in Anlehnung an das konversationsanalytische Vorgehen nach Kallmeyer und Schütze (1977) interpretiert und mit Hilfe von Sequenzen aus den weiteren Beratungen des Gesprächskorpus veranschaulicht und differenziert. Ergebnis der Untersuchung ist die Entwicklung eines Anforderungsprofils von Berufswahlberatung und eine Rekonstruktion der Handlungsweisen der Beratenden und Ratsuchenden (vgl. Pörtner 2006, S. 22).

Disse (2005) untersucht in einer Einzelfallstudie eine Beratung im Rahmen einer sogenannten unspezifischen Feststellungsmaßnahme.³¹ Die mit Hilfe der Interaktionsanalyse nach Nolda (2000) untersuchte Beratung ist ein Abschlussgespräch mit einer Teilnehmerin der Maßnahme, die von einer privatwirtschaftlich arbeitenden Weiterbildungseinrichtung im Auftrag des Arbeitsamtes durchgeführt wurde. Obwohl es sich um eine Beratung handeln soll, verbindet der Berater mit dem Gespräch die zum damaligen Zeitpunkt vom Arbeitsamt vorgeschriebene administrative Aufgabe, einen Eingliederungsplan für die Ratsuchende zu erstellen (vgl. Disse 2005, S. 125). Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass das Gespräch von unterschiedlichen Erwartungen der Beteiligten geprägt ist. Während die Ratsuchende sich

³⁰ Bei der „nicht input-orientierten aushandelnden Vermittlungsdimension“ wird den Ratsuchenden nicht bloß Wissen vermittelt, sondern es sollen vertiefende Reflexionsprozesse ermöglicht werden, während die „input-orientierte aushandelnde Vermittlungsdimension“ von einem hohen Anteil an Wissensinput seitens der Berater geprägt ist, um Sachwissen insbesondere zu Beginn und zum Ende der Beratungen oder auf Fragen der Ratsuchenden zu vermitteln. Die „nicht-inputorientierte steuernde Vermittlungsdimension“ kennzeichnet ein direktives Verhalten der Berater, bei dem sie mit Hilfe von Fragetechniken oder Pausen die Beratungsprozesse steuern. Bei der vierten, der „input-orientierten und steuernde Vermittlungsdimension“, vermitteln die Berater Wissen, das jedoch nicht von den Ratsuchenden eingefordert wird, um die Gespräche zu lenken (Enoch 2011, S. 311ff.).

³¹ Dabei handelte es sich um Maßnahmen für Arbeitslose, die mindestens seit einem halben Jahr arbeitslos waren. Unspezifisch waren diese Maßnahmen insofern, als sie sich an Arbeitslose aus unterschiedlichen Berufsfeldern richteten, die vom Arbeitsamt ausgewählt wurden (vgl. Nolda 2002, S. 174f.).

eine ‚echte Beratung‘ mit Hilfestellungen vom Berater erhofft, reduziert er die Beratung auf ein administratives Abschlussgespräch.

Die institutionellen Dimensionen der Beratungen werden in keiner dieser Studien explizit behandelt. So weist Enoch (2011) lediglich darauf hin, dass die untersuchten Beratungen in einem „institutionellen Spannungsfeld“ der Agentur für Arbeit stattfinden, das die Ratsuchenden daran hindern könne, sich frei zu äußern, und das Emanzipations- und Empowermentprozessen entgegenstehe (vgl. ebd., S. 33). In den Analysen von Disse (2005) und Pörtner (2006) zeigt sich die Bedeutung der anbieterinstitutionellen Kontexte für die Beratungen. Die Abschlussberatung der Feststellungsmaßnahme wird sowohl von den gemeinsamen Erfahrungen der Beteiligten aus der Maßnahme als auch von Erfahrungen der Ratsuchenden aus früheren Beratungssituationen und -kontexten beeinflusst. So wird z. B. ein Beziehungskonflikt zwischen der Ratsuchenden und dem Berater in der Beratung aktualisiert. Außerdem hat die Ratsuchende aufgrund früherer Beratungssituationen bestimmte Erwartungen an eine Beratung, die jedoch nicht erfüllt werden (vgl. Disse 2005, S. 127).

Bemerkenswert ist, dass in beiden analysierten Beratungen von Pörtner (2006) die Ratsuchenden von Vertreterinnen anderer Einrichtungen begleitet werden (einer Lehrerin bzw. einer Sozialpädagogin), die sowohl eine vermittelnde Rolle zwischen Berater und Ratsuchenden einnehmen als auch als Ko-Beraterinnen und Ko-Ratsuchende auftreten, da sie unaufgefordert neue Beratungsgegenstände einbringen oder die Gespräche zu steuern versuchen (vgl. Pörtner 2006, S. 161ff.; S. 217f.). Kennzeichen dieser Beratungen ist somit eine ‚institutionelle Doppelverortung‘ in den Kontexten ‚Schule‘ bzw. ‚sozialpädagogische Einrichtung‘³² einerseits und in den Kontext ‚Agentur für Arbeit‘ andererseits. Während der Berater auf das Wissen der Lehrerin zurückgreift, um z. B. die schulischen Leistungen und Potenziale der Ratsuchenden in Erfahrung zu bringen (vgl. ebd., S. 217), wird die Sozialpädagogin in der anderen Beratung vom Berater zunächst ignoriert (vgl. ebd., S. 161). Dennoch beteiligt sie sich an der Beratung, und es kommt zu einem Streitgespräch zwischen ihr und dem Berater über den Einsatz eines psychologischen Eignungstests (vgl. ebd., S. 171). An dieser Stelle kollidiert offensichtlich die ‚institutionelle Logik‘ der sozialpädagogischen Einrichtung mit der der Arbeitslosenverwaltung.

Interaktionsanalysen von Beratungen in erwachsenenpädagogischer Perspektive

Mit Hilfe an der Ethnomethodologie orientierter Interaktionsanalysen werden von Maier-Gutheil (2009) und Dinkelaker (2007) Existenzgründungsberatungen bzw. Beratungen von Obdachlosen analysiert. Dabei handelt es sich zwar weder um Weiterbildungs- noch um Bildungs- oder Berufsberatungen, die Gespräche werden jedoch unter einer erwachsenenpä-

³² Bei der Einrichtung handelt es sich wahrscheinlich um ein Jugendzentrum, da die Sozialpädagogin das Angebot als „Mädchentreff“ bezeichnet (vgl. Pörtner 2006, S. 114).

dagogischen Perspektive untersucht. So werden – gemäß der These von der Entgrenzung des pädagogischen Handelns (vgl. Kade 1997) – die pädagogischen Anteile in diesen Beratungen rekonstruiert.

Maier-Gutheil (2009) untersucht, wie sich Existenzgründungsberatungen gestalten, welche pädagogischen Kernaktivitäten, Paradoxien und Dilemmata dieses Handlungsfeld bestimmen und inwiefern in den Beratungen pädagogisch-professionell gehandelt wird (vgl. Maier-Gutheil 2009, S. 84f.). Das Untersuchungssample umfasst 12 Existenzgründungsberatungen, die hauptsächlich von zwei Einrichtungen angeboten werden: einem Netzwerk, das sich auf die Zielgruppe existenzgründender Frauen spezialisiert hat, und einer Steuerberatungskanzlei, die zielgruppenunspezifisch Existenzgründungsberatungen anbietet. Beachtenswert ist, dass diese Einrichtungen strukturell den Beratungsanbietern der Weiterbildung entsprechen (vgl. Kap. 2.3). So bietet das Frauennetzwerk analog zu kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen Existenzgründungsberatungen als zentrale Dienstleistung an, wohingegen das Beratungsangebot der Steuerberatungskanzlei in Analogie zu den Weiterbildungseinrichtungen Beratungen zusätzlich durchführt. Neben Phasen der Handlungsform ‚Existenzgründungsberatung‘ rekonstruiert die Autorin in Abhängigkeit von den beiden Beratungseinrichtungen zwei Typen von Existenzgründungsberatungen: Die Beratungen der Frauenberatungsstelle sind fallorientiert und folgen dem Modus einer beurteilenden Beratung, wohingegen die der Steuerberatungskanzlei sich strikt an einem institutionellen Ablaufplan orientieren und den Modus einer begleitenden Begutachtung aufweisen (vgl. ebd., S. 125ff.; S. 180ff.). Aufgrund der Zielgruppenorientierung der Frauenberatungsstelle ähneln sich deren Beratungsfälle und ermöglichen es der Beraterin, ein offenes Gespräch zu führen, wohingegen die Steuerberatungskanzlei mit heterogenen Gründerinnen und Gründern bzw. Gründungsvorhaben konfrontiert ist. Wohl um die Fälle bearbeitbar zu halten, hält sich diese Beraterin strikt an einen Gründungsfahrplan, der von der Einrichtung bereitgestellt wird (vgl. ebd., S. 195f.). In beiden Einrichtungen sind die Beratungen von Phasen der Wissensvermittlung und Prüfung geprägt, so dass die Autorin zu dem Ergebnis kommt, dass es sich bei Existenzgründungsberatung „im strengen Sinne um keine reine Beratungsinteraktion handelt, da auch Begutachtung und Vermittlung das Kernhandlungsschema der Institutionsform ‚Existenzgründungsberatung‘“ (ebd., S. 182) bilden.

Dinkelaker (2007) untersucht den Stellenwert von ‚pädagogischer Kommunikation‘³³ in sozialpädagogischen Gesprächen mit Obdachlosen. Dazu wird ein Sozialarbeiter in einem Übergangsheim für Wohnungslose bei seinem ‚Beratungsalltag‘ begleitet und es werden

³³ Kennzeichen von ‚pädagogischer Kommunikation‘ ist der Dreischritt von Vermitteln, Aneignen und Überprüfen von Wissen als zusammenhängendes Element eines Kommunikationsvorgangs (vgl. Kade/Seitter 2007, S. 39).

Sequenzen aus drei (Beratungs-)Gesprächen analysiert. Mit den (Beratungs-)Gesprächen sind drei institutionelle Zielsetzungen verbunden:

- die Planung der Inklusion in die Einrichtung (Planungsgespräch),
- die Verhinderung vorzeitiger Exklusion von Bewohnern, die die institutionellen Regeln missachten (Krisengespräch) und
- die Vorbereitung gelingender Re-Exklusion von Bewohnern, die das Heim verlassen müssen (geselliges Gespräch) (vgl. Dinkelaker 2007, S. 84).

Während in den Planungs- und Krisengesprächen explizit prozedurales Wissen (richtiges Verhalten in der Einrichtung) vom Berater vermittelt wird, ist die Wissensvermittlung im geselligen Gespräch beiläufig (vgl. ebd., S. 96ff.). ‚Pädagogische Kommunikation‘ wird in diesem Zusammenhang als spezielle Form der Wissensvermittlung rekonstruiert, die die Funktion hat, die Wahrscheinlichkeit der Wissensaneignung bei den Klientinnen und Klienten zu erhöhen (vgl. ebd., S. 99). Bemerkenswert ist im Hinblick auf die Bedeutung der anbieterinstitutionellen Kontexte, dass – wie bereits bei Disse (2005) deutlich wurde – auch im geselligen Gespräch auf die etablierte Struktur ‚institutionelle Beratung‘ zurückgegriffen wird und diese von den institutionellen Rollen Sozialpädagoge/Berater bzw. Obdachloser/Klient geprägt ist (vgl. Dinkelaker 2007, S. 98). Ähnlich wie bei Maier-Gutheil (2009) zeigt sich auch bei Dinkelaker (2007), dass Beratung kein einheitliches Gesprächsformat ist. Es sind geselliger Austausch, Planung, Bewilligung, stellvertretendes Handeln, beiläufige Wissensvermittlung und pädagogische Kommunikation zu beobachten (vgl. Dinkelaker 2007, S. 108).

Beratungen Erwachsener als institutionelles Gesprächsformat

Abschließend werden weitere Studien und deren zentrale Ergebnisse skizziert, in denen Beratungen abseits der Weiterbildung explizit als institutionelle Interaktion untersucht wurden.

Sprechstunden im universitären Kontext analysiert Limberg (2012). Diese Beratungen weisen insgesamt aufgrund ihrer eingegrenzten Themen (z. B. Auslandsaufenthalte, Credit Points), der komplementären Rollenverteilung (Lehrende als Informationsgebende, Studierende als Informationsnehmende) und der Gesprächsaktivitäten der Beratenden (z. B. Informationen oder Unterschriften geben) einen „akademischen Charakter“ auf (vgl. Limberg 2012, S. 344). Bei diesen Beratungen ist außerdem das Erteilen von Ratschlägen eine der Hauptaktivitäten der Beratenden (vgl. ebd., S. 356ff.).

Mit Beratungen im weitesten Sinne und deren institutioneller Einbettung beschäftigen sich die Studie von Böhringer et al. (2012) und die von Hitzler (2012). Böhringer et al. (2012) analysieren (Beratungs-)Gespräche mit jungen Erwachsenen in Jobcentern. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Mitarbeitenden der Jobcenter sich in den (Beratungs-)Gesprächen in einem Spannungsverhältnis von rechtlichen, behördlichen Vorgaben und

einem dem jeweiligen Fall angemessenen Handeln bewegen (vgl. ebd., S. 247). So müssen sie sich vor dem Hintergrund von gesetzlichen Vorgaben Spielräume verschaffen, um handlungsfähig zu bleiben. In diesem Zusammenhang nutzen sie z. B. die Geschlechtszugehörigkeit der Ratsuchenden als Kategorie, um eine Passung zwischen den (Förder-)Möglichkeiten des Jobcenters, dem nach Geschlecht aufgeteilten Arbeitsmarkt und den Vorstellungen und Wünschen der Klientinnen und Klienten herzustellen (vgl. ebd., S. 244f.). Eine weitere Auffälligkeit ist, dass Angaben der Ratsuchenden mit Hilfe des PCs von den Beratenden festgehalten werden müssen. Dabei wird dieser in die Interaktion eingebunden, indem „die Beteiligten den PC zum Kontext im Gespräch machen“ (ebd., 2012, S. 236).

Hitzler (2012) analysiert sozialpädagogische Hilfeplangespräche und untersucht die Verhältnisse zwischen strukturellen Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und den Umsetzungslogiken in diesen Gesprächen (vgl. ebd., S. 11). Es werden 14 Gespräche ausgewertet und zusätzlich Beobachtungsprotokolle, Interviews und informelle Gespräche mit den Fachkräften analysiert. Diese zusätzlichen Daten dienen „als Steinbruch für die Kontextualisierung der Gespräche, gewinnen jedoch zu keinem Zeitpunkt den Stellenwert eigenständiger Daten“ (ebd., S. 27f.). Sozialpädagogische Hilfeplangespräche finden – so eines der Ergebnisse – in einem Dreiecksverhältnis zwischen den Leistungsberechtigten (Eltern), den Leistungserbringern (Familienberatungsstellen, Pflegefamilien, Heime) und den Leistungsträgern (Jugendämtern) statt (vgl. ebd., S. 22). Ein wesentliches Merkmal ist daher, dass in der Regel mehrere Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Einrichtungen beteiligt sind. Hilfeplangespräche lehnen sich trotz der gesetzlichen Vorgaben und deren institutioneller Prägung größtenteils an Alltagsgespräche an bzw. wechseln zwischen alltäglicher und institutioneller Interaktion, um die Klientinnen und Klienten einbinden zu können (vgl. ebd., S. 261). Die Gesprächsverantwortung ist dabei diffus auf die unterschiedlichen institutionellen Vertreterinnen und Vertreter verteilt, die sich bei der Durchsetzung ihrer jeweiligen Positionen unterstützen. Aufgrund dieser Konstellation werden Anforderungen von Professionellen-Professionellen- und Professionellen-Klienten-Interaktion in den Hilfeplangesprächen sichtbar. Während die Interaktion der Professionellen untereinander Raum für Auseinandersetzungen und fachliche Diskussion bietet, erfordert eine Professionellen-Klienten-Interaktion Vertrauensbildung sowie die Darstellung von fachlicher Kompetenz und Autorität (vgl. ebd., S. 262ff.).

Silverman (1997) betrachtet AIDS-Beratungen als „institutional talk“ und identifiziert zwei Beratungsmodi: das „interview format“ und das „information delivery format“ (vgl. ebd., S. 41). Das „interview format“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Beratenden die Rolle der Fragenden und die Ratsuchenden die Rolle der Antwortenden einnehmen. Erst nach einer Zusammenfassung der Antworten durch die Beratenden erhalten die Ratsuchenden die

Möglichkeit, Nachfragen zu stellen. Im „information delivery format“ informieren die Beratenden die Ratsuchenden zunächst über die Folgen einer möglichen positiven HIV-Diagnose, und die Ratsuchenden können erst danach ihre weiteren Fragen zum Krankheitsbild stellen (vgl. ebd., S. 42ff.). Ein zentrales Kennzeichen von AIDS-Beratungen ist außerdem, dass Ratschläge meist nicht auf Fragen der Ratsuchenden, sondern auf Initiative der Beratenden erfolgen. Die Ratschläge werden dabei entweder nicht-personalisiert als Informationsvermittlung oder personalisiert in Frage-Antwort-Sequenzen oder in einer Kombination der beiden Formen gegeben. Eine weitere Form ist, dass die Ratsuchenden selbst Ratschläge aus den Angaben der Beratenden für sich ableiten (vgl. ebd., S. 113ff.).

Hartog (1996) untersucht genetische Beratungen, die von einer universitären Beratungsstelle angeboten werden, als institutionelle Interaktionen. Diese Beratungen richten sich an Paare, an Frauen mit Kinderwunsch oder an bereits Schwangere (vgl. ebd., S. 59). Es werden insbesondere Unterschiede zwischen dem ‚alltäglichen Ratschlag-Geben‘ und dem in institutionellen Kontexten herausgearbeitet. So werden beispielweise die Ratsuchenden aufgefordert, ihr „partikuläres Erfahrungswissen“ (ebd., S. 306) zu präsentieren. Daran machen die Beratenden Wissensdefizite ausfindig, um den Ratsuchenden ihr Fachwissen zu vermitteln und/oder auf Risiken hinzuweisen sowie schließlich Ratschläge auszusprechen. Dabei werden die Beratungsprozesse vom institutionellen Kontext insofern beeinflusst, als beispielsweise eine Bewertung der Fälle durch die Beratenden aufgrund der Durchsicht der Krankenakte bereits vor den Gesprächen erfolgt. Außerdem vermitteln die Beratenden ihr professionelles Fachwissen, um die Ratsuchenden indirekt zu einer bestimmten Entscheidung zu veranlassen (vgl. ebd., S. 304ff.).

Reitemeier (1994) analysiert Beratungen, die in unterschiedlichen institutionellen Kontexten (Universität, Schule, Beratungsstelle für Obdachlose) durchgeführt wurden, um zu rekonstruieren, wie die „institutionellen Handlungskontexte als Ressource zur Herstellung von Interaktionsbeziehungen“ (ebd., S. 232) in Beratungen genutzt werden. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass eine wechselseitige Identifizierung und Relationierung der Beteiligten als Beratende und Ratsuchende überwiegend implizit und mit Hilfe von „kategoriegebundenen Aktivitäten“ (ebd., S. 235) vollzogen wird. Darunter werden Handlungen der Beteiligten gefasst, mit denen sie sich in ihren Rollen zu erkennen geben. Dabei orientieren sich die Beteiligten sowohl am Beratungsgegenstand als auch an den institutionell vordefinierten Zuständigkeiten für seine Bearbeitung (vgl. ebd., S. 235f.). Mit dem institutionell vergebenen Kategorienpaaren Beratende/Ratsuchende geht eine ungleiche Verteilung der Initiativ- und Kontrollmöglichkeiten über die Gestaltung der Beratungen einher. Außerdem wird das Kategorienpaar durch weitere institutionelle Rollen ergänzt und erweitert, um u. a. institutionelle Interessen anhand der Probleme der Ratsuchenden zu verfolgen. Die Strategie, institutionelle

Interessen entlang den Problemen der Ratsuchenden zu realisieren, kann dabei zu einer Verdrängung der Lösungsvorstellungen der Ratsuchenden führen (vgl. ebd., S. 239). Auch werden Beratungen von anderen institutionellen Rollen der Beteiligten (z. B. Hochschullehrende – Studierende) geprägt, die keine gleichberechtigte Interaktion erlauben. Aufgrund dieser interaktiven Hierarchie können die Beratenden die Beratungen zeit-ökonomisch gestalten, indem sie die Probleme eingrenzen und darauf bezogen Lösungsentwürfe entwickeln. Dies kann auch dazu führen, dass Beratungsanliegen der Ratsuchenden von den Beratenden als institutionell nicht bearbeitbar abgewiesen werden können (vgl. ebd., S. 238ff.).

Zusammenfassend zeigen diese Studien, dass Beratungen durch andere Funktionen der Beteiligten im jeweiligen institutionellen Kontext beeinflusst werden können (vgl. Limberg 2012; Reitemeier 1994), dass sich die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter zuweilen an gesetzliche Vorgaben halten müssen (vgl. Böhringer et al. 2012) und dass Beratende routinierte Modi entwickelt haben, um ihr Wissen zu vermitteln (vgl. Silverman 1997). Mit den Beratungen werden nicht nur Ziele der Ratsuchenden, sondern auch institutionelle verfolgt, die zu Lasten der Lösungsmöglichkeiten der Ratsuchenden gehen können (vgl. Reitemeier 1994). Außerdem ist das Erteilen von Ratschlägen eine häufig verwendete Interventionsform der Beratenden (vgl. Silverman 1997; Hartog 1996).

4.2 Differenzierung der Forschungsfrage

In den Studien, die sich mit Beratungen in der Weiterbildung beschäftigt haben, wird deutlich, dass die Einrichtungen, in denen die Beratungen stattfinden, auf die Gespräche Einfluss nehmen. Diese Ergebnisse widersprechen zunächst den präskriptiven Beratungsdefinitionen (vgl. Kap. 2.1), die Beratung als ergebnisoffene, sich allein an den Beratungsanliegen der Ratsuchenden orientierenden Gesprächstyp definieren. Die Bedeutung der jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexte für die Beratungen zeigt sich u. a.

- an einer Spezialisierung auf Zielgruppen und den damit verbundenen Vorgehensweisen der Beratenden (vgl. Maier-Gutheil 2009),
- an institutionellen Interessen, die mit den Beratungen verfolgt werden (vgl. Plüghan 1990; Reitemeier 1994; Disse 2005; Dinkelaker 2007), die im Widerspruch zu den Erwartungen der Ratsuchenden stehen können (vgl. Plüghan 1990; Disse 2005) sowie daran, dass
- die anbieterinstitutionellen Kontexte die Ratsuchenden hemmen können, sich frei zu äußern (vgl. Pörtner 2006; Enoch 2011).

Die Studien, die Beratung als institutionelle Interaktionen untersuchen, weisen darauf hin, dass sich die Beteiligten an institutionell vordefinierten Interaktionsrollen orientieren, die die

Gesprächsteilnehmenden zu bestimmten Aktivitäten berechtigen und/oder verpflichten (vgl. Reitemeier 1994; Limberg 2012). In Beratungen können außerdem gesetzliche Vorgaben der anbietenden Einrichtungen eine Rolle spielen, die von den Beratenden beachtet werden müssen (vgl. Hitzler 2012; Böhringer et al. 2012), wobei sie vor der Herausforderung stehen, solche Vorschriften fallangemessen anzuwenden.

Beratungen können mittelbar von vorausgegangenen institutionellen Gesprächen (vgl. Disse 2005; Dinkelaker 2007; Maier-Gutheil 2009) beeinflusst werden oder können von Erfahrungen der Ratsuchenden aus anderen Beratungskontexten geprägt sein (vgl. Disse 2005). Außerdem können die Gespräche von den Auftraggebern und Trägern der Einrichtungen gelenkt werden (vgl. Disse 2005; Pörtner 2006). Die Studie von Maier-Gutheil (2009) macht zudem deutlich, dass die Art der Bearbeitung von ähnlichen Beratungsgegenständen maßgeblich von den Beratungseinrichtungen abhängig ist. Auch wird erkennbar, dass die Beratenden aufgrund von wiederkehrenden Beratungsanliegen der Ratsuchenden routinierte Beratungsabläufe anwenden und auf implizite Beratungsskripte zurückgreifen (vgl. Maier-Gutheil 2009; Disse 2005).³⁴

„In Beratungseinrichtungen, die auf Vermittlung feststehender Informationssysteme oder Beratungsprogramme ausgerichtet sind, zeigt sich, daß das Beratungsthema kaum noch mit dem Ratsuchenden explizit ausgehandelt wird, vielmehr fungiert das Vorliegen einer bestimmten Symptomatik beim Ratsuchenden als Auslöser für die Anwendung des Beratungsprogramms“ (Reitemeier 1994, S. 238).

Die Studien zeigen auch, dass Beratung keine – so wie es präskriptiven Beratungsdefinitionen nahelegen – homogenes Interaktionsformat ist, sondern neben der Vermittlung von Wissen weitere Gesprächshandlungen wie beispielsweise Beurteilen, Begutachten (vgl. Maier-Gutheil 2009), Einstufen (vgl. Plüghan 1990), Argumentieren (vgl. Pörtner 2006), stellvertretendes Handeln (vgl. Dinkelaker 2007), administratives Handeln (vgl. Disse 2005) oder Rat-schlag-Geben (vgl. Hartog 1995) zu beobachten sind. Solche Gesprächshandlungen scheinen in Abhängigkeit vom Beratungsgegenstand, dem Beratungsverlauf und der anbieterinstitutionellen Kontexte zu stehen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse wird die Frage nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung wie folgt differenziert:

- Welche Interessen werden von den Einrichtungen mit den Beratungen verfolgt?
- Auf welche Personenkategorien greifen die Beteiligten zurück?

³⁴ „In Beratungseinrichtungen, die auf Vermittlung feststehender Informationssysteme oder Beratungsprogramme ausgerichtet sind, zeigt sich, daß das Beratungsthema kaum noch mit dem Ratsuchenden explizit ausgehandelt wird, vielmehr fungiert das Vorliegen einer bestimmten Symptomatik beim Ratsuchenden als Auslöser für die Anwendung des Beratungsprogramms“ (Reitemeier 1994, S. 238).

- Lassen sich wiederkehrende Handlungen der Beratenden und routinierte Abläufe rekonstruieren?

In den Studien von Müller (2005), Pörtner (2006), Dinkelaker (2007), Maier-Gutheil (2009) und Enoch (2011) wird zudem deutlich, dass die Informations- bzw. Wissensvermittlung ein zentraler Bestandteil von Beratung ist. Während Wissen bzw. die Wissensvermittlung in den Analysen gemäß der ethnomethodologischen Ausrichtung der Untersuchungen unter sprachsfunktionalen Aspekten betrachtet wird, scheint darüber hinaus beachtenswert zu sein, auf welches Wissen die Beratenden und Ratsuchenden in Beratungen zurückgreifen und welches Wissen von den Ratsuchenden benötigt wird. An Nittel (2009) anschließend, sollten Beratungen in der Weiterbildung nicht ausschließlich formal bestimmt werden, da für jede Beratung die Inhalte konstitutiv sind, zu deren Bearbeitung die Beratenden unterschiedliche Wissensformen, -ressourcen und -inhalte benötigen (vgl. ebd., S. 15). Hieran schließen sich weitere Differenzierungen für die vorliegende Studie an:

- Welches Wissen wird in Beratungen der Weiterbildung von den Ratsuchenden benötigt?
- Auf welches (institutionelle) Wissen greifen die Beratenden zur Bearbeitung der Beratungsgegenstände zurück?
- Wie gehen die Beratenden mit eigenem Nichtwissen um?

4.3 Methodische Konsequenzen für die Studie

Einige der Autorinnen und Autoren ziehen weitere Daten zu den Gesprächsdaten heran (teilnehmende Beobachtungen (vgl. Pörtner 2006; Dinkelaker 2007; Hitzler 2012), Interviews mit den Beratenden (vgl. Disse 2005; Hitzler 2012), Gespräche mit Ratsuchenden, Befragungen der Einrichtungsleitungen (vgl. Plüghan 1990) und institutionelle Selbstdarstellungen (vgl. Disse 2005)). In den Studien haben diese Daten jedoch einen ergänzenden Charakter, und ihr Potenzial wird nicht ausgeschöpft. So könnte z. B. in der Untersuchung von Pörtner (2006) die Tatsache, dass eine der Beratungen in einer Schule stattfindet, der Grund dafür sein, dass der Berater das Wissen der anwesenden Lehrerin nutzt, wohingegen bei der Beratung, die in der Agentur für Arbeit durchgeführt wird, das Wissen der Sozialpädagogin vom Berater als nicht relevant behandelt wird. In der Studie von Maier-Gutheil (2009) ist außerdem eine strikte und eine fallorientierte Anwendung von institutionellen Ablaufplänen ein Unterscheidungsmerkmal der untersuchten Beratungsfälle. Auch hier könnte eine systematische Analyse dieser ‚institutionellen Beratungswerkzeuge‘ in Verbindung mit deren Analyse in der Beratungssituation Aufschlüsse über das institutionell geprägte Beratungshandeln liefern. Der Mehrwert von zusätzlich gewonnenen Daten wird in der Studie von Disse (2005) angedeutet. So wird auf der Basis des Interviews mit dem Berater eine Erklärung angeboten,

warum er in seinen Beratungen in dieser Weise vorgeht: Er nutzt die Feststellungsmaßnahmen als kontinuierliche, verlässliche Einnahmequelle und dazu, um sich neue Kundenkreise zu erschließen. Außerdem will er nach eigenen Angaben den Teilnehmern nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch deren Selbstvertrauen stärken (vgl. ebd., S. 36f.).

Wenn die institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung in den Fokus der vorliegenden Studie gerückt werden, scheint es daher hilfreich, die Analyse von aufgezeichneten Beratungen mit weiteren Daten anzureichern.

B Begriffliche, theoretische und methodische Grundlagen der Studie

5 Institution/Organisation und Kommunikation/Interaktion

Nachdem der Untersuchungsgegenstand auf ‚personenbezogene Weiterbildungsberatung‘ eingegrenzt worden ist (vgl. Kap. 2.5) und auf Basis vorhandener Studienergebnisse die Frage nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung differenziert wurde (vgl. Kap. 4), sind für die forschungsmethodische Beantwortung dieser Frage weitere begriffliche und theoretische Ein- und Abgrenzungen notwendig. Dies betrifft insbesondere den Institutionsbegriff, da dieser häufig synonym zum Organisationsbegriff verwendet wird. War eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen, inwiefern Weiterbildungseinrichtungen, deren Aufbau und Arbeitsweisen Auswirkungen auf das pädagogische Handeln haben, bis Ende der 1990er Jahren ein „Non-Thema“ der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Strunk 1999, S. 443f.)³⁵, hat sich in den letzten Jahren eine „erwachsenenpädagogische Organisationsforschung“ (Dollhausen et al. 2010) etabliert. Während in diesen Untersuchungen nach den Spezifika von Weiterbildungsorganisationen, innerorganisationalen Zusammenhängen und deren Entwicklungsperspektiven sowie den Schnittstellen der Organisationen mit ihrer Umwelt gefragt und deren Ergebnisse organisationstheoretisch fundiert werden (vgl. Überblick bei Hartz/Schardt 2010, S. 24ff.), erlaubt die hier vertretende institutionelle Perspektive, Weiterbildungseinrichtungen nicht als gegebene Tatsachen, sondern als in Interaktionen wechselseitig konstruierte Phänomene zu betrachten (Nolda 2000, S. 75).

Damit ist die zweite notwendige Unterscheidung angesprochen, die zwischen Kommunikation und Interaktion. Während der Kommunikationsbegriff die Übermittlung von Nachrichten von einem Sender zu einem Empfänger zum Ausdruck bringt, hebt der Interaktionsbegriff stärker auf die wechselseitige Bezugnahme ab, die nicht medial vermittelt, sondern unter körperlicher Anwesenheit der Beteiligten erfolgt.

5.1 Institution und Organisation

5.1.1 Soziologische Annäherung

Mit dem Begriff ‚Institution‘ werden sowohl im wissenschaftlichen Sprachgebrauch als auch in der Alltagssprache ganz unterschiedliche Phänomene bezeichnet. So werden unter Institutionen gesellschaftliche Organisationsformen (z. B. Ehe, Familie), öffentliche Einrichtungen (z. B. Sozialamt, Schule), typisierte Verhaltensweisen (z. B. Bräuche, Gepflogenheiten) und/oder einzelne ritualisierte Gesprächsabläufe (z. B. Gratulationen, Begrüßungen) gefasst (vgl. Dittmann 1979, S. 207). Dabei lassen sich grundlegend zwei Institutionsverständnisse

³⁵ Strunk (1999) führt dies auf drei Ursachen zurück: auf die ideologische-kritische Distanz zu organisiertem Lernen, auf die unterentwickelte Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis sowie auf die Unterausstattung der Erwachsenenbildungswissenschaft mit Forschungsressourcen (vgl. ebd., S. 445).

unterscheiden: Zum einen werden unter Institutionen normierte und tradierte Verhaltenserwartungen und Verhaltensweisen und zum anderen soziale Gebilde verstanden (vgl. Hierdeis 1983, S. 14; Schäffter 2001a, S. 39). Während das zweite Verständnis eher dem alltagsprachlichen Gebrauch von Institutionen als öffentlichen Einrichtungen und Lebensformen entspricht, ist der Institutionsbegriff im ersten Verständnis abstrakter. Dabei lassen sich wiederum zwei theoretische Standpunkte unterscheiden. Die Vertreterinnen und Vertreter des ersten Standpunktes verstehen Institutionen als gegebene und objektive Tatsachen, die als soziale Typen des Denkens und Handelns die Funktion haben, die Gesellschaft zu erhalten (vgl. Abels 2007, S. 141). So bezeichnet z. B. Emil Durkheim sowohl alle Glaubensvorstellungen als auch die durch die Gesellschaft tradierten Verhaltensweisen als Institutionen. Talcott Parsons versteht unter Institutionen normative und funktionale Muster, die definieren, welche Form des Handelns oder welche sozialen Beziehungen als rechtmäßig gelten oder erwartet werden können (vgl. ebd., S. 141ff.). Vertreterinnen und Vertreter der zweiten erwähnten Richtung bezweifeln nicht die Existenz und die Funktion, die Institutionen für das Zusammenleben der Menschen haben, betonen aber, dass Institutionen erst in Interaktion wechselseitig hervorgebracht, ständig aufrechterhalten, tradiert und ggf. modifiziert werden. So definieren z. B. Berger und Luckmann (2009) Institutionen als habitualisierte Handlungen, die als Typen von Handlungen durch Handelnde reziprok typisiert werden (vgl. ebd., S. 58).

Unabhängig davon, welches Begriffsverständnis zugrunde gelegt wird, soll mit Hilfe des Institutionenbegriffs zum Ausdruck gebracht werden, dass das Zusammenwirken und das Miteinanderumgehen der Menschen sich nicht zufällig oder beliebig, sondern geregelt vollzieht (vgl. Gukenbiehl 2010, S. 146). Institutionen repräsentieren dementsprechend Normen, die dem Individuum Verhaltenssicherheit und Entlastung geben, indem sie bestimmte Verhaltensmöglichkeiten nahelegen und andere ausschließen. Verhalten wird somit in und mit Institutionen kontrolliert, und die Verhaltensfreiheit des Einzelnen wird eingeschränkt. Institutionen sind dabei auf die Anerkennung der Gesellschaft angewiesen und müssen tradiert werden. Unter dieser Voraussetzung sind sie von gewisser Dauer und funktionieren relativ selbstständig (vgl. Hierdeis 1983, S. 14ff.).³⁶

Notwendig bei einer Klärung des Institutionsbegriffs, der im pädagogischen Diskurs vorwiegend für öffentliche Einrichtungen (Kindergärten, Schulen, Universitäten, Volkshochschulen) verwendet wird, ist eine Abgrenzung zum Organisationsbegriff. Es lässt sich zunächst feststellen, dass sowohl der Organisations- als auch der Institutionsbegriff schon früh für ge-

³⁶ Gukenbiehl (2010) differenziert in Anlehnung an Malinowski vier Strukturelemente von Institutionen – eine Leitidee, einen Personalbestand, Regeln und Normen sowie einen materiellen Apparat. So ist z. B. die Ehe eine von Gott gestiftete Gemeinschaft (Leitidee), die zwischen Braut und Bräutigam von einem Priester (Personalbestand) vollzogen wird. Die Zeremonie der Eheschließung wird nach bestimmten Ritualen wie Fragen, Antwort, Segen, Ringtausch (Regeln und Normen) vollzogen und findet in der Regel im Kirchengebäude (materieller Apparat) statt (vgl. ebd., S. 148).

sellschaftliche Einrichtungen verwendet wurden (vgl. Göhlich 2011, S. 93ff.). Im Unterschied zu Institutionen haben Organisationen jedoch einen eindeutig bestimmbareren Mitgliederkreis, der stärker durch interne Rollendifferenzierung, Arbeitsteilung und Struktur gekennzeichnet ist, um Zwecke und Ziele dauerhaft verfolgen zu können. In diesem Verständnis sind Organisationen eine spezifische Ausprägung von Institutionen, die zunächst auf dem Weg der Gewohnheitsbildung entstanden sind und dann intentional über eine zweckrationale Durch- oder Umformung in Organisationen münden (vgl. Hierdeis 1983, S. 29; Gukenbiehl 2010, S. 146). In Organisationen können wiederum bestimmte Verhaltensweisen geregelt sein, die eine Verbindlichkeit haben und von individuellen Entscheidungen entlasten, also im Sinne von Berger und Luckmann (2009) institutionalisiert sind (z. B. der Umgang mit Kundenbeschwerden oder Begrüßungsformen am Telefon). Göhlich (2010) unterscheidet im Anschluss an Schreyögg (1999) zwischen einem instrumentellen (Zweckerfüllung einer Unternehmung) und einem institutionellen Organisationsbegriff (abgrenzbare soziale Gebilde, mit einer auf ein Ziel ausgerichtete Ordnung), wobei beide Ansätze eine Binnenperspektive von Organisationen fokussieren (vgl. Göhlich 2010, S. 280).

Eine alternative Verbindung von Institution und Organisation entwerfen die Vertreterinnen und Vertreter des sogenannten Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer/Rowan 2009), der derzeit Konjunktur in der Erwachsenen-/Weiterbildungswissenschaft hat (vgl. Schrader 2011; Strobel 2010; Schäffter 2005). Institutionen werden hier als gesellschaftliche Umwelten (Regeln, Erwartungen, Werte) von Organisationen betrachtet, die von den Organisationen inkorporiert werden müssen, um sich zu legitimieren und ihre Stabilität zu sichern. Beispiele dafür sind Umweltschutzbemühungen von Wirtschaftsorganisationen oder die Gleichstellung der Geschlechter in Unternehmen und Behörden (vgl. Göhlich 2011, S. 97).

5.1.2 Institutions- und Organisationsbegriff in der Erwachsenen-/Weiterbildung

Wenn in der Erwachsenen-/Weiterbildung(sforschung) die Rede vom organisierten Lernen Erwachsener ist, wird von Einrichtungen, von Institutionen und/oder von Organisationen gesprochen. Diese unterschiedliche Begriffsverwendung hat historische Präferenzen, wobei eine präzise Klärung der Begriffe häufig nicht vorgenommen wird. Der Begriff der Einrichtung, mit dem die Erwachsenenbildungswissenschaft die Erörterung des Organisatorischen begonnen hatte, wurde im Zuge der Bildungsreform der 1970er Jahre durch den Begriff der Institution ersetzt, und dieser wird zunehmend in aktuellen Diskussionen um Qualitätsmanagement oder Organisationsentwicklung durch den der Organisation verdrängt (vgl. Schrader 2011, S. 107). Die Anmerkung von Göhlich (2011) zum ‚Institutionsdiskurs der Pädagogik‘, dass die Rede von Institutionen hinter der soziologischen Begriffsentwicklung ‚hinterherhinke‘, da häufig Institutionen als Orte und Organisationen instrumentell als das Organisieren von Bildung in diesen Orten gedacht werden (vgl. ebd., S. 100), trifft im Kern auch auf

die Erwachsenen-/Weiterbildung zu. Wenn von der ‚Institutionalisierung‘ der Erwachsenen-/Weiterbildung die Rede ist, wird damit zwar auch die Durchsetzung der Idee des (Lebenslangen) Lernens Erwachsener bezeichnet (vgl. Tietgens 1984, S. 288), sie wird aber hauptsächlich mit der Schaffung und Existenz von expliziten Einrichtungen der Weiterbildung gleichgesetzt (vgl. Nolda 2008, S. 104). Diese, verstanden als „prototypische pädagogische Institutionen“ (Schäffter 2005, S. 89), halten die öffentlich verantwortete Infrastruktur organisierten Lernens im Erwachsenenalter vor (vgl. Schicke 2011, S. 186). Das Lernen im Erwachsenenalter (als Leitidee) ist durch die Schaffung von Einrichtungen mit angestellten pädagogischen Mitarbeitenden (als festen Personalbestand), die in (eigenen) Räumen und Gebäuden tätig werden (als materiellen Apparat), institutionalisiert worden (vgl. Gukenbiehl 2010, S. 148).

Einrichtungen der allgemeinen und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulen, Berufsbildungswerke, Familienbildungsstätten) werden in der Regel als Institutionen bezeichnet, wohingegen man bei privatwirtschaftlichen Einrichtungen der betrieblichen oder beruflichen Weiterbildung eher von Organisationen spricht (vgl. Wittpoth 2009, S. 46). Während Wittpoth (2009) eine solche unscharfe Begriffsverwendung kritisiert, indem er auf das Paradoxon hinweist, eine Volkshochschule als Institution zu bezeichnen und gleichzeitig als lernende Organisation zu entwerfen (vgl. ebd., S. 46), vertreten Kade et al. (1999) die Auffassung, dass es diesbezüglich keiner begrifflichen Differenzierung bedarf. Dies wird damit begründet, dass sich das institutionelle Selbstverständnis der Weiterbildung nicht durch den Bezug auf einen Organisationscharakter ergibt, sondern durch einen Bezug auf die Bildung Erwachsener, die durch eine institutionelle Realität gefasst ist. Mit den Bezeichnungen ‚Institution‘ und ‚institutionalisierte Erwachsenen-/Weiterbildung‘ soll demzufolge hauptsächlich zum Ausdruck gebracht werden, dass Erwachsene in dafür eigens geschaffenen Einrichtungen professionell betreut werden, um sich intentional, didaktisch strukturiert und kontrolliert Wissen aneignen zu können (vgl. ebd., S. 64). Schrader (2011) macht darauf aufmerksam, dass eine Unterscheidung von Organisation und Institution andere Forschungsperspektiven erlaubt, um – wie beim Ansatz des Neo-Institutionalismus – das Verhältnis von Gesellschaft und erwachsenenpädagogischen Organisationen analysieren zu können (vgl. ebd., S. 108). So versteht z. B. Schäffter (2005) pädagogische Organisationen als betriebsförmigen Ausdruck der gesellschaftlichen Institution des Lebenslangen Lernens, die durch die pädagogischen Organisationen legitimiert wird (vgl. ebd., S. 80).

Wenn Einrichtungen der Weiterbildung derzeit vermehrt als Organisationen bezeichnet und betrachtet werden, steht dies auch im Zusammenhang mit der Perspektive, unter der das Lernen Erwachsener thematisiert oder erforscht wird. Stehen Aspekte wie der Arbeitsablauf, die Arbeitsteilung der Mitarbeitenden oder die strategischen und operationalen Ziele der

Einrichtungen im Fokus und werden diese im Rahmen von betriebswirtschaftlichen Konzepten (z. B. Marketing, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement) aufgegriffen, werden sie in der Regel als Organisationen betrachtet. Wird hingegen der Fokus auf die gesellschaftliche Etablierung der Erwachsenenbildung, die Schaffung von Einrichtungen oder auf pädagogische Prozesse in den Einrichtungen gelegt, wird immer noch von Institutionalisierung bzw. von Institutionen der Weiterbildung gesprochen.

5.2 Kommunikation und Interaktion

Die Begriffe ‚Kommunikation‘ und ‚Interaktion‘ werden ebenfalls in der Wissenschaft und im Alltag nicht trennscharf voneinander verwendet. Wird eine Unterscheidung vorgenommen, wird unter Kommunikation gemeinhin verstanden, dass eine Botschaft von einem Sender zu einem Empfänger mit Hilfe eines Mediums (Sprache, Schrift) mit (k)einer Wirkung übermittelt wird (vgl. Beck 2013, S. 155), wohingegen Interaktion – im Verständnis des symbolischen Interaktionismus³⁷ – die wechselseitige Orientierung sozialer Handlungen und deren symbolvermittelten Charakter hervorhebt.

Nolda (2000) empfiehlt – an Kieserling (1999) anschließend –, Interaktion von Kommunikation dahingehend abzugrenzen, dass Interaktion die „gleichzeitige Anwesenheit der Betroffenen“ (Nolda 2000, S. 9) voraussetzt, die auf der Basis von geteilten Bedeutungen und Verhaltensmustern die Reaktion des jeweils anderen vorausgreifend berücksichtigen und sich über die Bedeutung der Situation verständigen. Kommunikation wäre demzufolge der Oberbegriff und Interaktion ein Sonderfall von Kommunikation (vgl. Nolda 2000, S. 9; Kieserling 1999, S. 17).³⁸ Diese Unterscheidung von Interaktion und Kommunikation basiert auf der Luhmannschen Systemtheorie. Während Kommunikation die Operation ist, die ein soziales System produziert und aufrechterhält, ist Interaktion selbst ein soziales System. Jede Kommunikation evoziert Anschlusskommunikation und hält so das soziale System aufrecht (vgl. Luhmann 1995, S. 111ff.). Kommunikation wird in der Systemtheorie auch nicht (bloß) als Übermittlung einer Botschaft definiert, sondern als dreifacher Selektionsprozess (Selektion von Information, von Mitteilung und von (Miss-)Verstehen) verstanden. Es muss entschieden

³⁷ Der Symbolische Interaktionismus geht von der Prämisse aus, dass Menschen gegenüber Dingen auf Basis dessen handeln, welche Bedeutung sie diesen zuschreiben. Unter ‚Dingen‘ wird alles gefasst, was Menschen in ihrer Welt wahrnehmen können – Gegenstände, Tiere, Menschen und deren Handlungen. Die soziale Ordnung im Verständnis des Symbolischen Interaktionismus ist nicht objektiv gegeben, sondern beruht auf einer interpretativen, wechselseitigen Leistung der Interaktanten. Soziale Wirklichkeit wird demzufolge als Ergebnis einer sozialen Interaktion begriffen. Die Interaktion wird dabei als ein durch wechselseitige Einflussnahme gekennzeichnetes Verhalten definiert. Dies geschieht auf der Basis eines gemeinsam geteilten symbolischen Gehalts von Sprache und Gesten (vgl. Blumer 1973, S. 81f.).

³⁸ Eine andere Differenzierung wird in der Linguistik vorgenommen. So definiert zum Beispiel Ehlich (1991) Kommunikation als spezifische Form der Interaktion (vgl. ebd., S. 128) oder Wunderlich (1976) versteht unter Interaktion eine materielle Tätigkeit (z. B. Teetrinken, Kochen, Autofahren), die in Kommunikationen verwickelt ist (vgl. ebd., S. 13).

werden, was aus der Vielzahl an Informationen auf welche Art und Weise mitgeteilt und ob und wie dies vom anderen verstanden wird. Erst wenn alle drei Schritte vollzogen sind, hat in diesem Verständnis Kommunikation stattgefunden (vgl. Luhmann 1994, S. 194).

5.3 Begriffsverwendung in der Studie

In der vorliegenden Studie werden die Einrichtungen, in denen die zu untersuchenden Beratungen durchgeführt werden, als Institutionen betrachtet. Damit wird der „institutionellen Staffelung“ (Tietgens 1984, S. 293) der Erwachsenenbildung Rechnung getragen. So werden mit ‚Institutionen‘ die Einrichtungen bezeichnet, die das erwachsenenpädagogische Angebot Weiterbildungsberatung bereithalten, und nicht die Träger der Einrichtungen in ihrer Entscheidungs-, Finanzierungs- und Rechtszuständigkeit (vgl. Faulstich 2010, S. 154).

Die Entscheidung für den Institutions- und gegen den Organisationsbegriff wird wie folgt begründet: Erstens werden Beratungen in zwei Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Kap. 8.2) untersucht, die gesellschaftliche Aufgaben erfüllen (sollen), indem sie bei der Etablierung des lebenslangen Lernens eine unterstützende Funktion übernehmen, zur Transparenz des Weiterbildungsmarktes beitragen und sich u. a. auch an benachteiligte Zielgruppen wenden. Zweitens werden in der Studie weder betriebswirtschaftliche Aspekte noch das wechselseitige Verhältnis von Organisation und gesellschaftlicher Umwelt behandelt.³⁹ Im Zentrum der Studie stehen die institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung. Vom Standpunkt des Interaktionismus ausgehend werden die Institutionen dabei drittens nicht als gegebene Tatsachen betrachtet, sondern als Phänomene, die in Interaktionen wechselseitig konstituiert, aufrechterhalten oder modifiziert werden (vgl. Nolda 2000, S. 75).

„Die kommunikativen Abläufe einer Institution zu beobachten, bedeutet demnach zu beobachten, auf welche Weise eine Institution die ihr eigenen abstrakten Grundlagen zu etwas Konkretem werden lässt“ (Hitzler 2012, S. 11).

Außerdem wird die dargelegte Unterscheidung von Kommunikation und Interaktion aufgegriffen, um den Untersuchungsgegenstand auf Interaktionen einzugrenzen, also auf Beratungen in der Weiterbildung, die face-to-face vollzogen werden. Damit werden telefonische Beratungen oder Beratungen via E-Mail ausgeklammert. Diese Entscheidung wird zum einen damit begründet, dass Beratung in der Regel eine dyadische Kommunikation unter Anwesenden ist (vgl. Nittel 2009, S. 10). Zum anderen kommt eine repräsentative Bestandsaufnahme über Bildungsberatung in Deutschland zu dem Ergebnis, dass Face-to-face-Beratungen mit knapp

³⁹ Strobel (2010) untersucht in ihrer Dissertation eine Bildungsberatungsstelle unter einer neo-institutionalistischen Perspektive, indem sie die Fragestellung verfolgt, wie die Organisation ‚Bildungsberatungsstelle‘ strukturiert und vernetzt ist und welchen Einfluss darauf die organisationale Umwelt (also die Institutionen) hat. Die Autorin kann u. a. zeigen, dass organisationale Isomorphien (Anpassungsprozesse) an die Umwelt ein Bestehen der Beratungsstelle sichern.

90% das häufigste Beratungsangebot im Bildungsbereich darstellen (vgl. Niedlich et al. 2007, S. 201).

6 Analysen institutioneller Interaktionen

Untersuchungen von Beratungen in der Weiterbildung als institutionelle Interaktionen wurden, wie die Studien gezeigt haben (vgl. Kap. 4), bislang noch nicht durchgeführt. Dies überrascht insofern, als die ‚ethnomethodologische Konversationsanalyse‘ auf die u. a. Enoch (2011) und Maier-Gutheil (2009) zurückgreifen Gespräche auch als institutionelle Interaktionen erforschen. Dies trifft ebenfalls auf die in Deutschland entwickelte, linguistische ‚pragmatische‘ oder ‚funktionale Diskursanalyse‘ zu.

Beide Forschungsrichtungen werden im Folgenden skizziert, um darzulegen, wie ein methodischer Zugriff auf die institutionellen Dimensionen von Beratungsinteraktionen erfolgen kann. Außerdem werden die übergreifenden Dimensionen institutioneller Interaktionen, die mit Hilfe beider Forschungsrichtungen ermittelt werden konnten, genutzt, um für solche bei den eigenen Analysen zu sensibilisieren.

6.1 Erforschung institutioneller Interaktion mit Hilfe der pragmatischen Diskurs- und der ethnomethodologische Konversationsanalyse

Sowohl die pragmatische Diskurs- als auch die ethnomethodologische Konversationsanalyse betrachten Interaktion als soziales Handeln. Während die Diskursanalyse⁴⁰ die Verfolgung von (gesellschaftlichen) Zwecken annimmt, unterstellt die Konversationsanalyse Ordnungsmechanismen von Gesprächen. Obwohl beide Ansätze institutionelle Interaktion und Kommunikation erforschen, legen sie unterschiedliche Definitionen von Institutionen zugrunde bzw. unterstellen diesen einen unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit, für die Gespräche.

Untersuchungsgegenstände der Konversationsanalyse waren zunächst alltägliche Unterhaltungen, die als „Basisform der Interaktion“ (Bergmann 2003, S. 528) angesehen wurden und werden, um basale Gesprächsmechanismen zu rekonstruieren.⁴¹ Neben alltäglichen Unterhaltungen werden zunehmend jedoch auch Gespräche in Institutionen untersucht (vgl. Überblick bei Drew/Heritage 1992; Heritage 1997). Während dabei eher alltagssprachlich Institutionen als öffentliche Einrichtungen betrachtet werden, sind Institutionen im Verständnis der pragmatischen Diskursanalyse „gesellschaftliche Apparate zur Prozessierung der gesellschaftlichen Zwecke“ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 136) mit einer „standardisierte[n] Bearbeitung von wiederkehrenden Konstellationen“ (ebd., S. 5). Wurden in einer der ersten Arbei-

⁴⁰ Unter Diskurs wird von Vertretern der pragmatischen Diskursanalyse eine „strukturierte Einheit sprachlicher Handlungen“ (Becker-Mrotzek/Meier 2002, S. 19) verstanden, die eine strukturierte Ansammlung mehrerer Sprechhandlungssequenzen umfasst. Wenn eine Äußerung zwingend eine darauf folgende erwartbare Äußerung nach sich zieht (z. B. Frage-Antwort, Gruß-Gegengruß, Beschuldigen-Entschuldigen), wird dies als Sprechhandlungssequenz bezeichnet (vgl. Wunderlich 1972, S. 25).

⁴¹ Allerdings wurden auch in frühen Arbeiten institutionelle Gespräche untersucht. So beschäftigte sich zum Beispiel Sacks (1966) in seiner Dissertation mit Anrufen bei einer Kontaktstelle für Lebenskrisen.

ten die sprachlichen Muster in der „Institution“ Speiserestaurant erforscht (vgl. Ehlich/Rehbein 1972), wird in diskursanalytischen Arbeiten mittlerweile primär⁴² institutionelle Interaktion dort untersucht, wo Institutionen als konkrete Einrichtungen (z. B. Krankenhäuser, Schulen, Gerichte, Ämter) betrachtet werden können (vgl. Brünner 1987, S. 14).⁴³

Das Forschungsinteresse der pragmatischen Diskursanalyse ist es, sprachliches Handeln aus den ihm zugrundeliegenden gesellschaftlichen Zwecken zu erklären (vgl. Becker-Mrotzek 1999, S. 6; Ehlich 1991, S. 131),⁴⁴ während die Konversationsanalyse das Ziel verfolgt, formale Prinzipien und soziale Ordnung von verbaler Interaktion, speziell von Gesprächen, zu rekonstruieren (vgl. Eberle 1997, S. 245).⁴⁵ Die Diskursanalyse setzt ein sozialisiertes Musterwissen der Beteiligten voraus, wohingegen die Konversationsanalyse ohne solche „mental Kategorien“ (Galinski 2004, S. 23) auskommt, da nach ihrer Auffassung Sinn und Ordnung interaktiv hergestellt werden und dies beim Vollzug reflexiv für den anderen erkennbar gemacht wird.

Paradox ist, dass die Diskursanalyse als linguistische Forschungsrichtung den Anspruch erhebt, gesellschaftlich (Re-)Produktionskontexte zu analysieren, wohingegen die soziologische Konversationsanalyse auf der unmittelbaren Gesprächsebene verbleibt.

Eine Herausforderung bei der Untersuchung von institutioneller Interaktion besteht für Konversationsanalytiker darin, festzustellen, inwieweit die institutionellen Kontexte eine tatsächliche oder nur eine scheinbare – möglicherweise vom Interpreten induzierte – Relevanz für die Beteiligten haben.⁴⁶ Neben dem institutionellen Kontext ist jedes Gespräch nämlich in eine Vielzahl von Kontexten eingebettet. So haben z. B. die Beteiligten neben ihren institutionellen Rollen und Funktionen auch andere Attribute, persönliche Merkmale und gesellschaftliche Stellungen etc., die ebenfalls als Gesprächskontexte relevant werden können (vgl. Arminen 2005, S. 32ff.). Die Lösung dieses Problems besteht darin, diese gesprächsexternen Kontexte als etwas zu behandeln, an dem sich die Beteiligten orientieren können,

⁴² Daneben werden aber auch Gespräche innerhalb der Familie, der Ehe oder beim Militär analysiert (vgl. Ehlich/Rehbein 1980, S. 339ff.).

⁴³ Mit dem Institutionsbegriff sollen in Abgrenzung zum Organisationsbegriff der allgemeine Charakter und die Rolle im gesellschaftlichen Funktionszusammenhang akzentuiert werden (vgl. Brünner 1987, S. 14).

⁴⁴ Eine Variante der pragmatischen ist die angewandte Diskursanalyse, die Handlungsformen und strukturelle Probleme in (beruflichen) Gesprächen (z. B. Verwaltungsmitarbeitern mit Bürgern, medizinisches Personal mit Patienten) erforscht und diese Ergebnisse für die Fortbildung von Professionellen nutzt (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1992, S. 15ff.).

⁴⁵ Die Ausblendung der institutionell verfolgten Zwecke erachten Flader und Trotha (1991) als ein grundlegendes Problem der ethnomethodologischen Konversationsanalyse bei der Untersuchung von institutioneller Interaktion. Da im Verständnis dieser Forschungsrichtung nur die soziale Interaktion einen Wirklichkeitscharakter hat und die in ihr produzierten Ordnungen selbstexplikativ sind, können die funktionalen, institutionellen Zusammenhänge der „Ordnungsphänomene“ nicht Gegenstand der Analyse werden (vgl. ebd., S. 161).

⁴⁶ Im Gegensatz dazu wird in Studien, die mit der pragmatischen Diskursanalyse arbeiten, diese Relevanz unterstellt.

aber nicht müssen, und als etwas, das erst durch das Handeln gemeinsam konstituiert wird (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 21). Ein ethnomethodologisch arbeitender Konversationsanalytiker darf in seiner Analyse dementsprechend nicht vorschnell ein Gespräch oder einzelne Redebeiträge auf den institutionellen Kontext zurückführen, sondern muss die mögliche Bedeutung des institutionellen Kontexts in den Gesprächsbeiträgen nachweisen („procedural consequentiality“ (Schegloff 1992, S. 111)). Es genügt demzufolge nicht aufzuzeigen, dass ein institutioneller Kontext ein relevanter Bezugspunkt für die Beteiligten ist, sondern es muss dezidiert beschrieben werden, wie das Institutionelle sich in den Redebeiträgen der Interaktanten sukzessive darstellt und entwickelt (vgl. Eberle 1997, S. 264; Puchta/Wolff 2007, S. 476).⁴⁷ So dürfen z. B. die Interaktanten nicht vorab auf ihre institutionellen Funktionen (z. B. Arzt-Patient, Richter-in-Zeuge) festgelegt oder reduziert werden. Vielmehr können solche institutionellen Personenkategorien bzw. -beschreibungen („Membership Categorization“ (Sacks 1995a)) erst dann vom Interpretieren vorgenommen werden, wenn diese Kategorisierungen für die Beteiligten selbst relevant sind und im Gespräch angezeigt werden (vgl. Eberle 1997, S. 264; Schegloff 1992, S. 109). Es wird rekonstruiert, wie die Interaktanten sich selbst und ihre Gesprächspartnerinnen, ihre Gesprächspartner sowohl durch implizite als auch durch explizite Kategorisierungen in eine der dem jeweiligen Kontext entsprechende Mitgliedergruppe einordnen. Eine Orientierung an der jeweiligen institutionellen (Gesprächs-) Situation ist dabei dadurch gekennzeichnet, welche Mitgliedschaftskategorisierungen von den Beteiligten wechselseitig als relevant erachtet werden (vgl. Böhringer et al. 2012, S. 28).

Mit solchen wechselseitigen Kategorisierungen der Beteiligten gehen Erwartungen hinsichtlich bestimmter Handlungsweisen und der den Personenkategorien entsprechenden Aktivitäten („category bound activities“ (Sacks 1995b, S. 333)) einher. Dabei kann nicht nur von den wechselseitigen Kategorisierungen der Beteiligten auf bestimmte Aktivitäten geschlossen werden, sondern auch von Aktivitäten auf die Kategorien (vgl. Böhringer et al. 2012, S. 29). Wechselseitig vorgenommene Kategorisierungen können ihren Ausdruck z. B. in einem „Adressatenzuschnitt“⁴⁸ („recipient design“) von Aussagen finden, bei dem die Be-

⁴⁷ Ein Beispiel mag dies veranschaulichen: Ein sogenannter ‚health-visitor‘ kommt zu einem jungen Elternpaar und bemerkt, dass ihr Neugeborenes Spaß am Herumnuckeln habe. Während der Vater lediglich diese Aussage bestätigt, reagiert die Mutter mit dem Hinweis, dass ihr Kind keinen Hunger haben könne, da sie es bereits gefüttert habe. Während der institutionelle Kontext für den Vater offensichtlich keine Relevanz hat, orientiert sich die Mutter an der institutionellen Rolle des Gesprächspartners, da sie sich rechtfertigt und die Aussage des Professionellen als Hinweis versteht, ihr Kind zu füttern. Dabei nimmt auch die Mutter eine institutionelle (Komplementär-)Rolle der Patientin oder Klientin ein. Daneben könnten in dieser kurzen Sequenz auch Hinweise auf die geschlechtsspezifische Rollenverteilung im Hinblick auf die Fürsorge von Kleinkindern deutlich werden. Demnach käme der Mutter mehr Verantwortung als dem Vater für das Wohlergehen des Babys zu. Dies könnte erklären, warum der Vater die Aussage des health-visitors möglicherweise für unverfänglicher hält als die Mutter (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 33).

⁴⁸ Die deutsche Übersetzung „Adressatenzuschnitt“ scheint besser geeignet als die des „Rezipientenzuschnitts“ zu sein, da die Aussagen von einem Sprecher auf einen spezifischen Adressaten zuge-

teiligten sich bemühen, Gespräche oder einzelne Äußerungen an ihrem jeweiligen Gegenüber zu orientieren „[...] to operate with regard to word selection, topic selection, admissibility and ordering of sequences, options and obligations for starting and terminating conversations etc.“ (Sacks et al. 1974, S. 727).

Neben einer „orthodoxen“ Auslegung (vgl. Eberle 1997, S. 265), Gespräche nach deren Analyse als institutionelle Interaktion zu definieren, schlagen Drew und Heritage (1992) vor, unter institutionellen Interaktionen Gespräche zu verstehen, die zwischen Klientinnen/Klienten und Vertreterinnen/Vertreter von Institutionen stattfinden, deren zentrales Medium Sprache ist, mit deren Hilfe die institutionellen Vertreterinnen/Vertreter ihre Arbeit verrichten und die Klientinnen/Klienten ihre Ziele verfolgen. Damit werden die oben beschriebenen Prämissen nicht außer Kraft gesetzt, der Untersuchungsgegenstand wird jedoch schon im Vorfeld der Analyse als institutionelle Interaktion oder als „talk at work“ (ebd., S. 3) bestimmbar.

6.2 Empirisch fundierte Merkmale institutioneller Interaktion

Interaktionen in Institutionen, in denen sich die Beteiligten an institutionellen Funktionen, Aufgaben und an den institutionsbezogenen Personenkategorien orientieren, haben insgesamt eine höhere Zielorientierung als Alltagsgespräche (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 22f.). Dabei unterliegen die Beteiligten Zwängen und Beschränkungen, da nur bestimmte Gesprächsbeiträge als akzeptabel für den jeweiligen institutionellen Kontext eingestuft werden. Insbesondere die Vertreterinnen und Vertreter der Institution verhalten sich so, dass sie die ihnen zugewiesenen Aufgaben erfüllen und ihren institutionellen Funktionen entsprechen.

Aus der (gemeinsamen) Ziel- und Zweckorientierung der Beteiligten können sich typische Phasen in institutionellen Gesprächen ergeben (z. B. bei Arzt-Patienten-Interaktionen: Anamnese, Diagnose, Therapievorschlag). Institutionelle Vertreterinnen und Vertreter ergreifen häufiger eigeninitiativ das Wort und strukturieren auf diese Weise die Interaktionen. So können sie den Klientinnen und Klienten einseitig das Rederecht gewähren oder entziehen. In institutionellen Gesprächen kann außerdem die Reihenfolge der Redebeiträge festgelegt sein (z. B. bei religiösen Zeremonien oder bei Arbeitsbesprechungen),⁴⁹ so dass die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter die Gespräche routiniert abwickeln können. Dabei ist der Zugang zu Wissen begrenzt, und es wird begrenzt, welches Wissen die Klientinnen und Klienten zeigen dürfen (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 22f.; Tiittula et al. 2007, S. 11f.). Auch können die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter ihr Wissen bewusst zurückhalten

schnitten werden und nicht auf weitere Rezipienten, die der Sprecher bei der Konstruktion seiner Aussage möglicherweise gar nicht im Blick hatte (vgl. Deppermann/Blühdorn 2013, S. 8).

⁴⁹ In einer frühen konversationsanalytischen Studie wurden drei Redezugteilsysteme unterschieden: Gespräche, in denen alle Redezüge schon vorab festgelegt sind (z. B. das Kreuzverhör), Gespräche, in denen manche vorbestimmt sind, und andere, die in der Situation ausgehandelt werden müssen (vgl. Sacks et al. 1974).

(„epistemological caution“), um sich nicht vorschnell auf eine Position festlegen zu müssen (vgl. Heritage 1997, S. 238). Die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter sind dabei auf einen gesellschaftlichen Bestand von sprachlichen Handlungen angewiesen, und dieses Repertoire wird entsprechend der Zwecke der jeweiligen Institution erweitert und ausdifferenziert (vgl. Brünner 1987, S. 16f.).⁵⁰ Insbesondere in Institutionen, in denen die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter mit einer fluktuierenden Klientel interagieren, werden auch nicht institutionelle Gesprächshandlungen verwendet (vgl. ebd., S. 18), die in Abhängigkeit vom jeweiligen institutionellen Kontext verändert werden können (vgl. Rehbein 2000, S. 119).

Gesprächshandlungen in Institutionen sind jedoch nie total, d. h., es sind nicht alle eindeutig geregelt. So lassen sich immer auch Anteile von Interaktionen in Institutionen identifizieren, die nicht funktional im Hinblick auf die Zweckerfüllung sind (z. B. private Unterhaltungen am Arbeitsplatz) (vgl. Brünner 1987, S. 18).⁵¹ Neben institutionsbezogenen existieren auch institutionsspezifische sprachliche Handlungen (z. B. Anklagen, Verurteilen vor Gericht oder das gemeinsame Beten in der Kirche (vgl. Hoffmann/Nothdurft 1989, S. 120)). Auch lassen sich nicht alle sprachlichen Handlungen des Alltags in jeder Institution beobachten. Während z. B. Fragen im Schulunterricht oder in Beratungen notwendig sind, sind diese in orthodoxen Gottesdiensten dysfunktional. Sachverhalte können außerdem in institutionelle Kategorien überführt werden, um bearbeitet werden zu können (vgl. Rost-Roth 2002, S. 219). In institutionellen Gesprächen werden zudem häufig alltagssprachliche Begriffe durch Fachtermini ersetzt (vgl. Wodak 1987, S. 801). Dies betrifft:

- Begriffe zur Bezeichnung der Institution selbst (z. B. interne Gliederung, Abläufe),
- Begriffe des jeweiligen Fachgebiets (z. B. Medizin, Recht, Politik),
- Begriffe der Institutionsvertreterinnen und -vertreter im Umgang mit ihren Klientinnen und Klienten.

Institutionsspezifische Begriffe sind zunächst nur den institutionellen Vertreterinnen und Vertretern bekannt. Werden Klientinnen und Klienten aber in die Institution ‚hineinsozialisiert‘ (z. B. wie beim Militär oder in der Schule), gehört auch das Erlernen der institutionsspezifischen Wörter zu der institutionellen Sozialisation. Institutionsvertreterinnen und -vertreter können aber auch ihren exklusiven Wortschatz bewusst nutzen, um ihre Klientinnen und Klienten auf

⁵⁰ So wird z. B. vorgeschlagen, Frage-Antwort-Sequenzen bei der Polizei, beim Examen, vor Gericht oder beim Arzt miteinander zu vergleichen, um deren spezifisch institutionellen Charakter herauszuarbeiten (vgl. Rehbein 2000, S. 120). Quasthoff (1990) kritisiert im Übrigen die Gegenüberstellung von alltäglicher und institutioneller Kommunikation/Interaktion als theoretisch unbegründet und als Ausdruck einer institutionsfeindlichen Haltung, die dem Zeitgeist entsprach, der Anfang der 1970er Jahre herrschte, als diese Forschungsrichtung entwickelt wurde. Sie zeigt am Beispiel von Arzt-Patienten-Interaktionen, dass Sprecherwechsel sich nicht auf den institutionellen Kontext zurückführen lassen, sondern über das Prinzip ‚Verantwortung‘ wechselseitig hergestellt werden.

⁵¹ Ehlich und Rehbein (1980) bezeichnen solche dysfunktionalen sprachlichen Handlungen auch als „homileischen Diskurs“ (ebd., S. 343).

Distanz zu halten, ihre institutionelle Identität zu markieren oder ihre Macht zu stabilisieren (vgl. Püschel 2002, S. 911f.).⁵² In Institutionen kann außerdem geregelt sein, welche Vorgänge mündlich oder schriftlich erfolgen müssen (z. B. Anträge auf Ämtern). Auch können die Konsequenzen sprachlicher Handlungen in institutionellen Zusammenhängen andere als im Alltag sein (z. B. die Bestrafung eines Meineids vor Gericht) (vgl. Brünner 1987, S. 19).

Zusammenfassend kennzeichnen institutionelle Gespräche komplementäre Beteiligungsrollen, die durch Differenzen an Fachwissen, unterschiedliche Sichtweisen auf die Gesprächsgegenstände, den Grad der Betroffenheit und durch verschiedene Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind (vgl. Nothdurft et al. 1994, S. 7).

6.3 Folgerungen für die Studie

Die vorliegende Untersuchung lehnt sich an die ethnomethodologische Konversationsanalyse insofern an, als – im ‚unorthodoxen‘ Sinn – die zu untersuchenden Beratungen bereits im Vorfeld als institutionelle Interaktion definiert werden, die zwischen Vertreterinnen bzw. Vertreter der Institution (Beratenden) und Klientinnen bzw. Klienten (Ratsuchenden) stattfinden. Dabei wird der Fokus nicht auf die mit der Institution verfolgten gesellschaftlichen Zwecke von Beratungen in der Weiterbildung gelegt, sondern es wird untersucht, welche Dimensionen die Beratungen zu institutionellen Interaktionen werden lassen und wie die Institutionen in den Beratungen gemeinsam von den Beteiligten konstituiert werden.⁵³ Die Institutionen werden dementsprechend nicht als vorgegebene, sondern als in der Interaktion erst konstruierte und als ein für die Interaktanten möglicherweise relevanter Kontext verstanden. Eine Orientierung am anbieterinstitutionellen Kontext wird demzufolge nicht vorab unterstellt, sondern anhand der gemeinsamen Gesprächsorganisation, der verwendeten Wortschätze, der category bound activities etc. herausgearbeitet.

Erkenntnisse der pragmatischen Diskursanalyse und der ethnomethodologischen Konversationsanalyse über die übergreifenden Charakteristika institutioneller Interaktion dienen dabei als Folie, um für die spezifischen institutionellen Dimensionen der untersuchten Beratungsinteraktionen zu sensibilisieren.

7 Ethnografie und Analyse von Interaktion

Wie die Aufarbeitung des Forschungsstandes gezeigt hat, könnte eine Hinzunahme von weiteren ethnografischen Daten für die vorliegende Untersuchung ertragreich sein, um die insti-

⁵² In der ethnomethodologischen Konversationsanalyse wird dies auch als spezifische „lexical choice“ der institutionellen Vertreter bezeichnet, wobei auch die Klienten Terminologien verwenden, die sie für den aktuellen institutionellen Kontext für geeignet halten (vgl. Heritage 1997, S. 235f.).

⁵³ Soziale Wirklichkeit ist nach diesem Verständnis eine „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1994, S. 6), die ständig durch Agieren und Wahrnehmen in Interaktionen erzeugt, bestätigt und weiterentwickelt wird.

tutionellen Dimensionen von Beratungsinteraktionen zu erfassen (vgl. Kap. 4.3). Eine solche Anreicherung wird auch dann notwendig, wenn nicht nur Mechanismen der Gesprächsorganisation, sondern auch Gesprächsinhalte betrachtet werden (vgl. Deppermann 2000, S. 102). Dies trifft für die vorliegende Studie insofern zu, als gemäß der differenzierten Forschungsfrage z. B. auch institutionelle Interessen oder Wissensformen Gegenstände der Analysen werden (vgl. Kap. 4.2).

In diesem Kapitel wird daher zunächst das Forschungsprogramm der Ethnografie skizziert und ihr historischer und aktueller Stellenwert in der Erwachsenen-/Weiterbildung(sforschung) dargestellt. Außerdem werden die Potenziale und Notwendigkeiten der Anreicherung von Gesprächsdaten mit weiteren ethnografischen Daten erörtert. Es wird methodologisch begründet, die Analysen der Beratungsinteraktionen mit weiteren Daten anzureichern.

7.1 Ethnografie

Die Ethnografie ist ein Forschungsprogramm, das aus der Kulturanthropologie von den Sozialwissenschaften adaptiert wurde, um Lebensweisen, Lebensformen und Lebensstile von innen heraus zu verstehen und so den Eigen-Sinn ‚fremder Welten‘ zu erkunden (vgl. Hitzler 2003, S. 48). Im Unterschied zu ethnologischen werden sozialwissenschaftliche Ethnografien in den eigenen Gesellschaften durchgeführt, um Verhalten in Alltagskontexten zu untersuchen (vgl. Knoblauch 2001, S. 124; Hitzler 2003, S. 48). Während Akteure (Handlungs-) Probleme in der Regel unreflektiert lösen, betrachten ethnografische Forschungen systematisch Handlungen und ihre Erzeugung, um zu untersuchen, wie die Akteure für sich selbst und mit anderen soziale Fakten schaffen (vgl. Lüders 2003, S. 390). In diesem Sinne ist Ethnografie ein exploratives, interpretatives und deskriptives Forschungsprogramm (vgl. Hitzler 2003, S. 51).

Von ‚klassischen‘ ethnografischen Studien, die in der Regel mit Hilfe von längeren Feldbeobachtungen durchgeführt werden, um Subkulturen oder „kleine Lebenswelten“ (Honer 1993) zu erforschen, lassen sich „fokussierte Ethnografien“ (Knoblauch 2001) unterscheiden. In kurzen Feldaufenthalten werden mit Hilfe von technischen Aufzeichnungsmitteln Daten erhoben und besonders intensiv ausgewertet (vgl. ebd., S. 127ff.), um z. B. einzelne rituelle Handlungen oder Beziehungsstrukturen zu untersuchen (vgl. Hünersdorf 2008, S. 34).⁵⁴

Obwohl die Feldbeobachtung weiterhin die zentrale Methode der Datenerhebung bleibt, findet Triangulation in der Methodendiskussion um ethnografische Forschung besondere Beachtung (vgl. Flick 2011, S. 51). Durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf

⁵⁴ Wenn der Minimalkonsens ethnografischer Forschungen zugrunde gelegt wird (exploratives Vorgehen, Fallbezogenheit, Aufsuchen der Akteure in ihren natürlichen Kontexten, Stützung auf unstrukturierte Daten), können auch Konversationsanalysen als Ethnografien bzw. als fokussierte Ethnografien angesehen werden (vgl. Deppermann 2000, S. 103).

einen zu untersuchenden Gegenstand soll der Erkenntniszuwachs erhöht werden, was mit einem einzigen Zugang nicht möglich wäre (vgl. ebd., S. 12).⁵⁵

7.2 Ethnografie und Erwachsenen-/Weiterbildung

In der Erziehungswissenschaft werden zunehmend ethnografische Forschungen durchgeführt. Zu nennen sind z. B. Studien zum Verhalten von Schülerinnen und Schülern (vgl. Breidenstein 2006), Ethnografien in Kindertageseinrichtungen (vgl. Jung 2009) oder Untersuchungen über die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen (vgl. Cloos/Köngeter 2006).⁵⁶ Demgegenüber ist ein solcher Trend (noch) nicht in der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung zu beobachten. Ein Grund dafür könnten die längeren Feldaufenthalte bei klassischen Ethnografien sein, die einen erheblichen Zeit- und Personalaufwand bedeuten (vgl. Egloff 2012, S. 269).

In einer Auseinandersetzung mit historischen Beispielen wird jedoch deutlich, dass die Erwachsenen-/Weiterbildung eine hohe Affinität zur Feldbeobachtung hatte, ohne diese jedoch mit dem Etikett ‚Ethnografie‘ zu bezeichnen. Dabei lassen sich drei Formen von ‚erwachsenenpädagogischer Ethnografie‘ differenzieren:

1. Adressatenethnografien, die sich im Vorfeld der Bildungsarbeit mit der Lebenswelt von potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern beschäftigen, um Kriterien für deren Erreichbarkeit zu gewinnen.
2. Unterrichtsethnografien, in denen untersucht wird, wie Kursleitende mit Teilnehmenden interagieren oder wie Teilnehmende miteinander umgehen.
3. Organisationsethnografien, die sich mit der Organisierbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen und dem Organisationsgeflecht beschäftigen, in das das Lerngeschehen eingebettet ist (vgl. Seitter 2002, S. 928ff.).

Es lässt sich weiter unterscheiden, mit welchen Zielsetzungen solche Ethnografien durchgeführt werden – ob diese eher von einem „praktischen Veränderungsinteresse“ oder eher von einem „theoretischen Erkenntnisinteresse“ geleitet sind (vgl. ebd., S. 930).⁵⁷

⁵⁵ Es können vier Formen von Triangulation unterschieden werden (vgl. Flick 2011, S. 13ff.):

1. Die Untersuchung desselben Phänomens zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen Orten und mit verschiedenen Akteuren (Daten-Triangulation).
2. Der Einsatz von mehreren Beobachtern oder Interviewern (Investigator-Triangulation).
3. Die Betrachtung der Ergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorien oder der Einsatz verschiedener Interpretationsmethoden, die auf unterschiedlichen theoretischen Hintergrundannahmen beruhen (Theorien-Triangulation).
4. Die Kombination von mehreren Erhebungsmethoden (Methoden-Triangulation).

⁵⁶ Dieses gestiegene Interesse an ethnografischer Forschung könnte sich auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen zurückführen lassen, die eine Auflösung von Routinen und Gewissheiten zur Folge haben und in sich vervielfachende Wertvorstellungen und Einstellungen münden (vgl. Egloff 2012, S. 268f.).

⁵⁷ Egloff (2012) merkt in diesem Zusammenhang an, dass man diese Zielsetzungen nicht als Dichotomie, sondern eher als ein Kontinuum auffassen sollte, da die „beforschten Felder“ auch bei einem

Wenn diese Systematisierung auf neuere Untersuchungen bezogen wird, lässt sich z. B. die Milieuforschung (vgl. Barz/Tippelt 2004) den Adressatenethnografien mit einem praktischen Veränderungsinteresse, die videobasierte Kursforschung (vgl. Kade/Nolda 2007) den Unterrichtsethnografien mit theoretischen Erkenntnisinteressen oder die Untersuchung über Programmplanungshandeln (vgl. Dollhausen 2008) den Organisationsethnografien zuordnen – wobei auch diese Studien nicht als Ethnografien ausgewiesen werden. Dies könnte daran liegen, dass diese Studien nicht mit Hilfe von Feldbeobachtungen durchgeführt wurden,⁵⁸ oder daran, dass nur wenige explizite ethnografische Studien vorliegen und nur wenige Beiträge von Erwachsenen-/Weiterbildungsforscherinnen und -forschern – Ausnahmen sind die Aufsätze von Seitter (2002) und Egloff (2012) – sich methodologisch mit der Ethnografie auseinandersetzen (vgl. Egloff 2012, S. 269).

Die vorliegende Studie könnte in Anlehnung an die Typologien von Seitter (2002) und Knoblauch (2001) als „fokussierte Beratungsethnografie“ mit einem theoretischen Forschungsinteresse bezeichnet werden, wobei die Gesprächsdaten methoden-triangulativ (vgl. Flick 2011, S. 15ff.) mit weiteren Daten (z. B. Interviews, Beobachtung, Selbstdarstellungen) angereichert werden (vgl. ausführlich Kap. 9.4).

7.3 Der Nutzen von zusätzlichen ethnografischen Daten zur Untersuchung von Interaktionen

Mit den Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, der Beschränkung auf das unmittelbar Beobachtbare in den Gesprächsdaten und der rekonstruktiven Vorgehensweise ist die Annahme verbunden, dass die Analysen ohne Berücksichtigung des Vorwissens der Gesprächsteilnehmenden und der Interpreten möglich wären (vgl. Deppermann 2000, S. 100).⁵⁹ Diese Annahme ist insofern kritisch zu betrachten, als Interpreten von Gesprächsdaten immer auch Alltagswissen (z. B. Wissen über Praktiken des Sprechens), theoretisches Wissen (z. B. Wissen über vorhandene Untersuchungsergebnisse) und ethnografisches Wissen (z. B. Wissen über das Untersuchungsfeld und dessen Handlungsgepflogenheiten) verwenden (vgl. ebd., S. 103). Die Ausblendung dieser nicht in den Gesprächsdaten enthaltenen Wissensbestände führt u. a. dazu, dass zumeist nicht berücksichtigt wird, dass

theoretischen Erkenntnisinteresse der Forscher die Ergebnisse nutzen können und auch wollen, um ihre Praxen zu verbessern (vgl. ebd., S. 272).

⁵⁸ So beschäftigt sich die deutschsprachige methodische Debatte um Ethnografie vorwiegend mit dem Aspekt der Teilnahme im Feld (vgl. Lüders 2003, S. 399), da aus pragmatischen Gründen die forschungsorientierte Feldanwesenheit als Kernstück der ethnografischen Forschung angesehen werden kann (vgl. Cloos/Thole 2006, S. 11).

⁵⁹ Deppermann (2000) stützt sich bei seiner Argumentation ausschließlich auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse, da sie aufgrund ihrer empirischen und gegenstandsfundierten Methodologie vielen anderen gesprächsanalytischen Verfahren überlegen sei, aber über keine „adäquate Interpretationstheorie“ verfüge und darum auch die Wissensvoraussetzungen der Forscher bei der Analyse der Gespräche ignoriere (vgl. ebd., S. 96). Dies trifft jedoch auch auf die pragmatische Diskursanalyse zu, die stillschweigend (Muster-)Wissen der Interpreten über die jeweiligen institutionellen Kontexte der untersuchten Gespräche voraussetzt.

Ergebnisse der Konversationsanalyse immer historische, kulturelle und selektive Rekonstruktionen sind. Dies ist nur solange unproblematisch, wie formale Mechanismen der Gesprächsorganisation rekonstruiert werden und nicht Gesprächsinhalte Gegenstand der Analyse sind (vgl. ebd., S. 102). Werden Gespräche als institutionelle Interaktionen untersucht, stellt sich jedoch auch die Frage: „How can the details of social interaction be addressed without acknowledging the structurally board or the subjectively meaningful contexts in which these details occur?“ (Silverman/Gubrium 1994, S. 179).

Erst durch die Verwendung von weiteren ethnografischen Daten wird es möglich, die ursprünglichen Forschungsinteressen der Konversationsanalyse „um neue, vornehmlich inhaltliche Fragestellungen zu erweitern“ (Deppermann 2000, S. 105).⁶⁰ Während sich z. B. die Frage, nach welchen Mechanismen sich Beratungsinteraktionen vollziehen, allein mit Hilfe der Gesprächsdaten beantworten lässt, ist die Frage, warum in dieser und nicht in anderer Weise von Beratenden oder von Ratsuchenden gehandelt wurde, erst unter Hinzunahme des (institutionellen) Kontexts der untersuchten Interaktionen oder der Sichtweisen der Beteiligten beantwortbar (vgl. Silverman/Gubrium 1994, S. 180).⁶¹ So nutzt z. B. Schüßler (2000) bei ihren Analysen von Kursen der Erwachsenenbildung Interviews mit den Kursleitenden, um zu zeigen, wie deren eigene Lehr- und Lernerfahrungen und ihre Sicht auf die Teilnehmenden ihre Handlungen in den Kursen beeinflussen. Für die vorliegende Studie wäre es dementsprechend auch nützlich, die Sichtweisen der Beratenden zu erheben, um zu ermitteln, inwiefern Beratungsverständnisse oder institutionelle Vorgaben die Beratungen beeinflussen.

Eine Verknüpfung von weiteren ethnografischen Daten mit Gesprächsdaten ist auch notwendig, wenn – wie ebenfalls in der vorliegenden Studie – gesprächsübergreifende Aspekte (z. B. Fachwissensbestände oder institutionelle Rahmenbedingungen professionellen Handelns) erforscht werden (vgl. Deppermann 2010, S. 15). So regen z. B. Peräkylä und Vehviläinen (2003) an, Interaktionswissen von Professionellen hinzuzuziehen, um den „gap between theory and practice“ (ebd., S. 728) zu überwinden, damit die Ergebnisse der Konversationsanalyse für die Praxis nutzbar gemacht werden können. In einer konversationsanalytischen Untersuchung der Autorinnen über die Fortbildung von Berufsberatenden konnte durch die Hinzunahme von Felddokumenten gezeigt werden, dass ein wichtiges Element

⁶⁰ Ethnografische Daten können aber auch bei dem ursprünglichen Interesse der Konversationsanalyse (formale Rekonstruktion der Gesprächsorganisation) helfen, um Regeln zu identifizieren, die für die Interaktionsteilnehmer gelten, von einem „ethnographisch uninformatierten Beobachter“ aber nicht erkannt oder zutreffend verstanden werden (vgl. Deppermann 2010, S. 15).

⁶¹ Die Autoren differenzieren in diesem Zusammenhang drei Standpunkte eines ethnomethodologisch arbeitenden Forschers. Der erste vertritt die Auffassung, dass die Frage nach dem ‚warum‘ auf die nach dem ‚wie‘ reduzierbar ist. Der zweite behauptet, dass die ‚Wie-Fragen‘ die eigentlich interessanten sind, und die Vertreter der dritten Position betrachten beide Fragen als gleichberechtigt (vgl. Silverman/Gubrium 1994, S. 183f.).

von Berufswahlberatungen die gemeinsame Planung von zukünftigen Aktivitäten der Ratsuchenden ist, welches in den Fortbildungen nicht berücksichtigt wird (vgl. ebd., 2003, S. 741).

Kritisch bleibt sowohl zu der Konzeption einer Anreicherung von Gesprächsdaten bei Deppermann (2000) als auch zu den Hinweisen von Peräkylä und Vehviläinen (2003) sowie von Silverman und Gubrium (1994) anzumerken, dass die Bedeutung der Ethnografie für die Analyse von Gesprächsdaten zwar methodologisch begründet wird, es aber nicht methodisch geklärt wird, wie ethnografische Daten systematisch gewonnen werden sollten und wie diese Daten interpretiert und schließlich intersubjektiv nachvollziehbar bei den Interpretationen von Gesprächsdaten verwendet werden können.⁶²

⁶² Lüders (2003) weist darauf hin, dass die Frage, wie ethnografisch gewonnene Daten ausgewertet werden können, noch zu beantworten ist, wobei ethnografische Forschung „ohnehin nicht die strengen methodologischen, wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Anforderungen erfüllen kann“ (ebd., S. 401).

C Forschungsprozess und methodisches Vorgehen

8 Feldzugang, untersuchte Einrichtungen und Datenerhebung

Eine zentrale Anforderung an qualitative Untersuchungen ist die Herstellung von „intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses“ (Steinke 2003, S. 324), die bereits die Zusammenstellung des Untersuchungssamples und die Dokumentation der Erhebungsmethoden sowie -kontexte berührt (vgl. ebd., S. 325). Um die institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung zu rekonstruieren, sind verschiedene Forschungsdesigns und Samplingstrategien denkbar. So könnte in einer Einzelfallstudie das gesamte Beratungsangebot einer Einrichtung untersucht werden (z. B. Kurswahlberatungen, Kursleiterberatungen, Förderberatungen) oder aber ein Beratungsformat, das in unterschiedlichen Einrichtungen durchgeführt wird (z. B. Kurswahlberatungen von privaten, öffentlichen, kirchlichen und gewerkschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen).

Für die vorliegende Studie wird jedoch eine dritte Variante gewählt: Ausgehend von der in Kapitel 2.3.2 getroffenen Differenzierung werden in einer Fallvergleichsstudie einrichtungsgebundene und einrichtungsübergreifende Beratungen analysiert. Damit wird ein institutionsbezogener Zugang gewählt, bei dem – im Sinne eines „gegenstandsbezogenen Konzepts“ (Meinefeld 2003, S. 273) – impliziert ist, dass institutionelle Dimensionen von Beratungen sich anbieterspezifisch unterscheiden.

Bei den untersuchten Einrichtungen handelt es sich um eine großstädtische Volkshochschule und um eine kommunale Weiterbildungsberatungsstelle als Repräsentantinnen einrichtungsgebundener bzw. – übergreifender Beratungen.

8.1 Feldzugang

Sowohl die untersuchte Volkshochschule (VHS) als auch die Weiterbildungsberatungsstelle (WBS) wurden per E-Mail mit dem Anliegen kontaktiert, Beratungsgespräche, die regelmäßig angeboten werden und face-to-face stattfinden, aufzunehmen, wobei noch nicht angegeben wurde, ob die Aufnahmen mit Hilfe von Video- oder Tonbandaufzeichnungen durchgeführt werden sollten. Im Anschreiben wurde auf die Diskrepanz zwischen der zunehmenden Bedeutung von Beratung in der Weiterbildung und dem lückenhaften Forschungsstand im Hinblick auf die wissenschaftliche Analyse von solchen Gesprächen hingewiesen. Sowohl der Leiter der VHS als auch der Weiterbildungsberater der WBS zeigten ihre generelle Bereitschaft, bestanden aber zunächst auf einem persönlichen Gespräch, in dem das Vorhaben ausführlich dargestellt und Fragen des Datenschutzes geklärt werden sollten. Die Vertreter beider Einrichtungen erklärten sich nach diesen Gesprächen bereit, sich an dem Forschungsvorhaben zu beteiligen, wobei eine videografische Datenerhebung mit der Begründung, den Datenschutz nicht gewährleisten zu können, abgelehnt wurde. Einer Aufzeichnung der Beratungen auf Tonband wurde unter der Voraussetzung zugestimmt, dass die Aufnah-

men keinem Dritten zugänglich gemacht und die Transkriptionen vollständig anonymisiert werden.

8.2 Untersuchte Einrichtungen

Die untersuchte VHS ist in kommunaler Trägerschaft und wurde im Jahr 1913 gegründet. Neben 51 festangestellten Mitarbeitenden (davon 25 in der Verwaltung) waren ca. 900 freiberufliche Kursleiterinnen und Kursleiter im Jahr der Datenerhebung (2010) für die Einrichtung tätig. Das Angebot der VHS gliedert sich – wie für großstädtische Volkshochschulen üblich – in sechs Fach- bzw. Programmbereiche:

- Politik, Gesellschaft, Umwelt
- Kultur, Gestalten
- Gesundheit, Bewegung
- Sprachliche Weiterbildung
- Arbeit und Beruf
- Grundbildung, Schulabschlüsse

Im Jahr der Erhebung sind insgesamt 3.470 Veranstaltungen durchgeführt worden. Über 38.000 Personen haben an über 90.000 Unterrichtsstunden teilgenommen, wobei die meisten Angebote auf den Fachbereich ‚Sprachliche Weiterbildung‘ (34%) entfielen, gefolgt von ‚Arbeit/Beruf‘ (18%) und ‚Gesundheit/Bewegung‘ (17%) (vgl. Volkshochschule [Stadt] 2010).

Die untersuchte VHS bietet sowohl telefonische als auch persönliche Kurswahlberatungen in den sechs Fachbereichen an. Feste Beratungstermine existieren lediglich für den Fachbereich ‚Sprachliche Weiterbildung‘. Dabei werden gesonderte Beratungstermine für die Fremdsprachenkurse und für die Kurse ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) sowie für die Integrationskurse⁶³ angeboten. Die Fremdsprachenkursberatungen werden an einem Tag in der Woche abends im Foyer des Hauptgebäudes der VHS durchgeführt. Zu Beginn jedes neuen Programmhalbjahrs werden außerdem sechs Wochen lang an den Werktagen zusätzliche Beratungstermine sowohl vormittags als auch nachmittags angeboten. Hinzu kommen zwei Beratungstermine pro Semester für die Fremdsprachenkurse Spanisch und Italienisch. Ein weiterer Beratungstermin richtet sich an die Zielgruppe der Seniorinnen und Senioren.

⁶³ Seit dem Jahr 2005 sind sogenannte Integrationskurse für Migranten verpflichtend, die ihre Aufenthaltserlaubnis nach dem 1. Januar 2005 erhalten haben und sich nicht ausreichend auf Deutsch verständigen können (eine Teilnahmeverpflichtung stellt die Ausländerbehörde fest oder bei Bezug von Arbeitslosengeld-II die zuständige Agentur für Arbeit). Integrationskurse umfassen insgesamt 660 Unterrichtsstunden, von denen 600 auf einen Sprachkurs und 60 auf einen sogenannten Orientierungskurs entfallen. Im Orientierungskurs werden Kenntnisse über die deutsche Rechtsordnung, Kultur, Geschichte und über Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit (z. B. Gleichberechtigung, Religionsfreiheit) vermittelt. Die Kurse können bei allen zugelassenen Weiterbildungseinrichtungen besucht werden. Abgeschlossen wird ein Integrationskurs mit einem standardisierten Sprachtest und mit dem Test „Leben in Deutschland“ (vgl. [http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen /Integrationskurse /integrationskurse-node.html](http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html)).

Die Beratungen zu den DaF-Kursen und zu den Integrationskursen werden an vier Werktagen vormittags und an zwei Nachmittagen ebenfalls im Foyer des Hauptgebäudes angeboten. Beraten werden die Kursinteressenten von nebenberuflichen Kursleiterinnen⁶⁴ der untersuchten VHS und von der für die ‚Sprachliche Weiterbildung‘ verantwortlichen Fachbereichsleiterin. Auf die Beratungen werden die Kursleiterinnen in einer internen Fortbildung vorbereitet. Die Fortbildung mit dem Titel „Teilnehmer/innen kompetent beraten“ kann als Versuch verstanden werden, das Beratungsangebot zu professionalisieren und die Beratungsprozesse zu standardisieren. So wird u. a. ein standardisierter Ablaufplan einer Fremdsprachenkursberatung vermittelt, bei dem eine ‚ideale Beratung‘ in 10 Schritte unterteilt ist.⁶⁵

Für die Beratungen der anderen fünf Fachbereiche existieren keine festen Beratungszeiten. Ratsuchende können sich entweder persönlich zu den Geschäftszeiten der VHS, telefonisch oder per E-Mail an die zuständigen Fachbereichsleitungen wenden und – wenn notwendig – einen persönlichen Beratungstermin vereinbaren. Außerdem ist die VHS anerkannte Beratungsstelle für den Bildungsscheck des Landes und für die Bildungsprämie des Bundes. Um eine solche Förderberatung in Anspruch nehmen zu können, ist eine persönliche Terminvereinbarung notwendig. Diese Beratungen finden an einem Abend in der Woche in einem Verwaltungsbüro außerhalb der Geschäftszeiten statt und werden von zwei externen Beraterinnen⁶⁶ angeboten.

Die zweite untersuchte Einrichtung, die WBS, ist ebenfalls in kommunaler Trägerschaft und in ein Netzwerk von 20 regionalen Weiterbildungseinrichtungen eingebunden, die über Mitgliedsbeiträge die Einrichtung finanzieren. Die WBS wurde im Jahr 1994 gegründet und war zunächst bei der ortsansässigen Volkshochschule und anschließend bei der kommunalen Wirtschaftsförderung angesiedelt. Seit dem Jahr 2008 ist sie an das kommunale Jobcenter angegliedert. Die WBS beschäftigt einen festangestellten Weiterbildungsberater, der sowohl telefonische als auch persönliche Beratungen in seinem Büro, das sich im Gebäude des Jobcenters befindet, durchführt. Es werden sowohl personenbezogene Weiterbildungsberatungen als auch organisationsbezogene Beratungen für Unternehmen und Weiterbildungsanbieter (vgl. Kap. 2.2) sowie Förderberatungen zum Bildungsscheck und zur Bildungsprämie angeboten. Zusätzlich werden Beratungen im Auftrag des kommunalen Job-

⁶⁴ Die Beratungen werden ausschließlich von Kursleiterinnen durchgeführt.

⁶⁵ Nach der Klärung der Frage, in welcher Fremdsprache der Ratsuchenden ein Kurs belegen möchte, sollen die Vorkenntnisse in der Fremdsprache sowie die Motivation zum Kursbesuch ermittelt werden. Danach soll geklärt werden, ob die Ratsuchenden einen Kompaktkurs oder einen Abendkurs besuchen möchten und welchen zeitlichen Aufwand (inklusive Vor- und Nachbereitungen) sie betreiben können. Es folgen die Einstufung der Fremdsprachenvorkenntnisse mit Hilfe eines Tests und die Absicherung des Testergebnisses anhand von Lehrbüchern. Nach der Überreichung eines Informationsblatts für Sprachkursteilnehmer enden die Beratungen mit Hilfestellungen beim Ausfüllen der Anmeldekarte (vgl. VHS [Stadt] o.J.).

⁶⁶ Die beiden Beraterinnen sind extern, da sie im Gegensatz zu den Sprachkursberaterinnen nicht als nebenberufliche Kursleiterinnen für die untersuchte VHS tätig werden.

centers durchgeführt. Personen, die Arbeitslosengeld-II beziehen, können bei Fragen zum Thema ‚Weiterbildung‘ von ihren Fallmanagerinnen und Fallmanagern zu einer Beratung bei der WBS verpflichtet werden.

8.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung bei der VHS fand im Zeitraum von April bis Juli 2010 statt. Es wurden zunächst Kurswahlberatungen im Bereich der Fremdsprachenkurse und der DaF-/Integrationskurse sowie Förderberatungen aufgenommen, da diese Gespräche zu festen Beratungsterminen face-to-face durchgeführt werden. Die Beraterinnen sind vor den Aufzeichnungen von der Fachbereichsleiterin informiert worden und hatten der Datenerhebung zugestimmt.⁶⁷ Die Ratsuchenden sind entweder vom Autor über die Aufzeichnung informiert worden,⁶⁸ bevor sie an die Beraterinnen herantreten sind, oder von den Beraterinnen unmittelbar vor dem Gespräch.

Außerdem wurden an zwei Terminen Förderberatungen aufgenommen. Dazu wurde das Aufnahmegerät den Beraterinnen nach einer kurzen Einführung ausgehändigt, und sie haben die Gespräche selbstständig aufgezeichnet.

In der VHS konnten 12 Fremdsprachenkursberatungen, neun DaF-/Integrationskursberatungen und sechs Förderberatungen in einer für eine Analyse hinreichenden Qualität aufgezeichnet werden.⁶⁹

Der Versuch, in ähnlicher Weise Beratungen in anderen Fachbereichen der VHS aufzunehmen, ist nicht gelungen. Die Fachbereichsleitungen standen entweder mit dem Hinweis auf ihre hohe Arbeitsbelastung oder mit der Begründung, dass sie nur unregelmäßig Face-to-face-Beratungen anbieten, für eine Aufzeichnung nicht zur Verfügung. Die Schwierigkeit, überhaupt Beratungsgespräche aufzunehmen, ist jedoch wahrscheinlich nicht auf die untersuchte Einrichtung zurückzuführen. So wurden eine weitere Volkshochschule, eine andere kommunale Weiterbildungsberatungsstelle sowie zwei privatwirtschaftliche Sprachschulen angeschrieben. Die kommunale Weiterbildungsberatungsstelle hat einer Aufzeichnung ihrer Beratungen nicht zugestimmt und die anderen Institutionen haben auf die Anfrage nicht reagiert. Über Gründe der Verweigerung einer Datenerhebung lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren: Beratungen in der Weiterbildung sind offensichtlich ein sensibles Interaktionsformat, zu dessen Gelingen ein gegenseitiges Vertrauen zwischen Beratenden und Ratsu-

⁶⁷ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass offensichtlich keine Auswahl der Beraterinnen durch die Einrichtung stattgefunden hat. So wurden die Termine vom Autor vorgeschlagen. Kein Termin wurde abgelehnt oder verschoben.

⁶⁸ Da diese Beratungen im Foyer der untersuchten VHS angeboten werden, war es möglich, sich während der Datenerhebung in dem Raum aufzuhalten, ohne die Beratungsgespräche zu stören.

⁶⁹ Manche Aufzeichnungen konnten nicht verwendet werden, da das Aufnahmegerät zu weit von den Gesprächsteilnehmern entfernt lag oder während der Aufnahme Gegenstände auf das Gerät gestellt wurden. Bei anderen Beratungen war das Fenster geöffnet. Da das Foyer an einer vielbefahrenen Hauptstraße liegt, blieben diese Aufzeichnungen zu großen Teilen unverständlich.

chenden bestehen muss. Möglicherweise könnten Aufnahmen diese notwendige Vertrauensbasis gefährden oder die Beratungen stören. Kollewe (2012) stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass eine nicht vorhandene Bereitschaft zur Aufnahme von Beratungsinteraktionen auch auf den geringen Grad an Professionalisierung des Feldes und die damit verbundene Unsicherheit und Angst der Beratenden zurückzuführen sein könnte (vgl. ebd., S. 145).

Die Datenerhebung in der Weiterbildungsberatungsstelle erfolgte von Juli bis August 2010. Für die Aufzeichnung der Gespräche wurde dem Berater das Aufnahmegerät zur Verfügung gestellt, so dass er ebenfalls Beratungen selbstständig aufzeichnen konnte. Es wurden insgesamt neun Gespräche aufgenommen, wovon vier Beratungen im Rahmen des Bildungsschecks oder der Bildungsprämie durchgeführt wurden. Bei den anderen fünf Beratungen handelt es sich um freiwillig in Anspruch genommene, personenbezogene Beratungen. Beratungen von Arbeitslosengeld-II-Beziehenden, die auf Veranlassung des Jobcenters durchgeführt werden, sind vom Berater nicht mitgeschnitten worden.

Die aufgenommenen Gespräche bilden somit nicht das gesamte Spektrum an Beratungen ab, das die beiden untersuchten Einrichtungen anbieten, wobei aber Bereiche erfasst werden konnten, die nach Angaben der beiden Institutionen das quantitativ größte Angebot an Face-to-face-Beratungen darstellen. So werden in der untersuchten VHS jährlich über 450 Beratungsstunden im Fachbereich ‚Sprachliche Weiterbildung‘ aufgewendet.⁷⁰ Die WBS hat im Jahr der Erhebung über 530 Beratungen durchgeführt, wovon 128 auf allgemeine Weiterbildungsberatungen und 97 auf Beratungen im Auftrag des Jobcenters entfielen. Die restlichen Beratungen sind im Rahmen des Bildungsschecks und der Bildungsprämie durchgeführt worden.

Zusätzlich zu den Beratungen wurden folgende weitere Daten erhoben oder als Felddokumente gesammelt, die in einem engen Bezug zu den Gesprächen stehen (vgl. Nolda 2012, S. 414):

Institutionelle Selbstdarstellungen: Beide Einrichtungen stellen sich und ihr Beratungsangebot nach außen dar. Während die Beratungen zu den Sprachkursen der VHS im gedruckten Kursprogramm auf einer Seite beworben werden, macht die WBS auf sich und ihre Beratungen mit einem Flyer aufmerksam.

⁷⁰ Es ist anzunehmen, dass dies auch auf andere Volkshochschulen zutrifft. So war der Programmbereich ‚Sprachen‘ laut VHS-Statistik im Jahr 2012 mit 40% aller Kursstunden der quantitativ größte (vgl. Huntemann/Reichart 2013, S. 5), und in der Untersuchung von Plüghan (1990) gaben knapp 78% der befragten Volkshochschulen an, Einstufungsberatungen zu ihren Englischkursen anzubieten (vgl. ebd., S. 71).

Solche Selbstdarstellungen sind institutionelle Selbstbeschreibungen⁷¹ (vgl. Luhmann 2000, S. 417), mit denen sich die Einrichtungen ihrer selbst versichern und ihre Identität formulieren. In diesen Texten wird die Einrichtungskultur erkennbar, da dort das „semantische Reservoir“ zugänglich wird, mit dem die Einrichtungen sich selbst, ihre Dienstleistungen und ihre Umwelten thematisieren (vgl. Drepper 1992, S. 140).⁷²

In den Beratungen verwendete Medien: In den Fremdsprachenkursberatungen der VHS werden das gedruckte Programm der Einrichtung und Einstufungstests von den Beraterinnen verwendet, um den Ratsuchenden Kurse vorzuschlagen bzw. ihre Vorkenntnisse in den Fremdsprachen einzustufen. Die Textsorte ‚Programm‘ ist im Gegensatz zum Einstufungstest ein spezifischer Datentyp der Erwachsenen-/Weiterbildung. Programme sind Texte,

„[...] die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebs enthalten. Solche in Form von gedruckten Broschüren, Handzetteln oder Anzeigen vorliegenden bzw. im Internet abrufbaren Texte dienen primär der Information für Interessenten, die sich auf der Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot informieren und für oder gegen die Teilnahme an einem solchen Angebot entscheiden können“ (Nolda 2003, S. 212).

Während es sich dabei um ein institutionsspezifisches Medium handelt, werden in den Beratungen der WBS unterschiedliche Internetseiten und Datenbanken von anderen Einrichtungen genutzt, um nach Weiterbildungseinrichtungen, -maßnahmen oder Berufsbildern zu recherchieren.

Ethnografische Notizen und Fotografien der Beratungsorte: Des Weiteren wurden ethnografische Notizen über die Erstkontakte zu den beiden Einrichtungen und über die Vorgespräche mit den Einrichtungsvertretern erstellt. An den Tagen der Aufzeichnungen der Sprachkursberatungen der VHS sind zusätzlich ethnografische Notizen angefertigt worden, die mit Hilfe einer nicht-teilnehmenden Beobachtung vom Autor gewonnen wurden.⁷³

In beiden Einrichtungen sind außerdem Fotografien von den Beratungsorten aufgenommen worden, um das räumliche Arrangement der Beratungen zu erfassen. Wie Lernorte sind die Beratungsorte von den Einrichtungen gestaltete Umgebungen, die die Ratsuchenden zum Zweck einer zeitlich begrenzten Interaktion aufsuchen (vgl. Siebert 2006, S. 21).⁷⁴

⁷¹ Institutionelle Selbstdarstellungen/-beschreibungen können auch Leitbilder (vgl. Giesel 2007; Knassmüller 2005), Vorworte in Programmheften (vgl. Kade et al. 1993) oder Selbstreporte im Rahmen von Qualitätsmanagementverfahren (vgl. Zech et al. 2010) sein.

⁷² Kieserling (2005) pointiert in diesem Zusammenhang: „Das System wird dann etwa als besonders frauenfreundlich oder als besonders ökologisch beschrieben, und dies auch dann, wenn es sich um einen von Männern geführten Chemiekonzern handelt“ (ebd., S. 84).

⁷³ Da die Beratungen der Weiterbildungsberatungsstelle im Büro des Beraters stattfinden und von ihm selber mitgeschnitten worden sind, wurde auf eine nicht-teilnehmende Beobachtung verzichtet, um die Gespräche nicht zu beeinflussen.

⁷⁴ Räume lassen sich entweder als gegebene, von der Einrichtung (vor-)strukturierte Arrangements betrachten oder als soziale Phänomene analysieren. So definiert Löw (2001) Räume als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (ebd., S. 224). Der Raum und

Experteninterviews mit den Beratenden: Darüber hinaus wurden Interviews mit den beiden Beratenden geführt, die die ausgewerteten Gespräche geführt haben (vgl. Kap. 11.1f. und Kap. 11.2f.). Die Befragten sind mit Hilfe eines leitfadenorientierten Experteninterviews⁷⁵ (vgl. Meuser/Nagel 1991) zu ihrer Person, zu ihren Funktionen/Aufgaben, zu institutionellen Vorgaben, sowie zu typischen Beratungsverläufen und -problemen befragt worden. Außerdem wurden sie zu den Anforderungen und den Kennzeichen einer ‚guten Beratung‘ interviewt, wobei die Leitfäden einrichtungsspezifisch angepasst worden sind. Da die Interviews erst nach einer ersten Auswertung der Beratungsgespräche geführt wurden, konnten auch Auffälligkeiten, offene Fragen, Eindrücke und Deutungen der aufgenommenen Beratungen angesprochen werden.

9 Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign

Die methodische Umsetzung der Beantwortung der Forschungsfrage mit den vorgenommenen Differenzierungen (vgl. Kap. 4.2) ist Gegenstand dieses Kapitels. Es wird dargelegt, wie die aufgezeichneten Beratungen mittels Transkription und Erstellung sogenannter Gesprächsinventare aufbereitet und welche Gespräche für das Untersuchungssample ausgewählt werden. Für die sequenzielle Untersuchung der Beratungen wird mit der Interaktionsanalyse nach Nolda (2000) ein methodisches Vorgehen gewählt, mit dem sowohl die inhaltlichen Bedeutungen der Äußerungen der Beteiligten ‚ausgelotet‘ als auch – wie bei der Konversationsanalyse (vgl. Kap. 6.1) – die interaktiven Gesprächsverfahren berücksichtigt werden. Außerdem wird beschrieben, wie die aufgenommenen und zu analysierenden Beratungsinteraktionen mit den ethnografischen Daten angereichert werden.

Anschließend werden vier ‚Parameter‘ vorgestellt, durch die die Beratungsinteraktionen der VHS und der WBS miteinander verglichen werden. An dieser Stelle bricht die vorliegende lineare, schriftliche Beschreibung der Untersuchung mit dem erfolgten qualitativen Forschungsprozess: So wurden die Parameter zunächst vorläufig anhand der zwei analysierten Fremdsprachenkursberatungen der VHS entwickelt. Diese sind jedoch – der Logik eines qualitativen und zirkulären Forschungsprozesses folgend (vgl. Lueger 2010, S. 29f.) – ständig geprüft, ergänzt und weiterentwickelt worden, um sie an vorhandenen Forschungsergebnissen zu spiegeln und mit Hilfe von weiteren Theorien begrifflich und theoretisch zu präzi-

dessen Einrichtung legen nicht nur bestimmte Vermittlungsformen nahe, sondern fordern auch zur Einnahme bestimmter Gesprächsrollen auf (vgl. Nolda 2006, S. 317). So werden zum Beispiel mit der Anordnung von Tischen und Stühlen den Beteiligten Sitzpositionen nahegelegt. Kraus (2010) differenziert drei Dimensionen des Raums als soziales Phänomen: eine symbolisch-institutionelle Dimension (Definition eines Raumes als Lern- oder Erlebnisraum), eine materiell-infrastrukturelle Dimension (materielle Ausstattung, farbliche Gestaltung) und eine sozial-interaktive Dimension (Raumaneignung durch die Beteiligten) (vgl. ebd., S. 48f.).

⁷⁵ Die Berater werden in diesem Zusammenhang als Experten definiert, „die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Außerdem sind sie im Sinne von Meuser und Nagel (1991) insofern Experten, als sie Repräsentanten der untersuchten Institution sind und über „Betriebswissen“ verfügen (vgl. ebd., S. 446).

sieren. Die in diesem Verfahren deduktiv/induktiv ermittelten Parameter werden schließlich verwendet, um sowohl die Beratungen der VHS als auch die der WBS miteinander zu vergleichen, um sie empirisch auszdifferenzieren. Außerdem werden die Parameter als ‚Querschnittskategorien‘ verwendet, um komponentenbasierte Modelle von Beratungen in der Weiterbildung zu entwickeln (vgl. Kap. 3.4).

9.1 Datenaufbereitung der aufgezeichneten Beratungsinteraktionen

Bei der Transkription der aufgezeichneten Beratungen wird jeder sprachlichen Auffälligkeit eine gesprächsrelevante Funktion unterstellt. Neben den inhaltlichen Aussagen werden dementsprechend auch auffallende Betonungen, Absetzen, Pausen, schnelle Wortanschlüsse und nichtsprachliches Verhalten (z. B. Lachen) festgehalten (vgl. Abb. 1). Es wird eine Partitur-Schreibweise verwendet, um paralleles Sprechen, sich überlappende Hörerrückmeldungen etc. möglichst exakt darzustellen. Um keine Rückschlüsse auf Personen, Institutionen oder Orte zu ermöglichen, werden Eigennamen und Ortsangaben anonymisiert.

Abbildung 1: Transkriptionszeichen und Abkürzungen

<u>geschickt</u>	auffallende Betonung
gu:t	Dehnung eines Vokals
äh, ähm	Verzögerungspartikel
.	kurzes Absetzen
..	kurze Pause
...	längere Pause (Pausen, die mehr als 3 Sekunden dauern, werden mit genauer Zeitangabe vermerkt)
&	schneller Anschluss
((Lachen))	Charakterisierung außersprachlicher Vorgänge
(leise)	Charakterisierung der Sprechweise innerhalb eines Redebeitrages, aufgehoben durch *
Hm	eingipfliges Rezeptionssignal
mhm	zweigipfliges Rezeptionssignal
(x?)	vermutetes Wort
!:	männliche Person
A:	weibliche Person
[Stadt]	Anonymisierungen von Namen, Städte, Einrichtungen

(Quelle: vgl. Nolda 2000, S. 42f.)

Auf Basis der Transkriptionen werden Gesprächsinventare erstellt, mit denen makroskopisch die Gesprächsverläufe und die behandelten Themen erfasst werden und erste Übersichten über die Beratungen ermöglichen (vgl. Deppermann 2008, S. 32). Die Gesprächsinventare dienen dazu, Beratungen aus den beiden Korpora für die Analysen auszuwählen. So zeigen die Gesprächsinventare, dass die Bildungsscheck- und Bildungsprämienberatungen weniger geeignet für die vorliegende Studie sind, da sie eher den Charakter eines administrativen Vorgangs haben, bei dem Zugangsvoraussetzungen gemäß den Förderrichtlinien der jeweiligen Programme (z. B. Einkommen, Beschäftigungsstatus, letzte berufliche Weiterbildungsmaßnahme) geprüft und statistische Daten der Antragstellenden erfasst werden, um die Weiterbildungsgutscheine ausstellen zu können. In keiner dieser aufgenommenen Beratungen werden Weiterbildungsziele erst im Gespräch ermittelt oder nach geeigneten Weiterbil-

dungsanbietern recherchiert. Die Ratsuchenden wissen schon vor den Beratungen, welche Weiterbildungsmaßnahme sie bei welchen Anbietern besuchen wollen.⁷⁶ Eine Zwischenevaluation zum Bildungsscheck des Landes NRW bestätigt diesen Eindruck: Über 95% der Ratsuchenden wissen bereits vor der Beratung, welche Weiterbildungsmaßnahme sie bei welchem Anbieter besuchen wollen, und viele betrachten die Beratungsstellen als „Bildungsscheck-Ausgabestellen“ (Muth 2008, S. 40).

Da die Ratsuchenden der aufgezeichneten Gespräche, die einen DaF-Kurs bzw. einen Integrationskurs der VHS besuchen wollen, kaum oder nur sehr schlecht Deutsch sprechen, werden auch diese Gespräche nicht berücksichtigt. Die Analyse dieser Beratungen könnte den Fokus der Untersuchung weg von den institutionellen Dimensionen der Beratungen hin zu interkulturellen Missverständnissen (vgl. Gumperz et al. 1979), interkulturellen Differenzen in der Argumentation (vgl. Kotthoff 1989), sprachlich bedingten Missverständnissen (vgl. Günthner 1993; Rost-Roth 2002) oder Taktiken von Muttersprachlern in Interaktionen mit Nicht-Muttersprachlern (vgl. Rost 1990) lenken.

9.2 Beratungskorpora und Untersuchungssample

Die für die Untersuchung verwendeten Gesprächskorpora umfassen folglich die Fremdsprachenkursberatungen der VHS und die Weiterbildungsberatungen der WBS. Beide Beratungsangebote richten sich an Personen, die die Beratungen (formal) freiwillig in Anspruch nehmen, und repräsentieren ein Beratungsformat der beiden untersuchten Einrichtungen.

Für das Untersuchungssample werden aus diesen Korpora jeweils zwei Beratungen in Anlehnung an das „purposive“ oder das „purposeful sampling“ ausgewählt, um möglichst Gespräche auszuwerten, die einerseits für die beiden untersuchten Institutionen typische Beratungsfälle („typical case sampling“) repräsentieren und andererseits eine maximale Streuung der Beratungsfälle („maximum variation sampling“) abbilden (vgl. Palys 2008, S. 697):

“The logic and power of purposeful sampling lies in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposeful sampling” (Patton 1990, S. 169).

Beratungskorpus und Untersuchungssample der Volkshochschule

Das Korpus der Fremdsprachenkursberatungen der VHS umfasst 12 Gespräche, die von vier Beraterinnen geführt wurden. Elf der Ratsuchenden geben an, einen Englischkurs besuchen zu wollen, und einer äußert Interesse an einem Französischkurs. Im Durchschnitt dau-

⁷⁶ Eine dieser Beratungen wurde exemplarisch ausgewertet, und es konnte gezeigt werden, dass hier durchaus beratungsrelevante Themen von den Ratsuchenden angesprochen, aber von dem Berater nicht aufgegriffen werden (vgl. Käßlinger/Stanik 2014).

ern die Beratungen über 17 Minuten, wobei die längste mehr als 30 Minuten und die kürzeste knapp 4 Minuten umfasst.⁷⁷ Drei Viertel der Fremdsprachenkursberatungen sind kürzer als 20 Minuten (davon fünf unter 15 Minuten). Diese eher kurze Beratungsdauer scheint typisch für Fremdsprachenkursberatungen zu sein, da auch in der Untersuchung von Plüghan (1990) 85% der 378 erfassten Beratungen unter 15 Minuten, 10% bis zu 20 Minuten und nur 5% über 20 Minuten dauerten (vgl. ebd., S. 173).

In allen Fremdsprachenkursberatungen wird das gedruckte Kursprogramm der VHS von den Beraterinnen verwendet, um einen für die Ratsuchenden geeigneten Kurs zu finden. Zusätzlich wird in fünf Beratungen auch ein PC genutzt, um nach weiteren Kursen zu recherchieren oder den aktuellen Stand der Anmeldung eines empfohlenen Kurses zu prüfen. Elf Beratungen haben einen informativen und nur eine einen situativen Charakter (vgl. Kap. 2.4). Die Ratsuchenden der informativen Beratungen haben ein eindeutiges Weiterbildungsinteresse. In der als situativ charakterisierten Beratung gibt die Ratsuchende zwar zunächst an, ein eindeutiges Weiterbildungsinteresse zu haben, jedoch wird im Verlaufe des Gesprächs dieser Weiterbildungswunsch diffus und die Lebenssituation der Ratsuchenden rückt zunehmend in den Gesprächsmittelpunkt.

Für die sequenziellen Analysen werden aus dem Korpus zwei Fremdsprachenkursberatungen, im Folgenden FSpr A und FSpr B genannt, ausgewählt, die von der gleichen Beraterin geführt worden sind.⁷⁸ Beide Gespräche liegen mit 10,55 bzw. 13,50 Minuten etwas unter der Durchschnittsdauer der Beratungen des Korpus. Die Gespräche unterscheiden sich in dem von den Ratsuchenden genannten Motiven, die Beratungen aufgesucht zu haben, und in dem vorgetragenen Beratungsanliegen. Die Ratsuchende der FSpr A hat keine Vorkenntnisse in der Fremdsprache und sucht die Beratung offensichtlich auf Empfehlung der Arbeitsagentur auf, um mit Hilfe eines Englischzertifikats ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen, wohingegen die Ratsuchende der FSpr B intrinsisch motiviert die Beratung in Anspruch nimmt, um – wie sie angibt – ihre Englischvorkenntnisse einstufen zu lassen. Auf den ersten Blick überraschend endet die FSpr A ohne eine Kursentscheidung der Ratsuchenden, während die FSpr B mit einer Anmeldung der Ratsuchenden für einen in der Beratung empfohlenen Englischkurs der VHS abschließt. Während im Zentrum der FSpr B die Einstufung der Vorkenntnisse und die Wahl eines entsprechenden Englischkurses steht, wird in FSpr A die persönliche Lebenssituation der Ratsuchenden (Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarktchancen, möglicher Umzug) mit einem möglichen Englischkursbesuch verbunden. In Anlehnung an die

⁷⁷ Dabei handelt es sich um die tatsächliche Beratungszeit; die Zeit der Bearbeitung des Einstufungstests wurde nicht berücksichtigt.

⁷⁸ Die Entscheidung, Beratungsgespräche einer Beraterin zu analysieren, wird nicht als problematisch erachtet. Das Ziel der Studie ist es, die wechselseitige, in der Interaktion konstruierte Institutionalität von Beratungsinteraktionen zu untersuchen, und es soll nicht die Beratungspraxis von unterschiedlichen Beratern analysiert werden, um z. B. Beratertypen zu rekonstruieren.

Typologie von Gieseke und Opelt (2004) handelt es sich bei der FSpr B um eine informative Beratung, wohingegen in der FSpr A ein situativer Beratungsbedarf bei der Ratsuchenden deutlich wird. Dieser situative Beratungsbedarf ist für die Fremdsprachenkursberatungen des Korpus eher ungewöhnlich.

Beratungskorpus und Untersuchungssample der Weiterbildungsberatungsstelle

Im Vergleich zu den Fremdsprachenkursberatungen sind die fünf Beratungen des Korpus der WBS im Durchschnitt mit knapp 50 Minuten deutlich länger, wobei auch die kürzeren Beratungen über 30 Minuten dauern. Dennoch handelt es sich um eher kurze Beratungszeiten. Nach einer Untersuchung von Strobel und Tippelt (2009) in einer Münchner Weiterbildungsberatungsstelle dauern dort 57% der Beratungsgespräche über eine Stunde (davon 16% sogar zwischen 1,5 und 2 Stunden) (vgl. ebd., S. 40).

Vier der Ratsuchenden sind zum Zeitpunkt der Beratungen arbeitslos, und nur einer steht in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis. Die vier Arbeitslosen suchen die WBS nach eigenen Angaben auf, um sich über Weiterbildungsmaßnahmen zu informieren und um wieder eine Beschäftigung aufzunehmen. Der erwerbstätige Ratsuchende soll auf Veranlassung seines Arbeitgebers eine Fortbildung absolvieren, über die er sich in der Beratung informieren will. Sowohl der Beschäftigungsstatus als auch die Beratungsanliegen der Ratsuchenden korrespondieren mit der Münchener Untersuchung. So sind auch dort Arbeitslose die Gruppe, die das Beratungsangebot am häufigsten in Anspruch nimmt. Die drei häufigsten Beratungsanliegen in der von Strobel und Tippelt (2009) untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle sind ebenfalls das Finden von geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen, die Planung des beruflichen Werdegangs und/oder eine berufliche Neuorientierung (vgl. ebd., S. 44).⁷⁹

In drei Beratungen des Korpus der WBS nutzt der Berater einen PC, um nach Weiterbildungsanbietern und/oder Berufsbildern zu recherchieren. In drei Gesprächen wird außerdem mit Hilfe von Anbieterlisten nach potenziellen Weiterbildungsanbietern und/oder -kursen gesucht. In dieser Vorgehensweise unterscheiden sich diese Beratungen von denen der Münchner Weiterbildungsberatungsstelle. Während dort Anbieterlisten auch in knapp zwei Dritteln der Beratungen verwendet werden, wird ein PC dort nicht eingesetzt. In 65% der Fälle wird jedoch mit Broschüren oder Flyern von Weiterbildungseinrichtungen gearbeitet, um Weiterbildungsmaßnahmen zu ermitteln (vgl. ebd., S. 48).

⁷⁹ In diesem Zusammenhang stellen Strobel und Tippelt (2009) fest: „Hierbei wird deutlich, dass das Thema ‚Arbeitssuche‘ auch in der Beratung einen wichtigen Aspekt darstellt und die Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle als Ergänzung zur Beratung im Arbeitsamt gesehen werden kann“ (ebd., S. 38).

Drei Beratungen des Korpus haben einen situativen und zwei einen informativen Charakter. Im Zentrum der situativen Beratungen steht die Arbeitslosigkeit der Ratsuchenden. Die Beratungen haben das Ziel, eine geeignete Weiterbildungsmaßnahme zu finden, damit die Ratsuchenden wieder eine Beschäftigung aufnehmen können. Die beiden informativen Beratungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Ratsuchenden angeben, ihre Weiterbildungsziele zu kennen. Die Suche nach Weiterbildungsanbietern und Finanzierungsfragen der angestrebten Weiterbildungsmaßnahmen stehen dementsprechend im Mittelpunkt dieser Gespräche (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 39ff.).

Das Untersuchungssample der einrichtungsübergreifenden Weiterbildungsberatungen der WBS wird ebenfalls aus zwei miteinander kontrastierenden und dennoch für das Korpus typischen Gesprächen gebildet, im Folgenden WB A und WB B genannt. Beide Beratungen sind für das Korpus insofern typisch, als beide Ratsuchende sich beruflich neu orientieren wollen und zum Zeitpunkt der Beratung arbeitslos sind. Während die Ratsuchende der WB A die Beratung intrinsisch motiviert in Anspruch nimmt, kommt der Ratsuchende der WB B auf Veranlassung seiner Mutter, also wahrscheinlich extrinsisch motiviert. Die Ratsuchende der WB A hat vor der Beratung weder eindeutige Berufsvorstellungen noch konkrete Weiterbildungsziele, während der Ratsuchende der WB B sich bereits zu einer konkreten Umschulung entschlossen hat. Außerdem hat er vor der Beratung sowohl Informationen über das angestrebte Berufsfeld und über Fördermöglichkeiten als auch über potenzielle Weiterbildungsanbieter eingeholt.

Die WB A hat aufgrund des noch nicht vorhandenen Berufsziels der Ratsuchenden eher den Charakter einer situativen Beratung, wohingegen die WB B als informative Beratung klassifiziert werden kann. Im Gegensatz zu den Fremdsprachenkursberatungen der VHS sind sowohl situative als auch informative Beratungen typisch für das Korpus der WBS. Beide Gespräche unterscheiden sich in den eingesetzten Medien und in den Gesprächsergebnissen. In der WB A recherchieren Berater und Ratsuchende gemeinsam am PC und mit Hilfe eines Teilausdrucks des Kursprogramms einer Einrichtung nach möglichen Berufszielen und Umschulungsmöglichkeiten, während in der WB B dem Ratsuchenden lediglich eine ausgedruckte Anbieterliste am Ende der Beratung ausgehändigt wird.

Die WB B ist mit Gesprächsende endgültig abgeschlossen, da nach Aussagen des Ratsuchenden alle seine Fragen beantwortet seien und er bei seiner Weiterbildungsentscheidung bleibt. In der WB A entscheidet sich die Ratsuchende nicht für eine Weiterbildungsmaßnahme und es wird eine weitere Beratung vereinbart.

Zusammenfassung: Das Untersuchungssample

Die erhobenen Beratungsgespräche der VHS und der WBS unterscheiden sich in den Beratungsthemen (sprachliche Weiterbildungsmaßnahme vs. berufliche Weiterbildungsmaßnahme), den Beratungsorten (Foyer vs. Büroraum), den Zugangsvoraussetzungen (mit Terminvereinbarung vs. ohne Terminvereinbarung) und dem Beschäftigtenstatus (nebenberuflich vs. fest angestellt) sowie der primären Tätigkeit(en) des Beraters bzw. der Beraterinnen (Weiterbildungsberater vs. Kursleiterinnen).

Aus den Beratungskorpora der beiden Institutionen werden jeweils zwei Gespräche für das Untersuchungssample ausgewählt, die sich hinsichtlich des Verwendungszwecks/Weiterbildungsinteresses, der Motivation für das Aufsuchen der Beratungen, der Vorkenntnisse der Ratsuchenden, der in den Beratungen verwendeten Medien, der Gesprächsergebnisse sowie der Komplexität der Beratungsgegenstände unterscheiden: Während die Ratsuchende der FSpr A und der Ratsuchende der WB B die Beratung auf Anraten Dritter aufsuchen, sind die anderen beiden intrinsisch motiviert, sich beraten zu lassen. Die Ratsuchende der FSpr A und der Ratsuchende der WB B haben im Gegensatz zu den anderen beiden Ratsuchenden bereits vor der Beratung genaue Vorstellungen, welche Weiterbildungsmaßnahme bzw. welchen Kurs sie mit welchen Weiterbildungszielen besuchen wollen. Beachtenswert ist, dass dieser Aspekt nicht mit der Komplexität der Beratungsgegenstände (informativ oder situativ) korrespondiert. So lässt sich die FSpr A trotz des zunächst eindeutigen Weiterbildungsziels als situative Beratung charakterisieren. Jeweils eine der Weiterbildungsberatungen und eine der Fremdsprachenkursberatungen enden mit (FSpr B und WB B) bzw. ohne (FSpr A und WB A) eine Kurs- bzw. Weiterbildungsentscheidung (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Untersuchungssample

	Volkshochschule		Weiterbildungsberatungsstelle	
Beratungsinteraktion	FSpr A	FSpr B	WB A	WB B
Motivation für die Inanspruchnahme der Beratung	extrinsisch	intrinsisch	intrinsisch	extrinsisch
Weiterbildungsinteresse	eindeutig	nicht eindeutig	nicht eindeutig	eindeutig
Vorkenntnisse	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden
Komplexität des Beratungsgegenstandes	situativ	informativ	situativ	informativ
Beratungsergebnis	keine Kursentscheidung	Kursentscheidung	keine Weiterbildungsentscheidung	Weiterbildungsentscheidung

(Quelle: eigene Darstellung)

9.3 Interaktionsanalyse

Die vier Beratungen des Untersuchungssamples werden in Anlehnung an das von Nolda (2000) entwickelte Verfahren der Interaktionsanalyse ausgewertet. Diese Methode bedient sich der Konversationsanalyse und der objektiven bzw. strukturalen Hermeneutik (Oevermann et al. 1979). Während beide Methoden sequenzanalytisch Vorgehen und Wissen über die externen Kontexte der Interaktionen in ihren Interpretationen zunächst ausblenden, unterscheiden sie sich hinsichtlich des Umgangs mit den Gesprächsinhalten. Der Konversationsanalyse geht es alleine um die sich vollziehende Regelmäßigkeit von Kommunikation und Interaktion sowie den damit verbundenen Gesprächsrollen und Interaktionsrechten der Beteiligten (vgl. Kap. 6.1). Im Unterschied dazu fokussiert die strukturale Hermeneutik die latenten Sinnstrukturen, die den Gesprächen zugrunde liegen. Hierzu unterzieht die strukturale Hermeneutik auch einzelne Wörter, Formulierungen und Interakte einer inhaltlichen Sinnauslegung. Diese als Lesarten bezeichneten Interpretationsmöglichkeiten loten umfassend die denkbaren inhaltlichen Bedeutungen einzelner Gesprächsbeiträge, die dahinterliegenden Intention der Beteiligten und die Konsequenzen für den weiteren Interaktionsverlauf aus. Außerdem werden Gesprächsbeiträge in Normalkontexte gestellt. Hiermit sind Kontexte gemeint, in denen eine Aussage sinnvollerweise getroffen werden könnte (vgl. ebd., S. 394ff.).

Bei der Interaktionsanalyse werden sowohl die formalen Gesprächsmechanismen als auch die inhaltlichen Bedeutungen der einzelnen Interakte betrachtet. So wird rekonstruiert, wie die Interaktionen regelgeleitet vollzogen werden und wie die Beteiligten für sich und für andere anzeigen, wie ihre Beiträge zu verstehen sind. Es werden Funktionen von Wörtern bestimmt und gedankenexperimentell Aussagen in andere Kontexte gestellt. Zudem werden Interpretationsmöglichkeiten gebildet, indem Wortwahl, Inhalt der Gesprächsbeiträge und mögliche Intentionen der Interaktanten ausgelotet werden. Diese Interpretationen werden solange aufrechterhalten, wie sie mit dem weiteren Interaktionsverlauf kompatibel sind (vgl. Nolda 2000, S. 46ff.).

Forschungsmethodisch werden die Beratungen in der vorliegenden Studie zunächst segmentiert (vgl. ebd., S. 44). Die Segmentierung erfolgt mittels thematisch voneinander abgrenzbarer kleinerer Handlungsschemata (z. B. Prüfung von Zugänglichkeit, Klärung des Beratungsanliegens, Ermittlung von Berufswünschen) und bezieht sich nur sekundär auf die Gesprächsorganisation (z. B. Ablaufkonstitution einzelner Sequenzen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, S. 6ff.)). Wenn nicht eindeutig ist, ob eine Äußerung den Beginn oder Abschluss eines Segments darstellt, wird diese sowohl am Ende als auch am Beginn eines neuen Segments notiert (vgl. Nolda 2000, S. 44).

Die Analyse der einzelnen Segmente erfolgt dann sequenziell, um die Beratungsinteraktionen als Abfolge der Aktivitäten der Beratenden und der Ratsuchenden zu rekonstruieren

(vgl. ebd., S. 52). Ausgehend von der Prämisse der Konversationsanalyse, dass die Beteiligten wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und für sich und den anderen fortwährend markieren, wie ihre Aussagen zu verstehen sind (vgl. Deppermann 2000, S. 98f.)⁸⁰, werden die Gesprächsbeiträge gemäß der strukturalen Hermeneutik auch einer extensiven Sinnauslegung unterzogen. Es werden Interpretationsmöglichkeiten gebildet, die dann im Laufe des Interpretationsprozesses diskursiv ausgeschlossen oder aufrechterhalten werden (vgl. Titscher et al. 1998, S. 252).⁸¹

Bei der Interpretation wird strikt zwischen dem inneren und dem äußeren Kontext der Beratungen unterschieden. Der innere Kontext aus vorausgegangenen Interaktionssequenzen der Beratungen dient zur Plausibilisierung und zur Ausschließung von Interpretationsmöglichkeiten. Erst nachdem die mit dem Text kompatiblen Interpretationsmöglichkeiten möglichst umfassend aufgestellt sind (vgl. ebd., 1998, S. 251), wird der äußere (institutionelle) Kontext mit Hilfe der weiteren Daten hinzugezogen (vgl. Kap. 9.4). Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Gesprächsbeiträge der Beteiligten nicht vorschnell mit dem jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontext erklärt werden, sondern dass eine mögliche Orientierung am anbieterinstitutionellen Kontext an den Beiträgen und der Gesprächsorganisation herausgearbeitet wird (vgl. Arminen 2005, S. 31).

Einzelne Passagen der Beratungen werden außerdem gedankenexperimentell in andere mögliche institutionelle Kontexte gestellt, um so die tatsächlichen konkreten Interaktionsbedingungen der untersuchten Beratungen zu rekonstruieren (vgl. Titscher et al. 1998, S. 251). Dieses Vorgehen erlaubt es, die Besonderheiten der anbieterinstitutionellen Kontexte herauszuarbeiten, da Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Gesprächen in anderen institutionellen Zusammenhängen sichtbar gemacht werden. Durch diese Verschränkung der Konversationsanalyse mit der strukturalen Hermeneutik ist es möglich, sowohl die inhaltlichen Bedeutungen der Äußerungen der Beteiligten abduktiv auszuloten als auch die interaktiven Gesprächsverfahren induktiv zu rekonstruieren.⁸²

⁸⁰ Dies bedeutet aber nicht, dass die Gespräche für den Interpreten selbsterklärend sind oder dass die Beteiligten die Interpretationen der Wissenschaftler teilen müssen. Vielmehr kann der Interpret dieses Prinzip nutzen, um seine Aussagen auf die Aktivitäten der Interaktanten zu stützen, um so seine Interpretationen mit dem interaktiven Geschehen zu plausibilisieren (vgl. Deppermann 2008, S. 50f.).

⁸¹ Gemäß der sogenannten Sparsamkeitsregel werden allerdings nur solche Interpretationsmöglichkeiten über Äußerungen gebildet, deren Motivierung im Bereich des ‚Normalen‘ liegt (vgl. Oevermann et al. 1979, S. 419).

⁸² Eine ausschließliche Betrachtung formaler Gesprächsmechanismen wäre nicht ausreichend (vgl. Nittel 1993, S. 8f.), da bei Weiterbildungsberatungen z. B. nicht nur wichtig ist, wie Beratungsanliegen von den Ratsuchenden vorgetragen und vom Berater bearbeitet werden, sondern auch, welche dies inhaltlich sind und ob diese in dem jeweiligen institutionellen Kontext überhaupt von den Beratern zugelassen werden.

9.4 Ethnografische Anreicherungen der Interaktionsanalysen

Die weiteren ethnografischen Daten werden nicht unhinterfragt verwendet, um bereits vorhandene Feldkenntnisse nur noch an den Beratungsinteraktionen zu illustrieren, da so das Erkenntnispotenzial der Gesprächsdaten verschenkt wird (vgl. Deppermann 2000, S. 116). Stattdessen werden die Daten triangulativ genutzt, um die institutionellen Dimensionen der Beratungen mit Hilfe unterschiedlicher, sich ergänzender Zugänge herauszuarbeiten. Die zusätzlichen Daten werden in enger Anlehnung an Deppermann (2000) als additive Daten verwendet, um Interpretationslücken zu schließen, Interpretationen zu vertiefen oder zu kalibrieren (vgl. ebd., S. 108). Außerdem werden die Selbstdarstellungen und die Interviews auch kontrastiv zu den Interaktionsanalysen hinzugezogen.

Kontrastiv verwendete Daten: institutionelle Selbstdarstellungen der Beratungsangebote

Die öffentlichen Selbstdarstellungen (der Flyer der WBS und der Ankündigungstext der Sprachenberatungen der VHS im gedruckten Kursprogramm) werden zunächst als eigenständiges Datenmaterial analysiert, um Unterschiede zwischen dem einrichtungsgebundenen und einrichtungsübergreifenden Beratungsangebot herauszuarbeiten. Außerdem dienen sie dazu, mögliche Differenzen zwischen der Selbstdarstellung und den tatsächlich stattfindenden Beratungsprozessen aufzuzeigen. Die Analyse erfolgt mit Hilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1999), die insofern geeignet ist, als mit ihr sowohl die Text- als auch die Bildelemente⁸³ mit der gleichen Vorgehensweise interpretiert werden können.⁸⁴ Außerdem ermöglicht die dokumentarische Methode, nicht nur zu beschreiben, welche Informationen in den Selbstdarstellungen mitgeteilt werden, sondern auch den dahinterliegenden anbieterinstitutionellen Orientierungsrahmen zu rekonstruieren.

Gemäß der dokumentarischen Methode werden zwei Interpretationsschritte getrennt voneinander vollzogen: die formulierende und die reflektierende Interpretation. Mit Hilfe der formulierenden Interpretation wird die Frage verfolgt, was in den Texten und Bildern dargestellt ist, während bei der reflektierenden Interpretation analysiert wird, wie die Elemente konstruiert sind (vgl. ebd., S. 150ff.). Die Textelemente werden dazu einer Sequenzanalyse unterzogen, während bei den Bildelementen sowohl die formalen Konstruktionsprinzipien (Ikonik)

⁸³ Die Analyse von Bildelementen in Veranstaltungsprogrammen kann genutzt werden, um institutionelle Selbstdarstellungen, Konstruktionen von Adressaten oder die Darstellungen von Wissens(vermittlungs)formen durch die Weiterbildungseinrichtungen zu untersuchen (vgl. Nolda 2011, S. 8).

⁸⁴ Auch die zunächst für Textanalysen entwickelte Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979) wurde auf Bilder angewendet (vgl. Ackermann 1994), wobei versucht wurde, die methodischen Prinzipien der Textinterpretation auf die Bildinterpretationen zu übertragen. Mit dieser Adaption wird – so die Kritiker – die „Eigensinnigkeit des Bildes“ (Bohnsack 2009, S. 43) aber nicht hinreichend berücksichtigt.

analysiert werden als auch ihr Symbolgehalt (Ikonologie) rekonstruiert wird (vgl. Bohnsack 2009, S. 31).

Additiv verwendete Daten: ethnografische Notizen; die in den Beratungen verwendeten Medien und Fotografien der Beratungsorte

Die ethnografischen Notizen, mit denen die Kontaktaufnahmen zu den Einrichtungen und die Datenerhebungen festgehalten wurden, werden additiv zu den Interaktionsanalysen hinzugezogen, um z. B. Referenzlücken zu schließen und um einzelne Interpretationsmöglichkeiten vertiefen, kalibrieren oder andere ausschließen zu können (vgl. Deppermann 2000, S. 108). Dabei muss berücksichtigt werden, dass solche verschriftlichte Beobachtungen das methodische Problem aufweisen, dass bei ihnen Datenerhebung und Dateninterpretation nicht strikt getrennt sind, sondern mit der Anfertigung schon Deutungen des Autors in der Rolle als Beobachter eingeflossen sind (vgl. Cloos 2010, S. 182). Es wurden daher bereits bei der Datenerhebung subjektive Eindrücke als solche explizit ausgewiesen, indem Formulierungen wie z. B. „der Autor hatte den Eindruck, dass“ oder „die Beraterin wirkte auf den Autor, als ob“ verwendet worden sind.

Die Auswertung der in den Beratungsgesprächen genutzten Medien dient zum einen dazu, den Inhalt und Aufbau der verwendeten Medien zu erfassen, da diese in den Beratungen nur teilweise explizit genannt worden sind und der Gebrauch mit ihnen nur zu Teilen durch die Transkriptionen nachvollziehbar ist. Zum anderen soll der Umgang der Beratenden mit den Medien im Beratungsprozess rekonstruiert werden.⁸⁵

Die Fotografien der Beratungsorte, die vor den Aufzeichnungen angefertigt worden sind, werden ebenfalls additiv zu den Interaktionsanalysen hinzugezogen, dienen aber darüber hinaus auch dazu, Erkenntnisse über die institutionell vorstrukturierten Beratungssettings zu erhalten, die mit Hilfe der Räume und deren Ausstattung arrangiert sind (materiell-infrastrukturelle Dimension).⁸⁶

Additiv und kontrastiv verwendete Daten: Experteninterviews

Die Interviews mit der Beraterin und dem Berater werden vollständig transkribiert, wobei Pausen, prosodische Merkmale und parallel geäußerte Rezeptionssignale nicht verschriftlicht worden sind, da diese nicht Gegenstand der Analyse werden (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 455). Für die Analyse werden die Interviews mehrfach gelesen, um sowohl deduktiv anhand der Leitfäden als auch induktiv Kategorien aus den Antworten der Beraterin und des

⁸⁵ Dieses Vorgehen schließt an Nolda (1996) an, die den Umgang mit im Kurs verwendeten Materialien (Texten) rekonstruiert hat (vgl. ebd., S. 110ff. und S. 160ff.).

⁸⁶ Die sozial-interaktive Dimension der tatsächlichen Raumeignung, wie sie zum Beispiel von Nolda (2006) oder von Kraus (2010) rekonstruiert wird, kann auf der Basis des ausschließlich auditiven Datenmaterials nicht erfasst werden.

Beraters zu gewinnen. Einzelne Textstellen und Passagen werden den ermittelten Kategorien zugeordnet, um die Interviewaussagen thematisch zu ordnen. Es wird möglichst nah an den Darstellungen der Interviewten herausgearbeitet, was sie auf die Fragen geantwortet haben, wobei nicht rekonstruiert wird, wie und in welchem Orientierungsrahmen die Themen behandelt worden sind (vgl. Nohl 2006, S. 47).

Interviews sind im Unterschied zu den Beratungsgesprächen keine natürlichen Interaktionen, die auch ohne die Beteiligung an der Untersuchung stattgefunden hätten. Mit einem (wissenschaftlichen) Interview sind festgelegte Rollenvorgaben und -erwartungen (Interviewende, Interviewte) verbunden, was zur Folge haben kann, dass in Gesprächen mit Forschenden Sachverhalte in bestimmter Weise attribuiert und typisiert werden können (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 438). So ist es möglich, dass der Berater und die Beraterin sich und ihr Beratungshandeln besonders positiv oder als besonders professionell gegenüber dem Autor präsentieren wollten. Neben einer solchen bewussten Verzerrung sind Interviewaussagen immer retrospektiv, da zurückliegenden Handlungen von den Befragten nachträglich Sinn verliehen wird (vgl. Bergmann 1985, S. 307). Aus diesem Grund werden die Interviews nicht nur additiv zu den Fallanalysen in Bezug gesetzt, sondern auch kontrastiv genutzt, um mögliche Unterschiede zwischen den Ex-post-Beschreibungen der Beratenden und den Beratungsinteraktionen aufzuzeigen.

9.5 Analyse nach Parametern

Nach der sequenziellen Analyse der beiden Fremdsprachenkursberatungen der VHS und den beiden Beratungen der WBS folgt – gemäß der Interaktionsanalyse – eine Kontrastanalyse, um die Ergebnisse der Einzelfallanalysen verallgemeinern zu können (vgl. Nolda 2000, S. 61f.). Die Kontrastierung erfolgt nach Parametern, die – in Anlehnung an naturwissenschaftliche Definitionen – als ‚konstante Variablen‘ verstanden werden: Parameter sind in einem zu betrachtenden (Beratungs-)Fall gleichbleibend, können aber im nächsten (Beratungs-)Fall variiert sein (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Parameter>).

Die Parameter I, III und IV lassen sich den am Forschungsstand vorgenommenen Differenzierungen der Fragestellung zuordnen (vgl. Kap. 4.2). Der Parameter II wurde induktiv aus der Analysen der Beratungen entwickelt (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Zuordnung der differenzierten Fragestellungen zu den Parametern

Forschungsfrage: Welches sind die institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung?	
Differenzierte Fragestellung	Parameter
Welche Interessen werden mit den Beratungen von den Einrichtungen verfolgt?	I. Interessen
(Welche institutionellen Kontexte lassen sich rekonstruieren, und wie gehen die Beteiligten mit den Kon-	II. Institutionelle Kontexte

texten um?)	
Auf welche Personenkategorien greifen die Gesprächspartner zurück? Lassen sich wiederkehrende Handlungen der Berater und routinierte Abläufe rekonstruieren?	III. Personenkategorien
Welches Wissen wird in Beratungen der Erwachsene-/Weiterbildung von den Ratsuchenden benötigt?	IV. (Nicht-)Wissen
Auf welches (institutionelle) Wissen greifen die Berater zur Bearbeitung der Beratungsgegenstände zurück?	
Wie gehen die Berater mit eigenem Nichtwissen um?	

(Quelle: eigene Darstellung)

Parameter I: Interessen

Obwohl in Beratungen die Ratsuchenden, ihre Interessen, Ressourcen und Lebensumstände im Mittelpunkt stehen sollten, können mit den Gesprächen auch Interessen der Einrichtungen verfolgt werden. Dies zeigt sich u. a. daran, wie die Beratende Einfluss auf den Umgang der Ratsuchenden mit ihren Problemen nehmen, welche Lösungsmöglichkeiten und Problemlösungsschritte (nicht) aufgezeigt werden und welche Informationen gegeben oder (un-)beabsichtigt den Ratsuchenden vorenthalten werden (vgl. Reitemeier 1994, S. 240).

Parameter II: Institutionelle Kontexte

Die Beratungen werden in zwei anbieterinstitutionellen Kontexten durchgeführt, an denen sich die Beteiligten orientieren können oder die sie bewusst bzw. unbewusst nicht beachten. Die Beratenden als Vertreterinnen und Vertreter der Einrichtungen müssen den jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontext wahren, indem sie bei dessen Überschreitung die Gespräche anbieterinstitutionell rekontextualisieren. Orientierungen, Überschreitungen und Rückführungen der jeweiligen institutionellen Kontexte können sich beispielsweise an der Ansprache, der Annahme und Abweisung von Beratungsgegenständen, der Initiierung und Beendigung von Segmenten, der Verwendung von institutionsbezogenen Begriffen oder an der Korrektur von Begriffen, die eher in anderen institutionellen Kontexten üblich sind, zeigen. Außerdem wird analysiert, wie die Beteiligten mit anderen institutionellen Kontexten umgehen, die Themen der Beratungen werden.

Parameter III: Personenkategorien

Die von Sacks (1995a) entwickelte ‚membership categorization analysis‘ dient dazu, Methoden von Gesprächsteilnehmenden sichtbar zu machen, mit denen sie sich und andere als Zugehörige zu einer bestimmten Gesellschaftsgruppe (z. B. Frauen oder Männer, In- oder Ausländer) definieren. Dieses Konzept wird für die parameterbezogene Analyse adaptiert, indem nicht gesellschaftsbezogene, sondern institutionsbezogene Personenkategorien her-

ausgearbeitet werden. In den Beratungen begeben sich die Beteiligten in die temporäre Cross-Member-Beziehungen ‚Beratende‘ und ‚Ratsuchende‘, die durch hierarchisch bestimmte Interaktionsrechte und -aufgaben gekennzeichnet sind (vgl. Silverman 1998, S. 82ff.).⁸⁷ Neben diesen für ‚Beratung‘ grundlegenden lassen sich weitere institutionsbezogene Personenkategorien unterscheiden.

Es wird rekonstruiert, mit Hilfe welcher Personenkategorien die Beratenden die Beratungsprozesse steuern, ihre (Nicht-)Zuständigkeiten begründen und wie sich die Ratsuchenden im Rahmen der Institution legitimieren und Erwartungen an die Beratenden formulieren. Außerdem wird aufgezeigt, wie in den analysierten Beratungen verschiedene ex- und implizite Selbst- und Fremdkategorisierungen verwendet sowie ob und wie solche Fremdzuschreibungen angenommen oder abgelehnt werden (vgl. Böhringer et al. 2012, S. 29).⁸⁸

Parameter IV: (Nicht-)Wissen

Konstitutiv für Beratung ist eine Wissensasymmetrie zwischen den Ratsuchenden und den Beratenden, die Entscheidungsprobleme der Ratsuchenden betreffen (vgl. Faust 2006, S. 278).⁸⁹ Die Beratenden sollten, um den Ratsuchenden weiterhelfen zu können, über professionelles Beratungswissen verfügen, das sowohl Wissen über Methoden der Gesprächsführung als auch Faktenwissen umfasst (vgl. Engel et al. 2007, S. 35). Damit Beratende Rat und Hilfe geben können, benötigen sie zudem Wissen über Sonderwissensbereiche, das sie auf Einzelfragen der Ratsuchenden applizieren müssen (vgl. Hitzler 1994, S. 26).

Von solchen internalen Wissensbeständen lassen sich externale, materialisierte, also nicht-personengebundene Wissensbestände unterscheiden (vgl. Geser 2010), auf die die Beratenden in den Gesprächen zurückgreifen können.⁹⁰ Dabei können unterschiedliche Umgänge mit dem (Nicht-)Wissen der Beratenden vor dem Hintergrund der externalen Wissensressourcen (z. B. gedrucktes Programmheft, Internetpräsenzen) und ihres internalen Beratungs- und Alltagswissens rekonstruiert werden.

⁸⁷ Es kann zwischen „Gesprächsidentitäten“ und „situierten Identitäten“ unterschieden werden. Während sich die Gesprächsidentitäten auf den inneren Gesprächskontext ‚Beratung‘ beziehen und in diesem hergestellt werden (z. B. Fragender/Antwortender, Erzähler/Hörer), orientieren sich situierte Gesprächsidentitäten am äußeren, institutionellen Gesprächskontext, der beeinflusst, wie und was gesagt oder auch was nicht gesagt werden kann (vgl. Zimmermann 2008, S. 88).

⁸⁸ So zeigt beispielsweise Day (1998), dass ethnische Fremdkategorisierungen in Interaktionen von den Beteiligten angenommen, abgelehnt oder differenziert werden können.

⁸⁹ Faust (2006) weist jedoch darauf hin, dass weder eine Wissensasymmetrie unbedingt eine Experten-Laien-Differenz begründet noch ein Mangel an Informationen der Ratsuchenden immer notwendig ist. Ein Ratsuchender kann auch Orientierungswissen benötigen, das eine „entscheidungshemmende Überfülle an Wissen oder Informationen überwinden hilft“ (ebd., S. 278).

⁹⁰ Institutionelles bzw. organisationales Wissen wird als von (allen) Organisationsmitgliedern geteiltes Wissen definiert (vgl. Al-Laham 2003, S. 41), „das Arbeitshandlungen ermöglicht und darin die Organisation einzigartig macht“ (Fried 2003, S. 75). Dieses Wissen kann als gemeinsame Wirklichkeitsinterpretation, Routine, überlappendes Wissen oder Handlungstheorie verstanden werden (vgl. Al-Laham 2003, S. 42).

Des Weiteren können Wissensinhalte in den Beratungen dahingehend unterschieden werden, ob diese sich auf die Institution oder den Träger beziehen oder ob sie außerinstitutionell sind.

Die Befunde der parameterbezogenen Kontrastanalysen werden im Anschluss unter Hinzunahme der weiteren Beratungsinteraktionen aus dem Korpus der VHS und WBS überprüft, differenziert und ergänzt. Damit sollen die Ergebnisse der Kontrastanalyse abgesichert werden, um Aussagen über die anbieterinstitutionellen Kontexte zu gewinnen, aus denen die Fälle stammen.

Abschließend wird die geübte Kritik an den Phasen- und Strukturmodellen aufgegriffen, indem komponentenbasierte Modelle von Beratungen in der Weiterbildung entwickelt werden, die sowohl die jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexte als auch die Beratungsformate berücksichtigen (vgl. Kap. 3.4). Grundlage für die Bildung der Komponenten sind die empirisch gewonnenen Ergebnisse, indem die Parameter als ‚Querschnittskategorien‘ genutzt werden. Die ablaufbezogenen Komponenten entsprechen Phasen von Beratung, die chronologisch geordnet sind.⁹¹ Diese Einteilung orientiert sich an der in der gesprächsanalytischen Forschung üblichen Phasierung von Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase, wobei in der Kernphase weitere Teilphasen unterschieden werden. Die nicht-ablaufbezogenen Komponenten sind dagegen nicht chronologisch geordnet, sondern sind Elemente, die entweder fortlaufend prozessiert oder an verschiedenen Stellen in den Beratungen ausgestaltet werden müssen

9.6 Zusammenfassung: Das Untersuchungsdesign der Studie

Beratungen in der Weiterbildung werden in der vorliegenden Studie als institutionelle Interaktionen untersucht, bei denen die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter als Beratende ihre Arbeit verrichten und die Klientinnen und Klienten als Ratsuchende ihre Ziele und Interessen verfolgen (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 3). In Abgrenzung zum Standpunkt der pragmatischen Diskursanalyse wird nicht unterstellt, dass die Strukturen, die charakteristischen Aktivitäten und Abläufe der Beratungsinteraktionen institutionell determiniert sind (vgl. Brünner 1987, S. 14), sondern die anbieterinstitutionellen Kontexte werden als möglicherweise relevante Kontexte behandelt, an denen sich die Beteiligten orientieren können, aber nicht müssen (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 21). Ziel der Analysen ist es, die institutionellen Dimensionen der Beratungen herauszuarbeiten.

⁹¹ Obwohl Phasenmodelle die Komplexität von Beratung nicht hinreichend abbilden (vgl. Kap. 3.3), sind Beratungen, wie jeder Dialog, chronologisch geordnet. Außerdem können Phasenschemata didaktisch genutzt werden, um in Beraterfortbildungen Handlungsweisen einzuüben (vgl. Kossack 2009, S. 54).

Die aufgezeichneten Gespräche werden bereits im Vorfeld als Beratungen definiert und nicht erst nach deren Analyse als solche bestimmt. Beratung ist das, was von den untersuchten Einrichtungen unter Beratung gefasst wird. Darunter können somit auch Interaktionen fallen, die die Kriterien, die an Beratung (z. B. Freiwilligkeit, Verantwortungsteilung) angelegt werden, nicht erfüllen (vgl. Kap. 2.1). Diese Entscheidung wird mit den Ergebnissen der referierten Studien begründet (vgl. Kap. 4), die gezeigt haben, dass Beratung kein homogenes Interaktionsformat ist, sondern dass Beurteilen, Begutachten, Einstufen, Argumentieren und stellvertretendes oder administratives Handeln Praktiken in Beratungen sind. Dieser Ansatz soll davor bewahren, die Interaktionen an den in der Literatur dargestellten, häufig normativen Charakteristika von Beratung zu messen.

Für die Untersuchung werden zwei Anbieter von Beratungen in der Weiterbildung ausgewählt, wobei die untersuchte VHS als eine typische Vertreterin einrichtungsgebundener und die WBS als eine typische Vertreterin einrichtungsübergreifender Beratung gelten. Mit dieser Auswahl ist allerdings die Hypothese verbunden, dass sich die Beratungen auch aufgrund ihrer anbieterinstitutionellen Kontexte unterscheiden und sich die Unterschiede in den Beratungsinteraktionen rekonstruieren lassen.

Die institutionellen Selbstdarstellungen – mit denen die Darstellung der Auswertung beginnt (vgl. Kap. 10) – werden als eigenständiges Datenmaterial feinanalytisch mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet, um die nach außen kommunizierten Selbstverständnisse der beiden Einrichtungen von ihren Beratungsangeboten zu ermitteln. Damit werden erste Unterschiede zwischen den beiden Weiterbildungsberatungsanbietern aufgezeigt. Des Weiteren dienen diese Analysen auch dazu, mögliche Unterschiede zwischen den Selbstdarstellungen und den aufgezeichneten Beratungen herauszuarbeiten.

Für die Interaktionsanalysen werden aus den Korpora der aufgezeichneten Beratungsgespräche von jeder Einrichtung miteinander kontrastierende Beratungen ausgewählt. Die Interaktionsanalysen werden mit weiteren Daten ethnografisch angereichert, wobei die ethnografischen Notizen, die Fotografien der Beratungsorte und die in den Beratungen verwendeten Medien additiv sowie die Interviews mit den Beratenden auch kontrastiv genutzt werden.

Nach dieser ‚ethnografischen Anreicherung‘ werden die Beratungen mit Hilfe von vier deduktiv und induktiv entwickelten Parametern miteinander verglichen, um die differenzierte Frage nach den institutionellen Dimensionen der Beratungen zu beantworten. Die Parameter werden im Anschluss mit Hilfe der weiteren Beratungen der beiden Korpora überprüft und differenziert.

D Datenauswertung

10 Analysen der Institutionellen Selbstdarstellungen der Beratungsangebote

Wie bereits erwähnt, sind die Beratungsanbieter die konstitutive Bedingung dafür, dass Ratsuchende und Beratende überhaupt zusammenkommen. Dafür müssen von den Institutionen nicht nur Beratende bestellt und Beratungsräume bereitgehalten werden, sondern potenzielle Ratsuchende müssen auch über das Vorhandensein der Möglichkeit informiert werden, sich vor der Aufnahme einer Weiterbildungsmaßnahme beraten zu lassen. Dass die fakultativen Beratungsangebote der Weiterbildung insbesondere in Konkurrenz zur Informationsbeschaffung im Internet stehen, zeigt die letzte Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland aus dem Jahr 2012: Es haben sich nur 8% der Bevölkerung persönlich beraten lassen, wohingegen 72% das Internet genutzt haben, um Informationen über Weiterbildung zu erhalten (vgl. Kuwan/Seidel 2013a, S. 238).

In diesem Kapitel, mit dem die Darstellung der empirischen Untersuchung beginnt, werden die institutionellen Selbstdarstellungen der Beratungsangebote der untersuchten Einrichtungen mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert, um u. a. herauszuarbeiten, wie die Institutionen für ihre Beratungen werben und welche Konstruktionen der Ratsuchenden vorgenommen werden. Es werden zunächst die Darstellung des Sprachkursberatungsangebots im gedruckten Kursprogramm der untersuchten VHS und im Anschluss daran der Flyer der untersuchten WBS analysiert, um diese Selbstdarstellungen anhand von induktiv entwickelten Kategorien miteinander zu vergleichen. Dabei können erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Beratungsangebote ermittelt werden, die im Verlauf der empirischen Untersuchung dazu genutzt werden, um die Ergebnisse der Interaktionsanalysen mit den Angaben der Selbstdarstellungen zu kontrastieren.

10.1 Analyse der Ankündigung des Sprachkursberatungsangebots im gedruckten Kursprogramm der Volkshochschule

Im gedruckten Kursprogramm der VHS wird auf der Seite vor den Ankündigungstexten der Sprachkurse über die Beratungen des Fachbereichs ‚Sprachliche Weiterbildung‘ informiert. Die Selbstdarstellung (vgl. Abb. 2) ist in mehrere Abschnitte gegliedert, die jeweils durch Quer- und Längsstriche voneinander abgegrenzt sind.

Mit der Überschrift „VHS-Sprachenberatung“ auf dem Seitenkopf wird den Leserinnen und Lesern eine erste Orientierung gegeben, worüber sie informiert werden. Aus der Überschrift ist jedoch noch nicht ersichtlich, ob die VHS allgemein über Sprachenlernen berät oder Informationen über ihr Kursangebot der ‚Sprachlichen Weiterbildung‘ unterbreitet.

Seitenaufbau

Abbildung 2: Selbstdarstellung der VHS – Sprachenberatung⁹²

VHS-Sprachenberatung

Langjährige Erfahrungen zeigen:
Wer als Interessent mit Vorkenntnissen vor Kursbeginn die Sprachenberatung in Anspruch nimmt, hat eine höhere Chance, dass der ausgewählte Kurs auch zum eigenen Sprachniveau passt. Dieser kostenlose Service trägt nicht nur zur Kundenzufriedenheit bei, er ist für die VHS ein wesentliches Instrument der Qualitätssicherung.

Daher eine Empfehlung der VHS-Praxis:
Es sollte kein Kurs, sofern bereits Kenntnisse in der gewünschten Sprache vorliegen, „blind“ gebucht werden. Die Enttäuschung darüber, einen falschen Kurs belegt zu haben, kann durch eine Sprachenberatung vermieden werden. Die VHS-Sprachenberatung hilft dabei, nicht den ersten Kurs – sondern den besten Kurs zu wählen.


Sprachen lernen an der VHS

Nutzen Sie unsere Sprachenberatung im VHS-Gebäude, [redacted] an folgenden Terminen:

Sprachenberatung vom 10. Dezember 2009 bis zum 29. Januar 2010 Montag: 10.00-12.00 Uhr und 14.00-17.00 Uhr Dienstag: 10.00-12.00 Uhr und 14.00-17.00 Uhr Mittwoch: 10.00-12.00 Uhr und 14.00-17.00 Uhr Donnerstag: 10.00-12.00 Uhr und 14.00-19.00 Uhr Freitag: 10.00-12.00 Uhr	Fachberatung Spanisch Donnerstag: 07.01.10 14.00-19.00 Uhr Fachberatung Italienisch Donnerstag: 14.01.10 14.00-19.00 Uhr Fachberatung Deutsch als Fremdsprache Montag, Dienstag, Mittwoch, Freitag 10.00-12.00 Uhr Dienstag und Donnerstag 14.30-16.30 Uhr	Sprachkurse 33 Sprachen an mehr als 30 unterschiedlichen Veranstaltungsorten in [redacted]
---	---	--

Vom 23. Dezember bis zum 6. Januar findet keine Beratung statt!

Welcher Kurs ist der richtige für mich?
Wenn Sie weitere Fragen haben, sprechen Sie uns an:
Britta [redacted]
Rainer [redacted]
Elke [redacted]
Ulrike [redacted]



Regelmäßige Beratung für alle Sprachen Donnerstag, ab 04.02.10 17.00-19.00 Uhr (außer in den Schulfreien und an Feiertagen)	Beratung für alle Sprachen in den Stadtteilen Montag, 11.01.10 16.00-18.00 Uhr Mittwoch, 13.01.10 17.00-19.00 Uhr Beratung für Seniorinnen und Senioren Donnerstag, 14.01.10 12.00-14.00 Uhr	<table border="0"> <tr><td>Allgriechisch</td><td style="text-align: right;">93</td></tr> <tr><td>Arabisch</td><td style="text-align: right;">89</td></tr> <tr><td>Bulgarisch</td><td style="text-align: right;">86</td></tr> <tr><td>Chinesisch</td><td style="text-align: right;">89</td></tr> <tr><td>Dänisch</td><td style="text-align: right;">81</td></tr> <tr><td>Deutsch als Fremdsprache</td><td style="text-align: right;">52</td></tr> <tr><td>Deutsche Gebärdensprache</td><td style="text-align: right;">94</td></tr> <tr><td>Englisch</td><td style="text-align: right;">58</td></tr> <tr><td>Finnisch</td><td style="text-align: right;">81</td></tr> <tr><td>Französisch</td><td style="text-align: right;">71</td></tr> <tr><td>Griechisch</td><td style="text-align: right;">84</td></tr> <tr><td>Italienisch</td><td style="text-align: right;">75</td></tr> <tr><td>Ivrit/Neuhebräisch</td><td style="text-align: right;">90</td></tr> <tr><td>Japanisch</td><td style="text-align: right;">91</td></tr> <tr><td>Koreanisch</td><td style="text-align: right;">92</td></tr> <tr><td>Kroatisch</td><td style="text-align: right;">86</td></tr> <tr><td>Latein</td><td style="text-align: right;">93</td></tr> <tr><td>Litauisch</td><td style="text-align: right;">88</td></tr> <tr><td>Niederländisch</td><td style="text-align: right;">81</td></tr> <tr><td>Norwegisch</td><td style="text-align: right;">82</td></tr> <tr><td>Persisch</td><td style="text-align: right;">92</td></tr> <tr><td>Polnisch</td><td style="text-align: right;">86</td></tr> <tr><td>Portugiesisch</td><td style="text-align: right;">84</td></tr> <tr><td>Russisch</td><td style="text-align: right;">87</td></tr> <tr><td>Schwedisch</td><td style="text-align: right;">83</td></tr> <tr><td>Spanisch</td><td style="text-align: right;">77</td></tr> <tr><td>Tamilisch</td><td style="text-align: right;">92</td></tr> <tr><td>Thailändisch</td><td style="text-align: right;">92</td></tr> <tr><td>Tschechisch</td><td style="text-align: right;">88</td></tr> <tr><td>Türkisch</td><td style="text-align: right;">85</td></tr> <tr><td>Ukrainisch</td><td style="text-align: right;">88</td></tr> <tr><td>Ungarisch</td><td style="text-align: right;">88</td></tr> <tr><td>Vietnamesisch</td><td style="text-align: right;">92</td></tr> </table>	Allgriechisch	93	Arabisch	89	Bulgarisch	86	Chinesisch	89	Dänisch	81	Deutsch als Fremdsprache	52	Deutsche Gebärdensprache	94	Englisch	58	Finnisch	81	Französisch	71	Griechisch	84	Italienisch	75	Ivrit/Neuhebräisch	90	Japanisch	91	Koreanisch	92	Kroatisch	86	Latein	93	Litauisch	88	Niederländisch	81	Norwegisch	82	Persisch	92	Polnisch	86	Portugiesisch	84	Russisch	87	Schwedisch	83	Spanisch	77	Tamilisch	92	Thailändisch	92	Tschechisch	88	Türkisch	85	Ukrainisch	88	Ungarisch	88	Vietnamesisch	92
Allgriechisch	93																																																																			
Arabisch	89																																																																			
Bulgarisch	86																																																																			
Chinesisch	89																																																																			
Dänisch	81																																																																			
Deutsch als Fremdsprache	52																																																																			
Deutsche Gebärdensprache	94																																																																			
Englisch	58																																																																			
Finnisch	81																																																																			
Französisch	71																																																																			
Griechisch	84																																																																			
Italienisch	75																																																																			
Ivrit/Neuhebräisch	90																																																																			
Japanisch	91																																																																			
Koreanisch	92																																																																			
Kroatisch	86																																																																			
Latein	93																																																																			
Litauisch	88																																																																			
Niederländisch	81																																																																			
Norwegisch	82																																																																			
Persisch	92																																																																			
Polnisch	86																																																																			
Portugiesisch	84																																																																			
Russisch	87																																																																			
Schwedisch	83																																																																			
Spanisch	77																																																																			
Tamilisch	92																																																																			
Thailändisch	92																																																																			
Tschechisch	88																																																																			
Türkisch	85																																																																			
Ukrainisch	88																																																																			
Ungarisch	88																																																																			
Vietnamesisch	92																																																																			

Alle Prüfungstermine und -zentren für Start, Elementar- und Zertifikatsprüfungen sind unter [redacted] aufgeführt.
Alle tok-Prüfungen sind unter www.sprachenzertifikate.de aufgeführt.
Weitere Informationen finden Sie unter: www.cambridge-efl.org.uk und www.tcolib-germany.com.

(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Unter der Überschrift steht ein Fließtext, gefolgt von der Sub-Überschrift „Sprachen lernen an der VHS“. Damit ist das Beratungsangebot auf die von der VHS angebotenen Sprachkurse eingegrenzt. Mit der Aufforderung „Nutzen Sie unsere Sprachenberatungen im VHS-Gebäude [...] an folgenden Terminen“ wird das Erlernen einer Sprache mit dem Appell verknüpft, die Beratungen zu festgelegten Terminen in Anspruch zu nehmen. Durch eine Lokalisierung und Terminierung der Beratungen wird indirekt kenntlich gemacht, dass es sich um Face-to-face-Beratungen und nicht um E-Mail- oder Telefonberatungen handelt.

Im nächsten Abschnitt, der sich in zwei Spalten gliedert, sind in der linken Spalte ein Zeitraum von sechs Wochen sowie Wochentage und Uhrzeiten, an denen die Sprachenberatungen angeboten werden, aufgeführt. In der Spalte daneben sind Termine für die Beratungen zu den Sprachen Spanisch, Italienisch und DaF angegeben. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit dem Hinweis, dass in den Weihnachtsferien keine Beratungen stattfinden.

⁹² Auf der Abbildung wurden alle Elemente geschwärzt, die Rückschlüsse auf den Ort der Volkshochschule erlauben.

Der folgende Abschnitt ist mit der Frage „Welcher Kurs ist der richtige für mich?“ überschrieben. Wurden zuvor allgemeine Informationen über Orte und Zeiträume der Beratungen gegeben, wird nun ein möglicher Beratungsgegenstand formuliert, wodurch die Sprachenberatungen indirekt mit Kurswahlberatungen gleichgesetzt werden. Um diese und „weitere Fragen“ zu klären, sind Namen von Personen mit ihren Telefonnummern abgedruckt. Es wird nicht ersichtlich, welche Funktion diese Mitarbeitenden in der VHS haben. Da sie jedoch telefonisch erreichbar sind – es sind die Durchwahlen angegeben –, liegt die Vermutung nahe, dass es sich um hauptberufliche Mitarbeitende (Fachbereichsleitungen oder festangestellte Beratende) der VHS handelt. Da keine Beratungszeiten aufgeführt sind, scheint es möglich, diese Personen auch außerhalb der oben genannten Zeiten zu erreichen. Rechts daneben ist eine Fotografie abgedruckt, die offensichtlich eine Beratungssituation zeigt.

Im unteren Teil werden Termine der regelmäßig angebotenen Sprachenberatung (jeden Donnerstag von 17:00 bis 19:00 Uhr), Internetseiten, auf denen die Prüfungstermine in Erfahrung zu bringen sind, und drei Beratungstermine in anderen Stadtteilen angegeben. Auffällig ist, dass für Seniorinnen und Senioren ein gesonderter Beratungstermin angeboten wird, während anderen Zielgruppen kein spezielles Beratungsangebot unterbreitet wird.

In der rechten Spalte sind die von der VHS angebotenen Fremdsprachen aufgelistet, hinter denen jeweils die zugehörigen Seitenangaben im gedruckten Kursprogramm vermerkt sind. Neben den Informationen über die Beratungen dient die Seite offensichtlich auch zur Orientierung, um Kurse der jeweiligen Fremdsprachen schnell im gedruckten Kursprogramm finden können.

Dokumentarische Analyse des Textes

Abbildung 3: Text der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 1 aus Abbildung 2)

Langjährige Erfahrungen zeigen:

Wer als Interessent mit Vorkenntnissen vor Kursbeginn die Sprachenberatung in Anspruch nimmt, hat eine höhere Chance, dass der ausgewählte Kurs auch zum eigenen Sprachniveau passt. Dieser kostenlose Service trägt nicht nur zur Kundenzufriedenheit bei, er ist für die VHS ein wesentliches Instrument der Qualitätssicherung.

(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Daher eine Empfehlung der VHS-Praxis:

Es sollte kein Kurs, sofern bereits Kenntnisse in der gewünschten Sprache vorliegen, „blind“ gebucht werden. Die Enttäuschung darüber, einen falschen Kurs belegt zu haben, kann durch eine Sprachenberatung vermieden werden. Die VHS-Sprachenberatung hilft dabei, nicht den ersten Kurs – sondern den besten Kurs zu wählen.

Formulierende Interpretation

Der Text ist im Blocksatz ausgerichtet und in zwei Spalten gegliedert, über denen jeweils eine fett gedruckte Überschrift steht (vgl. Abb. 3). In der linken Spalte wird dargelegt, dass „langjährige Erfahrungen“ gezeigt haben, dass Interessenten mit Vorkenntnissen in einer Fremdsprache eher einen ihren Vorkenntnissen entsprechenden Kurs finden, wenn sie sich vor einem Kursbesuch beraten lassen. Den Beratungen wird neben einem Nutzen für die Ratsuchenden („Kundenzufriedenheit“) auch eine institutionelle Funktion („Instrument der

Qualitätssicherung“) zugeschrieben. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die Beratungen ein „kostenlose[r] Service“ sind.

In der rechten Spalte wird die Empfehlung gegeben, dass man sich für einen Kurs – unter der Voraussetzung, dass Vorkenntnisse vorhanden sind – nicht „blind“ anmelden sollte. Als Begründung wird eine mögliche Enttäuschung über eine falsche Kursbelegung genannt, die durch eine Beratung vermieden werden könnte.

Abgeschlossen wird der Text mit dem Wortspiel, dass die Beratungen dabei helfen, nicht den ersten, sondern den besten Kurs zu besuchen.

Reflektierende Interpretation

Mit der Überschrift „Langjährige Erfahrungen zeigen:“ wird darauf aufmerksam gemacht, dass die nachfolgenden Angaben sich aus einem (noch) nicht näher spezifizierten Erfahrungswissen speisen. Das Adjektiv „langjährig“ deutet darauf hin, dass die VHS auf eine lange Geschichte ihrer Sprachkurse und/oder ihrer Beratungen zurückblicken kann. Aufgrund der Ansprache der Rezipienten als Interessenten wird eine Unverbindlichkeit der Beratungen suggeriert. So wird bereits bei einem unspezifischen Kursinteresse eine Beratung empfohlen. Die zunächst allgemeine Adressierung wird eingeschränkt, indem nur Kursinteressenten mit Fremdsprachenvorkenntnissen angesprochen werden. Die Formulierung „in Anspruch nehmen“ schließt ein, dass Interessenten mit Vorkenntnissen das Beratungsangebot nicht nur offen steht, sondern dass sie ein Anrecht darauf haben.

Die Charakterisierung „höhere Chance“ zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, einen den Fremdsprachenvorkenntnissen entsprechenden Kurs zu wählen, durch eine Beratung zwar gesteigert werden kann, dies aber nicht zwangsläufig der Fall sein muss. Mit der Bezeichnung „kostenlose[r] Service“ wird der Dienstleistungscharakter hervorgehoben, der zudem mit keinerlei Kosten für die Ratsuchenden verbunden ist.

Ist bis dahin ausschließlich der Nutzen der Beratungen für Kursinteressenten mit Vorkenntnissen dargelegt worden, wird im Anschluss kenntlich gemacht, dass das Beratungsangebot auch funktional für die VHS ist („Instrument“), um ihre Qualitätssicherung zu gewährleisten.⁹³ Damit wird ein institutionelles Interesse angesprochen: Ohne Ratsuchende wäre die VHS nicht in der Lage, dieses nach eigenen Angaben wesentliche Qualitätsinstrument überhaupt einsetzen zu können. Es fällt auf, dass komplementär zu dieser betriebswirtschaftlichen Begründung auch von „Kundenzufriedenheit“ gesprochen wird. Mit dem Kundenbegriff wird eine geschäftliche Beziehung zwischen den Interessenten und der VHS und

⁹³ Die untersuchte VHS ist nach dem EFQM-Modell zertifiziert. Dieses Modell ist ein sogenanntes Total Quality Management Konzept, das den Anspruch erhebt, die Qualitätsbemühungen in allen Bereichen eines Unternehmens in den Vordergrund zu rücken, kontinuierlich dessen Produkte und Dienstleistungen zu verbessern und sich dabei primär an den Kundenbedürfnissen zu orientieren (vgl. Nötzold 2002, S. 44ff.).

nicht die Lehrenden-Lernenden-Beziehung oder eine Beratenden-Ratsuchenden-Beziehung ausgedrückt.

Die Ausführungen der linken Spalte werden in der rechten aufgegriffen, um argumentativ („daher“) eine Empfehlung abzuleiten. Wurde bis dahin nicht ersichtlich, auf welches Erfahrungswissen zurückgegriffen wird, ist nun erkennbar, dass es sich um eines aus der alltäglichen Arbeit („VHS-Praxis“) handelt. Es fällt auf, dass keine Personen (z. B. Kursleitende, Teilnehmende) genannt werden, die diese Erfahrungen sammeln konnten, sondern dass die „VHS-Praxis“ gleichsam personifiziert wird. Daraus lässt sich schließen, dass diese Erfahrung so gesättigt ist, dass sie als institutionelles Wissen präsentiert werden kann. Im Anschluss wird die Empfehlung gegeben, keinen Kurs „blind“ zu buchen. Durch die Verwendung des Konditionals („sollte“) erhalten die Beratungen einen fakultativen Charakter. Dabei wird erneut nur die Interessentengruppe mit Vorkenntnissen angesprochen. Mit dieser Adressierung werden die Sprachenberatungen indirekt als Einstufungsberatungen spezifiziert. Durch die Metapher des ‚blinden Buchens‘ wird Ratsuchenden mit Vorkenntnissen die Fähigkeit abgesprochen, ihre Vorkenntnisse selbst richtig einzuschätzen, um geeignete Kurse zu belegen. Es wird die mögliche negative Konsequenz ‚Enttäuschung darüber, einen falschen Kurs belegt zu haben‘ erwähnt, um daran anschließend die Sprachenberatung als prophylaktische Maßnahme zu präsentieren. Erneut wird mit dem Modalverb „kann“ kenntlich gemacht, dass Ratsuchende trotz einer Beratung enttäuscht werden könnten. Abgeschlossen wird die Argumentation durch das Wortspiel „nicht den ersten Kurs, sondern den besten Kurs zu wählen“. Mit den Verben ‚helfen‘ und ‚wählen‘ wird signalisiert, dass die Beratungen eine unterstützende Funktion haben, dass die Kurse jedoch von den Interessenten bzw. Ratsuchenden selbst ausgewählt werden müssen.

Die Sprachenberatungen werden insgesamt als wichtige Dienstleistung der VHS dargestellt. Es wird versucht, Kursinteressenten mit Fremdsprachenvorkenntnissen von der Notwendigkeit einer Beratung vor einer Kursbuchung bei der VHS zu überzeugen. Als Begründungen werden positive Aspekte (Wahl eines den Vorkenntnissen entsprechenden Kurses) und die Vermeidung von negativen Folgen (mögliche Enttäuschungen) genannt. Neben diesem Nutzen wird auch erwähnt, dass die Sprachenberatungen zur Qualitätssicherung dienen. Die Beratungen werden damit im Qualitätskonzept der VHS verortet. Den Ratsuchenden wird damit indirekt zugesprochen, einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Einrichtung zu leisten.

Mit der ausschließlichen Adressierung von Kursinteressenten mit Vorkenntnissen in der jeweiligen Fremdsprache werden Ratsuchende ohne Vorkenntnisse, aber mit anderen Fragen, z. B. zu den Lehr-Lern-Formen in den Kursen, zu öffentlichen Förderungen der Kurse

oder zu den mit dem Erlernen der Fremdsprache verbundenen Zielen, von einer Beratung indirekt ausgeschlossen.

Sprachlich fallen die nüchternen und sachlichen Formulierungen unter Verzicht auf direkte Ansprache der Leserinnen und Leser auf. Nicht informiert wird über die inhaltliche Gestaltung, den Ablauf, die Dauer der Beratungen, über die Qualifikation der Beratenden und über die Art und Weise, wie die Vorkenntnisse und die entsprechenden Kurse ermittelt werden.

Der Text hat sowohl deskriptive als auch appellative Funktionen. Die Leserinnen und Leser werden informiert, dass eine ‚richtige‘ Kursbelegung ohne exakte Feststellung der Vorkenntnisse nicht gelingen kann und dass die VHS mit Hilfe der Beratungen ihre Qualitätssicherung betreibt (deskriptiv). Aus diesen Gründen sind Kursinteressenten aufgefordert, eine Sprachenberatung in Anspruch zu nehmen (appellativ).

Außerdem wird ein Spannungsverhältnis deutlich: Die VHS kann keine Beratung vor dem Besuch eines Sprachkurses vorschreiben, sondern muss von der Notwendigkeit des Angebots überzeugen. Gleichzeitig müssen die damit möglicherweise geweckten Erwartungen relativiert werden, da die Beratungen keine Garantie dafür sind, dass auch tatsächlich der „beste Kurs“ ermittelt und besucht wird.

Dokumentarische Analyse des Bildes

Abbildung 4: Fotografie der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 2 aus Abbildung 2)



(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Formulierende Interpretation

a) Vor-Ikonografische Interpretation

Bei dem Bild handelt es sich um eine Fotografie, die in einem geschlossenen Raum aufgenommen wurde. Im Bildvordergrund⁹⁴ sind zwei Männer zu sehen, die an einem Tisch sitzen und dem Rezipienten den Rücken zuwenden. Der linke Mann ist ca. 40 bis 50 Jahre alt. Der rechte Mann ist aufgrund seiner Statur, seiner Kleidung und seines vollen Haars wahrschein-

⁹⁴ Bohnsack (2009) unterscheidet zwischen einem Bildvorder-, Bildmittel- und Bildhintergrund (vgl. ebd., S. 60).

lich jünger (ca. 20-30 Jahre alt). Der ältere Mann trägt einen weißen Strickpullover und der jüngere ein graues Jackett, über dem die Kapuze eines Pullovers liegt. Auf dem Tisch vor ihnen befinden sich mehrere lose Blätter. Der ältere Mann hat eine Mappe vor sich liegen. Beide Männer schauen gemeinsam auf ein Blatt, das sich vor dem jüngeren auf dem Tisch befindet, und der ältere Mann deutet mit seinem rechten Zeigefinger auf das Blatt (vgl. Abb. 4).

Im Bildmittelgrund sitzt eine ca. 40- bis 50-jährige Frau den beiden Männern gegenüber. Die Frau ist dem älteren Mann zugewandt, wobei nicht zu erkennen ist, ob sie ihn ansieht oder an ihm vorbeischaute. Sie ist schwarz gekleidet. Ihre Haare sind straff zurückgekämmt oder zu einem Zopf zusammengebunden. Sie stützt ihre Handgelenke auf den Tisch, hält in der linken Hand ein loses Blatt Papier und in der rechten Hand, zwischen Zeige- und Mittelfinger, einen Stift. Auch vor ihr liegen mehrere lose Blätter.

Auf den Tischen im Bildhintergrund befinden sich – von rechts nach links – zwei Papierablagekörbe, ein Telefon, weitere lose Blätter und ein eingeschalteter PC. Einer der Tische steht quer zu den beiden anderen, so dass die Frau durch die Tische umschlossen wird.

b) Ikonografische Interpretation

Aus der Anordnung der Tische, der Ablagekörbe und des PCs im Bildhintergrund kann geschlossen werden, dass es sich um eine Situation in einer Institution handelt. Die Blätter auf den Tischen und der Stift in der Hand der Frau deuten darauf hin, dass man sich in einer Arbeitsphase befindet. Die Frau scheint zu warten, da die Männer mit dem Blatt, das vor ihnen liegt, beschäftigt sind. Denkbar ist, dass sie etwas von ihrem Blatt vorgelesen hat und die beiden Männer versuchen, dies auf ihren Unterlagen nachzuvollziehen. Es könnte auch sein, dass der jüngere Mann unter Hilfestellung des älteren ein Formular ausfüllt. Die gedeckte Kleidung der Frau, die im Gegensatz zur legeren Kleidung der Männer steht, lässt den Schluss zu, dass die Frau die institutionelle Vertreterin ist. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass nur sie einen Zugang zum PC und zum Telefon im Bildhintergrund hat.

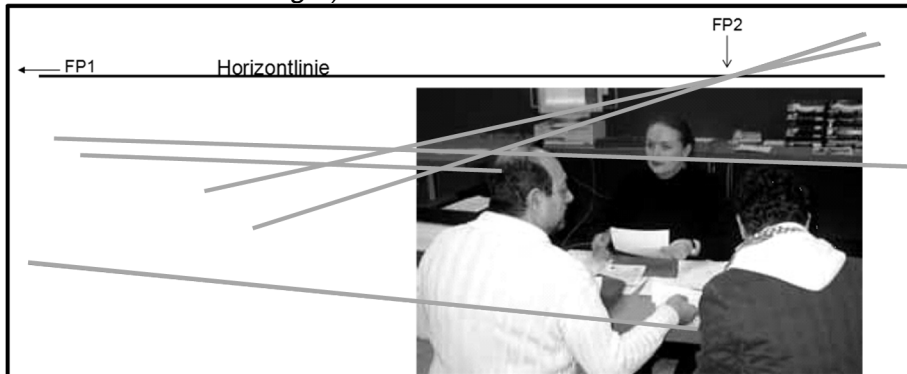
Aufgrund von Kontextinformationen ist bekannt, dass auf der Fotografie der hintere Bereich des Foyers der untersuchten VHS abgebildet ist, in dem die Sprachenberatungen angeboten werden. Aus den Feldkontakten ist außerdem bekannt, dass es sich bei der abgebildeten Frau um eine Beraterin handelt, die sowohl zu Fremdsprachenkursen als auch zu DaF-Kursen und zu den Integrationskursen Beratungen anbietet. Die Haarfarbe der beiden Männer lässt darauf schließen, dass sie einen südeuropäischen oder türkischen Migrationshintergrund haben. In Verbindung mit den zahlreichen Dokumenten auf dem Tisch vor ihnen lässt dies die weitere Schlussfolgerung zu, dass es sich um eine Beratung handelt, die sich

auf einen DaF- oder Integrationskurs bezieht, da die Ratsuchenden in der Regel zu diesen Gesprächen Bescheide vom Ausländeramt oder von der Agentur für Arbeit mitbringen.

Reflektierende Interpretation

a) Rekonstruktion der formalen Komposition

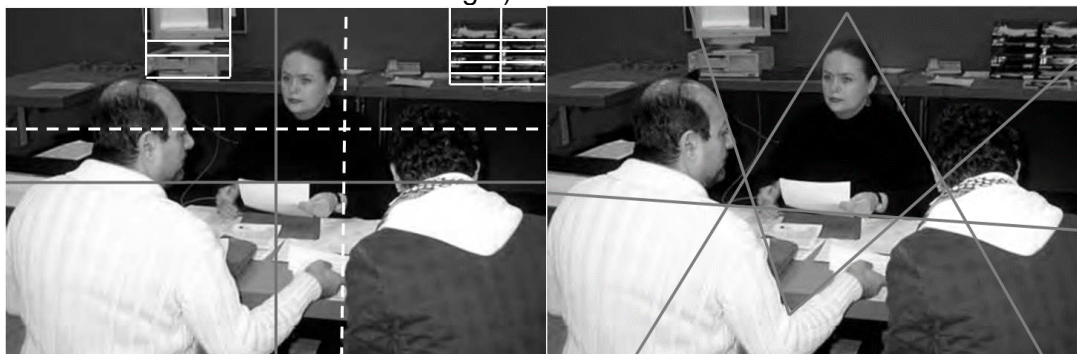
Abbildung 5: Fluchtpunkte der Fotografie der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 2 aus Abbildung 2)



(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Die Fotografie ist in der Zentralperspektive im Modus einer Schrägperspektive aufgenommen, die durch zwei Fluchtpunkte (FP1 und FP2) gekennzeichnet ist (vgl. Abb. 5). Die Fluchtpunkte liegen links außerhalb und oberhalb des Bildausschnitts. Auch die Horizontlinie verläuft somit oberhalb des Bildausschnitts. Aufgrund der gewählten Perspektive werden sowohl die Beraterin als auch der ältere Mann fokussiert, wobei das Gesicht der Beraterin vollständig zu sehen ist, während der ältere Mann im Profil abgebildet wird. Das Gesicht des Jüngeren ist nicht zu erkennen. Er tritt dadurch in den Hintergrund, während der ältere Mann und die Beraterin ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Rezipienten gerückt werden.

Abbildung 6: Planimetrische Komposition der Fotografie der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 2 aus Abbildung 2)



(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Das weiße Papier, das sich im geometrischen Mittelpunkt befindet, wird vor dem Hintergrund der schwarzen Kleidung der Beraterin hervorgehoben (vgl. Abb. 6). Auch der ältere Mann bildet mit seiner weißen Kleidung einen Kontrast zur schwarz gekleideten Beraterin. Durch den Verlauf des vertikalen goldenen Schnitts vom linken Arm des jüngeren Mannes rechts am Kopf der Beraterin vorbei wird ihre zentrale Bildposition zusätzlich hervorgehoben. Während der Tisch im Vordergrund aufgrund der losen, durcheinander liegenden Blätter unordentlich wirkt, ist das institutionelle Arrangement im Hintergrund durch senk- und waagerechte Linien geprägt. Es vermittelt dadurch einen klaren, geordneten und aufgeräumten Eindruck.

Die institutionelle Ordnung und die Beraterin werden durch den horizontalen goldenen Schnitt von der Unordnung und den Ratsuchenden bildkompositorisch getrennt. Während die Beraterin farblich in den Hintergrund tritt, wird sie planimetrisch ins Zentrum des Bildes gerückt. Sie ist durch ein Viereck aus ihrer Silhouette und dem angewinkelten rechten Arm des älteren Mannes eingeschlossen.

Die Ratsuchenden sind der Beraterin mit ihrem Rumpf zugewandt, wobei ihre Kopfhaltung in Richtung des Blattes vor ihnen weist. Während der ältere Mann mit seinem rechten Arm dem Jüngeren zugewandt ist, hat dieser die Arme bei sich ‚hängend‘. Die Beraterin ist sowohl mit ihrer Rumpf- als auch ihrer Kopfhaltung nur dem Älteren zugewandt. Durch diese Körperhaltung wird ihr eher eine Interaktion mit dem älteren Mann möglich, sobald er sich ihr zuwendet, während eine Interaktion mit dem jüngeren Mann nicht zu erwarten ist. Es lässt sich folgern, dass sich die Beraterin, obwohl zwei Personen die Beratung aufgesucht haben, primär des Beratungsgegenstands des älteren Mannes annimmt. Szenisch-choreografisch ist jedoch nicht der jüngere Mann, sondern die Beraterin in dieser Gesprächssituation isoliert. Die beiden Männer bilden durch ihre gemeinsame Orientierung auf das Blatt eine Einheit. Auch die Tischkante bildet eine Grenzlinie zwischen den Ratsuchenden und der Beraterin.

b) Ikonologisch-ikonische Interpretation

Der Fokus der Rezipienten wird auf die Beraterin und den älteren Mann gelenkt. Obwohl der ältere Mann eine große Bildfläche einnimmt und durch seine helle Kleidung das Bild dominiert, wird durch die Gesamtkomposition die Beraterin hervorgehoben. Die Zentralität der Beraterin steht im Kontrast zur szenischen Choreografie: Während die beiden Männer miteinander interagieren und mit dem Blatt Papier vor ihnen auf dem Tisch einen gemeinsamen Bezugspunkt haben, ist die Beraterin von der Interaktion ausgeschlossen.

Die VHS hat mit dieser Fotografie eine Illustration einer Beratung ausgewählt, in der nicht die Interaktion zwischen Beraterin und Ratsuchenden, sondern eine Interaktion der Ratsuchenden untereinander dargestellt ist. Die Fotografie zeigt außerdem, dass in den Beratun-

gen nicht nur interagiert wird, sondern auch schriftliche Informationen nachvollzogen oder Formulare ausgefüllt werden müssen. In der illustrierten Beratungssituation stellt die Beraterin eher Informationen zur Verfügung, als dass sie berät.

Dem chaotisch anmutenden Tisch im Bildvordergrund steht das klar strukturierte institutionelle Setting im Bildhintergrund gegenüber. Etwas gewagt lässt sich daraus schließen, dass die VHS strukturierte Lösungen für die diffusen Beratungsanliegen der Ratsuchenden bereithält. Die Beraterin übernimmt durch ihre Position zwischen den Tischen vor und hinter ihr eine vermittelnde Funktion zwischen den Beratungsgegenständen der Ratsuchenden und den (vor-)strukturierten institutionellen Lösungen der VHS.

Zusammenfassung: Das institutionelle Selbstverständnis der Sprachenberatungen auf Basis der Selbstdarstellung

Allein aufgrund des Umfangs – eine ganze Seite im gedruckten Kursprogramm – wird die Bedeutung der Beratungen für den Besuch eines Sprachkurses bei der VHS deutlich. Durch die Platzierung vor den Ankündigungstexten der Sprachkurse wird indirekt eine Abfolge nahegelegt, die im Text auch expliziert wird: Vor dem Besuch eines Sprachkurses bei der VHS sollte eine Beratung in Anspruch genommen werden. Die VHS wirbt für ihr fakultatives Beratungsangebot, indem sie versucht, Kursinteressierte mit Vorkenntnissen von der Notwendigkeit einer Beratung vor einem Kursbesuch zu überzeugen. Der fakultative Charakter der Beratungen wird daraus ersichtlich, dass Termine und Orte für die Beratungen genannt werden, die offensichtlich ohne eine Anmeldung in Anspruch genommen werden können. Durch die zahlreichen Terminoptionen und die Nennung von Mitarbeitenden mit ihren Telefonnummern wird ein unkomplizierter und offener Zugang suggeriert. Dies wird im Text jedoch durch die Einschränkung des Adressatenkreises auf Personen mit Vorkenntnissen in der jeweiligen Fremdsprache relativiert.

Weder kann ein Aufsuchen der Beratungen vorgeschrieben noch der Erfolg einer Beratung, tatsächlich den besten Kurs zu finden, garantiert werden. Die Beratungen werden nicht als Lösung von individuellen Problemen präsentiert, sondern sind eine unterstützende Dienstleistung, um das von der VHS diagnostizierte Problem – einen den Vorkenntnissen der Ratsuchenden entsprechenden Kurs zu finden – zu lösen. Die Adressaten der Beratung werden als unwissend hinsichtlich der Bewertung ihrer Fremdsprachenvorkenntnisse dargestellt, da sie ohne Beratung einen Kurs „blind“ buchen würden. Die Beratungsbedürftigkeit der Sprachkursinteressenten wird auf der Fotografie mit Hilfe von zwei Ausländern, von denen einer offensichtlich hilfsbedürftig ist, und durch die chaotisch anmutenden Blätter auf dem Tisch vor ihnen illustriert. Demgegenüber steht das klar strukturierte örtliche Arrange-

ment der VHS. Wie eine Ermittlung der Vorkenntnisse erfolgt, bleibt offen. Lediglich auf der Fotografie wird angedeutet, dass eine Einstufung der Vorkenntnisse schriftlich erfolgt.

Die ‚Wohlformuliertheit‘ des Textes steht in Diskrepanz zu der Amateurfotografie.⁹⁵ Als Gemeinsamkeit von Bild und Text kann dagegen festgestellt werden, dass die Interaktion zwischen den Ratsuchenden und der Beraterin ausgeblendet wird, d. h. weder erwähnt noch erkennbar abgebildet ist.

Die Beratungen sind nicht nur ein kostenloses Angebot, um Enttäuschungen von Teilnehmenden vorzubeugen, einen falschen Kurs zu besuchen, sondern auch ein Instrument der Qualitätssicherung der VHS. Komplementär zu diesem Hinweis im Text werden auf der Fotografie nicht die Ratsuchenden, sondern die institutionelle Vertreterin und das Blatt Papier in ihren Händen ins Zentrum gerückt.

10.2 Analyse des gedruckten Flyers der Weiterbildungsberatungsstelle

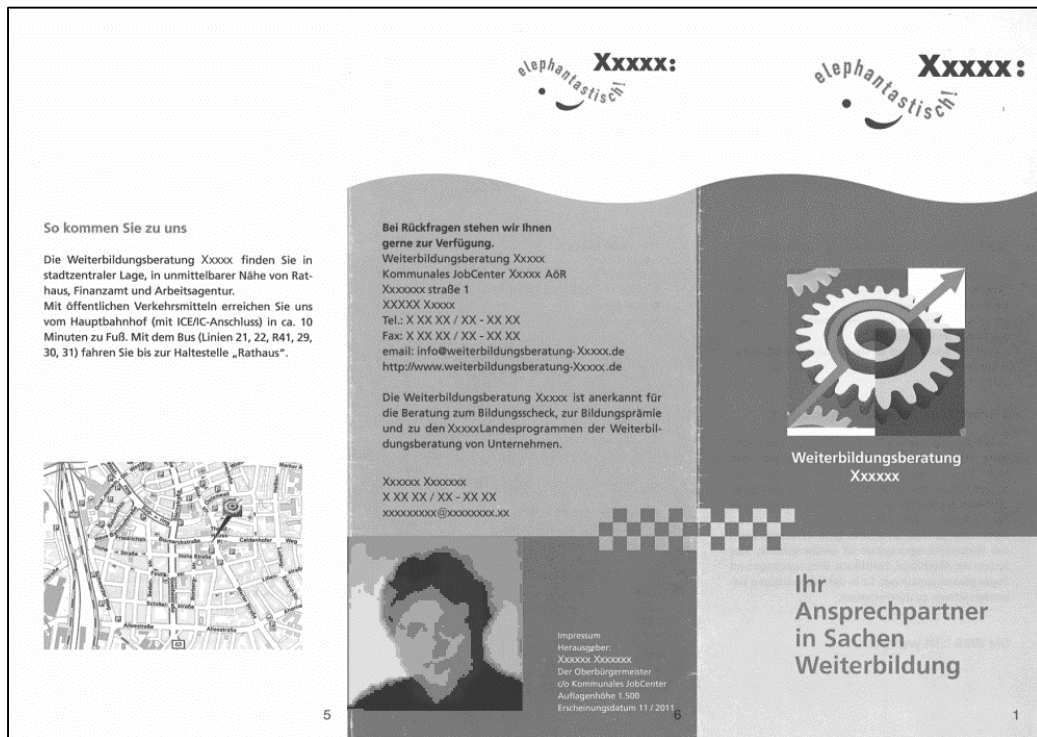
Aufbau des Flyers

Die WBS stellt sich und ihr Angebot in einem beidseitig bedruckten Flyer dar.⁹⁶ Dieser ist in Form eines Zweibruch-Wickelfalzes gefaltet, so dass sich aus einem doppelseitig bedruckten DIN-A4-Blatt sechs Seiten ergeben (vgl. Abb. 7 und Abb. 8). Der Flyer ist matt auf 90 Gramm schweres Papier gedruckt. Auf der Titelseite sind ein Stadtname, das entsprechende Logo der Stadt, eine Zeichnung und der Name der Einrichtung sowie die Selbstbeschreibung „Ihr Ansprechpartner in Sachen Weiterbildung“ zu finden. Auf der zweiten Seite werden Zielgruppen genannt, und es wird darauf hingewiesen, dass die WBS Teil eines Netzwerks ist und vom Jobcenter gefördert wird. Die dritte Seite ist in drei Abschnitte aufgeteilt, in denen stichwortartig das Beratungsangebot charakterisiert wird sowie die Zielgruppen genannt und die Bereiche aufgelistet sind, über die WBS informieren kann. Im unteren Abschnitt wird das Beratungsverständnis dargelegt. Auf der vierten Seite sind 18 Einrichtungen aufgelistet, die als Kooperationspartner der WBS bezeichnet werden. Eine Wegbeschreibung (Seite 5) und die Kontaktadresse sowie das Passbild eines Mannes (Seite 6) sind auf den beiden letzten Seiten abgebildet.

⁹⁵ Dies ist insofern beachtenswert, als Bilder in der Regel von den Rezipienten leichter erkannt und länger behalten werden als Texte, da sie ganzheitlich aufgenommen werden können, wohingegen Texte erst analytisch sequenziell entschlüsselt werden müssen. Die Rezipientenforschung im Printmedienbereich konnte z. B. zeigen, dass Zeitungsleser häufig Bildelemente als Einstieg in eine Seite wählen (vgl. Kaltenhäuser 2005, S. 98f.).

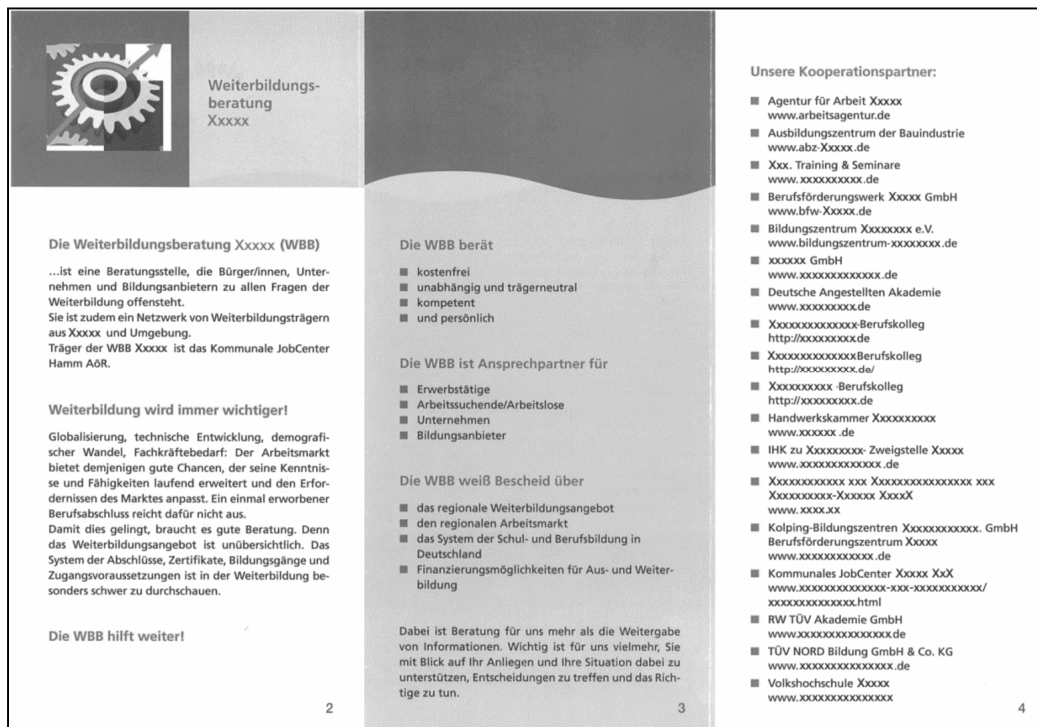
⁹⁶ Faltpapier und Infobroschüren sind mit über 95% das am häufigsten eingesetzte Mittel der Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungsberatungsstellen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 152).

Abbildung 7: Einrichtungsflyer der WBS (Seiten 1, 5, 6)



(Quelle: Weiterbildungsberatungsstelle [Stadt] (o.J.))

Abbildung 8: Einrichtungsflyer der WBS (Seiten 2, 3, 4)



(Quelle: Weiterbildungsberatungsstelle [Stadt] (o.J.))

Dokumentarische Analyse

Seite 1

Formulierende Interpretation

Das Deckblatt gliedert sich in drei Abschnitte. Im oberen Drittel sind auf weißem Hintergrund der Name einer Stadt, in geschwungener Schrift der Neologismus „elephantastisch“ und ein Punkt mit einem querliegenden Bogen abgebildet. Im Zentrum befindet sich eine Abbildung, darunter steht die Bezeichnung „Weiterbildungsberatung“ und erneut der Name der Stadt. In der Mitte der Abbildung ist ein großer perspektivischer, leicht nach hinten gekippter Kreis mit 22 Zacken zu erkennen. Im Zentrum ist ein kleinerer Kreis mit einem Loch in der Mitte – ohne Zacken. Der rechte untere Ausschnitt ist etwas vergrößert – wie unter einer schwachen Lupe – dargestellt. Durch den Kreis schlängelt sich ein in der Mitte gebogener Pfeil mit einer Spitze nach oben, der in ein Rechteck mündet. Links oben und links unten sind zwei weitere kleinere Kreise mit Zacken ausschnitthaft zu erkennen. Rechts unten ist ein weiterer Zacken, vermutlich der eines weiteren Kreises, zu sehen. Der mittlere und der untere Abschnitt werden durch 14 Quadrate miteinander verbunden. Im unteren Bildabschnitt steht zentriert: „Ihr Ansprechpartner in Sachen Weiterbildung“.

Reflektierende Interpretation

Aufgrund der Doppelpunkte nach dem Stadtnamen wird mit „elephantastisch“, einem Kontaminat aus ‚Elefant‘ und ‚phantastisch‘, offensichtlich die Stadt charakterisiert. Der Elefant als das größte lebende Landsäugetier ist ein Symbol für Weisheit, Stärke und Größe. Diese positiven Eigenschaften werden durch das Adjektiv ‚phantastisch‘ verstärkt. Synonyme für ‚phantastisch‘ wären z. B. ‚herrlich‘, ‚wunderbar‘ oder ‚bezaubernd‘. Das Ausrufezeichen zeigt, dass es sich um eine Feststellung handelt, der besonderer Nachdruck verliehen wird – im Sinne von: ‚seht her, wie stark und großartig unsere Stadt ist‘. Die Stadt wird dadurch in schon fast übertriebener Weise mit positiven Eigenschaften attribuiert. Bei der Stadt handelt es sich um eine im Mittelalter gegründete kreisfreie Großstadt, die über 180.000 Einwohner hat. Die Einrichtung wird damit als kommunale Institution ausgewiesen.

Durch die geschwungene Darstellung von „elephantastisch“ wird der Elefant auch grafisch angedeutet. So erweckt diese Form die Assoziation eines Rüssels oder eines Stoßzahns. Auch das abgebildete Signet in Form eines Piktogramms stellt schematisch einen Elefanten im Profil dar: Der Punkt versinnbildlicht das Auge und der geschwungene Bogen den Stoßzahn eines Elefanten. Die geschwungene Form des Adjektivs „elephantastisch“ und die des Rüssels werden im zweiten Bildabschnitt aufgegriffen, da der Hintergrund wie eine Welle gestaltet ist.

In der Mitte der Frontseite ist eine Zeichnung abgebildet, die von einem großen Zahnrad in der Bildmitte dominiert wird. Zahnräder sind Maschinenelemente mit gleichmäßig verteilten Zähnen, die zur Übertragung von Drehungen auf andere Zahnräder verwendet werden, um z. B. Getriebe anzutreiben. Zahnräder werden mit Zahnradstangen, Antriebswellen oder Kurbeln betrieben (vgl. <http://www.wikipedia.org/wiki/Zahnrad>). Ein Zahnrad, das nicht angetrieben wird und nicht mit anderen verbunden ist, kann keine Wirkung entfalten. Somit ist das abgebildete Zahnrad wirkungslos, da weder ein Antriebsmechanismus zu erkennen ist, noch das große Zahnrad in die beiden kleineren Zahnräder greift. Auch die Richtung des Zahnrades – wahrscheinlich symbolisiert durch den Pfeil nach oben – folgt keiner physikalischen Gesetzmäßigkeit, da die Drehungen von Zahnrädern gleichmäßige, runde Bewegungen sind. Verlässt man diese naturwissenschaftliche Betrachtungsweise und wendet sich dem abgebildeten Zahnrad in seiner möglicherweise intendierten metaphorischen Bedeutung zu, stehen positive Konnotationen wie ständig in Bewegung sein, etwas bewegen können auch negativen, wie der maschinellen Entfremdung in der Arbeitswelt oder der einer Mühle, in der die Menschen zermahlen werden, gegenüber.⁹⁷

Was das Zahnrad in diesem Zusammenhang symbolisieren soll, ist nicht eindeutig. Denkbar wäre, dass es die Einrichtung symbolisiert, die einen Aufstieg (Pfeil) ermöglicht. Auch ist vorstellbar, dass das Zahnrad eine Weiterbildungsmaßnahme darstellen soll, die auf einer Erstausbildung (unteres Zahnrad) aufbaut, weitere Weiterbildungsmaßnahmen (Zahnrad oben links) nach sich zieht und zu einem beruflichen Aufstieg oder zu einer Wissenserweiterung führt (Pfeil). Eine andere Deutung ist, dass das Zahnrad den Menschen in seinen Eigenschaften und (berufs-)biografischen Stationen (symbolisiert durch die Zähne) darstellt, der nach Aufstieg und Entfaltung strebt (Pfeil). Folgt man dieser Interpretationsmöglichkeit, könnte die Weiterbildungsberatung durch den rechteckigen Kasten unten rechts im Bild symbolisiert sein, in der die Ratsuchenden mit ihren Wünschen, Interessen, Bildungsbiografien etc. wie unter einer Lupe genauer betrachtet werden. Bei dieser Möglichkeit könnten die beiden anderen Zahnräder Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen symbolisieren, die den Menschen antreiben. Auch könnten die Zahnräder andere Beratungsangebote andeuten, die sich mit einer Weiterbildungsberatung verbinden lassen.

Unter der Zeichnung steht der Begriff „Weiterbildungsberatung“ und ein weiteres Mal der Name der Stadt. Es fällt auf, dass dieser Schriftzug der kleinste auf der Vorderseite ist. So könnten die Bezeichnung und die Bildunterschrift nicht so wichtig sein, da die Zeichnung alleine wirken soll. Auch wäre es möglich, dass das Logo in der Region bekannt ist. Mit dem Begriff „Weiterbildungsberatung [Stadt]“ wird keine Institution, sondern eine Dienstleistung

⁹⁷ Ein Beispiel dafür ist das Filmplakat zu Charlie Chaplins Filmklassiker „Modern Times“, auf dem der Protagonist auf einem überdimensionalen Zahnrad liegt. Der Film kritisiert die Entfremdung des Menschen in der industriellen Fertigung.

benannt. Damit könnte zum Ausdruck gebracht werden, dass das Beratungsangebot von verschiedenen kommunalen Einrichtungen angeboten wird und nicht an einen Ort oder an ein Gebäude gebunden ist. Unabhängig davon, welche Interpretation zutrifft, ist durch den Begriff „Weiterbildungsberatung“ das Thema des Folders genannt, womit die beworbene Dienstleistung auf Beratung über Weiterbildungen eingegrenzt wird. Legt man die Definition des Deutschen Bildungsrates (1970) zugrunde, werden damit alle organisierten Formen des Lernens im Erwachsenenalter nach Abschluss einer ersten Ausbildungsphase zu potenziellen Themen der Beratungen (vgl. ebd., S. 170).

Der untere Abschnitt wird mit dem mittleren durch 14 Quadrate verbunden. Das Karomuster greift die technische, eher nüchterne Symbolik des Zahnrads auf. Dort werden die Leserinnen und Leser direkt angesprochen, indem die „Weiterbildungsberatung [Stadt]“ als „Ihr Ansprechpartner in Sachen Weiterbildung“ bezeichnet wird. Die Ansprache „Ihr“ ist höflich und zugleich distanziert. Die Beratungen scheinen dementsprechend erwachsene Personen zu adressieren. Mit der Bezeichnung „Ihr Ansprechpartner“ wird eine persönliche Ebene hergestellt. Diese Bezeichnung schließt außerdem ein, dass die Einrichtung der einzige oder zumindest der erste Ansprechpartner sein sollte. Die Formulierung „in Sachen Weiterbildung“ ist entweder eine umgangssprachliche oder eine juristische. Während eine „Sache“ umgangssprachlich einen Gegenstand bezeichnet, bedeutet der Begriff in der juristischen Fachsprache eine gerichtliche Angelegenheit oder einen Streitfall⁹⁸.

Seite 2

Formulierende Interpretation

Im oberen Drittel der zweiten Seite sind erneut das Einrichtungslogo des Deckblatts sowie die Bezeichnung „Weiterbildungsberatung [Stadt]“ abgedruckt. Darunter folgt eine Überschrift, die gleichzeitig als Satzanfang dient. Die „Weiterbildungsberatung [Stadt] (WBB)“ wird als Einrichtung beschrieben, die Personen, Unternehmen und Bildungseinrichtungen bei Fragen über Weiterbildungen in Anspruch nehmen können. Die Einrichtung wird außerdem als ein Netzwerk von Bildungsanbietern der Region bezeichnet, das vom kommunalen Jobcenter (mit-)finanziert wird.

Der zweite Abschnitt ist mit der Feststellung überschrieben, dass Weiterbildung zunehmend wichtiger wird. Die gestiegene Bedeutung von Weiterbildung wird mit gesellschaftlichen Entwicklungen (Globalisierung, demografischen Wandel, technischen Entwicklungen und Fachkräftebedarf) begründet. Dabei wird die Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen hervorgehoben, der seine Fähigkeiten und Kenntnisse an den Bedarf des Markts anpassen müsse. Es wird behauptet, dass dazu ein einmal erworbener Berufsab-

⁹⁸ ‚Res‘ bezeichnet im juristischen Sinn einen für sich stehenden, räumlich begrenzten Gegenstand, der keine Person ist (vgl. <http://www.retrobibliothek.de/retrobib/seite.html?id=113582>).

schluss nicht mehr ausreiche. Damit man sich einen Überblick über die unstrukturierte Erwachsenen-/Weiterbildung – genannt werden verschiedene formale Abschlüsse und Zugangsvoraussetzungen zu unterschiedlichen Bildungsgängen – verschaffen könne, sei „gute Beratung“ notwendig. Abgeschlossen wird die Seite mit einer größeren und farblich hervorgehobenen Aussage: „Die WBB hilft weiter!“

Reflektierende Interpretation

Mit „WBB“ wird für ‚Weiterbildungsberatung‘ eine Abkürzung eingeführt, wobei die Bezeichnung „Beratungsstelle“ auf eine öffentliche Einrichtung hindeutet. So werden sozialpädagogische Institutionen in öffentlicher oder konfessioneller Trägerschaft (z. B. Familienberatungs-, Sucht- oder Erziehungsberatungseinrichtungen) als ‚Stellen‘ bezeichnet. Da die „Bürger/innen“ als erste Gruppe genannt werden, scheint es sich auch um die primäre Zielgruppe zu handeln, gefolgt von den Unternehmen und den zuletzt genannten Bildungsanbietern. Während „Bürger/innen“ die Adressaten auf gemeldete Einwohner der Stadt eingrenzt, richtet sich das Beratungsangebot offensichtlich auch an Unternehmen, die ihren Sitz nicht in der Stadt haben. Bei der Ansprache der Personen werden gendersensibel beide Geschlechter genannt. Es werden keine Einschränkungen hinsichtlich des Alters, des Beschäftigungsstatus oder der Schulbildung der Personen vorgenommen, wohingegen mit „Unternehmen“ eher privatwirtschaftlich arbeitende Organisationen als Behörden, Ämter, Vereine, Initiativen, Gruppen, Stiftungen oder Parteien angesprochen werden dürften. Die Bezeichnungen „Unternehmen“ und „Bildungsanbieter“ eröffnen ein großes Spektrum: So können kleine und mittelständische Firmen, Großunternehmen, Industrie-, Handwerks- und Dienstleistungsunternehmen und ex- und implizite, öffentlich geförderte, privatwirtschaftlich arbeitende, gewerkschaftliche, konfessionelle, berufliche und Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen sowie selbstständige Trainer die Weiterbildungsberatung in Anspruch nehmen.

Mit dem Hinweis, dass die WBB „zu allen Fragen der Weiterbildung offensteht“, werden die Beratungsgegenstände thematisch eingegrenzt. Es wird erwartet, dass die Ratsuchenden konkrete Fragen haben, die das Thema Weiterbildung betreffen. Fragen der Lebensgestaltung, des Umgangs mit Eheproblemen oder Fragen zu anderen Bildungsbereichen (Kindergarten, Schule, Ausbildung, Universitäten) werden dadurch indirekt ausgeschlossen. Anschließend wird die Weiterbildungsberatungsstelle zusätzlich („zudem“) als „Netzwerk“ von „Weiterbildungsträgern“ aus der Region bezeichnet. Bei der WBS handelt es sich demzufolge nicht um eine einzelne Institution, sondern um einen Zusammenschluss von kommunalen Weiterbildungsanbietern. Der Netzwerkbegriff lässt vermuten, dass diese Einrichtungen sich zusammengeschlossen haben und gemeinsame Interessen mit der Beratungsstelle verfolgen. Dass das Netzwerk und die Mitgliedsorganisationen die WBS nicht (alleine) finanzieren,

wird daran erkennbar, dass das kommunale Jobcenter⁹⁹ als Träger bezeichnet wird. Sprachlich fällt auf, dass die Weiterbildungsberatungsstelle wie von einem Außenstehenden neutral beschrieben wird („ist eine Beratungsstelle“ oder „ist zudem ein Netzwerk“).

Wurden im ersten Abschnitt die Adressaten genannt und die WBS beschrieben, wird das Thema Weiterbildung und dessen zunehmende Relevanz im zweiten Abschnitt begründet. Durch ein Ausrufezeichen wird der Überschrift „Weiterbildung wird immer wichtiger“ Nachdruck verliehen. Die Verwendung des Komparativs macht darauf aufmerksam, dass Weiterbildung im Moment schon wichtig ist, ihre Bedeutung in der Zukunft aber noch steigen wird. Es werden vier gesellschaftliche Entwicklungen (Globalisierung, technische Entwicklung, demografischer Wandel, Fachkräftebedarf) genannt, ohne diese näher zu erläutern. Diese vier Tendenzen haben gemeinsam, dass sie problematische Auswirkungen auf Menschen und Unternehmen haben können. Diese Entwicklungen werden in Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt gestellt. Es wird behauptet, dass Personen auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen haben, wenn sie sich an den Bedürfnissen des Marktes orientieren und ständig ihre Kompetenzen erweitern. In dieser Aussage ist das negative Szenario enthalten, dass Personen, die sich nicht ständig weiterbilden, schlechtere Chancen haben, wobei offen gelassen wird, ob „Kenntnisse und Fertigkeiten“ informell, non-formal oder formal erweitert werden müssen. Obwohl in der bisherigen Darstellung das Thema ‚Weiterbildung‘ sehr allgemein angesprochen wurde, entsteht nun der Eindruck, dass der Schwerpunkt auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gelegt wird. Dies würde mit dem Träger der Einrichtung, dem Jobcenter, korrespondieren. Aufgrund des Hinweises, dass ein einmal erworbener Berufsabschluss nicht mehr ausreicht, werden insbesondere Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung angesprochen. Es verdichtet sich der Eindruck, dass Individuen die primäre Zielgruppe der Einrichtung sind, da in dieser Argumentation nur deren Perspektive und nicht die von Organisationen eingenommen wird.

Mit dem Hinweis, dass es „gute Beratung“ braucht, legitimiert die WBS ihr Beratungsangebot und nimmt eine positive Selbstbewertung vor. Die Notwendigkeit einer guten Beratung wird begründet, indem auf die „unübersichtlichen Strukturen“ der Weiterbildung hingewiesen wird – genannt werden das vielfältige Weiterbildungsangebot, das unübersichtliche System der Abschlüsse und unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen zu Weiterbildungsmaßnahmen.

Abgeschlossen wird die Seite mit dem fett gedruckten Hinweis: „Die WBB hilft weiter!“ Diese Formulierung legt die Vermutung nahe, dass in den Beratungen keine Probleme gelöst

⁹⁹ Jobcenter sind Einrichtungen der Kommune und der Bundesagentur für Arbeit, die für Beratung, Vermittlung und für die Auszahlung der Geldleistungen (Arbeitslosengeld-II, Sozialgeld, Kosten der Unterkunft) zuständig sind (vgl. <http://www.jobcenter-ge.de>).

oder Ratschläge erteilt werden, sondern Personen und Organisationen Unterstützung erhalten, um sich in den unübersichtlichen Strukturen zurechtzufinden.

Seite 3

Formulierende Interpretation

Die WBS stellt sich und ihr Beratungsangebot auf der dritten Seite in 12 Stichpunkten dar. Das Angebot wird als „kostenfrei“, „unabhängig und trägerneutral“, „kompetent“ und „persönlich“ charakterisiert. Im Anschluss werden die Adressaten genannt: „Erwerbstätige“, „Arbeitssuchende/Arbeitslose“, „Unternehmen“, „Bildungsanbieter“. Außerdem werden die Bereiche aufgelistet, über die die Einrichtung Auskunft geben kann: „das regionale Weiterbildungsangebot“, „der regionale Arbeitsmarkt“, das „System der Schul- und Berufsbildung in Deutschland“, „Finanzierungsmöglichkeiten für Aus- und Weiterbildungen“.

Im unteren Teil wird in einem Fließtext das Beratungsverständnis beschrieben. Demnach sollen in den Beratungen nicht nur Fakten vermittelt, sondern unter Berücksichtigung von individuellen Anliegen und Lebenslagen die Ratsuchenden dabei unterstützt werden, richtige Entscheidungen zu treffen.

Reflektierende Interpretation

Durch die Aufzählungen können auch flüchtige Rezipienten einen Überblick über das Beratungsangebot gewinnen. Zunächst wird das Beratungsangebot mit vier Stichpunkten charakterisiert. Versteht man die Reihenfolge der aufgezählten Punkte als Priorisierung, ist „kostenfrei“ das zentrale Merkmal der Beratungen, gefolgt von „unabhängig und trägerneutral“, „kompetent und persönlich“. Während der Aspekt, dass die Beratungen „kostenfrei“ sind, eine Formalität ist, wird mit den anderen Punkten inhaltlich die Dienstleistung beschrieben. Diese Charakteristika sind jedoch sehr vage gehalten, da nicht ersichtlich wird, wovon die Beratungen unabhängig sind und was Kennzeichen einer kompetenten Beratung sind. Nur das Adjektiv „trägerneutral“ weist darauf hin, dass die Beratungen vom Träger ‚Jobcenter‘ nicht beeinflusst werden.

Mit der zweiten Auflistung werden die Adressaten genannt. Erneut unter der Prämisse, dass die Reihenfolge eine Priorisierung darstellt, richtet sich die WBS an erster Stelle an Personen und erst an zweiter und dritter Stelle an Wirtschaftsorganisationen bzw. an Bildungseinrichtungen. Es fällt auf, dass nicht mehr von Bürgern und Bürgerinnen gesprochen wird, sondern zwischen „Erwerbstätige“¹⁰⁰ und „Arbeitssuchende/Arbeitslose“ unterschieden

¹⁰⁰ Das statistische Bundesamt definiert Erwerbstätige wie folgt: „Zu den Erwerbstätigen in den VGR zählen gemäß dem ESVG alle Personen, die als Arbeitnehmer (Arbeiter, Angestellte, Beamte, geringfügig Beschäftigte, Soldaten) oder als Selbstständige beziehungsweise als mithelfende Familienange-

wird. Es werden demzufolge nicht – wie oben angenommen – nur Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung angesprochen, sondern auch abhängig Beschäftigte und Selbstständige sowie Personen, die einen Arbeitsplatz suchen. Auffällig ist die Unterscheidung zwischen Arbeitssuchenden und Arbeitslosen. Wahrscheinlich wird damit die Differenzierung des III. Sozialgesetzbuchs aufgegriffen.¹⁰¹ Trifft dies zu, spiegelt sich eine Verbindung mit dem kommunalen Jobcenter – trotz der behaupteten Trägerneutralität – in der Bezeichnung der Adressaten wider. Für Studierende, Ausbildungssuchende, ausschließlich ehrenamtlich Tätige oder Rentnerinnen und Rentner ist die WBS offensichtlich kein „Ansprechpartner“.

Mit der dritten Aufzählung werden Bereiche genannt, über die die WBS informieren kann. Die Formulierung „weiß Bescheid über“ steht im Kontrast zu der Charakterisierung „kompetent“, da ‚Bescheid wissen‘ eher unprofessionell wirkt. So würde man sich wahrscheinlich nicht von einer Kardiologin am offenen Herzen operieren lassen wollen, die angibt, über den Aufbau des menschlichen Herzens ‚Bescheid zu wissen‘. Die Bereiche, über die informiert werden kann, sind das regionale Weiterbildungsangebot, der regionale Arbeitsmarkt, das deutsche Bildungssystem und Finanzierungsmöglichkeiten von Aus- und Weiterbildungen. Das Wissen über das regionale Weiterbildungsangebot korrespondiert mit der Kommunalität und der Adressierung der Bürgerinnen und Bürger. Der Hinweis auf den Arbeitsmarkt kongruiert sowohl mit den Adressatengruppen ‚Arbeitssuchende/Arbeitslose‘ als auch mit dem Träger ‚Jobcenter‘, wohingegen das Schul- und Berufsbildungssystem keine Entsprechung in den genannten Adressaten findet.

Abgeschlossen wird die Seite mit einem Fließtext. Wurde die WBS auf der zweiten Seite noch neutral wie von einem Außenstehenden beschrieben, wird nun ein Personalpronomen („uns“) gebraucht. Man wendet sich – ähnlich wie auf der Vorderseite – in direkter Ansprache an die Leserinnen und Leser. Diese Ansprache korrespondiert mit der Charakterisierung der Beratung als persönliche Dienstleistung. Es wird das Ziel der Beratungen genannt: Ratsuchende in die Lage zu versetzen, „Entscheidungen zu treffen und das Richtige zu tun“. In den Beratungen sollen demzufolge nicht nur Informationen gegeben und Wissen vermittelt werden. Die Formulierung „das Richtige zu tun“ wirkt pathetisch. So sind Ratsuchende nach den Beratungen nicht nur in der Lage sich z. B. für Weiterbildungsmaßnahmen zu entscheiden, sondern insgesamt fähig, richtige von falschen Handlungsoptionen zu unterscheiden und diese auch umzusetzen.

Seite 4 und 5

hörige eine auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben bzw. in einem Arbeits- oder Dienstverhältnis stehen“ (<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Erwerbstaetige,templateId=renderPrint.psmI>).

¹⁰¹ Arbeitssuchend können sich auch Personen melden, die eine Beschäftigung oder selbstständige Tätigkeit ausüben (vgl. § 15 SGB III).

Formulierende Interpretation

Auf der vierten Seite sind die „Kooperationspartner“ (die regionale Arbeitsagentur und das Jobcenter sowie 16 regionale Weiterbildungseinrichtungen) in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Unter dem Einrichtungsnamen ist jeweils die Internetpräsenz angegeben.

Auf der fünften Seite wird die Lage der WBS mit Hinweisen auf das Rathaus, das Finanzamt und die Arbeitsagentur als „stadtzentral“ beschrieben. Es folgt der Hinweis, dass die WBS fußläufig vom Hauptbahnhof erreichbar sei. Außerdem wird darüber informiert, wie die Einrichtung mit dem öffentlichen Nahverkehr zu erreichen ist. Unter dem Text ist der Ausschnitt eines Stadtplans abgedruckt, wobei die WBS mit einem Pfeil und dem Logo gekennzeichnet wird.

Reflektierende Interpretation

Die Überschrift „Unsere Kooperationspartner“ auf der vierten Seite lässt offen, ob es sich bei den Institutionen um die bereits erwähnten Mitglieder des Netzwerks oder um andere Einrichtungen handelt. Da weder E-Mail-Adressen noch Telefonnummern aufgeführt sind, können Interessenten sich auf der Basis der abgedruckten Informationen nicht persönlich an die Einrichtungen wenden. Denkbar ist, dass zunächst die WBS kontaktiert werden soll. Trifft dies zu, übernimmt die WBS eine vermittelnde Funktion zwischen den Ratsuchenden und ihren Kooperationspartnern.

Mit der Wegbeschreibung auf der fünften Seite bestätigt sich, dass die Beratungen von einer Institution in einem Gebäude angeboten werden. Durch den Hinweis „in stadtzentraler Lage“ wird eine einfache Zugänglichkeit signalisiert. Mit dem Rathaus, dem Finanzamt und der Agentur für Arbeit werden öffentliche Einrichtungen genannt, die den Bürgerinnen und Bürgern der Stadt bekannt sein dürften. Dass nur die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln (Bundesbahn, Fußweg vom Bahnhof) und nicht der Anfahrtsweg mit dem PKW beschrieben wird, entspricht den Adressaten ‚Bürgerinnen und Bürger‘.

Seite 6

Formulierende Interpretation

Auf der letzten Seite sind erneut der Stadtname und das Logo abgebildet. Darunter sind die Anschrift und die Kontaktdaten der WBS angegeben. Weiter folgt der Hinweis, dass die Einrichtung eine anerkannte Beratungsstelle für den Bildungsscheck, die Bildungsprämie und für weitere Förderprogramme der Weiterbildung ist. Darunter werden ein Ansprechpartner mit telefonischer Durchwahl und eine E-Mail-Adresse genannt. Wahrscheinlich zeigt das quadratische Porträtfoto im unteren Drittel diese Person.

Der abgebildete Mann ist ca. 40 bis 50 Jahre alt. Er trägt eine Brille und ein dunkles Jackett mit einem geschlossenen Hemd darunter.

Neben der Fotografie ist deutlich kleiner ein Impressum abgedruckt: Der Flyer wurde von der Stadt, dem Oberbürgermeister und dem kommunalen Jobcenter in einer Auflagenhöhe von 1.500 Exemplaren herausgegeben.

Reflektierende Interpretation

Auf der letzten Seite sind die vollständigen Kontaktdaten der WBS (Anschrift, Telefon- und Faxnummer, E-Mail, Internetpräsenz) angegeben. Die Überschrift „Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung“ könnte bedeuten, dass keine Anmeldung zu einer Beratung notwendig ist. Bei der Anschrift wird für die aufmerksamen Leserinnen und Lesern deutlich, dass die WBS ihren Sitz im gleichen Gebäude wie das Jobcenter hat. Mit der Angabe der Homepage wird die Möglichkeit gegeben, sich über die Einrichtung auch ohne persönliche Kontaktaufnahme zu informieren.

Der Hinweis auf Beratungen zu öffentlichen Förderprogrammen stellt einen inhaltlichen Bruch dar. Diese Information hätte man eher auf der dritten Seite erwartet. Möglicherweise handelt es sich um zusätzliche Angebote, die nicht kostenlos und unabhängig sind oder bei denen nicht persönlich beraten wird.

Mit der Namensnennung und der Fotografie wird die bis dahin anonyme Beratungsstelle personifiziert – sie erhält im wahrsten Sinne des Wortes ein Gesicht. Bei der Fotografie handelt es sich um ein Pass- oder Bewerbungsfoto eines ca. 50 Jahre alten Mannes mit glatten, aschblonden Haaren. Es ist eine professionelle Aufnahme, da der Hintergrund mit einer Lichtquelle ausgeleuchtet wurde, wozu offensichtlich ein Reflektor verwendet worden ist, so dass keine Schatten geworfen werden. Weil nur der Kopf und der obere Schulterbereich des Mannes abgebildet sind, wird das Augenmerk auf sein Gesicht gelenkt. Dieser Bildausschnitt korrespondiert mit der Tätigkeit ‚Beratung‘ als primär sprachliche Handlungsform (vgl. Pätzold 2008a, S. 109). Durch den Blick und die Hinwendung zur Kamera werden die Betrachterinnen und Betrachter direkt von der Person angeschaut. Der Blick in die Kamera und das durch die Mundfalte angedeutete Lächeln strahlen Zuversicht und Kompetenz aus. Mit Hilfe der randlosen Brille und des dunklen Jacketts werden die Seriosität und die Kompetenz des Mannes unterstrichen. Die Kleidung ist neutral: Der Mann ist nicht wie ein typischer Banker oder wie ein klischeehafter Sozialarbeiter gekleidet. Insgesamt wirkt die abgebildete Person wie ein Dienstleister, der möglichst viele Kunden ansprechen soll. Obwohl mit der Fotografie der Einrichtung ein Gesicht verliehen wird, ist die abgebildete Person auffallend neutral und entpersonalisiert dargestellt.

Mit dem Impressum werden presserechtlich die für den Inhalt verantwortlichen Gesellschaften oder Personen ausgewiesen. Dies ist nicht die Einrichtung selbst, sondern der Träger ‚Jobcenter‘ und die Stadt in Person des Oberbürgermeisters. Die Auflagenhöhe von 1.500 Exemplaren scheint vor dem Hintergrund des großen Adressatenkreises relativ gering zu sein. Von den über 180.000 Einwohnerinnen und Einwohner der Stadt, in der die WBS ihren Sitz hat, kann nicht einmal 1% diesen Flyer erhalten.

Zusammenfassung: Kennzeichen des institutionellen Selbstverständnisses der Weiterbildungsberatungsstelle auf Basis der Selbstdarstellung

Das Angebot der WBS, deren Expertise im regionalen Arbeits- und Weiterbildungsmarkt liegt, richtet sich primär an Personen und sekundär an Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Obwohl alle Bürgerinnen und Bürger das Recht haben, das kostenfreie und unabhängige Angebot in Anspruch zu nehmen, scheint die WBS vornehmlich Personen mit berufsbezogenen Weiterbildungsinteressen ansprechen zu wollen. Trotz der bekundeten Neutralität kommt offensichtlich sowohl den Netzwerkpartnern als auch dem Jobcenter eine besondere Bedeutung für die Arbeit der WBS zu. So wird nicht nur auf das Netzwerk hingewiesen, sondern es sind alle Netzwerkpartner aufgelistet. Eine enge Kooperation zwischen der WBS und dem Jobcenter wird daran erkennbar, dass die WBS ihren Sitz in dem Gebäude des Jobcenters hat und Arbeitssuchende und Arbeitslose neben Erwerbstätigen als Zielgruppen anspricht.

Die Inanspruchnahme einer Weiterbildungsberatung scheint nicht selbstverständlich zu sein, da versucht wird, die Notwendigkeit ständiger Weiterbildung und die dafür notwendige Funktion der WBS zu begründen. In diesem Zusammenhang wird mit dem Hinweis auf die gesellschaftliche Entwicklung ein latentes Bedrohungsszenario aufgebaut, das den Einzelnen zwingt, die vom Arbeitsmarkt erwarteten Kenntnisse mit Hilfe von geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen zu erwerben. Ohne ständige Weiterbildung – so die Argumentation – kann Beschäftigungsfähigkeit nicht langfristig gesichert werden.

Das Logo symbolisiert in diesem Zusammenhang, dass Weiterbildung(sberatung) einen Stillstand vermeidet und einen Aufstieg ermöglicht. Die WBS legitimiert ihr Beratungsangebot außerdem mit dem Hinweis auf die unübersichtlichen Strukturen des Weiterbildungssektors.

Das Beratungsverständnis ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur Informationen vermittelt und standardisierte Lösungen angeboten werden, sondern in einem persönlichen Gespräch mit einem kompetenten Berater der Beratungsgegenstand bearbeitet und die individuellen Lebenslagen der Ratsuchenden in den Blick genommen werden. Die Beratung ist im Hinblick auf Weiterbildungsentscheidungen nicht bevormundend, sondern ein unterstützendes Angebot, damit Ratsuchende selbst richtige Entscheidungen treffen können. Aufgrund

der Kostenneutralität und der ausgewiesenen Unabhängigkeit sind die Beratungen mit keinem Risiko für die Ratsuchenden verbunden.

Repräsentiert wird die WBS durch einen seriösen und Kompetenz ausstrahlenden Mann, an den man sich telefonisch, per E-Mail oder persönlich wenden kann.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die WBS gemäß der Selbstdarstellung eine einmalige und wichtige kommunale Aufgabe übernimmt. In persönlichen Gesprächen wird zwischen individuellen Zielen der Ratsuchenden, vornehmlich der Sicherung der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit, und den Weiterbildungsangeboten der Netzwerkpartner sowie den unübersichtlichen Strukturen der Weiterbildung vermittelt.

10.3 Kontrastierung der Selbstdarstellungen

Im Vergleich der beiden Selbstdarstellungen werden erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einrichtungsgebundenen Beratungen der VHS und den einrichtungsübergreifenden der WBS deutlich.

Notwendigkeit von Beratung

Bemerkenswert ist, dass beide Einrichtungen mit potenziellen Bedrohungen argumentieren, um die Notwendigkeit ihrer Beratungen zu begründen. Die VHS argumentiert, ohne eine Sprachenberatung nicht den individuellen Vorkenntnissen entsprechenden Kurs belegen zu können. Während dies möglicherweise ‚nur‘ zur Folge hat, dass Teilnehmende unzufrieden sind oder ihre Fremdsprachenkenntnisse nicht verbessern, ist das Szenario der WBS bedrohlicher: Ohne ständige Weiterbildung – so die Argumentation – ist man ein Verlierer auf dem Arbeitsmarkt. Ohne eine Beratung ist es außerdem nicht möglich, eine geeignete Weiterbildungsmaßnahme zu besuchen.

Defizitäre Sicht auf Ratsuchende

Beide Einrichtungen sprechen es den Ratsuchenden ab, ohne eine Beratung die für sie richtigen Weiterbildungsentscheidungen zu treffen. So sind Sprachkursinteressenten nicht in der Lage, ihre Vorkenntnisse richtig einzuschätzen und einen entsprechenden Kurs zu belegen. Weiterbildungsinteressenten könnten nicht aus dem unübersichtlichen Weiterbildungsangebot die für sie geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen auswählen. Beide Einrichtungen wollen mit ihren Beratungen diese Defizite beheben, wobei die Entscheidung für oder gegen einen Kursbesuch bzw. eine Weiterbildungsmaßnahme bei den Ratsuchenden verbleibt.

Während die VHS vorsichtiger die Erfolgsaussichten ihrer Beratungen nennt, gibt die WBS selbstbewusst an, die Ratsuchenden in die Lage zu versetzen, „das Richtige zu tun“. Dies ist insofern bemerkenswert, als das Angebot der WBS alle Fragen der Weiterbildung

umfasst, wohingegen die VHS mit ihrem Beratungsangebot lediglich eine den Vorkenntnissen der Ratsuchenden entsprechende Kursbelegung unterstützen will.

Eingrenzung der Ratsuchenden

Während Personen ohne Vorkenntnisse indirekt von den Sprachenberatungen der VHS ausgeschlossen werden, grenzt die WBS ihre Adressaten zunächst durch einen kommunalen Bezug und mit Hilfe von Stellungen auf dem Arbeitsmarkt ein. Durch diese Eingrenzung und die Betonung der Bedeutung von ständiger Weiterbildung wird das Beratungsangebot der WBS indirekt auf Beratungen über berufliche Weiterbildungsmaßnahmen eingeschränkt. Neben Personen werden von der WBS auch Unternehmen und Bildungseinrichtungen angesprochen, während die Sprachenkursberatungen der VHS sich offensichtlich nur an Personen richten.

Eingrenzung der Beratungsgegenstände

In beiden Selbstdarstellungen werden die potenziellen Beratungsgegenstände eingegrenzt: Beratungsgegenstände der Sprachenberatungen sind die Ermittlung der Vorkenntnisse und eine darauf bezogene Kurswahlberatung. Die WBS kann über das regionale Weiterbildungsangebot, über den Arbeitsmarkt und das Schul- und Berufsausbildungssystem und über Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen informieren. Interessierte Ratsuchende werden somit informiert, mit welchen Beratungsgegenständen sie die Einrichtungen (nicht) aufsuchen können. Diese Angaben könnten einerseits dazu dienen, Enttäuschungen auf Seiten der Ratsuchenden vorzubeugen, und andererseits könnten die Einrichtungen so ihre Beratenden vor Überforderungen schützen.

Auffällig ist, dass beide Einrichtungen zwar potenzielle Beratungsgegenstände nennen, aber nicht darlegen, mit welchen Methoden diese bearbeitet werden. So erfahren die Leserinnen und Leser nicht, wie die Vorkenntnisse in einer Sprachenberatung festgestellt werden. Die WBS gibt zwar an, dass Beratung für sie mehr sei als die Weitergabe von Informationen, wie aber individuelle Beratungsgegenstände und die persönliche Situation der Ratsuchenden in Hinblick auf Weiterbildungsfragen festgestellt und berücksichtigt werden, bleibt auch hier offen.

Partieller vs. integraler Ansatz

Gemäß der genannten Beratungsgegenstände unterscheiden sich auch die Reichweiten der beiden Angebote. Während die WBS verspricht, die individuellen Beratungsanliegen und die gesamte Person in den Blick zu nehmen, reduziert die VHS die Ratsuchenden auf ihre Vorkenntnisse in den jeweiligen Fremdsprachen. Ziel dieser Beratungen ist es, eine allein auf

den Vorkenntnissen beruhende Kurswahlentscheidung herbeizuführen. Wo und wie die Vorkenntnisse von den Ratsuchenden erworben worden sind, warum sie ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern oder vertiefen möchten, scheint in den Beratungen keine Bedeutung zu haben. Dies betrifft auch spezifische Lerninteressen oder Erwartungen an die Kursmethodik.

Die Angabe der WBS, die Gesamtsituation der Ratsuchenden in den Blick nehmen zu wollen, könnte problematisch werden. So ist seit der Mariental-Studie (vgl. Jahoda et al. 1975) bekannt, dass Arbeitslosigkeit auch psychosoziale Probleme nach sich zieht. Will die WBS ihrem Anspruch gerecht werden, scheinen auch psychosoziale Probleme von Arbeitslosen oder andere Themen, die über Fragen von Weiterbildungsmöglichkeiten und deren Finanzierung hinausgehen, unausweichlich zu sein.

Anonymes Beratungsangebot vs. persönlicher Ansprechpartner

Beide Institutionen illustrieren mit einer Fotografie ihre Dienstleistung. Während die WBS ein professionelles Passfoto eines institutionellen Vertreters abdruckt, verwendet die VHS eine Amateuraufnahme einer authentischen Beratungssituation. Beachtenswert ist, dass nicht die Interaktion zwischen Beraterin und Ratsuchenden, sondern eine Gesprächssituation zwischen zwei Ratsuchenden gezeigt wird, an der die Beraterin im Moment der Aufnahme nicht beteiligt war. Während die VHS mit der Fotografie die Ratsuchenden fokussiert, wird bei der WBS der neutrale, kompetent wirkende Berater ins Zentrum gestellt. Die Sprachenberatungen der VHS scheinen unabhängig von einzelnen Beratenden zu sein, wohingegen der Berater der WBS die zentrale Figur ist.

Einrichtungs- vs. Trägerorientierung

Durch die Platzierung der Selbstdarstellung der Sprachenberatungen vor den Ankündigungstexten der Sprachkurse und dem Hinweis „Sprachenlernen an der VHS“ werden die Beratungen in den Kontext des Kursangebots der VHS gestellt. Obwohl dies nicht erwähnt wird, dienen die Sprachenberatungen offensichtlich dazu, eine Kursentscheidung von Angeboten bei dieser VHS herbeizuführen. Mit dem Hinweis auf die Qualitätssicherung werden zudem die Beratungen im institutionellen Gesamtkontext der VHS verortet. Die Sprachenberatungen weisen somit eine hohe Einrichtungsorientierung auf.

Das Beratungsangebot der WBS scheint dagegen eher trägerorientiert zu sein. Die Einrichtung wird für die Leserinnen und Leser durch den Abdruck des Stadtsignets als kommunale Institution identifizierbar. Daneben scheint das Jobcenter für die WBS eine große Bedeutung zu haben. So wird das Jobcenter als Träger ausgewiesen. Auch die Hinweise auf den sich verändernden Beschäftigungsmarkt und die Nennung von Erwerbstätigen und Arbeitslosen/Arbeitssuchenden als Zielgruppen der Beratungen korrespondieren mit dem Job-

center. Insgesamt macht die WBS ihre Trägerorientierung zwar transparent, will es aber offensichtlich vermeiden, mit dem Jobcenter gleichgesetzt zu werden. Eine zu starke Trägerorientierung könnte dem Hinweis auf die Unabhängigkeit und Neutralität widersprechen. Außerdem könnten gerade mit diesem Träger, der gesellschaftlich kein großes Ansehen genießt, Schwellenängste verbunden sein.¹⁰²

Die Ergebnisse der Analysen werden in dem Kapitel 11.1.3 bzw. 11.2.3 aufgegriffen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Selbstdarstellungen und den analysierten Beratungen aufzuzeigen. Es wird anhand der aufgezeichneten Beratungsinteraktionen zu prüfen sein,

- inwiefern die in den Selbstdarstellungen beschriebenen Zielsetzungen in den Beratungen eingelöst werden,
- inwieweit die Ratsuchenden den genannten Adressaten entsprechen,
- wie die Beratenden mit Ratsuchenden umgehen, die andere Erwartungen an die Gespräche haben,
- wie die Beratenden mit Themen umgehen, die in keiner Verbindung zu denen stehen, die in den Selbstdarstellungen genannt werden,
- inwiefern der partielle bzw. der integrale Ansatz in den Beratungen eingelöst wird und
- inwiefern sich eine Träger- bzw. Einrichtungsorientierung in den Beratungen bemerkbar macht.

11 Analysen von einrichtungsgebundenen und -übergreifenden Beratungsinteraktionen in der Weiterbildung

Nachdem im vorherigen Kapitel mit Hilfe der Selbstdarstellungen erste (institutionelle) Dimensionen der Beratungsangebote identifiziert werden konnten, beschäftigt sich der Hauptteil der empirischen Untersuchung mit der Analyse der Beratungsinteraktionen. Im Folgenden werden zwei Fremdsprachenkursberatungen der VHS bzw. zwei Beratungen der WBS (vgl. Kap. 9.2) mit Hilfe der Interaktionsanalyse ausgewertet (vgl. Kap. 9.3). Nach deren vollständiger sequenzieller Analyse werden jeweils die Fallspezifik und die institutionellen Dimensionen zusammengefasst, um die Beratungen anschließend mit den identifizierten Merkmalen der Selbstdarstellungen zu vergleichen. Erst im Anschluss daran werden die Interaktionsanalysen mit den weiteren Daten ethnografisch angereichert (vgl. Kap. 9.4). Es folgt, jeweils für die Institution ‚VHS‘ und die Institution ‚WBS‘, gemäß der hier gewählten Form der Interaktionsanalyse eine Kontrastanalyse entlang der in Kapitel 9.5 dargestellten

¹⁰² Eine im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit durchgeführte repräsentative Studie zeigt, dass über die Hälfte der Befragten Beziehende von Arbeitslosengeld-II (eher) für schlecht ausgebildet und (eher) für zu wählerisch bei der Arbeitssuche hält (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2012, S. 2).

Parameter. Die Ergebnisse dieser parameterbezogenen Analyse werden mit Ausschnitten aus den weiteren Beratungsinteraktionen der beiden Gesamtkorpora überprüft und, wenn notwendig, differenziert. Abgeschlossen wird die empirische Untersuchung mit der Entwicklung von zwei komponentenbasierten Modellen von Beratungen in der Weiterbildung (vgl. Kap. 3.4).

11.1 Einrichtungsgebundene Beratungen am Beispiel von Fremdsprachenkursberatungen einer Volkshochschule

11.1.1 Interaktionsanalyse der Fremdsprachenkursberatung A (FSpr A)

Sequenzielle Analyse¹⁰³

Segment 1

- 1 R: (weiter weg) können we durchkommen
2 B: Deutsch'
3 R: (weiter weg) können wir durchkommen
4 B: äh die Deutschberatung die war bis siebzehn Uhr dies is jetzt-
5 R: (weiter weg) Englisch wollen wir
6 B: Englisch'
7 R: mhm
8 B: ja bitte kommen Sie
9 (4 Sek.)
10 R: wo sollen wir uns hinsetzen wo is Ihnen lieber
11 B: bitte
12 (4 Sek.)
13 R: ich bin diejenige die Interesse hat . und . äh das is alles äh ich will jetzt gucken, . ähm für welche Kurs-
14 ((Stuhlquietschen))
15 B: ich muss Sie erstmal darauf hinweisen hier
16 liegt so nen
17 F: ich hab schon
18 B: haben Se schon ((Lachen))
19 R: ja&ja
20 B: (leise) für welchen Kurs ja
21 R: für welche- Englisch
22 B: mhm für Sie soll das sein
23 R: für mich muss das sein

Mit der Frage „können we durchkommen“ (Z. 1) der Ratsuchenden (R) wird eine Zugänglichkeitssequenz eingeleitet, um die Bedingungen des kommunikativen Vorfelds¹⁰⁴ in Erfahrung zu bringen. Der Hörhinweis im Transkript zeigt, dass sie die Frage aus einer räumlichen Entfernung zum Ort, an dem die Interaktion vermutet wurde, stellt. Aufgrund des dialektalen Personalpronomens „we“ ist anzunehmen, dass R nicht alleine, sondern mindestens mit einer weiteren Person zu der Beraterin (B) „durchkommen“ möchte. Beachtenswert ist, dass sie sich nicht danach erkundigt, ob B die richtige Ansprechpartnerin ist, sondern lediglich die Entscheidung über den Gesprächsanfang an sie übergibt. R hat die Beraterin offensichtlich als zuständige institutionelle Vertreterin identifiziert, die ihre Gesprächsbereitschaft nur noch

¹⁰³ Eine Zusammenfassung des Verlaufs der FSpr A wurde vorab veröffentlicht (vgl. Stanik 2014).

¹⁰⁴ Es wird zwischen dem kommunikativen Vorfeld (Begrüßungssequenzen, Zugänglichkeitssequenzen, Aufmerksamkeitssteuerung) und dem thematischen Vorfeld (Gesprächszweck, Gesprächsthema, Gesprächsregeln) unterschieden (vgl. Boettcher/Mosing 2006, S. 958ff.).

zu signalisieren braucht. Das Verb „durchkommen“ könnte bedeuten, dass R auf ihrem Weg Personen, Durchgangsräume oder Türen passieren muss. Auch könnte sich B in einem geschützten Bereich befinden, zu dem nicht jeder Person der Zutritt gestattet ist. So wäre es ungewöhnlich, dass R z. B. vor der Eingangstür einer Bäckerei wartet und die Verkäuferin fragt, ob sie näher treten darf. Die Initiierung einer Zugänglichkeitssequenz lässt auch vermuten, dass R nicht mit diesem institutionellen Kontext vertraut ist. Wäre sie dies, träte sie entweder unverzüglich an B heran oder würde warten, bis sie dazu aufgefordert wird. Denkbar ist auch, dass „durchkommen“ eine Verbindung der Verben ‚vorkommen‘ und ‚durchgehen‘ ist, was darauf schließen ließe, dass R keine Muttersprachlerin ist.

Mit der fragenden Ellipse „Deutsch“ (Z. 2) wird die eingeleitete Zugänglichkeitssequenz von einem kommunikativen in ein thematisches Vorfeld überführt. Die Gegenfrage lässt sich als Bedingung für das ‚Durchkommen‘ und wahrscheinlich als ein von B antizipiertes Beratungsanliegen der Ratsuchenden verstehen. Damit wird die Gesprächsbereitschaft signalisiert, die jedoch abhängig von der Klärung des thematischen Vorfelds ist. Gesprächsort und Gesprächszeit müssen dagegen nicht ausgehandelt werden. Möglich ist, dass B Beratungen zu DaF-Kursen anbietet und deshalb auch vermutet, dass R sich für einen DaF-Kurs interessiert. Auch könnte R einen augenscheinlichen Migrationshintergrund haben, so dass die Ellipse ein Zuschnitt auf die Adressatin (recipient design) ‚Ausländerin mit geringen Deutschkenntnissen‘ ist.

Die Frage wird von R nicht beantwortet, sondern sie wiederholt non-responsiv¹⁰⁵ ihre Eingangsfrage (vgl. Z. 3). Beachtenswert ist, dass sie auch jetzt nicht näher an B herantritt. So könnte es sich um ein akustisches Missverständnis handeln. R hat aber nicht die Möglichkeit, näher heranzutreten, da dies ihre Frage ad absurdum führen würde. Zudem hat B mit ihrer Gegenfrage signalisiert, dass aus der Entfernung erst Bedingungen geklärt werden müssen, bevor R „durchkommen“ darf. Da R nicht inhaltlich auf die Gegenfrage reagiert, lässt sich auch vermuten, dass sie nicht an einem DaF-Kurs interessiert ist.

B möchte die Zugänglichkeitssequenz negativ beschließen und grenzt mit dem Hinweis auf die zurückliegende Uhrzeit ihre Beratungen von den „Deutschberatungen“ zuvor ab (vgl. Z. 4). Sie bietet offensichtlich keine Beratungen zu DaF-Kursen an. Es bleibt unklar, warum sie überhaupt nach „Deutsch“ gefragt hat. Möglicherweise wollen häufig Ratsuchende DaF-Kursberatungen zu den Beratungsterminen von B erhalten. Trifft dies zu, scheint sie aufgrund der von R initiierten Zugänglichkeitssequenz ein von ihr nicht zu bearbeitendes Beratungsanliegen zu vermuten.

¹⁰⁵ Mit Responsivität ist das Maß der Bezogenheit von Aussagen auf vorausgegangene Aussagen gemeint, die sich auf den Inhalt oder auf die Intention beziehen kann. Responsiv sind Aussagen, wenn sie sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Intention beziehen, teil-responsiv, wenn nur eine Passung auf einer Ebene hergestellt wird, und non-responsiv, wenn beide Anschlüsse nicht gegeben sind (vgl. Henne/Rehbock 2001, S. 211ff.).

Die Vermutung von B, dass R einen DaF-Kurs besuchen will, ist falsch, da sie entgegnet: „Englisch wollen wir“ (Z. 5). Durch die erneute Verwendung des Personalpronomens im Plural bestätigt sich, dass R nicht alleine, sondern mit jemand zusammen beraten werden möchte. B hat R offensichtlich verstanden und formuliert fragend „Englisch“ (Z. 6). Die erneute Initiierung einer Frage-Antwort-Sequenz deutet darauf hin, dass B die Aussagen entweder akustisch nicht verstanden hat oder nicht glauben kann, dass R am Englischen interessiert ist. Nach einem ratifizierenden Rezeptionssignal (vgl. Z. 7) von R wird die Sequenz einvernehmlich beendet, da sie höflich von B aufgefordert wird, näher zu treten (vgl. Z. 8). Eine solche Zulassung durch einen der Beteiligten ist typisch für institutionelle Interaktionen. Mögliche institutionelle Kontexte sind Anliegen, die Bürgerinnen und Bürger auf Ämtern oder bei Behörden auf unteren Hierarchieebenen vortragen.¹⁰⁶

Auch in der Folge setzt sich R nicht, sondern will mit der Frage, wo man Platz nehmen soll (vgl. Z. 10), weitere Gesprächsbedingungen klären. Im Unterschied zu der Frage nach dem Einverständnis des ‚Durchkommens‘ wird nicht die Erlaubnis, sondern nach der Präferenz von B gefragt. Mit einer kurzen Aufforderung beschließt B die Sequenz und weist R wahrscheinlich einen Platz zu (vgl. Z. 11).

Anschließend gibt R sich als diejenige zu erkennen, die ein „Interesse“ (Z. 13) hat. Konnte man die Fragen nach dem ‚Durchkommen‘ und nach dem ‚Sitzplatz‘ noch als vorsichtige Klärung des Gesprächsrahmens betrachten, übernimmt R damit die Gesprächsführung. Sie wartet nicht ab, bis B sich z. B. vorstellt oder sie nach ihrem Beratungsanliegen fragt. Es fällt auf, dass weder eine Begrüßungs- noch eine Vorstellungssequenz vollzogen werden. Dies lässt sich auf den Beginn der Interaktion zurückführen, wo solche Gesprächseröffnungen nicht initiiert wurden, die nun beim ‚zweiten Gesprächsbeginn‘ möglicherweise nicht mehr nachgeholt werden können. Die Gesprächseröffnung scheint durch die wechselseitige Klärung des kommunikativen (Zugänglichkeit, Aufmerksamkeitssteuerung) und des thematischen Vorfelds (Gesprächsthema ‚Englisch‘) abgeschlossen zu sein, so dass auf eine formale Gesprächseröffnung verzichtet werden kann. Das Fehlen einer Begrüßungs- und Vorstellungssequenz könnte auch bedeuten, dass die Beteiligten das Gespräch als flüchtig bewerten, wie dies zum Beispiel auch bei Verkaufsgesprächen im Einkaufszentrum oder bei Fragen von Kundinnen und Kunden an Informationsständen der Fall ist. Warum weitere Personen bei dem Gespräch anwesend sind, wird weder von R erklärt noch von B erfragt. Es scheint demzufolge nicht ungewöhnlich zu sein, dass mehrere Personen gemeinsam die Fremdsprachenkursberatungen der VHS aufsuchen.

¹⁰⁶ In anderen institutionellen Kontexten wie in Arzt- oder Anwaltspraxen treten Patientinnen und Patienten bzw. Klientinnen und Klienten nicht unmittelbar mit dem Professionellen in Kontakt, sondern müssen sich in der Regel zuerst an Mitarbeitende (Sprechstundenhilfen, Sekretärinnen) wenden. Dies gilt auch für höhere Hierarchieebenen im öffentlichen Dienst.

Die Bemerkung „äh das is alles“ (Z. 13) von R könnte bedeuten, dass sie keine spezifischen Fragen oder Erwartungen an das Gespräch, sondern lediglich ein allgemeines Interesse am Englischen hat. Andere naheliegende Interpretationsmöglichkeiten sind, dass sie entweder ausschließlich an Englischkursen und nicht an anderen Kursangeboten der VHS interessiert ist. Auch könnte sie ein aus ihrer Perspektive leicht zu bearbeitendes oder übliches Beratungsanliegen haben. Anschließend spezifiziert sie ihre Gesprächserwartung: „äh ich will jetzt gucken . ähm für welche Kurs“ (Z. 13). Aufgrund der Füllpartikel lässt sich vermuten, dass es R Schwierigkeiten bereitet, ihr Beratungsanliegen differenzierter darzulegen. Das Fehlen des Prädikats im Nebensatz lässt offen, ob sie „gucken“ will, für welchen Kurs sie geeignet ist oder für welchen Kurs sie sich anmelden möchte. Eindeutig ist, dass R die Absicht hat, einen Englischkurs zu besuchen.

Bei dem Versuch, ihr Interesse oder den angestrebten Kurs näher zu erläutern, wird sie von B unterbrochen, die wahrscheinlich auf das Aufnahmegerät aufmerksam machen will (vgl. Z. 15f.). Das Modalverb „muss“ (Z. 15) zeigt einen Widerwillen und legitimiert den Regelverstoß des Nichtaussprechenlassens. B wird wiederum vom Forscher (F) unterbrochen: „ich hab schon“ (Z. 17). Sie scheint überrascht zu sein, da sie seine Bemerkung wiederholt und lacht (vgl. Z. 18). Auch könnte die Wiederholung eine indirekte Versicherung darüber sein, ob die Ratsuchende tatsächlich über die Aufnahme informiert wurde und ihr Einverständnis gegeben hat. Die Reaktion „ja&ja“ (Z. 19) von R lässt sich als Ungeduld interpretieren, da sie vielleicht nach dem holprigen Gesprächseinstieg nicht mehr über die Rahmenbedingungen informiert werden, sondern endlich die Beratung inhaltlich beginnen will. Die Beraterin greift die Aussage von R aus Z. 13 mit einer impliziten Korrektur der Endung des Relativpronomens auf und versucht offensichtlich durch die Wiederholung des Wortlautes, einen direkten Anschluss an die Sequenz vor der Unterbrechung herzustellen (vgl. Z. 20). Außerdem lässt die als „leise“ (Z. 20) gekennzeichnete Sprechweise in Verbindung mit dem beschließenden „ja“ (Z. 20) auch die Interpretation zu, dass es sich nicht um eine initiiierende, sondern um eine resümierende, an sich selbst gerichtete Äußerung handelt.

R nennt – abweichend von der Frage der Beraterin – keinen Kurs, sondern erneut die Fremdsprache, für die sie sich interessiert (vgl. Z. 21). Es verdichtet sich der Eindruck, dass sie noch nicht weiß, welchen Kurs sie besuchen will. B stellt im Anschluss wiederum wie für sich selbst fest: „für Sie soll das sein“ (Z. 22). Bei der Reaktion von R fällt das Modalverb „muss“ (Z. 23) auf. Es könnte sein, dass sie sich gezwungen fühlt, die englische Sprache zu lernen. Es deutet sich ein Paradoxon an, das sich als ‚gezwungenes Interesse‘ bezeichnen lässt. Denkbar wäre ein solches ‚gezwungenes Interesse‘ in diesem institutionellen Kontext: Eine Schülerin erkundigt sich auf Veranlassung ihrer Eltern widerwillig bei einem Nachhilfeeinstitut nach dessen Angeboten.

Zusammenfassend ist der Gesprächsbeginn von der Initiative der Ratsuchenden geprägt, zur Beratung zugelassen zu werden, während B aufgrund ihrer Vermutung, dass R sich für einen Deutschkurs interessiert, eine abwehrende Haltung einnimmt. Erst nachdem geklärt ist, dass R einen Fremdsprachenkurs besuchen will, wird es ihr gestattet, näher zu treten. Auffällig ist, dass aufgrund der Initiative von R übliche Gesprächseröffnungen wie eine gegenseitige Begrüßung oder Vorstellung nicht vollzogen werden. Nach dem Insert ‚Klärung der Forschungssituation‘ versucht B durch resümierende Aussagen, sich die beratungsrelevanten Informationen zu vergegenwärtigen.

In der Gesprächseröffnung sind außerdem Hinweise enthalten, dass es sich bei der Ratsuchenden um eine Ausländerin handeln könnte, die die Beratung nicht freiwillig aufsucht.

Segment 2

- 23 R: für mich muss das sein
 24 B: welche Vorkenntnisse haben Sie
 25 R: gar keine
 26 B: (leise) gar keine
 27 R: ich hab bisschen so mündlich mal gefragt gehabt von mein Sohn bisschen von der Maßnahme
 28 wo ich jetzt bin . die wollen mich ja beruflich ja weiter irgendwie ähm . soll ich ihn auf den Arm nehmen‘
 29 B: nee&nee ich bin nur ((Lachen)) nein&nein is ja nen Hund was hat er denn
 30 R: hat er etwas gefunden, . so nen&nen Nü&Nüsschen . und äh die wollen dass ich gerne mich . beruflich
 31 B: Bonbon ach so
 32 R: fort&weiterbilde und es gibt einige Berufe die wollen die wollen von mir En&Englischkenntnisse haben,
 33 so und deswegen haben die gesagt beso&äh äh ich brauch irgendetwas Zertifikat oder so Zeugnis und
 34 deswegen bin ich hier- her kommen um mich zu beraten, . hab ich überhaupt noch Chance ich
 35 B: mhm
 36 R: denke ja schon ne‘ ich werd meine Chance nur&noch versuchen,
 37 ...
 38 B: mhm aus welchem Land kommen Sie
 39 R: aus der Türkei
 40 B: (singend) aus der Türkei
 41 R: ähm .. ich bin hier geboren, aber ich habe die türkische Sprache- . auch hier gelernt
 42 B: mhm . also eigentlich als Fremdsprache dann auch gelernt
 43 R: kann man sagen ja ich hab Türkisch auch hier gelernt konnte auch früher nich so gut Türk&Türkisch ja
 44 B: mhm
 45 R: ja:
 46 ...
 47 B: is klar Sie müssen halt bei null anfangen, . da brauch ich keinen Einstufungstest mit Ihnen zu machen, .
 48 R: mhm mhm

Die Beraterin erkundigt sich, bevor R ihre Aussage beendet hat, nach deren Vorkenntnissen (vgl. Z. 24). Weitere Erklärungen, warum R sich für Englisch interessiert, von wem sie zu der Beratung oder zum Englischlernen möglicherweise gezwungen wird, werden damit unterbunden. Auch scheinen Gründe oder (berufs-)biografische Motive für den Fremdspracherwerb – zumindest vorläufig – keine Bedeutung für die Beratung zu haben. Mit der Frage fordert B die Ratsuchende zu einer Selbsteinschätzung ihrer englischen Sprachkenntnisse auf, die unterschiedlich erfolgen kann (z. B. anhand des schulischen Englischunterrichts oder mit Hilfe allgemeiner Charakterisierungen).

Die Antwort „gar keine“ (Z. 25) scheint für B eindeutig zu sein, da sie keine Nachfragen stellt, sondern durch eine leise getätigte Wiederholung diese Sequenz beschließt (vgl. Z. 26). R beginnt mit einer Erklärung, die die Vermutung nahelegt, dass sie sich in ihrer Selbsteinschätzung korrigieren will: „ich hab bisschen so mündlich mal gefragt gehabt von meinem Sohn“ (Z. 27). Die falsche Verwendung der Präposition ist erneut ein Indiz für einen Migrationshintergrund der Ratsuchenden. Die Adverbien „bisschen so“ und „mal“ könnten bedeuten, dass es sich um kein systematisches Vorgehen gehandelt hat. Auch das Adverb „mündlich“ weist eher auf ein beiläufiges Gespräch – beispielsweise am Esstisch – hin. Dass R keine weiteren Gelegenheiten nennt, in denen sie Englisch gelernt hat (z. B. Schulunterricht, Weiterbildungsmaßnahmen), entspricht ihrer ersten Einschätzung, über „gar keine“ Vorkenntnisse zu verfügen. Im Anschluss leitet sie übergangslos – ohne Absetzen oder die Verwendung eines Gliederungssignals – einen Themenwechsel ein: „von der Maßnahme wo ich jetzt bin . die wollen mich ja beruflich ja weiter irgendwie ähm“ (Z. 27f.). Es entsteht der Eindruck, dass R nicht genau weiß, was für eine Maßnahme sie besucht. Naheliegender ist aufgrund des Adverbs „beruflich“, dass es sich entweder um eine Wiedereingliederungsmaßnahme der Agentur für Arbeit oder um eine Fortbildungsmaßnahme ihres Arbeitgebers handelt. Im Hinblick auf die Aussage, dass Englisch für sie sein „muss“, lässt sich vermuten, dass in der Maßnahme festgestellt worden ist, dass R über keine Englischkenntnisse verfügt, und sie darum von Leitenden der Maßnahme aufgefordert wurde, Englisch zu lernen bzw. sich über Englischkurse zu informieren. R unterbricht ihre argumentative Sachverhaltsdarstellung¹⁰⁷, da sie fragt, ob sie „ihn“ auf den Arm nehmen solle (vgl. Z. 28). Da sich dem Transkript keine weiteren Hinweise entnehmen lassen, ist anzunehmen, dass B die Ratsuchende durch eine Geste unterbrochen oder ihre Aufmerksamkeit von ihr abgewendet hat. Aufgrund der Eingangsfrage könnte es sein, dass R ihr Kind auf den Arm nehmen möchte.

B verneint und beginnt eine Erklärung (vgl. Z. 29). Vermutlich will sie ihre mangelnde Aufmerksamkeit erklären. Ihre begonnene Erklärung unterbricht sie mit einem Lachen, einer schnell angeschlossenen Verneinung und der Feststellung: „is ja nen Hund“ (Z. 29). Das Lachen lässt sich als überraschtes oder unsicheres Lachen interpretieren. Mit der Frage „was hat er denn“ (Z. 29) wird der Hund als „kommunikative Ressource“ (Bergmann 1988) von B genutzt, um möglicherweise das Thema beizubehalten. Die Frage bringt R außerdem nicht in die Verlegenheit, die Anwesenheit des Hundes zu rechtfertigen. Die kommunikative Ressource ‚Hund‘ wird von R aufgegriffen: „hat er etwas gefunden,“ (Z. 30). Die fallende Intonation und das kurze Absetzen am Ende der Antwort stellt für B eine redeübernahmegeeignete Stelle dar. B äußert ihre Vermutung, dass der Hund ein „Bonbon“ (Z. 31) gefunden

¹⁰⁷ Bei einer Sachverhaltsdarstellung kann zwischen deskriptiver, explikativer und argumentativer Themenentfaltung unterschieden werden (vgl. Püschel 2000, S. 483).

habe, wird jedoch von R korrigiert (vgl. Z. 30). Während eines kurzen Absetzens von R bringt B durch die affirmative Interjektion¹⁰⁸ „ach so“ (Z. 31) ihre Überraschung zum Ausdruck.

Nach einem kurzen Absetzen fährt R mit ihren Erläuterungen fort (vgl. Z. 30ff.). Ähnlich wie im 1. Segment „forciert“ (Kallmeyer/Schmitt 1996, S. 22) sie das Gespräch.¹⁰⁹ Auch hier ließ sie sich nicht durch die Frage nach „Deutsch“ und die Unterbrechung von B mit dem Hinweis auf die Aufnahme irritieren. Sie macht zum zweiten Mal deutlich, dass nicht weiter genannte Personen Erwartungen an sie haben. Die Selbstkorrektur „fort&weiterbilde“ (Z. 32) zeigt, dass es sich bei der Maßnahme eher um eine Weiter- als um eine Fortbildung handelt, sofern man eine solche Differenzierung ihr unterstellen kann. Es bestätigt sich, dass R sich nicht intrinsischer Motivation für Englisch interessiert, sondern aufgrund von Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Z. 32f.). Damit könnte das Paradoxon des 1. Segments erklärt werden: R hat kein inhaltliches Interesse an der Fremdsprache, sondern will mit noch zu erwerbenden Fremdsprachenkenntnissen ihre Beschäftigungschancen erhöhen. Syntaktisch fällt auf, dass R die Berufe im Relativsatz ins Subjekt setzt. Die Aussage wirkt dadurch wie eine Erläuterung – möglicherweise von den Leitenden der Maßnahme –, die sie nun wiedergibt. Im Anschluss leitet sie durch ein kurzes Absetzen und das Gliederungssignal „so“ (Z. 33) einen vorläufigen Abschluss ihrer Erklärung ein – im Sinne von: ‚so, das hätten wir‘. Mit der Kausalkonjunktion „deswegen“ (Z. 33) wird die Folgerung eingeleitet: „haben die gesagt besoaäh äh ich brauch irgendetwas Zertifikat oder so Zeugnis“ (Z. 33f.). Das Verb „gesagt“ enthält die Konnotation einer Anweisung. Die Aufzählung „irgendetwas“, „Zeugnis“, „Zertifikat“ zeigt, dass es ihr gleichgültig zu sein scheint, was für einen Qualifikationsnachweis sie erwirbt. Der angestrebte formale Nachweis wird zur Begründung für das Aufsuchen der Beratung angeführt: „und deswegen bin ich hier- her kommen um mich zu beraten“ (Z. 33f.). Das Verb „beraten“ könnte bedeuten, dass R nicht bloß die Erwartung hat, dass ihr Informationen geben werden, sondern dass sie in einem persönlichen Gespräch einen komplexeren Beratungsgegenstand mit B bearbeiten will. Durch das fehlende Hilfsverb wird eine Umkehrung der Gesprächsrollen vorgenommen: R will selbst schauen, welchen Kurs sie besuchen möchte. Einschränkend könnte diese Syntax auch auf den möglichen Migrationshintergrund zurückzuführen sein.

Mit einer ratifizierenden Hörrückmeldung zeigt B an, dass sie sich dieser Aufgabe annehmen wird (vgl. Z. 35). Nach einem kurzen Absetzen stellt R eine Frage, um sich diese selbst umgehend zu beantworten: „hab ich überhaupt noch Chance ich denke ja schon ne“ (Z. 34ff.). Möglicherweise meint sie damit die Chance, Englisch zu lernen, zu einem Englisch-

¹⁰⁸ Interjektionen sind Ausdrücke von Gemütsregungen, die eine Haltung oder Reaktion auf einen Gesprächsbeitrag anzeigen. Sie sind dabei syntaktisch isoliert und expressiv oder appellativ (vgl. Lewandowski 1994, S. 479f.).

¹⁰⁹ ‚Forcieren‘ bezeichnet eine erkennbar eingeschränkte Kooperation mit dem Ziel, sich gegen andere durchzusetzen (vgl. Kallmeyer/Schmitt 1996, S. 22).

kurs zugelassen zu werden, ein Englischzertifikat zu erwerben oder in einem Beruf zu arbeiten, in dem Englischkenntnisse benötigt werden. Abschließend weist sie darauf hin, dass sie ihre „Chance nur&noch versuchen,“ (Z. 36) wird. Zunächst fällt das nicht korrekte Prädikat in Verbindung mit dem Objekt „Chance“ auf, was erneut einen Migrationshintergrund von R plausibel macht. Im Verb „versuchen“ und dem Hinweis „nur&noch“ zeigt sich ihre Unsicherheit, ob sie ihre Chance auch nutzen kann. Wahrscheinlich erhofft sie sich diesbezüglich eine Einschätzung von der Beraterin. Es fällt auf, dass R nicht mehr auf die Frage nach den Vorkenntnissen antwortet, sondern thematisch expandierend begründet, warum sie Englisch lernen muss. Diese Informationen sind für B offensichtlich nicht relevant, da sie an keiner Stelle eine Nachfrage stellt. Zu erwarten wäre gewesen, dass sie Fragen zu der Maßnahme, zum angestrebten Beruf und zu den mit dem Qualifikationsnachweis verbundenen Erwartungen von R hat.

Es entsteht eine Gesprächspause, eine typische redeübernahmegeeignete Stelle. B nimmt mit der Frage nach dem Herkunftsland von R einen Themenwechsel vor (vgl. Z. 38). Während die Frage nach den Vorkenntnissen einen erkennbaren Bezug zum Englischlernen hat, ist ein solcher bei dieser Frage nicht gegeben. Zunächst lässt sich festhalten, dass der von B in der Frage „Deutsch“ (Z. 2) möglicherweise bereits unterstellte Migrationshintergrund von R nun explizit angesprochen wird. Kontexte, in denen eine solche Frage üblich ist, sind formale Anträge auf Ämtern oder ein Kennenlernen von Personen im Urlaub.

R antwortet, aus der Türkei zu kommen (vgl. Z. 39). Aufgrund der melodischen Intonation lässt sich die Wiederholung von B (vgl. Z. 40) mit ‚hab ich es mir doch gedacht‘ paraphrasieren. R ergreift daraufhin in einer Selbstwahl das Rederecht und ergänzt, dass sie in Deutschland geboren sei und Türkisch auch hier gelernt habe (vgl. Z. 41). Bemerkenswert ist, dass R durch die Frage von B zu einer falschen Antwort veranlasst wurde. B unterstellt ein ausländisches Herkunftsland, was zunächst auch von R bestätigt wird, obwohl dies nicht der Fall ist. Wahrscheinlich ist, dass R entweder ihren Migrationshintergrund ohne weitere Erklärungen darlegen wollte oder sich als Türkin fühlt.

Die Erklärung, dass R Türkisch hier gelernt hat, greift B auf und stellt fest, dass sie Türkisch „eigentlich als Fremdsprache dann auch gelernt“ (Z. 42) habe. Durch diese Bemerkung legitimiert B nachträglich die Frage nach dem Herkunftsland in einer Fremdsprachenkursberatung, da sie vorgibt, wissen zu wollen, ob R bereits über Erfahrungen im Fremdsprachenlernen verfügt. R bestätigt diese Annahme mit einer Formulierung: „kann man sagen ja“ (Z. 43). Mit Hilfe der anschließenden Gesprächspause leitet R einen Sprecherwechsel ein, der auch von B vollzogen wird: „is klar Sie müssen halt bei null anfangen,“ (Z. 47). Offensichtlich war lediglich die (Selbst-)Einstufung der Vorkenntnisse die benötigte Information. Die anderen Informationen, die keineswegs eindeutig sind – z. B., dass R

- an einer Maßnahme teilnimmt,
- Englisch für die Aufnahme einer Berufstätigkeit lernen möchte,
- nicht aus eigener Motivation die Beratung aufsucht und
- ein Zertifikat erhalten will, –

werden von B nicht wiederholt. Mit der Metapher „bei null anfangen“ könnte sie eine anschließende Kurswahlberatung auf Anfängerkurse eingrenzen. B deutet an, dass sie zunächst in Erwägung gezogen hat, die Vorkenntnisse von R mit einem Test einzustufen, dies aber nun nicht mehr für notwendig hält (vgl. Z. 47). Damit könnte sie einerseits selbstbezogen ihr weiteres Vorgehen kommentieren und andererseits die Erwartung oder Befürchtung von R, einen Test ablegen zu müssen, korrigieren. Die Formulierung „brauch ich“ (Z. 47) zeigt, dass B wahrscheinlich gehalten ist, eine schriftliche Einstufung vorzunehmen. Durch den zweimaligen bestätigenden Hörhinweis „mhm“ (Z. 48) stimmt R diesem Vorgehen zu.

Das 2. Segment wird durch die Fragen nach den Vorkenntnissen, dem Hund und dem Herkunftsland von B strukturiert. R versucht mit Ergänzungen auf die Frage nach ihren Vorkenntnissen, weitere Gründe für das Aufsuchen der Beratung zu nennen und ihre Erwartungen an einen Englischkurs zu spezifizieren. Diese Angaben sind offensichtlich auf ihre Gesprächspartnerin in der Funktion als Beraterin zugeschnitten, damit diese den Fall in seiner Komplexität erfassen kann. Diese initiierte Themenkaskade wird von B ignoriert. Damit gibt sie indirekt zu erkennen, dass es R nicht zusteht, solche Angaben in Selbstwahlen zu machen. Durch die Erläuterungen zu der Maßnahme und die Antwort auf die Frage nach dem Herkunftsland werden sowohl das im 1. Segment angedeutete Paradoxon ‚gezwungenes Interesse‘ als auch der (von B) vermutete Migrationshintergrund bestätigt. Im Hinblick auf den weiteren Gesprächsverlauf bleibt zu prüfen, inwieweit die von B nicht aufgegriffenen Informationen der Ratsuchenden noch berücksichtigt werden.

Segment 3

- 49 B: die Frage is nur- ... ähm . wo: noch was . läu- ft . die Anf- . es is eine Anfängerkurs nach den Osterferien
 50 angefangen, . der is aber auch schon voll das weiß ich ansonsten, die neuen Kurse fangen wieder Mitte
 51 Sep-. tember an .. so viel weiß ich Mitte September .. das is noch ne ganze Weile
 52 R: Mitte September das is nach den Sommerferien'
 53 ((Blättern))
 54 B: ja das is nach den Sommerferien . (leise) ich guck noch mal ob irgendwas anderes is ... nee . äh* ich
 55 ((Blättern)) ((Blättern))
 56 guck trotzdem noch mal manchmal findet man&Businessenglisch äh&äh hm&hm
 57 ...
 58 R: ja vielleicht zieh ich Sommerferien hier weg deswegen, . nach [Name Stadt]
 59 ((Blättern))
 60 B: mhm
 61 B: (leise) ich weiß nen Bildungsurlaub die sind an sich auch gelaufen, der nächste Bildungsurlaub ich guck
 62 trotzdem noch mal nach . nee die sind dann im Oktober . ab Lektion Sechs das is auch nix dreizehnte
 63 Vierte .. so siehst aus* .. am neunzehnten Vierten- . das is schwer . das is so: ähm .. der Anfängerkurs is
 64 halt am dreizehnten Vierten schon gestartet und ich weiß auch dass der voll is .. und . ja die anderen
 65 sind zu schwierig für Sie denn Sie brauchen einen .. für Teilnehmer ohne Vorkenntnisse .. es gibt zum

66 einen Bildungsurlaub am achtzehnten Oktober fängt der an da haben Sie fünf Tage hintereinander .
67 insgesamt dreißig Unterrichtsstunden,
68 R: mhm Oktober Oktober haben Sie auf
69 ((Hundegejaule))
70 B: in den Herbstferien
71 R: im Dezember ne'
72 B: das is in den Herbstferien,
73 R: (leise) ach so Oktober* . ach machen schon wieder auf nach den Sommerferien ne'
74 ...
75 B: mhm .. (weiter weg) ich guck mal hier ob im Pe Ce noch was zu finden is . vielleicht noch nen
76 Bildungsurlaub ich mein aber
77 R: muss sollte man sich besser jetzt beantragen wenn man damit teilnehmen möchte bei Anfängerkursen
78 so
79 B: ähm .. die: Anmeldephase für nach den Herbstferien für die Kurse . äh für&für das neue Halbjahr
80 beziehungsweise die fängt erst am ersten Siebten an . erst dann kann man sich . für das nächste
81 Halbjahr .. wirklich anmelden, . für den Bildungsurlaub . im Herbst . in Herbst&in den Herbstferien da
82 können Sie sich jetzt schon für anmelden, das können Sie machen wenn Sie daran interessiert sind
83 (leise) den Bildungsurlaub* das können Sie machen,
84 R: und ähm .. bei welchem ähm krieg ich mein Zeugnis . ähm oder'
85 B: Sie bekommen wenn Sie den Bildungsurlaub .. besuchen regelmäßig eine Teilnahmebescheinigung,
86 R: also da steht dass ich teilgenommen habe ne' Prüfung oder so was gebe dann nich muss man
87 B: mhm genau
88 R: woanders machen' Prüfung und so was gebe dann nich
89 B: bitte' eine Prüfung nein das is ohne Prüfung das noch äh Sie sind
90 wirklich noch Anfängerin und . hm und da in dem Bereich äh ähm im ganz frühen Anfängerbereich gibt
91 es hier keine Prüfung

Im Unterschied zu der eindeutigen Feststellung, „is klar Sie müssen bei null anfangen“ (Z. 47), ist B nun mit einer Frage konfrontiert, die sie nicht sofort beantworten kann. Nach einem Absetzen und einer Füllpartikel formuliert sie inhaltlich die Frage: „ähm . wo: noch was läuft“ (Z. 49). Bei der Frage handelt es sich offensichtlich um eine selbstbezogene, da R keine Beratung bräuchte, wenn sie darauf selbst eine Antwort hätte. Aufgrund des lang gezogenen Fragepronomens, des Absetzens und des gedehnten Prädikats wird eine Unsicherheit oder Unkenntnis von B erkennbar. Das Verb ‚laufen‘ ist in diesem Zusammenhang ungewöhnlich. Ein Kontext für eine solche Frage wäre ein Gespräch unter Bekannten, die einen Kinofilm oder ein Theaterstück anschauen wollen und nicht wissen, wo und wann die nächste Aufführung stattfindet.

Anschließend stellt B fest, dass nicht mehrere, sondern ein Anfängerkurs bereits nach den Osterferien begonnen habe und dieser belegt sei (vgl. Z. 49f.). Für die nun folgende Kurswahlberatung scheinen die nicht vorhandenen Vorkenntnisse von R das einzige Kriterium zu sein, wohingegen die genannten Erwartungen an einen Kurs (Erhalt eines Zertifikats, Verbesserung der Beschäftigungschancen) nicht berücksichtigt werden. Mit der epistemisch nachgeschobenen Modalisierung „das weiß ich“ (Z. 50) macht B deutlich, dass sie zwar nicht weiß, wann der nächste Anfängerkurs beginnt, aber Wissen über den Beginn und die Anzahl der Teilnehmenden des bereits laufenden Kurses hat. Sie könnte damit ihr Nichtwissen über den Beginn der nächsten Anfängerkurse überspielen, um Erwartungen an eine einrichtungsgebundene Fremdsprachenkursberaterin gerecht zu werden. Die nachfolgende Information über den Beginn der „neuen Kurse“ (Z. 50) im September schränkt B mit der Formulierung

„so viel weiß ich“ (Z. 51) ein. Die Charakterisierung der Kurse als ‚neu‘ könnte bedeuten, dass die Kurse entweder in diesem Monat beginnen oder dass den Kursen ein anderes und neues Konzept zugrunde liegt. Mit der Feststellung, dass es bis dahin noch „ne ganze Weile“ (Z. 51) ist, könnte B indirekt prüfen, ob dieser Kursbeginn möglicherweise zu spät für R ist – zumal bisher deutlich wurde, dass sie an einer Maßnahme teilnimmt und Englischkenntnisse für die Arbeitsplatzsuche benötigt.

R nimmt diesen Hinweis auf und fragt, ob dieser Termin nach den Sommerferien liege (vgl. Z. 52). Ähnlich wie B den bereits begonnenen Kurs mit Hilfe der „Osterferien“ (Z. 49) bestimmt hat, werden die Anfangszeitpunkte der Kurse nun auch von R mit Hilfe der Schulferien terminiert. Vor dem Hintergrund, dass R Mutter und wahrscheinlich arbeitslos ist, lässt sich vermuten, dass ihr die Schulferien eine zeitliche Orientierung geben. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie in den Schulferien keinen Kurs besuchen kann, da sie ihren Sohn betreuen muss.

Parallel zu dieser Aussage sind im Transkript „Blättergeräusche“ (Z. 53) vermerkt. Vermutlich sucht B im gedruckten Kursprogramm der VHS nach weiteren Anfängerkursen. Auch wäre es möglich, dass R in ihrem Kalender die Schulferien nachschlägt. B bestätigt zunächst, dass dieser Termin nach den Sommerferien liege (vgl. Z. 54), um nachfolgend ihr Vorgehen leise zu kommentieren: „ich guck noch mal ob irgendwas anderes is“ (Z. 54). Damit leitet sie eine neue Phase ein, die Suche nach Kursen mit Hilfe schriftlicher Unterlagen. Das Verb ‚gucken‘ enthält die Konnotation einer unsystematischen Recherche. Anders als zum Beispiel bei einem ‚Kundengespräch im Reisebüro‘, in dem es üblich ist, dass die Angestellten in Reisekatalogen nach passenden Urlaubsangeboten für ihre Kundinnen und Kunden suchen, scheint eine Recherche im gedruckten Programm kommentierungsbedürftig zu sein.

Nach einer kurzen Gesprächspause gibt B zu verstehen, dass ihre Recherche nicht erfolgreich war, um anschließend die weitere Suche erneut zu kommentieren (vgl. Z. 54ff.). Das Adverb „trotzdem“ (Z. 56) wirkt wie eine Rechtfertigung dafür, dass sie sich weiter mit dem gedruckten Programmheft beschäftigt. Die Ellipse „manchmal findet man“ (Z. 56) zeigt, dass sie regelmäßig so vorgeht und diese Vorgehensweise auch erfolgreich ist. Das Verb „finden“ stützt die Interpretation einer unsystematischen Suche. B entdeckt auch einen Businessenglischkurs, den sie aber umgehend wieder verwirft (vgl. Z. 56). Vor dem Hintergrund, dass R wahrscheinlich an einer Maßnahme der Agentur für Arbeit teilnimmt und Englisch für den Beruf benötigt, ist dies überraschend. So könnte möglicherweise gerade ein Businessenglischkurs der Erwartung ‚Erhöhung der Arbeitsmarktchancen‘ entsprechen. Wahrscheinlich ist, dass dieser Kurs sich entweder nicht an Anfänger richtet oder auch bereits begonnen hat.

Die anschließende Gesprächspause – in der B vermutlich weiter nach Kursen recherchiert – wird von R mit dem Hinweis auf einen Umzug nach den Sommerferien beendet (vgl. Z. 58). Es bestätigt sich, dass die ‚neuen Anfängerkurse Mitte September‘ zu spät für R beginnen. Nach einem kurzen Absetzen, in der B weiter im gedruckten Programm – angezeigt durch die Blättergeräusche – nach Kursen sucht, nennt R eine Stadt, die das Ziel ihres Umzugs sein könnte (vgl. Z. 58). Damit könnte sie darauf aufmerksam machen, dass sie nach dem Umzug keinen Kurs mehr bei dieser VHS besuchen kann. B hätte nun vier Kriterien (1. Anfängerkurs, 2. berufsbezogen, 3. abschlussbezogen und 4. Kursende vor Ende der Sommerferien) bei ihrer Recherche zu berücksichtigen. Sie gibt mit einem Rezeptionssignal zu verstehen, dass sie den Hinweis von R zur Kenntnis genommen hat, um anschließend weiter im gedruckten Programm zu suchen (vgl. Z. 60f.). Die von ihr genannte Alternative ‚Bildungsurlaub‘¹¹⁰ ist auch keine Option, da auch dieser Kurs bereits beendet ist (vgl. Z. 61). Im Anschluss kommentiert B erneut die Fortsetzung der Recherche – nun offenbar nach den Bildungsurlauben (vgl. Z. 61f.). Trifft dies zu, sucht sie nach Bildungsurlauben, ohne gefragt zu haben, ob R an einer solchen Kursform interessiert ist. Dieses Vorgehen ist wahrscheinlich auf das eingeschränkte Kursangebot der VHS zum Zeitpunkt der Beratung zurückzuführen. Bildungsurlaube könnten die einzige Möglichkeit sein, um R zu diesem Zeitpunkt überhaupt einen Anfängerkurs anbieten zu können. B scheint jedoch keinen Bildungsurlaub zu finden, der sich an Anfänger richtet und zeitnah beginnt (vgl. Z. 62ff.). Die Feststellung „so siehts aus“ (Z. 63) ist offensichtlich die Bilanzierung ihrer nicht erfolgreichen Recherche. Die Beratung könnte an dieser Stelle beendet werden, da B keinen Kurs findet, den R vor ihrem Umzug bei der VHS besuchen kann.

B nennt nach einer kurzen Gesprächspause ein weiteres Anfangsdatum eines Kurses. Dieser wird aber mit dem Hinweis „das is schwer“ (Z. 63) sofort wieder verworfen. Sie wiederholt, dass ein Anfängerkurs schon begonnen habe, die anderen zu schwierig seien und R einen ohne Vorkenntnisse benötige (vgl. Z. 63ff.). Aufgrund des erneuten Hinweises auf den bereits erwähnten Anfängerkurs lässt sich vermuten, dass dieser der geeignete Kurs für R gewesen wäre. Beachtenswert ist, dass B ihre nicht erfolgreiche Kurssuche nicht auf das unzureichende Angebot der VHS zurückführt, sondern auf die fehlenden Vorkenntnisse der Ratsuchenden. Nach einer turn-internen Pause nennt B einen Kurs, den sie in Z. 62 noch ausgeschlossen hat (vgl. Z. 65ff.). Der vorgeschlagene Kurs ist in zweifacher Hinsicht beachtenswert: Zum einen richten sich Bildungsurlaube nicht an Arbeitslose, sondern – im Gegenteil – an Erwerbstätige, die auf der Basis des Bildungsurlaubsgesetzes des Bundeslandes für

¹¹⁰ Der Bildungsurlaub ist eine gesetzliche Regelung einzelner Bundesländer, die Arbeitnehmern das Recht einräumt, jährlich bis zu fünf Tage freigestellt zu werden, um an einer beruflichen und/oder gesellschaftspolitischen Weiterbildung teilzunehmen. Nur die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen haben keine solche Regelung (vgl. <http://www.saarland.de/11460.htm>).

kompakte Weiterbildungen freigestellt werden können. Zum anderen beginnt der Kurs zu einem noch späteren Zeitpunkt als die ‚neuen Anfängerkurse Mitte September‘. Dass B zum ersten Mal die Rahmenbedingungen (fünf Tage hintereinander, dreißig Unterrichtsstunden) eines Kurses nennt, könnte ein Indiz dafür sein, dass dieser der einzige Kurs ist, den sie gefunden hat.

R greift die von B genannten Rahmenbedingungen des Bildungsurlaubs nicht auf, sondern erkundigt sich lediglich, ob die VHS im Oktober geöffnet habe (vgl. Z. 68). Es zeigt sich, dass für sie – möglicherweise wegen ihres anstehenden Umzugs – besonders der Monat, in dem der Kurs stattfindet, wichtig ist. B beantwortet die Frage teil-responsiv mit dem Hinweis auf die Herbstferien (vgl. Z. 70). Nach der Klärung des Missverständnisses, dass der Bildungsurlaub nicht im Dezember, sondern im Oktober angeboten wird, versichert sich R, ob die VHS nach den Sommerferien wieder geöffnet habe (vgl. Z. 71ff.). B beantwortet diese Frage nicht, und es entsteht eine Gesprächspause. Diese wird von B beendet, indem sie angibt, mit Hilfe eines PCs weiter zu suchen (vgl. Z. 75f.). Der Hörhinweis im Transkript „weiter weg“ (Z. 75) zeigt, dass B sich von R bereits abgewendet und mit der Recherche begonnen hat.

R initiiert eine Frage-Antwort-Sequenz: „muss sollte man sich besser jetzt beantragen wenn man damit teilnehmen möchte . bei Anfängerkursen so“ (Z. 77f.). Das Verb „beantragen“ ist im Zusammenhang mit einer Kursanmeldung bei einer Weiterbildungseinrichtung ungewöhnlich. Diese Wortwahl lässt sich mit der Arbeitslosigkeit von R erklären, da „beantragen“ eher ein Begriff im Kontext der Agentur für Arbeit ist (z. B. die Beantragung von Arbeitslosengeld oder von Maßnahmen). Wie die Frage nach dem ‚Durchkommen‘ schon vermuten ließ, dass R mit dem Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘ nicht vertraut ist, zeigt sich nun, dass ihr eher Formulierungen von Behörden geläufig sind. B grenzt sich von dieser Wortwahl ab, indem sie eine implizite Korrektur vornimmt: Sie spricht nicht von Antrags-, sondern von „Anmeldephase“ und nicht von ‚beantragen‘, sondern von „anmelden“ (vgl. Z. 79ff.). Anschließend erklärt sie, dass R sich für den von ihr vorgeschlagenen Bildungsurlaub schon jetzt anmelden könne (vgl. Z. 81). Mit der Betonung von „Bildungsurlaub“ (Z. 81) könnte B den Unterschied zwischen den Anmeldezeiträumen des Bildungsurlaubs und denen der Anfängerkurse im September hervorheben. Eine andere Interpretation ist, dass sie ihre vorgeschlagene und vielleicht auch bevorzugte Kursalternative ‚Bildungsurlaub‘ nochmals betonen will. Mit dem Hinweis, dass der Kurs in den Herbstferien stattfindet, könnte sie außerdem darauf aufmerksam machen, dass R dies bei ihrer Entscheidung berücksichtigen sollte. Beachtenswert ist die Anheimstellung: „das können Sie machen wenn Sie daran interessiert sind“ (Z. 82). War der Bildungsurlaub zuvor noch eine Möglichkeit, die sich aus dem mangelnden Angebot an Anfängerkursen der VHS ergab, überträgt B nun die Verantwortung für

eine Anmeldung der Ratsuchenden. Auffallend ist, dass B der Ratsuchenden keine weiteren Informationen (Inhalte, Lernformen, Qualifikation der Kursleitenden etc.) über den Bildungsurlaub mitteilt. So sind die Informationen, auf deren Basis sich R für oder gegen den Bildungsurlaub entscheiden kann, lediglich der Termin und die Rahmenbedingungen (Kompaktveranstaltung mit 30 Unterrichtsstunden) des Kurses.

Dass R für eine Entscheidung noch Informationen fehlen, zeigt ihre Nachfrage, bei welchem Kurs sie ein Zeugnis erhalte (vgl. Z. 84). Während B an das Interesse von R appelliert, ist für sie offensichtlich der Erhalt eines Zertifikats das entscheidende Kriterium. Die Begrifflichkeit „Zeugnis“ (Z. 84) bestätigt, dass R nicht mit dem Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘ vertraut ist, da sie ein Wort aus dem institutionellen Kontext ‚Schule‘ verwendet. Bei der Antwort von B fällt auf, dass sie nicht auf die von R angedeutete Alternative „bei welchem“ (Z. 84) eingeht, sondern sich nur auf den von ihr vorgeschlagenen Bildungsurlaub bezieht: „Sie bekommen wenn Sie den Bildungsurlaub .. besuchen regelmäßig eine Teilnahmebescheinigung,“ (Z. 85). Syntaktisch fällt die Reihenfolge des Prädikats „besuchen“ und des Adverbs „regelmäßig“ auf. Diese Abfolge erweckt den Eindruck, dass B hervorheben will, dass der Erhalt einer Teilnahmebescheinigung keineswegs selbstverständlich ist, sondern eben eine regelmäßige Teilnahme voraussetzt. Insgesamt ist die Antwort von B teil-responsiv. Würde sie responsiv antworten, müsste sie einräumen, dass R in diesem Kurs kein Zeugnis erwerben kann.

Im Anschluss versichert sich R, ob sie den Begriff „Teilnahmebescheinigung“ richtig versteht: „also da steht dass ich teilgenommen habe ne’ . Prüfung oder so was gebe dann nich muss man woanders machen“ (Z. 86ff.). Sie eröffnet beiläufig eine bislang von B nicht genannte Lösungsmöglichkeit: bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung einen Kurs zu belegen oder dort eine Prüfung abzulegen, um die angestrebte Qualifikation zu erhalten. B äußert parallel zu der Frage von R „eine Prüfung“ (Z. 89). Durch das Voranstellen des unbestimmten Artikels nimmt sie eine implizite Korrektur vor und versichert sich zugleich, ob sie den zentralen Aspekt der Frage verstanden hat. B antwortet erneut teil-responsiv, da sie bemerkt, dass R „wirklich noch eine Anfängerin“ sei und im „ganz frühen Anfängerbereich“ keine Prüfungen „hier“ angeboten werden (vgl. Z. 90f.). Ähnlich wie sie das unzureichende Kursangebot mit den fehlenden Vorkenntnissen von R begründet hat, wird auch das Fehlen von formalen Abschlüssen damit gerechtfertigt. Besonders auffällig ist das Adverb „hier“ (Z. 91), das zeigt, dass andere Weiterbildungseinrichtungen durchaus auch im „Anfängerbereich abschlussbezogene Kurse anbieten, in denen die Teilnehmenden Zertifikate erwerben können.

B initiiert in diesem Segment eine neue Phase der Beratung – die Suche nach einem Anfängerkurs für die Ratsuchende. Da ihr Wissen über einen bereits begonnenen Anfängerkurs nicht weiterhilft, versucht sie – ohne R zu beteiligen – unter Zuhilfenahme von institutionellen Medien, nach Kursen der VHS zu recherchieren. Das gedruckte Programm ist dabei die zentrale und ein PC die ergänzende externale Wissensressource. Durch eine fortlaufende Kommentierung der Recherche lässt B die Ratsuchende – wenn auch passiv – teilhaben. R nimmt die ihr angetragene passive Rolle nicht an und versucht mit zwei Selbstwahlen, die Recherche mit dem Hinweis auf einen möglichen Umzug und mit der Frage nach dem Anmeldezeitpunkt zu beeinflussen. Ein Bildungsurlaub wird schließlich von B als einzige Alternative präsentiert, zu der sich R anmelden kann. Die Entscheidung für eine Anmeldung wird R übertragen. Da dieser Bildungsurlaub bzw. alle von der VHS angebotenen Anfängerkurse nicht mit einem Zertifikat abschließen, ist die Beratung an einer Schlüsselstelle angelangt. So wäre es möglich, dass R die Beratung beendet oder dass B weiter nach einer Lösung sucht, das Angebot der VHS mit dem Interesse der Ratsuchenden in Übereinstimmung zu bringen.

Segment 4

- 92 R: ich hab mich ja vorhin woanders informiert gehabt für nen Anfängerkurs . die starten ja jetzt nächste
 93 B: mhm
 94 R: Woche Donnerstag . und wenn ich da teilnehme und hier den anderen Kurs mache is das auch möglich
 95 ...
 96 B: möglich is dassss
 97 R: aber
 98 B: ich weiß nur nich ob es sinnvoll is wenn Sie den Bildungsurlaub machen möchten, . ähm können Sie das
 99 machen, . ob das sinnvoll is hm können Sie feststellen, wenn den Sie den Donnerstagskurs belegen ..
 100 ne'
 101 R: mhm
 102 B: weil ich nich weiß was in dem Institut oder in der Schule .. bei der Sie sich erkundigt haben,
 103 durchgenommen wird wie viele Stunden das sind mit welchem Buch die arbeiten,
 104 R: genau .. deswegen sollte ich lieber hier bei dem Anfängerkurs bleiben ne' .. sinnvoller'
 105 B: hm ich kann es nich
 106 sagen . weil ich nich weiß was die andere Schule anbietet . und welche das is und selbst dann wüsste
 107 ich das nich
 108 R: schaden würd&tu würde das ja nich tun
 109 B: nein schaden würde das nich dieser Bildungsurlaub ist .. es gibt zwei unterschiedliche der eine der fängt

R berichtet, dass die VHS nicht die erste Stelle gewesen sei, bei der sie sich über Englischkurse informiert habe (vgl. Z. 92ff.). Der temporale Marker „vorhin“ (Z. 92) legt die Vermutung nahe, dass sie, kurz bevor sie die Beratung aufgesucht hat, bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung war. Bemerkenswert ist, dass sie angibt, sich über einen „Anfängerkurs“ (Z. 92) informiert zu haben, und dass ein solcher nächste Woche bei der anderen Einrichtung beginnt. Sie wusste demzufolge bereits vor dieser Beratung, dass sie einen Anfängerkurs benötigt. Im Rückgriff auf das 1. Segment hätte sie ihr Beratungsanliegen durchaus nicht allgemein mit „Englisch“ (Z. 5), sondern mit einem Englischanfängerkurs bezeichnen können. In Bezug auf die Eingangssequenz und die Frage nach dem ‚Durchkommen‘ lässt

sich nun vermuten, dass sie die Zugänglichkeitssequenz aufgrund ihrer Erfahrungen bei der anderen Einrichtung initiiert hat. Während R zu Beginn dieses Gesprächs angibt, sich beraten (lassen) zu wollen, hat sie sich „woanders“ lediglich „informiert“ (vgl. Z. 92). Sie könnte damit eine indirekte Abwertung der Beratung „woanders“ als bloße Informationsweitergabe vornehmen. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie keine Fremdsprachenkursberatung in Anspruch genommen, sondern Medien (Programmhefte, Flyer, Datenbanken) konsultiert hat. R könnte die Beratung beenden, da die andere Einrichtung für sie geeignete und zeitnah beginnende Kurse anbietet.

Anstatt die Beratung zu beenden, nennt sie in Umkehrung der Gesprächsrollen eine Möglichkeit, um auch einen Kurs der VHS zu besuchen: „und wenn ich da teilnehme und hier den anderen Kurs mache is das auch möglich“ (Z. 94). R spricht B nicht mehr in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin der VHS, sondern als eine einrichtungsübergreifende Beraterin an, die eine Kombination von Kursen verschiedener Weiterbildungseinrichtungen beurteilen soll. Durch den unspezifischen Hinweis „hier den anderen Kurs“ lässt R offen, ob sie an dem Bildungsurlaub oder an einem Anfängerkurs im September teilnehmen möchte. B zeigt sich über den Hinweis, dass R sich bei einer anderen Institution informiert hat und dort einen Kurs besuchen will, wenig überrascht, da sie lediglich mit einer Hörrückmeldung reagiert (vgl. Z. 93). Sie stellt auch keine Fragen, wo sich R informiert hat oder bei welcher Weiterbildungseinrichtung sie den Kurs besuchen kann. B scheint es gleichgültig zu sein, ob R einen Kurs bei der VHS oder bei der anderen Einrichtung besucht.

Nach einer kurzen Gesprächspause antwortet B responsiv: „möglich is dass“ (Z. 96). Das lang-gezogene ‚s‘ lässt R eine Einschränkung vermuten, die sie durch die parallel geäußerte Konjunktion „aber“ (Z. 97) umgehend in Erfahrung bringen möchte. B weist auf ihr Nichtwissen hin und lehnt damit den einrichtungsübergreifenden Beratungsauftrag ab (vgl. Z. 98). Was B mit „sinnvoll“ (Z. 98) meint, lässt sie offen. Denkbar wäre, dass die Kurse sich thematisch überschneiden könnten oder dass R nach dem Besuch des ersten Kurses im zweiten unterfordert wäre. Sie gibt an, dass R so vorgehen könne, sich aber die Frage nach dem ‚Sinn‘ selbst beantworten müsse (vgl. Z. 98ff.). Damit überträgt B erneut die Verantwortung über die Kursentscheidung(en) auf die Ratsuchende. Auch bei der folgenden Bemerkung fällt auf, dass B nicht für den Kurs der VHS wirbt, sondern R sogar indirekt nahelegt, zunächst den Kurs der anderen Weiterbildungseinrichtung zu besuchen: „ob das sinnvoll is hm können Sie feststellen, wenn den Sie den Donnerstagskurs belegen .. ne“ (Z. 99). Diese Bemerkung macht bei genauerer Betrachtung wenig Sinn. Zwar weiß R, wenn sie an dem Kurs bei der anderen Einrichtung teilnimmt, was dort behandelt wird; ob sich diese Kursinhalte mit denen des Bildungsurlaubs der VHS überschneiden oder ergänzen, kann sie jedoch auf Basis der bisher von B dargelegten Informationen nicht beurteilen. Um dies tatsächlich

einschätzen zu können, müsste B die Ratsuchende über die Lerninhalte des Bildungsurlaubs informieren. R steht vor einem Dilemma: Der Kurs der Konkurrenz Einrichtung beginnt schon nächste Woche, für den Bildungsurlaub der VHS kann sie sich jetzt anmelden, und die Beraterin verweigert eine Empfehlung.

Im Anschluss begründet B, warum sie die Frage nicht beantworten kann: „weil ich nicht weiß was in dem Institut oder in der Schule .. bei der Sie sich erkundigt haben, durchgenommen wird wie viele Stunden das sind mit welchem Buch die arbeiten,“ (Z. 102f.). Ähnlich wie im 2. Segment kann man diese Aussage wieder dahingehend interpretieren, dass B ihr Nichtwissen rechtfertigen will. Gleichzeitig deutet sie jedoch auch indirekt ihre Expertise an. Sie gibt nämlich vor, nur auf der Basis des Namens der anderen Einrichtung, des Stundenumfangs und des verwendeten Lehrbuchs beurteilen zu können, ob dieser Kurs in Verbindung mit dem Bildungsurlaub der VHS für R (nicht) sinnvoll wäre. Trifft dies zu, muss B auch über weitere Informationen zum vorgeschlagenen Bildungsurlaub verfügen, die sie R bisher noch nicht gegeben hat. Begrifflich fällt auf, dass B die andere Einrichtung zunächst als „Institution“ und dann als „Schule“ bezeichnet. Eine Interpretationsmöglichkeit für diese alternativen Bezeichnungen ist, dass B den Begriff der Institution für nicht verständlich hält und deshalb ‚downgraded‘¹¹¹ (vgl. Bendel 2007, S. 253). Auch wäre es möglich, dass sie damit die andere Einrichtung indirekt abwertet. So schließt „Schule“ nicht unbedingt erwerbspädagogische Lehr-Lern-Formen ein.

Aus dem Nichtwissen der Beraterin leitet R überraschenderweise ab, nur den Kurs der VHS besuchen zu wollen (vgl. Z. 104). Das Verb „bleiben“ (Z. 104) in Verbindung mit dem „Anfängerkurs“ (Z. 104) zeigt, dass sie sich für einen Anfängerkurs, der im September beginnt, entschieden hat. Mit „sinnvoller“ (Z. 104) greift sie das von B genannte Kriterium auf, ohne dass bisher deutlich geworden ist, was damit gemeint sein könnte. Durch die Partikel „ne“ (Z. 104) versucht R erneut, eine Einschätzung von B zu erhalten. B verweigert eine Stellungnahme, indem sie zunächst ihre Begründung wiederholt, nicht zu wissen, „was die andere Schule anbietet und welche das ist“ (Z. 106), um durch den Nachläufer „selbst dann wüsste ich das nicht“ (Z. 106f.) dieses Argument zu widerlegen. Denkbar ist, dass B das Thema abschließen und nicht die Informationen zu dem Kurs bei der anderen Einrichtung von R erhalten möchte. Auch ist es möglich, dass B doch nicht über das notwendige Wissen verfügt, um diesen Sachverhalt beurteilen zu können. Auch der erneute Hinweis, dass B dies nicht beurteilen kann, ist für R offensichtlich unbefriedigend. So versucht sie erneut, eine Einschätzung zu erhalten: „schaden würd&tu würde das ja nich tun“ (Z. 108). Es ist nicht

¹¹¹ Während ‚Upgrading‘ bedeutet, dass ein Laienbegriff durch einen Fachbegriff ersetzt wird, ist ‚Downgrading‘ ein Entgegenkommen von Experten gegenüber Laien, um sich verständlich zu machen. „Allerdings streicht Downgrading den Expertenstatus des Sprechenden unter Umständen nicht weniger heraus als Upgrading und kann sogar belehrend wirken, dann nämlich, wenn der Fachbegriff nicht ausgelassen, sondern genannt und dann umgangssprachlich erklärt wird“ (Bendel 2007, S. 253).

eindeutig, was nicht schaden würde – beide Kurse oder nur den Anfängerkurs der VHS zu besuchen. Die Reaktion „nein schaden würde das nich“ (Z. 109) von B zeigt, dass sie das Thema abschließen möchte und sich dies von der unverfänglichen Einschätzung des ‚Nicht-Schadens‘ erhofft. Durch die auffallende Betonung gibt B jedoch auch zu verstehen, dass sie lediglich einen entstehenden Nachteil ausschließen kann, aber damit immer noch nicht den Sinn beurteilt hat.

Wurden das 2. und 3. Segment durch Fragen von B strukturiert, bestimmt R in diesem Segment Thema und Gesprächsverlauf. Es fällt auf, dass sie B nicht mehr als einrichtungsbundene, sondern als eine einrichtungsübergreifende Fremdsprachenkursberaterin anspricht. B versucht sich dieser ihr angetragenen Rolle zu entziehen. Sie zieht sich auf ihre Funktion als Fremdsprachenkursberaterin der VHS zurück und markiert damit die anbieterinstitutionellen Grenzen der Beratung. Erst nach der dritten Nachfrage bestätigt sie R in der Einschätzung, dass ihr ein Besuch beider Kurse nicht schadet.

Segment 5

109 B: nein schaden würde das nich dieser Bildungsurlaub ist .. es gibt zwei unterschiedliche der eine der fängt
 110 bei Kapitel Eins an also ganz von vorne . und der andere der fängt bei Kapitel Sechs an
 111 R: ich nehme mit dem Kapitel Eins ne'
 112 B: (leise) ja* .. das wär dann Kapitel Eins
 113 R: soll ich mich denn jetzt anmelden dafür
 114 B: das können Sie machen, Sie können sich dafür anmelden, . (weiter weg)
 115 ich guck mal ob da schon . Anmeldungen sind
 116 R: die sind nich so leicht ne das alles läuft mit Zeit ab
 117 ...
 118 B: das is äh Drei Zwei Eins Sieben
 119 R: dann da das mit dem Umzug warte ich dann . hab ich ja nich eilig dann muss ja nur noch ein Jahr
 120 hierbleiben aber . egal
 121 B: ich sehe da im Moment da is was . Drei Zwei Eins Null Null aha ... (4 Sek.) ja gut* ... ja
 122 gut da hat sich noch niemand angemeldet aber das is auch normal . Sie können sich dafür anmelden, .
 123 ähm .. steht ja im Programm
 124 R: ja Schatz wir gehen gleich nich da rein (leise) nein nein dahin
 125 B: das is wirklich im Moment nicht (leise) ich weiß das
 126 is .. aber sonst war wirklich* ich überlege-
 127 R: stehen dann auch die Preise da
 128 B: der kostet ähm Hundert&Einhundertvierzehn Euro Einhundertvierzehn Euro
 129 R: und mit ner Ermäßigung kann man&muss man auch
 130 B: haben Sie den [Stadt]Pass
 131 R: hab&ja hab ich . hab wieviel&wür würde man dann-
 132 B: das kostet dann die Hälfte
 133 R: die Hälfte
 134 B: mhm
 135 R: und das is wie viele Stunden&da steht ja alles drauf ne'
 136 B: dreißig das sind dreißig Unterrichtsstunden,
 137 R: ((Räuspern))
 138 B: ne das is ähm . von neun Uhr dreißig bis fünfzehn Uhr dreißig montags bis freitags das fünf Tage
 139 insgesamt
 140 (4 Sek.)

B lenkt das Gespräch zurück auf die Angebote der VHS, indem sie zwei Bildungsurlaube und deren Arbeit mit den entsprechenden Kapiteln im Lehrbuch nennt (vgl. Z. 109f.). Sie scheint

in Betracht zu ziehen, dass R den Anfängerkurs bei der anderen Weiterbildungseinrichtung besucht, da sie auch einen Kurs erwähnt, den sie im 3. Segment noch ausgeschlossen hat. Auch in diesem Zusammenhang erteilt B keinen Ratschlag. So wäre zu erwarten gewesen, dass sie den Bildungsurlaub, der mit Kapitel 1 beginnt, unter der Voraussetzung empfiehlt, dass R keinen Anfängerkurs bei einer anderen Einrichtung besucht.

R hat sich nun endgültig gegen den Anfängerkurs bei der anderen Einrichtung sowie gegen die Anfängerkurse der VHS im September, und für einen Bildungsurlaub entschieden: „ich nehme mit dem Kapitel Eins ne“ (Z. 111). Mit der Partikel „ne“ fordert sie eine Zustimmung von B ein, die auch unverzüglich, aber „leise“ erfolgt (vgl. Z. 112). Durch die Verweigerung einer Kursempfehlung und die mehrmalige Thematisierung des Bildungsurlaubs hat B die Ratsuchende offensichtlich dahingehend beeinflusst, einen Bildungsurlaub der VHS zu besuchen.

Wahrscheinlich ist, dass B der Ratsuchenden im Anschluss den Kurs im gedruckten Programm zeigt (vgl. Z. 112). Die Interpretation, dass sich R für diesen Kurs endgültig entschieden hat, bestätigt sich, da sie sich nach der Anmeldung erkundigt (vgl. Z. 113). Auffällig ist, dass sie nicht mehr von beantragen, sondern von „anmelden“ (Z. 113) spricht und somit die begriffliche Korrektur von B annimmt. Auch erteilt B keinen Ratschlag, sondern bestätigt nur, dass R die Möglichkeit zur Anmeldung habe (vgl. Z. 114). Damit wird die Entscheidung, ob R sich tatsächlich für den Kurs anmelden wird, weiterhin ihr überlassen. B kommentiert anschließend ihr weiteres Vorgehen: Sie will nachschauen, wie viele Personen sich bereits für diesen Kurs angemeldet haben (vgl. Z. 114f.). Der Hörhinweis im Transkript „weiter weg“ (Z. 114) zeigt, dass sie sich von R abgewendet hat und sich möglicherweise erneut dem PC zuwendet. Mit dieser Bemerkung ist eine mögliche Gefahr angesprochen: Es könnte sein, dass der Bildungsurlaub – wie der Anfängerkurs – schon ausgebucht ist und nicht von R besucht werden kann.

Die Aussage „die sind nich so leicht ne das läuft alles mit der Zeit“ (Z. 116) von R ist nicht eindeutig. B geht – wahrscheinlich beschäftigt mit der Suche nach dem Kurs mit Hilfe der Kursnummer (vgl. Z. 118) – darauf nicht ein. Auch bleibt der Entschluss von R unkommentiert, ihren geplanten Umzug zu verschieben (vgl. Z. 119f.). Dies ist vor dem Hintergrund, dass es sich ‚nur‘ um einen Fremdsprachenkurs handelt, den R wahrscheinlich aus eigener Motivation gar nicht besuchen würde, verwunderlich. B hat offensichtlich den Kurs gefunden und sieht, dass noch keine Anmeldungen eingegangen sind (vgl. Z. 122f.). Mit der Bemerkung, dass dies nicht ungewöhnlich ist, relativiert B diesen Umstand. Der Hinweis „steht ja im Programm“ (Z. 123) zeigt, dass dem gedruckten Programm eine hohe Verbindlichkeit zukommt: Alle Kurse, die dort aufgeführt sind, können auch belegt werden.

R spricht anschließend mit ihrem Hund und kündigt ein baldiges Ende der Beratung an (vgl. Z. 124). Die Beraterin scheint mit dem Gesprächsergebnis nicht zufrieden zu sein, da sie bemerkt: „das is wirklich im Moment nicht (leise) ich weiß das is .. aber sonst war wirklich* ich überlege-“ (Z. 125f.). Durch die „leise“ geäußerte Ellipse „ich weiß das is“ könnte sie andeuten, dass der Bildungsurlaub nicht die beste Lösung für R ist. Mit dem Kommentar „aber sonst war wirklich“ versichert B der Ratsuchenden, das Mögliche getan zu haben. R ergreift in einer Selbstwahl das Wort und fragt, ob dort auch die Preise stehen (vgl. Z. 127). Diese Frage stützt die Vermutung, dass B der Ratsuchenden den Bildungsurlaub im gedruckten Programm gezeigt hat. Beachtenswert ist, dass R die Beraterin nicht direkt nach den Kurskosten fragt, sondern sich lediglich danach erkundigt, ob sie diese Information selbst nachlesen kann. Sie gibt damit indirekt zu verstehen, dass sie ein gedrucktes Programm erhalten möchte. Dies könnte bestätigen, dass R das Gespräch beenden will. B reagiert mit der Angabe der Kurskosten (vgl. Z. 128) und behält damit den exklusiven Zugriff auf das Programmheft. Das gedruckte Programm tritt in den Hintergrund, und R wendet sich mit der Frage nach einer „Ermäßigung“ direkt an die Beraterin (vgl. Z. 129). Sie wird von B unterbrochen, die nach einem Städteausweis fragt (vgl. Z. 130). Wahrscheinlich ist, dass benachteiligte Personen (Arbeitslose, Geringverdiener etc.) einen solchen Ausweis beantragen können, um Ermäßigungen von öffentlichen Einrichtungen zu erhalten. Dass B sofort diese Möglichkeit in Betracht zieht, lässt sich auf die von ihr im 2. Segment scheinbar ignorierten Angaben von R zurückführen. So könnte sie aus den Erklärungen zu der Maßnahme und dem Willen der Ratsuchenden, ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen, abgeleitet haben, dass R arbeitslos ist. Trifft dies zu, hat sie die Angaben von R zwar nicht kommentiert, aber dennoch aufmerksam registriert.

R bestätigt, einen solchen Ausweis zu besitzen, und schließt die Frage nach der Höhe der Vergünstigung an (vgl. Z. 131). Bevor sie ihre Frage zu Ende gestellt hat, antwortet B, dass R 50 Prozent Ermäßigung erhalte (vgl. Z. 132). Ähnlich wie B im 1. und im 2. Segment die für sie relevanten Informationen wiederholt hat, paraphrasiert nun R: „die Hälfte“ (Z. 133). Im Anschluss erkundigt sich R nach dem Stundenumfang des Kurses, wobei sie durch einen schnellen Anschluss erneut auf das gedruckte Programm verweist. Sie erwartet auch nun wieder keine Antwort von B, sondern will lediglich wissen, ob sie diese Informationen nachlesen kann (vgl. Z. 135). Wie die Frage nach den Kurskosten beantwortet B auch diese Frage inhaltlich (vgl. Z. 136).

Beachtenswert ist, dass R sich nur nach den Rahmenbedingungen des Kurses erkundigt und keine Fragen zum Kursinhalt stellt. Damit könnte sich bestätigen, dass R nicht inhaltlich an dem Kurs interessiert ist.

Auch in diesem Segment versucht B, die Ratsuchende zu einer selbst getroffenen Entscheidung zu veranlassen. Erst nachdem R sich für den Bildungsurlaub der VHS entschieden hat, werden mögliche – und bis dahin zurückgehaltene – Bedenken der Beraterin deutlich. Diese werden jedoch durch Fragen von R nach den Kurskosten, einer möglichen Ermäßigung und nach dem Stundenumfang des Kurses unterbunden.

Es entsteht der Eindruck, dass R nach der Kursentscheidung die Beratung möglichst bald beenden möchte. So deutet sie ein baldiges Gesprächsende in der Bemerkung gegenüber dem Hund an. Außerdem will sie nicht mehr Informationen direkt von B erhalten, sondern lediglich wissen, ob sie diese selbst im gedruckten Programm nachlesen kann. B beantwortet die Fragen jedoch inhaltlich und sichert damit ihren exklusiven Zugriff auf das Programmheft.

Segment 6

140 (4 Sek.)

- 141 R: dann krieg ich so ne Teilnahme zugestellt und danach . hm kann ich kann ich mich auch damit
 142 B: mhm
 143 R: eventuell bei den Arbeitsstellen bewerben dass ich da was gemacht habe
 144 B: ja aber ähm es is noch nich viel was Sie
 145 dann können ne' ne Sprache zu lernen Sie wissen ja selber . Sie haben Türkisch gelernt ne' wie lange
 146 R: ja mhm
 147 dauerte das nach dreißig Unterrichtsstunden Türkisch nach dreißig Unterrichtsstunden Türkisch wie viel
 148 konnten Sie dann Türkisch- sprechen
 149 R: ja ich hab ja Türkisch gesprochen öfter mit anderen Personen und
 150 B: ach so
 151 R: Bücher gelesen, und nur mein Akzent
 152 B: aha so aber wenn man wirklich bei null anfängt ohne dass man vorher gesprochen
 153 oder Bücher gelesen hat stellen Sie sich vor
 154 R: muss man dran bleiben ja haben Sie auch recht
 155 B: da sind dreißig Unterrichtsstunden nich so beeindruckend
 156 R: ich will da richtig drin
 157 bleiben
 158 B: für nen Arbeitgeber .. ne' natürlich äh . is es schön wenn man die Teilnahmebescheinigung dann reinlegt
 159 . in die Bewerbungsunterlagen, ansonsten muss man aber auch weiter lernen

Die längere Gesprächspause zum Ende des vorherigen bzw. zu Beginn des neuen Segments könnte ein Anzeichen dafür sein, dass B der Ratsuchenden keine Informationen mehr geben will, dass sie kommentarlos nach weiteren Kursen sucht oder dass sie wartet, ob R weitere Fragen zum Bildungsurlaub oder zur Anmeldung hat. R hätte nun die Möglichkeit, das Gespräch zu beenden. Stattdessen erwähnt sie zum dritten Mal eine formale Bescheinigung (vgl. Z. 141). Die Formulierung „so ne“ (Z. 141) in Verbindung mit der Wortellipse „Teilnahme“ (Z. 141) zeigt, dass sie nicht genau weiß, was eine Teilnahmebescheinigung ist. Auch könnte sie die Teilnahmebescheinigung abwerten, da diese nicht dem gewünschten Qualifikationsnachweis entspricht. Auffallend ist das Verb „zugestellt“ (Z. 141). Wie sie bereits im 3. Segment davon sprach, den Kurs zu „beantragen“, verwendet sie damit erneut einen Begriff, der eher einen behördlichen Vorgang bezeichnet. So werden z. B. amtliche Bescheide zugestellt. Es bestätigt sich, dass R eher Erfahrungen mit Ämtern und Behörden

als mit Weiterbildungseinrichtungen hat und deshalb Formulierungen aus diesen institutionellen Kontexten verwendet. Mit der erneuten Frage nach dem formalen Nachweis scheint sich auch zu bestätigen, dass R weniger am Erlernen der Fremdsprache als vielmehr an dem schriftlichen Nachweis des Kursbesuchs interessiert ist. Nach einem kurzen Absetzen möchte sie eine Einschätzung über den Wert einer Teilnahmebescheinigung für eine Bewerbung erhalten (vgl. Z. 141ff.). Sie wendet sich mit dieser Frage nicht mehr an B in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin, sondern an B als eine Berufsberaterin. Die Formulierung „kann ich mich auch damit eventuell“ (Z. 141ff.) zeigt, dass R sich nicht sicher ist, ob sich eine Teilnahmebescheinigung für eine Bewerbung eignet. Eine Einschätzung von B könnte daher entscheidend für eine Kursanmeldung sein.

B beginnt, bevor R ihre Frage gestellt hat, eine Einschränkung zu äußern („ja aber ähm“ (Z. 144)), die darauf schließen lässt, dass sie eine Teilnahmebescheinigung nicht für geeignet für eine Bewerbung hält. Auch könnte sie entgegenen, dass sie dies nicht beurteilen kann. Eine weitere Möglichkeit ist, dass sie unverzüglich unrealistische Erwartungen von R korrigieren will. Dies bestätigt sich, da B im Anschluss die Defizite und nicht die neu erworbenen Kenntnisse nach einem Kursbesuch von R anspricht: „es is noch nich viel was Sie dann können ne“ (Z. 144f.). Daraufhin greift B die Angabe von R auf, dass sie Türkisch erst lernen musste, was B als Fremdsprachenlernen bezeichnet hat: „nach dreißig Unterrichtsstunden Türkisch nach dreißig Unterrichtsstunden Türkisch wie viel konnten Sie dann Türkisch“ (Z. 145ff.). Auffallend ist an diesem Vergleich, dass B unterstellt, dass R auch Türkisch in einem organisierten Lehr-Lern-Kontext erlernt hat. Mit der Betonung von „dreißig“ und der Wiederholung von „dreißig Unterrichtsstunden“ macht sie darauf aufmerksam, dass der Bildungsurlaub nur wenige Unterrichtsstunden umfasst. Der Besuch des Bildungsurlaubs scheint R ihrem Ziel ‚Erhöhung der Arbeitsmarktchancen‘ aus Sicht von B nicht näher bringen.

Dass dieses Beispiel nicht geeignet ist, zeigt der Einwand von R. Sie macht darauf aufmerksam, dass sie Türkisch nicht in institutionellen Kontexten gelernt hat und somit auch nicht wissen kann, wie gut sie die türkische Sprache nach dreißig Unterrichtsstunden beherrscht hat (vgl. Z. 149ff.). Im Nachhinein könnte man ihre bestätigende Formulierung „kann man sagen ja“ (Z. 43) auch als einen vorsichtigen Widerspruch interpretieren.

Die zweimal verwendete affirmative Interjektion „ach so“ (vgl. Z. 150ff.) zeigt eine Überraschung von B, die mit einem solchen Einwand offensichtlich nicht gerechnet hat. Sie hält dennoch an dem Beispiel fest und modifiziert ihre Erklärung, indem sie R auffordert, sich in eine solche Situation hineinzusetzen (vgl. Z. 152f.). Diese Aufforderung ist insofern bemerkenswert, als R sich dies ja nicht abstrakt vorstellen muss, sondern sich in einer solchen Lage befindet. R scheint dies nicht zu irritieren, sondern sie versteht den Hinweis offensichtlich als Ratschlag: „muss man dran bleiben . ja haben Sie auch recht“ (Z. 154). B fährt paral-

lel zu dieser Bemerkung fort und gibt an, dass dreißig Unterrichtsstunden nicht so „beeindruckend“ für einen Arbeitgeber seien (vgl. Z. 155). Beachtenswert ist, dass B diese Einschätzung trifft, ohne zu wissen, in welchem Berufsfeld oder auf welche Stellen sich R bewerben will. So könnte eine Teilnahmebescheinigung von einem Englischanfängerkurs für die Bewerbung als Außenhandelskauffrau nicht „beeindruckend“ für einen potenziellen Arbeitgeber sein, während diese bei der Bewerbung um eine Stelle als Lagerarbeiterin eine besondere Qualifikation darstellen könnte. Da B nicht nach den beruflichen Zielen von R fragt, distanziert sie sich von der ihr angetragenen Rolle einer Berufsberaterin. An der Stelle, wo B auf die „dreißig Unterrichtsstunden“ verweist, äußert R parallel: „ich will da richtig drin bleiben“ (Z. 156f.). Kontexte, in denen eine solche Bemerkung denkbar ist, wären Gespräche zwischen einer Arbeitslosen und einer Mitarbeiterin der Agentur für Arbeit oder einer Lehrerin und einer Schülerin, in dem die Arbeitslose bzw. die Schülerin beteuert, dass sie sich anstrengen wird, eine Arbeitsstelle zu finden bzw. seine Schulleistungen zu verbessern.

B führt ihre Erklärung fort, indem sie einschränkt, dass man Teilnahmebescheinigungen für Bewerbungen nutzen könne und ergänzt: „ansonsten muss man aber auch weiter lernen“ (Z. 158f.). Sie könnte damit sicherstellen, dass R trotz der eingeschränkten Aussagekraft einer Teilnahmebescheinigung den Bildungsurlaub der VHS besucht. Außerdem fordert sie die Ratsuchende auf, auch nach dem Besuch des Bildungsurlaubs oder der Bewerbungsphase weiter Englisch zu lernen. Während sie bis dahin den Eindruck erweckt hat, dass es ihr gleichgültig ist, ob R einen Kurs bei der VHS besucht, scheint ihr der Fremdspracherwerb der Ratsuchenden wichtig zu sein.

Wurde der Hinweis auf das Zertifikat und die Angabe, Englisch zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen lernen zu wollen, im 2. Segment von B ignoriert, muss sie nun aufgrund der Nachfrage von R darauf eingehen. R erwartet erneut eine Einschätzung von B, die über ihre Funktion als einrichtungsgebundene Fremdsprachenkursberaterin hinausgeht. Auffallend ist, dass B ihre Meinung zur Wertigkeit von Teilnahmebescheinigungen für Bewerbungen äußert. Sie wahrt jedoch eine Distanz zu der ihr angetragenen Rolle ‚Berufsberaterin‘, da sie sich nicht nach dem Berufsziel von R erkundigt. Konnte man bisher den Eindruck gewinnen, dass es B gleichgültig ist, ob R einen Kurs der VHS besucht, versucht sie nun die Ratsuchende mit Hilfe eines biografischen Beispiels, davon zu überzeugen, dass sie nach dem Besuch eines Kurses weiter lernen sollte. Während B sich als engagierte Lehrerin inszeniert, übernimmt R die komplementäre Rolle einer ‚guten Schülerin‘, die tatsächlich Englisch lernen möchte. Der von B angesprochene Aspekt des Weiterlernens führt R zu ihrer nächsten Frage, die dem Beratungsgespräch eine bis dahin nicht vorherzusehende Wendung gibt.

Segment 7

- 160 R: kann ich denn hier auch äh die Hauptabschlusszeugnis machen,
161 B: Hauptschulabschluss ja eher mö&da is
162 R: da lernt man doch auch Englisch da krieg ich doch auch nen äh
163 Zeugnis mit Englisch drauf ne' oder' Hauptabschluss
164 B: ja wobei ähm Hauptschulabschluss
165 R: gibts denn da Englisch
166 B: da gibt es Englisch es wird Englisch verlangt
167 R: aha
168 B: Sie werden dann sowieso wieder hierhin kommen, um- Ihre Englischstunden zusammen zu bekommen,
169 R: ja würde ich gerne
170 B: das is es . die Beratung für nachträgliche Schulabschlüsse die wird woanders angeboten
171 ((Blättern))
172 B: ich mein in der [Name der Straße] ich weiß nich ob Sie das kennen ich guck mal
173 ((Blättern))
174 R: wie schreibt man
175 ((Blättern))
176 B: ich guck mal . es is wieder . äh ein ganz anderes Thema .. (leise) nachträgliche . Schulabschl&das is
177 ((Blättern)) ((Blättern))
178 aber* allgemeine Hochschulreife das wollen wir nicht [unverständlich] (singend) ähm* ((Singen)) .. also:
179 der Herr [Nachname] is dafür zuständig ... allgemeine Hochschulreife . mhm ich hab hier ne
180 ((Blättern))
181 B: Telefonnummer die kann ich&die können Sie abschreiben, das is der Herr [Nachname] der dafür
182 zuständig is
183 ...
184 R: können Sie gerne hierdrauf [unverständlich] wenn ich Ihre Kuli haben dürfte bitte
185 B: ja sicher ((Klackgeräusch))
186 R: (leise) ja wo gehst du hin gehst du runter aber hierbleiben .. [Nachname] wo steht das
187 (20 Sek.)
188 R: ja
189 (5 Sek.)
190 R: dann . in die Volkshochschule ne' . äh wegen die Hauptschulzeugnis ne'
191 B: Sie möchten Ihren Hauptschulabschluss nachholen,
192 R: ja
193 B: mhm waren Sie vorher auf ner Förderschule oder Sonderschule
194 R: ja
195 B: genau . dann fragen Sie: ob Sie: den Hauptschulabschluss nachholen können, genau ... und ich denke
196 die Englischstunden die werden Sie sowieso dann nich hier in nem Kurs nehmen müssen,
197 R: ja
198 B: ne weil Sie ja bei null anfangen das is [unverständlich] ich hab schon öfter . Teilnehmer gehabt die
199 danach gefragt haben, die müssen ne bestimmte .. Anzahl an Stunden sammeln, und- das passiert dann
200 hier in den Kursen,
201 R: das heißt .. soll ich soll ich mich überhaupt mich anmelden, . erst mit Herrn [Nachname] sprechen,
202 B: sprechen Sie ruhig erst mit Herr [Nachname] . ähm dieser Bildungsurlaub is ne gute Idee aber die
203 Anmeldung die eilt jetzt nich ne' sprechen Sie ruhig erst mit Herrn [Nachname]
204 R: mach ich gut . das hilft schon ne ich danke dann recht herzlich
205 B: mhm bitte
206 R: nen schönen . Tag noch
207 B: schönen Tag

Die Vermutung, dass R das Gespräch beenden will, bestätigt sich nicht, da sie ein neues Gesprächsthema einbringt: ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ (vgl. Z. 160). Wahrscheinlich ist, dass sie aufgrund der negativen Einschätzung der Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen mit einer Teilnahmebescheinigung sich nach der Möglichkeit erkundigt, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Der ‚Fantasiebegriff‘ „Hauptabschlusszeugnis“ (Z. 160) zeigt, dass R entweder mit dem Thema ‚Schulabschlüsse‘ nicht vertraut oder auch weiterhin hauptsächlich an einem Zertifikat interessiert ist. B korrigiert R implizit: „Hauptschulabschluss ja eher mö&da is“ (Z. 161). Sie scheint aufgrund des stockenden Nachläufers über-

rascht zu sein, da nun ein Thema angesprochen ist, das sie wahrscheinlich nicht erwartet hat und für welches sie auch nicht zuständig ist. So ist anzunehmen, dass wenn R schon zu Beginn der Beratung dieses Vorhaben angesprochen hätte, von B gar nicht erst aufgefordert worden wäre, näher an sie heranzutreten. R unterbricht die Beraterin und stellt einen Bezug zwischen den Beratungsanliegen ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ und ‚Besuch eines Englischkurses‘ her: „da lernt man doch auch Englisch da krieg ich doch auch nen äh Zeugnis mit Englisch drauf ne‘ oder‘ Hauptabschluss“ (Z. 162f.). Mit dem erneuten Hinweis auf das Zeugnis bestätigt sich, dass sie an einem Hauptschulabschluss interessiert ist, um ihre Englischkenntnisse für potenzielle Arbeitgeber aussagekräftig bescheinigt zu bekommen. Dass sie mit einem Hauptschulabschluss ihre Arbeitsmarktchancen insgesamt verbessern könnte, scheint ihr nicht bewusst zu sein. Es fällt auf, dass sie die implizite Korrektur von B nicht aufgreift und erneut von „Hauptabschluss“ spricht. B bestätigt dies, leitet aber umgehend eine Einschränkung ein: „ja wobei ähm Hauptschulabschluss“ (Z. 164). Naheliegender ist, dass sie keine Beratung zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen durchführen kann und/oder ein Hauptschulabschluss nicht vorrangig das Ziel hat, Englischkenntnisse zu zertifizieren. Ein möglicher Widerspruch wird von R jedoch unterbunden, indem sie sich erneut erkundigt: „gibts denn da Englisch“ (Z. 165). Aufgrund dieser Verknüpfung des Hauptschulabschlusses mit dem Thema ‚Englischlernen‘ ist es für B in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin kaum möglich, dieses Beratungsanliegen abzuweisen. Auffallend an der Antwort von B ist, dass sie dies zunächst bestätigt, um sich anschließend zu korrigieren: „es wird Englisch verlangt“ (Z. 166). Englischkurse sind offensichtlich nicht Teil des Curriculums beim Nachholen des Hauptschulabschlusses, da sie auch bemerkt: „Sie werden dann sowieso wieder hierhin kommen, um- Ihre Englischstunden zusammen zu bekommen,“ (Z. 168). Denkbar ist, dass die Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses in einem anderen Gebäude oder in einer anderen (Kooperations-)Einrichtung stattfinden, während die Englischkurse von der VHS angeboten werden. Die Formulierung „zusammen zu bekommen“ bestätigt, dass kein curricular organisierter Englischunterricht angeboten wird, sondern die Teilnehmenden lediglich eine bestimmte Anzahl an Englischstunden nachweisen müssen. Bei der Erwidern von R fällt auf, dass sie äußert, dies „gerne“ zu tun (vgl. Z. 169). Ähnlich wie sie erklärt hat, sich intensiv mit Englisch beschäftigen zu wollen, präsentiert sie sich nun als eine Person, die mit Freude ihren Hauptschulabschluss nachholen möchte.

B will das Thema offensichtlich beenden, da sie darauf aufmerksam macht, dass dazu an einem anderen Ort Beratungen angeboten werden (vgl. Z. 170ff.). Die unspezifische Ortsangabe „woanders“ (Z. 170) in Verbindung mit der zurückhaltenden Meinungsphrase „ich mein“ (Z. 172) zeigt, dass B nicht genau weiß, wo diese Beratungen stattfinden. Die im Transkript parallel zu der Aussage vermerkten Blättergeräusche weisen darauf hin, dass B erneut das

gedruckte Programm inspiziert, um nach den Beratungsangeboten zum Nachholen von Schulabschlüssen zu suchen. R erkundigt sich nach der Schreibweise einer genannten Straße (vgl. Z. 174), um möglicherweise eine entsprechende Beratung aufzusuchen. Mit der Bemerkung „es ist wieder . äh ein ganz anderes Thema .. nachträgliche Schulabschlüsse“ (Z. 176) gibt B erneut zu verstehen, dass sie für dieses Thema nicht zuständig ist, und rechtfertigt zugleich ihre erneute Recherche. Ähnlich wie bei der Suche nach den Fremdsprachenkursen nennt B nach einer kurzen Recherche zunächst einen Schulabschluss („allgemeine Hochschulreife“ (Z. 178)), der für R nicht in Frage kommt. Während sie im 3. Segment den Businessenglischkurs ohne Erklärung und die anderen Kurse mit dem Hinweis, dass diese zu schwierig für R seien, ausgeschlossen hat, bemerkt sie jetzt: „das wollen wir nicht“ (Z. 178). Ein stellvertretend geäußertes ‚wir‘ wird z. B. von Medizinerinnen in Gesprächen mit ihren Patienten verwendet. Etwas gewagt lässt sich daraus schließen, dass B die Ratsuchende mit dem Wissen, dass diese keinen Hauptschulabschluss hat, bevormundend behandelt. Eine andere Interpretation ist, dass B eine Pseudo-Gemeinschaft herstellt, da sie stellvertretend nach der benötigten Information sucht. Das Singen während ihrer Recherche (vgl. Z. 178) könnte bedeuten, dass es B unangenehm ist, die Informationen nicht sofort zu finden. So kann sie auch nicht die erwähnte Straße ermitteln, sondern nur den Namen des Ansprechpartners. Mit der Bemerkung „is dafür zuständig“ (Z. 179) macht sie erneut darauf aufmerksam, dass nicht sie, sondern diese Person R in dieser Frage weiterhelfen kann.

Die anschließende Pause und die erneuten Blättergeräusche zeigen eine weitere Recherche an, bei der B offenbar wieder nur Informationen zur „allgemeinen Hochschulreife“ (Z. 179) findet. Nach einem kurzen Absetzen präsentiert B das Ergebnis ihrer Suche: „mhm ich hab hier ne Telefonnummer die kann ich&die können Sie abschreiben, das is der Herr [Nachname] der dafür zuständig is“ (Z. 179ff.). Es fällt auf, dass sie zunächst vorschlägt, die Telefonnummer zu notieren, sich aber umgehend korrigiert (vgl. Z. 181). Sie scheint es nicht als ihre Aufgabe zu betrachten, Notizen für R zu machen. Nach einer Gesprächspause fordert R die Beraterin auf, den Namen und die Telefonnummer für sie zu notieren, korrigiert sich ebenfalls und bittet um einen Stift (vgl. Z. 184). Die Reaktion von B „ja sicher“ (Z. 185) und die „Klackgeräusche“ (Z. 185) zeigen, dass R den gewünschten Stift erhalten hat und sich die Angaben notiert. Im Anschluss spricht R wieder mit ihrem Hund, wodurch ein baldiges Gesprächsende verschoben wird: „ja wo gehst du hin gehst du runter aber hierbleiben“ (Z. 186). Die Nennung des Ansprechpartners in Verbindung mit der Frage „wo steht das“ (Z. 186) zeigt, dass R nun Zugriff auf das Programmheft hat. Nach zwei längeren Gesprächspausen, in denen sich R wahrscheinlich die Telefonnummer und den Ansprechpartner notiert hat, stellt sie in einem prädikatlosen Satz die Frage: „dann . in die Volkshochschule ne‘ . äh wegen die Hauptschul- zeugnis ne“ (Z. 190). Sie will offensichtlich sicherstellen, dass es

sich dabei um ein Angebot der VHS handelt. Dass sie weiterhin von „Hauptschulzeugnis“ spricht, veranlasst B zu einer expliziten Korrektur: „Sie möchten Ihren Hauptschulabschluss nachholen,“ (Z. 191). Sie könnte damit sicherstellen, dass R sich gegenüber dem genannten Ansprechpartner verständlich ausdrückt.

B initiiert daraufhin eine neue Sequenz und fragt, ob R eine „Förderschule oder Sonderschule“ (Z. 193) besucht habe. Ähnlich wie bei der Bezeichnung der Konkurrenz Einrichtung als „Institution“ und als „Schule“ verwendet sie erneut zwei alternative Begriffe. Auch nun kann vermutet werden, dass sie einen für R verständlichen Begriff benutzen will. So ist „Förderschule“ die neuere, formal korrekte Bezeichnung, während man umgangssprachlich und zu Schulzeiten von R von ‚Sonderschule‘ gesprochen hat. In Bezug auf die Fragen von B im 2. Segment fällt auf, dass sie dort nicht – auch dann nicht, als sie wusste, dass R in Deutschland aufgewachsen ist – nach dem Schulbesuch gefragt hat.

Die Bestätigung von R, eine Förderschule besucht zu haben (vgl. Z. 194), bestärkt B offensichtlich in ihrer Empfehlung: „genau . dann fragen Sie: ob Sie: den Hauptschulabschluss nachholen können, genau“ (Z. 195). Das Modalverb „können“ könnte bedeuten, dass es keineswegs sicher ist, ob R tatsächlich die Möglichkeit hat, ihren Hauptschulabschluss bei der VHS zu erwerben. Nach einer längeren turn-internen Pause ist es die Beraterin, die eine Verbindung zwischen den Beratungsanliegen ‚Fremdsprachenkursbesuch‘ und ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ herstellt: „und ich denke die Englischstunden die werden Sie sowieso dann nich hier in nem Kurs nehmen müssen,“ (Z. 195f.). Die Formulierung „ich denke“ zeigt, dass es sich um eine Spekulation handelt.

Im Anschluss berichtet sie: „ich hab schon öfter . Teilnehmer gehabt die danach gefragt haben, die müssen ne bestimmte .. Anzahl an Stunden sammeln, und- das passiert dann hier in den Kursen,“ (Z. 198ff.). Auffallend ist, dass sie von ‚Teilnehmern‘ spricht. Möglicherweise unterrichtet B selbst Englisch und begegnet als Kursleiterin diesen Personen. Die Tätigkeit als Kursleiterin könnte auch erklären, warum sie es sich zutraut, anhand von Unterrichtsmaterialien Kurse anderer Einrichtungen beurteilen zu können. Das betonte Verb „sammeln“ bestätigt die Vermutung, dass kein Englischcurriculum existiert, sondern dass die Teilnehmenden durch den Besuch von unterschiedlichen Kursen die erforderlichen Unterrichtsstunden nachweisen müssen. R erkundigt sich, wie sie weiter vorgehen soll: „soll ich soll ich mich überhaupt mich anmelden, . erst mit Herrn [Nachname] sprechen,“ (Z. 201). Das Adverb „überhaupt“ zeigt, dass sie sich nicht mehr für den Bildungsurlaub anmelden, sondern nun ihren Hauptschulabschluss nachholen will.

B empfiehlt der Ratsuchenden, zunächst das Gespräch mit der genannten Person zu suchen (vgl. Z. 202). Wurde die Entscheidung über die Kursanmeldung an die Ratsuchende übergeben, rät B hier indirekt von einer Kursanmeldung zum Bildungsurlaub ab. Sie misst

demzufolge dem Nachholen des Hauptschulabschlusses eine höhere Priorität als dem Besuch eines Englischkurses bei. Nach einem kurzen Absetzen bezeichnet sie den Bildungsurlaub als „gute Idee“ (Z. 202), dessen Anmeldung jedoch nicht eile (vgl. Z. 202f.). Die Charakterisierung des Kurses als „Idee“ zeigt, dass es ein spontaner Einfall war, der sich möglicherweise aus dem unzureichenden Angebot an Anfängerkursen der VHS ergeben hat.

Die Beratung wird daraufhin von R beendet. Sie bestätigt, sich an den Ansprechpartner zu wenden, um dann eine positive Rückmeldung zu geben: „das hilft schon ne“ (Z. 204). Es ist nicht eindeutig, ob sie damit die Nennung des Ansprechpartners oder die Empfehlung des Bildungsurlaubs meint. Wobei ihr diese Informationen helfen, wird ebenfalls nicht ersichtlich. Festzuhalten bleibt, dass R mit dem Gesprächsergebnis zufrieden ist, da sie sich bei B bedankt, wobei der Nachläufer „recht herzlich“ (Z. 204) etwas übertrieben wirkt. B nimmt den Dank an. Nach einem wechselseitigen Austausch von Verabschiedungsfloskeln endet die Beratung einvernehmlich (vgl. Z. 205ff.).

R leitet in diesem Segment ein neues und nicht zu erwartendes Gesprächsthema ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ ein, wobei sie weniger an dem Abschluss als weiterhin an einer Zertifizierung ihrer Englischkenntnisse interessiert zu sein scheint. Durch die Verbindung des Hauptschulabschlusses mit einer Zertifizierung der Englischkenntnisse kann B dieses Thema nicht übergehen. Sie versucht mit Hilfe des gedruckten Programms, R den zuständigen Ansprechpartner der VHS zu nennen. Der Bildungsurlaub tritt in den Hintergrund, da B dem Hauptschulabschluss eine höhere Priorität beimisst. Sie fordert R dazu auf, sich zunächst über den Hauptschulabschluss zu informieren und sich noch nicht für den Bildungsurlaub anzumelden. Der Bildungsurlaub wird von ihr dennoch als „gute Idee“ charakterisiert und bleibt eine Weiterbildungsoption für die Ratsuchende. Wie die Gesprächseröffnung erfolgt die Gesprächsbeendigung auf Initiative von R.

Fallspezifik und institutionelle Dimensionen der FSpr A

Eine Vorstellung und Begrüßung als übliche Form der Sequenzorganisation in Eröffnungsphasen von (institutionellen) Gesprächen wird in dieser Beratung nicht vollzogen. Dies ist insofern beachtenswert, als in Beratungen persönliche Probleme, Anliegen und zu fällende Entscheidungen von Ratsuchenden behandelt werden (vgl. Kap. 2.1). Der anonyme Vollzug der Beratung scheint in diesem Fall funktional zu sein, da dieser es der Ratsuchenden ermöglicht, auch ihre prekäre Lebenslage (Arbeitslosigkeit, keinen Schulabschluss) offen anzusprechen. Die Instanzeinsetzung und Etablierung der Beratungsbedürftigkeit (Kallmeyer 2000) wird mit Hilfe der Klärung des Beratungsgegenstandes (Englisch- oder Deutschkurs) und der Interessenbekundung der Ratsuchenden, einen Englischkurs der VHS besuchen zu

wollen, vollzogen. Das vorgebrachte Beratungsanliegen ist Voraussetzung, um überhaupt zu der Beratung zugelassen zu werden.

Die Beraterin gibt sich dabei als institutionelle Vertreterin mit Hilfe von ‚category bound activities‘ (Ermittlung der gewünschten Fremdsprache, der Vorkenntnisse) zu erkennen und markiert indirekt ihre institutionelle (Nicht-)Zuständigkeit: Beratung nur zu Fremdsprachenkursen. Eine wechselseitige Identifizierung als Beraterin bzw. als Ratsuchende wird zunächst durch eine fragende Beraterin und eine antwortende Ratsuchende vollzogen. Dabei werden die Sachverhalte im „interview format“ (Silverman 1997, S. 41) geklärt, wobei die Beraterin relevante von nicht relevanten Informationen selektiert. Insgesamt stehen die knappen Fragen der Beraterin und ihre Art, die für sie wichtigen Informationen durch Wiederholung zu fixieren, dem narrativ-überschüssigen, an der persönlichen Situation orientierten Duktus der Ratsuchenden gegenüber, die immer wieder neue Themen und damit verbundene Probleme einbringt. Während die Beraterin eine Strategie der Reduzierung und Sicherung verfolgt, lässt sich die Ratsuchende zu Detaillierungen und Erweiterungen der angeschnittenen Themen anregen (vgl. Stanik 2014, S. 134).

Eine Explorationsphase, in der nach Plüghan (1990) Lernmotive ermittelt werden sollten, wird von der Ratsuchenden versucht zu initiieren. Durch die Fragen nach dem Herkunftsland und zu dem mitgebrachten Hund wird dieser Versuch jedoch von der Beraterin unterbunden. Im anbieterinstitutionellen Interesse, das die Beraterin verfolgt, stehen offensichtlich nur die Ermittlung der Vorkenntnisse und eine dementsprechende Kursbelegung der Ratsuchenden bei der VHS. Dieses Vorgehen führt zu einer Verdrängung der Lösungsvorstellungen der Ratsuchenden und zur Etablierung der ausschließlich am Programmangebot der VHS orientierten Kursvorschläge der Beraterin. Diese Beobachtung deckt sich mit der Studie von Plüghan (1990), bei der Einstufungsberatungen „als Instrument kenntnisstandorientierter Zuweisung von Englischkursinteressenten zu gegebenen Angebotssystemen“ (ebd., S. 292) rekonstruiert worden sind. In diesem Zusammenhang hält die Beraterin bewusst Wissen zurück („epistemological caution“), da sie der Ratsuchenden erst auf wiederholte Nachfrage erklärt, dass sie mit Abschluss eines Anfängerkurses bei der VHS keine Qualifikation erwerben könne und dass ein Englischanfängerkurs ihre Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt nicht nachhaltig erhöhen werde.

Beraterin und Ratsuchende messen dem Erlernen der Fremdsprache insgesamt unterschiedliche Bedeutungen zu. Während die Ratsuchende Englisch nicht freiwillig lernen will und mit dem Erwerb von Englischkenntnissen die Erwartung verbindet, ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen, appelliert die Beraterin wiederholt an ihr zweckfreies Fremdspracheninteresse. Die von der Beraterin in dieser Form implizit vorgegebene Zielsetzung wird schließ-

lich von der Ratsuchenden übernommen, da sie vorgibt, tatsächlich Englisch lernen zu wollen (vgl. Stanik 2014, S. 141).

Trotz des direktiven Verhaltens der Beraterin beginnt die Ratsuchende auch mit der Entwicklung einer eigenen Lösungsmöglichkeit, den Kursbesuch bei der VHS mit dem in einer anderen Einrichtung zu kombinieren. Es fällt auf, dass die Ratsuchende ihr Wissen über andere Einrichtungen und deren Angebot ebenfalls zunächst zurückhält und erst darauf zu sprechen kommt, nachdem deutlich geworden ist, dass die VHS in diesem Semester keinen Anfängerkurs mehr anbietet. Die Beraterin fühlt sich jedoch nicht zuständig, die Ratsuchende auch einrichtungsübergreifend zu beraten. So verweigert sie mehrfach eine von der Ratsuchenden erbetene Einschätzung, ob sie den Kurs einer Konkurrenzeinrichtung mit einem Kurs der VHS kombinieren kann. Ihre Verweigerung führt schließlich dazu, dass die Ratsuchende sich für einen von der VHS angebotenen Bildungsurlaub entscheidet. Auch ist die Beraterin nicht zuständig für das „ganz andere Thema“ ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘. Aufgrund der institutionellen Arbeitsteilung ist es die Beraterin, die sich quasi aus ihrer Rolle selbst ‚entlassen‘ kann, um die Ratsuchende an den zuständigen Ansprechpartner der VHS zu verweisen. Hätte die Beraterin sich nicht ausschließlich an dem Beratungsformat ‚Fremdsprachenkursberatung‘ orientiert, sondern die Ratsuchende auch nach ihrer Schulbildung gefragt, wäre dem Gespräch wahrscheinlich von Beginn an eine andere und auch zielführende Richtung gegeben worden (vgl. ebd., S. 141).

Ein weiteres Merkmal der Beratung ist, dass die Beraterin mit dem gedruckten Programm und dem PC anbieterinstitutionelle Wissensressourcen nutzt, ohne diese – wie es z. B. Fallmanagerinnen und Fallmanager in Jobcentern tun – in die Interaktion einzubinden (vgl. Böhlinger et al. 2012, S. 236).¹¹² Die Nutzung der Wissensressourcen wird zwar von der Beraterin kommentiert, bleibt ihr aber exklusiv vorbehalten, obwohl die Ratsuchende zum Gesprächsende mehrfach andeutet, das gedruckte Kursprogramm auch nutzen zu wollen. Das Programmheft hat insgesamt eine die Interaktionsasymmetrie stabilisierende Funktion, da die Beraterin damit ihren vermeintlichen Wissensvorsprung gegenüber der Ratsuchenden aufrechterhalten kann. Erst bei dem Thema ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ erhält die Ratsuchende Zugriff auf das Programmheft.

¹¹² PCs können auf verschiedene Weise in Interaktionen eingebunden werden: Der PC kann das zentrale Bezugsobjekt sein oder zu einer Art dritter Mitspieler werden. Andere Möglichkeiten sind, dass der PC im Hintergrund der Interaktion bleibt oder ein PC vorhanden ist, aber nicht benutzt wird (vgl. Böhlinger/Wolff 2012, S. 217f.).

11.1.2 Interaktionsanalyse der Fremdsprachenkursberatung B (FSpr B)

Sequenzielle Analyse

Segment 1

- 1 B: hallo
2 R: (weiter weg) guten Tag*
3 B: guten Tag
4 ((Schritte))
5 R: [Name] [Nachname] hallo
6 B: [Name] [Nachname]
7 R: ähm ich möchte gerne nen Einstufungs- Test in . Englisch machen,
8 ...
9 B: welche Vorkenntnisse bringen Sie mit
10 R: äh ja ich hab zehn Jahre Englisch gehabt
11 B: mhm
12 ...
13 R: weiß jetzt nich . gibts da besondere Bögen oder
14 B: (weiter weg) ähm ja ich hätte&wenn Sie jetzt gesagt haben ich war auf Hauptschule . auf der
15 Hauptschule dann hätte ich Ihnen nur den ersten Teil geben es gibt zwei Teile . ich wollte Ihnen jetzt-
16 R: geben Sie mir ruhig
17 zwei Teile
18 B: (weiter weg) klar natürlich

Das Gespräch wird mit der Begrüßung „hallo“ (Z. 1) von der Beraterin (B) eröffnet. Sie signalisiert damit ihre Gesprächsbereitschaft und verhält sich wie eine Verkäuferin im Einzelhandel, die eine eintretende Kundin informell begrüßt und zu erkennen gibt: ‚Ich bin für Sie da‘. Der Hörhinweis „weiter weg“ (Z. 2) bei der Entgegnung der Ratsuchenden (R) zeigt, dass sie noch nicht an B herantreten ist und aus einer räumlichen Distanz mit einem Gegengruß reagiert. Während die Begrüß von B einen informellen Charakter hat, ist die der Ratsuchenden formeller („guten Tag“ (Z. 2)). Mit der Wiederholung der Begrüßungsformel (vgl. Z. 3) passt sich B dieser alternativen Gesprächseröffnung an. Während einer Gesprächspause tritt R offensichtlich näher heran und stellt sich vollständig mit ihrem Vor- und Nachnamen vor (vgl. Z. 5). Neben der Möglichkeit, dass es sich dabei um eine höfliche Fortführung der Gesprächseröffnung handelt, könnte R auch einen Termin vereinbart haben. Die Initiierung einer Vorstellungssequenz deutet auch auf ihre Erwartung hin, dass sich ein längeres Gespräch anschließen, in dem ein persönliches Thema behandelt wird. So ist es in anderen Kontexten (z. B. einem Verkaufsgespräch im Einkaufszentrum oder bei der Frage nach dem Weg auf der Straße) nicht üblich, sich namentlich vorzustellen. Auch auf Ämtern, in denen Bürgerinnen und Bürger Informationen erhalten möchten, finden nicht zwangsläufig namentliche Vorstellungen statt. Nach der Vorstellung wiederholt R die von B zuerst getätigte Begrüßungsformel und gleicht damit – wie zuvor die Beraterin – ihre Wortwahl der ihrer Gesprächspartnerin an. Durch Vorstellung von R ist auch B nach dem Prinzip der ‚conditional relevance‘¹¹³ gezwungen, sich namentlich vorzustellen. Sie nennt ebenfalls ihren Vor- und Nachnamen (vgl. Z. 6) und synchronisiert damit erneut ihre Gesprächshandlung mit der der

¹¹³ Das Prinzip der „bedingten Erwartbarkeit“ (Henne/Rehbock 2001, S. 18) besagt, dass auf einen vorausgegangen Gesprächsabschnitt ein zu erwartender folgt.

Ratsuchenden. So wäre es auch möglich gewesen, dass sie sich mit ‚Frau Müller‘, mit ‚Hildegard‘ oder zusätzlich mit der Nennung ihrer institutionellen Funktion vorstellt.

R legitimiert anschließend, warum sie die Beratung aufgesucht hat, und expliziert zugleich ihre Erwartung: die Absolvierung eines Einstufungstest für Englisch (vgl. Z. 7). Es fällt auf, dass sie weiß, dass sie an diesem Ort und zu diesem Zeitpunkt ihre Englischkenntnisse schriftlich einstufen lassen kann. Auch die Verwendung des Fachbegriffs „Einstufungstest“ (Z. 7) zeigt, dass sie über das Beratungsangebot informiert ist. Die fallende Intonation und die Gesprächspause deuten darauf hin, dass sie damit ihr Beratungsanliegen vollständig dargelegt hat und auf eine Reaktion von B wartet (vgl. Z. 7). Ein denkbarer Kontext für einen solchen Interaktionsbeginn wäre der Gesprächseinstieg zwischen einer Augenoptikerin und einer Kundin: Nachdem die Kundin das Ladenlokal betreten hat, wird sie von der Optikerin begrüßt. Die Kundin will keine Brille erwerben, sondern signalisiert durch eine Begrüßung und eine namentliche Vorstellung, dass sie ein persönliches Anliegen hat, bei der sie professionelle Unterstützung benötigt. Ihr Wunsch ist ein Sehtest, wobei noch offen ist, ob sie überhaupt eine Brille benötigt.

B übernimmt den turn nicht, und es entsteht eine Gesprächspause (vgl. Z. 8). Denkbar ist, dass sie dem Beratungsanliegen von R nicht entsprechen kann, dass sie bereits nach einem entsprechenden Englischeinstufungstest sucht, oder dass sie wartet, ob R etwas zu ergänzen hat. Die ersten beiden Interpretationsmöglichkeiten bestätigen sich nicht, da sie sich nach Vorkenntnissen von R erkundigt (vgl. Z. 9). B gibt damit indirekt zu erkennen, dass sie dem Gesuch entsprechen wird, wobei sie den gewünschten Test nicht sofort aushändigt. Möglich ist, dass je nach Vorkenntnissen der Ratsuchenden unterschiedliche Einstufungstests zur Verfügung stehen. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Frage nach den Vorkenntnissen schon Teil der Einstufung ist.

R umschreibt ihre Vorkenntnisse mit der Angabe, dass sie Englisch „zehn Jahre gehabt“ (Z. 10) habe. Es fällt auf, dass sie keine qualitative Einschätzung ihrer Vorkenntnisse vornimmt. B scheint auch lediglich wissen zu wollen, ob R überhaupt über Englischvorkenntnisse verfügt oder ob sie Englisch in der Schule gelernt hat, da sie nicht nachfragt, wo und wann R „zehn Jahre“ Englisch gelernt hat. R erkundigt sich nach einer Gesprächspause indirekt nach dem Grund der Frage nach den Vorkenntnissen (vgl. Z. 13). Dass die Frage nach den Vorkenntnissen schon Teil der Einstufung sein könnte, wird nicht in Betracht gezogen. Der Hörhinweis „weiter weg“ (Z. 14) bei der Antwort von B zeigt, dass sie sich von R abgewendet hat, um möglicherweise den gewünschten Einstufungstest zu holen. Sie hat eine solche Selbsteinschätzung der Vorkenntnisse von R erwartet und bezieht die Angabe „zehn Jahre“ (Z. 10) auf das Regelschulsystem: „wenn Sie jetzt gesagt haben ich war auf Hauptschule . auf der Hauptschule dann hätte ich Ihnen nur den ersten Teil geben es gibt zwei

Teile“ (Z. 14f.). Englischkenntnisse, die auf der Hauptschule erworben wurden, werden damit indirekt abgewertet. Die Differenzierung, wer welchen Testteil bearbeiten darf, kann entweder auf eine institutionelle Vorgabe oder auf ein Ermessen von B zurückzuführen sein. Gegen die erste Möglichkeit lässt sich einwenden, dass B, wenn es sich um eine institutionelle Vorgabe handeln würde, direkt nach dem Schulbesuch gefragt und keine offene Selbsteinschätzung erbeten hätte. Sprachlich beachtenswert ist, dass sie in ihrer Erläuterung zunächst den bestimmten Artikel weglässt. Diese Syntax könnte eine Stigmatisierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern andeuten, die nicht nur geringere Englischvorkenntnisse haben, sondern auch nicht richtig Deutsch sprechen können. Diese Interpretation lässt sich nicht aufrechterhalten, da B sich umgehend korrigiert und den Artikel ergänzt. Eine begonnene Erläuterung von B wird von R mit der Aufforderung unterbrochen, beide Testteile erhalten zu wollen (vgl. Z. 16f.). Sie gibt damit indirekt zu verstehen, nicht die Hauptschule besucht zu haben. Die Reaktion „ja natürlich“ (Z. 18) von B zeigt, dass sie dies vorhatte und der Aufforderung nachkommen wird.

Das 1. Segment ist zunächst durch ein gegenseitiges Anzeigen der Gesprächsbereitschaft geprägt. Während B die den Raum betretende Ratsuchende informell begrüßt, verwendet diese eine formale Begrüßungsformel und leitet eine Vorstellungssequenz ein. Die Beteiligten versuchen durch Synchronisierung der Begrüßung und der Vorstellung, einen ersten gemeinsamen Gesprächsmodus zu finden. R nennt unverzüglich den Grund für die Beratung: die Absolvierung eines Englischeinstufungstests. Mit der Frage nach den Vorkenntnissen werden von B Bedingungen für die Aushändigung des Tests in Erfahrung gebracht. Erst auf die Nachfrage von R wird der Grund für die Frage angegeben. R präsentiert sich als selbstbewusste Person, die sich namentlich vorstellt, eine eindeutige Erwartung an B hat, deren Vorgehensweise hinterfragt und für sich in Anspruch nimmt, beide Testteile zu bearbeiten. B wird durch die so agierende Ratsuchende in eine defensive Gesprächsposition gedrängt.

Insgesamt lässt sich das Gespräch eher als Interaktion zwischen einer Kundin und einer Dienstleisterin als die zwischen einer Ratsuchenden und einer Beraterin charakterisieren.

Segment 2

19 (11 Sek.)

20 B: gut die Bögen sind nur zum Lesen,

21 R: mhm

22 B: und . da wird dann auch nich reingeschrieben dann können wir den noch mal benutzen,

23 R: ach so die sind jetzt nur zum Lesen'

24 B: ja . die Aufgaben sind auch schon die Lösungen vorgeschlagen . is nur Eine richtig

25 R: hm

es is nur eine

26 B: und die schwärzt man dann hier an

27 R: ach so

28 B: das erste Heft sinds vierzig Fragen, . und das Zweite sind hier noch mal zwanzig . Kästchen

29 R: mhm .. also das is das erste Heft hier ne'
 30 B: mhm
 31 R: (leise) Frage Eins und das is das Blatt
 32 B: mhm
 33 ...
 34 R: okay .. wird ich eh was bestimmt bis hier
 35 (7 Sek.)
 36 B: (leise) Sie können . irgendwohin is schon besetzt .. wenn Sie* . ich weiß jetzt nich ob gleich noch ne
 37 Kundin kommt . sich hier den Stuhl an den Tisch
 38 R: mhm ich setz mich da drüben hin
 39 B: und dann haben Sie vielleicht mehr Ruhe .
 40 falls noch jemand kommt
 41 (7 Sek.) ((Schritte))
 42 R: (weiter weg) Sie warten hier jetzt ne' . dann setz ich mich dahin
 43 B: ja ja

Während einer längeren Gesprächspause (vgl. Z. 19) holt B wahrscheinlich den gewünschten Einstufungstest. Das Gespräch wird von ihr mit einem Gliederungssignal „gut“ (Z. 20) wieder aufgenommen, und sie beginnt mit einer Testeinweisung: „die Bögen sind nur zum Lesen,“ (Z. 20). Denkbar ist, dass es sich bei dem Test entweder um einen Lesetest handelt oder dass auf den „Bögen“ die Aufgaben stehen und die Antworten auf einem separaten Formular festgehalten werden müssen. Die zweite Interpretation bestätigt sich, da sie nach einer Hörrückmeldung von R ergänzt: „und . da wird dann nich reingeschrieben“ (Z. 22). Konnte man den ersten Hinweis noch als Information verstehen, erteilt B damit eine Anweisung, die aufgrund des fehlenden Subjekts wie eine allgemeingültige Regel formuliert ist. Anweisungen werden auf diese Weise von Eltern gegenüber ihren Kindern formuliert (z. B.: ‚beim Essen wird nicht geredet‘). Im Anschluss begründet dies B: „dann können wir den noch mal benutzen“ (Z. 22). Das Personalpronomen „wir“ zeigt, dass auch andere Beratende die „Bögen“ verwenden. Auch könnte das Personalpronomen im Plural bedeuten, dass sie nun stellvertretend für die VHS spricht.

Die anschließende affirmative Interjektion „ach so“ (Z. 23) zeigt eine Überraschung von R an, die sich daraufhin versichert, B richtig verstanden zu haben (vgl. Z. 23). B fährt mit den Testinstruktionen fort, indem sie darlegt, dass zu den Aufgaben Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden, wobei nur eine richtig sei (vgl. Z. 24). Bei dem Test scheint es sich um einen Multiple-Choice-Test zu handeln. Auch diesen Hinweis wiederholt R (vgl. Z. 25). B erklärt, wo und in welcher Weise die Antworten notiert werden sollen (vgl. Z. 26). Das Verb ‚anschwärzen‘ wirkt in diesem Zusammenhang ungewöhnlich. Zwar ist es wahrscheinlich, dass B ‚anschwärzen‘ synonym für ‚ankreuzen‘ oder ‚markieren‘ benutzt. Metaphorisch wird damit jedoch auch ein Verrat oder eine Denunziation bezeichnet. Etwas gewagt lässt sich daraus folgern, dass R mit der Bearbeitung des Tests ihre tatsächlichen Englischkenntnisse ‚verrät‘. Auch diesen Hinweis kommentiert R erneut überrascht: „ach so“ (Z. 27). Bei den anschließenden Erklärungen unterscheidet B erneut zwischen dem ersten und zweiten Teil des Einstufungstests und nennt die Anzahl der jeweiligen Fragen (vgl. Z. 28f.). Mit dieser

Angabe könnte sie die Ratsuchende darauf vorbereiten, dass der Test einen erheblichen Umfang hat. Nach einem Rezeptionssignal erkundigt sich R, welches der erste Testteil sei (vgl. Z. 29). Es ist anzunehmen, dass sie zunächst – dem Schwierigkeitsgrad entsprechend – den ersten und dann den zweiten Teil bearbeiten will. Die Bezeichnung des ersten Testteils als „Heft“ (Z. 29) könnte bestätigen, dass der Einstufungstest sehr umfangreich ist. R überzeugt sich, dass sie den ersten Fragen auch das richtige Antwortblatt zuordnet (vgl. Z. 31). Ihre „leise“ (Z. 31) Sprechweise könnte bedeuten, dass sie entweder ihre Überlegungen selbstbezogen kommentiert oder die Beraterin vorsichtig auffordert, sie gegebenenfalls zu korrigieren. Während B die Rolle einer routinierten und streng agierenden Testinstrukteurin übernimmt, präsentiert sich R komplementär als unsichere Prüfungskandidatin, die keine Fehler begehen möchte.

Wollte R im 1. Segment noch „ruhig“ (Z. 16) beide Testteile ausgehändigt bekommen, gibt sie nun zu verstehen, den Test möglicherweise nicht vollständig bearbeiten zu können (vgl. Z. 34). Bei der anschließenden längeren Gesprächspause (vgl. Z. 35) könnte sich R entweder weiter einen Überblick über den Test verschaffen oder mit der Bearbeitung des Tests bereits begonnen haben. Die zweite Interpretationsmöglichkeit trifft zu, da B vorschlägt: „(leise) Sie können . irgendwohin is schon besetzt .. wenn Sie* . ich weiß jetzt nicht ob gleich noch ne Kundin kommt . sich hier den Stuhl an den Tisch“ (Z. 36f.). Die „leise“ Sprechweise deutet darauf hin, dass B die Ratsuchende nicht stören will und vorsichtig versucht, sie bei der Bearbeitung des Tests zu unterbrechen. B wechselt dadurch den Modus einer strengen Testinstruktion hin zu einer verbindlichen, zurückhaltenden Anheimstellung. Das Adverb „irgendwohin“ zeigt, dass es ihr offensichtlich gleichgültig ist, wo R den Test weiter bearbeitet. Die Unkenntnis, ob noch weitere Personen beraten werden wollen, zeigt, dass keine Gesprächstermine für die Beratungen vereinbart werden müssen. In Bezug auf die Vorstellungssequenz ist anzunehmen, dass R ebenfalls keinen Termin hatte und sich nicht aus diesem Grund namentlich vorgestellt hat. Auffällig ist, dass B die weiteren Ratsuchenden im Singular und in der weiblichen Form als „Kundin“ bezeichnet. Wörtlich genommen bedeutet dies, dass sie, wenn überhaupt, nur noch eine weitere weibliche Person erwartet. Mit dem eher betriebswirtschaftlich geprägten Kundenbegriff charakterisiert sie ihre potenziellen Gesprächspartnerinnen – und somit auch R – als Menschen, die ein Interesse daran haben, ein Produkt oder eine Dienstleistung der VHS zu erwerben bzw. in Anspruch zu nehmen. Alternative Bezeichnungen wie ‚Klientin‘ oder ‚Ratsuchende‘ hätten dagegen das Gespräch als Beratung ausgewiesen. Rückblickend auf das 1. Segment lässt sich feststellen, dass B sich dort bereits wie eine Dienstleisterin verhalten hatte, die eine eintretende Kundin begrüßt und deren Wünschen (Einstufungstest, Bearbeitung beider Testteile) nachgekommen ist.

R kommt der Aufforderung nach, und B deutet an, dass R sich bei der Bearbeitung konzentrieren muss (vgl. Z. 39f.). Nach einer längeren Gesprächspause fragt R, ob B auf sie warten werde (vgl. Z. 42). Der Hörhinweis „weiter weg“ (Z. 42) zeigt, dass sie den Sitzplatz gewechselt hat. B bestätigt dies und R bemerkt, wo sie Platz nehmen wird (vgl. Z. 42f.).

Im Zentrum des 2. Segments stehen die Testinstruktionen von B. Es fällt auf, dass sie R entgegen ihrer eigenen Aussage nicht wie eine Kundin, sondern eher wie jemanden behandelt, der ein Angebot der VHS in Anspruch nehmen darf. Ihre Testeinweisungen sind autoritär und wirken routiniert. Trat R im 1. Segment noch selbstbewusst auf, wirkt sie nun unsicher und ist zurückhaltend.

Segment 3

44 (6222 Sek.)

45 R: also es is . doch schwieriger gewesen . als ich vermutet habe

46 B: tja

47 R: meine Güte ((Lachen))

48 (14 Sek.)

49 B: (sehr leise) Fünfzehn

50 R: was auch ausgelassen weil

51 B: mhm ... Zwanzig . Einundzwanzig Punkte . ich geb&ich zähl trotzdem noch mal nach

52 R: zählen Sie noch mal nach

53 B: Eins&Zwei&Drei&Vier&Fünf&Sechs Sieben&Acht&Neun&Zehn Elf&Zwölf&Dreizehn ... (singend) mmh

54 mmh* (sehr leise) [unverständlich]

55 R: (leise) da unten noch nen Punkt

56 B: dann wärns jetzt Zwanzig . is aber (lachend) egal* weil es in der Stufe keinen Unterschied macht . Eins

57 oder Zwei

58 R: mhm

59 (18 Sek.)

60 B: Zwanzig . das is genau Anfang der Mittelstufe why do you want to learn English . now

Aus der Zeitangabe im Transkript (vgl. Z. 44) wird ersichtlich, dass die Ratsuchende erst nach über einer Stunde das Gespräch wieder aufnimmt, wodurch sich bestätigt, dass der Test sehr umfangreich ist. Da R nicht zur Beendigung der Testbearbeitung aufgefordert wurde, scheinen keine zeitlichen Vorgaben die Bearbeitung zu existieren. Während R mit ihrer Aufforderung im 1. Segment noch den Eindruck erweckt hatte, über gute Englischkenntnisse zu verfügen, muss sie diese Selbsteinschätzung nun relativieren: „also es is . doch schwieriger gewesen . als ich vermutet habe“ (Z. 45). Die Interjektion von B „tja“ (Z. 46) lässt sich mit ‚es ist halt nun mal so‘ oder ‚mit dieser Einschätzung sind sie nicht alleine‘ paraphrasieren. Mit der Entgegnung „meine Güte ((Lachen))“ (Z. 47) könnte R erneut ihre Überraschung zum Ausdruck bringen – im Sinne von: ‚Meine Güte, war das schwierig‘ oder ‚meine Güte, bin ich schlecht‘. Ihr Lachen ließe sich dann auch als Zeichen der Verunsicherung verstehen, die sie möglicherweise überspielen will. Die damit eröffneten Gesprächsangebote ‚Schwierigkeitsgrad des Tests‘ bzw. ‚falsche Selbsteinschätzung der Vorkenntnisse‘ werden von B nicht aufgegriffen, und es entsteht eine längere Gesprächspause (vgl. Z. 48), in der sie wahr-

scheinlich den Test kommentarlos auswertet. Die anschließende, als „sehr leise“ (Z. 49) charakterisierte Ellipse „Fünfzehn“ (Z. 49) lässt sich entweder auf das Testergebnis oder auf die entsprechende Testaufgabe beziehen. Es bestätigt sich, dass B mit der Auswertung des Tests begonnen hat. Für die Beteiligten scheint es eindeutig zu sein, dass B für die Testauswertung zuständig ist und R währenddessen still zu warten hat. Ein denkbarer Kontext für eine solche Szene wäre eine Ärztin, die das Röntgenbild einer anwesenden Patientin betrachtet, um eine Diagnose zu erstellen. Die Patientin muss daran nicht beteiligt werden, da sie nicht behilflich sein kann.

Die Ratsuchende macht in einem subjektlosen Satz darauf aufmerksam, dass sie die unbeantworteten Fragen nicht übersehen, sondern bewusst nicht bearbeitet habe (vgl. Z. 50). Der Hinweis wirkt wie eine Rechtfertigung für ein möglicherweise schlechtes Testergebnis. B äußert ein Rezeptionssignal und hält die erreichten Punkte fest (vgl. Z. 51). Dass sie Aussage in normaler Gesprächslautstärke realisiert und das Wort „Punkte“ (Z. 51) betont, lässt vermuten, dass sie damit den Abschluss der Auswertung anzeigt und besonders nachdrücklich die erreichte Punktzahl verkündet. Wie das Ergebnis zu bewerten ist, gibt B nicht an. Der anschließende schnelle Wortanschluss zeigt, dass B der Ratsuchenden das Testergebnis zunächst aushändigen will, sich dann aber korrigiert, um das Ergebnis zu überprüfen (vgl. Z. 51). Es lässt sich aufgrund des adversativen „trotzdem“ (Z. 51) folgern, dass es nicht üblich ist, den Test ein zweites Mal auszuwerten. Das Verb „zählen“ (Z. 51) legt die Vermutung nahe, dass B für die Auswertung eine Lösungsschablone oder eine Musterlösung verwenden kann und lediglich die erreichten Punkte addieren muss. Dies würde bestätigen, dass es sich um einen standardisierten Einstufungstest handelt. R reagiert mit einer Aufforderung: „zählen Sie noch mal nach“ (Z. 52).

Während B zuvor schweigend den Test ausgewertet hat, zählt sie nun für R hörbar die erreichten Punkte zusammen und macht damit die Auswertung transparent. Die gesungenen ‚M-Laute‘ könnten bedeuten, dass ihr die Testauswertung nicht schwer fällt oder dass sie eventuell von einer nochmaligen Auswertung gelangweilt ist (vgl. Z. 53). Der Hinweis „(leise) hier unten noch nen Punkt“ (Z. 54) von R zeigt, dass aufgrund der hörbaren Addition der erreichten Punkte die Transparenz der Testauswertung tatsächlich erhöht wird, da sie sich an der Auswertung beteiligt. Möglicherweise spricht sie „leise“, da ihr ein solcher Hinweis in ihrer Rolle als Ratsuchende nicht zusteht.

B kommentiert dies nicht und addiert – trotz des Hinweises auf den einen möglicherweise übersehenen Punkt – bei der zweiten Auswertung eine niedrigere Punktzahl als bei der ersten. Zu erwarten wäre, dass sie den Test ein drittes Mal kontrolliert. Stattdessen stellt sie fest: „dann wärns jetzt Zwanzig . is aber (lachend) egal* weil es in der Stufe keinen Unterschied macht . Eins oder Zwei“ (Z. 56f.). Das Lachen lässt sich als Ausdruck einer überspiel-

ten Unsicherheit interpretieren. B ist in ihrer institutionellen Funktion als Fremdsprachenkursberaterin gefährdet, da sie offensichtlich nicht in der Lage ist, einen standardisierten Einstufungstest, der nach ihren Angaben häufig eingesetzt wird, eindeutig auszuwerten. Ihre Bemerkung „is aber egal“ zeigt jedoch, dass sie sich nicht in ihrer Funktion gefährdet fühlt. Sie präsentiert sich im Gegenteil als jemand, der beurteilen kann, wann ein Punkt mehr oder weniger entscheidend ist. Beachtenswert ist außerdem, dass sie auch die zweite Testauswertung ohne weitere Kommentare wie ‚gar nicht schlecht‘ oder ‚hier haben Sie besonders viele Fehler gemacht‘ durchgeführt hat. Der Einstufungstest dient demzufolge nur zu einer formalen Einstufung der Vorkenntnisse und nicht zur Diagnose von Stärken oder Schwächen von R.

In der längere Gesprächspause (vgl. Z. 59) könnte B möglicherweise kommentarlos begonnen haben, nach einem der Einstufung entsprechenden Englischkurs zu suchen, die Punktzahl in Verbindung mit einer Niveaustufe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)¹¹⁴ zu setzen oder den Test ein drittes Mal auszuwerten. Die zweite Interpretationsmöglichkeit trifft zu, da B eine formale Einstufung vornimmt: „Zwanzig . das is genau Anfang der Mittelstufe“ (Z. 60). Das Adverb „genau“ zeigt, dass ein oder zwei Punkte mehr oder weniger – entgegen ihrer Angabe – doch nicht „egal“ sein könnten. Was eine Einstufung am Anfang der Mittelstufe bedeutet, wird weder von B erklärt noch von R erfragt.

Im 3. Segment wird der Einstufungstest von B ausgewertet, um die Vorkenntnisse von R formal einzustufen. Gesprächsangebote von R zum Schwierigkeitsgrad des Tests und Hinweise auf das Auslassen von Aufgaben werden von B nicht beachtet. Erst als sie den Test ein zweites Mal auswertet und für R hörbar die erreichten Punkte addiert, kann diese sich an der Auswertung beteiligen. Ihr Hinweis auf einen übersehenen Punkt wird von B jedoch nicht beachtet.

Das Gespräch könnte im Anschluss beendet werden, da R nach eigener Aussage nur einen Einstufungstest absolvieren wollte.

Segment 4

60 B: Zwanzig . das is genau Anfang der Mittelstufe why do you want to learn English . now
 61 R: mhm ähm . i want to
 62 learn English because im ähm i am interesting to this lang&language
 63 B: mhm i am interested in that language
 64 R: in this language

¹¹⁴ Im sogenannten Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) werden sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) unterschieden. Personen, die z. B. Fremdsprachenkenntnisse auf dem Niveau A1 haben, können alltägliche Sätze sprechen und verstehen, während Personen auf dem Niveau B2 bereits komplexe Texte über abstrakte Themen verstehen und sich auch an Fachdiskussionen beteiligen können (vgl. Goethe-Institut o.J.).

- 65 B: mhm . have you ever been to an English speaking country
 66 R: hm i was in ähm ... London
 67 B: ah you have been to London
 68 R: äh were in? because its a thirty years ago
 69 B: (leise) thats a long time* . alright you re planning another trip to English speaking country
 70 R: hm (leise) no its
 71 äh* .. a language because ähm . when you go in Spain . or in . France you can ähm .. Verständigung'
 72 B: you can communicate
 73 R: communicate in this . countries
 74 B: (leise) ja gut ähm .. Anfang der Mittelstufe Sie sprechen ja auch* . Anfang der Mittelstufe . das entspricht
 75 jetzt auch der Punktzahl was Sie sprechen,
 76 R: mhm

B initiiert eine Frage-Antwort-Sequenz, bei der sie unvermittelt ins Englische wechselt und sich danach erkundigt, warum R zum jetzigen Zeitpunkt Englisch lernen möchte (vgl. Z. 60). Ein Kontext, in dem eine solche Sequenz denkbar ist, wäre ein Bewerbungsgespräch. Ähnlich wie sich Personalverantwortliche nicht auf die Englischnote im Zeugnis der Bewerbenden verlassen, scheint B dem Ergebnis der schriftlichen Einstufung zu misstrauen. So könnte sie das Ergebnis der schriftlichen Einstufung über das Hörverstehen und die Sprachfähigkeiten von R verifizieren wollen. Beachtenswert ist, dass B aus dem Beratungsanliegen ‚Absolvierung eines Einstufungstests‘ schließt, dass R auch englische Sprachkenntnisse erwerben bzw. verbessern will. B gibt sich ihrerseits nach der ‚holprigen‘ Testauswertung als jemand zu erkennen, der fließend Englisch spricht. Gleichzeitig bringt sie R mit dem Wechsel ins Englische möglicherweise in eine unangenehme Situation, da diese lediglich geringe Vorkenntnisse hat.

Entgegen dem mit der Frage unterstellten Verwendungszusammenhang („why“ (Z. 60)) und dem aktuellen Anlass („now“ (Z. 60)) antwortet R lediglich, am Englischen interessiert zu sein (vgl. Z. 61f.). Ihre Antwort ist in doppelter Hinsicht responsiv: Sie spricht zum einen in der Fremdsprache und nennt zum anderen ein Motiv. Durch die beiden Füllpartikel, die lange turn-interne Pause und die fehlerhafte Konjugation des Prädikats sowie den falschen Präpositionsgebrauch zeigt sich, dass auch ihr mündliches Sprachvermögen Schwächen aufweist. Dennoch scheint es ihr nicht schwer zu fallen, in der Fremdsprache zu antworten.

B reagiert mit einer zweifachen expliziten Korrektur, da sie sowohl das Prädikat als auch die Präposition korrigiert (vgl. Z. 63). Sie verlässt damit die Ebene einer alltäglichen Konversation und stellt eine institutionelle Lehr-Lern-Situation her. Für die Frage, warum R zu diesem Zeitpunkt Englisch lernen will, ist es nämlich unerheblich, ob sie sich grammatikalisch richtig ausgedrückt. R wiederholt, sich berichtigend, den letzten Teil ihrer Aussage, ohne jedoch die Korrektur der Präposition aufzugreifen (vgl. Z. 64). Durch Annahme der einen Korrektur übernimmt sie jedoch die komplementäre Rolle einer Fremdsprachenkursteilnehmerin. Dass B die Ratsuchende nicht erneut berichtigt, zeigt, dass sie den Rollenwechsel zu einer Fremdsprachenkursleiterin nicht in letzter Konsequenz vollzieht. Mit der Frage nach dem Besuch eines englischsprachigen Landes versucht B möglicherweise, das Interesse von R

an der englischen Sprache weiter zu ergründen (vgl. Z. 65). Auch könnte sie lediglich die Kommunikation in der Fremdsprache fortsetzen wollen.

Bei der Antwort von R zeigt sich erneut, dass eine Unterhaltung in der Fremdsprache ihr Probleme bereitet. Sie nennt kein Land, sondern nach zwei Füllpartikeln und einer längeren turn-internen Pause teil-responsiv eine Stadt (vgl. Z. 66). Daraufhin nimmt B erneut implizite Korrekturen vor (vgl. Z. 67). Diese Korrekturen werden von R nicht beachtet, sondern sie versucht, die Beraterin zu korrigieren, da sie eine grammatikalische Begründung für den Past-simple-Gebrauch gibt: „were in because its a thirty years ago“ (Z. 68). Sie greift wahrscheinlich auf ihr grammatikalisches Schulwissen zurück: Eine abgeschlossene Handlung muss im ‚past simple‘ ausgedrückt werden. Trifft dies zu, präsentiert sich R als jemand, der zwar nicht fehlerfrei Englisch spricht, aber über grundlegendes grammatikalisches Wissen verfügt.

B geht auf diesen Einwand nicht ein und kehrt in den Modus einer alltäglichen Konversation zurück: „(leise) thats a long time“ (Z. 69). Die als „leise“ gekennzeichnete Sprechweise könnte ein Indiz dafür sein, dass sie selbstbezogen feststellt, warum R auf diesem Sprachniveau kommuniziert. B schließt die Frage an, ob R eine weitere Reise plane (vgl. Z. 69). Sie versucht offensichtlich, immer noch die Motive zu ergründen, warum R zum jetzigen Zeitpunkt Englisch lernen will. Im Unterschied zu ihrer ersten Antwort gibt R nun an, sich im nicht-englischsprachigen Ausland auf Englisch verständigen zu wollen (vgl. Z. 70f.). Beachtenswert ist, dass sie die Beraterin auffordert, die ihr fehlende Vokabel für „Verständigung“ (Z. 71) zu nennen. B nennt daraufhin nicht bloß die Vokabel, sondern führt – wie es eine Englischkursleiterin auch tun könnte – die Vokabel in einem vollständigen Satz ein (vgl. Z. 72). R stellt sich erneut komplementär zu der Kursleiterinrolle von B als gelehrige Teilnehmerin dar, die eine neu gelernte Vokabel sofort in einem ganzen Satz verwendet (vgl. Z. 73).

Ähnlich wie B unangekündigt vom Deutschen ins Englische wechselte, bemerkt sie anschließend auf Deutsch: „Anfang der Mittelstufe . das entspricht jetzt auch der Punktzahl was Sie sprechen,“ (Z. 74f.). Es bestätigt sich, dass die Kommunikation in der Fremdsprache eher einen verdeckten Testcharakter hatte, als dass B inhaltlich an den Antworten von R interessiert war. So diente die Unterhaltung in der Fremdsprache offensichtlich nur zur Verifizierung der schriftlichen Einstufung, wobei dies erst jetzt – und auch nur indirekt – offen gelegt wird.

B behält zu Beginn des Segments durch einen unangekündigten Wechsel in die Fremdsprache die Gesprächsführung. R hätte lediglich durch einen metakommunikativen Hinweis die Möglichkeit gehabt, sich diesem für sie möglicherweise unangenehmen Wechsel ins Englische zu entziehen. Die Unterhaltung in der Fremdsprache hat offensichtlich die Funktion,

das Ergebnis des Einstufungstests zu überprüfen, was erst nach ihrer Beendigung transparent gemacht wird. B übernimmt dabei die Rolle einer Englischkursleiterin, die die Ratsuchende ex- und implizit korrigiert. R verhält sich komplementär wie eine Kursteilnehmerin, die die Korrekturen aufgreift und ihre ‚Kursleiterin‘ auch nach einer ihr unbekanntem Vokabel fragt.

Nach dieser mündlichen Verifizierung des Ergebnisses des Einstufungstests könnte die Beratung beendet werden.

Segment 5

- 77 B: (leise) jetzt is der einzige Haken* . können Sie sich nen Bildungsurlaub vorstellen, das is das was als
78 nächstes
79 R: krieg ich ja nich finanziert
80 B: (leise) a:h so Sie sind berufstätig* . dann also die fünf Tage wenn Sie das beantragen wird Ihnen der
81 Chef das gar nich mhm gut die Kurse sind
82 R: mhm&mhm über nen Bildungsscheck is auch nix zu machen ne'
83 B: (leise) das weiß ich gar nich* dafür is jemand anders zuständig (leise) ich&ich kenn mich mit dem
84 Bildungsscheck gar nich so gut aus . man könnte das natürlich versuchen* . ähm sind berufstätig
85 R: nein (leise) bin ich im Moment nich
86 B: bekommen Sie Arbeitslosengeld Zwei
87 R: nein
88 B: gar nichts mhm
89 ((Blättern))
90 (5 Sek.)
91 B: (leise) Mittelstufe Eins das is es dann haben angefangen* und es soll ja auch allgemeinsprachliches
92 Englisch sein und kein .. Businessenglisch
93 R: nein auf keinen Fall ((Lachen)) (lachend) da fang ich jetzt nich mit an* ((Lachen))
94 B: also es hatte- es gibt Englisch am Samstag das hat am siebzehnten Vierten schon angefangen das lohnt
95 sich nich weil die haben nur wenig Termine das wäre besser
96 R: nee das is schon das is schon zu lange her
97 B: dann Nummer Zwei . einer der hat neun Termine der am dreizehnten Vierten angefangen da also da
98 sind auch schon drei weg ähm .. es&äh gibt einen Vokabelkurs . das sind fünf Termine ab dem
99 R: das is ja schon

Während die schriftliche und mündliche Einstufung der Vorkenntnisse unproblematisch war, steht B nun vor einer (noch) nicht genannten Herausforderung (vgl. Z. 77). Die Metapher des ‚Hakens‘ könnte bedeuten, dass es sich dabei um ein auf den ersten Blick nicht erkennbares Problem handelt: ähnlich wie ein Angelhaken einem Fisch verborgen bleibt. Dass sie diese Äußerung „leise“ (Z. 77) realisiert, deutet darauf hin, dass sie mit sich selbst spricht und es als ihre Aufgabe erachtet, den erwähnten „Haken“ (Z. 77) zu lösen. Ohne näher darauf einzugehen, offeriert sie mit der Frage, ob R sich „Bildungsurlaub vorstellen“ (Z. 77) könne, einen Kompaktkurs als unausgesprochene Alternative zu einem Regelkurs. Trotz des Beratungsanliegens ‚Absolvierung eines Einstufungstests‘ von R lenkt sie damit das Gespräch auf einen Kursbesuch bei der VHS. Auffällig ist, dass sie nicht erläutert, was Besonderheiten eines Bildungsurlaubs sind, sondern dieses Wissen bei R voraussetzt. Die Ellipse „das is das was als nächstes“ (Z. 77f.) zeigt, dass B zumindest zu diesem Zeitpunkt nur ein eingeschränktes Kursangebot unterbreiten kann.

R weiß offensichtlich, was ein ‚Bildungsurlaub‘ ist, da sie keine Nachfragen stellt, sondern einwendet: „krieg ich ja nich finanziert“ (Z. 79). Die Beraterin reagiert überrascht („a:h so“ (Z. 80)) und bemerkt, dass R berufstätig sei (vgl. Z. 80). Diese Bemerkung ist nur unter der Voraussetzung sinnvoll, dass R den Bildungsurlaub von ihrem Arbeitgeber bezahlt bekommen oder von ihrem Arbeitgeber dafür freigestellt werden muss. Dass B ihre Vermutung auf eine mögliche Freistellung des Arbeitgebers bezieht, bestätigt sich: „dann also die fünf Tage wenn Sie das beantragen wird Ihnen der Chef das gar nich“ (Z. 80f.). Sie weist damit beiläufig auf den zeitlichen Umfang eines Bildungsurlaubs („fünf Tage“) und auf ein notwendiges Anmeldeverfahren („Sie das beantragen“) hin. Auffällig ist, dass sie nicht von Arbeitgeber, sondern umgangssprachlich von „Chef“ spricht. Sie könnte damit ihre Solidarität mit R gegenüber dem offensichtlich unnachgiebigen Arbeitgeber zeigen.

Die Annahme, dass der „Chef“ einen Bildungsurlaub nicht genehmigen wird, wird von R durch schnell angeschlossene ratifizierende Rezeptionssignale bestätigt (vgl. Z. 82). B beginnt eine Erklärung (vgl. Z. 81), wird aber von R unterbrochen, die mit dem Hinweis auf einen Bildungsscheck eine Lösung präsentiert (vgl. Z. 82). Sie wendet sich damit an die Beraterin nicht mehr in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin, sondern als Beraterin über Fördermöglichkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen. Es lässt sich vermuten, dass R kein Freistellungsproblem, sondern eher ein generelles Finanzierungsproblem hat, da mit einem Bildungsscheck direkte Weiterbildungskosten staatlich subventioniert werden.

Die „leise“ (Z. 83) Sprechweise bei der Antwort von B könnte bedeuten, dass es ihr unangenehm ist, ihr Nichtwissen einräumen zu müssen (vgl. Z. 83). Ihre Begründung, dass „dafür is jemand anders zuständig“ (Z. 83) ist, wirkt wie eine Rechtfertigung für ihr Nichtwissen. Es lässt sich daraus folgern, dass sie weder Wissen über das erwähnte Förderinstrument hat noch weiß, wer in der VHS dafür zuständig ist. Zu erwarten wäre, dass sie versucht, den zuständigen Ansprechpartner in Erfahrung zu bringen. Stattdessen bekundet sie erneut ihr Nichtwissen und bemerkt, dass man dies „natürlich versuchen“ (Z. 84) könnte. Nach einem Absetzen und einer lang gezogenen Füllpartikel scheint B das Thema ‚Bildungsscheck‘ beenden zu wollen, da sie wie für sich selbst festhält, dass R berufstätig sei (vgl. Z. 84). Denkbar ist, dass sie nach einer anderen Fördermöglichkeit sucht und dafür sicherstellen muss, dass R tatsächlich einer Beschäftigung nachgeht.

Die Reaktion „nein (leise) bin ich im Moment nich*“ (Z. 85) von R überrascht. In Bezug auf ihre Zustimmung, dass ihr Chef sie nicht freistellen wird, hat sie offensichtlich nicht die Wahrheit gesagt. Aufgrund der Arbeitslosigkeit könnte sich auch bestätigen, dass R ein generelles Finanzierungsproblem hat, einen Kurs zu besuchen. B schließt aus der Nicht-Berufstätigkeit von R, dass sie schon länger arbeitslos oder noch nie einer Beschäftigung nachgegangen ist, da sie sich danach erkundigt, ob R „Arbeitslosengeld-II“ beziehe (vgl. Z.

86). B verwendet die offizielle Bezeichnung für die Leistung der Bundesagentur für Arbeit und spricht nicht – wie umgangssprachlich üblich – von ‚Hartz IV‘. Sie könnte damit die mit der Bezeichnung ‚Hartz IV‘ verbundene Stigmatisierung von Langezeitarbeitslosen vermeiden. Es wird nicht ersichtlich, wofür B diese Information benötigt und warum sie das Thema vertieft. Denkbar ist, dass andere Fördermöglichkeiten für Arbeitslosengeld-II-Beziehende existieren. Die anschließende Verneinung von R (vgl. Z. 87) wird von B mit der Aussage „gar nichts“ (Z. 88) kommentiert.

Die Blättergeräusche und die Gesprächspause (vgl. Z. 89f.) zeigen, dass B sich einer schriftlichen Information bedient. Wahrscheinlich ist, dass sie im gedruckten Programm der VHS nach kostengünstigen Kursen, nach Informationen zum Bildungsscheck oder nach finanzieller Unterstützung für langzeitarbeitslose Kursteilnehmende recherchiert. Die Vermutung, dass B im gedruckten Programm nach einem Kurs sucht, bestätigt sich, da sie darauf aufmerksam macht, dass die Kurse in der „Mittelstufe Eins“ (Z. 91) bereits begonnen haben. Die Themen ‚Förderung mit Hilfe des Bildungsschecks‘, ‚finanzielle Schwierigkeiten‘ und ‚Arbeitslosigkeit‘ werden damit beendet. Im Hinblick auf den geäußerten „Haken“ (Z. 77) bestätigt sich, dass B mit der Schwierigkeit konfrontiert ist, einen den Fremdsprachenvorkenntnissen der Ratsuchenden entsprechenden Regelkurs der VHS vorzuschlagen, der noch nicht begonnen hat. Sie versucht im Anschluss, die für R in Frage kommenden Kursinhalte einzugrenzen. Es fällt auf, dass sie R nicht direkt nach ihren Erwartungen an einen Kurs fragt, sondern ihre Vermutung äußert, dass diese keinen „Businessenglisch“ besuchen möchte (vgl. Z. 91f.). In Bezug auf die Unterhaltung in der Fremdsprache zeigt sich, dass auch die Gesprächsinhalte eine Bedeutung für die Beratungen haben, da B aus den Angaben von R (allgemeines Interesse, Verständigung im Ausland) offensichtlich schließt, dass diese keinen Businessenglischkurs besuchen möchte, was auch von ihr bestätigt wird (vgl. Z. 93). Im Anschluss nennt B zwei Kurse, die jedoch ebenfalls bereits begonnen haben und von ihr mit dem Hinweis „das lohnt sich nich“ (Z. 94f.) ausgeschlossen werden. R stimmt diesen Einschätzungen jeweils parallel zu. Beraterin und Ratsuchende sind sich offensichtlich darüber einig, dass ein Einstieg in einen bereits begonnenen Kurs nicht in Betracht kommt.

Im Mittelpunkt dieses Segments steht die Suche nach einem Englischkurs, der den Vorkenntnissen von R entspricht. Eine Kurswahlberatung wird ohne einen expliziten Auftrag von B begonnen. Sie weiß, bevor sie mit der Kurssuche begonnen hat, dass dies keine einfache Aufgabe sein wird, und versucht mit einem Bildungsurlaub, eine Lösung anzubieten, die von R mit dem Hinweis auf ein Finanzierungsproblem abgelehnt wird. R scheint gut über die Strukturen der Weiterbildung informiert zu sein, da sie mit dem Bildungsscheck selbst einen Lösungsvorschlag macht. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass B aufgrund der institu-

tionellen Arbeitsteilung über dieses Förderinstrument keine Informationen hat. Wird B dadurch möglicherweise in eine unangenehme Situation gebracht, bringt sie ihrerseits R mit den Fragen nach ihrer Berufstätigkeit und der Alimentierung durch die Agentur für Arbeit in Erklärungsnot. Diese prinzipiell heiklen Themen werden von B beendet. Sie eröffnet vorsichtig mit einem ‚Businessenglisch-Kurs‘ eine weitere Alternative, die aber ebenfalls von R abgelehnt wird.

Segment 6

- 98 sind auch schon drei weg ähm .. es&äh gibt einen Vokabelkurs . das sind fünf Termine ab dem
 99 R: das is ja schon
 100 B: siebzehnten Mai von Neunzehn Uhr Dreißig Einundzwanzig Uhr .. da: werden Vokabeln . gepaukt auch
 101 mündlich aber erstmal neue Vokabeln vorgestellt
 102 R: nur Vokabel also nur Wörter sozusagen und keine Grammatik
 103 B: ja nur
 104 ähm ich hab&also es is meiner . die Grammatik ganz leicht gehalten . damit sich die Teilnehmer wirklich
 105 auf die Vokabeln konzentrieren und nich auch über die Grammatik . nachdenken müssen,
 106 R: mhm mhm is in Ordnung .
 107 das hat sich schon getan
 108 B: lets talk again (leise) vierzehnter Vierter das nich* nie mehr sprachlos neunzehnter Dritter vielleicht gibts
 109 noch irgendwo ein Wochenende ich glaube schon ich meine ähm . Intensivwochenende nach der Pe De
 110 ((Blättern))
 111 B: eL Methode . das&ach das is ja schon weg (leise) das hab ich dahinten vorhin schon nich. die Sachen
 112 haben wirklich schon angefangen das is auch zu schwierig dann .. nur des&die nächste: .. der
 113 ((Blättern))
 114 B: nächste: Beginn is Mitte September . da fängt das Halbjahr an*
 115 R: schon ein bisschen hin so
 116 B: mhm
 117 R: also das mit den Vokabel siebzehnte- Fünfte war das ne'
 118 ((Blättern))
 119 B: (leise) ja das is im Moment
 120 R: ob der Kursus schon auch belegt is
 121 B: da sind zwei Meldungen .. da is eher die Frage kommt der zustande
 122 R: mhm
 123 B: das sind ja auch nur zehn Unterrichtsstunden, das is ja klar
 124 R: ja das is ja also fünf . fünf Treffen ne'
 125 B: mhm
 126 R: wirklich fünf Mal
 127 ...
 128 B: kann sein dass er nicht zustande kommt aber
 129 R: das is aber schon in Ordnung für nen Anfang dass man erst
 130 mal Vokabeln aufbaut
 131 B: mhm
 132 R: hm und dann . dementsprechend noch einen weiter macht
 133 B: mhm
 134 (4 Sek.)
 135 R: Sechszwanzig Euro kostet der
 136 B: mhm . kann sein dass das zu schwierig für Sie ist . ich weiß es nicht . also das heißt ich müsste es
 137 eigentlich wissen Sie haben zwanzig
 138 R: Punkte
 139 B: zwanzig Punkte und das is ähm gerade am Anfang von A Zwei
 140 R: mhm
 141 (4 Sek.)
 142 B: ähm Be Eins&A Zwei hm ja aber Sie sprechen und . so .. (leise) und ich denk das is auch okay ja ja* ich
 143 hatte den zweimal gehabt und .. Probleme haben sich ergeben dass die Leute eigentlich nicht sprechen
 144 konnten, . ich versuch natürlich auch die Vokabeln dann in ganze Sätze einzubauen, damit wir die auch
 145 wirklich. dann anwenden können ne' . sonst nützt mir das wenn ich .. wird das irgendwann mal als
 146 R: ja klar
 147 B: einzelnes Wort gelernt hab und wenn ich es sagen soll . is es nicht da . aber ich denke Sie: Sie können
 148 sich da . auch ausdrücken . und haben auch jetzt keine keine Angst was Falsches zu sagen
 149 R: nein ich hab da keine Hemmungen was Falsches

150 zu sagen also wenn mir ne Vokabel fehlt frag ich nach oder' .. oder ich hau es einfach raus auch wenns
 151 falsch ist dann kann man mich immer noch berichtigen
 152 B: ja is richtig genau und das machen viele eben nich
 153 ...
 154 B: gut . also Sie können sich dafür anmelden, und wenns nicht zustande kommt dann werden Sie
 155 rechtzeitig informiert also passieren kann nichts weil es gibt keine Alternative zurzeit
 156 R: mhm
 157 B: das is wirklich schon angelaufen . deshalb-
 158 R: ich kann .. ich probiers ne' mehr wie wie äh also ich lern auf jeden Fall was dazu ne' ich mein
 159 B: mhm ja auf jeden Fall
 160 R: wenns die wenns sich jetzt nur um Vokabeln handelt . ich mein ich weiß jetzt natürlich nich was das für
 161 Grundvoraussetzungen in der Grammatik sind .. also grammatikmäßig
 162 B: ähm also das habe ich schon sehr zurückgedreht . ich
 163 hab schon sehr zurückgefahren . ich habe früher noch present perfect drin gehabt . das hab ich schon
 164 R: mhm hm
 165 B: so gut wie rausgenommen . auch keine komplizierten . also die komplizi&was sag ich mal
 166 going&to future hab ich glaub ich kaum noch drin . und hab mich ziemlich beschränkt auf also past
 167 R: mhm
 168 simple sollte schon und die unregelmäßigen Verben

Während die beiden zuvor erwähnten und in beidseitigem Einvernehmen ausgeschlossenen Kurse lediglich mit ihren Anfangszeitpunkten bestimmt wurden, nennt B nun einen Kurs, den sie als „Vokabelkurs“ (Z. 98) bezeichnet. Sie gibt die Rahmenbedingungen dieses Kurses an (Anzahl der Sitzungen, Anfangsdatum, Kurszeit) (vgl. Z. 98ff.). Außerdem erwähnt sie, dass dort „Vokabeln . gepaukt“ (Z. 100) werden. Das Verb „gepaukt“ ist eher negativ als positiv konnotiert. Des Weiteren eröffnet „gepaukt“ eher einen schulischen als einen erwachsenenbildnerischen Lehr-Lern-Kontext. So wird vor einer Klausur „gepaukt“, und ‚Pauker‘ ist eine abwertende ältere Bezeichnung für einen Lehrer. Offensichtlich entnimmt B dem gedruckten Programmheft weitere Informationen über den Kurs: „auch mündlich aber erstmal neue Vokabeln vorgestellt“ (Z. 100f.).

R unterbricht und paraphasiert, dass nur Wörter und nicht die Grammatik im Kurs behandelt werden (vgl. Z. 102). B bestätigt dies, beginnt eine Erklärung, korrigiert sich und gibt sich als Kursleiterin des Kurses zu erkennen (vgl. Z. 102ff.). Folgt man der Einschätzung, dass ‚pauken‘ eher negativ besetzt ist, und berücksichtigt man auch die Tatsache, dass B zunächst nach anderen Kursen gesucht hat, kann geschlossen werden, dass sie R nicht als Teilnehmerin für ihren Kurs gewinnen will. Auch wäre es möglich, dass sie um eine möglichst objektive Kurswahlberatung bemüht ist und nicht vorschnell einen von ihr angebotenen Kurs empfehlen wollte. B gibt an, „die Grammatik ganz leicht gehalten [zu haben] . damit sich die Teilnehmer wirklich auf die Vokabeln konzentrieren“ (Z. 104ff.) können. Sie spricht nun von Teilnehmern, während sie die Ratsuchenden als Kundinnen bezeichnet hatte. Sie titulierte offensichtlich ihre Klientinnen und Klienten in Abhängigkeit von den innerinstitutionellen Kontexten ‚Beratung‘ und ‚Kurs‘ und differenziert so ihre Tätigkeitsbereiche und Funktionen innerhalb der VHS.

Die Reaktion „is in Ordnung“ (Z. 106) von R ist eine zurückhaltende positive Bewertung dieser Vorgehensweise. Die anschließende Ellipse „das hat sich schon getan“ (Z. 106) ist

nicht eindeutig. Denkbar wäre in Bezug auf die Englischsequenz, dass R bereits begonnen hat, über ihre Grammatikschwächen nachzudenken, oder dass sie den Kurs nicht besuchen möchte – im Sinne von: ‚das hat sich damit erledigt‘.

B nennt weitere Kurstitel und deren Anfangsdaten und lenkt damit das Gespräch weg von dem Vokabelkurs. Da diese Kurse aber auch bereits begonnen haben, ändert sie ihre Suchstrategie, indem sie das Programmheft – angezeigt durch Blättergeräusche – nach Wochenendkursen inspiziert (vgl. Z. 108ff.). Auch diese Suche ist erfolglos, da alle Kurse bereits begonnen haben oder als „zu schwierig“ (Z. 112) von B bewertet werden. Da die Kursrecherche nicht erfolgreich ist, verweist sie auf den Beginn des nächsten Semesters im September (vgl. Z. 112ff.).

Die Möglichkeit, erst im nächsten Semester einen Kurs bei der VHS zu belegen, wird von R indirekt abgelehnt: „schon ein bisschen hin so“ (Z. 115). Sie lenkt das Gespräch zurück auf den Vokabelkurs (vgl. Z. 117). Auch nun geht B eher widerwillig darauf ein, da sie zwar responsiv, aber „leise“ (Z. 119) das genannte Anfangsdatum bestätigt und eine Erklärung beginnt: „das is im Moment“ (Z. 119). Sie wird von R unterbrochen, die sich danach erkundigt, ob „der Kursus schon auch belegt“ (Z. 120) sei. Auffallend ist die lateinische Bezeichnung „Kursus“. R könnte damit ihre Wertschätzung für diesen Kurs zum Ausdruck bringen, den B als Kursleiterin verantwortet. Die Annahme von R bezüglich der Kursauslastung ist falsch, da B einräumen muss, dass sich bislang nur zwei Personen angemeldet haben und der Kurs möglicherweise nicht stattfinden könnte (vgl. Z. 121). Vor diesem Hintergrund überrascht es umso mehr, dass sie R nicht als Teilnehmerin für ihren Kurs gewinnen will. Auch mit der nachfolgenden Erläuterung wertet B ihren Kurs indirekt ab: „das sind ja auch nur zehn Unterrichtsstunden, das is ja klar“ (Z. 123). Sie gebraucht mit „Unterrichtsstunden“ erneut einen Begriff aus dem institutionellen Kontext ‚Schule‘, der wie ‚pauken‘ eher eine Unterweisung als eine erwachsenenpädagogische Lehr-Lern-Form impliziert.

R bestätigt diese Angabe und versichert sich, ob es „fünf Treffen“ (Z. 124) seien. Die Bezeichnung „Treffen“ konnotiert im Gegensatz zu „Unterrichtsstunden“ eher ein geselliges Beisammensein als einen Vokabelkurs, in dem „gepaukt“ wird. Möglicherweise könnte R mit einem Kursbesuch auch die Erwartung verbinden, soziale Kontakte mit anderen Teilnehmenden zu knüpfen. Dies scheint vor dem Hintergrund ihres eher unspezifischen Interesses an der englischen Sprache und aufgrund der Tatsache, dass sie arbeitslos ist, plausibel. Sie wiederholt nach einem Rezeptionssignal von B, dass der Kurs „wirklich fünf Mal“ (Z. 126) stattfinde. Mit der anschließenden Gesprächspause (vgl. Z. 127) übergibt sie der Beraterin das Rederecht. Diese hätte nun die Möglichkeit, weitere Informationen zu dem Vokabelkurs darzulegen oder diesen endgültig als Kursalternative für R auszuschließen. Stattdessen wiederholt B, dass der Kurs nicht stattfinden könnte (vgl. Z. 128). Der Hinweis wird von R nicht

aufgegriffen. Stattdessen stellt sie fest, dass der Kurs „schon in Ordnung für nen Anfang“ (Z. 129) sei, um zunächst Vokabeln zu lernen. Sie deutet damit an, dass sie den Vokabelkurs lediglich als Einstieg in einen längeren Lernprozess betrachtet und weitere Kurse besuchen möchte: „und dann . dementsprechend noch einen weiter macht“ (Z. 132).

Die anschließende Gesprächspause (vgl. Z. 134) und die Nichtreaktion von B lassen sich dahingehend interpretieren, dass sie kein Interesse an den langfristigen Weiterbildungsplannungen von R hat. Das Ziel von B scheint offensichtlich eine kurzfristige Kursempfehlung zu sein, die ihren Vokabelkurs nicht einschließt. Die eingenommenen Gesprächsrollen sind paradox: R versucht als Ratsuchende B als Beraterin und Kursleiterin davon zu überzeugen, dass der Vokabelkurs für sie – zumindest als Einstieg – eine Möglichkeit wäre. Ein Kontext für eine solche Sequenz wäre ein Vorstellungsgespräch, bei dem eine Bewerberin einen potenziellen Arbeitgeber davon überzeugen möchte, dass die freie Teilzeitstelle – trotz finanzieller Einbußen – für sie in Frage kommt.

R fragt, ob der Kurs 26 Euro koste (vgl. Z. 135). Vermutlich kann sie dem gedruckten Programm die Kurskosten entnehmen. In Bezug auf ihr Finanzierungsproblem kann darin ein weiteres Argument für diesen Kurs vermutet werden. Nach einer knappen Bestätigung führt B ein weiteres Argument gegen den Besuch des Vokabelkurses an: „kann sein dass das zu schwierig für Sie ist . ich weiß es nicht“ (Z. 136). Diese vorsichtig vorgebrachte Einschätzung und die nachgeschobene epistemische Modalisierung „ich weiß es nicht“ sind insofern beachtenswert, als sie R auf der Basis des schriftlichen Einstufungstests und dessen mündlicher Validierung eingestuft hat und auch den Kurs leitet. Konnte sie ihre Unkenntnis beim Thema ‚Bildungsscheck‘ noch mit ihrer innerinstitutionellen Nichtzuständigkeit begründen, muss sie nun selbstkritisch feststellen: „also das heißt ich müsste es eigentlich wissen“ (Z. 136f.). Im Anschluss wiederholt sie das Ergebnis des Einstufungstests und die ermittelte Niveaustufe (vgl. Z. 137ff.). Nach einer längeren Gesprächspause nennt B zwei Niveaustufen: „Be Eins&A Zwei“ (Z. 142). Der Vokabelkurs ist demzufolge auf einer höheren Niveaustufe verortet als die, welche die Ratsuchende erreicht hat. Dies würde erklären, warum B die Ratsuchende nicht als Teilnehmerin gewinnen will. Die im gedruckten Programm ausgewiesenen Niveaustufen der Kurse haben offensichtlich eine hohe Verbindlichkeit, über die sich B weder in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin noch in der als Kursleiterin hinwegsetzen kann. B bezieht sich schließlich auf die Unterhaltung in der Fremdsprache, um R zu dem Kurs zuzulassen: „hm ja aba Sie sprechen und . so .. (leise) und ich denk das is auch okay ja ja.“ (Z. 142). Gedankenexperimentell lässt sich daraus folgern, dass R, wenn sie sich nicht mit B auf Englisch unterhalten hätte, ihr von einem Besuch des Vokabelkurses endgültig abgeraten worden wäre. Dass B die Einschätzung „leise“ realisiert, könnte bestätigen, dass es ihr nicht zusteht, sich über die im gedruckten Programm ausgewiesenen Ni-

veaustufen hinwegzusetzen. Vor dem Hintergrund, dass B selbst die Kursleiterin ist, könnte sich die Konstellation ergeben, dass sie einen Kurs mit nur wenigen Teilnehmenden anbieten muss, von denen eine – unter der Voraussetzung, dass R tatsächlich den Kurs belegt – nur bedingt die notwendigen Vorkenntnisse hat. Mit dem abschließenden „ja ja“ (Z. 142) scheint B ihre Einschätzung für sich bekräftigen zu wollen. Sie erläutert weiter, wie sie zu dieser Einschätzung gelangt: Sie hat den Kurs schon zweimal angeboten und es haben sich Probleme daraus ergeben, dass „die Leute eigentlich nicht sprechen konnten“ (Z. 143f.). In diesem Zusammenhang erklärt sie ihr methodisches Vorgehen (Erklärung der Vokabeln in ganzen Sätzen, um eine Anwendung zu ermöglichen (vgl. Z. 144ff.)). Sie stellt fest, dass R sich „ausdrücken“ könne und keine „Angst [habe] was Falsches zu sagen“ (Z. 147f.). Sie spielt damit offensichtlich auf das Verhalten in der Englischsequenz an, da R auch dort keine Hemmungen gezeigt hat, sich von B korrigieren ließ und nach einer Vokabel gefragt hat. Auffällig ist, dass B erst, nachdem sie R als geeignet ‚eingestuft‘ hat, ihr weitere Informationen über den Kurs gibt und einräumt, dass auch in der Fremdsprache kommuniziert werde.

R stimmt dieser Einschätzung zu, indem sie herausstellt, keine Hemmung zu haben und nach fehlenden Vokabeln zu fragen (vgl. Z. 150f.). Durch den Nachsatz „dann kann man mich immer noch berichtigen“ (Z. 151) bringt sie außerdem ihre Erwartung zum Ausdruck, gegebenenfalls korrigiert zu werden, die B bereits in der Englischsequenz eingelöst hat. B bestärkt R in ihrem Verhalten und gibt an, dass nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer so agieren (vgl. Z. 152). Nach einem gesprächsstrukturierenden „gut“ erteilt B der Ratsuchenden schließlich die Erlaubnis, sich für den Vokabelkurs anzumelden (vgl. Z. 154). Im Rückgriff auf den oben gebildeten Kontext ‚Bewerbung um einen Arbeitsplatz‘ hat R als (Kurs-)Bewerberin durch ihr Verhalten in der Englischsequenz Argumente geliefert, an dem Kurs teilnehmen zu dürfen. Die prekäre Situation, in der B zugeben musste, nicht zu wissen, ob R für den Kurs geeignet ist, scheint damit gelöst zu sein. B erwähnt erneut das Problem der wenigen Kursanmeldungen und beruhigt R, mit einer Anmeldung kein Risiko einzugehen, da sie rechtzeitig informiert werde und keine andere Möglichkeit habe, als diesen Kurs zu besuchen (Z. 155f.). Dass B nicht weiß, wer R gegebenenfalls über den Ausfall des Kurses informieren wird, bestätigt, dass sie nicht gut in die institutionellen Strukturen der VHS eingebunden ist.

Im Anschluss bekräftigt R, an dem Kurs teilnehmen zu wollen: „ich kann .. ich probiers ne mehr wie wie äh also ich lern auf jeden Fall was dazu ne‘ ich mein“ (Z. 158). Sie macht damit indirekt darauf aufmerksam, dass sie Schwierigkeiten haben könnte, den Kurs erfolgreich zu besuchen. Anschließend spezifiziert sie ihre Bedenken, indem sie auf die Erklärungen von B zur Kursmethodik Bezug nimmt. Sie deutet die Befürchtung an, nicht die „Grundvoraussetzungen in der Grammatik“ (Z. 161) zu erfüllen. Beachtenswert ist, dass sie mögliche Beden-

ken erst anspricht, nachdem B ihr eine Anmeldung gestattet hat. B unterbricht sie während eines kurzen Absetzens und erklärt, dass sie die Grammatik „sehr zurückgedreht“ (Z. 162) bzw. „sehr zurückgefahren“ habe (vgl. Z. 163). Dass B die Ratsuchende nicht aussprechen lässt, zeigt, dass sie deren Bedenken unverzüglich ausräumen will. Dieses Vorgehen korrespondiert mit der Vermutung, dass B die Ratsuchende nun als Kursteilnehmerin gewinnen möchte. Im Anschluss erklärt B, dass sie in vorherigen Kursen die Zeitform des „present perfect“ und das „going to future“ verwendet habe und dies nun nicht mehr oder nur eingeschränkt tue (vgl. Z. 164ff.). Ähnlich wie sie Wissen über den Bildungsurlaub bei R vorausgesetzt hat, verwendet sie nun wie selbstverständlich englische Fachbegriffe. Abschließend nennt sie eine Voraussetzung für den Kursbesuch: „also past simple sollte schon und die unregelmäßigen Verben“ (Z. 167f.).

Zusammenfassend ist das Segment von der Aushandlung geprägt, ob R einen Vokabelkurs besuchen kann, den B als Kursleiterin anbietet. Es fällt auf, dass B ihre unterschiedlichen institutionellen Funktionen als ‚Kursleiterin‘ und ‚Fremdsprachenkursberaterin‘ durch die Bezeichnung ihrer jeweiligen Interaktionspartnerinnen und -partner als ‚Kundinnen/Kunden‘ bzw. als ‚Teilnehmerinnen/Teilnehmer‘ trennt. B führt zunächst Argumente gegen einen Kursbesuch an (Pauken, Nichtzustandekommen) und will Alternativen im gedruckten Programm finden. R lenkt das Gespräch zurück auf den Vokabelkurs und will mögliche Einwände der Beraterin entkräften. Durch die Bekundung des Nichtwissens, ob R für den Vokabelkurs geeignet ist, gefährdet sich B in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin. Während sie ihr Nichtwissen über den Bildungsscheck mit Hinweis auf ihre innerinstitutionelle Nichtzuständigkeit erklären konnte, fällt eine solche Bewertung eindeutig in ihren Zuständigkeitsbereich als Fremdsprachenkursberaterin. Ein Rückgriff auf das Ergebnis des Einstufungstests in Verbindung mit der mündlichen Validierung der Vorkenntnisse ermöglicht es B, ihre Rolle zu stabilisieren und R schließlich die Eignung für den Kurs auszusprechen.

Beachtenswert ist, dass R erst, nachdem B sie zu dem Kurs zugelassen hat, ihre Bedenken äußert. B gerät dadurch in die paradoxe Situation, ihre eben noch vorgebrachten Argumente gegen einen Kursbesuch von R nun selbst wieder entkräften zu müssen.

Segment 7

- 169 R: past simple is äh
 170 B: die einfache Vergangenheit
 171 R: Vergangenheit mhm
 172 B: und das is auch noch äh Grammatik von Grundstufe also A Eins
 173 R: mhm
 174 B: (leise) ja future Sätze kann*
 175 R: present perfect war Gegenwart ne'
 176 B: das present perfect ist vollendete Gegenwart
 177 R: vollendete Gegenwart genau
 178 B: dieses i have done . i have been . i have been to london . have you ever been to an English speaking

179 country
 180 R: (lachend) i was* ((Lachen))
 181 B: und wenn man i was sagt . dann sollte man auch
 182 R: mhm dann war ich da auch
 183 B: dann sollte man auch das Jahr dazu sagen damit man wirklich ne auch ansonsten
 184 R: mhm in wie sagt man das noch
 185 mal in ninety eighty one . i was
 186 B: ja dann geht das mit i was ansonsten
 187 R: i was in . London
 188 B: ja und wenn Sie jetzt dieses&diese Zahl oder sonst ne äh Zeitangabe in der Vergangenheit ganz
 189 weggelassen hätten . dann hätte&wäre die Antwort gewesen i have been&yes i have
 190 been to London . aber das is nicht ein Grammatikkurs ne'
 191 R: mhm i have ähm wie war das noch . wie ging das noch mal
 192 ähm i have to go
 193 B: das is müssen . ja ich muss
 194 R: ja nein okay .. i have to go a journey' . to London' das is das is jetzt ((Lachen))
 195 B: i have to
 196 go on a journey to London i have to go on a trip
 197 R: on a journey to London
 198 B: to London hm
 199 R: in ninety eighty one ((Lachen))
 200 B: i had to i had to dann brauchen wir wieder
 201 R: i had to ja genau i had to das is ja dann wieder Vergangenheit ((Lachen))
 202 B: ((Lachen)) das is ja jetzt ein Grammatikkurs
 203 R: ja das is ja nicht schlimm ((Lachen))
 204 B: das wird dann gar nich so aufgegriffen sondern,
 205 ich habs so einfach gehalten wie möglich
 206 R: ja gut aber zwischendurch wird man wahrscheinlich auch wieder daran
 207 erinnert dass man dann ein bisschen darauf achtet . okay dann mach ich den Kursus
 208 B: mhm
 209 ...

R spricht die von B erwähnte Grundvoraussetzung „past simple“ (Z. 169) an und will sich versichern, welche Zeitform damit gemeint ist. Dieses Vorgehen stützt die Vermutung, dass R Bedenken hat, ob sie für den Kurs tatsächlich geeignet ist. Sie wird von B unterbrochen, indem diese „past simple“ mit „einfache Vergangenheit“ (Z. 170) übersetzt. Dies wird von R in einem Wortecho wiederholt (vgl. Z. 171). Anschließend bemerkt die Beraterin, dass R das „past simple“ eigentlich beherrschen müsste, da es Grammatik der Grundstufe sei (vgl. Z. 172). Damit könnte sie mögliche Bedenken von R entkräften und zugleich ihre Einschätzung, dass R für den Kurs geeignet ist, rechtfertigen. Nach einem Rezeptionssignal deutet B an, dass auch „future Sätze“ (Z. 165) vorkommen könnten.

Die anschließende Frage nach dem ‚present perfect‘ (Z. 174) von R ist insofern beachtenswert, als B zuvor bemerkt hat, dass dies keine grammatikalische Voraussetzung für eine Kursteilnahme ist. B nimmt sich dennoch der Frage an und korrigiert R: „das present perfect ist vollendete Gegenwart“ (Z. 176). B vollzieht erneut einen Rollenwechsel von einer Beraterin hin zu einer Kursleiterin. So korrigiert sie nicht nur R, sondern veranschaulicht diese Zeitform – ähnlich wie sie es auch in einem ihrer Kurse tun könnte – mit Hilfe von Beispielsätzen, wobei kein abstraktes Beispiel, sondern eines aus dem bisherigen Gesprächsverlauf verwendet wird (vgl. Z. 178f.).

Es scheint sich um ein Missverständnis zu handeln, da R die Erklärung als erneute Initiierung einer Unterhaltung in der Fremdsprache versteht und auf die vermeintliche Frage ant-

wortet (vgl. Z. 180). Im Unterschied zum 4. Segment korrigiert B die Ratsuchende nicht implizit in der Fremdsprache, sondern beginnt eine explizite Erklärung auf Deutsch (vgl. Z. 181) und unterbindet damit eine weitere Kommunikation in der Fremdsprache. R unterbricht die Beraterin: „mhm dann war ich da auch“ (Z. 182). B ergänzt, dass das ‚past simple‘ eine Jahresangabe nach sich ziehen müsse (vgl. Z. 183). Auch nun versucht R, das Gelernte unverzüglich anzuwenden (vgl. Z. 184f.). Die fehlerhafte Syntax wird von B nicht korrigiert, sondern sie erklärt, dass man in einer solchen Satzkonstruktion „i was“ verwenden könne, und deutet eine alternative Satzkonstruktion an (vgl. Z. 186). Denkbar ist, dass sie erneut den Unterschied der beiden Zeitformen erläutern will, wird dabei aber wieder von R unterbrochen, die ihren angefangenen Satz beendet (vgl. Z. 187).

Während die Beraterin versucht, ein Lehr-Lern-Gespräch zu führen, verfällt R erneut in eine alltägliche Kommunikation in der Fremdsprache. Die von B abstrahierten Beispiele aus der bisherigen Beratung werden von der Ratsuchenden (re-)konkretisiert, da sie erneut ihren Engländeraufenthalt anspricht.

B erläutert nochmal den Unterschied zwischen dem ‚past simple-‘ und dem ‚present perfect-Gebrauch‘ (vgl. Z. 188ff.). Auch nun wiederholt R in einem Satzecho die Wendung „i have“ (Z. 191). Beachtenswert ist die Bemerkung von B: „aber das is nicht ein Grammatikkurs ne“ (Z. 190). Es ist nicht eindeutig, worauf sie diese Aussage bezieht. Denkbar wäre, dass sie darauf aufmerksam macht, dass es sich bei dem Kurs um einen Vokabel- und nicht um einen Grammatikkurs handelt. R ignoriert diese Bemerkung, da sie eine weitere Grammatikfrage anschließt (vgl. Z. 191f.). Offensichtlich will sie die Beratung mit einer Kursleiterin nutzen, um ihr grammatikalisches Wissen aufzufrischen. Entgegen ihrer Bemerkung ‚kein Grammatikkurs‘ geht die Beraterin auch auf diese Frage inhaltlich ein (vgl. Z. 193). Erneut versucht R, das Gelernte unverzüglich anzuwenden (vgl. Z. 194). Die Aussage von R wird dann auch umgehend von B korrigiert, indem sie die Präposition berichtigt und mit „trip“ eine alternative Vokabel für „journey“ nennt (vgl. Z. 195f.). R unterbricht B, indem sie den Satz – erneut wie eine gelehrige Schülerin – mit der korrigierten Präposition wiederholt (vgl. Z. 197). B beendet ihren Satz, und R fügt eine Datumsangabe an. Auch diesen Fehler kann B nicht auf sich beruhen lassen, wodurch das Gespräch seinen kursähnlichen Charakter beibehält (vgl. Z. 198ff.). Die Korrektur wird von R in einer parallelen Aussage aufgegriffen (vgl. Z. 201). Mit dem Lachen könnte R ihre wiederholten Fehler überspielen wollen. Auch B muss nun lachen und stellt erneut fest: „das is ja jetzt ein Grammatikkurs“ (Z. 202). Im Unterschied zu ihrer ersten Bemerkung wird damit eindeutig die Beratung als ein „Grammatikkurs“ moniert. Ihr Lachen zeigt, dass es unüblich ist, in Fremdsprachenkursberatungen solche Fragen zu behandeln.

R sieht dieses Problem nicht („das is ja nicht schlimm ((Lachen))“ (Z. 203)), wobei ihr Lachen auch andeutet, dass sie sich durchaus bewusst ist, dass sie die Fremdsprachenkursberatung mit ihren Fragen in eine unübliche Lehr-Lern-Situation überführt hat. Mit ihrer Bemerkung „sondern, ich habs so einfach gehalten wie möglich“ (Z. 204f.) lenkt B das Gespräch zurück auf den Vokabelkurs. R unterbricht und empfiehlt der Beraterin indirekt, die Teilnehmenden auf ihre Fehler aufmerksam zu machen (vgl. Z. 206f.), wobei sie diesen Hinweis mit den Adverbien „wahrscheinlich“ (Z. 206) und „ein bisschen“ (Z. 207) vorsichtig vorbringt. Das Segment endet mit der Bemerkung von R, den Vokabelkurs besuchen zu wollen (vgl. Z. 207).

Während im 4. Segment B die Ratsuchende korrigiert hat, wird in diesem Segment – auf Initiative der Ratsuchenden – die Beratung in eine Lehr-Lern-Situation überführt. Ausgehend von Fragen zur englischen Grammatik, übernimmt B die ihr anheimgestellte Rolle einer Englischkursleiterin, die mit Hilfe von Beispielsätzen und Erklärungen die Verwendung von englischen Zeitformen erläutert. R übernimmt die komplementäre Rolle einer gelehrigen Schülerin, die versucht, das Gelernte unverzüglich anzuwenden. Konnte man die Frage nach dem ‚past simple‘ noch auf eine Unsicherheit von R zurückführen, ob sie die notwendigen Vorkenntnisse hat, die für den Besuch des Vokabelkurses notwendig sind, will sie die Beratung auch dazu nutzen, um ihre Fremdsprachenkenntnisse ‚aufzufrischen‘. Das Gespräch ist in dieser Phase aufgrund der häufigen gegenseitigen Unterbrechungen fahrig.

Im Hinblick auf den weiteren Gesprächsverlauf könnte die Beratung beendet werden:

- R hat den gewünschten Einstufungstest absolviert.
- B hat R formal eingestuft.
- Es wurde ein Kurs gefunden, den R auch mit ihren Vorkenntnissen besuchen darf und nach eigenen Angaben auch besuchen will.

Segment 8

209 ...

210 R: müssen Sie das Geld sofort haben, oder‘

211 B: nee ich sowieso nicht (lachend) ich mach nur Beratung* . sondern ähm auf keinen Fall . wir wissen ja

212 nicht ob der zustande kommt der Kurs . ich würde das liebe:r äh abbuchen lassen, . dann warten die

213 auch mit der Abbuchung wird nich hin her geschoben (leise) das kommt dann und, das kommt alles hier

214 auf diese Karte . auf diese das is so ne Kundenkarte kann man

215 R: ach so das kommt ach so . Kundenkartennummer habe ich

216 jetzt nich ne das is jetzt

217 B: Sie haben Sie können ne Kundenkarte beantragen, da bekommt man glaub ich ein bisschen billiger

218 Karten, . und irgendwann auch noch (lachend) zwei Prozent Ermäßigung

219 (17. Sek.)

220 R: man muss ja auch direkt das Kästchen treffen

221 B: mhm

222 R: ((Lachen))

223 ...

224 R: Email brauchen Sie auch

225 B: das wär schön ja

226 ...
 227 R: die is sehr lang .. das sind meine Vornamen ((Lachen))
 228 B: (leise) ach so
 229 R: (leise) äd. ähm (leise) das is immer* Yahoo .. Punkt de
 230 (66 Sek.)
 231 R: (leise) gut heut haben we* ... jetzt haben Sie hier noch die-
 232 B: ja
 233 R: ich mach da mal ne Eins draus ... (leise) heute haben wir den neunund- zwanzigsten oder'
 234 B: (leise) ja
 235 R: (leise) neunundzwanzigsten Vierten ... und eine Unterschrift
 236 (9 Sek.)
 237 B: und das Wichtigste ist wofür melden Sie sich an
 238 R: die Kursnummer ich wollt nämlich gerade sagen, hier oben und der der Titel is
 239 B: genau und den Titel Wortennis das reicht
 240 und dann ähm
 241 R: Wortennis .. Wort .. Tennis .. die Nummer' . Null Eins ... mhm . okay .. Wortennis
 242 B: also um die Ecke is der Haupteingang
 243 R: mhm Kundenkartennummer hab ich&hab ich ja jetzt nich . und dann schmeiß ich das da rein
 244 B: genau
 245 ...
 246 R: (leise) okay
 247 ...
 248 R: gut dann danke ich Ihnen
 249 B: gerne
 250 R: bis dann tschü-
 251 B: bis dann tschüss

Mit der Frage der sofortigen Entrichtung der Kursgebühr bei der Beraterin (vgl. Z. 210) wird sie von R als eine Verwaltungsmitarbeiterin der VHS angesprochen, die auch die Bezahlung mit den Teilnehmenden abwickelt. Aufgrund des Hilfsverbs „müssen“ (Z. 210), des Adverbs „sofort“ (Z. 210) und des question tag „oder“ (Z. 210) eröffnet sich – wieder vor dem Hintergrund des möglichen Finanzierungsproblems von R – die Interpretation, dass R erst zu einem späteren Zeitpunkt den Kurs bezahlen will.

B weist eine Bezahlung des Kurses strikt von sich, indem sie auf ihre Funktion als Beraterin verweist und sich damit von administrativen Aufgaben abgrenzt (vgl. Z. 211). Im Anschluss macht sie R erneut darauf aufmerksam, dass der Vokabelkurs möglicherweise nicht stattfinden könnte, und empfiehlt ihr, das Lastschriftverfahren zu nutzen (vgl. Z. 211ff.). Bei der Begründung fällt auf, dass sie die Mitarbeitenden der VHS unspezifisch mit „die“ (Z. 212) bezeichnet. Da sie bei der Testinstruktion von „wir“ gesprochen hat, lässt sich daraus folgern, dass sie sich eher zu der Gruppe der Beratenden als zu den Verwaltungsmitarbeitenden zugehörig fühlt.

Ratsuchende und Beraterin verständigen sich im Anschluss darüber, wie das Anmeldeformular auszufüllen ist, wobei der Unterschied zwischen einer Anmelde- und einer Kundenkarte von B erwähnt wird. Auch hier zeigt sich erneut, dass B nicht gut über die VHS informiert ist, da sie nur sehr vage die Vorteile einer Kundenkarte erläutern kann (vgl. Z. 214ff.). Insgesamt wird die von der VHS ausgegebene Kundenkarte von B eher diskreditiert als beworben. So ist nur schwer vorstellbar, dass R sich auf Basis dieser Informationen dazu entschließt, eine Kundenkarte der VHS zu beantragen. Beim Ausfüllen der Anmeldekarte unterbreitet R mit der Bemerkung auf ihre vielen Vornamen ein informelles Gesprächsangebot

(vgl. Z. 227), das von B jedoch nur mit einem lakonischen „ach so“ (Z. 228) kommentiert wird. Nachdem die Anmeldekarte ausgefüllt und von R unterschrieben wurde, wird sie von B darauf hingewiesen, sowohl den Kurstitel als auch die Kursnummer einzutragen (vgl. Z. 237ff.). Es fällt auf, dass der Kurstitel „Worttennis“ (Z. 239) der Beschreibung von B, dass Vokabeln „gepaukt“ werden, widerspricht. So suggeriert dieser Kurstitel eher einen spielerischen Umgang mit der Fremdsprache als eine ernsthafte Lehr-Lern-Situation.

Im Anschluss erklärt B, wo sich der Haupteingang befindet (vgl. Z. 242). Welche Bedeutung dies für die Anmeldung hat, bleibt unklar. Denkbar ist, dass sie R zeigen will, wo sie die Anmeldekarte abgeben oder einwerfen kann oder wo der Kurs stattfinden wird. Der erneute Hinweis auf die fehlende Kundennummer (vgl. Z. 243) lässt vermuten, dass R entweder sichergehen will, dass sie auch ohne eine Kundenkarte zum Kurs zugelassen wird, oder dass sie eine Kundenkarte beantragen will, um die Ermäßigungen zu erhalten. Sie erwartet aber keine Reaktion von B, sondern greift den Hinweis auf den Haupteingang auf: „und dann schmeiß ich das da rein“ (Z. 243).

Durch eine Gesprächspause wird der Gesprächsabschluss zunächst an die Ratsuchende delegiert, die zunächst mit einem Gliederungssignal „(leise) okay“ (Z. 246) reagiert, um nach einer weiteren Gesprächspause das Gesprächsende einzuleiten. Ähnlich wie die Begrüßungssequenz hat auch die Danksagung „gut dann danke ich Ihnen“ (Z. 248) einen sehr förmlichen Charakter. Die Verabschiedung „bis dann tschü-“ (Z. 250) ist informeller, wobei der Nachläufer „bis dann“ (Z. 250) dem Umstand Rechnung trägt, dass man sich in dem Vokabelkurs wieder begegnen wird. Ähnlich wie bei der Gesprächseröffnung wiederholt B nun parallel diese Verabschiedungsfloskel (vgl. Z. 251), womit die Beratung einvernehmlich beendet ist.

Im Mittelpunkt des letzten Segments steht die Unterstützung der Ratsuchenden durch die Beraterin beim Ausfüllen der Anmeldekarte. Es fällt auf, dass sich B von administrativen Tätigkeiten distanziert und ihren Aufgabenbereich auf Beratung begrenzt. Insbesondere bei dem Thema ‚Kundenkarte‘ wird eine Distanz von B gegenüber der VHS deutlich.

Fallspezifik und institutionelle Dimensionen der FSpr B

Wie bei der FSpr A werden die Gesprächsrollen ‚Beraterin‘ und ‚Ratsuchende‘ durch kategoriegebundene Aktivitäten relationiert. Die Beraterin gibt sich durch eine Begrüßung als institutionelle Vertreterin zu erkennen, und die Ratsuchende unterbreitet unaufgefordert ihr Beratungsanliegen: die Einstufung ihrer Englischvorkenntnisse. Legt man Kallmeyers (2000) Phasenmodell zugrunde, handelt es sich zu Beginn der Interaktion um keine Beratung, da weder eine Beratungsbedürftigkeit erkennbar noch eine explizite Problempräsentation vor-

genommen wird. Stattdessen wird eine Dienstleisterin-Kundin-Interaktion initiiert, in der die Ratsuchende – um den institutionellen Kontext wissend – der Beraterin einen Auftrag erteilt. Diesem Interaktionsmodus entsprechend, widersetzt sich die Ratsuchende auch dem ange-deuteten Vorgehen der Beraterin, da sie für sich beansprucht, beide Testteile zu bearbeiten. Erst mit den Testinstruktionen der Beraterin und den unsicher werdenden Reaktionen der Ratsuchenden kippt die ‚Gesprächshierarchie‘ zugunsten der institutionellen Vertreterin. Die zu Gesprächsbeginn noch selbstsicher auftretende Ratsuchende ist durch den Schwierigkeitsgrad des Tests verunsichert. Gesprächsangebote der Ratsuchenden (‚Schwierigkeitsgrad des Tests‘, ‚bewusste Auslassung von Aufgaben‘) können daher von der Beraterin auch problemlos ignoriert werden, und sie kann das Gespräch mit einem unangekündigten Wechsel der Unterhaltung in die Fremdsprache steuern. Die von Plüghan (1990) geforderte Be-sprechung des Testergebnisses (Stärken und Schwächen, Vergleich mit der Selbsteinschät-zung) findet dabei jedoch nicht statt.

Mit dem Wechsel ins Englische bleiben die Gesprächsrollen weiterhin asymmetrisch zu Gunsten der Beraterin verteilt (Fremdsprachenexpertin vs. Ratsuchende mit geringen Eng-lichkenntnissen). Die etablierte Gesprächsasymmetrie kann von der Beraterin genutzt wer-den, um – ohne einen expliziten Auftrag erhalten zu haben – mit einer Kurswahlberatung zu beginnen. Auffällig ist, dass es die Beraterin und nicht die Ratsuchende ist, die in die Kurs-wahlberatung mit einer Problempäsentation einsteigt: Keine den Vorkenntnissen der Ratsu-chenden entsprechenden Kurse der VHS beginnen zum Zeitpunkt des Gesprächs. Die vermeintliche Lösung ‚Bildungsurlaub‘ zeigt ein Finanzierungsproblem der Ratsuchenden, für das sie selbst einen Lösungsvorschlag macht, den sie – in Umkehrung der Interaktionsrollen – der Beraterin zur Prüfung vorlegt. Wie in der FSpr A führt die innerinstitutionelle Arbeitstei-lung dazu, dass die Beraterin den Lösungsvorschlag nicht bewerten kann. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass die Ratsuchende nicht wie in der FSpr A an den zuständigen Ansprechpartner verwiesen wird, sondern die Beraterin das Thema übergeht.

Durch die alleinige Nutzung des Programmhefts bei der Ermittlung eines Kurses für die Ratsuchende sichert die Beraterin erneut ihren Wissensvorsprung. Da die Beraterin zu-nächst keinen Kurs für die Ratsuchende findet, wird es der Ratsuchenden erneut möglich, selbstbewusster ihre Interessen zu vertreten. So lenkt sie das Gespräch zurück auf einen von der Beraterin erwähnten Vokabelkurs und will gegen den impliziten Widerstand der Be-raterin diesen Kurs zu belegen.

Das Gespräch ist von den zwei institutionellen Funktionen (Fremdsprachenkursberaterin, Kursleiterin) der Beraterin geprägt. Die Kursleitertätigkeit gewinnt erstmals in der Unterhal-tung in der Fremdsprache an Bedeutung, da die Beraterin die Ratsuchende wie selbstver-ständlich ex- und implizit korrigiert. Durch dieses Vorgehen erhält die Unterhaltung den Cha-

rakter einer Lehr-Lern-Situation. Die Ratsuchende erkennt die Beraterin in ihrer Rolle als Kursleiterin an, da sie komplementär die Rolle einer gelehrigen Teilnehmerin einnimmt, die die Korrekturen nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern auch versucht, unverzüglich das neue Wissen anzuwenden. Auch bei der ‚Zulassung‘ der Ratsuchenden zu dem Vokabelkurs ist die Kursleitertätigkeit der Beraterin zentral. Sie gibt sich als Kursleiterin des Kurses zu erkennen, der jedoch formal über der ermittelten Niveaustufe der Ratsuchenden angesiedelt ist. Die Beraterin übernimmt in der Folge die Funktion einer ‚gatekeeperin‘, die für sich in Anspruch nimmt, zu entscheiden, ob die Ratsuchende sich zu ihrem Kurs anmelden darf.

Da die Beraterin die Ratsuchende schließlich zu dem Kurs zulässt, kann diese sich erneut wie eine Kundin verhalten, die die Fremdsprachenkursberatung als eine Art individuellen Nachhilfeunterricht nutzt. Die Erklärungen zur englischen Grammatik werden von der Beraterin didaktisiert, da sie sowohl Beispielsätze aus dem Gespräch verwendet als auch der Ratsuchenden grammatikalisches Wissen vermittelt. Während die Ratsuchende versucht, durch immer neue Fragen den Modus eines Lehr-Lern-Gesprächs weiterzuführen, markiert die Beraterin das Gespräch als ‚Fremdsprachenkursberatung‘ und grenzt es von einem Grammatikkurs ab. Die in den Segmenten 2 bis 5 deutlich gewordene Interaktionshierarchie zugunsten der Beraterin ist in dem Lehr-Lern-Gespräch nicht gegeben, bei dem sich ein „grundsätzlicher Mangel an institutioneller Durchsetzungsmacht“ (Nolda 1996, S. 196) der organisierten Erwachsenenbildung erneut bemerkbar macht.¹¹⁵

11.1.3 Vergleich der Selbstdarstellung mit den Interaktionsanalysen

Die Ratsuchenden der FSpr A und der FSpr B entsprechen den angesprochenen Personen der Selbstdarstellung des Sprachenberatungsangebots im gedruckten Kursprogramm der VHS (vgl. Kap. 10.1) nicht oder nur eingeschränkt. Laut des Ankündigungstextes im Programmheft richtet sich das Beratungsangebot ausschließlich an Personen mit Fremdsprachenvorkenntnissen, die diese nicht richtig einschätzen können. Außerdem wenden sich die Beratungen an Personen, die einen Sprachkurs der VHS besuchen wollen. Während die Ratsuchende der FSpr A über keine Vorkenntnisse verfügt, hat die der FSpr B zwar Vorkenntnisse, will aber zunächst keinen Fremdsprachenkurs besuchen. Die in der Selbstdarstellung deutlich gewordene defizitäre Sicht auf die Ratsuchenden scheint dagegen nicht unbegründet zu sein, da die Ratsuchende in der FSpr B ihre Vorkenntnisse vor Absolvierung des Einstufungstests besser eingeschätzt hat, als diese sich tatsächlich darstellen.

Gemäß der Selbstdarstellung ist das Ziel der Beratungen, eine allein auf den Vorkenntnissen beruhende Kurswahlentscheidung der Ratsuchenden herbeizuführen, ohne Lerninte-

¹¹⁵ „Der Kurs als Lehrgespräch stellt die Beteiligten vor die Aufgabe der Koordination und der Rollenmarkierung: Kursleiter müssen als Lehrende, Kursteilnehmer als Lernende erkennbar sein, ohne daß sie an das institutionelle hierarchische Lehrer-Schüler-Modell anknüpfen können“ (Nolda 1996, S. 248).

ressen und -motive dabei zu berücksichtigen. Wo und wie die Vorkenntnisse erworben worden sind und warum die Ratsuchenden ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern oder vertiefen möchten, hat in den beiden analysierten Fällen keine Bedeutung für die Beraterin. Die vorgenommene Eingrenzung der Beratungsgegenstände auf eine den Vorkenntnissen entsprechende Kursentscheidung ist in beiden Beratungen jedoch problematisch. So verbindet die Ratsuchende der FSpr A mit einem Kursbesuch berufsbiografische Ziele und hat keinen Schulabschluss. Die Ratsuchende der FSpr B hat ein finanzielles Problem, einen Intensivkurs zu besuchen. Für die damit verbundenen Beratungsgegenstände ist die Beraterin in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin nicht zuständig. Während sie im Fall des Nachholens des Schulabschlusses auf den zuständigen innerinstitutionellen Ansprechpartner verweist, bekundet sie beim Thema ‚Bildungsscheck‘ lediglich ihre innerinstitutionelle Nichtzuständigkeit.

Auch deckt sich die angekündigte Ausrichtung der Beratung als ausschließlich an dem Angebot der VHS orientierte Kurswahlberatung mit den beiden Gesprächen. So wird in der FSpr A einer von der Ratsuchenden gewünschten einrichtungsübergreifenden Beratung von der Beraterin nicht entsprochen, und in der FSpr B wird der Ratsuchenden ein Kurs empfohlen, der über ihrer ermittelten Niveaustufe angesiedelt ist. Die laut Ankündigungstext ausgegebene Zielsetzung (nicht den ersten, sondern den besten Kurs zu finden) kann in beiden Beratungen aufgrund der Beratungszeitpunkte (die meisten Kurse sind offensichtlich bereits beendet oder haben begonnen) nicht eingelöst werden.

Die auf der Fotografie dargestellte Zentralität der Beraterin und die klaren Strukturen der VHS, die gegenüber den unklaren Kurserwartungen der Ratsuchenden stehen, finden ihre Entsprechung in den analysierten Fällen. So ist es allein die Beraterin, die Lösungsmöglichkeiten in Form von Kursvorschlägen aus den nach Niveaustufen differenzierten Kursangeboten im Programmheft der VHS macht, wohingegen die Ratsuchenden eher unklare Vorstellungen haben, welchen Kurs sie besuchen wollen.

Dass die Beratungen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung der VHS sind, spiegelt sich dagegen nicht in den Fällen wider. Lediglich die Bezeichnung der Ratsuchenden als „Kunden“ korrespondiert mit einem betriebswirtschaftlichen Steuerungskonzept wie dem der Qualitätssicherung.

11.1.4 Ethnografische Anreicherung der Interaktionsanalysen

Ethnografische Notizen, angefertigt vor und während der Datenerhebung, und der Beratungsort

Ethnografische Notizen

Der Leiter der VHS wurde per E-Mail mit dem Anliegen kontaktiert, Beratungsgespräche, die regelmäßig von der VHS angeboten werden und face-to-face stattfinden, aufzuzeichnen. Eine Woche nach Übermittlung der E-Mail meldete er sich bei dem Autor. In diesem Telefonat machte er auf den hohen Stellenwert aufmerksam, den die Beratungen für die VHS haben. Er signalisierte seine Bereitschaft, sich an der Studie zu beteiligen. Der Leiter wollte das Thema in der nächsten Sitzung mit den Fachbereichsleiterinnen und -leitern ansprechen. Drei Wochen nach dem Telefonat meldete sich der Projektmanager, der auch Qualitätssicherungsbeauftragter der VHS ist, telefonisch beim Autor.¹¹⁶ Er teilte mit, dass das Vorhaben auf Interesse gestoßen sei. Es wurde ein Treffen vereinbart, um sich kennenzulernen und das weitere Vorgehen zu besprechen.

An diesem Treffen nahmen der Projektmanager, dessen Vertreter und der pädagogische Leiter der VHS teil. In dem einstündigen Gespräch wurde das Forschungsanliegen vom Autor dargelegt und es wurden offene Fragen geklärt (z. B.: Wie erfolgt die Datenerhebung? Wem werden die Daten zugänglich gemacht? Wie werden die Gespräche anonymisiert?). Videoaufzeichnungen der Beratungen wurden von den Einrichtungsvertretern abgelehnt, da man befürchtete, den Datenschutz nicht gewährleisten zu können. Außerdem könnten die Gespräche dadurch gestört werden. Es wurde vereinbart, dass Aufzeichnungen in den Fachbereichen ‚Sprachliche Weiterbildung‘, ‚Arbeit/Beruf‘, ‚Alphabetisierung/Grundbildung‘ gemacht werden können. Außerdem durften ‚Bildungsscheck-/Bildungsprämienberatungen‘ aufgenommen werden. Da alle Fachbereichsleitenden bereits über das Vorhaben informiert waren, sollte sich der Autor direkt an die zuständigen Mitarbeitenden wenden, um Termine für die Aufzeichnungen zu vereinbaren. Als Ansprechpartner für weitere Fragen auf der Leitungsebene stellte sich der Projektmanager zur Verfügung.

Die beiden analysierten Fremdsprachenkursberatungen wurden im April 2010 an einem Donnerstag aufgezeichnet. Dieser Termin lag im letzten Drittel des ersten Programmhalbjahrs. Ende Juni erschien das Programm für das zweite Halbjahr. Die Beratungen fanden in der Zeit zwischen 17:00 und 19:00 Uhr im Foyer des Hauptgebäudes der VHS statt. Bis 17:00 Uhr wurden dort DaF-Kursberatungen angeboten.

Die Beraterin, die ca. 40 Jahre alt ist, betrat um 16:50 Uhr die VHS. Sie ging zu dem Beratungstisch, an dem die DaF-Kursberaterin saß, die zuvor ihre Beratungen angeboten hatte.

¹¹⁶ Zu dieser Person bestand bereits vorher Kontakt, da sie als Gastreferent in einem vom Autor angebotenen Lehrveranstaltung zum Thema ‚Qualitätsmanagement‘ einen Vortrag gehalten hat.

Diese berichtete, dass es an diesem Tag eher ruhig war. Sie führte dies auf das gute Wetter zurück. Nachdem sich die DaF-Kursberaterin verabschiedet hatte, wurde die Beraterin über die Datenerhebung vom Autor informiert. Sie war bereits von der Fachbereichsleiterin in Kenntnis gesetzt worden und mit Aufnahmen ihrer Beratungen einverstanden.

An diesem Tag nahmen fünf Personen eine Fremdsprachenkursberatung in Anspruch, wobei zwei Ratsuchende jeweils von einer Person begleitet worden sind. Der Autor hielt sich während der Beratungen im Foyer auf. Auf eintretende Personen ging er zu, um sie über die Datenerhebung zu informieren und sich die Erlaubnis für die Aufzeichnungen einzuholen. Alle Personen stimmten den Aufzeichnungen zu. Niemand wollte eine angebotene Datenschutzerklärung erhalten. Nach dem dritten Beratungsgespräch entstand eine ca. zehninütige Pause, da keine weitere Person die Fremdsprachenkursberatung aufsuchte. Der Autor ging zu der Beraterin und überprüfte das Aufnahmegerät. Die Beraterin gab an, dass das Aufnahmegerät sie nicht störe und dass sie schon vergessen habe, dass ein Rekorder auf dem Tisch liege. Sie berichtete, dass sie neben den Beratungen auch als Englischkursleiterin für diese VHS freiberuflich tätig sei, keinen Hauptberuf ausübe und Arbeitslosengeld-II beziehe. Dem Autor war aufgefallen, dass sich die Beraterin mit einer Ratsuchenden auf Englisch unterhalten hatte. Nach dem Grund gefragt, erklärte sie, dass sie die Erfahrung gemacht habe, dass Ratsuchende durchaus gut den Einstufungstest bewältigten, aber nicht in der Fremdsprache kommunizieren könnten. Insbesondere Personen aus den GUS-Staaten sind „theoretische Weltmeister“, könnten aber einfache Sätze weder verstehen noch sprechen.

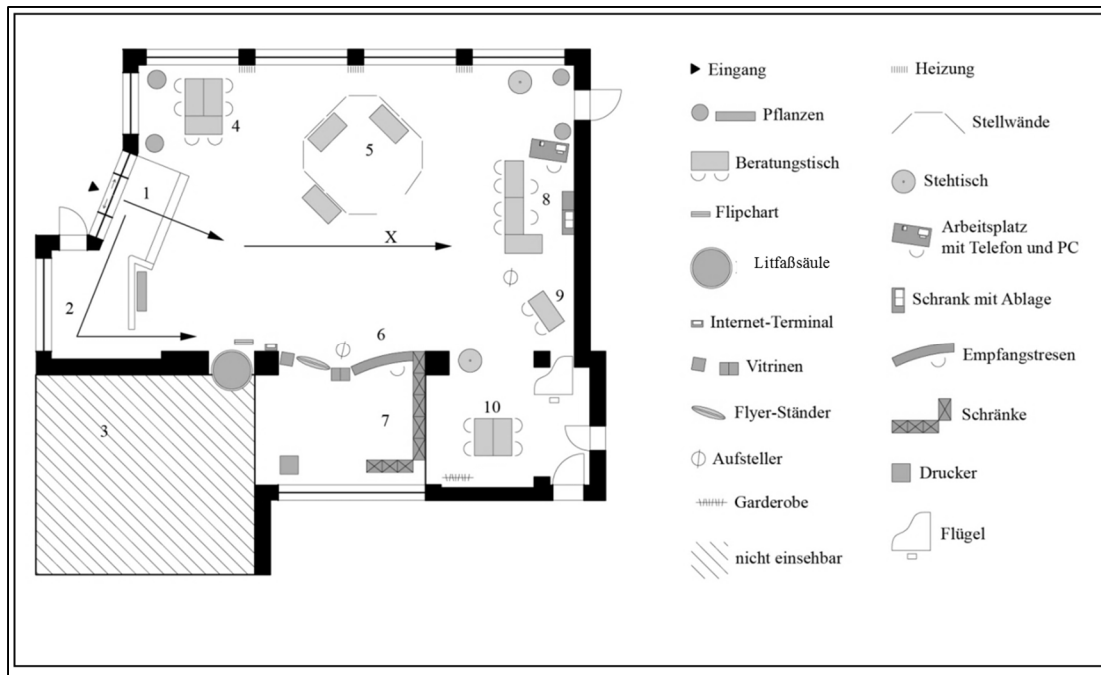
Um ca. 17:30 Uhr betraten zwei ausländisch aussehende Frauen das Foyer. Eine der Frauen führte einen Dackel an einer Leine. Zu diesem Zeitpunkt wurden gerade zwei junge Frauen (ca. 20 Jahre alt) beraten. Eine ältere Frau, die zuvor beraten worden war, bearbeitete einen Einstufungstest. Nachdem die beiden jüngeren Frauen vom Beratungstisch aufgestanden waren und sich für die Testbearbeitung umgesetzt hatten, begann die FSpr A auf Initiative der Ratsuchenden. Während dieser Beratung betrat eine ca. 50 Jahre alte Frau das Foyer. Auch von ihr holte sich der Autor das Einverständnis zur Aufzeichnung ein. Die Frau erklärte sich einverstanden, wies aber darauf hin, nur einen Einstufungstest absolvieren zu wollen. Nachdem die beiden Ausländerinnen aufgestanden waren, trat die Frau an die Beraterin heran. Noch während sie sich der Beraterin näherte, begann die FSpr B mit der Begrüßung der Beraterin.

Nach der Beratung verabschiedete sich die Ratsuchende der FSpr B im Vorbeigehen mit den Worten „tschüss, war gut“ vom Autor und lachte. Im Anschluss nahm keine weitere Person eine Beratung in Anspruch.

Beratungsort

Die VHS liegt in unmittelbarer Nähe zum Hauptbahnhof an einer vierspurigen und viel befahrenen Hauptstraße. Das Gebäude wurde Anfang des 20. Jahrhunderts erbaut und wird seit dem Jahr 1997 von der VHS genutzt. Es umfasst sechs Etagen und verfügt über zwei Eingänge. Ein Eingang führt zu den Verwaltungsbüros, die sich in den oberen Etagen befinden, sowie zu einer Cafeteria im Erdgeschoss und zu den Seminarräumen.

Abbildung 9: Skizze des Foyers der VHS



(Quelle: eigene Darstellung)

Durch den zweiten Eingang gelangt man in ein großzügiges Foyer (vgl. Abb. 9), in dem sich Kursinteressenten für Veranstaltungen anmelden (6) und im hinteren Bereich die Sprachkursberatungen in Anspruch nehmen können (8).

Das Foyer wird außerdem für Veranstaltungen und Ausstellungen genutzt. So befindet sich dort ein Klavier, und an der Decke hängen Streben für die Anbringung von Licht- und Tontechnik. Der Raum ist aufgrund einer langen Fensterfront sehr hell und bei offenen Fenstern aufgrund der Lage an der Hauptstraße sehr laut.

In das Foyer gelangt man durch eine elektrische Glasschiebetür, wie sie z. B. in Kaufhäusern üblich ist. Eintretende Personen können entweder über eine Treppe (1) oder – falls sie gehbehindert sind – über eine Rollstuhlrampe (2) in den Raum gelangen. Rechts neben der Rollstuhlrampe schließt sich ein Raum an, der für eintretende Personen nicht einsehbar ist (3). Links neben dem Eingang stehen drei Tische, auf denen gedruckte Programme ausliegen (4).

Am Tag der Aufzeichnung der beiden analysierten Fremdsprachenkursberatungen wurde in der Mitte des Raumes eine Ausstellung zum Thema ‚Ökologisches Bauen‘ präsentiert (5). Dazu waren Stellwände mit Postern und drei Tische aufgestellt, auf denen Flyer von Bauunternehmen und Dämmstoffe als Anschauungsmaterialien ausgelegt waren. Gegenüber den Ausstellungswänden befindet sich der Kassenbereich mit einem ca. zwei Meter langen halbrunden Tresen (6). Während der Geschäftszeiten sitzt eine Verwaltungsmitarbeiterin hinter dem Tresen. Dort können sich Interessenten für Kurse anmelden und die Kursgebühren entrichten. Zum Zeitpunkt der beiden analysierten Beratungen war die Kasse nicht besetzt.

Die Ausstellungswände und der Kassenbereich bildeten am Tag der Aufnahme eine Gasse, durch die die Ratsuchenden gehen mussten, um an die Beraterin heranzutreten. Rechts neben der Kasse ist eine große Litfaßsäule aufgestellt, neben der ein Flipchartständer steht (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: Fotografie des Kassenbereichs der VHS



Davor befindet sich ein Internetterminal, das am Tag der Aufzeichnungen nicht in Betrieb war. Kursinteressenten können dort den Internetauftritt der VHS besuchen und sich auch online für die Kurse anmelden. Zwei Flyerstände, auf denen Folder von kulturellen Einrichtungen und kostenlose Veranstaltungszeitschriften ausliegen, schließen an das Internetterminal an. Daneben ist eine ca. 1,70 m hohe Glasvitrine aufgestellt, in der Merchandisingartikel der VHS ausgestellt werden. Der Kassenbereich wird durch eine Schrank- und eine Rigipswand von einem weiteren Raum getrennt, in dem zwei Tische mit Stühlen (10) stehen.

Die Sprachkursberatungen werden im hinteren Teil des Foyers angeboten (8). Die Beratungszone (vgl. Abb. 11) besteht aus vier Tischen, die in Hufeisenform angeordnet sind. Auf einem etwas schief stehenden Tisch befinden sich ein PC mit einem Monitor und ein Telefon.

Abbildung 11: Fotografien der Beratungszone der VHS



Aufgrund der Anordnung ist nur den Beraterinnen ein Zugang zu diesen Medien möglich. Vor den beiden längs stehenden Tischen befinden sich vier Stühle für die Ratsuchenden und dahinter drei Stühle für die Beraterinnen. Während der vordere Bereich frei zugänglich ist, wird der Bereich der Beraterinnen durch die Anordnung der Tische abgeschirmt. Damit wird ein Beratungssetting arrangiert, wie es in Banken oder Behörden üblich ist. Durch dieses räumliche Arrangement sind die Beraterinnen, die freien Blick auf den Eingangsbereich sowie Zugriff auf den PC und die Formulare haben, für eintretende Personen als institutionelle Vertreterinnen identifizierbar.

Vor der Wand stehen zwei Sideboards, in bzw. auf denen Einstufungstests, Fremdsprachenlehrbücher, Broschüren, Zettel, Aktenordner etc. liegen. Etwas versetzt ist ein weiterer Tisch mit zwei Stühlen positioniert. Auf dem Tisch befinden sich Ausmalbücher und Buntstifte, damit sich offensichtlich Kleinkinder beschäftigen können, während ihre (Groß-)Eltern beraten werden oder die Einstufungstests bearbeiten. Links neben dem zweiten querstehenden Tisch weist ein Aufsteller auf die Sprachkursberatungen hin (vgl. Abb. 12). Das Hinweisschild ist beim Betreten des Foyers gut zu erkennen und wurde auch nicht durch die Ausstellung in der Raummitte verdeckt.

Abbildung 12: Fotografie des Hinweisschildes der VHS – Sprachenberatung



Mit dem Schild werden eintretende Personen auf das Sprachenberatungsangebot hingewiesen, wobei nicht zwischen den Fremdsprachenkursberatungen und den DaF-Kursberatungen differenziert wird.

Dass mehrere Stühle sowohl für die Beraterinnen als auch für die Ratsuchenden bereitgehalten werden, weist darauf hin, dass es vorkommen kann, dass Ratsuchende in Begleitung anderer Personen die Beratungen aufsuchen oder dass mehrere Personen parallel beraten werden. Die Stühle für die Ratsuchenden und insbesondere der ‚Kindertisch‘ zeigen, dass die Beratungen längere Zeit in Anspruch nehmen. Insbesondere die Einstufungstests scheinen viel Zeit zu beanspruchen, da auf dem Tisch der Beraterinnen ein Schild mit dem Hinweis steht, dass Einstufungstests bis zu einer Stunde vor Beendigung der Beratungszeit ausgehändigt werden, um die Testauswertung und eine Kurswahlberatung durchführen zu können.

Die Beratungsgespräche werden räumlich von der Bearbeitung der Einstufungstests getrennt. Neben der Beratungszone befindet sich ein Vierertisch, an dem die Einstufungstests bearbeitet werden können (10). Diese räumliche Trennung erlaubt es, weitere Sprachkursinteressenten zu beraten, während andere die Einstufungstests bearbeiten.

Bei dem örtlichen Arrangement¹¹⁷ fällt insgesamt auf, dass die Beratungen nicht in einem geschützten Bereich – z. B. in einem separaten Beratungsraum – angeboten werden.¹¹⁸ Da sich Personen in dem Foyer auch für Kurse anmelden oder aufhalten können, um z. B. die Ausstellungen zu besuchen, ist es möglich, dass sie die Beratungsgespräche mithören. Es weist auch kein Schild – wie es z. B. vor Bankschaltern üblich ist – darauf hin, dass ein Vertraulichkeitsabstand einzuhalten ist.

Anreicherung der Interaktionsanalysen

Der Feldzugang zeigt, dass den Beratungen von der VHS eine hohe Bedeutung zugemessen wird (Hinweis des Leiters, Teilnahme des pädagogischen Leiters am Erstgespräch) und dass die Gespräche sehr vertraulich behandelt werden (Fragen zum Datenschutz). Dass auch der Qualitätsmanagementbeauftragte an dem Erstgespräch teilnahm, korrespondiert mit der Angabe in der Selbstdarstellung, dass die Beratungen zur Qualitätssicherung genutzt werden. Es fällt auf, dass die Fachbereichsleitenden der Beteiligung an dem Forschungsprojekt zustimmen mussten, wohingegen die Beraterinnen lediglich über das Vorhaben infor-

¹¹⁷ „Unter ‚Arrangement‘ fallen alle Aktivitäten, Maßnahmen und Vorkehrungen, durch die die Zusammenführung der Interaktionsbeteiligten als Kontakt zwischen Klient und Berater für die aktuelle Situation vollzogen und als unproblematisch betrachtet werden kann“ (Nothdurft 1994, S. 34).

¹¹⁸ Andere Beratungsangebote der untersuchten VHS finden in einem geschützten Rahmen statt. So werden die Beratungen zum Bildungsscheck bzw. zur Bildungsprämie im Büro eines Verwaltungsmitarbeiters der Volkshochschule angeboten.

miert worden sind. Dies zeigt, dass die mit den Beratungen verbundenen institutionellen Interessen offensichtlich höher bewertet werden als professionelle Bedenken der Beraterinnen.

Auf der Basis der ethnografischen Notizen lässt sich festhalten, dass die Aufnahmesituation von der Beraterin nicht als störend empfunden wurde, da sie angab, das Aufnahmegerät vergessen zu haben. Sie wurde erst durch das Zwischengespräch mit dem Autor an die Aufnahmesituation erinnert. Dass die Ratsuchende der FSpr A von jemanden begleitet wurde, ist nicht ungewöhnlich – und musste daher auch nicht erklärt werden –, da auch weitere Ratsuchende an diesem Tag die Beratung in Begleitung in Anspruch nahmen. Auch die Tatsache, dass für die Ratsuchenden mehrere Stühle zur Verfügung stehen, stützt diese Vermutung.

Die Frage „können wir durchkommen“ (FSpr A, Z. 1) der Ratsuchenden in der FSpr A eröffnet auf Basis der ethnografischen Notizen die weitere Interpretationsmöglichkeit, dass die Ratsuchende wissen wollte, ob es ihr gemeinsam mit der Begleitung gestattet war, an die Beraterin heranzutreten. Da die Beraterin zuvor zwei Frauen beraten hatte, wäre auch denkbar, dass die Ratsuchende unsicher gewesen ist, ob sie direkt nach Beendigung dieses Gesprächs an die Beraterin herantreten durfte. Auch konnte die Ratsuchende nicht wissen, ob sie an der Reihe war, da sich neben der Beraterin zwei weitere Personen im Foyer aufhielten. Die Eröffnung einer Zugänglichkeitssequenz war zumindest an diesem Tag unüblich. Die übrigen Ratsuchenden traten selbstverständlich an die Beraterin heran und nahmen gegenüber von ihr Platz. Diese Beobachtung bestätigt, dass die Ratsuchenden mit dem institutionellen Kontext nicht vertraut war. Die Interpretation, dass die für diesen Kontext ungewöhnliche Verbkonstruktion „durchkommen“ (FSpr A, Z. 1) der Ratsuchenden nur auf ihre schlechten Deutschkenntnisse zurückzuführen ist, wird dagegen entkräftet. Die Stellwände der Ausstellung auf der einen Seite und der Kassenbereich auf der anderen Seite bildeten am Tag der Aufzeichnung eine Gasse. Das Verb „durchkommen“ korrespondiert mit dieser räumlichen Gegebenheit.

Die Frage der Beraterin nach der gewünschten Fremdsprache war wahrscheinlich eine Reaktion auf die unübliche Gesprächseröffnung der Ratsuchenden. Die Vermutung der Beraterin, dass die Frauen eine DaF-Kursberatung wünschten, ist wahrscheinlich ihrem augenscheinlichen Migrationshintergrund geschuldet. So wurde der Migrationshintergrund der Frauen als deren wesentliches Merkmal vom Autor notiert, wohingegen andere Charakterisierungen (z. B. Alter, Kleidungsstil) nicht festgehalten worden sind. Die Vermutung, dass häufig Ratsuchende mit Interesse an DaF-Kursen irrtümlich zu den Fremdsprachenkursberatungen kommen, scheint ebenfalls plausibel, da der Aufsteller „Beratung Sprachen“ nur angibt, dass an diesem Ort Beratungen zu allen Sprachen angeboten werden.

Im Gespräch des Autors mit der Beraterin hat sich herausgestellt, dass sie ebenfalls arbeitslos ist und als (hauptberufliche) Honorarkraft für die VHS tätig wird. Obwohl in beiden Beratungen das Thema ‚Arbeitslosigkeit‘ angesprochen wurden, gab die Beraterin ihren Status nicht zu erkennen. Die Beraterin wahrte offensichtlich eine Distanz zwischen ihrer eigenen prekären beruflichen Lage und der der Ratsuchenden. Während die Ratsuchende der FSpr A selbst das Thema Arbeitslosigkeit ansprach, fragte die Beraterin die Ratsuchende der FSpr B, ob sie im Arbeitslosengeld-II-Bezug stehe. Die Beraterin scheint von ihrer eigenen beruflichen Lage auf die der Ratsuchenden geschlossen zu haben. Auch erklärt sich, warum sie in diesem Zusammenhang von Arbeitslosengeld-II sprach und nicht den stigmatisierenden Begriff ‚Hartz IV‘ verwendete. Nur ihre Vermutung, dass ein Teilnahmezertifikat nicht „beeindruckend“ für einen Arbeitgeber sei (vgl. FSpr A, Z. 155), zeigt, dass sie möglicherweise selbst die Erfahrung gemacht hat, dass auch sehr gute Englischkenntnisse nicht helfen, eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zu finden. Ihren Status als Arbeitslose und das damit verbundene Wissen verwendete die Beraterin auch, als sie die Ratsuchende in der FSpr A darauf hinwies, dass sie als Inhaberin des Stadtpasses, den Arbeitslose bekommen, Ermäßigung auf Teilnahmegebühren erhalte.

Die Skizze des Foyers zeigt, dass die Beraterin ihren Sitzplatz gegenüber den Ratsuchenden verlassen musste, um den PC zu bedienen und den Einstufungstest zu holen. Es bestätigt sich, dass der PC lediglich ein ergänzendes Informationsmedium in den Beratungen ist. So kann die Beraterin auf das gedruckte Programm zurückgreifen, ohne die Interaktion unterbrechen oder sich von den Ratsuchenden abwenden zu müssen. Im Rückgriff auf die von der Beraterin während der Verwendung des PCs nicht kommentierte Aussage der Ratsuchenden der FSpr A (‚Verschiebung des Umzugs‘) eröffnet sich die differenzierte Interpretationsmöglichkeit, dass sie die Ratsuchende akustisch nicht verstanden haben könnte.

Durch die ethnografischen Notizen wird die Interpretation bestätigt, dass die Beraterin mit der Ratsuchenden der FSpr B auf Englisch kommunizierte, um das Ergebnis des schriftlichen Einstufungstests zu überprüfen, und dass sie weniger an den Inhalten dieser Unterhaltung interessiert war. Im Hinblick auf das Beratungsanliegen der Ratsuchenden der FSpr B wird durch das Beobachtungsprotokoll ebenfalls bestätigt, dass sie zunächst nur einen Einstufungstest absolvieren und keinen Kurs bei der VHS besuchen wollte. Somit scheint sich auch die Deutung zu bestätigen, dass eine Kurswahlberatung nur auf Initiative der Beraterin erfolgt.

Gedrucktes Kursprogramm und Einstufungstest

Die analysierten Beratungen zeigen, dass das gedruckte Kursprogramm der VHS nicht nur als Gebrauchstext für Kursinteressenten dient, sondern auch als externale Wissensres-

source in den Beratungen von der Beraterin verwendet wurde. Nachfolgend wird kurz der Programmbereich ‚Sprachliche Weiterbildung‘ und insbesondere das Angebot an Englischkursen zum Zeitpunkt der beiden Beratungen dargestellt, um daran anschließend den Umgang der Beraterin mit dem Programmheft darzulegen.

In der FSpr B wurde zudem ein Einstufungstest von der Ratsuchenden bearbeitet und von der Beraterin ausgewertet. Da die formale Einstufung der Vorkenntnisse der Ratsuchenden eine zentrale Bedeutung für die Kurswahlberatung hatte, soll der eingesetzte Test kurz dargestellt und ebenfalls der Umgang mit diesem durch die Beraterin dargelegt werden.

Gedrucktes Kursprogramm

Das in beiden Beratungen verwendete gedruckte Kursprogramm ist am 10. Dezember 2009 erschienen und umfasst 208 Seiten. Den größten Umfang hat mit 45 Seiten das Sprachkursangebot der VHS. Neben allgemeinen Informationen zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dessen Niveaustufen sowie der Selbstdarstellung der Sprachenberatungen (vgl. Kap. 10.1) werden Kurse in 30 Sprachen angekündigt. Dabei sind die Kurse ihrer Niveaustufe (Grundstufe A, Mittelstufe B, Abschlussstufe C) entsprechend aufsteigend aufgelistet, wobei diese Stufen in drei Unterstufen (1-3) differenziert sind. Während die meisten Kurse einer Niveaustufe zugeordnet sind, werden einige auch in zwei Niveaustufen (z. B. A1/A2 oder A2/B1) verortet.

Das Sprachkursangebot ‚Englisch‘ ist mit insgesamt 187 Kursen (im Vergleich dazu: Französisch mit 64, Italienisch mit 38 oder Japanisch mit 18 Kursen) das quantitativ umfangreichste. Die meisten Englischsprachkurse werden auf dem Niveau der Grundstufe angeboten, gefolgt von denen auf der Mittelstufe und denen auf der Abschlussstufe. Zusätzlich werden Kurse – dies auch in Französisch – für Seniorinnen und Senioren angeboten.

Die in den beiden Beratungen angesprochenen Bildungsurlaube sind jeweils zu Beginn der jeweiligen Niveaustufe platziert, wobei auch andere Kurse im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes des Bundeslandes als Bildungsurlaub belegt werden können. Kurse, die in anderen Stadtteilen stattfinden oder die als spezielle Kursformen (z. B. Kompaktkurse, Exkursionen) organisiert sind, werden nicht gesondert ausgewiesen.

Die Ankündigungstexte haben eine einheitliche Struktur:¹¹⁹ Unter einem fett gedruckten und in größerem Schriftgrad gehaltenen Kurstitel folgt die Kursbeschreibung. Darunter wird auf das im Kurs zugrunde gelegte Lehrbuch mit Hinweis auf die behandelten Lektionen verwiesen. Es folgen die Veranstaltungsnummern, die Namen der Kursleitenden, die Angaben der Stadtteile und der Veranstaltungsorte. Abgeschlossen werden die Kursankündigungen

¹¹⁹ Zu der Unterscheidung von obligatorischen und fakultativen Textelementen von Kursankündigungen vgl. Nolda 1998, S. 157.

mit Angaben über die Anzahl der Sitzungen, den Wochentagen, den Kursbeginn sowie über den kumulierten Stundenumfang und die Kurskosten.

Die Kursankündigungen sind nicht einheitlich. Überwiegend sind sie auf Deutsch, vereinzelt in der Mittel- und Abschlussstufe auch auf Englisch verfasst. Während in einigen antizipierte Bedarfe der Teilnehmenden angeschlossen wird (z. B. „Ich versteh fast alles, trau mich aber nicht zu sprechen“), beschränken sich andere auf Hinweise zur Zielgruppe (z. B. „Der Kurs ist geeignet für Teilnehmer mit Vorkenntnissen“) oder auf Zielsetzungen der Kurse (z. B. „In diesem Kurs vertiefen und erweitern wir Ihre Basiskenntnisse“). Zusätzlich werden in einigen Ankündigungstexten Angaben zu Übungsformen („Lese-, Hörtexte, spielerische Übungen“) gemacht.

Einstufungstest

Bei dem Einstufungstest handelt es sich um den „quick placement test; Version 1“ der Universität Cambridge. Der Test ist ein standardisierter Multiple-Choice-Test, der auf dem EQR basiert (vgl. Handt 2002, S. 189). Der Test besteht aus zwei DIN-A4-Heften: „Part 1“ und „Part 2“. Auf der ersten Seite der beiden Hefte stehen jeweils das Logo und der Schriftzug der Universität Cambridge und der Verlag „Oxford University Press“. Darunter steht ein fett gedruckter Hinweis: „Please do not write on this test“. Es folgt die Kennzeichnung „Part 1“ und „Part 2“ mit Angabe der Anzahl der Fragen in Klammern („40“ bzw. „20 questions“). In der Mitte des Titelblatts steht – in einem deutlich größeren Schriftzug – der Name des Tests und etwas kleiner darunter „Version 1“. Im unteren Teil des Deckblatts sind der Schriftzug, das Logo der untersuchten VHS, der Name der Stadt und das Stadtwappen abgebildet.

Die Testfragen sind von 1 bis 60 nummeriert und in 7 Aufgabenblöcke unterteilt. Vor jedem Aufgabenblock steht eine kurze Einweisung, was jeweils von den Testteilnehmenden erwartet wird und wo sie ihre Antworten auf dem Antwortbogen markieren sollen. In Frage 1 bis 5 soll angegeben werden, in welchem Zusammenhang Aussagen (z. B. „Foreign money changed here“) gebräuchlich sind (Antwortmöglichkeiten: „bank“, „library“, „police station“). Die Fragen 6 bis 20 umfassen drei Lückentexte, in denen das am besten geeignete Wort ausgewählt werden soll, um die Sätze zu vervollständigen. Die Aufgaben 21 bis 40 bestehen aus zusammenhanglosen Sätzen, in denen jeweils ein Wort ausgelassen ist. Auch hier sollen die Probanden aus vier Vorschlägen das fehlende Wort ergänzen. Der zweite Testteil besteht aus zwei weiteren Lückentexten. Über dem ersten Lückentext ist der Hinweis abgedruckt: „Do not start this part unless told to do so by your test supervisor“. Der zweite Teil hat einen deutlich höheren Schwierigkeitsgrad. Zur erfolgreichen Bearbeitung sind nicht mehr nur Grammatik- und Vokabelkenntnisse erforderlich, sondern es müssen auch englische Redewendungen bekannt sein.

Zu dem Test gehört ein separater Antwortbogen, in dem entsprechend der Testaufgaben jeweils eine der vorgeschlagenen Lösungen markiert werden soll („Instructions: Use a pencil. Mark ONE letter for each question“). Auf dem Antwortbogen können die Probanden neben den Antworten auch ihre Namen, die Einrichtung und das Datum des Bearbeitungstages eintragen.

Für die Testauswertung steht eine Antwortschablone zur Verfügung. Die im Antwortbogen markierten Antworten können damit abgeglichen werden, ohne die Fragen hinzuziehen zu müssen. Für jede richtig beantwortete Frage erhalten die Kandidatinnen und Kandidaten einen Punkt, so dass maximal 60 Punkte erreicht werden können. Die addierten Punkte entsprechen den jeweiligen Niveaustufen des EQR:

- 0-17 Punkte entsprechen der Niveaustufe A1
- 18-29 Punkte entsprechen der Niveaustufe A2
- 30-39 Punkte entsprechen der Niveaustufe B1
- 40-47 Punkte entsprechen der Niveaustufe B2
- 48-54 Punkte entsprechen der Niveaustufe C1
- 55-60 Punkte entsprechen der Niveaustufe C2

Anreicherung der Interaktionsanalysen

Zunächst kann festgestellt werden, dass die Gliederung der Kurse nach ihren Niveaustufen der zentralen Bedeutung der Vorkenntnisse der Ratsuchenden für einen Kursbesuch entspricht. So war die Beraterin in beiden Beratungen ausschließlich darum bemüht, einen Kurs auf der ermittelten Niveaustufe der Ratsuchenden zu finden. Wie an den ethnografischen Notizen erkennbar wird, fanden die beiden Beratungen zu einem Zeitpunkt statt, bei dem die Veröffentlichung des Programms schon über vier Monate zurücklag. Von den 187 in diesem Programmhilfjahr angebotenen Englischkursen waren zum Zeitpunkt der beiden Beratungen 157 Kurse beendet oder hatten bereits begonnen (vgl. Stanik 2014, S. 131). Die Beraterin scheint sich dieser Tatsache auch ohne einen Blick in das Programmheft bewusst gewesen zu sein. So sprach sie in der FSpr B von einem „Haken“ an (vgl. FSpr B, Z. 77) und gab in der FSpr A sofort an, dass ein Anfängerkurs bereits begonnen habe und die neuen Kurse erst im September beginnen werden (vgl. FSpr A, Z. 49ff.). Während die Beraterin in der FSpr B sofort eine alternative Kursform (Bildungsurlaub) nannte, begann sie in der FSpr A zunächst kommentierend im gedruckten Programm nach weiteren Anfängerkursen zu recherchieren, um die anschließende Suche auch auf Bildungsurlaube zu beschränken. Die Eingrenzung auf Bildungsurlaube könnte auf deren Platzierung im gedruckten Programm zurückzuführen sein. Da diese jeweils vor den Niveaustufen stehen, konnte die Beraterin

diese Kurse schnell recherchieren, ohne umständlich das gesamte Programmheft durchblättern zu müssen.

In der FSpr A schlug die Beraterin einen Bildungsurlaub vor (vgl. Abb. 13), wobei sie den Kurstitel „Intensivwoche Englisch“ nicht nannte. Es eröffnet sich die differenzierte Interpretationsmöglichkeit, dass die Beraterin mit der Bezeichnung ‚Bildungsurlaub‘ das wesentliche Charakteristikum ansprach. Auch könnte die Bezeichnung „Urlaub“ einladender auf die Ratsuchende wirken als der Titel „Intensivwoche Englisch“. Bei der Beschreibung des Bildungsurlaubs trennte die Beraterin offensichtlich die von ihr als relevant bzw. als nicht relevant bewerteten Informationen. So gab sie das Anfangsdatum, den Zeitraum und die Gesamtstundenzahl an, erwähnte aber nicht die Kursmethodik, das verwendete Lehrbuch, die Kurszeiten und Kurskosten. Der Kursankündigung ist nicht zu entnehmen, dass Ratsuchende nach Abschluss des Kurses eine Teilnahmebestätigung erhalten können.

Abbildung 13: Kursankündigung 1

Grundstufe 1

Intensivwoche Englisch Für Teilnehmer/innen ohne Vorkenntnisse

Die Intensivwochen sind als Bildungsurlaub (www.bildungsurlaub.de) anerkannt. Wenn Sie diesen beantragen möchten, sollten Sie die entsprechenden Unterlagen bis spätestens sechs Wochen vor Veranstaltungsbeginn bei Ihrem Arbeitgeber einreichen.

Der Schwerpunkt in dieser Zeit liegt auf dem Sprechen, zahlreiche mündliche Übungen dienen als Kommunikationstraining.

Bildungsurlaub/Lehrbuch: Fairway 1, ab Lektion 1

Veranst.-Nr. 02-32100

Kerstin [REDACTED]

Volkshochschule, [REDACTED] str. 2-4

Mo-Fr, 18.10.10-22.10.10,

9.30-15.30 Uhr

30 UStd., 114,00 Euro

Anmeldeschluss für Bildungsurlaubs-

berechtigte: 02.09.10

(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Möglicherweise ist eine Teilnahmebescheinigung eigentlich nicht vorgesehen, diese kann aber auf Wunsch ausgestellt werden.

Auch in der FSpr B zeigt sich ein selektiver Umgang der Beraterin mit den im Programmheft abgedruckten Kursinformationen. Vergleicht man die Angaben der Beraterin mit der schriftlichen Ankündigung des Vokabelkurses (vgl. Abb. 14), zeigen sich folgende Unterschiede:¹²⁰ Zunächst fällt auf, dass die Beraterin den Kurs als „Vokabelkurs“ bezeichnete, obwohl dieser den spielerischen, metaphorischen Titel „Wort-Tennis und andere Fitmacher“ trägt.

¹²⁰ Die Beraterin hat bei ihrer Erklärung wahrscheinlich das Programm auf der Seite aufgeschlagen, auf der der Ankündigungstext steht, da der zuvor genannte Kurs ‚Englisch am Samstag‘ auf der gleichen Seite abgedruckt ist.

Abbildung 14: Kursankündigung 2

Wort-Tennis und andere Fitmacher (A2/B1)

In vielfältigen Übungsformen lernen Sie Vokabeln aus den Bereichen Umwelt, Arbeit, Freizeit, Kommunikation und der Gefühlswelt kennen. Reaktions- und Gedächtnisübungen helfen Ihnen, den neuen Wortschatz zu festigen, um ihn dann schriftlich und mündlich zu erproben.

Das Unterrichtsmaterial wird im Kurs bereit gestellt.

Veranst.-Nr. 01-32543

Gabriele [REDACTED]

Volkshochschule, [REDACTED]str. 2-4

5 x Montag, ab 17.05.10

19.30-21.00 Uhr, 10 UStd.

26,00 Euro

(Quelle: Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2)

Die Bezeichnung „Vokabelkurs“ und die Erklärung, dass hier Vokabeln „gepaukt“ werden, stehen den einladenden Formulierungen im Ankündigungstext gegenüber („vielfältige Übungsformen“ oder „Reaktions- und Gedächtnisübungen helfen Ihnen“). Während die Information, dass im Kurs auch in der Fremdsprache kommuniziert wird, sowohl den Erläuterungen der Beraterin als auch der Kursbeschreibung entsprach bzw. entspricht, finden sich in dem Ankündigungstext keine Angaben über die in der Beratung genannten vorausgesetzten Grammatikkenntnisse. Diese konnten offensichtlich nur von der Beraterin genannt werden, da sie selbst die Kursleiterin war. Im Hinblick auf die Aussage der Beraterin „kann sein dass das zu schwierig für Sie ist“ (FSpr B, Z. 136) kann die Interpretation nicht aufrechterhalten werden, dass der Kurs über der schriftlich festgestellten Niveaustufe der Ratsuchenden angesiedelt war. So wird die Ratsuchende am Anfang der Mittelstufe A2 eingestuft, der Kurs war im gedruckten Programm auf der Niveaustufe A2/B1 verortet. Formal entsprach der Kurs also den Vorkenntnissen der Ratsuchenden. Damit wird aber die Interpretation gestützt, dass die Beraterin die Ratsuchende zunächst nicht als Teilnehmerin gewinnen wollte.

Vergleicht man die Informationen im gedruckten Kursprogramm zum Nachholen von Schulabschlüssen mit den Erläuterungen der Beraterin in der FSpr A, fällt auf, dass sie der Ratsuchenden lediglich die Straße, die Telefonnummer und den Ansprechpartner nannte, während sie auf die weiteren abgedruckten Informationen nicht einging. Insbesondere der Hinweis, dass Schulabschlüsse auf eine „Integration der Teilnehmenden in die Erwerbswelt“ abzielen, wäre eine wichtige Information für die Ratsuchende gewesen und hätte sie möglicherweise in ihrem Entschluss bestärkt, ihren Hauptschulabschluss nachzuholen. Durch diesen selektiven Umgang bestätigt sich die Interpretation, dass die Beraterin dieses Thema nicht vertiefen und die Ratsuchende veranlassen wollte, zunächst den zuständigen innerinstitutionellen Vertreter zu kontaktieren.

Da das Logo der Einrichtung und das der Stadt auf dem Einstufungstest abgebildet sind und der Test nur im Rahmen der Fremdsprachenkursberatungen bearbeitet werden kann, wird der Test von der VHS ‚funktionalisiert‘. Der Test wird als institutionelles Medium der VHS und des kommunalen Trägers ‚gelabelt‘. Außerdem sind die Kursinteressenten gezwungen, eine persönliche Fremdsprachenkursberatung in Anspruch zu nehmen, wenn sie diesen Test ablegen wollen.¹²¹ Dieses Vorgehen ermöglicht es, nicht nur die Vorkenntnisse der Ratsuchenden einzustufen, sondern auch, wie in der FSpr B, ohne einen Auftrag der Ratsuchenden eine Kurswahlberatung durchzuführen. Der Umgang der Beraterin mit dem Einstufungstest wickelt sich von den schriftlichen Testinstruktionen in mehreren Punkten ab: Die von der Beraterin vorgenommene Differenzierung, wer mit welchen schulischen Voraussetzungen auch den zweiten Testteil bearbeiten darf, ist dem Einstufungstest nicht zu entziehen. So legt die schriftliche Instruktion „Do not start this part unless told to do so by your test supervisor“ zwar nahe, dass der Test unter Aufsicht einer testdurchführenden Person bearbeitet werden soll, die aber lediglich festlegen kann, wann und nicht ob mit der Bearbeitung des zweiten Teils begonnen wird. Es werden somit die Interpretationen bestätigt, dass die Beraterin entweder aufgrund ihrer Erfahrungen oder aufgrund von institutionellen Vorgaben entschied, welche Kandidatinnen und Kandidaten beide Testteile bearbeiten dürfen. Auch lassen die schriftlichen Instruktionen den Schluss zu, dass zeitliche Vorgaben für die Bearbeitung des ersten und zweiten Testteils existieren, während die Ratsuchende der FSpr B den Test ohne zeitliche Vorgabe bearbeitete.

Bei dem Einstufungstest handelt es sich um einen selbstevaluativen Test, der von der Einrichtung offenbar als fremdevaluatives Testverfahren eingesetzt wird. Der Test kann aufgrund der schriftlichen Hinweise (z. B. „Please do not write on this test“, „Use a pencil“, „Mark ONE letter for each question“) auch ohne eine mündliche Einführung bearbeitet werden.¹²² Da die Instruktionen jedoch auf Englisch verfasst sind, lässt sich vermuten, dass der Test nur Personen mit Vorkenntnissen ausgehändigt werden soll. Dies entsprach der Entscheidung der Beraterin, mit der Ratsuchenden der FSpr A den Test nicht durchzuführen.

Für die Auswertung des Tests verwendete die Beraterin die zugehörige Auswertungsschablone. Dieses Vorgehen erklärt, warum sie den Test schnell auswerten konnte und warum der Test nicht genutzt wurde, um Schwächen und Stärken der Ratsuchenden zu diagnostizieren. So konnte die Beraterin mit Hilfe der Schablone nur sehen, ob, aber nicht welche

¹²¹ Die untersuchte VHS bietet auf ihrer Homepage vier weitere Sprachtests an, die ohne eine persönliche Beratung absolviert werden können. Darauf hat die Beraterin in der FSpr B nicht hingewiesen.

¹²² So wird dieser Test inklusive der Auswertungsschablone auch von anderen Volkshochschulen als Download zur Verfügung gestellt und kann zu Hause eigenständig von den Kursinteressierten durchgeführt und ausgewertet werden (vgl. z. B. <http://www.vhs-rheinfelden.de/fileadmin/downloads/quickplacementtest.pdf>).

Art von Fehler begangen wurde. Dies bestätigt, dass mit Hilfe des Einstufungstests möglichst schnell und präzise die Niveaustufe der Ratsuchenden ermittelt werden soll.

Die unterschiedlichen Testergebnisse in der FSpr B (21 bzw. 20 Punkte) sind unproblematisch, wie auch die Bemerkung der Beraterin zeigt: „is aber (lachend) egal* weil es in der Stufe keinen Unterschied macht . Eins oder Zwei“ (FSpr B, Z. 56). So umfasst die Niveaustufe A2 das Punktespektrum von 18 bis 29 Punkten. Der Hinweis der Beraterin, dass sich die Ratsuchende „genau Anfang der Mittelstufe“ befand, ist dagegen nicht exakt.

Experteninterview

Die Beraterin ist ausgebildete Fremdsprachenkorrespondentin, Übersetzerin und Dolmetscherin für Englisch. Sie ist seit dem Jahr 1997 als Englischkursleiterin und seit dem Jahr 1998 auch als Beraterin für die VHS tätig. Sie bietet sowohl Fremdsprachenkursberatungen als auch DaF-Kursberatungen an. Auf die Frage, ob Vorgaben der VHS in den Fremdsprachenkursberatungen beachtet werden müssen, berichtet sie, dass es mal „*richtige Vorgaben*“ gegeben habe.¹²³ Dies waren Blätter, auf denen stand, dass man die Ratsuchenden zuerst begrüßen sollte und wo aufgelistet war, welche Fragen wann zu stellen sind. Ein solcher Leitfaden ist aus ihrer Sicht lediglich für Beratungsanfänger hilfreich. Am wichtigsten für die Beratungen ist aber eine genaue Kenntnis des Kursangebots der VHS. Aus diesem Grund bereitet sie sich auf die Beratungen vor, indem sie das Sprachkursangebot im gedruckten Programm der VHS studiert, damit sie keine Kurse während der Beratungen übersieht. Dass sie in den analysierten Beratungen den Ratsuchenden kein gedrucktes Programm ausgehändigt hat, um gemeinsam nach einem Kurs zu suchen, bezeichnet sie als „*Fehler*“ und führt diesen darauf zurück, dass Ratsuchende häufig die gedruckten Programme mitnehmen und dann auf dem Beratungstisch keine mehr liegen. Sie stellt Ratsuchenden ihr eigenes Programmheft nicht zur Verfügung, da sie sich dort Anmerkungen macht. In der Regel würden die Ratsuchenden aber nicht nach einem gedruckten Programm fragen.

Gefragt nach Wissen, das neben der Kenntnis des gedruckten Programms wichtig für die Beratungen sei, nennt sie Informationen über zusätzlich angebotene Kurse, die nicht im Programmheft stehen. Auch ist es wichtig zu wissen, wie die Ratsuchenden Rabatte erhalten. In diesem Zusammenhang weist sie auf den Stadtpass hin, mit dem arbeitslose Teilnehmende 50% Ermäßigung auf die Kurskosten erhalten. Ergänzend nennt sie den Bildungsscheck und die Bildungsprämie. Auf Nachfrage gibt sie an, nicht zu wissen, wie andere Kursleiterinnen und Kursleiter didaktisch vorgehen. Zwar kennt sie einige der anderen Kursleitenden, sie weiß „*aber noch lange nicht was die in ihrem Unterricht*“ machen. Sie kann Ratsuchende – wenn überhaupt – nur Kursleitende mit Erfahrung empfehlen, da diese keine „*völligen Rein-*

¹²³ Zitate aus dem Interview werden kursiv dargestellt, um diese von Zitaten der Beratungstranskripten zu unterscheiden.

fälle“ sein können. Einen möglichen Interessenkonflikt, den Ratsuchenden – wie in der FSpr B – ihre eigenen Kurse zu empfehlen, sieht sie nicht: *„nee also bei mir is das nicht der Fall ich berate in den Kurs der meiner Meinung nach für den Kunden gut is weil ich das mittelfristig und langfristig profitieren wir alle davon“*. In diesem Zusammenhang weist sie darauf hin, dass sie sich nur dann als Kursleiterin zu erkennen gebe, wenn sie darauf von den Ratsuchenden direkt angesprochen werde.

Auf die Frage, wie sie mit Beratungsanliegen der Ratsuchenden umgehe, die über ihr Wissen als Fremdsprachenkursberaterin hinausgingen – als Aspekte nennt der Interviewer Beispiele aus der FSpr A und der FSpr B (z. B. die Erwartung, mit einem Sprachkurs die Beschäftigungschancen zu verbessern; Kombination von Kursen der VHS mit denen anderer Einrichtungen) – antwortet sie: *„das is eigentlich ne normale Beratungssituation deshalb heißt es ja (lachend) Beratung“*. Auf die Anmerkung des Interviewers, dass sie viele Informationen benötige, um z. B. zu beurteilen, ob jemand mit Hilfe eines Sprachkurses seine Beschäftigungschancen tatsächlich erhöhe, gibt sie an, dies trotz aller Informationen nicht beurteilen zu können: *„ich bin keine (leise) Arbeitsberaterin aber selbst die können das ja meistens nich“*.

Eine typische Beratung beginnt damit, dass entweder die Ratsuchenden direkt angeben, in welcher Fremdsprache sie einen Kurs besuchen möchten, oder dass sie danach fragen muss. Daran schließt sie die Frage nach den Vorkenntnissen der Ratsuchenden an. In dieser Phase ist es nicht einfach, die Informationen zu erhalten, die sie für die Beratung benötigt: *„ähm was was sie braucht und nich ähm obs wie lang sie da im Urlaub war in England und wie klasse ihr Mann Englisch spricht“*. Weiter muss sie wissen, ob die Ratsuchenden einen Konversationskurs besuchen wollen oder einen Kurs, der auf einem Lehrbuch basiert. Diese Frage stellt sie *„nach Gefühl“*, da sie manchmal schon merkt, ob Ratsuchende lieber mit einem Lehrbuch arbeiten. Mit Ratsuchenden, die an einem Konversationskurs interessiert sind, führt sie keinen Einstufungstest durch, sondern sie kommuniziert in der Fremdsprache, um die Vorkenntnisse einzuschätzen. Es ist es auch wichtig, dass sie die Fremdsprache beherrscht, um das schriftliche Testergebnis mit den mündlichen Vorkenntnissen der Ratsuchenden abzugleichen.

Die Ratsuchenden, die einen Kurs besuchen möchten, der auf einem Lehrbuch basiert, erhalten den Einstufungstest. Sie sucht während der Bearbeitung – wenn sie Zeit dafür hat – bereits nach einem Kurs: *„wenn es Business war guck ich mal ob äh jetzt im Augenblick was läuft auf Business vielleicht hab ich auch schon Idee welche Stufe sie sein könnte und dann guck ich vielleicht mal schon in die Datenbank rein ob da genug Anmeldungen sind und um wie viel Uhr“*. Obwohl die Beraterin bei ihrer Schilderung einer typischen Beratung angibt, nicht mit allen Ratsuchenden einen Einstufungstest durchzuführen, bezeichnet sie diesen als

das „A und O“. Die Ratsuchenden kommen nämlich vornehmlich zu den Beratungen, um in Erfahrung zu bringen, welchen Kurs sie mit ihren Vorkenntnissen besuchen können. Probleme ergeben sich immer dann, wenn Ratsuchende sich einem Einstufungstest verweigern und dennoch von ihr wissen wollen, welchen Kurs sie belegen sollen. In diesen Beratungen zieht sie sich zurück, da die Ratsuchenden das Recht haben, sich für jeden Kurs anzumelden.

Nach der Testauswertung erkundigt sie sich, ob die Ratsuchenden einen Vormittagskurs oder Abendkurs besuchen wollen und in welchem Stadtteil sie wohnen, um die anschließende Kurssuche dementsprechend einzugrenzen. Während der Kurssuche notiert sie oder die Ratsuchenden die Ergebnisse der Recherche. Auch fordert sie Ratsuchende auf, in die Lehrbücher zu schauen, die in den vorgeschlagenen Kursen verwendet werden. Nach manchen Beratungen füllen die Ratsuchenden die Anmeldekarte aus: *„und wenn die Kasse noch auf ist seh ich dann auch noch gerne wenn die direkt zur Kasse gehen“*.

Sie kann nicht beurteilen, ob die Ratsuchenden mit ihren Beratungen zufrieden sind und ob sie tatsächlich den von ihr empfohlenen Kurs belegen, wobei sie bemerkt: *„es ist auf jeden Fall besser als ganz ohne Beratung“*. Auf die Nachfrage, wie sie mit Interessen umgehe, die durch das Angebot der VHS nicht abgedeckt werden, antwortet sie, dass sie eine Liste von anderen Weiterbildungseinrichtungen habe, die aber nicht besonders umfassend sei. Sie nimmt sich immer mal wieder vor, durch die Stadt zu gehen, um sich andere Weiterbildungseinrichtungen zu notieren, wobei sie einschränkt: *„(lachend) aber dann dachte ich eigentlich is das nich meine Aufgabe“*. Als Beispiel nennt sie schließlich eine Weiterbildungseinrichtung, die in unmittelbarer Nähe zur VHS ihren Sitz hat und die auf Fremdsprachenkurse spezialisiert sei. Außerdem empfiehlt sie Ratsuchenden, selbst im Internet zu recherchieren. Dieses Vorgehen begründet sie damit, dass *„es schwierig ist, für andere Werbung zu machen, [...] ich weiß ja nicht wie die wirklich sind“*.

Den Stellenwert der Beratungen für die Belegung eines Fremdsprachenkurses bezeichnet sie insgesamt als *„sehr wichtig äußerst wichtig“*. Diese hohe Bedeutung begründet sie zunächst mit ihrer Tätigkeit als Kursleiterin: *„weil ich als Dozentin ich gerne hab wenn keiner unterfordert ist und niemand überfordert ist“*. In diesem Zusammenhang beschreibt sie das Problem, das immer dann auftritt, wenn Teilnehmende ihren Vorkenntnissen nicht entsprechende Kurse belegen. Auch sind z. B. Seniorinnen und Senioren ohne Vorkenntnisse in einem ihrer Abendkurse falsch aufgehoben. In den Beratungen begegnet sie diesem Problem, indem sie *„solche Leute“ [...] diskret in Vormittagskurse reinzuschleusen“* versucht. Erst anschließend kommt sie auf die Perspektive und die Erwartungen der Ratsuchenden zu sprechen. Wichtig ist es herauszufinden, was die Ratsuchenden wollen, um dann einzuschätzen, ob ihre Wünsche und Erwartungen auch tatsächlich richtig sind (*„dann wirklich*

herausfinden was will sie was braucht sie und was sie will macht überhaupt keinen Sinn und das is auch nicht unbedingt das was sie braucht“). Als Beispiel nennt sie Ratsuchende, die noch gar nicht wissen, welchen Kurs sie benötigen. So geben einige an, eine Sprache lernen zu wollen, wobei sich in der Beratung herausstellt, dass sie gar kein Interesse an dieser, sondern an einer anderen Fremdsprache haben. Wieder andere wollen einen Intensivkurs besuchen, obwohl sie „lernungewohnt“ sind.

Anreicherung der Interaktionsanalysen

Sowohl das Interview als auch die analysierten Beratungen zeigen, dass die Gespräche von der Tätigkeit der Beraterin als Kursleiterin geprägt sind. Es fällt auf, dass die Beraterin im Interview angibt, sich nur als Kursleiterin erkennen zu geben, wenn sie danach von den Ratsuchenden gefragt werde. In beiden Beratungen sprach sie jedoch nicht auf Initiative der Ratsuchenden, sondern von sich selbst aus ihre Kursleitertätigkeit an.

Die Beraterin betrachtet es als ihre Aufgabe, dass die Ratsuchenden am Ende der Beratung einen Kurs besuchen, der ihren Vorkenntnissen entspricht, da dies ihre Lehrtätigkeit erleichtert. Diese Haltung wird insbesondere in der FSpr B deutlich, in der die Beraterin abgewogen hat, ob die Ratsuchende tatsächlich für den Vokabelkurs geeignet ist. Obwohl sie im Interview angibt, den Ratsuchenden keinen Kursbesuch verweigern zu können, präsentierte sie sich in dieser Beratung als ‚gatekeeperin‘, die eine solche Entscheidungsbefugnis hat. Die Tätigkeit als Kursleiterin wird von der Beraterin aber nicht ausgenutzt, um Ratsuchende zum Besuch eines ihrer eigenen Kurse zu veranlassen. So wies die Beraterin die Ratsuchende der FSpr B zwar auf den von ihr angebotenen Vokabelkurs hin, aber erst nachdem sie keinen der Niveaustufe der Ratsuchenden entsprechenden Kurs finden konnte. Außerdem prüfte sie, ob die Ratsuchende tatsächlich für ihren Kurs geeignet ist, obwohl der Kurs erst von drei Personen belegt wurde und ein Kursausfall drohte. Die Bemerkung „kann sein dass das zu schwierig für Sie ist“ (FSpr B, Z. 136) korrespondiert mit ihrem beschriebenen Vorgehen, Ratsuchende diskret in die passenden Kurse „reinzuschleusen“. So betrachtet sie es auch als ihre Aufgabe, herauszufinden, was die Ratsuchenden wünschen und ob das, was diese wollen, auch das Richtige für sie ist. Damit erhebt sie den Anspruch, besser als die Ratsuchenden zu wissen, welchen Kurs diese besuchen sollten. Erst an zweiter Stelle gibt sie an, die Interessen der Ratsuchenden bei der Kurssuche zu berücksichtigen. Diese Haltung zeigte sich indirekt in den beiden analysierten Beratungen: So war es die Beraterin, die Kurse aus dem gedruckten Programmheft auswählt und vorgeschlagen hat, ohne dabei die Interessen der Ratsuchenden (z. B. Konversationskurs, abschlussbezogener Kurs zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen, zeitnaher Beginn) zu berücksichtigen.

Als wesentliche Voraussetzung für die Durchführung einer Beratung nennt die Beraterin im Interview dementsprechend auch die genaue Kenntnis des Kursprogramms. Die beiden analysierten Beratungen zeigten, dass die Beraterin gut über das Angebot der VHS informiert war. So äußerte sie direkt nach der Einstufung der Vorkenntnisse der Ratsuchenden, dass die Suche nach einem der Niveaustufe entsprechenden Kurs nicht einfach werden wird. In der FSpr A zeigte sich ihre gute Programmkenntnis auch daran, dass sie, ohne ins gedruckte Programm geschaut zu haben, angeben konnte, dass ein Anfängerkurs nach den Osterferien begonnen hat. Auch ihre eigenen Programmrecherchen sind ein Beleg dafür, dass sie sich als ‚Spezialistin‘ für das Angebot der VHS versteht, die weiß, wie das gedruckte Programm zu verwenden ist. Die Interpretation, dass die Beraterin durch die alleinige Nutzung des Programms ihren Wissensvorsprung gegenüber den Ratsuchenden sichern wollte, kann dagegen nicht aufrechterhalten werden, da sie dieses Vorgehen im Interview als „Fehler“ bezeichnet.

Über Wissen, wie andere Kursleitende in ihren Kursen agieren, verfügt die Beraterin nach eigenen Angaben nicht. Diese Unkenntnis spiegelte sich auch in den Beratungen wider, da sie – außer bei der Beschreibung ihres Vokabelkurses – weder Anmerkungen zur Kursdidaktik machte noch Informationen über Kursleitende der anderen Kurse gab. Wichtig für die Durchführung der Beratungen sind dagegen ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse. Diese wurden sowohl bei der mündlichen Validierung des schriftlichen Einstufungstests in der FSpr B genutzt als auch bei der Einschätzung, ob die Ratsuchende den Vokabelkurs besuchen konnte.

Angesprochen auf den Umgang mit ihrem vermeintlichem Nichtwissen – als Beispiel werden Fragen der Ratsuchenden in der FSpr A (Verbesserung der Beschäftigungschancen, Verbindung von Kursen mit anderen Institutionen) genannt –, bewertet die Beraterin dies als *normale Beratungssituation*, stellt aber auch fest, keine Arbeitsberaterin zu sein. Bei der FSpr A schien es sich demzufolge um eine typische Beratungssituation zu handeln.

Vergleicht man die Beschreibungen der Beratungsabläufe im Interview mit der FSpr A und B, lassen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen identifizieren: Eine Begrüßung und Vorstellung zu Beginn der Gespräche wird von der Beraterin im Interview nicht explizit erwähnt. So wurden Begrüßungs- und Vorstellungssequenz auch nur in der FSpr B auf Veranlassung der Ratsuchenden vollzogen. Gemäß den Schilderungen der Beraterin begannen beide Ratsuchende, ihre Beratungsanliegen (Besuch eines Englischkurses (FSpr A) bzw. Einstufung der Vorkenntnisse (FSpr B)) unaufgefordert darzulegen. Im Interview gibt die Beraterin an, dass manche Ratsuchenden viel erzählen und es eine Herausforderung sei, die benötigten Informationen herauszufiltern. Vor diesem Hintergrund bestätigt sich die Interpretation, dass die Beraterin die Angaben der Ratsuchenden der FSpr A (Maßnah-

menteilnahme und Zertifikatserwerb, um Beschäftigungschancen zu verbessern) ignorierte, da sie diese als nicht wichtig für die Beratung bewertet. In der FSpr A diente die Frage nach der gewünschten Fremdsprache dazu, die Nichtzuständigkeit der Beraterin für das von ihr irrtümlicherweise antizipierte Thema ‚Deutsch als Fremdsprache‘ anzuzeigen. Im Zusammenhang mit der Zugänglichkeitssequenz wird im Interview deutlich, dass diese Gesprächseröffnung nicht allein auf den vermuteten Migrationshintergrund zurückzuführen ist, sondern möglicherweise auch darauf, dass die von der VHS angekündigten Beratungsangebote nicht immer mit dem tatsächlichen Angebot übereinstimmen. Die von der Beraterin im Interview genannte Frage nach den Vorkenntnissen der Ratsuchenden wurde in beiden Beratungen gestellt, wohingegen sie – entgegen ihrer Schilderung – die Ratsuchenden nicht fragte, ob sie einen lehrbuchbasierten Kurs oder einen Konversationskurs besuchen wollen. Einschränkung hat die Beraterin aber darauf hingewiesen, dass sie diese Frage „nach Gefühl“ (Z. 328) stelle.

In den Interviewaussagen wird dem Einstufungstest eine zentrale Funktion für einen Kursbesuch der Ratsuchenden beigemessen, da eine exakte Einstufung der Vorkenntnisse entscheidend für eine richtige Kursbelegung ist. Die Beraterin führte mit der Ratsuchenden der FSpr B den Test durch und begründete in der FSpr A, warum sie dies nicht tut: „is klar Sie müssen halt bei null anfangen, . da brauch ich keinen Einstufungstest mit Ihnen zu machen“ (FSpr A, Z. 47). Die Interpretation, dass die Beraterin an dieser Stelle von ihrem üblichen Beratungsskript abwich, bestätigt sich ebenfalls.

Die längste Phase der analysierten Beratungen war die Kurssuche mit Hilfe des gedruckten Programms. Bei der Kursrecherche fällt auf, dass die Beraterin sich – anders als im Interview beschrieben – nicht danach erkundigte, ob die Ratsuchenden einen Vormittags- oder Abendkurs besuchen wollten und aus welchem Stadtteil sie kamen. Es wurde auch nicht gefragt, wie viel Zeit (Vor- und Nachbereitung) die Ratsuchenden für den Fremdsprachenerwerb aufbringen wollten. Anzunehmen ist, dass diese Fragen nicht gestellt worden sind, da die Beraterin aufgrund ihrer Programmkenntnis wusste, dass zum Zeitpunkt der Beratungen kaum noch Kurse in der jeweiligen Niveaustufe der Ratsuchenden angeboten wurden. Trifft dies zu, konnte eine (ideal-)typische Beratung aufgrund des eingeschränkten Kursprogramms nicht durchgeführt werden. Das Kursangebot der VHS zum Zeitpunkt der Beratungen hatte somit einen direkten Einfluss auf die Beratungsverläufe.

Dass die Beraterin die Ratsuchende beim Ausfüllen der Anmeldekarte unterstützte, korrespondiert mit ihrer Angabe, dass sie auf diese Weise sehen könne, ob die Beratungen erfolgreich waren und zu einer Kursanmeldung führen.

Die in der FSpr B rekonstruierte Distanz zur Einrichtung spiegelt sich ebenfalls im Interview wider. So beschwert sich die Beraterin über die manchmal fehlerhaft ausgewiesenen

Beratungszeiten. Im Hinblick auf die Zugänglichkeitssequenz der FSpr A bestätigt sich die Deutung, dass regelmäßig Ratsuchende aufgrund von Fehlinformationen die Fremdsprachenkursberatungen mit anderen Beratungsgegenständen aufsuchen.

11.1.5 Parameterbezogene Analysen der Fremdsprachenkursberatungen der VHS unter Berücksichtigung des Gesamtkorpus

Im Folgenden wird die forschungsleitende Frage nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung mit Hilfe der in Kap. 9.5 dargestellten Parametern für den anbieterinstitutionellen Kontext ‚Volkshochschule‘ und das Beratungsformat ‚Fremdsprachenkursberatung‘ beantwortet. Dabei wird jeder Parameter zunächst auf der Basis der sequenzanalytisch untersuchten Fremdsprachenkursberatungen betrachtet, um anschließend die Ergebnisse anhand weiterer Fälle aus dem Gesamtkorpus der Fremdsprachenkursberatungen der VHS, im Folgenden FSpr C, FSpr D, FSpr E etc. genannt, zu überprüfen. Die zusätzlich herangezogenen Transkriptionsausschnitte werden teils mehr, teils weniger ausführlich behandelt – jeweils in Abhängigkeit davon, inwieweit sie aus sich heraus verständlich sind.

Parameter I: Verfolgen institutionsbezogener Interessen durch die Fremdsprachenkursberaterinnen

Kontrastierung der FSpr A und der FSpr B

I.1 Zeitökonomische Durchführung der Beratungen

Beide Beratungen werden von der Beraterin zeitökonomisch durchgeführt. Sie geht sowohl auf informelle Gesprächsangebote als auch auf weitere angedeutete Problemlagen der Ratsuchenden nicht ein. Dabei ist sicherlich zu berücksichtigen, dass die von den Ratsuchenden angesprochenen oder angedeuteten Probleme (z. B. Arbeitsplatzsuche, Finanzierung der Kurse) von der Tatsache überlagert werden, dass die VHS zum Zeitpunkt der Gespräche nur noch wenige Fremdsprachenkurse anbietet, die noch nicht begonnen haben. Die Beraterin versucht, die Aufgabe zu bewältigen, dennoch den Ratsuchenden einen ihren Vorkenntnissen entsprechenden Kurs der VHS vorzuschlagen. Eine zeitökonomische Durchführung der Beratungen wird auch daran erkennbar, dass nur die Beraterin das gedruckte Kursprogramm verwendet, um den Ratsuchenden Kurse vorzuschlagen.

I.2 Veranlassung der Ratsuchenden zu einem Kursbesuch bei der VHS

Die Ratsuchende der FSpr B gibt an, nur an einer Einstufung ihrer Vorkenntnisse interessiert zu sein, die Beraterin überführt das Gespräch aber in eine Kurswahlberatung. Der Beratungsgrundsatz „Keine Beratung ohne Auftrag“ (Schäffter 2001b, S. 1) wird damit von dem anbieterinstitutionellen Interesse ‚Veranlassung der Ratsuchenden zu einem Kursbesuch bei

der VHS' überlagert. Mit der Inanspruchnahme der kostenlosen Fremdsprachenkursberatungen werden die Ratsuchenden zu potenziellen Teilnehmenden der VHS, mit denen gewollt oder ungewollt auch eine einrichtungsgebundene Kurswahlberatung durchgeführt wird.

Dass die Beratungen ausschließlich am Kursangebot der VHS orientiert sind, zeigt die FSpr A: Die Ratsuchende macht einen Lösungsvorschlag, um trotz des geringen Kursangebots der VHS zum Zeitpunkt der Beratung einen Fremdsprachenkurs bei dieser Einrichtung zu besuchen. Sie schlägt vor, einen Fremdsprachkurs einer anderen Weiterbildungseinrichtung mit einem der VHS zu kombinieren, und formuliert damit einen einrichtungsübergreifenden Beratungsauftrag, dem sich die Beraterin aber verweigert. Ihre Verweigerung führt schließlich dazu, dass die Ratsuchende angibt, nur einen von der VHS angebotenen Bildungsurlaub besuchen zu wollen, obwohl der Kurs erst im nächsten Halbjahr beginnt und nicht, wie gewünscht, mit einem Zertifikat abschließt. Für den Erwerb eines Zertifikats ist das Kursangebot dieser VHS im Anfängerbereich der Fremdsprachenkurse nicht ausgelegt, worauf die Beraterin erst auf mehrmaliges Nachfragen der Ratsuchenden hinweist.

Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass die analysierten Fremdsprachenkursberatungen keine Verkaufsberatungen sind. Die Beraterin wirbt nicht für die Kurse der VHS, indem sie diese z. B. als besonders positiv darstellt oder die Ratsuchenden zu einem Kurs überreden will. Stattdessen macht sie Kursvorschläge, verweigert Empfehlungen, Ratschläge, hält Wissen zurück und überträgt Kursentscheidungen den Ratsuchenden. Auch dienen die Beratungen nicht dazu, Kurse gezielt mit genügend Teilnehmenden auszustatten, damit diese überhaupt stattfinden können.

I.3 Empfehlung eines den Vorkenntnissen in der Fremdsprache entsprechenden Kurses

Mit der Fokussierung auf die Fremdsprachenvorkenntnisse der Ratsuchenden ist das dritte anbieterinstitutionelle Interesse verbunden: eine möglichst homogene Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Fremdsprachenkursen zu erreichen. Dies ermöglicht, dass die Arbeit der Kursleitenden erleichtert wird und die Teilnehmenden sich weder über- noch unterfordert fühlen. Kann bei dem zweiten Aspekt ein erwachsenenpädagogisches Motiv unterstellt werden, zeigt die Analyse der FSpr B, dass mit diesem Vorgehen insbesondere Interessen der Kursleitenden berücksichtigt werden. Die Ratsuchende wird erst zu einem Vokabelkurs zugelassen, nachdem die Beraterin geklärt hat, dass diese sich – gemäß ihrer Seminarskonzeption – mündlich beteiligen wird.

I.4 Aufrechterhaltung der Beratungsbedarfe der Ratsuchenden

Anstatt den Ratsuchenden zu erklären, wie sie mit Hilfe des Einstufungstests ihre Vorkenntnisse selbst ermitteln oder wie sie das gedruckte Programmheft nutzen können, um den für

sie geeigneten Fremdsprachenkurs zu finden, werden sowohl die Testauswertung als auch die Kursrecherchen von der Beraterin ohne Beteiligung der Ratsuchenden durchgeführt. Sie vermittelt den Ratsuchenden auch nicht, auf Basis welcher Kriterien sie Kurse auswählt oder wie das gedruckte Programmheft strukturiert ist – auch dann nicht, wenn dies, wie in der FSpr A, von der Ratsuchenden gewünscht wird. Damit werden Beratungsbedarfe der Ratsuchenden auch nach den Gesprächen aufrechterhalten.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Fremdsprachenkursberatungen der VHS

I.1 Zeitökonomische Durchführung der Beratungen

Die Fremdsprachenkursberatungen sind, wie es für institutionelle Interaktionen üblich ist, von einer hohen Zielorientierung gekennzeichnet (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 22). Auch die anderen Beraterinnen schlagen, ohne auf informelle Gesprächsangebote und auf die weiteren angedeuteten Probleme der Ratsuchenden einzugehen, ausschließlich Fremdsprachenkurse der VHS vor. Auch wird die Lebenssituation der Ratsuchenden – anders als z. B. von Klevenow (1980) gefordert – nicht oder nur oberflächlich berücksichtigt. Lediglich in einer Beratung wird die Ratsuchende bei der ausführlichen Schilderung ihrer Erfahrungen im Fremdsprachenlernen zunächst nicht unterbrochen. So ist diese Beratung mit über 30 Minuten auch die längste des Korpus. Der folgende Gesprächsausschnitt setzt bei Minute 15:40 ein, einem Zeitpunkt, an dem andere Beratungen des Korpus bereits beendet sind:

FSpr D

- 237 R: ja Spanisch also ich hab mal .. ich komm ins Plaudern . ich hab mal bei ner privaten Sprachenschule bei
238 uns im äh Kreuzviertel in Italienisch reingeschnuppert . hab aber festgestellt . ich hab es noch nich
239 erwähnt . ich hab früher Spanisch gelernt auf der höheren Handlungsschule . und so . und das ein
240 bisschen mehr praktiziert als Französisch . und es stellte sich heraus . Spanisch und Italienisch sind ja
241 relativ nah verwandt ne' . mir kamen immer Formulierungen in Spanisch in den Kopf
242 B: ah
243 R: . ja aber stört
244 B ja&ja man verliert ein bisschen zu vermischen ja klar . entschuldigen Sie sind ja auch noch
245 andere Leute da
246 R: geben Sie mir den Test dann kann ich schon mal
247 B: ich geb Ihnen den Test genau
248 R: loslegen . ja

Auffallend ist, dass die Ratsuchende selbst bemerkt, „ins Plaudern“ (Z. 237) zu kommen. Es scheint ihr demzufolge bewusst zu sein, dass ihre Erzählungen nicht angemessen sind, zumal diese in keinem direkten Zusammenhang mit ihrem Beratungsanliegen stehen. Diese selbstkritische Bemerkung in Verbindung mit dem kurzen Absetzen könnte die Beraterin dazu nutzen, um die Ratsuchende zu unterbrechen. Ihre Nichtreaktion führt aber dazu, dass die Ratsuchende mit den Schilderungen fortfährt. Mit der Bemerkung „da sind ja auch noch andere Leute da“ (Z. 244f.) zeigt B ihr Interesse an den Erfahrungen der Ratsuchenden, denen sie aber aufgrund von schon wartenden Personen keine weitere Aufmerksamkeit schen-

ken kann. Bevor die Beraterin die Beratung lenken kann, ist es die Ratsuchende, die den nächsten Schritt zur Bearbeitung ihres Beratungsgegenstandes einleitet: die Einstufung ihrer Vorkenntnisse mit Hilfe eines Einstufungstests.

Eine gering ausgeprägte interaktive Hierarchie könnte der Grund dafür sein, dass auch in den anderen Beratungen des Korpus informelle Gesprächsangebote und angedeutete Probleme der Ratsuchenden von den Beraterinnen ignoriert werden, um nicht – wie in diesem Beispiel – in die Verlegenheit zu kommen, einerseits Interesse bekunden und andererseits die Ratsuchenden unterbrechen zu müssen.

I.2 Veranlassung der Ratsuchenden zu einem Kursbesuch bei der VHS

Auch das zweite anbieterinstitutionelle Interesse, die Ratsuchenden zu einem Kursbesuch bei der VHS zu bewegen, lässt sich anhand der weiteren Fälle des Korpus bestätigen. In allen Beratungen wollen die Beraterinnen die Ratsuchenden zu einem Kursbesuch bei der VHS veranlassen, indem sie versuchen, mit Hilfe des Programmhefts einen den Vorkenntnissen der Ratsuchenden entsprechenden Kurs zu ermitteln. Eine Passung zwischen dem Angebot der VHS und der Nachfrage der Ratsuchenden wird, wie in der FSpr A und der FSpr B, dadurch hergestellt, dass die Beraterinnen Kompaktkurse vorschlagen, die als Bildungsurlaube besucht werden können. Außerdem wird auf das Kursangebot der VHS im nächsten Semester hingewiesen. In keiner Beratung wird von den Beraterinnen auf Fremdsprachenkurse anderer Weiterbildungseinrichtungen aufmerksam gemacht, auch dann nicht, wenn das Kursangebot der VHS und die mit einem Fremdsprachenkurs verbundenen Weiterbildungsziele der Ratsuchenden nicht übereinstimmen. Die Ratsuchende des folgenden Ausschnitts benötigt beispielsweise für den Erwerb ihrer mittleren Reife die Zertifizierung von Englischkenntnissen auf einer bestimmten Niveaustufe:

FSpr M

184 R: also wenn ich dann den Kurs mitmachen würde .. würde ich dann anschließend hochgestuft werden also

185 B: ((Blättern))

186 R: wenn vorausgesetzt die Ergebnisse also das was ich geleistet habe is so gut . würde anschließend

187 hochgestuft werden auf . B Eins also hochgestuft irgendwie

188 ((Lachen))

189 B: ähm

190 R: oder is das so

191 B: ja also Sie äh können dann eine Teilnahmebestätigung erfragen . aber es is ja keine Prüfung . also

192 können dann beweisen . dass Sie an

193 diesen Kurs . teilgenommen haben

Ähnlich wie in der FSpr A gibt auch diese Beraterin erst auf mehrmalige Nachfrage hin zu, dass die Ratsuchende nach einem Kursbesuch lediglich eine Teilnahmebestätigung erhalten könne und diese auch nur auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin ausgestellt werde. Die Beraterin versucht offensichtlich, die Ratsuchende durch das Zurückhalten dieser Information zu einem Kursbesuch bei der VHS zu veranlassen, obwohl sie damit ihr Weiterbildungsziel nicht erreichen kann.

Das anbieterinstitutionelle Interesse ‚Veranlassung zu einem Kursbesuch bei der VHS‘ lässt sich mit Hilfe der Beratungen des Korpus insofern differenzieren, als die Ratsuchenden nicht nur einmalig, sondern auch langfristig als Teilnehmende der VHS gewonnen werden sollen, wie das folgende Beispiel belegt:

FSpr G

- 133 B: ja also das wäre [Stadtteil 5] . mittwochs abends .. ja das hier so nen Crashkurs . also der findet dann
 134 R: mhm hm
 135 B: nur äh einmal .. dienstags und einmal ..freitags und einmal samstags statt und dann würde sich
 136 ((Blättern))
 137 B: empfehlen jeweils immer eine Stufe weiter zugehen ja. und dann wenn der Kurs zu Ende is . dann gehen
 138 Sie automatisch mit dem Kurs . wenn es da Ihnen in dem Kurs zusagt . und wenn das gefällt. gehen Sie
 139 R: mhm
 140 B: automatisch weiter

Die Beraterin schlägt einen „Crashkurs“ (Z. 133) vor, der an drei Tagen stattfindet. Sie empfiehlt, nach Beendigung dieses Kurses auch Kurse auf der nächsten Niveaustufe zu besuchen. Es ist beachtenswert, dass der Ratsuchende sich nicht selbst um einen solchen Anschlusskurs bemühen muss, sondern er den Kurs „automatisch“ (Z. 138) weiterbesuchen kann, wenn dieser fortgeführt wird. Der Einschub, dass dies nur unter der Voraussetzung erfolgt, dass ihm der Kurs zusagt, bestätigt ein weiteres Ergebnis der Kontrastanalyse: Die Beratungen sind keine Verkaufsgespräche.

Auch in den anderen Beratungen werden die Kurse nicht von den Beraterinnen beworben, sondern es werden mit Hilfe des gedruckten Programmhefts Kurse ermittelt, die dann den Ratsuchenden präsentiert werden. Dabei wird die Kursentscheidung ausdrücklich den Ratsuchenden überlassen. Die Ratsuchende im folgenden Beispiel hat Vorkenntnisse auf der Abschlussstufe. Auf diesem Niveau bietet die VHS ausschließlich Konversations- und Prüfungsvorbereitungskurse an. Der Gesprächsausschnitt setzt damit ein, dass die Ratsuchende sich für einen Kurs entscheiden will:

FSpr L

- 164 R: würd ich jetzt schon sagen so nen Prüfungsvorbereitungskurs dass ich dann danach in die Prüfung
 165 B: mhm
 166 R: reingehen würde . oder wär es sinnvoller doch noch mal irgendwie so nen Kurs
 167 B: also ich würd sagen das hängt
 168 einfach davon ab . was man äh überhaupt machen möchte . wenn man .. äh und äh welcher äh . Stärken
 169 welche Defizite man hat . wenn man zum Beispiel Schwierigkeiten hat mit dem Sprechen und man
 170 möchte . einfach weitersprechen und da so sein Niveau behalten . und vielleicht ein bisschen mehr so äh
 171 äh ((Ausatmen)) Gemütlichkeit in Sprache erlangen . äh dann sollte Ku&man einen Konversationskurs
 172 R: mhm
 173 B: machen . wenn man sich aber weiter verbessern möchte .. auch schriftlich dann sollte man natürlich
 174 einen Prüfungsvorbereitungskurs machen . das sind zwei verschiedene Sachen
 175 R: okay okay
 176 B: auch ob äh mandie Englische Sprache eher mündlich .. braucht oder ob man auch schriftliche
 177 Kenntnisse benötigt das is hat auch mit den Berufspers-&Perspektiven vielleicht zu tun . wird man das
 178 R: ja&ja klar
 179 B: benötigen auch äh .. das . in Gespräch&also in Sprechsituationen oder ((lachend)) eher schriftlich
 180 R: ja werd ich ja&ja klar
 181 B: ja .. und da&äh liegt dann ein bisschen die Entscheidung bei Ihnen was brauchen Sie wirklich

Die Ratsuchende hat sich offensichtlich für einen Prüfungsvorbereitungskurs und gegen einen Konversationskurs entschieden, will aber ihre Entscheidung von der Beraterin bestätigt bekommen. Ähnlich wie in der FSpr A gibt auch diese Beraterin an, dies nicht beurteilen zu können, da sie die Interessen der Ratsuchenden nicht kenne. Sie nennt mögliche Kriterien, mit deren Hilfe die Ratsuchende ihre Entscheidung fällen kann, ohne jedoch nachzufragen, in welchem Beruf die Ratsuchende arbeitet, ob sie dort mit englischsprachigen Kundinnen und Kunden zu tun hat oder ob sie Englisch für den privaten Bereich lernen will. Die Kursentscheidung wird damit der Ratsuchenden überlassen und nicht zum Gegenstand der Beratung.

Die Beobachtung, dass die Fremdsprachenkursberatungen nicht dazu genutzt werden, einzelne Kurse mit genügend Teilnehmerinnen und Teilnehmern auszulasten, bestätigt ein weiterer Fall: So entscheidet sich die Ratsuchende im folgenden Beispiel für einen Kurs, zu dem sich bislang nur drei Personen angemeldet haben. Nach Aussage der Beraterin ist für eine Durchführung der Kurse jedoch eine Anmeldung von mindestens fünf Teilnehmenden erforderlich. Die Ratsuchende wird von einer Freundin (X) begleitet, die den geringen Anmeldestand zum Anlass nimmt, sich auch für den vorgeschlagenen Kurs anzumelden:

FSpr J

- 241 X: mhm .. vielleicht kann ich das ja mit machen .. deshalb . wenn das nicht genug Leute sind
 242 R: ja kannst du
 243 ruhig machen ne
 244 X: okay
 245 R: .. könne wir ja noch den hier mitnehmen ((Lachen))
 246 X: das wär doch cool eigentlich so . weil das is abends .. da hab ich dann Zeit ... warum nich ne' ich sag
 247 mal für Englisch ich kann ja glaub nich so gut Englisch wie Du ((Lachen)) gut&schlecht ja okay . das
 248 R: ((Lachen))
 249 X: is dann .. wie mach ich das jetzt
 250 ...
 251R: dann nehm ich das mit und dann äh geb ich die einfach ab
 252 B: ja und dann kommen Sie dann am Dienstag . um Neunzehn Uhr Dreißig im Raum Einhundertzehn

Während die Ratsuchende das Vorhaben ihrer Freundin unterstützt („kannst du ruhig machen ne“ (Z. 242f.)), reagiert die Beraterin nicht. Auch als die Begleiterin sich direkt an die Beraterin wendet („wie mach ich das jetzt“ (Z. 249)), wird sie von ihr nicht beachtet. Die anschließende Gesprächspause wird von der Ratsuchenden beendet, die angibt, wie sie vorgehen gedenkt. Daraufhin erfolgt unverzüglich eine Reaktion der Beraterin, die erklärt, wo der Kurs stattfindet. Wären die Fremdsprachenkursberatungen von einem ökonomischen Interesse geleitet, hätte die Beraterin die Begleiterin vermutlich ermutigt, den Kurs zu belegen oder wäre zumindest auf ihre Frage eingegangen.

In einer anderen Beratung trägt eine Beraterin sogar dazu bei, dass eine Ratsuchende sich gegen einen Kursbesuch bei der VHS entscheidet. Die Beraterin macht die Ratsuchende darauf aufmerksam, dass sie keinen Kurs besuchen müsse, um ihren Wortschatz zu erweitern, sondern dass sie im Internet kostenlose Vokabelübungen zum Selbststudium finden

könne. Aufgrund dieser Information entscheidet die Ratsuchende sich dazu, mit einer Kursanmeldung bis zum nächsten Semester zu warten. Dies ist auch die einzige Beratung des Korpus, bei der man den Eindruck gewinnen kann, dass nicht die Kursbelegung im Vordergrund steht, sondern dass die Interessen der Ratsuchenden berücksichtigt werden.

I.3 Empfehlung eines den Vorkenntnissen in der Fremdsprache entsprechenden Kurses

Auch das dritte anbieterinstitutionelle Interesse lässt sich anhand der weiteren Fälle belegen, muss jedoch differenziert werden: Im Unterschied zu der FSpr A und der FSpr B orientieren sich nicht alle Beraterinnen ausschließlich an den Vorkenntnissen der Ratsuchenden, sondern erkundigen sich auch, wenn dies noch nicht von den Ratsuchenden erwähnt wurde, danach, ob sie

- einen Konversationskurs oder einen lehrbuchbasierten Kurs,
- einen berufsbezogenen oder einen allgemeinsprachlichen Kurs,
- einen Vormittags-, Abend- oder Wochenendkurs belegen wollen.

Sowohl die von den Ratsuchenden bevorzugten Kursformen als auch die genannten inhaltlichen Schwerpunkte der Kurse können jedoch nur in wenigen Fällen berücksichtigt werden, da auch zu den Zeitpunkten der weiteren Beratungen des Korpus die meisten Fremdsprachenkurse bereits begonnen haben oder beendet sind.

Es finden sich keine weiteren Belegstellen dafür, dass mit der Empfehlung eines den Vorkenntnissen in der Fremdsprache entsprechenden Kurses auch die Wissensvermittlung der Kursleitenden erleichtert werden soll. Wichtig scheint nur zu sein, dass die Ratsuchenden einen Kurs besuchen, der ihren Vorkenntnissen entspricht, was durch die Einstufung mit Hilfe des Tests gewährleistet werden soll.

I.4 Aufrechterhaltung der Beratungsbedarfe der Ratsuchenden

Dass die Beratungsbedarfe der Ratsuchenden auch nach den Gesprächen aufrechterhalten werden, bestätigen ebenfalls die weiteren Fälle. In keiner Beratung wird den Ratsuchenden erklärt, wie sie mit Hilfe des Einstufungstests ihre Vorkenntnisse selbst einstufen können – auch dann nicht, wenn die Ratsuchenden darum bitten, den Einstufungstest mitzunehmen, um ihn zu Hause zu bearbeiten. So verweigert z. B. eine Beraterin die Aushändigung des Einstufungstests mit der folgenden Begründung: „ja das is also sinnvoll wenn Sie es hier machen . und auch ohne Hilfsmittel . Sie können sich“ (FSpr G, Z. 46). Eine andere Beraterin gibt an, dass sie die Lösungsschablone nur „Müttern . die das nich zurückbringen können . jetzt im Augenblick oder keine Zeit haben . weils Kind äh ausm Kindergarten eventuell abgeholt werden muss“ (FSpr J, Z. 93f.) zur Verfügung stelle.

Mit der Durchführung der Einstufungstests während der Beratungen soll offensichtlich sichergestellt werden, dass die Vorkenntnisse korrekt ermittelt werden. Außerdem ermöglicht dieses Vorgehen die Durchführung einer einrichtungsgebundenen Kurswahlberatung. Dies hat zur Folge, dass keine Beratung nach der Auswertung des Einstufungstests endet.

Auch wird den Ratsuchenden in keiner Beratung der Aufbau des gedruckten Programmhefts erklärt oder erläutert, wie die Beraterinnen das Programmheft nutzen und nach welchen Kriterien sie Kurse für die Ratsuchenden recherchieren. Lediglich eine Beraterin ist in ihren Beratungen darum bemüht, dass die Ratsuchenden während der Beratungen ein eigenes Programmheft vor sich auf dem Tisch liegen haben – dies jedoch nur, damit sie der Kursrecherche der Beraterin besser folgen können. In anderen Fällen sind es die Ratsuchenden, die nach den Beratungen das Programmheft mitnehmen wollen oder angeben, sich mit Hilfe der Internetpräsenz der VHS über weitere Kurse zu informieren. Auch dazu erhalten sie keine Informationen oder Hinweise von den Beraterinnen. Das in der einschlägigen Beratungsliteratur erwähnte Kriterium, dass sich Beratung letztendlich überflüssig machen sollte (vgl. Pätzold 2008a, S. 52), findet somit in den Fremdsprachenkursberatungen dieser VHS keine Berücksichtigung. Die Einrichtung hat offensichtlich, wie Hornstein (1977) es ausdrückt, ein institutionsbezogenes Interesse daran, „dass die Probleme anderer weiterhin zur Bearbeitung zur Verfügung stehen“ (ebd., S. 735) und damit perspektivisch Beratungsbedarfe aufrechterhalten werden.

Zusammenfassung

Die vier anbieterinstitutionellen Interessen, die mit Hilfe der Kontrastierung der FSpr A und der FSpr B ermittelt wurden, werden durch die weiteren Fälle des Gesamtkorpus bestätigt. Lediglich das Interesse I.3, das durch eine den Vorkenntnissen der Ratsuchenden entsprechende Kursempfehlung die Arbeit der Kursleitenden erleichtert werden soll, kann nicht durch die weiteren Beratungen belegt werden. Auch wird anhand der weiteren Fälle deutlich, dass andere Beraterinnen sich nicht ausschließlich an den Vorkenntnissen der Ratsuchenden orientieren, sondern durchaus auch versuchen, die von den Ratsuchenden bevorzugten Kursformen und die genannten inhaltlichen Schwerpunkte der Kurse bei ihren Kursempfehlungen zu berücksichtigen. Des Weiteren zeigt sich, dass die Ratsuchenden nicht nur einmalig, sondern auch längerfristig als Fremdsprachenkursteilnehmende der VHS gewonnen werden sollen.

Die mit den Fremdsprachenkursberatungen verfolgten anbieterinstitutionellen Interessen haben gemeinsam, dass sie nicht von den Beraterinnen transparent gemacht, sondern latent entlang der Beratungsanliegen der Ratsuchenden verfolgt werden.

Parameter II: Inner- und fremdinstitutionelle Kontexte von Fremdsprachenkursberatungen und der Umgang mit ihnen durch die Beteiligten

Kontrastierung der FSpr A und der FSpr B

II.1 Kontextwahrung durch Abgrenzung von und Delegation an innerinstitutionelle(n) Kontexte(n)

Schon zu Beginn der FSpr A grenzt die Beraterin durch die Abweisung des von ihr vermuteten Beratungsanliegens der Ratsuchenden, einen DaF-Kurs belegen zu wollen, den Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ von anderen innerinstitutionellen Beratungsangeboten der VHS ab. Während diese Kontextwahrung durch eine Nichtzuständigkeitsbekundung der Beraterin vorsorglich vorgenommen wird, überschreiten beide Ratsuchende den Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ mit ihren Fragen. Mit dem Beratungsanliegen ‚Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ in der FSpr A und der Frage zur Finanzierung eines Kurses mit Hilfe des Bildungsschecks in der FSpr B werden zwei Themen angesprochen, zu denen die VHS zwar auch Beratungsangebote bereit hält, die aber offensichtlich kein Gegenstand einer Fremdsprachenkursberatung sein können. Diese Kontextüberschreitungen werden von der Beraterin jeweils mit dem Hinweis auf innerinstitutionelle (Nicht-)Zuständigkeiten markiert. Sie entscheidet in der Folge, ob sie die Ratsuchenden innerinstitutionell delegiert oder ob sie selbst versucht, eine Lösung zu finden. Mit der Frage der Bezahlung des Vokabelkurses wird in der FSpr B von der Ratsuchenden außerdem ein administrativer Kontext angesprochen. Dieser wird von dem einer Fremdsprachenkursberatung abgegrenzt, indem die Beraterin wieder auf ihre innerinstitutionelle Nichtzuständigkeit hinweist und ihre Dienstleistung auf Beratungen eingrenzt.

Während diese Kontextüberschreitungen einseitig durch die Ratsuchenden erfolgen, konstituieren Beraterin und Ratsuchende in der FSpr B an zwei Stellen den innerinstitutionellen Kontext ‚Fremdsprachenkurs‘ gemeinsam. Dabei orientieren sie sich zwar am anbieterinstitutionellen Kontext ‚VHS‘ als Weiterbildungseinrichtung, verlassen aber den spezifischen Gesprächskontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘. Die Beraterin entscheidet dabei, ob und wie lange der Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ zu Gunsten anderer innerinstitutioneller Kontexte verlassen werden darf.

II.2 Kontextwahrung durch Ignorieren und Abweisen von fremdinstitutionellen Kontexten

Die Ratsuchende der FSpr A gibt an, dass sie Teilnehmerin einer Maßnahme – wahrscheinlich einer der Agentur für Arbeit – ist und aus diesem Grund die Beratung aufsucht. Damit ist ein fremdinstitutioneller Kontext angesprochen, der in keiner Verbindung zur VHS und ihren Angeboten steht. Dieser fremdinstitutionelle Kontext wird von der Beraterin ignoriert, obwohl die Ratsuchende offensichtlich von Leitenden der Maßnahme dazu aufgefordert wurde, eine

Fremdsprachenkursberatung in Anspruch zu nehmen bzw. einen Englischkurs zu besuchen. Auch durch die Frage, ob die Ratsuchende den vorgeschlagenen Bildungsurlaub mit dem Kurs einer anderen Einrichtung kombinieren kann, wird mit der anderen Weiterbildungseinrichtung ein fremdinstitutioneller Kontext zum Thema der Beratung. Diese Überschreitung des anbieterinstitutionellen Kontexts ‚VHS‘ wird von der Beraterin abgewiesen, indem sie ihr Nichtwissen darüber bekundet, ob eine Kurskombination sinnvoll ist.

Durch die mehrfach von der Ratsuchenden geäußerte Erwartung, ihre Arbeitsmarktchancen mit Hilfe eines formalen Nachweises der Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, wird mit der Arbeitswelt ebenfalls ein fremdinstitutioneller Kontext angesprochen. Auffallend ist, dass die Beraterin zunächst auch diesen Kontext ignoriert. Erst als die Ratsuchende sich ausdrücklich danach erkundigt, ob sie die Teilnahmebescheinigung für ihre Bewerbungen nutzen könne, nimmt sich die Beraterin der Frage an. Sie nimmt keine Rückführung auf den innerinstitutionellen Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ vor oder weist auf ihre Nichtzuständigkeit bzw. ihr Nichtwissen hin, sondern appelliert an die vermeintlichen Erfahrungen der Ratsuchenden im Fremdsprachenlernen.

II.3 Kontextwahrung durch Korrigieren von fremdinstitutionellen Begrifflichkeiten

Neben thematischen zeigen sich in den beiden Beratungen auch begriffliche Kontextorientierungen, -überschreitungen und -rückführungen. Bei der Wortwahl fallen zunächst in beiden Beratungen die formal sehr korrekten Begriffsverwendungen auf. So spricht z. B. die Ratsuchende in der FSpr B gestelzt von „Kursus“ statt von ‚Kurs‘ oder die Beraterin von „Arbeitslosengeld-II“ statt von ‚Hartz IV‘. Durch diese ‚überkorrekte‘ Wortwahl zeigt sich der institutionelle Charakter der Gespräche, der sich von alltäglichen Unterhaltungen dadurch unterscheidet, dass alltagssprachliche Begrifflichkeiten durch Fachtermini ersetzt werden (vgl. Wodak 1987, S. 801).

Sprachliche Überschreitungen des anbieterinstitutionellen Kontexts ‚VHS‘ als Weiterbildungseinrichtung durch die Ratsuchenden und deren Korrigieren durch die Beraterin lassen sich in der FSpr A beobachten: Die Ratsuchende verwendet für den Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘ untypische Formulierungen bzw. Begriffe, die eher dem Wortschatz anderer Institutionen wie Ämtern oder Behörden entsprechen. Sie will den Kurs „beantragen“ und fragt nach der „Zustellung“ der Teilnahmebescheinigung. Die Beraterin wahrt den Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘, indem sie – die Ratsuchende implizit korrigierend – die für den Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘ gebräuchlichen Begriffe verwendet.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Fremdsprachenkursberatungen der VHS

II.1 Kontextwahrung durch Abgrenzung von und Delegation an innerinstitutionelle(n) Kontexte(n)

Ähnlich wie in der FSpr A sichert auch die Beraterin des folgenden Ausschnitts den Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘, indem sie diesen von anderen innerinstitutionellen Beratungen der VHS abgrenzt:

FSpr D

- 1 B2: hallo
- 2 R: hallo
- 3 B2: um welche Sprache gehts bei Ihnen
- 4 R: jetzt gehts ums&äh Fran&Französisch
- 5 B2: gut dann kommt meine Kollegin sofort . die is eben hochgegangen sich was suche&ich mach nur
- 6 Deutsch

Die Beraterin (B2), die zuvor DaF-Kursberatungen angeboten hat, erkundigt sich nach einer Begrüßungssequenz, für welche Sprache die Ratsuchende sich interessiert. Auf die Antwort „jetzt gehts ums&äh Fran&Französisch“ (Z. 4) erklärt die Beraterin ihre innerinstitutionelle (Nicht-)Zuständigkeit („ich mach nur Deutsch“ (Z. 5f.)) und weist darauf hin, dass die zuständige Fremdsprachenkursberaterin sich gleich des Beratungsgegenstands annehmen wird.

In einer anderen Beratung spricht eine Ratsuchende ein vorausgegangenes Telefonat an, das sie mit einer Mitarbeiterin der VHS vor der Beratung geführt hat. In diesem Telefonat hat sie bereits ihr Beratungsanliegen geschildert – sie benötigt zum Nachholen des Realschulabschlusses einen Kurs auf einer bestimmten Niveaustufe. Sie wurde von der Mitarbeiterin auf die Fremdsprachenkursberatung vorbereitet. Es wurde ihr mitgeteilt, dass sie die Fremdsprachenkursberaterin darauf hinweisen soll, einen Einstufungstest abzulegen. Außerdem soll sie der Beraterin sagen, dass sie einen Kurs auf dem Niveau der Abschlussstufe benötigt. Der folgende Gesprächsausschnitt beginnt mit der Reaktion der Beraterin auf die Angaben der Ratsuchenden, die letztere von der Mitarbeiterin am Telefon erhalten hat:

FSpr M

- 67 B: mhm das heißt Sie wissen schon alles praktisch äh
- 68 R: ((Lachen)) ja sie sagte ich soll hauptsächlich hierhin
- 69 kommen. um das zu testen und-
- 70 B: genau also wir haben hier auch einen Test . auf Englisch wo Sie dann auch ganz genau&äh gucken
- 71 können wie: weit Sie sind was für Kurse wirklich in äh Frage kommen könnten . und das könnte ich
- 72 Ihnen ja&jetzt aushändigen . wir könnten sozusagen ersten Fragen . wenn Sie die Zeit haben natürlich

Mit der Bemerkung „das heißt Sie wissen schon alles praktisch äh“ (Z. 67) gibt die Beraterin zu verstehen, dass die Ratsuchende keine weiteren Informationen mehr benötigt und sie ihr auch keine weiteren geben kann. Damit scheint eine Fremdsprachenkursberatung nicht mehr notwendig zu sein. Eine andere Interpretationsmöglichkeit ist, dass die Beraterin ihre Bemerkung ironisch meint. Das Adverb „alles“ könnte dementsprechend übertrieben und abwertend gemeint sein. Sowohl die angerufene Mitarbeiterin als auch die Ratsuchende

können nämlich nicht wissen, ob die Ratsuchende die notwendigen Vorkenntnisse für den gewünschten Kurs hat, da diese noch nicht eingestuft worden sind. Daraufhin legitimiert die Ratsuchende – erneut mit Bezug auf das Telefonat –, die Beratung aufgesucht zu haben: Sie will „hauptsächlich“ (Z. 68) einen Einstufungstest absolvieren. Damit trägt sie sowohl dem Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ als auch der Bemerkung der Beraterin, vermeintlich alles zu wissen, Rechnung. Die Beraterin reagiert, indem sie sich des Beratungsanliegens annimmt und indirekt darauf aufmerksam macht, dass die Ratsuchende keineswegs bereits alles weiß, sondern erst nach der Ermittlung der Vorkenntnisse ein Kurs vorgeschlagen werden kann. Mit der Bemerkung „wirklich in äh Frage kommen könnten“ (Z. 71) werden die Informationen der Kollegin und das vermeintliche Wissen der Ratsuchenden abgewertet. Damit wird der innerinstitutionelle Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ von Gesprächen im Vorfeld der Beratungen abgegrenzt.

Im Korpus lassen sich keine weiteren Belegstellen dafür finden, dass Ratsuchende an andere innerinstitutionelle Beratungsangebote der VHS verwiesen werden. Stattdessen wird von zwei Beraterinnen mit der zuständigen Fachbereichsleiterin ein weiterer innerinstitutioneller Kontext der VHS angesprochen, an den sich sowohl die Ratsuchenden nach den als auch die Beraterinnen während der Beratungen wenden können. Der Ratsuchende des folgenden Ausschnitts besucht infolge einer vorausgegangenen Fremdsprachenkursberatung einen Konversationskurs, der aber nicht seinen Vorkenntnissen entspricht. Der Kurs, den er nun alternativ besuchen möchte, ist ausgebucht und es befinden sich bereits mehrere Personen auf einer Warteliste, so dass eine Anmeldung nicht möglich ist:

FSpr K

243 B: das is auf fünfzehn Personen begrenzt aber da sind schon drei Leute die warten . das sind schon
 244 sechzehn das sind drei Leute die warten
 245 R: ja aber wenn zählen die denn die aber ich zahl das nicht also für den Kurs ich
 246 seh das nich das VHS Fehler gemacht hat
 247 B: nee dann müssen Sie dann auch mit ähm
 248 R: ja aber das is ja nich mein Fehler
 249 B: nee das weiß ich
 250 R: ich sag ja
 251 B: ja ja da müssen Sie mit Frau [Nachname1] die das gena&das is die Bereichsleiterin . weil da hab ich
 252 zum Beispiel kein Einfluss ich kann auch nich stornieren oder sowas ich mach nur die Beratung

Der Ratsuchende gibt an, die Kursgebühr des von ihm gebuchten Kurses nicht entrichten zu wollen. Die angedeutete Möglichkeit, den Kurs nicht zu bezahlen, ist offensichtlich kein angemessenes Vorgehen im anbieterinstitutionellen Kontext ‚VHS‘. Die Beraterin wahrt den institutionellen Kontext, indem sie dem Ratsuchenden nachdrücklich empfiehlt, sich an die zuständige Fachbereichsleiterin zu wenden. Ähnlich wie die Beraterin in der FSpr A führt auch diese Beraterin damit das Gespräch auf den Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ zurück und signalisiert, dass administrative Vorgänge – wie eben eine Kursstornierung – nur in anderen innerinstitutionellen Kontexten erfolgen können.

In einem anderen Fall wird eine Ratsuchende ebenfalls an die zuständige Fachbereichsleiterin verwiesen, jedoch nicht, um einen belegten Kurs zu stornieren, sondern um dort Informationen über das Angebot des nächsten Semesters zu erhalten. Auffällig ist, dass die Beraterin der Ratsuchenden nicht anbietet, die Fachbereichsleiterin selbst zu kontaktieren. Die Beraterin hätte so einen Beitrag zu einer „bedarfsorientierten Programmplanung“ (Arnold/Wiegerling 1983, S. 61) leisten können. Stattdessen delegiert sie diese makrodidaktische Arbeit innerinstitutionell an den dafür zuständigen Kontext.

In einer weiteren Beratung greift eine Beraterin ebenfalls auf den innerinstitutionellen Kontext ‚Fachbereichsleitung‘ zurück, jedoch nicht, um die Ratsuchende dorthin zu verweisen, sondern um sich selbst dort Informationen zu holen. Die Beraterin ist sich nicht sicher, ob der von ihr vorgeschlagene Kurs den Vorkenntnissen und Erwartungen der Ratsuchenden entspricht. Sie ruft während der Beratung die zuständige Fachbereichsleiterin an, schildert den Fall und legt ihr den von ihr bereits vorgeschlagenen Kurs zur Prüfung vor. Die Fachbereichsleiterin nennt einen alternativen Kurs, den die Beraterin der Ratsuchenden anschließend empfiehlt.

II.2 Kontextwahrung durch Ignorieren, Abweisen von und Delegieren an fremdinstitutionelle(n) Kontexte(n)

Im Korpus lassen sich keine weiteren Fällen finden, in denen der innerinstitutionelle Kontext ‚Fremdsprachenkurs‘ bereits in den Beratungen konstituiert wird, wohingegen die von den Ratsuchenden thematisierten fremdinstitutionellen Kontexte typisch für das Korpus sind. Die Kontexte ‚Arbeitsagentur‘ und ‚Arbeitswelt‘ werden in den beiden folgenden Ausschnitten von den Ratsuchenden angesprochen:

FSpr K

- 16 R: ja ich hab letzte Woche mich für nen Englischkurs angemeldet . weil ARGE sagte für meinen Bereich
17 B: ja
18 R: wenn ich Englisch könnte würd ich noch mehr Chancen haben
19 B: ja

FSpr J

- 32 R: ja ich wollt mich ma erkundigen wie das mit Englischkursen is . ich hab schon ma im Internet geguckt .
33 ich wollte vielleicht so: ähm Businessenglisch oder so was machen
34 B: Businessenglisch . also für den Beruf später mal
35 R: ja genau ja weil ich will ähm ne Ausbildung anfangen .
36 und dann is das vielleicht ganz gut
37 B: mhm äh welche Vorkenntnisse bringen Sie mit . haben Sie zum Beispiel das äh Englisch aufm
38 Gymnasium . bis zum Dreizehn

Wie die Beraterin der FSpr A nimmt auch diese Beraterin im ersten Beispiel sowohl den Hinweis auf die Arbeitsagentur als auch den auf die Arbeitswelt zur Kenntnis, ohne sich jedoch danach zu erkundigen, wie lange der Ratsuchende bereits arbeitslos ist bzw. für welchen Beruf er Englischkenntnisse benötigt. Im zweiten Beispiel wird der von der Ratsuchenden angesprochene fremdinstitutionelle Kontext ‚Ausbildung‘ von der Beraterin ignoriert, da sie sich nicht nach der Art der Ausbildung erkundigt, sondern sich – das Thema wechselnd –

nach ihren Vorkenntnissen erkundigt. In beiden Fällen wird der Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ durch Ignorieren der fremdinstitutionellen Kontexte gewahrt.

In anderen Beratungen, in denen Ratsuchende angeben, einen berufsbezogenen Englischkurs besuchen zu wollen, erkundigen sich die Beraterinnen ebenfalls nicht nach dem ausgeübten Beruf oder nach beruflichen Situationen, in denen Fremdsprachenkenntnisse benötigt werden. Dies lässt sich entweder damit erklären, dass die Beraterinnen keine berufsbezogenen Kompetenzentwicklungsberatungen durchführen können, oder damit, dass die untersuchte VHS bei ihren berufsbezogenen Englischkursen nur allgemein zwischen „Written English Business Communication“ und „Business Communication“ differenziert. Lediglich in einer Beratung erkundigt sich eine Beraterin nach der Berufstätigkeit der Ratsuchenden. Daraufhin prüft sie – auf diesen fremdinstitutionellen Kontext bezogen – den Wortschatz der Ratsuchenden in der Fremdsprache.

In zwei weiteren Fällen wird der anbieterinstitutionelle Kontext ‚VHS‘ vom fremdinstitutionellen Kontext ‚andere Bildungseinrichtung‘ von den Beraterinnen abgegrenzt:

FSpr C

216 R: was is denn wenn ich krank bin oder so ((Lachen)) . kann ja mal vorkommen

217 B: äh kein Problem

218 R: ja. (leise) klär ich das dann mit dem Lehrer da oder so

219 B: nee Sie sagen einfach Bescheid . aber es ist kein Problem . Sie können Bescheid sagen . ich war krank

220 R: ach so ja gut

221 B: gar kein Problem

222 R: nich das der denkt dass

223 B: nein&nein&nein . Sie brauchen nich wie in der Schule . Sie brauchen nich eine ...

224 R: (lachend) Entschuldigung

Die Ratsuchende erkundigt sich, ob sie im Krankheitsfall den „Lehrer“ (Z. 218) informieren müsse, wobei ihr Lachen eine Unsicherheit andeutet. Die Bezeichnung des Kursleiters als „Lehrer“ zeigt, dass sie mit dem Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘ nicht vertraut ist und sich eines Begriffs aus dem Kontext ‚Schule‘ bedienen muss. Die Beraterin wahrt den Kontext ‚Weiterbildungseinrichtung‘ nicht begrifflich, sondern inhaltlich: Sie erklärt, dass es ausreiche, „Bescheid“ (Z. 219) zu sagen. Die Ratsuchende zweifelt dieses Vorgehen offensichtlich an, da sie Bedenken andeutet (vgl. Z. 222). Sie hat offensichtlich die Befürchtung, dass der Kursleiter ihr Fehlen nicht auf eine Krankheit zurückführen könnte. Mit Hilfe der schnell angeschlossenen Verneinungen versucht die Beraterin, bevor die Ratsuchende ihre Bedenken äußern konnte, diese auszuräumen. Sie greift den durch die Bezeichnung „Lehrer“ implizierten fremdinstitutionellen Kontext „Schule“ (Z. 223) auf und grenzt diesen explizit von dem der VHS ab.

In dem zweiten erwähnten Fall wird von einer Ratsuchenden mit anderen Weiterbildungseinrichtungen ein weiterer fremdinstitutioneller Kontext angesprochen:

FSpr D

209 B: Sie sind bestimmt sehr gut. also ganz klar

210 R: ja aber das wird man dann sehen . deswegen . bei privaten Sprachschulen. kann man

- 211 Schnupperstunden machen
 212 B: wenn es wirklich wenn es wirklich so wäre dass Sie sich unwohl is weil es zu gut is . dann gibt es das Ce
 213 Eins . das is gerade eine Stufe unter dem Muttersprachler

Mit dem Hinweis auf die „privaten Sprachschulen“ (Z. 210) ist es die Ratsuchende, die den Kontext ‚VHS‘ von ‚kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen‘ abgrenzt. Möglicherweise erwähnt sie die „privaten Sprachschulen“, um auch bei der VHS „Schnupperstunden“ (Z. 211) zu besuchen. Die Beraterin ignoriert den fremdinstitutionellen Kontext ‚private Sprachschule‘ und präsentiert die institutionelle Lösung der VHS für solche Fälle. So besteht offensichtlich die Möglichkeit, dass Teilnehmende die Kurse ohne großen Aufwand wechseln können, wenn sie sich „unwohl“ (Z. 212) fühlen.

Während fremdinstitutionelle Kontexte von den Beraterinnen in der Regel ignoriert oder abgegrenzt werden, wird der Ratsuchende im folgenden Beispiel fremdinstitutionell delegiert:

FSpr F

- 29 R: genau . noch ne Frage ähm . wie sieht es mit äh Förderung hinsichtlich der des der Agentur für Arbeit
 30 B: ja
 31 R: aus . für die Sprachkurse wenn man jetzt ein oder zwei Sprachkurse belegt . geht da was überhaupt an
 32 Möglichkeiten
 33 B: dann da kann ich Ihnen nichts zu sagen. da müssen Sie sich da müssen dann . ich
 34 R: also Ihres Wissens nach
 35 B: weiß nicht haben einen. äh Sachbearbeiter
 36 R: ja hab . ich einen Sachbearbeiter
 37 B: da müssten Sie an&an den&denjenigen weiter diejenige wenden und Fragen . ob da
 38 eventuell Kosten übernommen werden
 39 R: gut alles klar
 40 B: (weiter weg) das liegt nicht mehr in unserer Hand

Mit der Einleitung „noch ne Frage“ (Z. 29) gibt der Ratsuchende zu verstehen, dass er ein Beratungsanliegen vorbringen will, von dem er annimmt, dass es möglicherweise nicht einer Fremdsprachenkursberatung entspricht: die Förderung von Sprachkursen durch die Agentur für Arbeit. Die Beraterin wahrt den Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘, indem sie die Beantwortung dieser Frage fremdinstitutionell an den für den Ratsuchenden zuständigen Sachbearbeiter der Arbeitsagentur delegiert. Mit der Bemerkung „das liegt nicht mehr in unserer Hand“ (Z. 40) wird signalisiert, dass weder sie als Fremdsprachenkursberaterin noch die VHS als Institution darauf Einfluss nehmen kann und darum dieses Thema auch kein Gegenstand einer Fremdsprachenkursberatung sein kann.

Zusammenfassung

Die Fremdsprachenkursberatungen der VHS bewegen sich in einem Spannungsverhältnis von mehreren innerinstitutionellen Kontexten. Eine zentrale Aufgabe der Beraterinnen ist es, den Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ zu wahren, indem dieser von anderen innerinstitutionellen und von fremdinstitutionellen Kontexten abgegrenzt wird. Während in der FSpr A und der FSpr B aufgrund von Fragen der Ratsuchenden andere innerinstitutionelle Kontexte relevant werden, wird der innerinstitutionelle Kontext ‚Fachbereichsleiterin‘ von einigen Bera-

terinnen selbst angesprochen. Dabei entscheiden die Beraterinnen, ob sie die Ratsuchenden dorthin verweisen oder sich selbst an diesen übergeordneten Kontext wenden. Darin zeigt sich sowohl eine hierarchische Abhängigkeit der Beraterinnen von der Fachbereichsleiterin als auch eine bedingte Verantwortlichkeit im Hinblick auf das Fremdsprachenkursangebot der VHS.

Parameter III: Umgang mit Personenkategorien durch die Beteiligten

Kontrastierung der FSpr A und der FSpr B

III.1 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien der Ratsuchenden

Die Ratsuchenden können mit dem Eintritt in das Foyer– wahrscheinlich aufgrund des räumlichen Arrangements – die Fremdsprachenkursberaterin als institutionelle Vertreterin der VHS identifizieren, wohingegen sie sich mit der Darlegung ihrer Beratungsanliegen als Ratsuchende zu erkennen geben müssen. Dazu werden von den Ratsuchenden zwei institutionsbezogene Selbstkategorisierungen vorgenommen: Die Ratsuchende der FSpr A kategorisiert sich als Kursinteressentin und die Ratsuchende der FSpr B als Interessentin an einem Einstufungstest. Beachtenswert ist, dass die Ratsuchende der FSpr A unaufgefordert deutlich macht, dass sie die Beratung nicht freiwillig aufsucht, und dabei ihre Arbeitslosigkeit andeutet. Die damit verbundenen fremdinstitutionellen Selbstkategorisierungen ‚Arbeitslose‘ und ‚Maßnahmenteilnehmerin‘ sowie die Implikation ‚Unfreiwilligkeit‘ werden von der Beraterin nicht beachtet. Sie stellt in der Folge implizit eine „Binnenfreiwilligkeit“ (Pätzold 2008a, S. 106) her, da sie ausschließlich an das ‚aufrichtige‘ und ‚zweckfreie‘ Interesse der Ratsuchenden am Fremdsprachenlernen appelliert sowie ihre Arbeitslosigkeit ignoriert.

Bei den Kursrecherchen werden die weiteren, implizit vorgenommenen Selbst- bzw. Fremdkategorisierungen als ‚inhaltlich an der Fremdsprache‘ oder als ‚nur an einem Zertifikat interessierte Kursteilnehmerin‘ relevant. Während sich die Ratsuchende der FSpr B durch ihr Interesse ‚Verbesserung der Englischkenntnisse, um sich im Ausland zu verständigen‘ und ihre inhaltlichen Nachfragen zur englischen Grammatik selbst als ‚fremdsprachlich Interessierte‘ kategorisiert, ist die Ratsuchende der FSpr A nur an einer Zertifizierung ihrer Englischkenntnisse interessiert. Diese Selbstkategorisierungen haben insofern einen Einfluss auf die Aktivitäten der Beraterin, als sie versucht, die Fragen der Ratsuchenden in der FSpr B, so gut wie es ihr möglich ist, zu beantworten, wohingegen sie die Fragen der Ratsuchenden der FSpr A (z. B. Bewerbung, Zertifikatskurs, möglicher Umzug) ignoriert.

Die institutionsbezogenen Selbstkategorisierungen der Ratsuchenden als ‚Kurs- bzw. Einstufungstestinteressentin‘ erfordern streng genommen unterschiedliche Aktivitäten der Beraterin: eine Kurswahlberatung bzw. eine Einstufungsberatung. In beiden Beratungen erkundigt sich die Beraterin jedoch zunächst nach den fremdsprachlichen Vorkenntnissen. Dabei han-

delt es sich um eine Personenkategorie, die losgelöst von den Beratungsanliegen, den Ratsuchenden zugeschrieben und – offensichtlich aufgrund von wiederkehrenden Beratungsanliegen – routiniert verwendet wird. Die Ratsuchenden werden mit Hilfe der Frage nach ihren Vorkenntnissen indirekt als ehemalige Fremdsprachenlernerinnen fremd kategorisiert. Die daraufhin erfolgten Selbstkategorisierungen als ‚Ratsuchende mit bzw. ohne Vorkenntnisse(n)‘ nutzt die Beraterin, um zu entscheiden, ob und in welchem Umfang ein Einstufungstest durchgeführt werden muss.

In der FSpr A verwendet die Beraterin auch die Kategorisierung ‚Ausländerin mit Lernerfahrungen in einer Fremdsprache‘. Die Ratsuchende nimmt die ihr zugeschriebenen Personenkategorien an, obwohl sie Türkisch und Deutsch primär erlernt hat und in Deutschland aufgewachsen ist. Diese Personenkategorie wird am Ende der FSpr A von der Beraterin genutzt, um der Ratsuchenden zu verdeutlichen, dass sie nach dem Besuch eines Anfängerkurses nicht über gute Englischkenntnisse verfügen wird.

Auch nach der Ermittlung der Vorkenntnisse und der Feststellung vermeintlicher Erfahrungen im Erlernen einer Fremdsprache bleiben die Personenkategorien ‚Ratsuchende mit bzw. ohne Vorkenntnisse(n)‘ für die Beratungen bedeutend, um Kurse aus dem Programmheft auszuwählen und den Ratsuchenden vorzuschlagen. Die für die Beratung zentrale Personenkategorisierung der Ratsuchenden ist die der ‚künftigen Kursteilnehmerin‘, die durch die Kursrecherchen der Beraterin im gedruckten Programm implizit vorgenommen wird.

Die im Interview von der Beraterin erwähnte Unterscheidung der Ratsuchenden in Lehrbuch- und Konversationskursinteressierte hat in den beiden Gesprächen keine Relevanz. Stattdessen wird von der Beraterin in der FSpr B die Personenkategorie ‚konversationswillige und -fähige Teilnehmerin‘ genutzt, um diese Ratsuchende zu dem Vokabelkurs zuzulassen.

III.2 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien der Beraterin

Der Beraterin werden von den Ratsuchenden unterschiedliche institutionsbezogene und fremdinstitutionelle Personenkategorien fremd zugeschrieben. Auch nimmt sie selbst eine institutionsbezogene Selbstkategorisierung vor. Mit der Frage nach dem „Durchkommen“ wird die Beraterin in der FSpr A als ‚institutionelle Vertreterin‘ fremd kategorisiert, die über den Beginn der Beratung entscheiden kann. In diesem Zusammenhang nimmt die Beraterin eine Selbstkategorisierung als ‚Fremdsprachenkursberaterin‘ vor und weist die einer ‚DaF-Kursberaterin‘ von sich.

Mit den Beratungsanliegen ‚Kurswahlberatung‘ und ‚Einstufungstest‘ orientieren sich die Ratsuchenden an den institutionell vordefinierten Zuständigkeiten der institutionellen Vertreterin als Fremdsprachenkursberaterin, die ihren Wünschen entsprechende Aktivitäten einleiten soll (vgl. Reitemeier 1994, S. 236). Bei der Testeinführung der Ratsuchenden der FSpr B

etabliert sich die Beraterin als institutionelle Vertreterin, die Vorgaben macht, wie der Test zu bearbeiten ist, wer welche Testteile erhält, und die den Ort festlegt, wo der Test durchzuführen ist.

Aufgrund der alleinigen Nutzung des gedruckten Programms, der ergänzenden Recherche mit Hilfe eines PCs und der Hinweise auf das nächste Semester nimmt die Beraterin zudem die Selbstkategorisierung als ‚einrichtungsgebundene Fremdsprachenkursberaterin mit guter Programmkenntnis‘ vor. Neben dieser greift sie ex- und implizit auch auf die institutionsbezogene Personenkategorie ‚Kursleiterin‘ zurück. Die für einen (Sprach-)Kurs typische Personenkategorie ‚Kursleiterin‘ wird in der FSpr B zunächst indirekt durch implizite Korrekturen der Beraterin während der Unterhaltung in der Fremdsprache und schließlich explizit im Rahmen der Prüfung der Eignungen der Ratsuchenden für den vorgeschlagenen Vokabelkurs eingenommen.

Es zeigt sich insgesamt, dass die Fremdkategorisierungen der Ratsuchenden durch die Beraterin sich durchsetzen, wohingegen sie sich denen der Ratsuchenden widersetzen kann. Insbesondere die mit den Fragen der Ratsuchenden in der FSpr A implizit vorgenommenen Fremdkategorisierungen als ‚einrichtungsübergreifende Fremdsprachenkursberaterin‘ und als ‚Berufsberaterin‘ können von ihr erfolgreich abgewiesen werden.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Fremdsprachenkursberatungen der VHS

III.1 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien der Ratsuchenden

Die institutionsbezogenen Selbstkategorisierungen als ‚Interessenten an einem Einstufungstest‘ und ‚Interessenten an einem Sprachkurs‘ schreiben sich auch Ratsuchende in den weiteren Beratungen des Korpus zu. Beide institutionsbezogenen Selbstkategorisierungen werden von allen Beraterinnen insofern aufgegriffen, als sie in der Folge einen Einstufungstest und eine einrichtungsgebundene Kurswahlberatung durchführen. Auch die selbst und fremd vorgenommene Personenkategorisierung als ‚ehemaliger Fremdsprachenlernende mit Vorkenntnissen bzw. ohne Vorkenntnisse‘ wird durch weitere Fälle des Korpus belegt:

FSpr J

- 32 R: ja ich wollt mich ma erkundigen wie das mit Englischkursen is . ich hab schon ma im Internet geguckt .
33 ich wollte vielleicht so: ähm Businessenglisch oder so was machen
34 B: Businessenglisch . also für den Beruf später mal
35 R: ja genau ja weil ich will ähm ne Ausbildung anfangen .
36 und dann is das vielleicht ganz gut
37 B: mhm äh welche Vorkenntnisse bringen Sie mit . haben Sie zum Beispiel das äh Englisch aufm
38 Gymnasium . bis zum Dreizehn bis Dreizehn . und ist noch gar nich so lange her
39 R: hm Zweitausendacht hab
40 ich Abi gemacht
41 B: (leise) Zweitausendacht haben Sies Abi gemacht*
42 R: also schon n bisschen ((Lachen))
43 B: mhm ähm ich würde Ihnen dann schon trotzdem nen Einstufungsbogen
44 geben
45 R: mhm

- 46 B: wo Sie jetzt punktemäßig stehen ... ich hol mal
[...]
132 B: und dann müsst ich die Punktzahl wissen denn der is Be eins Be Zwei kann mir aber gut vorstellen .
dass das läuft dann und dann gibts eben
134 R: (lachend) wahrscheinlich nich* ((Lachen))
135 B: (leise) ah doch wird schon was * also Be Eins . ich weiß es nich ich äh ich bin jetzt am Rätseln . und das
bringt nich viel am dritten Siebten

FSpr G

- 1 B: Sie interessieren sich für einen Sprachkurs
2 R: ja .. für Englisch
3 B: mhm
4 R: na perfekt . ich hab zwar ähm . Englisch in der Schule gehabt
5 B: ja
6 R: hab da auch einigermaßen meinen Abschluss gehabt . aber . nichts ist hängengeblieben
7 B: mhm das mach ni&das denkt man wahrsch&meisten . also in der Regel is das ja is da doch ein bisschen
8 R: und äh ja
9 B: mehr hängengeblieben . als man denkt
10 R: ja gut ein paar Vokabeln äh sind mir wohl noch bewusst . aber wenn es darum geht Satze&Sätze zu
11 B: mhm
12 R: bilden wirds&beziehungsweise vernünftigen Anfang hinzukriegen . oder nen Ende. und ähm . auch
13 selber zu sprechen das is mein Problem vornehmlich . und ich würd da gerne so ungefähr bei null
14 B: mhm
15 R: beginnen. dass ich das wieder von vorne aufarbeite . oder- zu mindestens soll er passend zu ich meiner
16 Fähigkeit einzusetzen
17 B: also ich denke das Sinnvollste wäre . wenn Sie einen Einstufungstest machen . und dann
18 können Sie gucken . wo Sie . stehen . und dann können wir ungefähr einen Kurs finden der&wenn
19 R: mhm
20 B: Sie möchten können sie dann spät eine Stufe zurückgehen . aber bei Null anzufangen . Sie haben mit
21 R: mhm
22 B: Sicherheit auch äh sechs Jahre Englisch in der Schule gehabt
23 R: ja. das stimmt
24 B: mhm das ähm . das macht dann nich viel Sinn . da würden Sie sich wahrsch&wirklich langweilen . ne
25 R: mhm mhm
26 B: lieber erstmal . wo Sie stehen und dann können wir gucken im Programm . welcher Kurs in Frage kommt

Sowohl die Ratsuchende der FSpr J als auch der Ratsuchende der FSpr G geben sich zu- nächst (un-)aufgefordert als Interessenten an einem Sprachkurs zu erkennen. Daraufhin wird die Kategorie ‚ehemalige Fremdsprachenlernerin‘ der Ratsuchenden in der FSpr J von der Beraterin fremd zugeschrieben, während sich der Ratsuchende in der FSpr G selbst als ein solcher kategorisiert. Der Ratsuchende der FSpr G gibt vor, dennoch keine Vorkenntnisse zu haben, und die Ratsuchende in der FSpr J könnte mit dem Hinweis, dass ihr Abitur noch nicht lange zurückliege, andeuten, über gute Vorkenntnisse zu verfügen. Diese Selbstkate- gorisierungen werden von den Beraterinnen jedoch nicht berücksichtigt. In beiden Fällen lenken die Beraterinnen die Gespräche auf die Durchführung eines Einstufungstests, was das Ergebnis der Kontrastanalyse insofern bestätigt, als dieses Vorgehen losgelöst von den Selbstkategorisierungen der Ratsuchenden gewählt wird.

Die in der FSpr B von der Beraterin getroffene Unterscheidung, welche Personen den ers- ten und welche auch den zweiten Testteil bearbeiten dürfen, wird dagegen in nur noch einer weiteren Beratung vorgenommen, die jedoch von der gleichen Beraterin durchgeführt wird. Alle übrigen Ratsuchenden erhalten beide Testteile. Es scheint sich demzufolge um eine

Kategorisierung dieser Beraterin zu handeln, um den Einstufungstest zeitökonomisch durchzuführen.

Während sich die Ratsuchenden in der Regel implizit als ‚inhaltlich an der Fremdsprache Interessierte‘ selbst kategorisieren, gibt sich neben der Ratsuchenden der FSpr A auch eine weitere Person explizit als Ratsuchende zu erkennen, die ausschließlich an einem Zertifikat interessiert ist. Im Unterschied zu der FSpr A wird diese Selbstkategorisierung von dieser Beraterin angenommen, so dass sie in der Folge auch nicht versucht, an ein inhaltliches Interesse der Ratsuchenden am Fremdsprachenlernen zu appellieren.

Die mit einem möglichen Besuch eines (berufsbezogenen) Fremdsprachenkurses verbundenen (ausgeübten oder angestrebten) Berufe der Ratsuchenden werden von den Beraterinnen nicht aufgegriffen. Lediglich im folgenden Gesprächsausschnitt nutzt eine Beraterin eine berufliche Selbstkategorisierung einer Ratsuchenden:

FSpr I

248 B: ähm das is nen Prüfungs-. Vorbereitungskurs das is ein Zertifikat für Sie als Lehrerin vielleicht gar nicht

249 R: ach so ach ja

250 B: schädlich . (leise) vielleicht können Sie es gebrauchen oder nicht* das is natürlich ganz intensives

251 Training . der Unterricht bedeutet eigentlich Prüfungsvorbereitungstraining

252 R: mhm .. ja . wann findet das immer statt

Der Beruf der Ratsuchenden („Sie als Lehrerin“ (Z. 248)) wird von der Beraterin genutzt, um ihr einen abschlussbezogenen Kurs zu empfehlen, wobei das Adverb „vielleicht“ (Z. 248) und der Nachläufer „vielleicht können Sie es gebrauchen oder nicht“ (Z. 250) zeigen, dass sich die Beraterin unsicher ist und wahrscheinlich nicht häufig auf solche fremdinstitutionellen Personenkategorien zurückgreift.

Eine weitere explizite und institutionsbezogene Selbstkategorisierung der Ratsuchenden – in Ergänzung zu denen der kontrastierten Fälle – ist diejenige des (unzufriedenen) Kursteilnehmers der VHS. Während sich ein Ratsuchender über eine falsche Kursempfehlung beschwert („hab ich mich für ein .. hier äh für einen .. hier ähm Kurs angemeldet . aber äh man hat mich in falsche Kurs .. hingeschickt“ (FSpr K, Z. 20)), ist eine andere Ratsuchende langjährige Fremdsprachenkursteilnehmerin bei der VHS. Diese möchte einen anderen Kurs der VHS besuchen, da der Kursleiter der Kurse, die sie bislang besucht hat, nur noch Konversationskurse anbietet. Beide Selbstkategorisierungen werden von den Beraterinnen aufgegriffen: Die Beraterin der FSpr K versucht, einen alternativen Kurs zu finden und den Ratsuchenden bei seiner Reklamation zu unterstützen. In dem anderen Fall sucht die Beraterin für die Ratsuchenden nach einem Kurs, der ihren Vorkenntnissen entspricht und in dem mit einem Lehrbuch gearbeitet wird.

III.2 Selbst und fremdzugeschriebene Personenkategorien der Beraterinnen

Die in der FSpr A und der FSpr B sich selbst zugeschriebenen und institutionsbezogenen Personenkategorien der Beraterin als ‚institutionelle Vertreterin‘, ‚Fremdsprachenkursberaterin mit guter Programmkenntnis‘ und als ‚Kursleiterin‘ lassen sich ebenfalls mit Hilfe der weiteren Beratungen belegen. Mit den Testeinweisungen kategorisieren sich auch die übrigen Beraterinnen selbst und implizit als institutionelle Vertreterinnen, die für eine korrekte Testdurchführung zuständig sind. Die Anweisungen, wie der Einstufungstest zu bearbeiten ist, gestalten sich in allen Beratungen des Korpus sehr ähnlich. Die Ratsuchenden werden aufgefordert, nicht in den Test zu schreiben und sich für die Bearbeitung umzusetzen. Es wird darauf hingewiesen, den Test nur so weit zu bearbeiten, bis die Ratsuchenden nur noch raten können. Die Bedeutung der institutionsbezogenen Personenkategorie ‚institutionelle Vertreterin‘ für die Durchführung des Einstufungstests wird besonders am folgenden Gesprächsausschnitt deutlich:

FSpr F

- 68 R: (weiter weg) kennen Sie sich mit dem äh Wort among aus . weil das is&weil das würd ich sagen . das is
69 in gehört in eine Gruppe von&äh unter eine Gruppe von-
70 B: ja: da darf ich Ihnen leider nichts zu sagen
71 R: ach so
72 B: ((Lachen))
73 R: weil das hab ich noch nie gehört so
74 B: also . bevor Sie anfangen zu raten . dann lassen Sie die Frage einfach offen . weil man sich nicht sicher
75 R: okay*
76 B: ist dann brauchen Sie gar nichts anzukreuzen

Der Ratsuchende hat mit der Bearbeitung des Einstufungstests bereits begonnen und bittet die Beraterin um Hilfe. Die Beraterin verweigert eine Unterstützung mit der Begründung, dem Ratsuchenden nicht helfen zu dürfen. Mit dem Adverb „leider“ (Z. 70) gibt sie sich jedoch auch als ‚Fremdsprachenexpertin‘ zu erkennen, die durchaus in der Lage wäre, dem Ratsuchenden seine Frage zu beantworten. Durch den Hinweis, dass der Ratsuchende nicht „raten“ und die Frage nicht beantworten soll, zieht sie die Personenkategorie ‚institutionelle Vertreterin‘ der einer ‚Fremdsprachenexpertin‘ vor.

Die zentrale Selbstkategorisierung der Beraterinnen ist – wie bereits in den beiden kontrastierten Fällen – die der ‚einrichtungsgebundenen Fremdsprachenkursberaterin mit guter Programmkenntnis‘. Auch in den übrigen Fremdsprachenkursberatungen des Korpus suchen die Beraterinnen im Programmheft der VHS allein nach Kursen für die Ratsuchenden. Diese Selbstkategorisierung der Beraterinnen wird von den Ratsuchenden angenommen, da sie das damit verbundene Vorgehen nicht in Frage stellen. Auch werden die Beraterinnen in den anderen Fällen des Korpus nicht – wie in der FSpr A – als einrichtungsübergreifende Fremdsprachenkursberaterinnen angesprochen. So beziehen sich die Nachfragen der Ratsuchenden ausschließlich auf das Kursangebot der untersuchten VHS und orientieren sich an der

institutionsbezogenen Personenkategorie ‚Fremdsprachenkursberaterin mit guter Programmkenntnis‘.

Die weitere institutionsbezogene Selbstkategorisierung ‚Kursleiterin‘ wird nur von einer weiteren Beraterin explizit vorgenommen. Eine Ratsuchende berichtet von einem Fremdsprachenkurs, den sie bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung besucht hat. In diesem Kurs wurden englischsprachige Zeitungsartikel besprochen. In diesem Zusammenhang gibt sich die Beraterin als ‚Kursleiterin‘ zu erkennen, die auch Zeitungsartikel in ihren Kursen verwendet.

Sind die bisher dargestellten institutionsbezogenen Personenkategorien asymmetrisch zu Gunsten der Beraterinnen verteilt (Cross-Member-Kategorien), wird in einem Fall eine Co-Member-Kategorisierung von einer Beraterin vorgenommen:

FSpr I

- 286 R: und dann werd ich mir das auch noch mal überlegen . wie und in welcher Form ich wollte das einfach
287 schnell . ich will immer dann schnell möglichst viel (lachend) erreichen* möglichst wenig eben so nach
288 Feierabend weil das dann&dann merk ich ich bin total erledigt . und dann der Dienstag . das fällt mir
289 immer schon schwer .. aber (leise) vielleicht will ich das dann gar nicht mehr . könnte auch sein wenn ich
290 B: ja
291 R: wenn ich jetzt äh .. wenn ich jetzt nen bisschen*
292 B: das Selbststudium kann natürlich (leise) weitaus intensiver
293 sein als irgendein Kurs*. ich selber ähm wenn ich mich hinter ne Sprache klemme . ob es Französisch
294 R: (sehr leise) das wusste ich
295 B: is (leise) ich knall mir fünf Stunden am Tag rein und bin bald auf Stufe Be Eins* bevor ich mich jetzt
296 R: mhm ja ja
297 B: . zehn Jahre hinsetze mit nem Buch und
298 R: wie&wie das im Augenblick mit dem Spanischen

Die Ratsuchende scheint sich gegen einen Kursbesuch bei der VHS entscheiden zu wollen und gibt dafür zwei Gründe an: ihre Erschöpfung nach einem langen Arbeitstag und ihren Anspruch, möglichst viel in kurzer Zeit lernen zu wollen. Den zweiten Aspekt greift die Beraterin auf, indem sie die Möglichkeit des Selbststudiums anspricht und diese als bessere Alternative darstellt. Die Beraterin begründet ihre Einschätzung mit ihren eigenen Lernerfahrungen in einer Fremdsprache. Auch die Ratsuchende gibt zu erkennen, dass sie bereits eine Fremdsprache selbstgesteuert lernt. Beraterin und Ratsuchende nehmen damit für sich die Personenkategorisierung ‚erfahrene und ehrgeizige Selbstlernerinnen‘ vor, die keine organisierten Weiterbildungsmaßnahmen benötigen.

Zusammenfassung

Die Beratungen basieren grundlegend auf den Personenkategorien ‚Beraterin‘ und ‚Ratsuchende‘ in den institutionsbezogenen Ausprägungen ‚Fremdsprachenkursberaterin‘ und ‚Kursinteressent‘. Diese Personenkategorien werden durch weitere Selbst- und Fremdzuschreibungen differenziert. Diese Zuschreibungen können entweder im- oder explizit erfolgen, institutionsbezogen oder fremdinstitutionell sein und von den Beteiligten abgelehnt oder angenommen werden. Dabei kommt insbesondere der selbst und fremd zugeschriebenen

institutionsbezogenen Personenkategorie ‚Ratsuchende mit Vorkenntnissen in der Fremdsprache‘ für die Ausgestaltung der Beratungen eine zentrale Bedeutung zu. Die Beraterinnen verwenden diese Zuschreibung, um Einstufungsteste absolvieren zu lassen und in der Folge eine programmorientierte Kurswahlberatung entlang des Einstufungsergebnisses der Ratsuchenden durchzuführen. Die Unterscheidung in der FSpr A, welche Ratsuchenden mit welchen Vorkenntnissen den ersten und den zweiten Testteil bearbeiten dürfen, ist offensichtlich keine von der VHS vorgegebene, sondern eine dieser Beraterinnen.

Im Rahmen der Kurswahlberatung nehmen die Beraterinnen implizit die Selbstkategorisierungen ‚Fremdsprachenkursberaterinnen mit guter Programmkenntnis‘ vor, die allein den Ratsuchenden Kursvorschläge unterbreiten. Diese institutionsbezogene Personenkategorie und die damit verbundenen Aktivitäten werden von den Ratsuchenden erwartet und dementsprechend auch nicht in Frage gestellt. Bedeutend – wenngleich in nur wenigen Fällen – ist die weitere institutionsbezogene Kategorie ‚Kursleiterin‘ der Beraterinnen, so dass die Beratungen auch von anderen institutionsbezogenen Personenkategorien beeinflusst werden können (vgl. Reitemeier 1994, S. 238; Dinkelaker 2007, S. 98).

Fremdinstitutionelle Selbstkategorisierungen der Ratsuchenden, die keinen oder nur einen mittelbaren Bezug zum Fremdsprachenlernen aufweisen, werden von den Beraterinnen nicht beachtet. Auch können die Beraterinnen Fremdkategorisierungen der Ratsuchenden, die in keiner Verbindung mit der institutionsbezogenen Kategorie ‚institutionelle Vertreterin‘ und ‚Fremdsprachenkursberaterin mit ausgewiesener Programmkenntnis‘ stehen, erfolgreich ablehnen.

Im Unterschied zu Beratungen in anderen institutionellen Kontexten (vgl. Limberg 2012; Hartog 1996) wird die Kategorie ‚Ratschlag-Gebende‘ von den Beraterinnen abgelehnt, da sie die von den Ratsuchenden erbetenen Ratschläge nicht geben oder Kursentscheidungen nicht abnehmen. Damit wird einer der zentralen Beratungsgrundsätze ‚Entscheidungshoheit verbleibt bei den Ratsuchenden‘ (vgl. Dewe/Winterling 2005, S. 130; Pätzold 2008b, S. 85) gewahrt.

Parameter IV: Wissensformen und -ressourcen und der Umgang mit (Nicht-)Wissen durch die Beteiligten

Kontrastierung der FSpr A und der FSpr B

IV.1 Deklaratives und prozedurales (Nicht-)Wissen der Ratsuchenden

Der Grund, warum die beiden Ratsuchenden die Fremdsprachenkursberatungen aufsuchen, ist kein Mangel an Informationswissen (z. B.: Welche Kurse bietet die VHS an?), sondern ein Defizit an Orientierungswissen (Welcher Kurs ist für mich der Richtige?). Anlass für die Beratung ist jedoch nicht ausschließlich dieses Nichtwissen, sondern auch ein Wissen, das den

Ratsuchenden in anderen Institutionen vermittelt worden ist. Während die Ratsuchende der FSpr A die Beratung aufsucht, weil ihr in einer Weiterbildungsmaßnahme Arbeitsmarktwissen (Englisch erhöht die Beschäftigungschancen) vermittelt wurde, kann die Ratsuchende der FSpr B ihr institutionell erworbenes Fremdsprachenwissen nicht (mehr) einschätzen. Außerdem führt das Wissen über das Kursangebot einer anderen Weiterbildungseinrichtung zu einer mangelnden Orientierung bei der Ratsuchenden der FSpr A, die nicht weiß, wie sie ihren Fremdsprachenerwerb einrichtungsübergreifend organisieren kann.

Die Ratsuchenden verfügen sowohl über deklaratives als auch über prozedurales Wissen: Sie wissen bereits vor den Gesprächen, dass die VHS Englischsprachkurse, Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses und Einstufungstests anbietet. Im Hinblick auf ihr prozedurales Wissen fällt auf, dass die Ratsuchende der FSpr B weiß, wie sie das Gespräch gestalten muss, damit ihr Beratungsanliegen ‚Einstufungstest‘ unverzüglich bearbeitet wird, wohingegen ein solches Wissen bei der Ratsuchenden der FSpr A nicht vorhanden ist. Die Einleitung der Zugänglichkeitssequenz und ihre mehrfach deutlich gewordene Erwartung, Ratschläge und Anweisungen von der Beraterin zu erhalten, zeigen, dass sie über kein hinreichendes Handlungswissen für diesen institutionellen Kontext verfügt. Sie scheint auf ein prozedurales Wissen zurückzugreifen, das sie sich im Kontext anderer institutioneller Interaktionen – vermutlich bei der Agentur für Arbeit – angeeignet hat. Auch die Ratsuchende der FSpr B bedient sich eines Umgangswissens aus anderen Kontexten: des Verhaltens als Kursteilnehmerin einerseits und des Verhaltens als Kundin andererseits.

Beide Ratsuchende aktivieren demzufolge ein prozedurales Wissen, das sie im Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ für angemessen halten.

IV.2 Umgang der Beraterin mit Wissensressourcen

Für die Einstufung der Vorkenntnisse und die Kurswahlberatung stehen mit dem Einstufungstest und dem gedruckten Programm zwei externe Wissensressourcen der VHS zur Verfügung. Das dort materialisierte Wissen ist unabhängig von dem internalen Wissen der Beraterin. Das Wissen der Beraterin wird damit obsolet, da die Ratsuchenden eigentlich selbst den Einstufungstest durchführen und im gedruckten Programmheft nach einem geeigneten Kurs recherchieren könnten.

Die externen Wissensressourcen werden von der Beraterin vor dem Hintergrund ihres prozeduralen Beratungswissens und ihres teilweise unzureichenden internalen institutionsbezogenen Wissens (z. B. Kursanfangszeiten, innerinstitutionelle Zuständigkeiten) in den Beratungen verwendet. Die Beraterin entscheidet, ob und in welchem Umfang ein Einstufungstest durchgeführt und wann und wie das gedruckte Programmheft konsultiert wird. Sie legitimiert sich in ihrer Funktion als Fremdsprachenkursberaterin, indem sie in beiden Ge-

sprächen die externalen Wissensressourcen mit ihrem internalen Wissen verschränkt. So ist die Vorgehensweise der Beraterin in der FSpr B, das Testergebnis durch eine Unterhaltung in der Fremdsprache kommunikativ zu validieren, offensichtlich der Versuch, die externe Wissensressource ‚Einstufungstest‘ mit ihrem internalem Wissen (Diagnosewissen, Fremdsprachenwissen) zu verbinden. Während der standardisierte Einstufungstest nämlich prinzipiell von jedem Mitarbeitenden der VHS ausgehändigt und ausgewertet werden kann, ist eine kommunikative Validierung des Testergebnisses nur dieser Beraterin auf Basis ihres Fremdsprachenwissens möglich. So führt die positive Einschätzung der mündlichen Fremdsprachenkenntnisse der Ratsuchenden auch dazu, dass sie den vorgeschlagenen Vokabelkurs besuchen darf. Dazu bedient sich die Beraterin sowohl ihres Wissens über die Kurskonzeption als auch ihres episodischen Wissens als Kursleiterin: Teilnehmende, die sich nicht am Kurs beteiligen, sind problematisch.

Auch das gedruckte Programmheft als externaler Wissensressource steht unabhängig vom internalen Wissen der Beraterin zur Verfügung. Bevor sich die Beraterin dieser externalen Wissensressource bedient, äußert sie in beiden Beratungen zunächst ihr Wissen über schon angefangene Kurse und deren Auslastung. Sie präsentiert damit ein Wissen, das für die Beratungen keinen Nutzen hat, das aber ihre Expertise und die Gesprächsasymmetrie (wissende Beraterin vs. unwissende Ratsuchende) anzeigt bzw. aufrechterhält. Die Beraterin versucht, ihren vermeintlichen Wissensvorsprung zu sichern, indem sie das gedruckte Programmheft exklusiv für sich beansprucht. Sie entscheidet, welche Kurse aus dem Programmheft vorgeschlagen und damit überhaupt Gegenstände der Beratungen werden. Bei der Frage zum Nachholen des Hauptschulabschlusses in der FSpr A wird das gedruckte Programmheft ebenfalls von der Beraterin genutzt, um der Ratsuchenden den zuständigen Ansprechpartner zu nennen.

IV.3 Umgang der Beraterin mit eigenem Nichtwissen

In beiden Beratungen appellieren die Ratsuchenden nicht nur an institutionsbezogenes Wissen (z. B.: Welcher Kurs ist für mich der Richtige? Kann ich den Hauptschulabschluss bei der VHS nachholen?), sondern auch an fremd- und außerinstitutionelles Wissen. So will die Ratsuchende der FSpr A wissen, ob eine Verbindung eines Kurses der VHS mit dem einer anderen Weiterbildungseinrichtung sinnvoll ist und ob sie mit einer Teilnahmebescheinigung ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen wird. Die erste Frage wird nicht beantwortet, da die Beraterin vorgibt, kein Wissen über die Angebote der anderen Weiterbildungseinrichtung zu haben. Im Unterschied dazu beantwortet sie – aber erst auf mehrmalige Aufforderung hin – die Frage, ob die Ratsuchende sich mit einer Teilnahmebescheinigung eines Anfängerkurses bewerben kann, mit einer Einschätzung auf Basis ihres Alltagswissens.

Eine Verschränkung von Alltagswissen, institutionsbezogenem und außerinstitutionellem (Nicht-)Wissen wird bei der Frage nach der Förderung eines Bildungsurlaubes mit Hilfe des Bildungsschecks in der FSpr B deutlich. So gibt die Beraterin zunächst ihr außerinstitutionelles Nichtwissen über das Förderinstrument zu, rechtfertigt dies mit ihrem institutionsbezogenen Wissen über interne Zuständigkeiten, um dann eine auf ihrem Alltagswissen beruhende Einschätzung zu geben.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Fremdsprachenkursberatungen der VHS

IV.1 Deklaratives und prozedurales (Nicht-)Wissen der Ratsuchenden

Ein mangelndes Orientierungswissen der Ratsuchenden ist auch in den anderen Fällen der Anlass dafür, eine Fremdsprachenkursberatung in Anspruch zu nehmen. In der Regel können die Ratsuchenden ihre Vorkenntnisse in der Fremdsprache nicht einschätzen. Eher untypisch ist, dass die Ratsuchenden ihre Vorkenntnisse bereits exakt kennen und wie im folgenden Beispiel nur allgemein über das Kursangebot der VHS informiert werden wollen:

FSpr L

- 16 R: ich habe eine Frage . also mehr oder weniger interessiere ich mich für Sprachen für Englisch . und ich
17 hab halt letztes Jahr im Berufsförderungswerk schon nen Englischkurs für drei Monate gemacht . und mit
18 dem Abschluss eL Ci Ci Ei ähm Be Zwei . ähm beendet und wollte halt gewusst haben was ich dann
19 B: hm hm ((Blättern))
20 R: hier noch so&was ich noch drauf packen könnte an Englisch hier
21 B: hm Sie haben jetzt Niveau Be Zwei dann
22 kommt natürlich die: äh Ce Eins also eigentlich Konversationskurse
23 R: okay
24 ((Blättern))
25 B: äh hier ist jetzt Be hier is Ce Eins gut . ähm wenn Sie schon einen Test haben . haben Sie vielleicht nich
26 unbedingt Lust jetzt einen anderen (lachend) Test zu schreiben* und zu gucken wie weit Sie sind ich
27 würd sagen . das is jetzt
28 R: also jetzt nich gerade in diesem Moment ich wollte mich halt einfach nur so informieren

Die Ratsuchende berichtet, bereits einen Englischkurs bei einer anderen Einrichtung besucht und diesen erfolgreich mit einer Abschlussprüfung (LCCI)¹²⁴ abgeschlossen zu haben. Sie setzt das Wissen bei der Beraterin voraus, wofür diese Abkürzung steht, da sie keine weiteren Erläuterungen anschließt. Aufgrund des unspezifischen Beratungsanliegens („was ich noch so&was ich noch drauf packen könnte an Englisch hier“ (Z. 17f.)) scheint die Ratsuchende nur an einer Übersicht der Kursangebote der VHS auf ihrem Sprachniveau interessiert zu sein. Die Beraterin beginnt unverzüglich, das Programmheft zu konsultieren, versucht jedoch auch vorsichtig, in Erfahrung zu bringen, ob die Ratsuchende möglicherweise doch einen Einstufungstest absolvieren will (vgl. Z. 25f.). Die Ratsuchende verneint dies und gibt an, sich „einfach nur so informieren“ (Z. 28) zu wollen.

¹²⁴ LCCI ist die Abkürzung für „London Chamber of Commerce and Industry“.

Wie die Ratsuchende der FSpr B wissen auch die übrigen Ratsuchenden bereits vor den Beratungen, dass die VHS schriftliche Einstufungstests anbietet, wobei in keinem Fall jemand vorgibt, nur an einer Einstufung der Vorkenntnisse interessiert zu sein. Folglich scheinen die Ratsuchenden auch zu wissen, dass die Durchführung eines Einstufungstests kein eigenständiges Angebot ist, sondern in Verbindung mit einem möglichen Kursbesuch bei der Einrichtung steht.

Auffällig ist, dass die Ratsuchenden neben dem deklarativen Wissen über die Angebote der VHS auch auf ein prozedurales Wissen zurückgreifen können, damit ihre Beratungsanliegen möglichst schnell bearbeitet werden. Keine weitere Beratung des Korpus beginnt mit der Initiierung einer Vorstellungssequenz seitens der Ratsuchenden oder mit einer informellen ‚Aufwärmphase‘. Dass eine namentliche Vorstellung der Beraterinnen zu Irritationen führen kann, zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Beginn einer Beratung:

FSpr K

- 1 R: guten Tag
2 B: guten Tag
3 R: ich habe-
4 B: [Nachname]
5 R: wie bitte
6 B: mein Name ist [Nachname]
7 R: ach so . is das typisch hier . äh Rund
8 B: möchten sich beraten lassen
9 R: ja
10 B: ja
11 R: äh
12 B: ich muss vorher was Kurzes. sagen äh unsere Gespräche werden aufgenommen .. für einen Studenten
13 der eine Doktorarbeit schreibt . wenn Sie das nich möchten dann wird äh doch dass es Ihnen . das wird
14 R: können Sie ruhig
15 B: anonymisiert also man weiß weder wer sind was für wen Sie arbeiten ja
16 R: auf jeden Fall ähm

Nach einer Begrüßungssequenz stellt sich die Beraterin namentlich vor. Die Reaktion des Ratsuchenden zeigt, dass er dies nicht erwartet hat. Er greift wahrscheinlich auf ein prozedurales Wissen aus anderen institutionellen Kontexten zurück, in denen es unüblich ist, dass sich die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter vorstellen. Mit der Frage „is das typisch hier“ (Z. 7) zeigt er an, dass er dieses Verhalten der Beraterin in diesem institutionellen Kontext für unangemessen hält. Er reagiert in der Folge auch nicht mit der Nennung seines Nachnamens. Seine Bemerkung „können Sie ruhig“ (Z. 14) bei der Information über die Aufnahmesituation zeigt, dass er unverzüglich sein Beratungsanliegen vorbringen will.

Dass diesem Ratsuchenden jedoch prozedurales Wissen im institutionellen Kontext ‚VHS‘ fehlt, zeigt der bereits analysierte Ausschnitt, in dem er bemerkt, sich die Kursgebühr zurückbuchen zu lassen, und die Beraterin auf einer Kursstornierung bei der Fachbereichsleiterin besteht. Wie in diesem Beispiel eine Nichtbezahlung des Kurses von der Beraterin als nicht-adäquates Handeln im institutionellen Kontext ‚VHS‘ markiert wird, wird auch im fol-

genden Gesprächsausschnitt dem Ratsuchenden vermittelt, wie administrative Vorgänge in der VHS geregelt sind:

FSpr F

189 R: haben Sie mal ne Telefonnummer von von den entsprechenden von der entsprechenden Stelle hier aus
190 dem Haus . wo man sich dann melden kann . das is ja die Fünf&Null&Zwei&Vier&Sieben . Zwei Sieben
191 B: Sie müssen
192 sich schriftlich anmelden oder über den äh. über das Internet
193 R: okay
194 B: also Sie müssten hier solch eine Anmeldekarte ausfüllen ne'
195 R: mhmm die kann ich auch dann einfach reinreichen
196 B: die können Sie auch zuschicken wenn Sie möchten ne'. also die&die sind
196 R: ja gut alles die haben wir auch
197 Zuhause in den Heften
198 B: die sind da drin ja
199 R: jut
200 B: also entweder über das Internet oder hier mit&mit der Karte . alles andere . also mündliche
201 R: ja gut
202 B: Anmeldungen werden nich entgegengenommen
203 R: gut alles weiß ich dann Bescheid

Der Ratsuchende erkundigt sich nach einer Telefonnummer, um sich für einen in der Beratung ermittelten Kurs anzumelden. Mit dem Hinweis auf die „entsprechenden Stelle hier aus dem Haus“ (Z. 189) und der Nennung einer ihm bekannten Telefonnummer bezieht er sich auf einen anderen innerinstitutionellen Kontext der VHS, bei dem er sich offensichtlich für den Kurs persönlich anmelden will. Er wird jedoch von der Beraterin unterbrochen, die darauf besteht, dass er sich schriftlich oder online anmelden muss.

IV.2 Umgang mit Wissensressourcen durch die Beraterinnen

Auch die anderen Beraterinnen nutzen das Programmheft und den Einstufungstest als externe Wissensressourcen, um die Vorkenntnisse der Ratsuchenden einzustufen bzw. ihnen Kurse der VHS vorschlagen zu können. In wenigen Fällen können die Beraterinnen den Ratsuchenden Kursvorschläge auf Basis ihres internalen Angebotswissens machen, auch ohne vorher in das Programmheft geschaut zu haben.

Die Bedeutung der externalen Wissensressource ‚Programmheft‘ wird immer dann besonders deutlich, wenn im aktuellen Semester keine Kurse mehr angeboten werden, die den Vorkenntnissen der Ratsuchenden entsprechen. In diesen Fällen zeigt sich, dass die Beraterinnen selbst auf das Erscheinen des Programms angewiesen sind:

- „dann muss erstmal das Programm auch erscheinen . damit wir selber wissen was alles drin is . äh das habe ich bis jetzt nich gesehen“ (FSpr L, Z. 113)
- „was äh im nächsten Programm enthalten is dadurch dass es noch nich gedruckt is (lachend) weiß ich jetzt noch ((Lachen))“ (FSpr M, Z. 354ff.)

Dass die Beraterinnen auf die externalen Wissensressource im gleichen Maße wie die Ratsuchenden angewiesen sind und nicht über zusätzliches internes Angebotswissen verfügen, wird in keiner Beratung von den Ratsuchenden moniert. Problematisch ist dagegen, wenn

die Beraterinnen selbst Schwierigkeiten haben, mit der externalen Wissensressource ‚Programmheft‘ kompetent umzugehen:

FSpr K

219 B: ähm ..und ab Lektion Zehn .. ja hier is es genauso ab Lektion Zehn ... ab Lektion Elf Lektion Zehn das is
220 alles höher ... ähm ... was hab ich jetzt gesehen
221 ...
222 R: meine Güte
223 B: ich hab da etwas gesehen was ich nich mehr finde
224 R ((Ausatmen)) und ich hab mich rechtzeitig angemeldet im März schon
225 ... (15 Sek.)
226 B: die Nummer is falsch ((Lachen)) ach so okay .. und ähm ... komisch . komisch komisch ... Null Zwei
227 okay
228 R: wenn Sie das jetzt nich können dann kann ich ja gehen ja

Die Beraterin hat offensichtlich Probleme, einen Kurs im Programmheft wiederzufinden, worauf der Ratsuchende ungeduldig reagiert („meine Güte“ (Z. 222)), um schließlich die fehlende Programmkenntnis der Beraterin dahingehend zu kommentieren, dass die Beratung beendet werden könnte.

Ein Verschränkung von internalem Fremdsprachenwissen der Beraterinnen und der externalen Wissensressource ‚Einstufungstest‘ – wie in der FSpr B – ist in keiner weiteren Beratung des Korpus zu beobachten. Die Ergebnisse des Einstufungstests werden von den übrigen Beraterinnen nicht mit Hilfe einer Kommunikation in der Fremdsprache überprüft, sondern sie verlassen sich auf die Gültigkeit der Ergebnisse. Im Unterschied zu anderen institutionellen Kontexten, in denen zur Diagnose auch Testverfahren (z. B. in Krankenhäusern) eingesetzt werden, müssen die Ratsuchenden in manchen Fällen aber erst von der Gültigkeit der Testergebnisse überzeugt werden.

IV.3 Umgang der Beraterinnen mit eigenem Nichtwissen

Da die Ratsuchenden offensichtlich wissen, dass die Fremdsprachenkursberaterinnen als institutionelle Vertreterinnen der VHS nur über institutionsbezogenes Wissen verfügen, werden in den anderen Beratungen auch keine Fragen gestellt, zu deren Beantwortung die Beraterinnen über außer- oder fremdinstitutionelles Wissen verfügen müssten. Lediglich in dem bereits oben angeführten Gesprächsausschnitt, in dem sich der Ratsuchende nach Finanzierungsmöglichkeiten von Fremdsprachenkursen durch die Agentur für Arbeit erkundigt, wird ein solches Wissen eingefordert. Die Beraterin reagiert mit einer Bekundung ihres Nichtwissens, um den Ratsuchenden fremdinstitutionell zu delegieren.

Beachtenswert ist jedoch, dass den Beraterinnen durchaus auch institutionsbezogenes Wissen fehlt, um Fragen der Ratsuchenden beantworten zu können. Der Ratsuchenden im folgenden Fall wird empfohlen, sich nicht online, sondern mit Hilfe der Anmeldekarte anzumelden und diese persönlich abzugeben:

FSpr J

230 R: ja gut . wann haben die morgen offen wissen Sie das

231 B: ich hab draußen an der Tür neue Öffnungszeiten gesehen da steht jetzt nicht Freitag gar nix mehr&aba
 232 R ach so
 233 B: um de Ecke da is der Haupteingang irgendwo. da is der technische Dienst (leise) beziehungsweise die*
 234 Pforte . ähm Sie können es jetzt versuchen . oder
 235 X: aber da müssen ja Öffnungszeiten dran stehen
 236 B: ja ich hab war sonst immer von Zehn bis Zwölf . schauen Sie ruhig noch mal .. rein
 237 R: ja okay
 [...]
 251 B: ja und dann kommen Sie dann am Dienstag . um Neunzehn Uhr Dreißig im Raum einhundertzehn
 252 R ja
 253 B: ums Eck is der Haupteingang.. gehts die Treppe hoch und dann is dann äh gegenüber (leise) direkt
 254 gegenüber der Treppe is* der Raum is
 255 nich so schwer zu finden
 256 R: ((Lachen)) ja das kriegen wir dann hin
 257 B: ja denk ich mal
 258 R: jo bestimmt .. okay dann vielen Dank

Auffällig ist bei der Frage nach den Öffnungszeiten der Nachläufer „wissen Sie das“ (Z. 230). Die Ratsuchende setzt offensichtlich dieses institutionsbezogene Wissen bei der Beraterin nicht voraus. Dass die Beraterin tatsächlich nicht über das notwendige Wissen verfügt, zeigt ihre Reaktion: So ist auch sie als institutionelle Vertreterin – wie die Ratsuchenden – auf öffentliche Aushänge angewiesen. Ihr Nichtwissen versucht sie, mit dem Wissen über zurückliegende Öffnungszeiten zu kompensieren. Nachdem die Ratsuchende und ihre Begleiterin sich in der ausgelassenen Passage über eine gemeinsame Kursbelegung verständigt haben, erklärt die Beraterin, wo sich der Haupteingang befindet und wie die Ratsuchende zum Seminarraum des Kurses gelangt. Dabei handelt es sich um ein Wissen, über das die Beraterin wahrscheinlich aufgrund ihrer eigenen Kursleitertätigkeit verfügt. Die Reaktion der Ratsuchenden „((Lachen)) ja das kriegen wir dann hin“ (Z. 255) zeigt, dass sie auf dieses Wissen nicht angewiesen ist und sie sich unterschwellig über die Beraterin lustig macht.

Zusammenfassung

Die Ratsuchenden verfügen sowohl über deklaratives als auch über prozedurales Wissen des institutionellen Kontextes ‚VHS‘, wissen aber nicht, welche Vorkenntnisse sie haben und welchen Kurs sie besuchen sollen. Außerdem haben sie in der Regel bereits vor den Beratungen Kenntnisse darüber, welche Beratungen und Weiterbildungsmaßnahmen die VHS anbietet. Während ihr deklaratives Wissen dem anbieterinstitutionellem Kontext ‚VHS‘ entspricht, greifen einige der Ratsuchenden auch auf ein Umgangswissen zurück, das sie in anderen institutionellen Kontexten erworben haben und nun für die Fremdsprachenkursberatung aktivieren.

Mit dem Einstufungstest und dem gedruckten Programmheft stehen für die Beratungen zwei externale Wissensressourcen zur Verfügung, die eine persönliche Beratung prinzipiell überflüssig werden lassen. Durch eine alleinige Nutzung der externalen Wissensressourcen sichern die Beraterinnen ihren Wissensvorsprung gegenüber den Ratsuchenden. Es zeigt sich, dass die von der Institution zur Verfügung gestellten externalen Wissensressourcen

bindend für die Fremdsprachenkursberaterinnen sind. Es können nämlich nur Kurse vorgeschlagen werden, die dem Einstufungsergebnis entsprechen und die im gedruckten Programm der VHS aufgeführt sind.

In den Beratungen fordern die Ratsuchenden ex- und implizit institutionsbezogenes Wissen und vereinzelt auch außer- und fremdinstitutionelles Wissen von den Beraterinnen ein. Die Beraterinnen entscheiden, inwieweit sie solche Fragen der Ratsuchenden mit Begründung ihres institutionsbezogenen (Nicht-)Wissens (nicht) beantworten, ignorieren, inner- oder fremdinstitutionell delegieren. Alle Fragen, die mit der Einstufung der Vorkenntnisse und einer Kursbelegung bei der VHS in Verbindung stehen, sind nicht, oder nur an die Fachbereichsleitungen delegierbar.

Darüber hinaus vermitteln die Beraterinnen den Ratsuchenden auch vereinzelt prozedurales Wissen, wie sie sich im institutionellen Kontext ‚VHS‘ zu verhalten haben (z. B. Anmeldung, Kursstornierung). Die Beratungen dienen demzufolge auch dazu, institutionsinterne Handlungsabläufe zu unterstützen (vgl. Reitemeier 1994, S. 239).

11.1.6 Ablaufbezogene und nicht-ablaufbezogene Komponenten von Fremdsprachenkursberatungen der untersuchten Volkshochschule

Abschließend wird die in Kap. 3.4 geübte Kritik an den Phasen- und Strukturmodellen aufgegriffen, indem ein komponentenbasiertes Modell von Beratung in der Weiterbildung entwickelt wird, das sowohl dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚VHS‘ als auch dem Beratungsformat ‚Fremdsprachenkursberatung‘ Rechnung trägt. Grundlage sind die empirisch gewonnenen Ergebnisse, wobei die Ergebnisse der parameterbezogenen Analyse als ‚Querschnittskategorien‘ genutzt werden.

Ablaufbezogene Komponenten

1. Eröffnen der Beratungen

Für die Inanspruchnahme einer Fremdsprachenkursberatung ist bei der untersuchten VHS keine Terminvereinbarung erforderlich. Aufgrund dieser Tatsache wissen die Beraterinnen nicht, ob Personen, die das Foyer betreten, überhaupt eine Fremdsprachenkursberatung wünschen und für welche Fremdsprache sie sich gegebenenfalls interessieren. Auch haben die Beraterinnen keine Kenntnis darüber, ob die Ratsuchenden bereits Kursteilnehmende sind und ob diese wissen, welche Leistungen sie in einer Fremdsprachenkursberatung (nicht) zu erwarten haben. Während die Ratsuchenden die Beraterinnen – wahrscheinlich aufgrund des räumlichen Arrangements – als institutionelle Vertreterinnen identifizieren können, müssen die Beraterinnen erst in Erfahrung bringen, ob die eintretenden Personen tatsächlich Fremdsprachenkursratsuchende sind. Sie müssen prüfen, ob sie für die Bearbeitung der prinzipiell sehr heterogenen Beratungsanliegen überhaupt zuständig sind. Dies ist

jedoch unproblematisch, da die eintretenden Ratsuchenden sich in der Regel ohne namentliche Vorstellung als Fremdsprachenkursinteressenten zu erkennen geben. Außerdem fordern sie mit den Nennung ihrer Beratungsanliegen typische Aktivitäten der Fremdsprachenkursberaterinnen ein: die Durchführung eines Einstufungstests und/oder eine Beratung über das Fremdsprachenkursangebot der VHS.

2. Ermitteln der fremdsprachlichen Vorkenntnisse der Ratsuchenden

Erfolgen die Gesprächseröffnungen in der Regel auf Initiative der Ratsuchenden, wird der erste Schritt zur Bearbeitung der Beratungsgegenstände von den Beraterinnen eingeleitet. Die Ratsuchenden werden aufgefordert, ihre Vorkenntnisse selbst einzuschätzen, wenn dies nicht bereits zuvor in Selbstwahlen geschehen ist. Die Einschätzung kann ohne Vorgaben oder bereits mit dem Hinweis auf den Englischunterricht in der Schule erfolgen. Bei Ratsuchenden, die bereits Teilnehmende eines Fremdsprachenkurses der VHS sind, werden die Vorkenntnisse mit Hilfe der Niveaustufen der bereits besuchten Kurse festgestellt. Nach der Selbsteinschätzung der Vorkenntnisse werden Ratsuchende mit Vorkenntnissen, die noch keinen Kurs der VHS besuchen, zur Bearbeitung eines schriftlichen Einstufungstests veranlasst. Dieser muss nach einer mündlichen Einweisung durch die Beraterinnen von den Ratsuchenden ohne weitere Unterstützung bearbeitet werden. Der Test wird nicht als Diagnoseinstrument genutzt, um den Ratsuchenden ein differenziertes Bild ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln. Er wird auch nicht zum Ausgangspunkt genommen, um Lernmotive, -wünsche und -hemmnisse zu besprechen. Stattdessen dient er ausschließlich zu einer standardisierten Einstufung der Vorkenntnisse gemäß der Niveaustufen des EQR.

3. Durchführen von einrichtungsgebundenen und programm-basierten Kursrecherchen

Nach Einstufung der Vorkenntnisse folgt eine Kursrecherche, die sich ausschließlich am Programmangebot der VHS orientiert. Dabei wird die externe Wissensressource ‚Programmheft‘ alleine von den Beraterinnen verwendet, um Kurse vorzuschlagen. Der exklusive Zugriff auf das Programmheft dient offensichtlich dazu, den Ratsuchenden möglichst schnell einen Kurs präsentieren zu können. Außerdem sichern die Beraterinnen damit ihren (vermeintlichen) Wissensvorsprung gegenüber den Ratsuchenden. Nur wenn (noch) Kurse angeboten werden, die den Vorkenntnissen entsprechen, können Wünsche und Erwartungen an einen Fremdsprachenkursbesuch der Ratsuchenden berücksichtigt werden. Dies hat zur Folge, dass die Fremdsprachenkursberatungen aufgrund ihrer ausschließlichen Orientierung am institutionellen Angebot sich nicht an Bedürfnis- und Interessenlagen der Ratsuchenden, sondern vornehmlich am Angebot der Einrichtung orientieren. Bei Beratungen, die mitten im Semester stattfinden, stehen die Beraterinnen vor der Herausforderung, den Ratsuchenden

überhaupt einen ihren Vorkenntnissen entsprechenden Kurs vorschlagen zu können. Somit können weder Interessen der Ratsuchenden berücksichtigt noch verschiedene Kursalternativen vorgeschlagen werden. Kann kein Kurs ermittelt werden, verweisen die Beraterinnen auf das Programmangebot im nächsten Semester oder empfehlen, sich an die zuständige Fachbereichsleiterin zu wenden.

4. Sichern der Beratungsergebnisse und Beenden der Beratungen

Die Beratungen können entweder mit einer verbindlichen Kursanmeldung oder mit einer Verschiebung dieser Entscheidung abgeschlossen werden. Die Gesprächsabschlüsse vollziehen sich schrittweise, indem die Beratungsergebnisse von den Ratsuchenden entweder evaluiert oder unkommentiert zur Kenntnis genommen werden. Optional resümieren die Beraterinnen die Beratungen, um letztendlich die Initiierung des Gesprächsabschlusses den Ratsuchenden überlassen. Die Gesprächsabschlüsse tragen in der Regel durch den Dank der Ratsuchenden und der Übernahme der Verabschiedungsformeln zu einem verbindlichen und harmonischen Gesprächsende bei.

Nicht-ablaufbezogene Komponenten¹²⁵

Wahren des institutionellen Kontextes ‚VHS‘ und des Beratungsformats ‚Fremdsprachenkursberatung‘

Die untersuchte VHS definiert mit der Festlegung der Beratungszeit, des Beratungsortes, dem Vorhalten personeller Ressourcen (Fremdsprachenkursberaterinnen) und den externen Wissensressourcen (gedrucktes Programm, Einstufungstest) den institutionellen Kontext ihrer einrichtungsgebundenen Fremdsprachenkursberatungen. Dennoch können Fremdsprachenkursberatungen unterschiedliche inner- und fremdinstitutionelle Kontextbezüge aufweisen. Außerdem verfügen nicht alle Ratsuchenden über prozedurales Wissen, wie sie sich in einer einrichtungsgebundenen Fremdsprachenkursberatung der VHS zu verhalten haben. Die daraus resultierenden Kontextüberschreitungen werden von den Beraterinnen ignoriert oder explizit vom Kontext ‚Fremdsprachenkursberatung‘ abgegrenzt. Eine weitere Möglichkeit ist es, die angesprochenen inner- und fremdinstitutionellen Kontexte mit Hinweis auf innerinstitutionelle (Nicht-)Zuständigkeiten aufzugreifen und die Ratsuchenden an die entsprechenden Stellen zu verweisen.

¹²⁵ Auf eine Nummerierung dieser Komponenten wurde bewusst verzichtet, da diese nicht chronologisch geordnet sind, sondern an unterschiedlichen Zeitpunkten ausgestaltet oder fortlaufend prozessiert werden.

Organisieren der Beratungen mit Hilfe von Personenkategorien der Ratsuchenden

Grundlegend basieren die Beratungen auf den Personenkategorien ‚Beratende‘ und ‚Ratsuchende‘ in der institutionsbezogenen Ausprägung ‚Fremdsprachenkursberaterin mit guter Programmkenntnis‘ und ‚Ratsuchende als Fremdsprachenkursinteressenten‘. Während die Ratsuchenden ihre Beratungsanliegen auf die institutionsbezogene Personenkategorie der Beraterinnen zuschneiden, nehmen die Beraterinnen Differenzierungen der Ratsuchenden in Personen mit bzw. ohne Vorkenntnissen vor, um – darauf bezogen – (k)einen Einstufungstest durchzuführen. Wird ein Einstufungstest durchgeführt, wird die Kategorie ‚Ratsuchende mit Vorkenntnissen‘ weiter in die Niveaustufen des EQR differenziert, um eine darauf basierte Kurswahlberatung durchzuführen. Entlang dieser Personenkategorien werden die anbieterinstitutionellen Interessen (zeitökonomische Durchführung der Beratung und Veranlassung der Ratsuchenden zu einem Kursbesuch bei der VHS) von den Beraterinnen verfolgt. Fremdinstitutionelle Fremdkategorisierungen der Beraterinnen von den Ratsuchenden und fremdinstitutionelle Selbstkategorisierungen der Ratsuchenden werden entweder von den Beraterinnen nicht beachtet oder explizit abgewiesen.

Distanzieren

Eng mit den Komponenten ‚Wahren des institutionellen Kontexts‘ und ‚Organisieren der Beratungen mit Hilfe von Personenkategorien‘ ist die Komponente ‚Distanzieren‘ verknüpft. Die in den Gesprächen von den Ratsuchenden genannten Erwartungen und die persönlichen Lebensumstände, die keinen oder lediglich einen mittelbaren Bezug zum Fremdsprachenlernen haben, werden – ebenso wie informelle Gesprächsangebote der Ratsuchenden – von den Beraterinnen ignoriert. Dieses Vorgehen lässt sich als professionelle Distanzierung der Beraterinnen verstehen, um die Gespräche zielgerichtet und zeitökonomisch gestalten zu können.

Vermitteln von Wissen

Die Fremdsprachenkursberatungen sind von der Vermittlung deklarativen Wissens (z. B. Kurse der VHS, die (nicht) belegt werden können; interne Zuständigkeiten in der VHS) geprägt. Außerdem wird den Ratsuchenden Wissen (z. B. über administrative Vorgänge, über korrekte Begriffsverwendung in Weiterbildungseinrichtungen) vermittelt, wohingegen kontextuelles Wissen (Wie finden die Ratsuchenden zukünftig selbstständig den für sich richtigen Kurs?) keine Rolle spielt.¹²⁶ Den Ratsuchenden wird weder das Wissen vermittelt, wie sie

¹²⁶ Legt man die zentrale Idee des „Hamburger Strukturmodells zur Bildungsberatung“ an, dass Bildungsberatungen ein pädagogisches Moment aufzuweisen haben, um sich von Beratungen in anderen Bereichen abzugrenzen (vgl. Kap. 3.2), sind die hier untersuchten Fremdsprachenkursberatungen keine pädagogische Beratungen.

selbst ihre Vorkenntnisse einstufen, noch, wie sie einen für sie geeigneten Fremdsprachenkurs der VHS (in der Zukunft) mit Hilfe des gedruckten Programms oder online finden können.

11.2 Einrichtungsübergreifende Beratungen am Beispiel von Beratungen einer kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle

11.2.1 Interaktionsanalyse der Weiterbildungsberatung A (WB A)

Sequenzielle Analyse

Segment 1

- 1 R: ((unverständlich))
2 X: was meint die
3 R: die Fenster
4 X: ja is okay ((Lachen))
5 R: ich hab gestern noch
6 X: du du brauchst nen Kaffee ne' ((Lachen))
7 B: ja dann können wir ma gucken, also wie lang wir das hier aushalten können mit der Luft
8 R: okay
9 B: äh sagen Se Bescheid wenn irgendwie irgendwas
10 R: muss ich das Ding unterschreiben oder wie
11 B: nein&nein&nein&nein&nein&nein
12 das können Sie mitnehmen, Sie brauchen da nichts Sie ham ja jetzt mündlich die Einverständnis das
13 Einverständnis gegeben ((Einatmen)) okay Frau [Nachname1]
14 R: genau
15 B: heut is
16 R: mit Te Ha
17 B: mit Te Ha
18 R: bitte
19 B: ja natürlich . dritter- . Siebter Zweitausendzehn okay
20 R: dritter Achte
21 B: wie&bitte
22 R: dritter Achter
23 B: dritter . Achte (leise) Sie haben Recht*
24 X: ((Lachen))
25 R: wohl im Monat verloren gehabt kann passieren

Das Transkript beginnt mit einer unverständlichen Äußerung der Ratsuchenden (R).¹²⁷ Angesprochen ist offensichtlich eine zweite weibliche Person (X), da diese und nicht der Berater (B) reagiert. Ihre Frage „was meint die“ (Z. 2) ist distanziert und so gestellt, als ob R nicht anwesend wäre. Die Formulierung deutet auf eine Vertrautheit der beiden Frauen hin, da eine Unbekannte nicht so reagieren könnte, ohne unhöflich zu sein. Der Hinweis von R auf „die Fenster“ (Z. 3) könnte die Aufforderung sein, die Fenster zu schließen oder zu öffnen. Auch könnte sie darauf aufmerksam machen, dass die Fenster z. B. offen, geschlossen, besonders schön oder dreckig sind. Die Reaktion „ja is okay“ (Z. 4) von X wirkt beschwichtigend und zugleich ein wenig herablassend. Der Abbruch der Erläuterung zeigt (vgl. Z. 5), dass R dieses Thema nicht vertiefen will. Die Vermutung, dass die beiden Frauen miteinan-

¹²⁷ Die Aufnahme setzt offensichtlich in ein bereits begonnenes Gespräch ein, da weder Begrüßungs- noch Vorstellungssequenz vollzogen werden.

der vertraut sind, bestätigt sich, da X die Ratsuchende duzt und sich ohne Konsequenzen über sie lustig machen kann (vgl. Z. 6). B thematisiert die örtlichen Bedingungen und legitimiert das angesprochene Nullthema¹²⁸ ‚Fenster‘. Er fordert R auf, sich zu äußern, wenn sie etwas stört (vgl. Z. 7ff.).

R scheint dieser Bemerkung keine Beachtung zu schenken, da sie einen Themenwechsel vornimmt (vgl. Z. 10). Naheliegend ist, dass mit dem „Ding“ (Z. 10) ein Formular gemeint ist, das ihr ausgehändigt wurde. Diese umgangssprachliche und zugleich abwertende Bezeichnung lässt vermuten, dass R nicht weiß, um was für ein Formular es sich handelt. Dieser Begriff ist in einer institutionellen Interaktion ungewöhnlich. Es wäre kaum denkbar, dass z. B. eine Zeugin eine eidesstattliche Versicherung als „Ding“ bezeichnen würde. Bei der Reaktion von B fallen die schnell aufeinanderfolgenden Verneinungen auf (vgl. Z. 11), womit er deutlich macht, dass R das Formular unter keinen Umständen unterschreiben muss. Wahrscheinlich handelt es sich bei dem Formular um eine schriftliche Einverständniserklärung zur Gesprächsaufzeichnung (vgl. Z. 12). Der Hinweis „Sie brauchen da nichts“ (Z. 12) könnte sich entweder auf das Formular oder auf die Beratung beziehen – im Sinne von: ‚Sie brauchen da nichts weiter zu beachten‘. Durch das hörbare Luftholen und das gesprächsstrukturierende „okay“ (Z. 13) werden die Themen ‚Fenster‘ und ‚Unterschrift‘ von B beendet.

Er signalisiert mit der namentlichen Ansprache, dass nur eine der beiden Frauen seine Gesprächspartnerin sein wird (vgl. Z. 13). X wird damit indirekt die Rolle einer Zuhörerin zugewiesen, wobei der Grund für ihre Anwesenheit unklar ist. R gibt sich als die genannte Person zu erkennen und signalisiert ihre Gesprächsbereitschaft (vgl. Z. 14). B füllt wahrscheinlich ein Formular aus, da er laut überlegt, welches Datum heute ist (vgl. Z. 15). Durch die Kommentierung macht er sein Handeln transparent und sichert sich zugleich ab, keinen Fehler zu begehen. Außerdem lenkt er die Aufmerksamkeit auf diesen administrativen Akt. Anstatt das Datum zu nennen, bemerkt R, wie ihr Nachname korrekt geschrieben werde, und B wiederholt die Schreibweise (vgl. Z. 16f.). R reagiert mit der latent ironischen Aufforderung „bitte“ (Z. 18). Die Reaktion „ja natürlich“ (Z. 19) von B wirkt ebenfalls leicht ironisch, da es offensichtlich nicht selbstverständlich ist, den Namen auf diese Weise zu schreiben. Der Berater setzt die Bearbeitung des Formulars fort, da er das Datum einträgt. Er wird von R korrigiert, die ein abweichendes Datum nennt (vgl. Z. 19f.). B stimmt der Ratsuchenden zu (vgl. Z. 23), wobei seine „leise“ (Z. 23) Sprechweise ein Anzeichen dafür sein könnte, dass ihm der Fehler unangenehm ist. Mit einem Lachen von X (vgl. Z. 24) und der Bemerkung „wohl im Monat verloren gehabt kann passieren“ (Z. 25) von R machen sich die Frauen über die-

¹²⁸ Ein Nullthema bezeichnet einen Gesprächsinhalt, bei dem es nicht um die Sache geht, sondern der zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen dient (vgl. Brinker/Hagemann 2001, S. 1255).

sen Fehler lustig. Der Nachläufer „kann passieren“ wirkt wie eine ironische Überspitzung dessen, da es nicht üblich ist, sich im Monat zu irren.

Das Gespräch scheint für R und X eher einen informellen als einen institutionellen Charakter zu haben. Es wäre nur schwer vorstellbar, dass die beiden Frauen in ähnlicher Weise z. B. bei einer Polizeikontrolle reagieren würden. Der Berater kontert ebenfalls latent ironisch („gut dass Sie aufpassen“ (Z. 26)) und beendet mit Hilfe eines gesprächsstrukturierenden „okay“ (Z. 26) sowie einem kurzen Absetzen die Sequenz.

Beachtenswert ist, dass an dem Gespräch drei Personen beteiligt sind, wobei nur eine der beiden Frauen die Ratsuchende ist. Wer die zweite Frau ist, in welchem Verhältnis sie zu R steht und warum sie der Beratung beiwohnt, wird nicht besprochen. Ihre Bemerkungen legen die Vermutung nahe, dass sie eine Freundin von R ist.

Außerdem sind drei weitere Aspekte bemerkenswert: Erstens ist B um die Transparenz seines Handelns bemüht und zeigt eine Dienstleistungshaltung. Er beteiligt R schon am Ausfüllen des Formulars und greift ihre Korrekturen zur richtigen Schreibweise ihres Namens und des Datums auf. Zweitens tritt R sehr selbstbewusst auf, da sie die richtige Schreibweise ihres Namens einfordert, B korrigiert und sich über seinen Fehler lustig macht. Drittens hat der Gesprächsbeginn eher den Charakter einer privaten Unterhaltung als den einer institutionellen Interaktion. Die Versuche von B, ernsthaft die räumlichen Bedingungen zu thematisieren und dem Gespräch durch einen administrativen Vorgang (Formularbearbeitung) einen institutionellen Charakter zu verleihen, sind nur bedingt erfolgreich. Vielmehr muss er sich zweier miteinander vertrauter Personen erwehren, die sich über ihn lustig machen, indem er ebenfalls mit leichter Ironie kontert.

Segment 2

- 26 B: gut dass Sie aufpassen okay . was . kann ich denn für Sie tun
27 R: ja wir hatten ja letztens schon mal nen bisschen telefoniert gehabt weiß nicht ob Sie sich noch erinnern
28 B: ja mhm
29 R: äh naja
30 B: (laut) ja ein bisschen schon* aber fangen Sie noch mal von vorne an
31 R: das Ding is ja ähm wie gesagt ich hab meine Schule beendet kurz drauf zwei Kinder bekommen, und
32 B: ja
33 R: seitdem nur diverse Gelegenheitsjobs hat sich nie wirklich was ergeben, . immer Hausfrau Mutter
34 B: ja ja
35 R: und äh ich sag jetzt mein Sohn wird sechzehn meine Tochter wird neunzehn
36 B: ja
37 R: ähm . und beide im Begriff äh sich eigenständig zu machen, und ich sag die ganzen Jahre war ich nur
38 B: ja
39 R: für meine Familie da . ich möchte was für mich tun, bevor zu spät is ich irgendwie . in irgend nen Loch
40 falle ich muss was für mich auch tun ne'
41 B: ja okay
42 R: das heißt es wär beruflich ne'
43 B: ja okay . äh gut das heißt also Sie sagen Sie haben Ihren, . Ihre Schule abgeschlossen, was war das für
44 nen Schulabschluss
45 R: Zehnte Hauptschule
46 B: ja . wann war das

47 R: ((Lachen)) oh ... ja: vor einundzwanzig Jahren,
 48 B: vor einundzwanzig Jahren, also irgendwann . Neunzehnhundertneunzig
 49 (4 Sek.)
 50 R: nee .. äh&äh . Achtneunzig
 51 B: wie alt sind Sie denn (leise) wenn ich fragen darf
 52 R: ((Lachen))
 53 X: neununddreißig wird se
 54 R: Klappe
 55 X: ((Lachen)) deswegen kann das nicht hinhalten mit einundzwanzig Jahren,
 56 B: also
 57 R: ich mein ich bin Achtundsiebzig&ach ich bin mit sieben eingeschult worden, weil ich von Oktober bin
 58 B: ja okay
 59 R: achtundachtzig so in den Dreh hab dann
 60 B: okay
 61 R: noch nen bisschen Berufsschule-
 62 B: ja okay
 63 R: da hab ich angefangen Fotofachverkäuferin .. zu lernen, bei [Geschäftsname] damals
 64 B: ja
 65 R: dann nachher aber auch abgebrochen
 66 B: aber das is abgebrochen ne'
 67 R: (leise) ja Standard* . frühzeitig auch Zuhause draußen . erste Freund erste Wohnung . schwanger
 68 B: okay . ähm Sie haben eine Ausbildung begonnen ne abgeschlossene Berufsausbildung haben Sie nicht
 69 R: nein
 70 B: ja okay . gut äh das jüngste Kind is sechzehn das heißt also
 71 R: ja wird im nächsten Monat sechzehn
 72 B: ja&ja okay auf jeden Fall so mit Betreuungsbedarf und dass Sie jetzt dadurch ein&eingeschränkt sind .
 73 das
 74 R: der is zurzeit sowieso in der [Klinikname] hier in Betreuung
 75 B: ah ja okay&okay
 76 R: nachher eventuell . betreutes Wohnen je nachdem wie es sich entwickelt
 77 B: okay
 78 R: ne'
 79 B: gut und Sie überlegen was für sich zu tun, und wieder beruflich irgendwie Fuß zu fassen, und (leise) in
 80 welche Richtung gehen denn Ihre Überlegungen

Mit der Frage, was B für R tun könne (vgl. Z. 26), begibt er sich in die Rolle eines Dienstleisters. Eine solche Frage ist nur in einem institutionellen Kontext möglich, in dem die Klientin, weiß, wobei ihr (nicht) geholfen werden kann. So könnte R nämlich alle erdenklichen Themen (z. B. ein Brot kaufen, ein Sportboot ausleihen, einen Kredit beantragen) auf diese Frage vorbringen. Sie antwortet nicht konkret, sondern weist auf ein vorausgegangenes Telefonat hin (vgl. Z. 27). Aufgrund der Adverbien „schon mal“ (Z. 27) und „bisschen“ (Z. 27) ist anzunehmen, dass es sich um ein kurzes Gespräch gehandelt hat. Dass sie überhaupt auf das Telefonat zu sprechen kommt, lässt vermuten, dass sie im selbigen bereits ihr Beratungsanliegen mitgeteilt hat. Mit dem Einschub „weiß nich ob Sie sich noch erinnern“ (Z. 27) prüft sie, was B noch über ihren Fall weiß, worauf er bemerkt, sich ein „bisschen“ zu ersinnen (vgl. Z. 30). B fordert R auf, ihr Beratungsanliegen noch einmal so darzustellen, als ob das Telefonat nicht stattgefunden hätte (vgl. Z. 30). Er trennt damit den telefonischen Erstkontakt von der aktuellen Gesprächssituation.

Der umgangssprachliche Einstieg „das Ding is“ (Z. 31) lässt zunächst offen, ob R ein Problem, einen Sachverhalt schildern oder eine Frage stellen will. Die Interpretationsmöglichkeit, dass sie durch die Bezeichnung „Ding“ (Z. 10) das Formular abgewertet hat, wird entkräftet. Es scheint sich eher um eine übliche Formulierung von R zu handeln, mit der sie

sowohl Gegenstände als auch Sachverhalte bezeichnet. Auffällig ist, dass sie anschließend nicht angibt, was B für sie tun kann, sondern knapp ihren Lebenslauf schildert: Sie beginnt mit dem Schulbesuch, wobei die Schulform nicht genannt wird (vgl. Z. 31). Das Verb „beendet“ (Z. 31) lässt offen, ob sie die Schule abgebrochen oder abgeschlossen hat. Die Bemerkung, dass sie nach der Schule zwei Kinder zur Welt gebracht hat, wirkt wie eine Rechtfertigung dafür, „nur diverse[n] Gelegenheitsjobs“ (Z. 33) nachgegangen zu sein. Die Begrifflichkeit „Gelegenheitsjobs“ lässt vermuten, dass sie befristete Aushilfstätigkeiten ausgeübt hat. Wahrscheinlich ist auch, dass sie weder eine Berufsausbildung noch ein Studium absolviert hat, da sie beides nicht erwähnt. Ihre ‚Hauptbeschäftigung‘ – in Abgrenzung zu den Gelegenheitsjobs – bezeichnet sie mit: „immer Hausfrau Mutter-“ (Z. 33). Die knappe Schilderung des Lebenslaufs steht in keinem Bezug zu der Eingangsfrage von B. Offensichtlich hält R die Kenntnis ihres Lebenslaufs aber für notwendig, damit B etwas für sie tun kann. Möglich ist auch, dass sie ein Umgangswissen aus anderen institutionellen Kontexten (z. B. Bewerbungsgespräche, Gespräche bei der Agentur für Arbeit) aktiviert. Es wäre nicht vorstellbar, dass sie auf dieselbe Frage eines Verkäufers im Einkaufszentrum so reagieren würde. Dass B die Ratsuchende nicht unterbricht und ihre Angaben mehrfach mit Hörerrückmeldungen kommentiert, zeigt, dass er eine solche Schilderung erwartet hat und/oder diese Informationen benötigt.

R nennt das Alter ihrer Kinder und stellt fest, dass diese „im Begriff [seien] sich eigenständig zu machen,“ (Z. 37). Vermutlich will R über ihre (berufliche) Zukunft sprechen, da sie als Mutter nicht mehr gebraucht wird. Die Familienzeit wird in den Kontrast zu ihrem Vorhaben gesetzt, ‚etwas für sich zu tun‘ (vgl. Z. 39). Nimmt man die Metapher ‚in ein Loch fallen‘ (vgl. Z. 39f.) ernst, könnte R die Befürchtung haben, depressiv zu werden. Mit dem question tag „ne“ (Z. 40) fordert sie eine Reaktion von B ein, die auch zurückhaltend erfolgt: „ja okay“ (Z. 41). Der Nachläufer „das heißt es wär beruflich ne“ (Z. 42) präzisiert das Beratungsanliegen. R erhofft sich demzufolge keine psychologische Lebensberatung, sondern benötigt Hilfe dabei, eine Berufstätigkeit aufzunehmen, was in einer Berufswahlberatung möglich wäre.

B wiederholt prüfend, dass R die Schule abgeschlossen habe, um sich anschließend nach der Art des Schulabschlusses zu erkundigen (vgl. Z. 43f.). Es bestätigt sich, dass er Informationen über den Lebenslauf der Ratsuchenden benötigt. Die Antwort „Zehnte Hauptschule“ (Z. 45) ist entweder umgangssprachlich oder könnte die einer Person sein, die häufig mit unterschiedlichen Schulabschlüssen zu tun hat. Trifft die zweite Interpretation zu, lässt sich auch vermuten, dass R regelmäßig nach ihrem Schulabschluss gefragt wird. Ihre Reaktion „((Lachen)) oh ... ja:“ (Z. 47) auf die Nachfrage des Beraters, wann sie ihren Abschluss erworben habe, zeigt, dass der Schulbesuch länger zurückliegt oder ihr diese Frage unangenehm ist. Ihre Antwort, dass dieser über zwanzig Jahre zurückliegt (vgl. Z. 47), wird von B –

wie es für Lebensläufe üblich ist – mit einer Jahresangabe datiert (vgl. Z. 48). R korrigiert den Berater, indem sie ein anderes Jahr nennt (vgl. Z. 50). Diese Angabe wird offensichtlich von B angezweifelt, da er sich nach dem Alter von R erkundigt (vgl. Z. 51). Der leise intonierte Nachläufer „wenn ich fragen darf“ (Z. 51) zeigt, dass es sich möglicherweise um eine heikle Frage handelt oder es ihm nicht zusteht, nach dem Alter von R zu fragen. In anderen Institutionen, z. B. in Krankenhäusern, fragen Mediziner ihre Patienten selbstverständlich nach deren Alter, wenn sie diese Information benötigen.

Dass diese Frage für R tatsächlich unangenehm ist, wird an ihrem Lachen erkennbar (vgl. Z. 52). Anstatt R in dieser für sie offensichtlich unangenehmen Situation zu unterstützen, nennt X das Alter der Ratsuchenden (vgl. Z. 53). Dass es ihr nicht zusteht, zu antworten, wird an der schroffen Zurechtweisung „Klappe“ (Z. 54) von R deutlich. Dies scheint der übliche Umgangston der Frauen untereinander zu sein, da sich X nicht angegriffen fühlt, sondern ebenfalls lacht (vgl. Z. 55). B schaltet sich in den sich anbahnenden Disput ein, indem er parallel zum Lachen von X „also“ (Z. 56) einwirft. Trotz der Zurechtweisung von R spricht X weiter mit dem Berater und macht ihn auf einen Fehler oder eine Lüge der Freundin aufmerksam (vgl. Z. 55). Die anschließenden Hinweise auf den Geburtsmonat und auf das Einschulungsalter (vgl. Z. 57) könnten bestätigen, dass R häufig ihre Schullaufbahn rechtfertigen muss. B gibt zu erkennen, dass er diese Angaben für plausibel hält (vgl. Z. 60).

R beendet mit der Bemerkung „noch nen bisschen Berufsschule-“ (Z. 61) das für sie unangenehme Thema ‚Alter‘ und nennt damit eine weitere, nicht unproblematische Station ihres Lebenslaufs. Das Adverb „bisschen“ könnte nämlich bedeuten, dass sie die Berufsschule nicht lange besucht und möglicherweise eine Ausbildung abgebrochen hat. Tatsächlich berichtet sie, in einem Fachgeschäft eine Ausbildung zur Fotofachverkäuferin begonnen, diese aber abgebrochen zu haben (vgl. Z. 63ff.). Die Themen ‚Schulbesuch‘ und ‚Alter‘ werden einvernehmlich beendet, da der Berater in einem Satzecho wiederholt, dass R eine Ausbildung abgebrochen habe (vgl. Z. 66). Es fällt auf, dass er den Ausbildungsberuf ‚Fotofachverkäuferin‘ und den erwähnten Betrieb nicht wiederholt, da diese wahrscheinlich für die Beratung nicht relevant sind.

Die Reaktion „(leise) Standard“ (Z. 67) von R zeigt, dass es sich aus ihrer Perspektive um einen üblichen Vorgang handelt. Die anschließende ‚stakkato hafte‘ Darstellung ihres Lebens (früher Auszug, erster Freund, erste Wohnung, Schwangerschaft (vgl. Z. 67)) dient offensichtlich als Rechtfertigung. Diese Art der Darstellung korrespondiert mit dem Standardbegriff, da die geschilderte Abfolge der Ereignisse wie eine logische Konsequenz für einen Ausbildungsabbruch angeführt wird.

Diese vermeintlich plausiblen Argumente werden von B nicht kommentiert, sondern er wiederholt, dass R eine Ausbildung begonnen und keine abgeschlossene Berufsausbildung

vorzuweisen habe (vgl. Z. 68). Nachdem R dies bestätigt hat, wiederholt B, dass das jüngste Kind sechzehn Jahre alt sei (vgl. Z. 70). Damit trennt er wahrscheinlich die für ihn relevanten von den weniger relevanten Informationen. Bevor B eine Schlussfolgerung ziehen kann („das heißt also“ (Z. 70)), wird er von R korrigiert: „wird im nächsten Monat sechzehn“ (Z. 71). Die Reaktion von B erklärt, warum er nur das Alter des jüngsten Kindes und auch nicht dessen exaktes Alter wissen muss (vgl. Z. 72). Beachtenswert ist der Begriff „Betreuungsbedarf“ (Z. 72), eine Begrifflichkeit, wie sie z. B. in Gesetzestexten verwendet wird. R unterbricht erneut und berichtet, dass ihr Sohn in einer Klinik betreut werde und er möglicherweise in ein betreutes Wohnprojekt käme (vgl. Z. 74ff.). Während ihr die Frage nach ihrem Alter unangenehm war, weist sie damit ohne Anlass auf eine schwierige familiäre Situation hin. Bei genauerer Betrachtung steht diese Aussage im Widerspruch zu ihrer Bemerkung, dass ihre Kinder im Begriff sind, sich „eigenständig“ (Z. 37) zu machen.

Im Unterschied zu den Themen ‚Schulbesuch‘ und ‚abgebrochene Ausbildung‘ greift B das Thema ‚Sohn mit stationärem Aufenthalt‘ nicht auf. Seine Reaktion „ah ja okay&okay“ (Z. 75) vermittelt eher den Eindruck, dass er dieses Thema nicht vertiefen will. Abschließend wiederholt er paraphrasierend das Vorhaben von R (vgl. Z. 79). Die Metapher des ‚Fußfassens‘ bildet einen Kontrast zu derjenigen des ‚in ein Loch Fallens‘, wobei weder B noch R zu diesem Zeitpunkt wissen, wie Ersteres gelingen kann („irgendwie“ (Z. 79)).

Mit der Frage, was B für R tun kann, beginnt er inhaltlich die Beratung. Er begibt sich in die Rolle eines Dienstleisters und signalisiert mit namentlicher Ansprache nur einer der beiden Frauen, dass auch nur sie seine Klientin bzw. Kundin sein wird. Der Versuch von R, sich auf ein vorausgegangenes Telefonat zu beziehen, wird mit der Aufforderung von B, noch einmal ‚von vorne zu beginnen‘, unterbunden. R aktiviert offensichtlich ein Umgangswissen, das sie in anderen institutionellen Kontexten erworben hat, da sie unaufgefordert Stationen ihres Lebenslaufs nennt. B beginnt mit der Bearbeitung des Falls, indem er Rückfragen zum Schulabschluss, zum Alter von R und dem ihres jüngsten Kindes stellt. R ist arbeitsmarktfrem (unterer Schulabschluss, keine abgeschlossene Ausbildung) und hat familiäre Probleme (Krankheit des Sohnes). B geht auf diese Aspekte nicht ein, sondern formuliert ein auf das Beratungsanliegen der Ratsuchenden bezogenes Resümee.

Segment 3

- 79 B: gut und Sie überlegen was für sich zu tun, und wieder beruflich irgendwie Fuß zu fassen, und (leise) in
80 welche Richtung gehen denn Ihre Überlegungen
81 R: ja es is das Ding is ich hab mehrere Sachen ich äh ich in .. was ich auch gut finde is ähm . auch so was
82 in der [Klinikname] läuft Betreuen ne . mit Kindern Jugendlichen,
83 B: ja
84 R: ähm . handwerkliche würd mir auch einiges Spaß machen obs jetzt Holz is Maler und Lackierer&bloß
85 mein Problem is ich bin Allergiker ne' ich würd gerne solche Sachen machen ich weiß nich inwiefern
86 B: okay ja
87 R: ne'
88 B: also . gut (leise) Betreuen und Pädagogik schreib ich mal auf und dann handwerklich

89 R: ((Räuspern))
90 (4 Sek.)
91 R: ganz früher war in den Schulzeiten wollt ich technische Zeichnerin werden . (leise) ((lachend)) zum
92 Beispiel auch
93 B: mhm . sind Se aber nich geworden, haben Se auch nich angefangen ne' oder das
94 R: nee leider nich nein
95 B: hat das nen Grund'
96 R: ja wie gesagt ich habe äh mein nie mein Beruf so wirklich auch nich wegen dem Abschluss&äh das war
97 auch damals der war auch nich sehr gut auch viel Stress zu Hause gewesen meine Eltern hatten sich
98 getrennt und dementsprechend . is mein Zeugnis auch nich so toll ne das is ähm ich
99 B: mhm nein ich meine Sie
100 ham ja&Sie ham ja Fotofachverkäuferin angefangen und äh gabs damals schon . äh den Traum
101 R: mhm
102 B: oder das Ziel oder den Wunsch technisches Zeichnen,
103 R: ja das hab ich so im Kopf gehabt ne' aber nie wirklich
104 B: okay is aber nichts draus geworden
105 R: leider nich umgesetzt nein
106 B: is das heute noch öh bedeutsam . dieser-
107 R: Zeichnen bis heute immer gerne ne' also wie gesagt-
108 B: ich schreibs mal auf ... Sie sehn ich mach gerne so Kringel um die um die Ideen
109 R: ja machen Se mal ((Lachen)) oder auch
110 hier so in Frauenhäusern also das sind auch so alles so Sachen die hab ich alle schon selber erlebt und
111 B: ja
112 R: das will ich auch gerne so äh . andern mit aufm Weg auch gerne helfen ich hab immer dieses .
113 Helfersyndrom auch ne'
114 B: ja
115 R: so mit Jugendlichen äh Altenheim nein . ich hab da mal ne Zeit lang geputzt also das is nich mein
116 B: ja
117 Ding die Leute da einem unter den Fingern wegsterben&auch wenn man da nur putzt man kriegst ja mit
118 ne'
119 B: ja&ja
120 R: also ich könnts nich alltäglich sag ich jetzt mal
121 ...
122 B: ja:
123 R: ne'
124 B: joah is klar nee muss man einfach für sich klar haben wobei insofern is das nen bisschen schade weil
125 grade da: äh is natürlich nen Markt da und sind Möglichkeiten da
126 ...
127 R: in der Altenpflege
128 B: in der Altenpflege das muss man ganz deutlich sagen, also da ist der Markt noch ziemlich gut
129 R: was&ich was ich
130 auch toll finde is so diese häusliche Altenpflege ne' wo man dann auch so . privat nach Hause nich so
131 auf Station dieses Private halt ne'
132 B: ja ähm ja was heißt das kommt das in Frage' käm das wär das für Sie
133 denkbar
134 R: ja was ich so so auf Station oder so das is nich so mein Ding ne' das is so Krankenhäuser das is äh ..
135 B: okay
136 R: also häusliche Krankenpflege so: von Haushalt zu Haushalt . das is jetzt bei äh A&Angelas Oma
137 mitgekriegt (leise) weiße'
138 B: moment&ja äh das sind einfach zwei verschiedene Dinge Altenpflege und Krankenpflege also auf
139 R: ja
140 B: Station kommt auch die Krankenpflege da sterben die ja nich unbedingt so weg ne'
141 R: ja&ja klar
142 B: aber also ich frag mal kommt das kommt Krankenpflege für Sie in Frage
143 ...
144 X: bisschen im Krankenhaus arbeiten
145 R: ja auch mit Kindern oder ähm . grad so die Schiene ne' ich würd gern
146 B: ja
147 R: was machen (laut) ich möcht was* was äh auch ne bisschen noch etwas Zukunft hat
148 B: ja

B nimmt sich des Beratungsanliegens an und erkundigt sich nach den beruflichen Vorstellungen von R (vgl. Z. 79f.). Die Frage nach der „Richtung“ (Z. 80) ist offensichtlich auf eine Ratsuchende mit unklaren Berufszielen zugeschnitten. R muss keine konkreten Berufe nen-

nen, sondern kann Berufsfelder oder Tätigkeitsbereiche angeben. Die „leise“ (Z. 79) Sprechweise von B könnte dem Umstand Rechnung tragen, dass auch diese Frage möglicherweise heikel ist. B scheint mit der Frage ein Entscheidungsproblem von R angesprochen zu haben, da sie mehrere „Sachen“ „gut finde[t]“ (Z. 81). Dieser Hinweis entspricht ihrem Vorhaben, etwas für sich tun zu wollen. Mit der Betreuung von Kindern und Jugendlichen in einer Klinik nennt sie ein für diesen institutionellen Kontext ungewöhnliches Beschäftigungsfeld (vgl. Z. 82). Es scheint sich um eine Tätigkeit zu handeln, mit der sie aufgrund der Krankheit ihres Sohnes in Kontakt gekommen ist. B bestätigt dies und R nennt mit dem Handwerk einen weiteren Bereich, der ihr Spaß macht. Es fällt auf, dass sie die Tätigkeit im Krankenhaus lediglich umschreiben konnte, wohingegen sie im Handwerk zwei Berufsbezeichnungen (Maler und Lackierer) kennt (vgl. Z. 84). Eine solche Tätigkeit wird jedoch umgehend von ihr als Beschäftigungsmöglichkeit ausgeschlossen, da sie Allergikerin ist (vgl. Z. 85). Dieses Verhalten könnte auch das einer Arbeitslosen bei der Agentur für Arbeit sein, die den guten Willen zur Aufnahme einer Tätigkeit zeigt, aber umgehend Argumente dafür anführt, einen bestimmten Beruf nicht ergreifen zu können.

B hält die Berufswünsche schriftlich fest, um diese wahrscheinlich zu einem späteren Gesprächszeitpunkt zu nutzen (vgl. Z. 88). Mit Kommentierung der Verschriftlichung macht er erneut sein Vorgehen transparent. In anderen institutionellen Interaktionen ist dies eher unüblich. So werden z. B. Bewerber nicht über die Mitschriften der Personalverantwortlichen und Patienten werden nicht von ihren behandelnden Ärzten über die Eintragungen in die Krankenakte informiert. Auffallend ist, dass B den Wunsch, Kinder und Jugendliche im Krankenhaus zu betreuen, mit „Pädagogik“ (Z. 88) abstrahiert. Dieses Vorgehen entspricht seiner Frage nach den „Richtungen“.

Es entsteht eine Gesprächspause (vgl. Z. 90), in der sich B wahrscheinlich – wie angekündigt – die Berufswünsche notiert. Anschließend gibt R an, zu Schulzeiten an einer Tätigkeit als technische Zeichnerin interessiert gewesen zu sein (vgl. Z. 91f.). Ihre lachende Sprechweise lässt vermuten, dass dieser Berufswunsch nicht mehr ihren aktuellen Berufsvorstellungen entspricht. Dies bestätigt sich nicht, da sie auf die Nachfrage von B vorgibt, es zu bereuen, den Beruf nicht erlernt zu haben (vgl. Z. 94). Die Frage nach dem Grund dafür (vgl. Z. 95) zwingt die Ratsuchende dazu, sich zu rechtfertigen. Das Fragment „mein nie mein Beruf so wirklich“ (Z. 96) deutet eine Sprachlosigkeit, eine fehlende Strukturiertheit oder mangelnde Differenziertheit von R an. Sie begründet die Tatsache, keinen Beruf erlernt zu haben, mit familiären Problemen aufgrund der Trennung ihrer Eltern, die auch zu ihren schlechten schulischen Leistungen geführt haben (vgl. Z. 96ff.).

B entbindet R von weiteren Rechtfertigungen, da er vorgibt, lediglich wissen zu wollen, ob sie schon zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung zur Fotofachverkäuferin „den Traum oder das Ziel

oder den Wunsch technisches Zeichen“ (Z. 100ff.) hatte. Die Reaktion von R zeigt, dass sie sich nicht ernsthaft um eine Ausbildung zur technischen Zeichnerin bemüht hat (vgl. Z. 103). Weitere Erklärungen und Rechtfertigungen werden von B unterbunden, da er R unterbricht und feststellt: „okay is aber nichts draus geworden“ (Z. 104). Er erkundigt sich, ob dieser Berufswunsch noch „bedeutsam“ (Z. 106) sei. Die Antwort, immer noch gerne zu zeichnen (vgl. Z. 107), bestätigt, dass R sich nicht über die Tätigkeit informiert hat, diese aber weiterhin eine berufliche Perspektive für sie ist.

B kündigt an, sich diesen Beruf ebenfalls zu notieren. Nach einer kurzen turn-internen Pause weist er erneut auf seine Vorgehensweise hin (vgl. Z. 108). Es fällt auf, dass er die genannten Tätigkeiten nicht mehr als „Wünsche“, „Ziele“ oder „Träume“, sondern als „Ideen“ (Z. 108) bezeichnet. Er könnte damit an die Art und Weise, wie R ihre beruflichen Vorstellungen vorbringt, anschließen. Eine Idee kennzeichnet eher eine vage Vorstellung oder einen spontanen Einfall als ein Ziel, das strikt verfolgt wird. R kann offensichtlich keinen Nutzen in diesem Vorgehen erkennen, da sie lacht und bemerkt: „ja machen Se mal“ (Z. 109). Auch diese Bemerkung wäre in anderen institutionellen Kontexten nur schwer vorstellbar. So ist es z. B. nicht denkbar, dass eine Zeugin vor Gericht auf eine Verschriftlichung ihrer Aussagen mit einem solchen Kommentar reagieren würde.

Daraufhin nennt R mit „Frauenhäuser[n]“ (Z. 110) weitere Einrichtungen, in denen sie sich vorstellen kann, zu arbeiten. Wie bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen in Kliniken hat sie auch in diesem Bereich Erfahrungen gesammelt (vgl. Z. 110). In Bezug auf ihre Angabe, etwas für sich tun zu wollen, kann geschlossen werden, dass sie eine Formulierung des emanzipatorischen Diskurses verwendet hat, wie er in Frauenhäusern üblich war. Durch diese beiläufige Bemerkung bestätigt sich, dass R ein Leben mit vielfältigen Problemen führt: Probleme im Elternhaus, schlechte Schulbildung, keine Berufsausbildung, gesundheitliche Probleme ihres Sohnes, möglicherweise Betroffene von häuslicher Gewalt. Dass eine Tätigkeit in einem Frauenhaus für R vorstellbar ist, begründet sie damit, dass sie ihre Erfahrungen anderen Personen „mit aufm Weg“ (Z. 112) geben wolle und dass sie ein „Helfersyndrom“ (Z. 113) habe. Wahrscheinlich ist, dass R nicht unter einem medizinisch diagnostizierten Helfersyndrom leidet, sondern einen therapeutischen Fachbegriff umgangssprachlich verwendet. Dieser Berufswunsch wird von B nicht notiert. Er stellt auch keine Nachfragen zu den Erfahrungen oder nach dem Grund, warum R in einem Frauenhaus untergebracht war. Diese Nichtbeachtung korrespondiert mit dem bisherigen Vorgehen von B, die problematische Biografie von R nicht zum Gegenstand der Beratung werden zu lassen.

Im Anschluss spricht R erneut an, dass sie mit Jugendlichen arbeiten will und schließt eine Tätigkeit im Altenheim aus (vgl. Z. 115f.). Dies begründet sie ebenfalls berufsbiografisch, da sie in einem Altenheim als Reinigungskraft gearbeitet hat: „das is nich mein Ding die Leu-

te da einem unter den Fingern wegsterben“ (Z. 117). Die nicht korrekte Metapher – richtig müsste es heißen ‚unter den Händen wegsterben‘ – zeigt, dass sie sich einer Redewendung, nun aus dem institutionellen Kontext ‚Krankenhaus‘, bedient, die sie ‚aufgeschnappt‘ hat. Beachtenswert ist, dass sie ohne Anlass ein Beschäftigungsfeld nennt, um dieses umgehend auszuschließen. Denkbar ist, dass ihr bereits zu einer Tätigkeit in der Altenhilfe geraten wurde.

Eine kurze Gesprächspause wird von B beendet: „ja:“ (Z. 122). Aufgrund der Dehnung des Vokals könnte ein Widerspruch erfolgen. Er widerspricht aber nicht, sondern bestätigt: „joah is klar nee muss man einfach für sich klar haben“ (Z. 124). Der Widerspruch erfolgt verzögert und indirekt mit dem Hinweis, dass R in der Altenpflege gute Beschäftigungsaussichten habe (vgl. Z. 124f.). Dies könnte ein verdeckter Ratschlag sein, dass R dieses Beschäftigungsfeld nicht vorschnell ausschließen sollte. Die Rückfrage, ob B damit die „Altenpflege“ (Z. 127) meint, wird bestätigt. B wiederholt: „da ist der Markt noch ziemlich gut“ (Z. 128). R nennt mit der häuslichen Altenpflege einen verwandten Arbeitsbereich, den sie „toll“ findet (vgl. Z. 129f.). Diesen umschreibt mit: „privat nach Hause nich so auf Station“ (Z. 130f.). Die Formulierung „auf Station“ entspricht erneut einer von Mitarbeitenden in Krankenhäusern. Auf Nachfrage des Beraters schließt sie die Altenpflege für sich als Beschäftigungsfeld aus (vgl. Z. 134) und erwähnt die „häusliche Krankenpflege“ (Z. 136). Ihr prinzipielles Interesse an dieser Tätigkeit begründet sie mit Erfahrungen aus ihrem persönlichen Umfeld und richtet sich offensichtlich an ihre Begleiterin: „bei äh A&Angelas Oma mitgekriegt (leise) weiße“ (Z. 136f.). Diese reagiert nicht, sondern der Berater, der die Wortwahl von R übernimmt, indem er von „Dinge“ (Z. 138) und von „auf Station“ (Z. 138ff.) spricht. Er will offensichtlich sicherstellen, dass R dieses Beschäftigungsfeld nicht irrtümlicherweise vorschnell ausschließt, da sie dort gute Beschäftigungsaussichten hat. Er macht darauf aufmerksam, dass bei der Krankenpflege die Menschen nicht unbedingt ‚wegsterben‘. Im Anschluss will er ohne Umschweife wissen, ob R in der Krankenpflege arbeiten möchte (vgl. Z. 142).

Die anschließende Gesprächspause (vgl. Z. 143) lässt vermuten, dass R abwägt, ob sie eine Tätigkeit als Krankenpflegerin doch in Erwägung ziehen soll. Wie im 2. Segment unterstützt X mit der Bemerkung „bisschen im Krankenhaus arbeiten“ (Z. 144) den Berater. Durch das Adverb „bisschen“ wird eine Tätigkeit in der Pflege indirekt als nicht schwer und als nicht belastend charakterisiert. R geht darauf nicht ein, da sie erneut eine Tätigkeit mit Kindern anspricht (vgl. Z. 145f.). Auffällig ist, dass sie eine Tätigkeit mit Kindern im Gegensatz zur Alten- und Krankenpflege als eine langfristige berufliche Perspektive betrachtet, obwohl B darauf hingewiesen hat, dass sie gerade in der Altenpflege gute Beschäftigungsaussichten hätte. Wahrscheinlich will sie nicht in der Pflege arbeiten, vermeidet es aber, dies nochmals zu sagen.

B versucht mit der unspezifischen Frage nach den „Richtungen“, die Berufswünsche von R in Erfahrung zu bringen. Die Vagheit der genannten Berufswünsche kommt sprachlich durch deren Bezeichnung als „Dinge“ und „Sachen“ zum Ausdruck. Auch in der fragmentarischen Erklärung, warum R nicht technische Zeichnerin geworden ist, zeigen sich eine Unsicherheit und das Fehlen von differenzierten Aussagen. R bedient sich einer Alltagslogik, da sie an ihre Erfahrungen anknüpft. Demgegenüber steht die professionelle Logik von B, der sich abstrahierend die Berufsvorstellungen von R notiert. Lediglich bei dem von R erwähnten, aber ausgeschlossenen Beschäftigungsfeld der ‚Pflege‘, verlässt B seinen präzisen und sachlichen Gesprächsstil und greift Begriffe und Formulierungen von R auf. Bei dem Versuch, R davon zu überzeugen, nicht vorschnell eine Tätigkeit in der Pflege auszuschließen, wird er erneut von X unterstützt.

Aspekte, die eher eine sozialpädagogische oder psychologische Beratung notwendig werden lassen könnten (familiäre Gewalt, Krankheit des Sohnes), werden von B ignoriert. Eine weitere Auffälligkeit dieses Segments ist, dass R Wissen aus anderen institutionellen Kontexten einbringt, das sie umgangssprachlich und damit unpräzise einfließen lässt.

Segment 4

149 R: wie gesagt letztens das Ihnen sagte äh mein Wunsch is es dieses Jahr egal wie ichs ich weiß noch nich
 150 wie ichs mache . aber ich möchte vom Jobcenter weg das is das A und O ne' das is
 151 B: mhm ja&ja ja&ja aber da sind
 152 Sie ja nich die Einzige die äh will dass Sie vom Jobcenter wegkommen sondern zu mindestens gibt es ja
 153 beim Jobcenter ich glaub bei Ihnen is das die Frau [Nachname 2] ne'
 154 R: mhm
 155 B: gibt es ja auch noch einen Menschen der will das Sie vom Jobcenter wegkommen ne'
 156 (4 Sek.)
 157 B: und mit diesen Menschen also mit Frau [Nachname2] stehn Se ja auch in Kontakt ne'
 158 R: ah&schon lange ewig nich weil
 159 B: (leise) schon lange nich mehr
 160 R: das war das war also letztes Jahr ich ähm hab mich auch mehr oder
 161 weniger in Ruhe&ich hat letztes Jahr nen Bandscheibenvorfall in der [unverständlich] musste da operiert
 162 werden aber ähm . der (laut) kam* . ich wurd operiert und seitdem is auch
 163 B: okay ja okay
 164 R: wieder gut ne' und äh seitdem lassen die mich eigentlich aufgrund dessen ich denke einfach mal in Ruhe
 165 B: ja okay
 166 R: aber das is alles wieder super ich kann mich bewegen, hat zwar nen bisschen gedauert aber
 167 B: mhm okay gut zu den
 168 gesundheitlichen Einschränkungen, hab jetzt von ner Allergie gehört hab nen Bandscheibenvorfall
 169 gehört . ich muss da gleich noch mal vielleicht genauer hingucken, äh aber jetzt noch mal ähm ..
 170 zum&zum Jobcenter und der Betreuung Jobcenter die lassen Sie in Ruhe sagen&oder Frau
 171 R: mhm
 172 B: [Nachname2] lässt Sie ein Jahr lang in Ruhe
 173 R: also es kommt ach schon länger eigentlich
 174 B: schon länger
 175 R: da war auch mal dann die Sprache da war ich mal ich muss jetzt auch lügen, . anderthalb Jahre da war
 176 dieses Thema ja Frau [Nachname1] mit ihren Schulden . wollen Se auch nich ma was und das hab ich
 177 aufm Weg also mit meiner Insolvenz läuft ne' ich war jetzt letzte Woche Freitag bei der Sparkasse' weil
 178 B: okay mhm mhm
 179 R: ich ja so Gelder dann äh bis dato an&ne . an&ne also . vorne abholen konnte . nich
 180 B: ja
 181 R: am Automaten war ja alles gesperrt und da hat man mir das mitgeteilt . ich habs zwar noch nich
 182 B: (leise) okay . alles klar okay*
 183 R: schriftlich aber die Sparkasse hat schon Bescheid wohl vom Amtsgericht . das meine Insolvenz durch is
 184 B: ja okay

185 R: ich hab jetzt auch die Tage nen Termine gehabt so ne ganzen
 186 B: ja okay da müssen wir dann auch mal
 187 gucken was das so bedeutet ne' aber okay das is
 188 R: (laut) ja es is* aber schon mal nen Schritt in die richtige Richtung so ne
 189 Sachen die ich dann äh selber angeleiert hab auch ne' also ich hab am . sechzehnten Achten nen
 190 B: mhm
 191 R: Termin bei der Sparkasse da wird wieder alles aufgehoben ne' ich kann dann mein Konto ganz normal
 192 nutzen,
 193 B: ja&ja okay .. gut
 194 R: ich mein is auch schon ma .. für mich ne große Belastung weg sag ich ma so
 195 B: klar ja&ja klar Sie sind
 196 R: (laut) für den
 197 Arbeitgeber* dann auch ne'
 198 B: ja okay ja ja&ja klar das hat Auswirkungen die müsste man dann noch mal prüfen aber
 199 andererseits äh
 200 R: da waren dann ma so die Bedenken ne' kommt dann ne Lohnpfändung wie sieht
 201 B: ja&ja
 202 R: das aus beim Arbeitgeber . ne' grade wenn man anfängt zu arbeiten kommen die ja von allen
 203 B: ja&ja ja&ja
 204 R: Seiten hinterher ((Husten)) das hab ich vorher geregelt
 205 B: okay . noch mal zum Jobcenter und zu Frau [Nachname2] die lässt Sie nun schon seit über einem Jahr
 206 in Ruhe . viele freuen sich darüber wenn sie vom Jobcenter in Ruhe gelassen werden, lassen Sie denn
 207 auch die Frau [Nachname2] in Ruhe
 208 R: ich mach mich eigenständig guck äh im Internet viel ne' . was so an Maßnahmen Weiterbildung oder wie
 209 B: okay mhm okay okay
 210 auch mal . aber das is auch im Moment nich wirklich . wir waren grad unten noch gucken,
 211 B: im BIZ
 212 R: ((Räuspern)) mhm

Nach einem kurzen Absetzen nennt R einen weiteren Grund dafür, eine Beschäftigung aufnehmen zu wollen. Sie will in diesem Jahr „vom Jobcenter weg“ (Z. 150) und bezeichnet dies als das „A und O“ (Z. 150). Ihre Langzeitarbeitslosigkeit¹²⁹ könnte die unaufgeforderte Schilderung des Lebenslaufs erklären, da sie möglicherweise auf ein Umgangswissen zurückgegriffen hat, das sie sich im institutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ angeeignet hat. Indirekt wird mit dieser Bemerkung der Beratungsgegenstand modifiziert, da sie vorgibt, nicht zu wissen, wie sie dieses Ziel erreichen kann.

B nimmt eine vermittelnde Position zwischen diesem Vorhaben und der Mitarbeiterin des Jobcenters ein. Er macht darauf aufmerksam, dass es nicht nur ihr Interesse, sondern auch das der zuständigen Mitarbeiterin sei, dass R vom Jobcenter wegkäme (vgl. Z. 151ff.). Der Begriff ‚wegkommen‘ ist in diesem Zusammenhang ungewöhnlich. Eine Situation, in der eine solche Formulierung verwendet werden könnte, wäre z. B. diejenige, in der eine Abhängige berichtet, von ihrer Drogensucht ‚wegzukommen‘. Beachtenswert ist, dass B den Namen der für R zuständigen Mitarbeiterin des Jobcenters kennt (vgl. Z. 153). Entweder hat R ihm den Namen im Telefonat mitgeteilt oder B kennt alle Mitarbeitende des Jobcenters und weiß zudem, für welchen Personenkreis sie jeweils zuständig sind. Trifft dies zu, könnte B häufig in Kontakt mit der Behörde stehen und/oder mit ihr zusammenarbeiten. R reagiert mit einem Rezeptionssignal und B wiederholt, dass zumindest auch diese Mitarbeiterin des Jobcenters

¹²⁹ Jobcenter sind kommunale Einrichtungen der Agentur für Arbeit, die Arbeitslosengeld-II-Bezieher betreuen.

das Ziel von R verfolge (vgl. Z. 155). Die erneute Nichtreaktion von R könnte bedeuten, dass sie diese Einschätzung nicht teilt, aber auch nicht widersprechen möchte. Anschließend erkundigt sich B, ob R mit der genannten Mitarbeiterin des Jobcenters in „Kontakt“ stehe (vgl. Z. 157). R antwortet, schon seit längerer Zeit keinen Kontakt mehr zu haben. Möglicherweise ist B darüber überrascht oder er notiert sich dies, da er die Aussage wiederholt (vgl. Z. 158f.).

Die Bemerkung von R, dass sie seit ihrem Bandscheibenvorfall ‚in Ruhe gelassen‘ wird (vgl. Z. 161), zeigt, dass sie sich von der Fallmanagerin eher gestört als unterstützt gefühlt hat. Trifft dies zu, steht dies im Widerspruch zu der Annahme von B, dass die Mitarbeiterin des Jobcenters das Interesse von R teilt. Beachtenswert ist auch, dass es R nicht als ihr eigenes Versäumnis, sondern als das der Behörde ansieht, dass kein Kontakt mehr besteht. Sie berichtet nämlich, nach der Operation nicht mehr körperlich beeinträchtigt zu sein, aber dennoch ‚in Ruhe gelassen‘ zu werden (vgl. Z. 161ff.). B wiederholt die beiden von R genannten Erkrankungen (Allergie, Bandscheibenvorfall) und bezeichnet diese als „gesundheitliche Einschränkungen“ (Z. 168), um dieses Thema zu suspendieren (vgl. Z. 169). Er lenkt das Gespräch zurück auf das Thema „Betreuung Jobcenter“ (Z. 170). Die Bezeichnung „Betreuung“ enthält die Konnotation, dass R wie ein kleines Kind vom Jobcenter umsorgt wird. B wiederholt, dass die Mitarbeiterin des Jobcenters R schon seit einem Jahr in Ruhe lasse (vgl. Z. 172). R berichtet, dass sie schon länger als ein Jahr keinen Kontakt mehr zum Jobcenter habe (vgl. Z. 173). Die Bemerkung „ich muss jetzt auch lügen“ (Z. 175) zeigt, dass sie sich des letzten Kontakts nur vage entsinnen kann. Offensichtlich waren nicht die beruflichen Ziele, sondern die Schulden von R Gesprächsthema mit der Fallmanagerin (vgl. Z. 175ff.). Damit ist eine weitere Problemlage – wieder beiläufig – von der Ratsuchenden erwähnt.

R berichtet, der Aufforderung der Fallmanagerin nachgekommen zu sein und einen Antrag auf Privatinsolvenz gestellt zu haben (vgl. Z. 177). Diese Schilderung kommentiert der Berater zurückhaltend („okay mhm“ (Z. 178)), was erneut darauf hindeutet, dass er auch dieses Thema nicht vertiefen will. Dennoch fährt R fort, dass sie letzte Woche bei ihrer Bank gewesen sei und über ihr Konto am Geldautomaten nicht verfügen könne, da es gesperrt wurde. Ein Antrag auf Privatinsolvenz ist gestellt und das Amtsgericht hat die Bank darüber informiert (vgl. Z. 177ff.). R stellt sich damit als eine Person dar, die versucht, ihre Probleme selbst zu lösen, und als eine, die Ratschläge ihrer Fallmanagerin auch annimmt. Offensichtlich will B das Thema ‚Schulden‘ möglichst schnell abschließen, da er keine inhaltlichen Nachfragen stellt. Stattdessen begleitet er die Erklärungen weiter mit lakonischen Rückmeldungen („okay“ (Z. 182) und „ja okay“ (Z. 184)). Diese Vermutung bestätigt sich, da bevor R ihre Aussage beendet hat, er auch dieses Thema suspendiert (vgl. Z. 186f.). Die Ratsuchende lässt dies jedoch nicht zu, da sie mit erhobener Stimme B unterbricht. Sie vertauscht die

Gesprächsrollen, indem sie ihre Aktivitäten selbst positiv bewertet und es als „nen Schritt in die richtige Richtung“ (Z. 188) bezeichnet. Die Reaktion „ja&ja okay .. gut“ (Z. 193) von B scheint von R als Widerspruch (miss-)verstanden zu werden. Sie hält entgegen, dass ihre Entschuldigung nicht gering geschätzt werden sollte, da diese zu ihrem Wohlbefinden beigetragen habe (vgl. Z. 194). B bestätigt dies, beginnt eine Erklärung (vgl. Z. 195), wird aber erneut von R unterbrochen, die eine Verbindung zwischen der Beantragung der Privatinsolvenz und ihrem Vorhaben ‚Aufnahme einer Beschäftigung‘ herstellt: „(laut) für den Arbeitgeber* dann auch ne“ (Z. 196f.). Auch der erneute Anlauf, das Thema zumindest vorläufig zu beenden („müsste man dann noch mal prüfen äh andererseits“ (Z. 198f.)), ist nicht erfolgreich. R begründet, warum eine Insolvenz eine Bedeutung für einen potenziellen Arbeitgeber hat: Eine Lohnpfändung könnte ein schlechtes Licht auf sie werfen (vgl. Z. 200ff.).

B bestätigt dies zunächst, um anschließend eine Rückführung auf das Thema ‚Jobcenter‘ vorzunehmen (vgl. Z. 203ff.). Für B scheinen die Schulden und die beantragte Privatinsolvenz weniger relevant zu sein als der Nichtkontakt zur Fallmanagerin. Er wiederholt, dass R seit über einem Jahr in Ruhe gelassen werde und bemerkt: „viele freuen sich darüber wenn sie vom Jobcenter in Ruhe gelassen werden, lassen Sie denn auch die Frau [Nachname2] in Ruhe“ (Z. 206f.). Es deutet sich an, dass B über Erfahrungswissen mit Arbeitslosen verfügt. Denkbar ist auch, dass er damit (s)ein Vorurteil äußert, dass Langzeitarbeitslose den Kontakt mit der Agentur für Arbeit eher meiden als suchen. R reagiert non-responsiv, indem sie vorgibt, sich mit Hilfe des Internets zu informieren (vgl. Z. 208). Auffällig ist, dass sie nicht nach Stellenanzeigen, sondern nach „Maßnahmen“ (Z. 208) und „Weiterbildungen“ (Z. 208) erfolglos recherchiert hat. Sie scheint demzufolge bereits zu wissen, dass sie sich vor der Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit zunächst weiterbilden muss, was das Aufsuchen der WBS erklärt. Das Verb ‚gucken‘ deutet auf eine unsystematische Recherche hin. Ihre ‚eigenständigen‘ Bemühungen unterstreicht R, indem sie bemerkt, kurz vor der Beratung mit ihrer Freundin „unten noch gucken“ (Z. 210) gewesen zu sein. Wahrscheinlich ist, dass das von B erwähnte „BIZ“ (Z. 211) das Akronym für ‚Berufsinformationszentrum‘ – eine Einrichtung der Agentur für Arbeit – ist.¹³⁰ Dies könnte auch erklären, warum B den Namen der zuständigen Fallmanagerin kennt und R mit der Schilderung ihres Lebenslaufes begonnen hat.

In diesem Segment zeigt sich, dass die zuvor geäußerten Berufswünsche weniger relevant für R sind als ihr Vorhaben, nicht mehr vom Jobcenter abhängig zu sein. B übernimmt eine vermittelnde Position zwischen diesem Vorhaben und dem Jobcenter, indem er behauptet,

¹³⁰ „Das BIZ ist die Adresse für alle Bürgerinnen und Bürger, die sich zu Themen rund um Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt informieren möchten. Auch die Online-Suche nach Ausbildungs- oder Arbeitsstellen sowie das Erstellen professioneller Bewerbungsunterlagen sind im Angebot. Das BIZ gibt es in jeder Agentur für Arbeit“ (<http://www.arbeitsagentur.de/Navigation/zentral/Buerger/Arbeit/Berufswahl/BIZ/BIZ-Nav.html>).

dass beide Seiten dasselbe Interesse verfolgen. Während B eine Interessengemeinschaft zwischen R und ihrer Fallmanagerin unterstellt, hat diese offensichtlich ein distanzierendes Verhältnis zu ihr. Der Versuch einer Rückführung der Beratung auf das Thema ‚Kontakt zum Jobcenter‘ lässt vermuten, dass die Behörde aus Sicht von B eine wichtige Funktion für den Fall haben wird.

Es zeigt sich auch, dass R bereits selbst begonnen hat, Weiterbildungsmaßnahmen zu suchen, ihre Recherchen aber nicht erfolgreich waren. Möglicherweise erhofft sie sich diesbezüglich eine Unterstützung von B.

Segment 5

- 213 B: okay . (leise) okay* weil ähm . vielleicht mal was zum Grundsätzlichen Sie sind ja hier bei der
214 Weiterbildungsberatung das heißt also dies ist jetzt erst mal ne . ne Beratung ich kann für Sie nichts
215 anderes tun als Ihnen irgendwelche Ratschläge Informationen Auskünfte zu geben und so weiter wir
216 sind ne allgemeine . äh Beratungsstelle das heißt für alle [Stadt1] Bürger zu&ähm zugänglich kostenfrei
217 Sie sind [Stadt1] Bürgerin also sind Sie gekommen,
218 R: mhm
219 B: ähm .. und insofern ist das auch erstmal ganz unabhängig vom kommunalen Jobcenter da stehen Sie
220 auch in irgendeiner Art von . äh ich nenns mal Beratungs oder Betreuungszusammenhang weil ja Ihre
221 Fallmanagerin . das Interesse und die Aufgabe hat Sie wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren,
222 R: mhm
223 B: wenn wir hier äh irgendwie etwas finden ne Idee haben, was Sie machen können, oder auch noch über
224 die Umsetzung nachdenken, ((Einatmen)) dann hat das den gleichen Stellenwert wie wenn Sie selber
225 irgendwie Ideen haben oder&oder äh äh irgendwelche Pläne machen und dann wäre immer es
226 R: mhm
227 B: Ihre Aufgabe ähm gegebenenfalls das Jobcenter also Frau [Nachname2] ins Boot zu holen,
228 R: mhm
229 B: gegebenenfalls heißt . äh es ist natürlich immer nur alles ne Frage des Geldes und äh das Jobcenter hat
230 nur so lange den Daumen auf . Ihnen . äh&äh so lange Sie vom Jobcenter Geld . bekommen,
231 R: mhm
232 B: und äh es gibt ja möglicherweise auch Möglichkeiten wo Sie vom Jobcenter weg sind schon in der Aus-
233 oder Weiterbildung,
234 R: mhm
235 B: und wenn Sie. we&wenn&wenn Ihnen das gelingt wenn Sie irgendwie was machen oder BAföG also
236 BAföG kommt jetzt für Sie . mit Sicherheit nicht in Frage aber welche ja ja können wir gleich aus
237 R: schade ((Lachen))
238 weg&wissen Sie ja auch ne' . okay .. ähm . also Sie haben und wenns auch nur ne theoretische
239 Möglichkeit . ist für Sie aber Sie haben immer die Möglichkeit sich vom Jobcenter abzumelden, und dann
240 hat das Jobcenter auch überhaupt nichts mehr mit Ihnen zu tun und nichts mehr zu sagen . aber
241 R: mhm
242 B: möglicherweise oder wahrscheinlicherweise äh geht es ja hier darum irgendwie etwas zu finden, wo das
243 Jobcenter sagt okay das ist notwendig und das ist auch . zielführend Erfolg versprechend . so kriegen wir
244 die Frau [Nachname1] wieder in den Arbeitsmarkt das wir irgendwie das Jobcenter also Frau
245 R: mhm
246 B: [Nachname2] dahin kriegen, und dass die dann also sagt okay . diese notwendige Weiterbildung ähm
247 bezahlen wir dann halt und auch ähm machen das Ihnen also möglich das heißt also auch das
248 Arbeitslosengeld Zwei läuft in der Zeit weiter das müsste ja so . ähm die Zielsetzung sein . es sei denn
249 wir finden etwas was Sie ohne das Jobcenter erreichen, aber wenn es . also das kann ja entweder
250 R: mhm
251 B: nur ne ganz kleine Weiterbildung sein nen Sprachkurs oder so da kriegen Sie vielleicht auch so hin .
252 oder eben es muss irgendwie nen Konzept sein wo Sie nen andern Kostenträger finden
253 R: mhm
254 B: vermute ich ne' . und äh insofern müssten wir egal was Sie dann mit dem Jobcenter und mit Frau
255 [Nachname2] vorhaben ob Sie irgendwie ihr mal auf die Füße treten wollen oder das nicht wollen, äh
256 müssten wir irgendwie äh&äh in eine Richtung gucken wo finden wir was was äh vom Jobcenter über
257 Bildungsgutscheine . (leise) äh finanziert werden kann,
258 R: mhm . also ich hab's noch nicht in Anspruch genommen (leise) davon mal ganz abgesehen* ((Räuspern))
259 B: ja okay .. okay .
260 gut . aber ähm das vielleicht nur so zum Grundsätzlichen und das müssten wir immer im Auge behalten

261 also es gibt dann auch Dinge die mögen Ihnen dann verschlossen sind,
 262 R: mhm
 263 B: weil man da einfach das finanziell nicht darstellen kann ne' weil es einfach niemanden gibt der das
 264 bezahlt das kann uns passieren,
 265 R: mhm
 266 B: ähm . das is auch ganz praktisch möglich also zum Beispiel wenn Sie Erzieherin werden möchten, .
 267 dann werden wir genau . äh irgendwie vor dieses Problem kommen,
 268 R: mhm
 269 B: also das äh äh so Erzieherin das is ja so . also wär hier im Kringel
 270 R: breit gefächert ja&ja
 271 B: ja wär dem Kringel Betreuung Pädagogik zu zuordnen und äh und wenn Sie jetzt gesetzt den Fall Sie
 272 würden jetzt irgendwie mit dem Gedanken spielen Erzieherin zu werden, dann müsst ich Ihnen sagen is
 273 ne schulische Ausbildung . also löst BAföG Anspruch aus . BAföG kriegen Sie aber nicht ne' äh also wer
 274 soll Ihnen das bezahlen, und wer soll Ihnen den Lebensunterhalt in der Zeit bezahlen, dieses
 275 R: mhm
 276 B: Problem äh das werden Sie wissen dieses Problem kriegen wir bei einigen Ausbildungsgängen und das
 277 heißt wir müssen welche finden wo wir das Problem nicht haben ne'
 278 R: mhm
 279 B: okay
 280 R: (leise) okay*
 281 ...

B nimmt einen Themenwechsel vor und verlässt den konkreten Fall, um Angaben „zum Grundsätzlichen“ (Z. 213) zu machen. Seine Bemerkung, dass R bei der Weiterbildungsberatung“ (Z. 214) ist, überrascht insofern, als anzunehmen ist, dass sie weiß, um was für ein Gesprächsformat es sich handelt. Wahrscheinlich ist, dass B auf das vorherige Segment Bezug nimmt, um die WBS vom Jobcenter abzugrenzen. Er würde damit auch dem Umstand Rechnung tragen, dass R sich wie beim Jobcenter verhalten hat: Schilderung des Lebenslaufes, Ansprechen von Erkrankungen, Ausschluss eines Tätigkeitsfeldes. B charakterisiert interaktionsreflexiv das Gespräch als „Beratung“ (Z. 214) und macht darauf aufmerksam, dass er R bei ihrem Vorhaben nur indirekt unterstützen kann, indem er ihr „irgendwelche Ratschläge Informationen Auskünfte“ (Z. 215) erteile. B bezeichnet die Weiterbildungsberatungsstelle als „allgemeine . äh Beratungsstelle“ (Z. 216). Dies könnte bedeuten, dass in der Beratung alle erdenklichen weiterbildungsrelevanten Themen (z. B. Weiterbildungsmaßnahmen, Finanzierungsfragen, organisierte, selbstgesteuerte Wissensaneignung) besprochen werden können. Im Anschluss grenzt er die Adressaten der WBS auf ‚Bürger der [Stadt1]‘ ein und weist auf die Kostenfreiheit der Beratung hin (vgl. Z. 216). Mit der Bemerkung, dass R Einwohnerin der Stadt ist (vgl. Z. 217), wird sie beiläufig dazu legitimiert, seine Dienstleistung in Anspruch zu nehmen. Es folgt eine explizite Abgrenzung zum Jobcenter: „is das auch erstmal ganz unabhängig vom kommunalen Jobcenter“ (Z. 219). Vermutlich will B darauf aufmerksam machen, dass die WBS nicht die Aufgaben des Jobcenters übernimmt.

B beendet diese allgemeinen Hinweise, indem er das Verhältnis von R zum Jobcenter beschreibt (vgl. Z. 219ff.). Mit den Formulierungen „irgendeine Art“ (Z. 220) und mit „ich nenns Beratungs Betreuungszusammenhang“ (Z. 220) macht er indirekt darauf aufmerksam, dass im Jobcenter weder Beratungen noch Betreuungen in seinem Verständnis angeboten werden. Damit wird seine Dienstleistung indirekt als ‚echte‘ von den ‚unechten‘ Beratungen des

Jobcenters abgegrenzt. Er erläutert, dass die Fallmanagerin von R sowohl das Interesse als auch die Aufgabe habe, sie wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Z. 220f.). Während ein „Interesse“ (Z. 221) ein persönliches Anliegen bezeichnet, ist die Erfüllung einer „Aufgabe“ (Z. 221) an die Tätigkeit als Fallmanagerin gebunden. Vermutlich reagiert B damit auf die abwehrende Haltung von R, die seine Annahme (die Fallmanagerin hat das gleiche Interesse wie R) nicht kommentiert hat. Mit der Aussage ‚in den Arbeitsmarkt integrieren‘ (vgl. Z. 221) bedient sich B einer Formulierung, die auch Mitarbeitende des Jobcenters verwenden könnten. Die Beratung der WBS steht nach Auffassung von B nicht im Widerspruch zu der von R bekundeten neuen Eigenständigkeit (vgl. Z. 223ff.). Offensichtlich hat er bislang noch keine konkrete Vorstellung oder „Idee“ (Z. 223), was R beruflich machen kann, ist aber um ein solches Beratungsergebnis bemüht. Beiläufig macht er darauf aufmerksam, dass er sich neben der Ermittlung von Berufswünschen auch über deren „Umsetzung“ (Z. 224) verständigen will. Es ist aber dann die Aufgabe von R, „gegebenenfalls das Jobcenter also Frau [Nachname2] ins Boot zu holen“ (Z. 227). Diese Metapher korrespondiert mit der Annahme von B, dass die Fallmanagerin dasselbe Interesse wie R hat. B erläutert, unter welchen Voraussetzungen R ihre Fallmanagerin beteiligen kann: „gegebenenfalls heißt . äh natürlich nur alles ne Frage des Geldes“ (Z. 229). Mit der auffallenden Betonung hebt er hervor, dass Finanzierungsfragen einen zentralen Stellenwert für das Vorhaben von R haben werden. Während B mit der Formulierung ‚ins Boot holen‘ versinnbildlicht, dass es die Entscheidung von R ist, inwiefern sie das Jobcenter beteiligt, weist er nun auf ihre finanzielle Abhängigkeit hin: „das Jobcenter hat nur solange den Daumen auf Ihnen [...] solange Sie vom Jobcenter Geld . bekommen“ (Z. 229f.). Danach greift er das Vorhaben von R ‚Loslösung vom Jobcenter‘ auf, das bereits mit der Aufnahme einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme realisiert werden kann (vgl. Z. 232f.). Damit wird das Ziel von R mit der Dienstleistung von B ‚Beratung zum Thema Weiterbildung‘ in Verbindung gesetzt. Die vorsichtige und umständliche Formulierung „möglicherweise auch die Möglichkeiten“ (Z. 232) deutet an, dass dies aber eher unwahrscheinlich sein wird. B nennt mit der Beantragung von BAföG eine weitere Option, um nicht mehr vom Jobcenter abhängig zu sein, die er aber umgehend abschwächt, da diese „mit Sicherheit nicht in Frage“ (Z. 236) kommen wird. Warum R keinen BAföG-Anspruch hat, sagt er nicht.

Der parallel geäußerte Kommentar „schade ((Lachen))“ (Z. 237) von R deutet darauf hin, dass sie gerne diese Möglichkeit ergriffen hätte, wobei ihr Lachen auch vermuten lässt, dass sie dies nicht ernst meint. Anschließend eröffnet B mit der Abmeldung eine weitere Möglichkeit, wie R sich vom Jobcenter lösen kann (vgl. Z. 238f.). Diese Option wird jedoch ebenfalls umgehend als „theoretisch“ (Z. 238) herabgestuft. Diesen theoretischen, eher unwahrschein-

lichen Lösungen wird schließlich eine reale Alternative gegenübergestellt – der Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme, die vom Jobcenter finanziert wird (vgl. Z. 240ff.).

Offensichtlich findet die Beratung in einer interinstitutionellen Konstellation zwischen dem Jobcenter und der WBS sowie den Interessen von R statt. Eine solche Konstellation setzt bei B sowohl Arbeitsmarktwissen als auch Kenntnisse darüber voraus, was die Fallmanagerin als „notwendig“ (Z. 243), „zielführend“ (Z. 243) und „Erfolg versprechend“ (Z. 243) bewerten wird. Beachtenswert ist, dass B sich zum ‚Anwalt‘ von R macht, der sie bei diesem Vorhaben gegenüber dem Jobcenter unterstützen wird. Ein möglicher institutioneller Kontext wäre auch eine juristische Beratung, wobei die Formulierung „also Frau [Nachname2] dahin kriegen“ (Z. 244ff.) einem ‚juristischen Winkelzug‘ entspricht. B bezeichnet dies als „Zielsetzung“ (Z. 248) und legt damit das anzustrebende Ergebnis der Beratung fest. Ohne eine Zustimmung von R abzuwarten, spricht er eine weitere Möglichkeit an: Etwas zu finden, bei dem R nicht auf das Jobcenter angewiesen ist (vgl. Z. 248ff.). Als Beispiel für eine solche „ganz kleine Weiterbildung“ (Z. 251) wird ein Sprachkurs genannt (vgl. Z. 251). Dies ist offensichtlich auch keine Option, da Fremdsprachenkenntnisse weder für eine handwerkliche noch für eine pädagogische Tätigkeit qualifizieren. Als weitere Alternative nennt B die Möglichkeit, einen anderen „Kostenträger“ (Z. 252) zu finden. Diese Begrifflichkeit ist insofern auffällig, als es sich erneut um eine behördliche handelt, die B selbstverständlich verwendet. Auch diese Möglichkeit stellt jedoch keine reale Option für R dar (vgl. Z. 254ff.). Damit werden nun endgültig die Optionen ‚BAföG‘, ‚alternatives Finanzierungskonzept‘ und ‚Abmeldung vom Jobcenter‘ ausgeschlossen.

Die konfrontative Metapher ‚auf die Füße treten‘ (vgl. Z. 255) steht im Gegensatz zu der kooperierenden „Frau [Nachname2] ins Boot zu holen“ (Z. 227) und zu der kontrollierenden „den Daumen auf Ihnen“ (Z. 229f.). R ist demzufolge nicht nur auf das Wohlwollen ihrer Fallmanagerin angewiesen, sondern kann ihr auch Forderungen stellen. Dabei wird Wissen von B über die Arbeit des Jobcenters erkennbar. So nennt er mit dem „Bildungsgutschein“ (Z. 257) ein Finanzierungsinstrument der Agentur für Arbeit, mit dem berufliche Weiterbildungen finanziert werden. R scheint dieses Instrument auch zu kennen, da sie einwendet, einen Bildungsgutschein „noch nicht in Anspruch genommen“ (Z. 258) zu haben. B wiederholt seinen Hinweis, mit dem er diese Sequenz eingeleitet hat und setzt damit eine sprachliche Klammer: „nur so zum Grundsätzlichen“ (Z. 260). Durch die anschließende Bemerkung „das müssten wir immer im Auge behalten“ (Z. 260) macht er erneut darauf aufmerksam, dass die Perspektive des Jobcenters bzw. die der Fallmanagerin in der Beratung bedacht werden muss (vgl. Z. 260).

Er fährt fort, dass „Dinge“ (Z. 261) – gemeint sind offensichtlich Weiterbildungsmaßnahmen oder Berufe – R „verschlossen“ (Z. 261) bleiben. Damit wird R beiläufig darauf hinge-

wiesen, dass sie sich nicht ausschließlich von ihren Interessen leiten lassen kann. Die Formulierung ‚finanziell darstellen‘ (vgl. Z. 263) ist erneut sehr formal und eher im Kontext von Behörden üblich, wird aber umgehend alltagssprachlich von B paraphrasiert (vgl. Z. 263f.). Dabei handelt es sich um kein abstraktes Problem, sondern um eines, das R „auch praktisch“ (Z. 266) betrifft, wenn sie z. B. Erzieherin werden will (vgl. Z. 266).

R schließt daraus, dass sie den Beruf der Erzieherin nicht ergreifen kann, da das Jobcenter diesen als zu beliebig einschätzen könnte (vgl. Z. 270). B geht auf diese Bemerkung nicht ein, sondern erklärt, dass R den Beruf nicht ergreifen könne, da die Tätigkeit als Erzieherin eine schulische Ausbildung voraussetze, die einen BAföG-Anspruch auslöse, den R aber nicht bewilligt bekäme. Außerdem wird in diesem Fall niemand ihren Lebensunterhalt finanzieren (vgl. Z. 271ff.). B spezifiziert daraufhin erneut das anzustrebende Beratungsergebnis: „und das heißt wir müssen welche finden wo wir das Problem nich haben ne“ (Z. 276f.). Nach einem ratifizierendem Rezeptionssignal (vgl. Z. 278) von R und einem gesprächsstrukturierenden „okay“ (Z. 279) von B stimmt R zurückhaltend dieser Argumentation zu (vgl. Z. 280).

In diesem Segment erläutert B den anbieterinstitutionellen Kontext, in dem die Beratung stattfindet. Er grenzt seine Beratungen bzw. die der WBS vom Jobcenter ab. Während R bei ihm eine ‚echte‘ Beratung erwarten kann, befindet sie sich beim Jobcenter in einem „Betreuungszusammenhang“. B greift das Vorhaben ‚Loslösung vom Jobcenter‘ der Ratsuchenden auf und legt dabei das anzustrebende Beratungsergebnis fest. Es werden zunächst mehrere „theoretische“ Möglichkeiten der Loslösung vom Jobcenter präsentiert, wobei nur die praktische Alternative bleibt, eine Weiterbildungsmaßnahme zu finden, die vom Jobcenter finanziert wird. Dabei wird von B ein ambivalentes Verhältnis von R zum Jobcenter skizziert, das sich zwischen den folgenden Polen bewegt: die Fallmanagerin unterstützend ‚ins Boot zu holen‘, ihr fordernd ‚auf die Füße zu treten‘ und ‚unter der Kontrolle der Behörde zu stehen‘. Auch B befindet sich in einem ambivalenten Verhältnis zum Jobcenter: Seine Beratung ist zwar unabhängig von der Behörde, es müssen jedoch Finanzierungsmöglichkeiten seitens des Jobcenters in der Beratung der arbeitslosen Ratsuchenden berücksichtigt werden. Diese Ambivalenz drückt sich auch sprachlich aus: B changiert zwischen dem sachlichen, behördlichen Sprachstil, der dem des Jobcenters entspricht, und einem verbindlichen, umgangssprachlichen, den R pflegt.

Insgesamt hat dieses Segment einen stark belehrenden Charakter, da B Informationen gibt, Ratschläge erteilt, Lösungsmöglichkeiten präsentiert und diese gewichtet. Außerdem wird das anzustrebende Beratungsergebnis von B festlegt.

Segment 6

- 281 ...
- 282 B: gut gibt es .. ich hab jetzt drei Kringel wenn ich mal auf das Blatt gucke . Betreuung Pädagogik . äh
- 283 Handwerk . zum Beispiel Maler Lackierer es mag andere geben, . und äh technisches Zeichnen,
- 284 R: mhm
- 285 B: gibt es noch einen weiteren Kringel also irgendwie noch ne Richtung die hier noch nich drauf steht . äh
- 286 die für Sie aber möglicherweise irgendwie in Betracht kommt
- 287 R: so Metallfacharbeiter find ich jetzt auch nich schlecht
- 288 B: ja
- 289 R: ((Räuspern)) in die Richtung
- 290 B: ja . ich mach den Kringel mach mal nen eigenen Kringel aber mach den so in diese Ecke also dies
- 291 könnte so nen bisschen so . so zusammen passen ne' das geht so . also ich seh jetzt so im Groben zwei
- 292 Richtungen, . das Pädagogische und dann so mehr dieses Handwerkliche ne' . so was sagten Sie
- 293 R: Handwerk
- 294 B: Me&sagen Ses noch mal schreib ich hier rein
- 295 R: Metallarbeiter
- 296 B: (leise) Metall
- 297 R: da weiß ich wohl dass da viel bei [Weiterbildungseinrichtung1] ne an Ausbildung Weiterbildung
- 298 B: ja . ja . ja äh das is richtig und das äh ah&okay ham Sie sich da mal etwas näher mit befasst
- 299 R: äh mein Exfreund hat da damals seine Ausbildung gemacht
- 300 B: ah&ja okay
- 301 R: als äh dadurch äh dann auch kurz arbeitslos auf Jobcenter und da haben die damals vor drei Jahren
- 302 . äh auch ne großes äh&äh&äh so nen Infotag gehabt von von der [Unternehmensname] . und da is er
- 303 aber heute erfolgreich festangestellt seit drei Jahren bei [Unternehmensname] ne 'und ich mein
- 304 [Unternehmensname] Industrieanlagen guter Name guter Verdienst
- 305 B: ja
- 306 R: ich hab das auch mitgekriegt durch Ausbildung auch mit Zeichnen auch viel dieses technische-
- 307 B: mhm
- 308 R: räumliche Denken und äh . joah
- 309 ...
- 310 B: joah äh also auf diese Art und Weise kann es wieder in den Arbeitsmarkt gehen, äh . öh auch für Frauen,
- 311 . man denkt ja erst vor allen so Metallarbeiter und Maler Lackierer vielleicht auch so eher an nen
- 312 männlichen Berufe&aber das is is (leise) durch- durchaus auch* . äh für Frauen äh gut .. machbar ähm
- 313 wie lang hat bei Ihrem Freund&Exfreund ne'
- 314 R: mhm
- 315 B: wie lang hat bei Ihrem Exfreund diese diese Maßnahme gedauert die Ausbildung gedauert
- 316 R: nee das war ne richtige
- 317 Ausbildung aber da auch äh über die Innung wurd alles also mit . wie lang hat er das gemacht zwei
- 318 Jahre'. zwei Jahre
- 319 B: zwei Jahre . das vermute ich auch. weil äh das war ja wahrscheinlich ne Umschulung wir sprechen jetzt
- 320 von Umschulung und ähm Umschulungen
- 321 R: mhm
- 322 B: das sind Ausbildungen die man erst im Erwachsenenalter macht
- 323 R: mhm
- 324 B: und äh . die äh&äh laufen, über zwei Drittel der regulären Ausbildungszeit und viele oder die meisten
- 325 Ausbildungsberufe sind dreijährig . das heißt die klassische Umschule läuft über zwei Jahre und eine
- 326 Qualifizierung ne Ausbildung ne Umschulung über zwei Jahre so für Ihre Lebensplanung und äh käme
- 327 das in Frage- das wäre so ne Sache die Sie gerne machen würden,
- 328 R: ja auf jeden Fall
- 329 B: gut
- 330 R: ne' so sagen wir mal man hat kein Pe&Ka&We es is aber erreichbar ne' in der [Stadtteil] Busse . das is
- 331 auch noch so nen Ding was ich dann in der Zeit versuchen möchte äh . fährerscheintechnisch auch ne' ..
- 332 ja
- 333 B: ((Lachen))
- 334 R: ja es gab ja mal ja es gab ja mal Zeiten da hat das Jobcenter gesagt gut wenn du die und die Arbeit
- 335 annehmen kannst kriegst jetzt auch äh wir schießen das vor ne' das man nen Führerschein machen
- 336 kann ja aber das gibt ja alles nicht mehr
- 337 B: ja ich höre daraus nen Führerschein ham Se nich
- 338 R: nein das is ja auch das is irgendwo mein Defizit weiß ich also .. muss ich immer da feststellen
- 339 B: mhm ja . joah
- 340 (leise) ja* ja gehört so nen bisschen zur Allgemeinbildung Autofahren zu können, und äh
- 341 R: ja vor allem ich werd ja immer
- 342 älter so langsam krieg ich kriegt man nen bisschen so hm
- 343 B: mhm
- 344 R: ne' ja es is dann das sind so die zwei Sachen Beruf Führerschein das is das was ich so anstrebe das is
- 345 äh . meine Schulden hab ich jetzt was heißt im Griff aber ich hab das geklärt

346 B: ja okay
 347 R: auch ne super Sache die es da jetzt gibt und äh .. ich bin das auch irgendwo meinen Kindern auch
 348 B: mhm gut
 349 R: schuldig ich&ich will auch nich nur zu Hause für&ich will auch . ich kann ja nich sagen ja ihr&ihr müsst
 350 was lernen ihr müsst nen Beruf und ich hab selber nich das is blöd ne'.. das is irgendwo nen
 351 Widerspruch drin find ich ich hab mich damals für meine Kinder entschieden gut . ne' jetzt sag ich ja gut
 352 B: hm hm
 353 R: vor fünf Jahren hab ne OPe gehabt ich will jetzt keine Kinder mehr kriegen, wer weiß wofür es gut war so
 354 früh . deshalb kann ich es heute noch mal versuchen&is ja die Möglichkeit da .. ne'
 355 B: ja und äh eines is sicherlich richtig äh ohne Berufsausbildung haben Sie auf dem Arbeitsmarkt schlechte
 356 Karten und werden auch immer nur ((Einatmen)) vielleicht Jobs aber . schlechte Jobs haben
 357 R: man wird immer
 358 dement&schissen hm dementsprechend ich sag ma beschissen behandelt is halt so . obs aufm
 359 Jobcenter is man is einfach nur irgendwer . das is . man muss sich für alles rechtfertigen alles darlegen
 360 niederlegen . Papier is ganz wichtig . und äh rechtfertigen, das sind so Sachen das möchte ich gar nich
 361 mehr . das is mein Leben das hat nen Jobcenter gar nich zu interessieren und äh das sind so Sachen
 362 B: mhm ja&ja ja&ja nee
 363 das hm . das versteh gut gut ähm sicher vom Jobcenter bekommen Se Geld weil Sie äh hilfebedürftig
 364 sind und da gibts dann natürlich auch gewisse Verpflichtungen mit verbunden (laut) aber umso besser*
 365 dass Sie da jetzt sagen so da möchte ich nich mehr hin ich möchte jetzt äh . andere Verpflichtungen die
 366 R: nee
 367 B: Verpflicht- die Verpflicht zu mal so mein
 368 R: is auch was für mein Selbstwertgefühl ne' das möchte ich wieder haben das
 369 B: ja&ja okay mhm
 370 R: is wo ich dran auch arbeite ne'

Nach einer kurzen Gesprächspause weist B auf seine „Kringel“ (Z. 282) hin und stellt fest, sich bislang drei Richtungen (Betreuung/Pädagogik, Handwerk, technisches Zeichnen) notiert zu haben. Die Bemerkung, dass im Handwerk neben den genannten – Maler und Lackierer – noch weitere Berufe existieren (vgl. Z. 283), könnte bedeuten, dass er der Ratsuchenden weitere handwerkliche Berufe vorschlagen wird. Stattdessen erkundigt er sich nach weiteren „Kringeln“ oder „Richtungen“ (vgl. Z. 285). Er fordert R damit indirekt auf, seiner Vorgehensweise zu folgen und keine Berufe, sondern übergeordnete Tätigkeitsbereiche zu nennen.

R nennt mit „Metallfacharbeiter“ (Z. 287) jedoch erneut einen konkreten Beruf. Der Nachläufer „find ich auch nicht schlecht“ (Z. 287) könnte bedeuten, dass sie diesen Beruf weniger gern ergreifen möchte als die zuvor genannten. Erst im Anschluss stellt sie eine Responsivität zu der Frage her: „in die Richtung“ (Z. 289). Obwohl dieser Beruf auch dem Bereich ‚Handwerk‘ zuzuordnen wäre, will B diesen in einem „eigenen Kringel“ (Z. 290) festhalten. B beendet die Ermittlung von weiteren Berufswünschen und resümiert, sich „im Groben zwei Richtungen“ (Z. 291f.) notiert zu haben – die pädagogische und die handwerkliche (vgl. Z. 292). Das Wortecho „Handwerk“ (Z. 293) von R lässt vermuten, dass sie nun – möglicherweise aufgrund der Finanzierungsentscheidung des Jobcenters – nicht mehr am ‚pädagogischen Bereich‘ interessiert ist. Es fällt auf, dass sie auf Nachfrage von B nicht mehr von „Metallfacharbeiter“, sondern von „Metallarbeiter“ (Z. 295) spricht. Während eine Facharbeitertätigkeit eine Berufsausbildung voraussetzt, sind Arbeiter ungelernete Personen. Entweder möchte R keine Weiterbildungsmaßnahme mehr absolvieren, um nicht von einer Finanzie-

rung des Jobcenters abhängig zu sein, oder sie verwendet den Begriff, um eine übergeordnete „Richtung“ und nicht einen konkreten Beruf anzugeben.

Nachdem B „Metall“ (Z. 296) wiederholt hat, berichtet R, dass eine Weiterbildungseinrichtung in diesem Bereich viele Ausbildungen anbiete (vgl. Z. 297). Sie bezieht sich damit wahrscheinlich auf das Ergebnis ihrer bisherigen Internetrecherchen. Mit der Nachfrage „ham Sie sich da mal etwas näher mit befasst“ (Z. 298) will B offensichtlich das Vorwissen von R in Erfahrung bringen. Die Vermutung, dass R sich auf das Ergebnis ihrer Recherche bezieht, bestätigt sich nicht, da sie biografisch mit der genannten Weiterbildungseinrichtung in Berührung gekommen ist: Ihr Exfreund war arbeitslos und wurde vom Jobcenter betreut, hat einen Informationstag eines Unternehmens besucht und dort eine Stelle mit einem guten Verdienst angetreten (vgl. Z. 299ff.). Nachdem B diese wortreiche Schilderung lakonisch („ja“ (Z. 305)) zur Kenntnis genommen hat, begründet R, warum sie eine Tätigkeit als Metall(fach)arbeiterin in Betracht zieht: Sie nimmt an, dass eine solche Tätigkeit Ähnlichkeiten mit ihrem ursprünglichen Berufswunsch der technischen Zeichnerin aufweist (vgl. Z. 306). Das Verb „mitgekriegt“ (Z. 306) bestätigt, dass sie sich nicht gezielt über den Beruf oder die Ausbildung informiert, sondern dieses Wissen beiläufig erworben hat.

B stimmt zu, dass R im Handwerk eine Arbeit finden könnte (vgl. Z. 310). Durch die auffallende Betonung des Modalverbs signalisiert er aber auch, dass dies zwar möglich ist, aber nicht zwangsläufig der Fall sein wird. Im Anschluss geht er auf die Geschlechterdifferenzen von Berufen ein (vgl. Z. 310ff.). Auffällig ist, dass Personen („man“ (Z. 311)) annehmen könnten, dass die von R genannten Berufe (Metall(fach)arbeiter, Maler, Lackierer) ‚männliche Berufe‘ wären. Diese Bemerkung überrascht insofern, als R dieses Vorurteil nicht hat, sondern in einem solchen ‚männlichen Beruf‘ tätig werden will.

B beendet das Thema und erkundigt sich über die Dauer der „Maßnahme“ (Z. 315) bzw., sich korrigierend, über die Dauer der „Ausbildung“ (Z. 315) des Exfreundes. R widerspricht, dass dies „ne richtige Ausbildung“ (Z. 316f.) gewesen sei. Durch ihren Hinweis auf die „Innung“ (Z. 317) lässt sich das Adjektiv ‚richtig‘ mit ‚staatlich anerkannt‘ paraphrasieren. Erst anschließend antwortet sie responsiv, dass die Ausbildung ihres Exfreundes zwei Jahre gedauert habe (vgl. Z. 317f.). B wiederholt den Zeitraum und erklärt, dass dies auch seine Vermutung gewesen sei (vgl. Z. 319). Mit der Bemerkung „wir sprechen jetzt von Umschulung“ (Z. 319f.) macht er darauf aufmerksam, dass es sich um eine spezielle Weiterbildungsform handelt. B setzt Wissen über Umschulungen bei R nicht voraus, sondern erklärt die Besonderheiten von Umschulungen (vgl. Z. 320ff.). Anschließend erkundigt er sich, ob R eine zweijährige Umschulung absolvieren möchte (vgl. Z. 325ff.). Mit dem Hinweis auf die „Lebensplanung“ (Z. 326) bezieht er sich wahrscheinlich auf das Vorhaben von R, noch in diesem Jahr vom Jobcenter ‚wegzukommen‘.

R bestätigt nachdrücklich, eine Umschulung absolvieren zu wollen („ja auf jeden Fall“ (Z. 328)), und B bewertet diesen Entschluss positiv („gut“ (Z. 294)). Die anschließende Begründung von R überrascht: Sie gibt an, kein Auto zu besitzen, und berichtet, dass der Stadtteil, in dem die Ausbildung ihres Exfreundes durchgeführt wurde, mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen sei (vgl. Z. 330). Dass sie eine Umschulung auch bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung absolvieren kann, zieht sie offensichtlich nicht in Betracht. Dieses Argument nutzt sie, um ein weiteres Vorhaben anzusprechen: den Erwerb des Führerscheines (vgl. Z. 331f.). Das „Lachen“ (Z. 333) von B lässt darauf schließen, dass er entweder über das Vorhaben belustigt oder dass der Führerscheinerwerb kein Thema für eine Weiterbildungsberatung ist. R begründet den ‚Führerscheinerwerb‘ damit, dass das Jobcenter zu einem früheren Zeitpunkt den Führerschein finanziell gefördert habe, wenn sich damit die Beschäftigungsaussichten verbessert hätten (vgl. Z. 334ff.).

Für B scheint weniger das Vorhaben ‚Führerscheinerwerb‘ als die Tatsache von Bedeutung zu sein, dass R keine Fahrerlaubnis besitzt. Seine Formulierung „ich höre daraus“ (Z. 337) wirkt gestelzt, da er dies nicht ‚spitzfindig‘ erschließen muss, sondern R ihn darauf hingewiesen hat. Möglicherweise wird er die fehlende Mobilität von R als Kriterium für eine sich anschließende Suche nach Umschulungsmöglichkeiten verwenden. R bezeichnet es als ihr „Defizit“, dass sie „immer da feststellen“ (Z. 338) müsse, wobei sie nicht angibt, wo ihr dies ständig bewusst gemacht wird. B spitzt diese Problematik insofern zu, als er Autofahren der „Allgemeinbildung“ zurechnet (vgl. Z. 340f.). Offensichtlich hat R die Befürchtung, in ihrem Alter den Führerschein nicht mehr erwerben zu können. Sie weist darauf hin, dass der Führerscheinerwerb den gleichen Stellenwert wie die Aufnahme einer Beschäftigung für sie habe (vgl. Z. 341ff.). Außerdem spricht sie erneut ihre Schuldenproblematik an, wobei sich andeutet, dass sie diesbezüglich immer noch Beratungsbedarf hat (vgl. Z. 345f.). Wie zuvor reagiert B zurückhaltend: „ja okay“ (Z. 346).

R verlässt das Thema ‚Schulden‘ und begründet ihren Entschluss, einen Beruf ergreifen zu wollen, mit ihren Kindern, denen sie es schuldig sei (vgl. Z. 347ff.): Sie gerät aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit in einem Widerspruch, wenn sie ihren Kindern rät, einen Beruf zu erlernen. Damit ist ein weiteres Motiv für die Aufnahme einer Beschäftigung angesprochen. Anschließend deutet R an, dass die Entscheidung, Kinder bekommen zu haben, an ihrer derzeitigen beruflichen Situation schuld ist (vgl. Z. 351f.). Dabei teilt sie auch das intime Detail mit, dass sie sich vor fünf Jahren einer Operation (wahrscheinlich einer Sterilisation) unterzogen hat, da sie keine weiteren Kinder mehr bekommen will (vgl. Z. 353).

B ignoriert die Themen ‚Schulden‘, ‚Kindererziehung‘ und ‚Sterilisation‘ und führt das Gespräch zurück auf das Thema ‚Umschulung‘. Nimmt man die Metapher der „schlechten Karten“ (Z. 355f.) wörtlich, ist R ohne eine Berufsausbildung eine Verliererin auf dem Arbeits-

markt. Damit bestärkt B die Ratsuchende in ihrem Vorhaben, einen Beruf zu erlernen. Bevor er seine Aussage beenden kann, berichtet R von ihren Erfahrungen, die sie als Ungelernte macht: „man wird immer dementsprechend mich so behandelt“ (Z. 357f.). Das Adverb „immer“ (Z. 357) bedeutet wörtlich, dass sie zu jeder Zeit und in jeder Situation zu spüren bekommt, keine Ausbildung absolviert zu haben. Die Formulierung „ich sag ma“ (Z. 358) trägt offensichtlich dem institutionellen Kontext Rechnung, da mit „beschissen behandelt“ (Z. 358) eine umgangssprachliche Formulierung verwendet wird. Mit dem Nachläufer „is halt so“ (Z. 358) unterbindet R einen möglichen Widerspruch oder eine Mitleidsbekundung von B. Im Anschluss ist es R, die das Jobcenter anspricht und bemängelt, sich dort für alles rechtfertigen zu müssen, um schließlich darauf hinzuweisen: „das is mein Leben das hat nen Jobcenter gar nich zu interessieren und äh das sind so Sachen“ (Z. 359ff.). Es ist beachtenswert, dass sie B ungefragt intime persönliche Lebensumstände mitteilt, Fragen von Mitarbeitenden des Jobcenters als übergriffig empfindet.

B zeigt sein Verständnis (vgl. Z. 363), will aber auch das Vorgehen des Jobcenters rechtfertigen. Er begründet dies mit der Alimentierung durch die Behörde (vgl. Z. 363ff.). Mit „hilfebedürftig“ (Z. 363) verwendet er erneut einen Begriff der Behördensprache.¹³¹ B beendet das Thema ‚schlechte Behandlung auf dem Jobcenter‘ und bestätigt R in ihrem Vorhaben (vgl. Z. 364f.). Er deutet aber auch an, dass „andere Verpflichtungen“ (Z. 365) auf R zukommen werden. Bevor er diese Verpflichtungen nennen kann, unterbricht ihn R, indem sie einen weiteren Grund für ihr Vorhaben nennt: „is auch was für Selbstwertgefühl ne’ das möchte ich wieder haben“ (Z. 368). Auch diese Aussage kommentiert B zurückhaltend mit „ja&okay“ (Z. 369).

B resümiert die bisher von R genannten beruflichen „Richtungen“ und fordert sie auf, ihm weitere zu nennen. Sie scheint eine Weiterbildungsmaßnahme bei einer bestimmten Weiterbildungseinrichtung zu favorisieren, da diese mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar ist und ihr ehemaliger Partner dort bereits erfolgreich eine Umschulung absolviert hat. Den Hinweis auf die Umschulung nimmt B zum Anlass, die Besonderheiten von Umschulungen (Ausbildungen im Erwachsenenalter, verkürzte Ausbildungszeit) zu erläutern. Die Suche nach potenziellen Weiterbildungsmaßnahmen wird einvernehmlich auf ‚Umschulungen‘ eingegrenzt. In der Sequenz, in der R von der schlechten Behandlung beim Jobcenter berichtet, nimmt B erneut eine vermittelnde Position zwischen der Ratsuchenden und der Behörde ein.

¹³¹ „Hilfebedürftig ist, wer seinen Lebensunterhalt nicht oder nicht ausreichend aus dem zu berücksichtigenden Einkommen oder Vermögen sichern kann und die erforderliche Hilfe nicht von anderen, insbesondere von Angehörigen oder von Trägern anderer Sozialleistungen, erhält“ (§ 9 Abs. 1 SGB II).

So äußert er sein Verständnis für das Empfinden von R, rechtfertigt aber auch das Vorgehen des Jobcenters und verwendet erneut Begriffe der Behördensprache.

Segment 7

- 371 B: ja okay gut Frau [Nachname1] wie kann ich Ihnen denn ... dabei helfen, .. was sind äh&also gibt es
372 Anliegen oder konkrete Fragen wo Sie jetzt sagen so da komm ich nich weiter . da brauch ich jetzt ne
373 Hilfe
374 R: ja so jetzt diese Sachen äh zum Beispiel was heißt Hilfe ich kann ja reden bin ja nich aufm Mund gefallen
375 aber wenn man so im Internet guckt oder auch grad bei [Weiterbildungseinrichtung1] es steht auch
376 B: ja
377 R: nichts es läuft im Moment auch glaub ich nich irgendwie was an . Weiterbildung oder ich hab auf jeden
378 Fall nichts äh lesen können, im Internet ähm mich würd interessieren äh läuft irgendwo bald irgendwas
379 B: ja okay okay mhm
380 R: was läuft an . dieses Jahr noch am besten schon gestern und .. ((Lachen))
381 B: ja . nein das das sind klare Fragen also das weiß ich natürlich so ungefähr und weiß auch dass es wie
382 mans rauskriegt weiß aber auch dass es schwierig rauszukriegen is also das . das äh Sie da irgendwie
383 R: mhm
384 B: dann auch äh so wenn Sie äh im Netz äh dann recherchieren, da Hilfe brauchen das is . äh das is klar
385 und das is nen klarer Auftrag so dessen was wir jetzt machen können ne'
386 R: mhm
387 B: und dann würden Sie äh .. in beiden Feldern, ich nehm dies hier mal so zusammen ne' diese ganzen
388 technisch handwerklich Bereich
389 R: mhm
390 B: in beiden Felder würden Se dann bisschen gucken und dann würde irgendwie ne Entscheidung reifen,
391 so geh ich in die Richtung geh ich in die Richtung was gibts denn da und was mach ich jetzt
392 R: ja was is möglich und natürlich wärs auch schön äh was zu bekommen wo man auch wirklich Spaß dran
393 hat is natürlich wär natürlich klasse wenn und wenn nich dann dann lernen wir halt Spaß zu haben mein
394 B: okay
395 R: Gott
396 X: es wird manchmal auch malocht kein Thema
397 R: ((Husten)) ja natürlich ja so mein ich das ja .. trotzdem muss ich mich aufrappeln,
398 B: ja: nein Sie brauchen etwas was&was zu Ihnen passt sagen wa es mal so ne' Spaß is äh natürlich immer
399 äh so nen etwas heikles Wort wenns um
400 R: bin zwar nen Mädchen aber mein Exfreund meine Mama konnte&weil ich bin
401 B: ((Lachen)) ja
402 R: trotz alledem äh handwerklich Umdenken er sagt äh du kriegst das teilweise besser hin wie einer auf der
403 Arbeit bei mir so halt ne' traut mir das zu . so Metallfacharbeiter oder so was in der Richtung er sagt
404 B: ja ja ja ja
405 R: kriegse hin . is kein Thema
406 B: ja ja . gut das mag da natürlich sein wenn man dann letztlich ne Entscheidung trifft
407 und irgendwas umsetzt dass man das noch mal überprüfen muss . und da wird dann auch sicherlich die
408 Frau [Nachname2] ins Spiel kommen denn die wird sicherlich äh . nicht Geld in die Hand nehmen und
409 das kostet ja viel Geld für ne Sache wo noch überhaupt nich . feststeht ob Sie das können ob Sie das
410 wollen ob Sie da Bock drauf haben ob das zu Ihnen passt ne'
411 R: mhm
412 B: das wird man irgendwie dann&dann wenn das wird man irgendwie sicherstellen wollen vorher aber äh
413 fangen wir erstmal an zu gucken
414 ne'
415 R: mhm

B spricht die Ratsuchende mit ihrem Namen an und erkundigt sich erneut nach ihrem Beratungsanliegen (vgl. Z. 371ff.). Er scheint einen möglichst präzisen Beratungsauftrag („Anliegen und konkrete Fragen“ (Z. 372)) erhalten zu wollen. Mit der Formulierung „nicht weiterkommen“ (Z. 372) trägt er offensichtlich den bisherigen erfolglosen Bemühungen von R Rechnung, eine Weiterbildungsmaßnahme selbstständig zu ermitteln.

R scheint nicht nur eine Frage zu haben, da sie beispielhaft eine nennen will (vgl. Z. 374). Da sie umschreibend von „Sachen“ (Z. 374) spricht, scheint es ihr immer noch schwer zu

fallen, einen präzisen Beratungsauftrag zu erteilen. Bevor sie die angekündigten „Sachen“ nennt, schwächt sie in einem Einschub die Anheimstellung des Beraters ab: „was heißt Hilfe bin ja nich aufm Mund gefallen“ (Z. 374). Nachdem B diese Selbsteinschätzung bestätigt hat, gibt R an, dass ihre Internetrecherche ergeben habe, dass die erwähnte Weiterbildungseinrichtung derzeit keine Weiterbildungsmaßnahmen anbiete (vgl. Z. 375ff.). Daraufhin nennt sie ihr Beratungsanliegen: „ähm mich würd interessieren äh läuft irgendwo bald irgendwas . was läuft an . dieses Jahr noch am besten schon gestern und .. ((Lachen))“ (Z. 378ff.). Mit „irgendwo“ und „bald irgendwas“ gibt sie zu verstehen, dass es ihr gleichgültig ist, von welcher Weiterbildungseinrichtung eine Umschulung angeboten wird. Der Hinweis „am besten schon gestern“ überspitzt ihr Vorhaben, möglichst bald eine Weiterbildungsmaßnahme zu besuchen, um so schnell wie möglich nicht mehr auf das Jobcenter angewiesen zu sein.

B bewertet diese Beratungsanliegen als „klare Fragen“ (Z. 381) und gibt an, dies „ungefähr“ (Z. 381) zu wissen, da er über die Kenntnisse verfüge, wie man Antworten auf solche Frage erhalte (vgl. Z. 381). Nachdem B die Ratsuchende formal legitimiert hat, die Beratung als Bürgerin der Stadt in Anspruch zu nehmen, legitimiert er inhaltlich ihr Beratungsanliegen: „weiß aber auch dass es schwierig rauszukriegen“ (Z. 382). B gibt an, unter Mitwirkung von R diese Frage in der Beratung zu beantworten: „klarer Auftrag so dessen was wir jetzt machen können“ (Z. 385). Bevor er beginnt, R zu zeigen, wie sie an die Informationen gelangen kann, empfiehlt er ihr, sich über die genannten Berufe zu erkundigen (vgl. Z. 387ff.). Mit der Formulierung „bisschen gucken“ (Z. 390) legt er ihr nahe, sich zunächst einen Überblick zu verschaffen. Er empfiehlt, eine Weiterbildungsentscheidung nicht vorschnell zu treffen, sondern diese „reifen“ (Z. 390) zu lassen. Dieser Ratschlag scheint eine Reaktion auf R zu sein, die bislang den Eindruck erweckt hat, trotz nicht geklärter Berufsziele zeitnah irgendeine Weiterbildungsmaßnahme besuchen zu wollen.

R deutet anschließend an, welche Kriterien sie ihrer Entscheidung zugrunde legen wird (vgl. Z. 392ff.). Mit dem ersten Kriterium „was ist möglich“ (Z. 392) könnte sie entweder Berufe meinen, zu denen zeitnah Umschulungen angeboten werden, oder solche, die ihr vom Jobcenter finanziert werden. Das zweite Kriterium „Spaß“ (Z. 392) scheint ihr zwar weiterhin wichtig zu sein, aber keine zentrale Bedeutung (mehr) zu haben. Es ist anzunehmen, dass R aufgrund der notwendigen Finanzierung durch das Jobcenter ihren Wunsch, ‚etwas für sich zu tun‘, zurückstellt. Daraufhin beteiligt sich X und bemerkt, dass im Berufsleben nicht der Spaß im Vordergrund zu stehen hat: „es wird manchmal auch malocht kein Thema“ (Z. 396). R stimmt dieser Einschätzung zu und macht darauf aufmerksam, dass ihre Aussagen auch so zu verstehen waren (vgl. Z. 397). Der Nachsatz „trotzdem muss ich mich aufrappeln,“ (Z. 397) könnte bedeuten, dass sie sich überwinden muss, nach einer Tätigkeit bzw. einer Umschulung zu suchen, oder sich überwinden muss, eine Umschulung zu absolvieren.

B stimmt zunächst zu, um daraufhin ein alternatives Kriterium zu nennen: Anstelle von Spaß muss R etwas finden, das zu ihr passt (vgl. Z. 398). Die Bemerkung, dass Spaß „immer äh so nen etwas heikles Wort“ (Z. 399) ist, lässt vermuten, dass nicht ‚Spaß haben‘, sondern die Formulierung unpassend ist. Anzunehmen ist, dass B damit erneut die Perspektive der Fallmanagerin übernimmt, für die Freude an einer Tätigkeit kein Kriterium für eine positive Finanzierungsentscheidung sein könnte. Trifft dies zu, könnte er die Ratsuchende darauf aufmerksam machen, dass sie auf ihre Wortwahl in einem Gespräch mit der Fallmanagerin achten soll.

Bevor B erklären kann, warum diese Wortwahl ‚heikel‘ ist, wird er unterbrochen. R greift den Einwand von B auf, der die von ihr genannten Berufe als ‚Männerberufe‘ bezeichnet hat. Sie berichtet, dass, obwohl sie ein „Mädchen“ (Z. 400) sei, es sowohl der Exfreund als auch die Mutter ihr zutrauen, einen handwerklichen Beruf auszuüben (vgl. Z. 400ff.). Mit „Mädchen“ bezeichnet sich R als eine junge, naive Person, die sie aber offensichtlich nicht (mehr) ist. B reagiert dementsprechend auch mit einem Lachen (vgl. Z. 401).

Diese vermeintliche Eignung wird von B relativiert, da R sich nicht auf die Urteile ihres Umfelds verlassen oder berufen kann, sondern eine nicht näher spezifizierte Person ihre Eignung prüfen wird (vgl. Z. 406f.). Damit ist die Fallmanagerin gemeint, die „ins Spiel kommen“ (Z. 408) wird. Im Unterschied zu den Erklärungen im 5. Segment ist es demzufolge nicht die Entscheidung von R, die Fallmanagerin ‚ins Boot zu holen‘ oder ihr ‚auf die Füße zu treten‘, sondern diese wird an einer Weiterbildungsentscheidung beteiligt werden müssen. Die Formulierung „ins Spiel kommen“ wirkt bagatellisierend, da die Fallmanagerin maßgeblich über die berufliche Zukunft von R entscheiden wird. B begründet, dass die Fallmanagerin R nicht wahllos eine Umschulung finanzieren werde, ohne eine Garantie dafür zu haben, ob R für einen Beruf geeignet sei und tatsächlich Lust dazu habe (vgl. Z. 408ff.). Die jugendsprachliche Formulierung „Bock drauf haben“ (Z. 410) korrespondiert im Übrigen mit der Selbstbeschreibung von R als „Mädchen“ (Z. 400).

Nachdem B genügend Fallwissen gesammelt hat, möchte er in diesem Segment einen möglichst präzisen Beratungsauftrag erhalten, den ihm R auch erteilt: Sie will Informationen erhalten, wo und wann zeitnah Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden. Dieser Beratungsgegenstand wird von B als zusammen bearbeitbar angenommen, jedoch beiläufig modifiziert. So will er der Ratsuchenden nicht die gewünschten Informationen geben, sondern ihr lediglich Recherchemöglichkeiten zeigen. B macht die Ratsuchende erneut darauf aufmerksam, dass sie sich zwar über Berufe und Weiterbildungsmaßnahmen erkundigen kann, sie aber abhängig von der Entscheidung ihrer Fallmanagerin bleibt, die ihre Eignung für Berufe überprüfen wird.

Segment 8

Segment 8.1

- 416 B: ähm Zugriff auf das Internet Zugang zum Internet haben Sie .. gut und äh wo gucken Sie da wenn Sie
417 wissen wollen äh was so im Bereich-
- 418 R: ich geb dann direkt an [Weiterbildungseinrichtung1] ne'
419 B: wo hm ja wo
420 ...
- 421 R: bei Google ne'
422 B: bei Google ja okay das is dann nein das is schon ne ganz gute ganz gute Strategie so kriegt man schon
423 Vieles . ähm lass uns Folgendes machen ich zeige Ihnen mal andere Möglichkeiten der Recherche wo
424 R: mhm
- 425 B: Sie möglicherweise noch nen bisschen weiter kommen ähm . weil das is glaub ich also Sie müssen
426 R: mhm
- 427 B: sich auch noch nen bisschen orientieren viele Informationen brauchen Sie und dafür brauchen Sie
428 irgendwie ja die Möglichkeit das auch alleine hinzukriegen ne' und äh .. gehn wir (weiter weg) mal gehen
429 wir ma ins Netz
430 ...
- 431 X: das wär auch noch was für Dich . Pe Ce
432 ...
- 433 B: mhm
434 X: was mit nem Pe Ce zu machen [Vorname1] .. hm'
435 R: ich kann nich den ganzen Tag sitzen ich muss äh
436 X: ja natürlich (leise) auch [unverständlich]
437 (6 Sek.) ((dazwischen Tippgeräusche))
- 438 B: so . Sie könn&Sie könn&die kennen Sie
439 R: ja die von unten auch ((Räuspern))
- 440 B: ah so ja okay ähm . also das is an sich schon ne ganz hilfreiche Seite is natürlich das Einzige das Netz is
441 ja ohne Ende gibts was . äh aber das is ne Seite mit der ich so achtzig Prozent meiner meiner Fragen
442 die ich selber habe . irgendwie beantworte . ähm . waren Sie auch schon ma in den Datenbanken
443 Kursnet Berufenet
444 R: hm da war ich vorhin dran
445 B: och so ja prima wo denn da Berufenet&Kursnet oder beide
446 R: äh Kursnet ne' das wo äh . ja
447 B: da . gibts Kurse . und wenn Sie da eingeben hm&hm was sollen denn jetzt ma eingeben da nen
448 Suchbegriff eingeben dann finden ja irgendwie
449 R: machen Sie Metallfaharbeiter
450 (4. Sek.) ((dazwischen Tippgeräusche))
- 451 B: so dann geb ich auch nen Ort ein
452 ...
- 453 B: ich lass das mal bei fünfundzwanzig Kilometer weil Sie keinen Führerschein haben, . da gabs jetzt noch
454 keinen Treffer . so ja gut das passiert natürlich es kann aber auch einfach sein, . dass wir zu speziell
455 R: nee
456 B: suchen Metallfaharbeiter vielleicht gibt es irgendwie Metallkonstrukteur oder nen Metallbauer
457 ...
- 458 R: oder einfach nur Metall eingeben
459 B: da geben wir ma einfach Metall ein
460 ((Tippgeräusche))
- 461 (10 Sek.)
462 X: der hängt
463 B: na&ja der . ist manchmal langsam . so und jetzt ham&wa Allgemeinbildung interessiert nich
464 Berufsausbildung so jetzt ham&wa Anlagenmechaniker .. äh Feinwerk- Mechaniker Industriemechaniker
465 Konstruktionsmechaniker Kraftfahrzeugmechaniker . bap&bap&bap Metallbauer
466 R: Metallbauer
- 467 B: Zerspanungstechniker ja
468 R: gucken Sie lieber Konstruktionstechnik
- 469 B: okay . so da ham wa was bei der Kreishandwerkerschaft in [Stadtname2] und das wars auch schon Sie
470 sind jetzt sehr gezielt auf den Metallbauer gegangen, wie is es mit den andern Fundstellen, . kommen
471 nich in Frage oder .. lohnt es da auch ma hinzuschauen,
472 R: ja Autos werden ja auch immer repariert ne' sagen ich jetzt ma so Kraftfahrzeugmechatroniker
473 B: ja ja
- 474 R: ((Lachen)) zum Beispiel
475 B: oder Zerspanungsmechaniker is auch nen Beruf der eigentlich
476 R: ich hab da auch gelesen Metallbinder was machen die dann mehr so Geländer oder was wird das sein
477 Metallbinder
478 B: Metallbinder

479 R: hab ich da irgendwie was gelesen noch vorher

480 B: das sagt mir jetzt selber gar nix aber gibt mir die Gelegenheit .. in Berufenet reinzugehen, also das sind

Nachdem geklärt worden ist, dass R über einen Internetzugang verfügt, erkundigt sich B, wo sie bislang im Internet recherchiert habe (vgl. Z. 416f.). R hat sich bei ihren erfolglosen Recherchen auf die bereits erwähnte Weiterbildungseinrichtung beschränkt und die Suchmaschine Google verwendet (vgl. Z. 418ff.). Offensichtlich benötigt R, wie von B unterstellt wurde, Wissen über Recherchemöglichkeiten im Internet. B scheint ihre Vorgehensweise zunächst negativ bewerten zu wollen, korrigiert sich aber, indem er ihr Vorgehen als „ganz gute Strategie“ (Z. 422) bezeichnet. Mit der Bemerkung „ich zeige Ihnen mal andere Möglichkeiten der Recherche wo Sie möglicherweise noch nen bisschen weiter kommen“ (Z. 423f.) modifiziert B den Beratungsgegenstand endgültig. So wollte R eigentlich keine Recherchemöglichkeiten gezeigt bekommen, sondern lediglich wissen, wo und wann Weiterbildungsmaßnahmen zeitnah beginnen. B begründet sein Vorgehen damit, dass R sich „noch nen bisschen orientieren“ (Z. 427) müsse, „viele Informationen“ (Z. 427) benötige und die Möglichkeit haben solle, es „alleine hinzukriegen“ (Z. 428).

B entfernt sich von R, wahrscheinlich, um sich einem PC zuzuwenden oder einen Laptop zu holen: „gehn wir (weiter weg) mal gehen wir ma ins Netz“ (Z. 428f.). Folglich will er der Ratsuchenden nicht nur Internetseiten nennen, sondern mit ihr gemeinsam am PC eine Recherche durchführen.

Eine kurze Gesprächspause wird von X beendet, die eine Tätigkeit am PC als berufliche Alternative für R vorschlägt. Diese wird jedoch von R mit der Begründung abgelehnt, nicht den ganzen Tag sitzen zu können (vgl. Z. 431ff.). Wahrscheinlich ist, dass sie aufgrund ihres Bandscheibenvorfalls keine sitzende Tätigkeit ausüben kann. Die im Transkript vermerkten „Tippgeräusche“ (Z. 437) zeigen, dass B mit der Bedienung des PCs begonnen hat. Er scheint eine Internetseite aufgerufen zu haben und fragt, ob R Sicht auf den PC habe und ob ihr die aufgerufene Seite bekannt sei (vgl. Z. 438). R bestätigt, die Website bereits „von unten auch“ (Z. 439) zu kennen, und bezieht sich damit wahrscheinlich auf ihre Recherche im BIZ. B zeigt sich überrascht („ah so ja okay“ (Z. 440)) und charakterisiert die Website mit: „an sich schon ne ganz hilfreiche Seite“ (Z. 440). Die Formulierung „an sich“ deutet darauf hin, dass er andere und auch bessere Seiten kennt, die er R nun zeigen könnte. Der Hinweis, dass dies „natürlich“ nicht das „Einzig“ und „das Netz [is] ja ohne Ende“ (vgl. Z. 440f.) ist, bestätigt diese Vermutung. Dass B bessere Alternativen kennt, bestätigt sich dagegen nicht, da er bemerkt, diese Seite selbst bevorzugt zu konsultieren (vgl. Z. 441f.).

Nach einem Absetzen und einer Gliederungspartikel erkundigt er sich, ob R die Datenbanken „Kursnet“ oder „Berufenet“ besucht habe (vgl. Z. 442f.). R bestätigt, diese Datenbanken „vorhin“ (Z. 444) genutzt zu haben. Die Reaktion und Nachfrage „och so ja prima wo denn da Berufenet&Kursnet oder beide“ (Z. 445) von B zeigen erneut seine Überraschung,

wobei die Formulierung „ja prima“ auch die eines Vaters im Gespräch mit einem Kleinkind sein könnte. B steht wahrscheinlich vor der Herausforderung, dass R bereits Möglichkeiten der Recherche kennt und er ihr keine neuen oder besseren Alternativen zeigen kann. Die Reaktion „äh Kursnet ne’ das wo äh . ja“ (Z. 446) von R könnte bedeuten, dass sie nicht weiß, welche Seite sie genutzt hat.

B hat in der Zwischenzeit vermutlich eine der angesprochenen Internetseiten aufgerufen und will einen Suchbegriff eingeben. Er korrigiert sich und fordert R auf, ihm einen zu nennen (vgl. Z. 447f.). Damit wird R an der Recherche beteiligt und kann ihre beruflichen Interessen einbringen.

Die Aufforderung „machen Sie Metallfacharbeiter“ (Z. 449) von R könnte auch die einer ungeduldigen Kundin sein, die einem Dienstleister einen Auftrag erteilt. B scheint den genannten Suchbegriff zu verwenden. Er gibt an, dass er auch einen Ort eingeben und die Entfernung zu diesem Ort auf 25 Kilometer begrenzen wird, da R keinen Führerschein besitzt (vgl. Z. 451ff.). Er nutzt damit die Information, dass R keine Fahrerlaubnis hat, – wie bereits vermutet – als Kriterium für die Recherche. Damit vermittelt er auch beiläufig, wie R Suchanfragen bei dieser Datenbank eingrenzen kann. Die Abfrage scheint jedoch erfolglos zu sein: „da gabs noch keinen Treffer“ (Z. 453f.). Mit dem Adverb „noch“ könnte B die Ratsuchende auffordern, auch in diesen Fällen ihre Suche nicht erfolglos abzubrechen. Eine nicht erfolgreiche Suchanfrage ist nämlich nicht ungewöhnlich: „das passiert natürlich“ (Z. 454). B führt dies auf den zu konkreten Suchbegriff „Metallfacharbeiter“ (Z. 456) zurück. Er macht anschließend den Vorschlag, nach „Metallkonstrukteur“ oder Metallbauer“ zu suchen (vgl. Z. 456f.). R scheint den Hinweis, dass die erste Suchanfrage zu konkret war, zu berücksichtigen, da sie B auffordert, „einfach nur Metall“ (Z. 458) einzugeben. Es entsteht eine längere Gesprächspause, in der wahrscheinlich auf das Ergebnis der zweiten Suchanfrage gewartet wird (vgl. Z. 459ff.).

X scheint ungeduldig zu werden: „der hängt“ (Z. 462). B widerspricht, dass sein PC manchmal langsam sei, um dann das Ergebnis der Suchanfrage vorzulesen (vgl. Z. 463ff.). R kann das Suchergebnis offensichtlich sehen, da sie „Metallbauer“ (Z. 466) vorliest und B auffordert, lieber nach „Konstruktionstechnik“ (Z. 468) zu schauen. B scheint auch diesem Wunsch nachzukommen, da er eine Weiterbildungseinrichtung nennt, die eine Umschulung in einer anderen Stadt anbietet (vgl. Z. 469). Dies ist jedoch das einzige Angebot und B begründet dies erneut mit der Entscheidung von R, den Beruf des Metallbauers „sehr gezielt“ (Z. 470) ausgewählt zu haben. Auffällig ist, dass sie den Berater nicht aufgefordert hat, nach „Metallbauer“, sondern nach „Konstruktionstechnik“ zu schauen.

B weist auf die anderen Suchergebnisse hin und erkundigt sich, ob auch diese Berufe für R in Frage kämen (vgl. Z. 471). R begründet mit „ja Autos werden ja auch immer repariert“

(Z. 472), dass der Beruf des „Kraftfahrzeugmechatroniker[s] ((Lachen))“ (Z. 472ff.) auch interessant für sie ist, wobei ihr Lachen vermuten lässt, dass dieser Beruf keine tatsächliche Alternative darstellt. B bestätigt dies, um anschließend einen weiteren Beruf – den des „Zerspanungsmechanikers“ (Z. 475ff.) – vorzulesen. R scheint sich diesem Vorgehen zu widersetzen, da sie, bevor B den Beruf des Zerspanungsmechanikers charakterisieren kann (vgl. Z. 475), von „Metallbinder“ (Z. 476) spricht und wissen will, was ein solcher mache (vgl. Z. 476f.). Sie verlässt damit die gemeinsame Recherche und möchte von B Informationen über ein konkretes Berufsbild erhalten. B greift die Frage auf und wiederholt die Berufsbezeichnung, wobei er das Morphem „Binder“ (Z. 478) auffallend betont. Mit der Bemerkung „hab ich da irgendwie was gelesen noch vorher“ (Z. 479) rechtfertigt R, diesen Beruf angesprochen zu haben. B ist diese Berufsbezeichnung jedoch nicht bekannt (vgl. Z. 480).

Obwohl R lediglich wissen will, welche Weiterbildungseinrichtungen, an welchen Orten und zu welchen Zeiten ihre Umschulungen anbieten, schlägt B vor, ihr Recherchemöglichkeiten zu zeigen. Er will R offensichtlich in die Lage versetzen, selbstständig mit Hilfe des Internets einen für sie geeigneten Beruf, eine Weiterbildungsmaßnahme und eine ortsnahe Weiterbildungseinrichtung zu ermitteln. Bereits bei der ersten Suchanfrage vermittelt er ihr beiläufig, mit Hilfe welcher Kriterien sie eine Recherche örtlich eingrenzen kann und dass sie bei nicht erfolgreichen Suchanfragen die Recherche nicht abbrechen, sondern alternative, allgemeinere Suchbegriffe verwenden sollte. R folgt dem Vorgehen von B, erkundigt sich aber auch nach konkreten Berufsbildern, wie es eine Ratsuchende in einer Berufswahlberatung tun könnte.

Segment 8.2

480 B: das sagt mir jetzt selber gar nix aber gibt mir die Gelegenheit .. in Berufenet reinzugehen, also das sind
 481 dann Fragen die können Se im Berufenet beantworten also was is denn ein Metallbinder oder .
 482 Metallbildner vielleicht .. oder ähm . was gibt es denn eigentlich alles für Metallberufe
 483 R: mhm
 484 B: wenn wir da mal das Wort Metall eingeben'
 485 R: Bildner
 486 B: Bildner das wird es sein ne' (leise) ich such ma gleich nach dem Bildner* aber erstmal nach Metall
 487 (7 Sek.)
 488 B: ja ne Riesenliste ne'
 489 R: mhm
 490 B: wobei nicht alles kommt für Sie in Frage vielleicht sogar nur wenig was aber nichts macht weil die
 491 ((Scroll Geräusche.....))
 492 B: Liste is ja wirklich verwirrend . lang . ähm wichtig is was&hier was unter . der Rubrik Gruppe steht
 493 R: mhm
 494 B: äh wissen Sie was ein dualer Ausbildungsberuf is
 495 R: nein sagt mir jetzt nichts
 496 B: äh dualer Ausbildungsberuf dual kommt ja von Zwei und das sind die Ausbildungsberufe die an . zwei
 497 Orten gelehrt werden, in der Schule und im Betrieb das sind also die klassischen Ausbildungen, die man
 498 R: mhm mhm
 499 B: im Betrieb macht wo man dann aber ein&oder zwei Mal die Woche zur Schule geht das sind die
 500 klassischen dualen Ausbildungen und das is für Sie ein gutes Zeichen weil die dualen Ausbildungen
 501 können als Umschulungen durchgeführt werden,
 502 R: mhm ((Räuspern))

503 B: so dass sich dann die Ausbildungszeit auf zwei Drittel verkürzt also in der Regel auf zwei Jahre wir
504 R: hm
505 B: haben außer den dualen Ausbildungs . Be- rufen,
506 R: was ist denn Autogenschweißerin (leise) weiter hoch .. noch weiter
507 (5 Sek.)
508 B: äh ja das sind ähm . also das is ein is kein Berufsbild sondern is ne Spezialisierung ne Funktion also ne
509 Tätigkeit . die man machen kann wenn man irgendwie im Metallbereich äh . äh ausgebildet is und wenn
510 äh ja wenn man autogen schweißen kann fragen Sie mich nich was Autogenschweißen is es gibt . es
511 gibt verschiedene Schweißtechniken, die sich alle unterscheiden und äh äh darüber kann man sich
512 R: mhm
513 B: auch informieren, aber das könnt ich Ihnen jetzt nich ja Mik Mak genau das sind so die Sachen ich
514 R: mit Mik Mak
515 B: könnte da äh ich könnte Ihnen dabei helfen kann aber Ihnen jetzt nich diese verschiedenen
516 Schweißtechniken erläutern,
517 R: ja&ja
518 B: aber ähm .. gibt mir die Gelegenheit hier noch mal einen Blick auf diese Spalte Gruppe zu werfen, das ist
519 Spezialisierung Funktion wir können jetzt wenn Sie das werden wollen da reingehen aber schon ma klar
520 das is kein Berufsbild so das man sagen kann machen Se ne Ausbildung zu machen als
521 Autogenschweißerin ne'
522 R: ja hat ja dann keinen Wert
523 B: und wenn Ses wenn Ses werden wenn das ihr Ziel is könnte man reingehn, und hätte dann äh . äh
524 Tätig&bap&bap (leise) da hätten Se unter Zugang* ne' also wie wird man denn wie kriegt man den
525 Zugang zur Tätigkeit um diese Tätigkeit ausüben zu können, . is üblicherweise ein Metall
526 beziehungsweise schweißtechnische Ausbildung erforderlich und so weiter also da könnte man dann äh
527 R: ja
528 B: irgendwie noch mal gucken wie man das werden kann aber ich würd da im Moment nich gucken, weil
529 das sind dann Perspektiven nach der Ausbildung, ich würd jetzt erstmal nach Ausbildungsberufen
530 R: mhm
531 B: gucken und zwar in aller Regel nach dualen Ausbildungsberufen wenn Sie eine Umschulung anstreben,
532 R: mhm

Die Frage nach dem Beruf des „Metallbinders“ und sein Nichtwissen nimmt B zum Anlass, die zweite erwähnte Datenbank aufzurufen (vgl. Z. 480ff.). Die Bezeichnung „Gelegenheit“ (Z. 480) bedeutet, dass es sich um einen günstigen Zeitpunkt handelt, auf den B wahrscheinlich gewartet hat. Er will offensichtlich R vorführen, wie sie die beiden erwähnten Datenbanken miteinander kombinieren kann. Mit der Nennung der Berufsbezeichnung „Metallbildner“ (Z. 482) macht er beiläufig darauf aufmerksam, dass R sich geirrt hat. Es bestätigt sich, dass B sein vermeintliches Nichtwissen als Vorwand nutzt, um die zweite Datenbank zu besuchen. Beiläufig macht er darauf aufmerksam, dass R die Datenbank auch dafür verwenden kann, um sich über andere Berufe zu erkundigen: „was gibt es denn eigentlich alles für Metallberufe“ (Z. 482). B schlägt vor, nicht nach dem Beruf des „Metallbinders“ oder „-bildners“ zu suchen, sondern den Suchbegriff „Metall“ zu verwenden (vgl. Z. 484). R wiederholt das Morphem „Bildner“ (Z. 485) und B bestätigt dies, um anschließend zu bestimmen, wie weiter vorzugehen ist: „(leise) ich such ma gleich nach dem Bildner* aber erstmal nach Metall“ (Z. 486). Die leise Sprechweise zeigt, dass B sein Vorgehen entweder für sich kommentiert, oder dass er vorsichtig darauf aufmerksam macht, den weiteren Verlauf der Recherche allein zu bestimmen.

Nach einer längeren Gesprächspause (vgl. Z. 487), in der wahrscheinlich erneut auf das Suchergebnis gewartet wird, bemerkt B: „ja ne Riesenliste“ (Z. 488). Er weist darauf hin, dass nicht alle, sondern nur wenige der aufgeführten Berufe für R in Frage kommen werden

(vgl. Z. 490). B bewertet diese Einschränkung jedoch als nicht weiter relevant: „weil die Liste is ja wirklich verwirrend . lang“ (Z. 490ff.). Das Prädikatsnomen „verwirrend . lang“ (Z. 492) schließt ein, dass das Suchergebnis besonders unübersichtlich ist. Im Anschluss erläutert B den Aufbau der Anzeige und macht darauf aufmerksam, dass die Rubrik „Gruppe“ (Z. 492) für R wichtig sei. Er erkundigt sich, ob R wisse, was ein dualer Ausbildungsberuf sei (vgl. Z. 494). Wahrscheinlich ist, dass er sich damit auf die angesprochene Rubrik „Gruppe“ bezieht. Sowohl die Frage von B als auch die Reaktion „nein sagt mir jetzt nichts“ (Z. 495) von R überraschen, da sie eine duale Ausbildung zur Fotofachverkäuferin begonnen hat.

Ausgehend von der Etymologie erklärt B, dass duale Ausbildungen an zwei Orten durchgeführt werden (vgl. Z. 496ff.). Nachdem B die Erklärung, dass diese Ausbildungen an zwei Orten durchgeführt werden, wiederholt hat, weist er darauf hin, dass diese auch in Form von Umschulungen angeboten werden (vgl. Z. 501). Er nennt damit ein Merkmal, anhand dessen R sehen kann, ob eine Umschulung zu einem der aufgeführten Berufe angeboten wird. Nach einem Räuspern von R legt B dar, dass die Ausbildungszeit bei einer Umschulung auf zwei Drittel der regulären Ausbildungszeit verkürzt werde (vgl. Z. 503). Als er im Anschluss eine weitere Gruppe von Berufen erläutern will (vgl. Z. 505), wird er von R unterbrochen. Sie scheint offensichtlich weder ein Interesse an der Erklärung des Aufbaus der Datenbank noch an der Erläuterung des Berufsausbildungssystems zu haben. Stattdessen möchte sie weiterhin konkrete Informationen über Berufsbilder erhalten: „was ist denn Autogenschweißerin“ (Z. 506). Nach einer längeren Gesprächspause hat B die Berufsbezeichnung gefunden und erläutert, dass es sich dabei nicht um ein Berufsbild, sondern um „ne Spezialisierung ne Funktion ne Tätigkeit“ (Z. 508f.) handle. B signalisiert erneut, dass er der Ratsuchenden lediglich Recherchemöglichkeiten zeigen und keine Berufswahlberatung mit ihr durchführen kann: „fragen Sie mich nich was Autogenschweißen is“ (Z. 510). Er merkt dennoch an, dass verschiedene Schweißtechniken existieren, aber R ihn nicht weiter fragen solle (vgl. Z. 511). Nachdem man sich darüber verständigt hat, dass „Mik Mak“ (Z. 513) eine Schweißtechnik ist, weist B erneut darauf hin, die verschiedenen Schweißtechniken nicht erläutern zu können (vgl. Z. 515f.). Die Reaktion „ja&ja“ (Z. 517) von R zeigt, dass sie verstanden hat, dass B keine Berufswahlberatung mit ihr durchführen kann.

B nimmt die Frage von R und sein Nichtwissen erneut zum Anlass, um auf den Aufbau der Datenbank hinzuweisen. Er wiederholt, dass es sich beim Autogenschweißen um eine „Spezialisierung Funktion“ und daher um „kein Berufsbild“ handle, für das R eine Ausbildung absolvieren könne (vgl. Z. 518ff.). Er erklärt weiter, dass R in der Rubrik „Zugang“ (Z. 524) sehen könne, welche Voraussetzungen für eine Weiterbildungsmaßnahme erfüllt sein müssten: Für eine Fortbildung zum Autogenschweißer ist demnach eine metall- oder schweißtechnische Ausbildung erforderlich (vgl. Z. 525ff.). Er empfiehlt, nicht nach Fortbildungen,

sondern nach „dualen Ausbildungsberufen“ zu schauen, „wenn Sie eine Umschulung anstreben,“ (Z. 531). Mit der auffallenden Betonung der Konjunktion könnte B erneut überprüfen, ob R tatsächlich eine Umschulung absolvieren möchte.

Obwohl B zunächst die Frage von R nach dem Beruf des „Metallbildners“ zum Anlass nimmt, die Datenbank ‚Berufenet‘ aufzurufen, handelt es sich dabei offensichtlich um einen Vorwand. Er möchte R die Datenbank und ihre allgemeinen Funktionen erklären und nicht Fragen nach einzelnen Berufen beantworten. Mit der Erklärung über die dualen Ausbildungen versucht er, der Ratsuchenden zu vermitteln, anhand welcher Kriterien („Gruppe“, „Zugang“) sie Umschulungen als solche identifizieren kann.

Ratsuchende und Berater verfolgen offensichtlich unterschiedliche Ziele: Während R konkrete Informationen über Berufsbilder und Tätigkeiten erhalten will, verfolgt B das Ziel, die Funktionsweise und den Aufbau der Datenbank zu erklären. Um seine Intention mit der der Ratsuchenden zu verbinden, beteiligt er sie an der Recherche und greift ihre Fragen vordergründig auf, um letztendlich das Vorgehen alleine zu bestimmen.

Segment 8.3

- 533 B: ähm . es gibt auch schulische .. Aus- bildung berufsfachschulische Ausbildung die ham wa hier aber .
534 gar nich .. was auch nich schlimm is weil berufsfachschulische Ausbildungen also zum Beispiel Erzieher
535 äh das is etwas was Sie erstmal und wahrscheinlicherwise nicht machen können, weil das
536 R: mhm
- 537 B: wahrscheinlich BAföG Anspruch auslöst über drei Jahre geht . BAföG kriegen Sie nich daher bezahlt
538 Ihnen keiner und dann hätten Sie Probleme aber in andern also wenn Sie bei der Pädagogik gucken
539 werden wir ganz viele äh Ausbildungsberuf BFS sehen
540 R: mhm
- 541 B: Be eF eS is eben ne schulische Ausbildung . aber die dualen Ausbildungen die sind im Prinzip für Sie
542 alle zugänglich
543 R: mhm
- 544 B: äh im Prinzip sag ich ganz vorsichtig . ähm .. entweder wenn Sie in dem Bereich ne Ausbildungsstelle
545 finden, Sie können natürlich . bei Betrieben fragen, haben Sie . ne Ausbildungsstelle als äh Metallbildner
546 R: mhm
- 547 B: das ist natürlich verdammt schwer . das ist für Frauen schwerer als für Männer . und das ist für
548 Achtunddreißjährige schwerer als für Achtzehnjährige
549 R: ja is mir klar
- 550 B: wobei ob&obwohl Sie da gewisse Vorteile haben, weil auch das kann als Umschulung laufen und kann
551 verkürzt werden auf zwei Jahre so das nen Betrieb auch sagen kann .. zwei Jahre' das ist weil die legen
552 sich auch ungern fest auf lange Zeit die wissen nun mal gar nich wa drei Jahren is und wie da irgendwie
553 R: mhm
- 554 B: der Markt und die wirtschaftliche Lage is . ähm insofern ham Sie da mit zwei Jahren mit als
555 Umschülerin äh bei Bewerbungen nen bisschen bessere Karten, und äh man kann auch eine
556 betriebliche Ausbildung Umschulung so laufen lassen dass das Arbeitslosengeld Zwei in der Zeit
557 weiterläuft und der Betrieb keine Ausbildungsvergütung zahlen muss und ein Betrieb der keine
558 R: mhm
- 559 B: Ausbildungsvergütung zahlen muss der is natürlich möglicherweise schneller bereit Ihnen einen
560 Ausbildungsplatz zu geben als ein Betrieb der sagt ja aber . das kost mich ja auch achthundert Euro im
561 Monat
562 R: mhm
- 563 ...
- 564 B: ich sags nur es is natürlich verdammt schwierig da ne Ausbildungsstelle zu finden, . das sag ich Ihnen
565 gleich aber ich meine probieren kann mans und möglich is es . so aber normalerweise werden Sie die
566 Umschulung als schulische Umschulung machen und das heißt wir brauchen einen Bildungsträger das
567 kennen Sie von ihrem Ex mit der [Weiterbildungsinstitut1] wir brauchen einen Bildungsträger der nen
568 R: mhm

569 B: Platz frei hat und äh . und wir brauchen die Bereitschaft des Jobcenters und von He&Frau [Nachname2]
570 äh da zuzustimmen und ne Menge Geld dafür auszugeben,
571 R: mhm
572 B: das äh die ham natürlich dann auch kritische Fragen ne' . äh aber im Prinzip überall wo hier
573 Ausbildungsberuf dual steht . ähm äh is das im Grunde möglich wobei natürlich noch dazu zu sagen is .
574 dass nicht jedes Berufsbild hier in [Stadt1] von einem Bildungsbe&anbieter angeboten wird . sondern
575 das reduziert sich dann doch auf wenige das is bei der Zerspanungsmechaniker der
576 Industriemechaniker . das kö:nnte der Metallbauer sein wobei wahrscheinlich schon wieder nich
577 ...
578 R: mhm
579 B: ähm .. Maler und Lackierer . kann das sein bin ich mir aber auch nich ganz sicher da müsste man dann
580 gucken,
581 R: mhm
582 ...
583 B: so das war Berufenet bei Berufenet also wie gesagt wenn Sie gucken wollen Maler und Lackierer is das
584 denn is das denn' nen Beruf den ich in zwei Jahren in ner Umschulung lernen kann in Berufenet kriegen
585 Sie darauf die Antwort
586 R: okay

Nach einem kurzen Absetzen nennt B eine zweite Ausbildungsform, die der „berufsfachschulischen Ausbildungen“ (Z. 533). Diese Ausbildungen werden in dieser Datenbank nicht unter dem Suchbegriff ‚Metall‘ aufgeführt, was aber „nicht schlimm“ ist, da R „berufsfachschulische Ausbildungen also zum Beispiel Erzieher [...] erstmal und wahrscheinlicherweise nicht machen“ (Z. 534f.) kann. Er wiederholt seine Erklärung, dass eine Erzieherausbildung einen BAföG-Anspruch auslöse, der R aber nicht gewährt werde (vgl. Z. 537). Mit der Abkürzung „BFS“ (Z. 539) nennt er beiläufig ein weiteres Merkmal, anhand dessen R sich in der Datenbank zurechtfinden kann, um daraufhin anzumerken: „aber die dualen Ausbildungen die sind im Prinzip für Sie alle zugänglich“ (Z. 541). Die Formulierung „im Prinzip“ könnte bedeuten, dass auch bei den dualen Ausbildungen Ausnahmen existieren. Möglicherweise bezieht B sich damit auf eine Finanzierungsentscheidung des Jobcenters. Auch ist denkbar, dass einige Ausbildungen einen höheren Schulabschluss als den von R voraussetzen.

B verlässt die Recherche und weist auf die Möglichkeit hin, dass R sich auch direkt an Betriebe wenden kann, um eine Ausbildungsstelle zu erhalten (vgl. Z. 544f.). In diesem Zusammenhang greift er den von R angesprochenen und von ihm zunächst suspendierten Beruf des ‚Metallbildners‘ auf, um offensichtlich erneut vordergründig die Interessen von R zu berücksichtigen. Die Möglichkeit, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten, wird aber ebenfalls relativiert. Dabei kommt B erneut auf den nach Geschlechtern differenzierten Arbeitsmarkt und auf das Alter von R zu sprechen (vgl. Z. 547f.). Die latent patzige Reaktion „ja is mir klar“ (Z. 549) von R zeigt, dass sie die Themen ‚Frauen in Männerberufen‘ und ihr ‚Alter‘ nicht erneut problematisiert haben will.

B entkräftet seine Bemerkung, indem er „gewisse Vorteile“ (Z. 550) anspricht. Die genannten Vorteile sind jedoch keine individuellen von R, sondern ergeben sich aus ihrem Status als Arbeitslose. Er erklärt, dass auch betriebliche Ausbildungen in Form von Umschlungen absolviert werden können, die dann auf zwei Jahre verkürzt werden. Die Möglichkeit einer Verkürzung der Ausbildungszeit ist demnach für Betriebe reizvoll, da diese sich nicht

gerne auf lange Zeiträume festlegen (vgl. Z. 550ff.). B verwendet erneut die Metapher der „Karten“ (Z. 555), wobei das Attribut „bisschen bessere“ (Z. 555) andeutet, dass R keinen besonderen Vorteil aufgrund ihres Status als Arbeitslose hat. Anschließend weist er darauf hin, dass dieser Vorteil auch abhängig von einer Finanzierungsbewilligung des Jobcenters bzw. der Fallmanagerin sei: Eine betriebliche Umschulung könnte nämlich auch so gestaltet werden, dass R weiterhin Arbeitslosengeld bezieht und der Betrieb ihr keine Ausbildungsvergütung bezahlen muss. Aus diesem Grund könnten Unternehmen auch eher bereit sein, sie auszubilden (vgl. Z. 556ff.). Durch die auffallende Betonung des Adverbs „möglicherweise“ (Z. 559) signalisiert B erneut, dass dies nicht unbedingt der Fall sein wird.

Nachdem R ein Rezeptionssignal getätigt hat, entsteht eine kurze Gesprächspause (vgl. Z. 562f.), die von B beendet wird, indem er diese Möglichkeit als „natürlich verdammt schwierig“ (Z. 564) charakterisiert. Der interaktionsreflexive Hinweis „das sag ich Ihnen gleich“ (Z. 564f.) zeigt, dass er keine falschen Hoffnungen bei R wecken möchte. Mit dem Adverb „normalerweise“ (Z. 565) gibt B zu verstehen, dass er nun den üblichen Weg erläutern wird, wie R eine Umschulung absolvieren kann. Er grenzt die Möglichkeit einer betrieblichen Umschulung von schulischen Umschulungen ab, die von Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt werden. Er appelliert in diesem Zusammenhang an das Wissen von R, das sie in ihrer ehemaligen Beziehung erworben hat. Im Unterschied zu einer betrieblichen Umschulung muss sie sich bei einer schulischen nicht um einen Ausbildungsplatz bewerben, sondern es genügt, dass eine Weiterbildungseinrichtung einen freien Platz zur Verfügung hat (vgl. Z. 565ff.). Dass dies nur eine der Voraussetzungen ist, wird durch die betonte Konjunktion „und“ (Z. 569) hervorgehoben. Als zweite Voraussetzung nennt B erneut die Bereitschaft des Jobcenters und namentlich die der Fallmanagerin, eine solche Umschulung zu finanzieren. Der wiederholte Hinweis auf die Fallmanagerin bestätigt, dass nur sie über eine Finanzierung entscheiden kann und R mit ihr wieder in Kontakt treten muss. Es fällt auf, dass B nochmals erwähnt, dass eine Umschulung „ne Menge Geld“ (Z. 570) kosten wird. Er bietet damit eine Erklärung dafür an, dass die Fallmanagerin eine Umschulungsfinanzierung erst prüfen und R nicht vorbehaltlos gewähren wird.

Nachdem R diese Erklärung mit einem Rezeptionssignal (vgl. Z. 571) zur Kenntnis genommen hat, weist B darauf hin, dass man „natürlich auch kritische Fragen“ (Z. 572) an sie haben wird. Dies könnte bedeuten, dass R sich vor ihrer Fallmanagerin wieder rechtfertigen muss. Dieses Vorgehen wird als „natürlich“ (Z. 572) bezeichnet. B übernimmt damit erneut eine vermittelnde Rolle zwischen dem Vorhaben von R und der Aufgabe der Fallmanagerin.

Nach einem kurzen Absetzen beendet B den Exkurs und lenkt das Gespräch zurück auf die Datenbank und nennt mit „dual“ (Z. 573) erneut das Merkmal, anhand dessen Umschulungen „im Prinzip“ (Z. 572) zu identifizieren sind. Die Formulierungen „im Prinzip“ ist wieder-

rum einschränkend. Anschließend wird deutlich, welche Einschränkung B gemeint haben könnte: Es werden nicht alle Berufe von allen Weiterbildungseinrichtungen in dieser Stadt angeboten (vgl. Z. 574f.). Während er sich sicher ist, dass Umschulungen zum Zerspanungsmechaniker und zum Industriemechaniker von ortsansässigen Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden, weiß er dies für die von R genannten Berufe (Metallbauer, Maler und Lackierer) nicht (vgl. Z. 574ff.). In diesem Zusammenhang fordert er die Ratsuchende indirekt auf, dies zu einem anderen Zeitpunkt („dann“ (Z. 579)) zu recherchieren.

B resümiert, dass R mit Hilfe von „Berufenet“ sehen könne, ob beispielsweise der Beruf des Malers und Lackierers überhaupt in einer zweijährigen Umschulung erlernbar sei (vgl. Z. 583ff.). Er überträgt damit die weitere Recherche an R, die mit einer lakonischen Zustimmung reagiert (vgl. Z. 586).

B spricht in diesem Segment zwei Arten von Umschulung an: betriebliche und schulische Umschulungen. In beiden Fällen bleibt R jedoch von einer Finanzierungsentscheidung des Jobcenters bzw. von ihrer Fallmanagerin abhängig. In diesem Zusammenhang rechtfertigt B erneut eine kritische Prüfung durch die Fallmanagerin mit den hohen Kosten einer solchen Weiterbildungsmaßnahme.

Insgesamt fällt auf, dass R in diesem Segment sehr defensiv agiert. Lediglich, als B auf ihr Alter und Geschlecht zu sprechen kommt, reagiert sie mit einem ‚Kommunikationsstopfer‘.

Segment 8.4

587 B: in Kursnet kriegen Sie die Antwort auf die Frage so wer bietet das denn an
588 R: mhm
589 ...
590 B: ähm jetzt ham&wa hier aber nich ich gib jetzt Mal .. sagen Sie noch mal einen Beruf Metallbildner finden
591 we nix . sag ich Ihnen schon
592 R: ja wir hatten ja nen ganzen Begriff eingegeben Metall vielleicht äh Schweißer so was raus wenn man nur
593 B: ja okay
594 R: Metall eingibt
595 ...
596 B: Metall in [Stadtname1] ((Tippgeräusche))
597 (12 Sek.)
598 X: (leise) das will er nich
599 B: (leise) ja das kann unter das kann daran liegen das ja da is noch was offen ne' und dann hat er das
600 schon ne'
601 ...
602 R: em&em
603 B: doch
604 R: doch
605 B: doch das is das schon ja das is .. war ja dann schon offenen Fenster dann angezeigt okay . das heißt
606 R: hm
607 B: also hier ham wir (leise) Anlagenmechaniker Feinwerkmechaniker Industriemechaniker
608 Konstruktionsmechaniker . Kraftfahrzeugmechaniker* .. hatten wirdas nich eben schon ma (lachend) das
609 kommt mir so bekannt vor
610 R: ich mein auch
611 X: kam vorher
612 B: ja&ja genau . genau das hatten wir schon und jetzt gucken wa mal bei wo wollen Sie gucken,

613 R: ja ich ähm . mich würd ja interessieren wer oder was äh eventuell was hat . ((Lachen)) kann man das
614 nich
615 B: ja okay dann gucken wa gucken wir alles durch . das [Weiterbildungseinrichtung2] in [Stadt3]
616 R: [Stadt4]
617 B: das [Weiterbildungseinrichtung3] in [Stadt4] . bietet was an so hier ham wir dann die Möglichkeit ähm
618 ...
619 R: acht Monate geht das nur
620 B: äh insofern is das nich das Richtige is Nachholen des Berufsabschlusses . also das ja da muss man
621 dann aufpassen äh ähm also das war die richtige Beobachtung acht Monate geht das nur das is dann
622 keine Umschulung sondern das is . jemand der irgendwie ne abgebrochene kurz vor der Prüfung ne
623 Lehre abgebrochen vorn paar Jahren, und äh . muss jetzt dann noch fit gemacht werden aber muss
624 R: mhm ja
625 B: jetzt nich von Grund auf neu lernen ne'
626 X: das andere war in [Stadt 3] ne'
627 B: das andere war in [Stadt3] ja aber das is auch nur fünfhundertzwanzig Unterrichtsstunden das is .. das
628 is ne Fortbildung,
629 R: mhm
630 B: Ausbildungsbaustein eins für die Berufsausbildung außerdem [Stadt3] ich wette das Ka&obwohl hier nee
631 ham wir ne Umschulung . äh is aber wir können da gerne anrufen is aber nur theoretisch weil äh&ähm .
632 dieser Anbieter der [Weiterbildungseinrichtung2] der hat bundesweit sehr viele ähm äh Geschäftsstellen
633 und bietet grundsätzlich hier in dieser Datenbank alles an jeder an jeder Stelle an und wenn man dann
634 anruft sagen die ja aber in [Stadt3] bieten wir das nich an weil wir haben da keine Werkstätten, wir bieten
635 das in [Stadt5]
636 R: mhm
637 B: an oder so . und dann stehn Se da und hams nich hier in der Umgebung ne' . ähm ich geh mal anders
638 vor ich zeig Ihnen mal noch ne (leise) andere Datenbank

B lenkt das Gespräch zurück auf die Datenbank ‚Kursnet‘ und erklärt, dass R dort recherchieren könne, welche Weiterbildungsmaßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden (vgl. Z. 587). Beachtenswert ist, dass er erneut einen Suchbegriff eingeben will, sich korrigiert und R auffordert, ihm einen zu nennen. Er verwirft nun endgültig den zunächst suspendierten Beruf des Metallbildners, um wahrscheinlich die Recherche erfolgreich zu gestalten (vgl. Z. 590f.).

R ist offensichtlich an dem Beruf des Schweißers interessiert, da sie vorschlägt, nach „Metall“ zu suchen, weil darunter dieser Beruf aufgeführt werden könnte (vgl. Z. 592). Sie greift damit vordergründig die Intention einer exemplarischen Recherche auf, um dennoch nach einer konkreten Umschulung zu suchen. B kommt der Aufforderung nach, womit die gleiche Suchanfrage wie beim ersten Besuch der Datenbank durchgeführt wird (vgl. Z. 596). Die anschließende Gesprächspause wird erneut von X beendet: „das will er nich“ (Z. 598). B bietet eine Erklärung für die erneute Wartezeit an (vgl. Z. 599). Nach einer knappen gegenseitigen Verständigung darüber, dass B mit seiner Annahme Recht behält, beginnt er, das Suchergebnis vorzulesen (vgl. Z. 602ff.). Ihm fällt erst nach der Nennung der fünften Berufsbezeichnung auf, dass es sich um dasselbe Ergebnis wie bei der ersten Suchanfrage handelt (vgl. Z. 609). Dies wird sowohl von R als auch von X bestätigt (vgl. Z. 610f.). Nachdem auch B zugestimmt hat, will er – ohne Beteiligung von R – einen Beruf auswählen und korrigiert sich erneut: „wo wollen Sie gucken“ (Z. 612). Es verdichtet sich der Eindruck, dass es ihm schwerfällt, R an der Recherche zu beteiligen.

Anstatt einen Beruf zu nennen, wiederholt R ihr Beratungsanliegen: „ja ich ähm . mich würd ja interessieren wer oder was äh eventuell was hat . ((Lachen)) kann man das nich“ (Z. 613f.), dem B bislang nicht nachgekommen ist. Ihr Lachen könnte bedeuten, dass sie sich entweder über B lustig macht oder sich unsicher ist, ob sie mit Hilfe dieser Datenbank überhaupt Weiterbildungseinrichtungen recherchieren kann. Obwohl es offensichtlich die Intention von B war, eine exemplarische Internetrecherche durchzuführen, um den Aufbau und die Verknüpfungsmöglichkeiten der Datenbanken zu zeigen, und nicht, gezielt nach Umschulungen oder Weiterbildungseinrichtungen zu suchen, folgt er nun dem Gesuch von R (vgl. Z. 615). Anscheinend sind für R aufgrund ihrer fehlenden Mobilität weniger die Weiterbildungseinrichtungen als deren Standort wichtig, da sie eine weitere Stadt nennt (vgl. Z. 616).

Da B bei seiner Feststellung „bietet was an“ (Z. 617) keinen Beruf nennt, scheint diese Weiterbildungseinrichtung mehrere Umschulungen im Angebot zu haben. Im Anschluss beginnt er eine Erklärung der Datenbank, bricht diese aber ab. Es entsteht eine kurze Gesprächspause (vgl. Z. 617f.). Denkbar ist, dass er sich zunächst orientieren muss oder die Beteiligten erneut warten müssen, bis die Website vollständig geladen ist. Keine der Interpretationen bestätigt sich, da R darauf aufmerksam macht, dass es sich bei einer Bildungsmaßnahme nicht um eine Umschulung handeln kann: „acht Monate geht das nur“ (Z. 619). Sie wendet damit das von B vermittelte Wissen über die Spezifika von Umschulungen bereits an. In der Folge wird deutlich, dass es B selbst schwer fällt, Umschulungen von Fortbildungen in dieser Datenbank zu unterscheiden (vgl. Z. 620ff.).

Er verlässt die problematisch gewordene Internetrecherche und bietet einen Anruf bei der Weiterbildungseinrichtung an (vgl. Z. 631). Denkbar ist, dass er der Ratsuchenden wieder beispielhaft vorführen will, wie sie vorgehen kann, wenn die Angaben im Internet nicht eindeutig sind. Dass B die Weiterbildungseinrichtung nicht tatsächlich anrufen will, macht er mit der Formulierung „nur theoretisch“ (Z. 632) deutlich. Er erklärt, dass diese Weiterbildungseinrichtung deutschlandweit vertreten sei, aber in dieser Datenbank nicht korrekt ausgewiesen werde, an welchem Standort die jeweiligen Umschulungen stattfinden (vgl. Z. 633f.). Die Bemerkung „und wenn man dann anruft“ (Z. 633f.) zeigt, dass B sich häufiger telefonisch an diese Weiterbildungseinrichtung gewendet hat.

Verließ die Internetrecherche bis hierhin unproblematisch, bemerkt B zunächst nicht, dass er dieselbe Suchanfrage wie beim ersten Besuch der Datenbank durchführt. Außerdem hat er nun offensichtlich selbst Schwierigkeiten, Umschulungen eindeutig von Fortbildungen zu unterscheiden. Die problematisch gewordene Recherche nimmt er zum Anlass, R darauf aufmerksam zu machen, sich nicht nur auf die im Internet ausgewiesenen Informationen zu

verlassen, sondern sich auch telefonisch bei den Weiterbildungseinrichtungen zu erkundigen.

Auch in diesem Subsegment folgt B vordergründig den Interessen von R, um allgemeine Hinweise und Ratschläge für eine selbstständige Recherche zu geben. Bemerkenswert ist, dass R das vermittelte Wissen bereits anwenden kann, da sie dazu auffordert, einen übergeordneten Suchbegriff zu verwenden. Auch kann sie Fortbildungen von Umschulungen unterscheiden.

Segment 8.5

- 637 B: an oder so . und dann stehn Se da und hams nich hier in der Umgebung ne' . ähm ich geh mal anders
638 vor ich zeig Ihnen mal noch ne (leise) andere Datenbank
639 ((Tippgeräusche))
640 B: und mit den beiden kommen Sie schon sehr weit ... das ist die ähm (leise) Datenbank Proweiterbildung .
641 und ähm
642 R: kann ich mir aufschreiben ne'
643 B: ja klar (leise) klar dafür hams da
644 (12 Sek.)
645 B: und äh da können Sie jetzt nach allen möglichen Bildungszielen suchen, das können wir jetzt auch sofort
646 machen ich will das ma hier unten . filtern, . nach . Umschulungen,
647 R: mhm
648 ...
649 B: dann könnte man jetzt hier ham wir . alle . Umschulungen die es gibt die es hier in der Umgebung
650 [Stadt5] Kreis [Stadt4] und [Stadt1] gibt . äh könnte man sich dann hier anschauen, und jetzt gucken wa-
651 ah wir gehen ma eben so durch ... (leise) äh Ce&En&Ce Zerspaner
652 (5 Sek.)
653 X: in [Stadt6] wird nen ... riesen Ding gebaut . aufgemacht
654 B: was denn'
655 X: Mann das hat mir meiner gesagt der sagt der sagt wenn du einen hast der soll sich da mal melden, ...
656 als Festeinstellung auch die suchen hier so wie heiß&Instan&Lager
657 B: im Lagerbereich
658 X: ja im Lagerbereich
659 B: im Lagerbereich . okay das is natürlich ne ganz andere ne ganze andere Richtung
660 X: ja&ja
661 B: aber können wir natürlich in Erwägung ziehen . ähm dann auch so die Frage was wollen Sie da also is
662 X: in [Stadt6] ich schick das mal
663 B: das es gibt natürlich auch im Lagerbereich wie in allen andern Bereichen immer die Möglichkeit im
664 Helferbereich tätig zu sein . äh jetzt bin ich mir unsicher ob Sie das nich wollen oder ob Sie sagen
665 X: ja
666 B: Moment wenn ich so nen Einstieg finden kann und nen Job kriegen äh
667 X: ja weil der stellt bis achthundert Leute neu ein
668 R: ja aber in nem Jahr entlassen sie wieder sechshundert das so Helfer
669 ich möchte kein Helfer ich möchte schon äh
670 B: ja
671 ...
672 B: so ich guck ma bei Industriemechaniker weils da wahrscheinlich am meisten gibt da haben wir das
673 [Weiterbildungseinrichtung2] [Stadt1]
674 R: mhm
675 B: als nen Anbieter so und das is und woanders . Sie können das ja mal ich muss hier nen bisschen jetzt
676 auf die Zeit gucken, äh Sie können da ja zu Hause oder hier unten ma gucken, und da einfach nen
677 bisschen recherchieren, nen bisschen surfen, äh um da einfach ähm äh zu gucken, was es da für
678 Angebote gibt . Sie haben ja immer auch nicht nur&hier haben Sie im Übrigen auch nur den Anbieter
679 also Sie kommen hier nich auf Kurse sondern nur auf . Anbieter die das grundsätzlich anbieten, bei
680 R: hm
681 B: Kursnet kamen Sie ja . auf Anbieter die im Moment ganz speziell was anbieten, . und da stand auch
682 wann das anfangen soll wie lange das dauern soll und so weiter
683 R: ja das würd mich interessieren wo oder was
684 ...
685 B: ja aber beide bieten Ihnen Kontaktmöglichkeiten, das heißt Sie haben bei beiden, äh wenn wir jetzt hier
686 ma reingehn, . (leise) Anbieter suchen* . [Weiterbildungseinrichtung2] so ham Sie hier äh Kontaktdaten

687 und dann können Sie entweder auf die Homepage gehen, das mach ich gleich mal . oder äh Sie können
688 R: mhm
689 B: ähm anrufen,
690 R: mhm
691 B: ich ruf oft einfach sofort an und sag hier für einen Beratungskunden such ich das und das ich hab hier
692 das und das gefunden, . äh wann fängt das denn jetzt an oder äh oder so wie auch immer und das sind
693 oft ganz wertvolle Gespräche weil da kriegen Sie nicht nur Informationen&oder Antworten auf die Fragen
694 die Sie haben sondern Sie bekommen auch Informationen darüber hinaus Sie kommen ins Gespräch mit
695 jemanden, und Sie kriegen so nen Bauchgefühl . und das is glaub ich auch in Ihrer Situation ganz
696 wichtig weil Sie suchen ja nicht ganz spezifisch was sondern Sie haben so nen breites Feld und wollen
697 jetzt irgendwie weiterkommen, und da brauchen Sie ja irgendwie so Eindrücke Bauchgefühle so . in&in
698 welchen Richtungen das für Sie weitergehen kann . und das kriegen ganz gut insolchen Gesprächen ich
699 geh mal auf die Seite [Weiterbildungseinrichtung2] [Stadt1]

Nach einem kurzen Absetzen weist B auf das weitere Vorgehen hin: Er will R eine weitere Datenbank zeigen (vgl. Z. 637f.). Ohne ihre Zustimmung abzuwarten, beginnt er, die URL der Datenbank einzugeben. Er bestimmt damit ohne (vordergründige) Beteiligung von R die weitere Recherche. Während die Datenbank lädt, notiert sich R die Website (vgl. Z. 640ff.). Im Anschluss weist B darauf hin, dass R hier nach „Bildungszielen“ (Z. 645) suchen und die Recherche nach Umschulungen eingrenzen könne (vgl. Z. 645f.). Er liest das Ergebnis der Suchanfrage vor und macht den Vorschlag, sich eine der angegebenen Umschulungen anzuschauen (vgl. Z. 649ff.). B kommt damit der Aufforderung von R nach, konkrete Weiterbildungsmaßnahmen zu recherchieren.

Die erneute Wartezeit wird von X mit dem Hinweis beendet, dass ihr Ehemann sie aufgefordert habe, ihm Personen zu nennen, die an einer „Festeinstellung“ im „Instan&Lager“ interessiert sind (vgl. Z. 655ff.). B greift dieses Thema auf und charakterisiert den „Lagerbereich“ (Z. 659) als „ne ganz andere Richtung“ (Z. 659). Er macht darauf aufmerksam, dass in diesem Bereich (wie auch in anderen) „immer die Möglichkeit“ bestehe, als Ungelernte tätig zu werden, um einen „Einstieg“ zu finden (vgl. Z. 661ff.). Damit ist eine bislang nicht erwähnte Möglichkeit angesprochen, wie R auch vom Jobcenter unabhängig werden kann: die Aufnahme einer Beschäftigung als Ungelernte. Wahrscheinlich wurde diese Option nicht von B angesprochen, da diese nicht einer ‚Weiterbildungsberatung‘ entspricht. Dass dort gute Beschäftigungsaussichten bestehen, zeigt die Bemerkung von X, dass über 800 Personen eingestellt werden sollen (vgl. Z. 667). Dies wird umgehend von R relativiert, die mutmaßt, dass im nächsten Jahr ein Großteil wieder entlassen werde, um dann zu bekräftigen: „ich möchte kein Helfer ich möchte schon äh“ (Z. 669).

B beendet das Thema ‚Helfertätigkeit im Lager‘ und bemerkt, dass er nach dem Beruf des „Industriemechanikers“ schauen will (vgl. Z. 672). Er berücksichtigt damit nicht mehr die beruflichen Interessen von R, sondern orientiert sich an einem von ihm erwarteten Suchergebnis: „weil da wahrscheinlich am meisten gibt“ (Z. 672). Die Suchanfrage scheint, wie von B erwartet, erfolgreich zu sein, da er unverzüglich eine ortsansässige Weiterbildungseinrichtung vorliest (vgl. Z. 673). Nach einem Absetzen beendet B die gemeinsame Recherche und

empfiehlt R, diese nach der Beratung fortzusetzen. Seine Begründung, „auf die Zeit gucken“ (Z. 676) zu müssen, weist auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Beratung und seine Funktion als institutioneller Vertreter hin, der Beratungszeiten einzuhalten hat. Er empfiehlt R, zu Hause oder im Berufsinformationszentrum („unten ma gucken“ (Z. 676)) weiter zu recherchieren. Er fasst zusammen, dass R mit Hilfe dieser Datenbank in Erfahrung bringen könne, welche Weiterbildungseinrichtungen Umschulungen durchführen, während sie mit Hilfe von ‚Kursnet‘ recherchieren könne, wann in der nächsten Zeit Umschulungen angeboten werden (vgl. Z. 678ff.).

Daraufhin wiederholt R fragmentarisch ihr Beratungsanliegen: „ja das würd mich interessieren wo oder was“ (Z. 683). B greift diese Bemerkung insofern auf, als er darauf aufmerksam macht, dass beide Datenbanken auch Kontaktmöglichkeiten bieten (vgl. Z. 685). Damit wiederholt er indirekt seinen Ratschlag, die Weiterbildungseinrichtungen auch persönlich zu kontaktieren. Er belässt es nicht bei diesem allgemeinen Hinweis, sondern besucht die Internetpräsenz einer Weiterbildungseinrichtung und zeigt R die hinterlegten Kontaktdaten (vgl. Z. 685ff.). B gibt vor, dass ein solcher Anruf problemlos sei und auch er als Weiterbildungsberater auf diese Möglichkeit zurückgreife. Es fällt auf, dass er seine Ratsuchenden in diesem Zusammenhang als „Beratungskunden“ (Z. 691) bezeichnet. Der Kundenbegriff korrespondiert mit der Dienstleisterhaltung von B zu Gesprächsbeginn. Da er jedoch – im engen Verständnis des Kundenbegriffs – nicht in Geschäftsbeziehungen zu seinen Ratsuchenden steht, könnte es sich auch um eine Bezeichnung des Jobcenters¹³² handeln. Auffällig ist auch, dass B nicht mit allen Ratsuchenden eine exemplarische Recherche durchführt, sondern auch gezielt nach Weiterbildungsmaßnahmen sucht und sich stellvertretend für Ratsuchende bei Weiterbildungseinrichtungen telefonisch während der Beratungen erkundigt (vgl. Z. 691ff.).

Im Anschluss charakterisiert er solche Anrufe als „oft ganz wertvolle Gespräche“ (Z. 693), die hilfreich seien, um nicht nur Informationen und Antworten zu erhalten, sondern um auch „so nen Bauchgefühl“ (Z. 695) zu bekommen. Während Antworten auf Fragen und Informationen eher Fakten umfassen, weist der Begriff „Bauchgefühl“ darauf hin, dass R damit einen subjektiven Eindruck von den Weiterbildungseinrichtungen gewinnen kann. B begründet seinen Ratschlag wie folgt: „in Ihrer Situation ganz wichtig weil Sie suchen ja nich ganz spezifisch was sondern Sie haben so nen breites Feld und wollen jetzt irgendwie weiterkommen“ (Z. 695f.). Wahrscheinlich ist, dass er sich auf die noch unklaren Berufsvorstellungen von R bezieht. Der erneute Hinweis, dass R „Eindrücke, Bauchgefühle“ benötigt, um sich für eine Umschulung zu entscheiden (vgl. Z. 697), lässt offen, wie ihr dies bei ihrer Entscheidungsfindung helfen wird.

¹³² Seit der Reform des SGB II und III werden Arbeitslose und Arbeitssuchende offiziell von der Agentur für Arbeit als Kunden bezeichnet.

Beachtenswert ist, dass B die Internetpräsenz der „[Weiterbildungseinrichtung2]“ (Z. 699) besucht, die ihre Angebote – nach seiner Angabe – im Internet nicht korrekt ausweist. Nachdem sich die Website geöffnet hat, weist B darauf hin, dass R sich dort auch über Berufsfelder informieren könne. Exemplarisch nennt er die „Metalltechnik“ (Z. 702) und bemerkt, dass hier nicht alle Berufe, sondern nur die, zu denen diese Weiterbildungseinrichtung Angebote macht, aufgeführt werden (vgl. Z. 701ff.). Damit macht er auf den Unterschied zu den Datenbanken ‚Berufe-‘ und ‚Kursnet‘ aufmerksam. Auffällig ist, dass er das Gespräch indirekt wieder auf die Alten- und Krankenpflege lenkt und unterstellt, dass R sich auch für diesen Bereich interessiere (vgl. Z. 705). Zwar hatte R die ambulante Kranken-/Altenpflege selbst angesprochen, war aber der Frage ausgewichen, ob sie tatsächlich in der Pflege tätig werden möchte.

B beginnt eine Erklärung, bricht diese ab und kommentiert, eine Liste von den angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen auszudrucken. Er greift damit insofern das Beratungsanliegen von R auf, als sie sich mit Hilfe der ausgedruckten Liste informieren kann, welche Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden (vgl. Z. 709ff.). Ein institutioneller Kontext für ein solches Vorgehen wäre ein Gespräch in einem Reisebüro, bei dem ein Reiseverkehrskaufmann nach der Beratung und der gemeinsamen Suche von Reisezielen der Kundin die Angebote eines Veranstalters ausdrückt. Die Bemerkung „wobei ja doch is jetzt die neue die letzte Tage wars noch die alte Liste“ (Z. 714) zeigt, dass B regelmäßig einen solchen Ausdruck erstellt.

R scheint weniger an den Erklärungen von B als an dem Ausdruck interessiert zu sein, da sie fragt, ob sie die Liste – wahrscheinlich aus einem Drucker – entnehmen dürfe (vgl. Z. 716). Neben den aufgeführten Weiterbildungsmaßnahmen nennt B den „eigentliche[n] Grund“ (Z. 719) für die Erstellung des Ausdrucks: Es werden Ansprechpartner aufgeführt, und es wird auf eine regelmäßig angebotene Informationsveranstaltung „Mittwochs In“ (Z. 722) hingewiesen. Anschließend erklärt er, warum R diese Informationsveranstaltung besuchen sollte. Er wiederholt, dass sie dort mit nicht näher bestimmten Personen ins „Gespräch kommen“ und dass sie neben „Informationen“ auch „Eindrücke“ erhalten könne, um ihre beruflichen Interessen einzugrenzen. B scheint die Veranstaltung bereits selbst besucht zu haben, da er weiß, dass auch die Ausbildungswerkstätten besichtigt werden können (vgl. Z. 726ff.). Insbesondere mit den Ausbildern ‚ins Gespräch zu kommen‘ bezeichnet er als „ganz wichtige[n] Schritt“ (Z. 730ff.) für R. Sie kann dort „erörtern“, „is denn für mich der pädagogische soziale gesundheitliche Bereich besser oder is der- handwerkliche Bereich besser“ (Z. 737f.). Eine Berufswahlberatung, die sich R wahrscheinlich schon von dieser Beratung erwartet hat, wird damit an die Mitarbeitenden dieser Weiterbildungseinrichtung delegiert.

B ruft in diesem Segment die Internetpräsenz einer Weiterbildungseinrichtung auf, mit deren Angeboten er offensichtlich gut vertraut ist. Mit dem Ratschlag, deren Informationsveranstaltung zu besuchen, nennt er R eine weitere Möglichkeit, sich über Berufsfelder und Umschulungen zu informieren. Er delegiert mit dieser Empfehlung eine Berufswahlberatung an diese Weiterbildungseinrichtung. B spricht erneut den Pflegebereich an, obwohl R in diesem Berufsfeld nicht tätig werden möchte. Denkbar ist, dass er der Ratsuchenden weiterhin nahelegen will, dieses Tätigkeitsfeld auch in Betracht zu ziehen.

Segment 9

- 743 X: (leise) du muss aber in Immobilien rein das kann ich aber sagen
 744 R: ((Lachen))
 745 B: wieso
 746 X: bei Immobilien
 747 R: Immobilienkauffrau
 748 B: ach&so Immo- Immobilienkauffrau ja
 749 X: (leise) das wär doch was Masseuse Masseurin
 750 R: ich und Masseurin
 751 X: ach ja deine beste Stammkundin ((Lachen))
 752 R: das is mir klar das is mir so was von klar
 753 X: nach meinem Leiden immer . nach meiner Arbeit
 754 B: ja vielleicht kommen Sie mit . Ihrer Freundin ja ins Geschäft
 755 X: hm
 756 B: dreißig Euro die Stunde
 757 X: ja ((Lachen))
 758 B: ((Lachen))
 759 X: klar najö ich mein
 760 R: hm
 761 ...
 762 X: wird schon ((Lachen))
 763 ...
 764 R: (leise) was*
 765 X: du machst das umsonst für mich
 766 R: mhm
 767 X: ((Lachen)) ((Einatmen)) nein aber da sind bestimmt gute Sachen für dich dabei . (leise) vielleicht sollt ich
 768 [unverständlich] Fragen ne'

Entgegen der Empfehlung von B, dass R zunächst Eindrücke sammeln und ein Bauchgefühl bekommen soll, macht X einen konkreten Berufsvorschlag (vgl. Z. 743). Wahrscheinlich bezieht sie sich auf eine Weiterbildungsmaßnahme im Immobilienbereich, die sie der ausgedruckten Liste entnimmt. Das „Lachen“ (Z. 744) von R zeigt, dass sie eine Tätigkeit in der Immobilienbranche für abwegig hält. Sowohl als Immobilienkauffrau als auch als Masseurin zu arbeiten (vgl. Z. 748ff.), sind offensichtlich nicht ernstgemeinten Vorschläge der Begleiterin. Mit der Bemerkung, dass andere „gute Sachen“ (Z. 767) dabei wären, empfiehlt sie ihrer Freundin jedoch, sich auch ernsthaft mit den Angeboten der Weiterbildungseinrichtung zu beschäftigen. Auch deutet sie an, sich selbst mit dem Ausdruck auseinandersetzen oder die Informationsveranstaltung besuchen zu wollen (vgl. Z. 767ff.). Möglicherweise hat X die Ratsuchende zu der Beratung begleitet, da auch sie sich beruflich neu orientieren will.

Segment 10

- 769 B: ja und das is eben ein Träger das is nen großer Träger es gibt . andere Träger Sie haben einen genannt
770 die [Weiterbildungseinrichtung1]
771 R: mhm
772 B: also gehen Se einfach mal auf deren Homepage also das kann man dann über google finden . äh
773 [Weiterbildungseinrichtung1] [Stadt1]
774 R: und die Sachen sind schon am laufen ne' Metall
775 X: ja hm das geht ja hm ja . da komm aber immer wieder neue Termine dann bestimmt nehm ich an ne'
776 B: also bei der wenns das [Weiterbildungseinrichtung2] is das [Weiterbildungseinrichtung2] fängt so Ende
777 im Jul- ei an
778 R: achtundzwanzigster Sechster seh ich grade
779 B: äh Ende&Ende Juno tschuldigung Ende Juli das heißt die Dinge sind am Laufen, und da wäre der
780 nächste Termin erst äh im Januar
781 X: im Januar dann im Januar gehts erst wieder los
782 R: mhm
783 B: ähm andere bei&also da müssten Sie sich am besten noch einstellen dass das so also die&die
784 fangen nich immer nur jede Woche an so dass Sie irgendwann dann in vierzehn Tagen loslegen
785 können,
786 R: mhm
787 B: wobei . es kann sein das Sie irgendwas finden das am ersten Achten an dem ersten Achten is ja auch zu
788 spät
789 X: (leise) erster Neunter sagen wir mal so
790 B: was am ersten Neunten oder ersten Zehnten anfängt
791 R: nur Altenpflege Altenpflege erster Neunter
792 B: Altenpflege
793 X: erster Neunter geht bis zum
794 R: sechsendreißig Monate drei Jahre lang
795 B: ja
796 R: ((Räuspern))
797 B: ja in der Alten&das wird aber trotzdem das wird aber trotzdem wahrscheinlich gehen, . äh weil (leise) in
798 der Altenpflege is das alles ein klein bisschen anders* ich sachte ja eben so mit dreijährigen
799 Ausbildungen ham Se so Ihre Probleme wenn das über ähm . das eS Ge Be Zwei also über das
800 R: mhm
801 B: Jobcenter gefördert werden soll bei Altenpflege kriegen we das aber hin . wenn
802 wenn Altenpflege in Frage kommt (leise und schneller) und Sie sachten vorhin noch Alten&Altenpflege
803 das kommt nich in Frage* wenn Altenpflege in Frage kommt . äh dann wa ganz gute Karten, weil es da
804 auch jetzt auch grade wieder son Sonderprojekt gibt wo irgendwie äh weil der Bedarf da groß is .
805 R: mhm
806 B: das ham heißt also da ham Sie jetzt äh gute Möglichkeiten ausgebildet zu werden, . weil der Bedarf groß
807 is was ja auch heißt das Sie dann wenn&wenn Sie in drei Jahren fertig sind , gute Aussichten haben, da
808 ne Stelle zu finden, .. wenn es möglich is für Sie sollten Sie es sich das noch mal überlegen wobei (leise)
809 wenn das dann wenn Se das nich* wollen is das natürlich äh völlig okay auch
810 X: wenn ich jetzt noch mal anfangen könnte und
811 ich was anderes würd ich das auch noch machen würd ich auch noch mal in die Altenpflege reingehen
812 da hätte ich .. ja eine bessere Arbeit als wie jetzt
813 (4 Sek.)
814 B: ähm . bei der . Altenpflege in andern Berufen . mehr oder minder auch sind natürlich immer auch
815 gesundheitliche Aspekte zu berücksichtigen, und bei der Altenpflege da unterschätzt man die manchmal
816 weil man irgendwie denkt das is füttern oder auch betreuen . Altenpflege das ist . mit schweren
817 R: zufassen können oder
818 X: zufassen
819 B: mit schweren Körpern Menschenkörpern umzugehen die selbst . äh eben zum Beispiel bettlägerig sind
820 das heißt . äh da brauchten Se einen gesunden Rücken
821 R: mhm em&em
822 X: ((Lachen))
823 B: und das äh . würd ich nich nur Sie bitten das zu bedenken,
824 R: das weiß ich wohl alles ich hab das alles im ich hab das alles deshalb besser
825 B: gut ((Lachen)) deshalb ham Se auch
826 gesagt nee das nich sondern das würde man auch vorher überprüfen weil niemand will dass Sie
827 R: mhm
828 B: okay

Offensichtlich ist B um eine einrichtungsübergreifende Beratung bemüht, da er bemerkt, dass auch andere „Träger“ (Z. 769f.) existieren. Er empfiehlt R, auch die Internetpräsenz der

von ihr genannten ‚Weiterbildungseinrichtung1‘ zu besuchen. Mit der Aufforderung die Homepage mit Hilfe der Internetsuchmaschine „google“ zu finden (vgl. Z. 772), greift er das von R genannte Vorgehen auf. Dieser Hinweis ist insofern beachtenswert, als R dafür keine gemeinsame Recherche benötigt hätte.

R beachtet diesen Hinweis nicht, da sie bemerkt: „und die Sachen sind schon am laufen ne’ Metall“ (Z. 774). Die Reaktion von B bestätigt, dass er mit dem Angebot dieser Weiterbildungseinrichtung sehr vertraut ist, da er weiß, wann die Umschulungen wieder beginnen (vgl. Z. 776f.). Er scheint sich jedoch, wie im 1. Segment, im Datum geirrt zu haben. Während er dort die Korrektur von R noch mit dem ironischen Konter kommentiert hat, scheint ihm dieser Fehler nun unangenehm zu sein, da er ins Stottern gerät und sich entschuldigt. Er macht darauf aufmerksam, dass die Weiterbildungsmaßnahmen schon begonnen haben und die nächsten im Januar beginnen werden, was von X bestätigt wird (vgl. Z. 779ff.). B will zunächst auf andere Weiterbildungseinrichtungen hinweisen, nimmt eine Selbstkorrektur vor und empfiehlt R, sich darauf vorzubereiten, dass die Weiterbildungsmaßnahmen nicht jede Woche beginnen werden (vgl. Z. 783f.). Er macht damit beiläufig darauf aufmerksam, dass R ihr Vorhaben, möglichst noch in diesem Jahr eine Umschulung zu absolvieren, möglicherweise nicht umsetzen kann. Im Anschluss schwächt er diesen Hinweis ab, da es auch möglich ist, „irgendwas“ (Z. 787) zu finden, das Anfang August beginnt. Er irrt sich erneut im Datum und X unterstützt, indem sie die Intention von B aufgreift: „(leise) erster Neunter sagen wir mal so“ (Z. 789).

Bei diesen Angeboten handelt es sich jedoch, wie R anmerkt, um dreijährige Weiterbildungsmaßnahmen in der Altenpflege (vgl. Z. 791ff.). B bestätigt dies und erklärt, dass R bei diesen Umschulungen eine Finanzierung vom Jobcenter erwarten könne: „bei Altenpflege kriegen we das aber hin“ (Z. 801). Das Personalpronomen „we“ könnte bedeuten, dass R in diesem Fall mit weiterer Unterstützung von B rechnen darf. Im Anschluss versucht B, erneut zu klären, ob R in diesem Bereich arbeiten will (vgl. Z. 802f.). Ohne eine Antwort abzuwarten, bemerkt er, dass R sich bereits gegen eine solche Tätigkeit ausgesprochen habe. Im Anschluss werden die Argumente, die für eine Tätigkeit in der Altenpflege sprechen (hoher Fachkräftebedarf, Existenz von Sonderprogrammen, gute Ausbildungs- und Beschäftigungsaussichten) von B wiederholt (vgl. Z. 803ff.). Es bestätigt sich, dass er die Ratsuchende überzeugen möchte, eine Tätigkeit in der Altenpflege in Betracht zu ziehen. Zugleich macht er aber auch darauf aufmerksam, dass er R nicht überreden will: „wenn Se das nich* wollen is das natürlich äh völlig okay auch“ (Z. 809).

Die Bemerkung von X, selbst in der Altenpflege tätig werden zu wollen (vgl. Z. 810ff.), könnte bestätigen, dass auch sie sich beruflich neu orientieren will. R reagiert nicht, und B weist auf „gesundheitliche Aspekte“ (Z. 815) hin. Wahrscheinlich greift er die suspendierten

„gesundheitlichen Einschränkungen“ (Z. 168) von R auf. Er erklärt, dass nicht näher spezifizierte Personen („man“ (Z. 815)) eine Tätigkeit in der Altenpflege unterschätzen könnten (vgl. Z. 815). Naheliegender ist, dass er damit X meint. Bevor B erläutern kann, welche Aspekte unterschätzt werden, macht R einen Vorschlag: „zufassen können oder“ (Z. 817). Im Anschluss nennt B mit „gesundem Rücken“ (Z. 820) eine Bedingung für eine Tätigkeit in der Altenpflege. Die Verneinung von R (vgl. Z. 821) steht im Widerspruch zu ihrer Aussage, dass ihr Bandscheibenvorfall sie nach der Operation nicht mehr beeinträchtigt. Entweder benutzt sie den Bandscheibenvorfall als vorgeschobenes Argument, um nicht in der Altenpflege tätig werden zu müssen, oder sie darf tatsächlich nichts Schweres heben. Die erste Interpretationsmöglichkeit könnte durch das Lachen von X bestätigt werden (vgl. Z. 822), da sie möglicherweise über dieses vorgeschobene Argument belustigt ist.

Die Aufforderung „und das äh . würd ich nich nur Sie bitten das zu bedenken,“ (Z. 823) von B lässt offen, wer neben R diese Tatsache berücksichtigen sollte. Denkbar ist, dass er X als Vertraute von R anspricht. Auch könnte er die Ratsuchende indirekt auffordern, ihre Fallmanagerin über den Bandscheibenvorfall zu informieren. R gibt an, dass ihr dies alles bewusst sei (vgl. Z. 824), wobei die Reaktion von B – ein Lachen (vgl. Z. 825) – zeigt, dass auch er möglicherweise den Bandscheibenvorfall als einen willkommenen Vorwand für R betrachtet. Dennoch stellt er fest: „deshalb ham Se auch gesagt nee das nich sondern das würde man auch vorher überprüfen weil niemand will das Sie“ (Z. 825ff.). Damit ist erneut indirekt das Jobcenter angesprochen, da nicht weiter genannte Personen die körperliche Eignung von R überprüfen werden.

Der Versuch von B, die Ratsuchende auch auf andere Weiterbildungseinrichtungen hinzuweisen, ist nicht erfolgreich, da sie sich mit der ausgedruckten Liste beschäftigt. Erneut wird das Thema ‚Altenpflege‘ angesprochen und die guten Beschäftigungsaussichten von B angepriesen. Mit dem Hinweis auf körperliche Voraussetzungen, die R aufgrund ihres Bandscheibenvorfalles vermeintlich nicht erfüllt, kann sie diese berufliche Alternative nun aber endgültig für sich ausschließen.

Segment 11

- 829 R: vor allem eher so mit Kindern da traut man sich das ja eher zu oder zu zweit oder je nach dem ne' was
 830 B: ja
 831 R: auch immer aber mit Kindern is hier leider nix ... ne'
 832 B: ja ja mit Kindern gibts natürlich auch Berufe aber das is
 833 äh da macht jetzt das [Weiterbildungseinrichtung2] nichts und äh . ähm das is weniger einfach das kann
 834 ich Ihnen so schon sagen das is
 835 R: mhm (leise) ja&ja
 836 B: ähm . da gibt es Berufsbilder wie Erzieherin,
 837 R: mhm
 838 B: Erzieherin setzt mittlere Reife voraus is dreijährig BAföG äh fähig und
 839 R: ja nee gut schon gut ((Lachen))
 840 B: und hm&hm bei andern Berufen meinetwegen Behinderte oder so ham&wa ähnliches

841 R: mhm
842 B: vielleicht noch nen . äh Wort zu Frauenhäusern . äh haben Sie Kontakt zu irgendwie solchen
843 Einrichtungen wo Sie sich vorstellen eventuell beruflich tätig zu sein
844 R: nein . ich bin nur früher mal selber gewesen, das sind so Sachen wo ich auch mitreden könnte das is äh
845 B: hm
846 R: erfahrungsmäßig ne'
847 B: ja ja aber wenn Se da irgendwie gucken wollen obs da ne berufliche Zukunft für Sie gibt nehmen Sie
848 ruhig ma auch Kontakte auf also vor allen Dingen wenn Se da sagen wenn Sie vielleicht noch alte
849 Kontakte haben,
850 R: mhm
851 B: ähm oder gucken Se also Net&Networking is da auch nen ganz wichtiger Rat nehmen Sie irgendwie
852 Kontakt auf oder vielleicht kennen Se Leute die äh die irgendwie da beruflich oder privat als äh wie heißt
853 das bei denen Klienten Kunden oder so mit zu tun haben, irgendwie so . ähm . um einfach so
854 R: mhm mhm
855 B: von der Seite dann . irgendwie zu erfahren, . hab ich da eigentlich ne Chance und
856 R: ja oder mal so nen
857 Praktikum oder was
858 B: ja oder nen Praktikum da können Sie natürlich auch Frau [Nachname2] drauf ansprechen,
859 R: mhm
860 ...
861 B: aber nen Praktikum das würde man dann machen wenn man vorher feststellt das Sie da: theoretisch . äh
862 Möglichkeiten haben, dass es da Zugänge gibt die denkbar sind und wenn man dann entscheiden will
863 R: mhm
864 B: okay machen wa das und wie machen wa das äh dann würd man da Möglichk&also wenn man das dann
865 irgendwie prüfen, und absichern will&würd man nen Praktikum machen ähm .. wir können und man
866 sollte da genauer hingucken wenn Sie da äh Interesse haben, grundsätzlich also ohne dass das hier
867 entmutigen soll aber grundsätzlich gibt es in allen solchen Einrichtungen, also Frauenhäuser
868 Jugendeinrichtungen und so weiter gibt . es so zwei Gefahren das eine is Sie brauchen da ne solide
869 Qualifikation . äh.. und . einige dieser Qualifikationen die Sie da&die Ihnen nen Zugang
870 schaffen äh würden sind für Sie erstmal nicht oder sehr schwer zugänglich vielfach brauchen Sie auch
871 R: ((Räuspern))
872 B: ne akademische Qualifikation oder wo&wo Siemittlere&mindestens nen mittleren Abschluss
873 brauchen .. ähm . also vielfach arbeiten da Sozialpädagogen Sozialpädagogen is nen akademischer
874 R: mhm
875 B: Beruf . das is die eine Schwierigkeit und die auf der andern Seite droht die Schwierigkeit
876 ähm der ehrenamtlichen Tätigkeit also die ham vielfach und immer Bedarf an Leuten die anpacken, aber
877 können da keine Stellen für einrichten, können da kein Geld für ausgeben, sondern wenn Se da
878 R: ja is mhm
879 B: irgendwie sich nützlich machen wollen können Se das vielfach gerne machen . ähm aber dann im
880 ehrenamtlichen Bereich das is möglicherweise . neben dem Praktikum auch ne Zugangsmöglichkeit .
881 dass Sie da irgendwie äh ähm Ihre ehrenamtliche Hilfe anbieten, . aber Sie müssen sich dann sehr gut
882 überlegen wie Sie da den Sprung von der Ehrenamtlichkeit in die in&die&in&die ähm Beruflichkeit äh&äh
883 schaffen das is dann nich ganz einfach Sie haben dann irgendwie ein lebenslang irgendwie toll was wo
884 R: mhm
885 B: Sie dann sich nützlich machen können aber keine berufliche Perspektive also das muss einfach da da
886 müssen Sie genauer hingucken und (leise) auch nen bisschen vorsichtig sein
887 R: ja ehrenamtlich is ja was is ja auch äh mehr oder weniger plus minus null ne' . das is
888 ...
889 B: ja also so wenn&ich wenn&ich Sie richtig verstanden habe äh wegen ehrenamtlichen . Sachen sind Sie
890 nich gekommen ne' zu mir
891 R: nee
892 B: nee genau
893 R: ich möcht schon Geld verdienen irgendwann ((Lachen))
894 B: ja genau genau das ist der- das ist der Punkt ne'
895 R: jau ((Lachen))

R begründet ihr Interesse an der ‚Betreuung von Kindern‘ damit, sich dies zuzutrauen, und damit, dass man in diesem Bereich eher „zu zweit“ (Z. 829) arbeitet. Mit der Bemerkung „aber mit Kindern is hier leider nix“ (Z. 831) könnte sie B auffordern, ihre andere Weiterbildungseinrichtungen zu nennen, die für diesen Bereich umschulen. B bestätigt, dass diese Weiterbildungseinrichtung hierzu keine Weiterbildungsmaßnahmen anbietet, um erneut da-

rauf hinzuweisen, dass es „weniger einfach“ (Z. 833f.) für R sein wird, im pädagogischen Bereich tätig zu werden. Die Reaktion „ja&ja“ (Z. 835) von R zeigt, dass sie sich dieser nun Tatsache bewusst ist und keine weiteren Erklärungen erhalten möchte. Mit den Hinweisen auf die „mittlere Reife“ und auf „BAföG“ nennt B gleich zwei Voraussetzungen, die von R nicht erfüllt werden (vgl. Z. 838). Die Interpretationsmöglichkeit, dass R keine weiteren Erklärungen erhalten möchte, wird durch ihre Reaktion „ja nee gut schon gut ((Lachen))“ (Z. 839) gestützt. Ihr Lachen lässt sich dementsprechend als ein resignierendes interpretieren.

B ergänzt, dass ähnliche Voraussetzungen auch in anderen Berufen, beispielsweise in der Behindertenarbeit, zu erwarten sind, um danach das Gespräch auf die Frauenhäuser zu lenken (vgl. Z. 840ff.). Im Unterschied zum Bereich ‚Kinderbetreuung‘ schließt er dort eine Tätigkeit nicht aus, sondern erkundigt sich, ob R noch Kontakte zu Frauenhäusern pflege (vgl. Z. 842f.). R hat keine Kontakte mehr und wiederholt, dass sie als Betroffene Erfahrungen habe und „mitreden“ (Z. 844) könne. Diese vermeintliche Eignung wird von B nicht kommentiert. Beachtenswert ist, dass er nun keine (gemeinsame) Internetrecherche anbietet, sondern direkt zu einer persönlichen Kontaktaufnahme rät, um berufliche Perspektiven in diesem Bereich zu klären (vgl. Z. 847f.).

Nach einem Rezeptionssignal empfiehlt B mit dem interaktionsreflexiven Hinweis „ganz wichtigen Rat“ (Z. 851), „Networking“ (Z. 851) zu betreiben. Die Frage, ob man in Frauenhäusern von „Klienten“ oder „Kunden“ spreche (vgl. Z. 853), zeigt, dass er mit diesem Berufsfeld nicht vertraut ist. Er empfiehlt der Ratsuchenden, sich zunächst zu informieren, ob sie dort überhaupt „Chancen“ habe (vgl. Z. 855).

R macht einen alternativen Vorschlag und spricht ein Praktikum an (vgl. Z. 856f.). B reagiert zurückhaltend und empfiehlt, dies mit der Fallmanagerin zu besprechen (vgl. Z. 858). Damit ist die Empfehlung ‚Kontaktaufnahme zum Jobcenter‘ erneut ausgesprochen. B schwächt die Möglichkeit eines Praktikums insofern ab, als ein solches nur in Frage käme, wenn sichergestellt sei, dass R ein Zugang zu einem Tätigkeitsbereich offenstehe (vgl. Z. 861ff.). Nach einem kurzen Absetzen eröffnet er die Möglichkeit, gemeinsam mit R dies zu prüfen, korrigiert sich aber: „man [...] da genauer hingucken“ (Z. 866). Vermutlich will B die Themen ‚Frauenhaus‘ und ‚Praktikum‘ nicht vertiefen. Dieses Vorgehen könnte der begrenzten Beratungszeit geschuldet sein.

Anschließend gibt B zu verstehen, dass er nun den konkreten Fall von R verlassen wird, da er „grundsätzlich“ auf „zwei Gefahren“ hinweisen will (vgl. Z. 868), die sowohl Jugendhilfeeinrichtungen als auch Frauenhäuser betreffen. Er weist auf eine notwendige akademische Qualifikation hin, da in diesen Einrichtungen in der Regel Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen arbeiten (vgl. Z. 869ff.) Daraufhin nennt er die zweite Schwierigkeit und spezifiziert diese als Ehrenamt (vgl. Z. 875f.). Er erklärt, dass in solchen Einrichtungen (vermutlich in

Frauenhäusern) zwar immer Personen gebraucht, für die aber keine Stellen geschaffen werden (vgl. Z. 876f.). Er weist darauf hin, dass R eine ehrenamtliche Tätigkeit keinen Berufseinstieg ermögliche und sie damit nur etwas Nützliches für die Einrichtungen tun könne. Diese Aussage relativiert B jedoch, da sowohl eine ehrenamtliche Arbeit als auch ein Praktikum ihr Zugangsmöglichkeiten eröffnen könnten (vgl. Z. 877ff.). Dennoch empfiehlt B, sich schon bei der Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit, „sehr gut zu überlegen“, wie ein „Sprung [...] in die Beruflichkeit äh&äh zu schaffen“ (Z. 881ff.) sei. Nimmt man die Metapher „Sprung“ für einen Wechsel von einem Ehrenamt in einen Beruf wörtlich, handelt es sich um einen großen Schritt, bei dem eine Hürde oder ein Graben zu überwinden ist. Im Anschluss wiederholt er, dass R sich mit einer ehrenamtlichen Tätigkeit „nützlich machen“ könne, aber diese ihr möglicherweise keine „berufliche Perspektive“ eröffne (vgl. Z. 885). Auch macht er erneut darauf aufmerksam, dass Interessen nicht das Kriterium für eine Berufsentscheidung sein sollten, und rät, „genauer hin[zu]gucken und (leise) auch nen bisschen vorsichtig [zu] sein“ (Z. 886).

R wiederholt den aus ihrer Sicht zentralen Aspekt: „ja ehrenamtlich is ja was is ja auch äh mehr oder weniger plus minus null ne' . das is“ (Z. 887). B beendet die anschließende Gesprächspause, indem er feststellt, dass R ihn nicht mit dem Vorhaben eines Ehrenamtes aufgesucht habe (vgl. Z. 889f.). Nachdem man sich darüber verständigt hat, dass R keine ehrenamtliche Tätigkeit anstrebt, konstatiert die Ratsuchende: „ich möcht schon Geld verdienen irgendwann ((Lachen))“ (Z. 893). Das temporale Adverb „irgendwann“ könnte bedeuten, dass es ihr bewusst geworden ist, dass dies nicht zeitnah geschehen wird. Mit dem Lachen bringt sie ihre Belustigung über die für sie offensichtlich abwegige Option ‚Ehrenamt‘ zum Ausdruck. B bekräftigt dies und hebt damit ebenfalls die Vergütung einer Tätigkeit als zentralen Aspekt hervor (vgl. Z. 894). Mit einem dialektalen „jau“ (Z. 895) wird dies von R mit latenter Ironie bestätigt.

Den Ausschluss einer Tätigkeit in der Altenpflege nimmt R erneut zum Anlass, ihren Berufswunsch ‚Betreuung von Kindern‘ anzusprechen. Nachdem B zum wiederholten Male erklärt hat, warum R in diesem Berufsfeld nicht tätig werden kann, spricht er die von R erwähnten Frauenhäuser an. Auch dabei bedient er sich vordergründig eines Interessengebiets von R, um ihr allgemeine Ratschläge (‚alte Kontakte nutzen‘, ‚Networking betreiben‘) zu geben. Nachdem B die Möglichkeit eines Praktikums an die Fallmanagerin delegiert hat, weist er R auf die „Gefahr“ eines Ehrenamtes hin. Dass B ein Ehrenamt überhaupt in Betracht zieht, scheint R zu irritieren und zu belustigen.

Segment 12

- 896 X: ja dann würd ich auch noch mal ehrenamtlich gehen . nein .. (leise) [unverständlich] was würd dich
897 R: ja
898 X: interessant wär hier dies* alles was so
899 R: ja du möchtest nur das was schon läuft viel ne' das is
900 X: ja aber ich sag mal jetzt hier alles was mit Metall zu tun hat das kommt ja . ein . es is schon . ja gucke
901 R: im Januar
902 X: mal dahinten
903 R: im Januar erst wieder
904 X: ach so ja aber es gibt ja bestimmt schon wieder neue- . im Januar ja gut ab
905 Januar geht das dann wieder neu los nehm ich an weil das geht von jetzt bis zum siebzehnten Ersten .
906 so seh ich das
907 B: nee&nein
908 R: nein&nein das is der Zweiteinstieg es geht vierundzwanzig Monate mein liebes Fräulein zwei Jahre
909 B: genau das
910 geht genau&genau
911 R: ((Räuspern))
912 B: also es gibt zwei Einstiegstermine und das is der Endtermin hier für den Kurs der im Sommer begonnen
913 X: ja&ja
914 R: der nur sieben Monate
915 B: hat der is dann im Sommer zweitausendzwoölf der ist
916 X: und dann geht das hier weiter ne' und dann wieder da ne'
917 B: und genau genau
918 X: das meint ich
919 so meint ich das ja auch der siebzehnte Erste das wär im Januar mein Gott die . ob du jetzt in vierzehn
920 Tagen oder sagen wa du hättest jetzt da die Chance und wartest jetzt immer noch vier Monate
921 ((Hinweissignal eines PCs))
922 R: hab ich Langeweile'
923 X: ähm
924 R: ja ich hab so vieles deshalb
925 B: äh ja aber ähm .. also das kann gut sein dass irgendwas was wir finden ob das
926 nun in diesem oder in jenem Bereich is das&dass irgendwie . das Sie da nen halbes Jahr Vorlauf
927 R: was ich auch
928 B: haben das kann schnell passieren
929 R: was ich aber gehört hab man kann auch eventuell so lange läufst nich eventuell mit rein rutschen ne'
930 wenn man viel Glück hat . gibts auch die Möglichkeit ne'
931 B: (leise) fragen Se . fragen Se da* . gut äh es brauch nen Vorlauf erstens weil nich äh jeden Tag oder jede
932 X: ((Räuspern))
933 B: Woche was los geht sondern vielleicht zwei Mal im Jahr Sie müssten sich an den Startterminen
934 orientieren, zweitens braucht es natürlich auch nen gewissen Vorlauf . äh um das Ganze einzuspielen,
935 das kann zwar sehr schnell gehen also ich hab hier schon jemand Freitag sitzen gehabt und montags
936 um acht is die Umschulung angefangen, das kann sehr schnell gehen, . das kann aber auch länger
937 dauern je nach dem was im Vorfeld alles zu klären is und da muss ich sowieso . ähm irgendwie das Sie
938 äh . dass wir uns nich falsch verstehen noch mal drauf hinweisen, . wenn Sie so etwas machen dann
939 würde das finanziert durchs Jobcenter . und Sie sind hier nich beim Jobcenter auch wenn die
940 R: mhm
941 B: Weiterbildungsberatung beim Jobcenter formal angegliedert is sondern zuständig is Frau [Nachname2]
942 Frau [Nachname2] hat ne Menge Vorgaben zu beachten . und hat ein Ermessen auszuüben, . das heißt
943 also äh sie muss dann entscheiden, . äh ob äh sie das befürwortet . und Ermessen das heißt es gibt
944 nicht ne . zwingende Richtlinie Sie&Sie müssen oder Sie dürfen nich . sondern es muss entschieden
945 werden und sie tut es dann und überlegt sich ob es . notwendig is und ob es . Erfolg versprechend is und
946 R: mhm
947 B: ob der finanzielle Aufwand sich lohnt das heißt also ähm .. ich äh kennen Ihren&Ihr&also ich kenne jetzt
948 Ihren&Ihren . bis&bisherigen Stand so mit Frau [Nachname2] nich
949 R: mhm
950 B: ähm . ich kenne auch nich alles was im Vorfeld gelaufen is also zum Beispiel normalerweise wird ja jeder
951 profiled der beim Jobcenter is das heißt also man guckt so äh was kann der was hat der gelernt äh was
952 hat der für .. Talente und Fähigkeiten und so ne' . keine Ahnung was da so rausgekommen is und da
953 würd man sich das wird man sich alles anschauen, . auch den Arbeitsmarkt wird man sich anschauen
954 um letztlich die Frage zu beantworten so machen wa das oder machen wa das nich ne' . und äh also
955 nich das Sie irgendwie so dass schon so als Zustimmung zu Ihren Plänen . voreilig werten, . wenn Frau
956 [Nachname2] mich irgendwann mal fragt das tut sie jetzt im Augenblick nich weil sie auch gar nich weiß
957 R: hm mhm
958 B: das Sie hier sind sie erfährt das auch nich . wenn Frau [Nachname2] mich irgendwann mal fragen
959 würde dann würd ich natürlich äh auch äh genau gucken mir den Arbeitsmarkt anschauen, . und äh was
960 ich mir nich anschauen würde is dann Ihre Eignung weil a würd ich einfach sagen das kann ich nich

961 beurteilen weil ich Sie ja nicht getestet habe ne'
 962 R: mhm
 963 B: aber es gibt sowieso noch son&so etliche Dinge zu machen bevor wa dann an dem Ziel sind dass Sie
 964 irgendwie bei so einem Kurs teilnehmen das soll Sie aber alles nicht davon abhalten also sich Ziele zu
 965 setzen und das auch straight zu verfolgen,
 966 R: ähm diese ganzen äh . Umschulung . [Weiterbildungseinrichtung2] is in [Stadtteilname1] wo laufen die
 967 denn dann
 968 B: in [Stadt1]
 969 R: okay
 970 B: in [Stadt1] wissen Sie wo das is also
 971 R: [Straßenname] is hier vorne
 972 B: der is hier vorne wobei der is ja sehr lang und wenn Sie laufen is das nen langer Weg äh aber das
 973 R: ja das weiß ich mhm
 974 B: müsste machbar sein also da auch ohne Führerschein und ohne Auto
 975 X: und da fährt auch nen Bus durch
 976 R: ja klar
 977 B: ja das is also da glaub ich gibts dann nich das Problem . aber deshalb is es auch ganz gut da ma
 978 hinzufahren um irgendwie auch davon . nen Gef&ne Anschauung oder ne Idee zu kriegen wo . kann
 979 ich da hier . jeden Tag hin
 980 R: mhm okay
 981 B: äh [Weiterbildungseinrichtung1] is der andere Ansprechpartner wenn Sie mögen rufen Sie da an und
 982 fragen nach Angeboten ne'
 983 R: mhm
 984 B: äh oder auch nach nem Beratungstermin
 985 R: ja
 986 ...

Obwohl R nicht an einem Ehrenamt interessiert ist, empfiehlt X ihrer Freundin ehrenamtlich tätig zu werden. Nach einem kurzen Absetzen korrigiert sie sich und erkundigt sich, welche Umschulungen R interessieren (vgl. Z. 896ff.). X schlägt eine Umschulung im Metallbereich vor. Die Bemerkung von R, dass X nur an Umschulungen interessiert ist, die schon begonnen haben (vgl. Z. 899), irritiert, da X kein persönliches, sondern – wenn überhaupt – ein stellvertretendes Interesse hat. Nachdem geklärt worden ist, dass es sich dabei nicht um eine Umschulung, sondern um einen „Zweiteinstieg“ (Z. 908) handelt, erklärt B, dass die Umschulungen jährlich zu zwei Terminen beginnen und die bereits begonnenen Umschulungen im Jahr 2012 enden werden (vgl. Z. 912ff.). Der Ausruf „mein Gott“ (Z. 919) von X könnte bedeuten, dass sie kein Verständnis dafür hat, dass R diese Umschulungen nicht in Betracht zieht. So wird die viermonatige Wartezeit der „Chance“ (Z. 920) gegenübergestellt, bei dieser Weiterbildungseinrichtung eine Umschulung absolvieren zu können.

Dem Transkript ist ein Hinweissignal eines PCs zu entnehmen (vgl. Z. 921). Möglicherweise hat B eine E-Mail empfangen, sich während der Unterhaltung der Frauen anderen Tätigkeiten zugewendet, oder es wurde durch einen elektronischen Terminkalender der nächste Beratungstermin angekündigt. Die dritte Interpretationsmöglichkeit würde dem Hinweis von B entsprechen, auf die Zeit achten zu müssen. Das Signal wird von den Beteiligten ignoriert und R fragt ihre Freundin, ob sie Langeweile habe (vgl. Z. 922). Naheliegend ist, dass es sich dabei um eine rhetorische Frage handelt, wie sie beispielweise eine vielbeschäftigte Person stellen könnte, der zusätzliche Aufgaben übertragen werden. Da R arbeitslos ist und ihre Kinder – nach eigener Aussage – selbstständiger werden, liegt es nahe, dass sie tatsächlich gelangweilt ist. Folgt man dieser Interpretationsmöglichkeit, möchte R nicht

vier Monate bis zum Beginn einer Umschulung warten. Dies korrespondiert auch mit ihrem Wunsch, möglichst bald eine Umschulung zu beginnen. R reagiert X zurechtweisend: „ja ich hab so vieles deshalb“ (Z. 924). B schaltet sich in den Disput ein und weist darauf hin, dass es sein könnte, dass R länger als vier Monate, nämlich ein halbes Jahr, „Vorlauf“ haben werde (vgl. Z. 925ff.). Die Bezeichnung „Vorlauf“ (Z. 926) bedeutet, dass in diesem Zeitraum notwendige Dinge vorbereitet werden müssen. Wahrscheinlich ist, dass B damit die Eignungsprüfung und die Finanzierungsentscheidung des Jobcenters meint.

R versucht, den Berater zu unterbrechen, um darzulegen, dass sie erfahren haben will, dass man „eventuell mit reinrutschen [könne,] wenn man viel Glück“ (Z. 929ff.) habe. Offensichtlich soll sich R auch mit solchen Fragen direkt an die jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen wenden: „fragen Sie . fragen Sie da“ (Z. 931).

Im Anschluss erklärt B, warum der erwähnte „Vorlauf“ nicht nur zu erwarten, sondern auch notwendig sein wird: Zum einen ist R abhängig von den Anfangszeitpunkten der Weiterbildungsmaßnahmen, zum anderen muss sich „das Ganze einspielen“ (Z. 934). Möglich ist, dass R zunächst ihr Berufsziel finden muss und es dauern wird, bis ihr eine Umschulung vom Jobcenter bewilligt wird. B schränkt diesen Hinweis ein: So will er Ratsuchende freitags beraten, die bereits montags ihre Umschulung begonnen haben (vgl. Z. 935ff.). Mit der auffallenden Betonung des Hilfsverbs „kann“ (Z. 935) gibt er jedoch auch zu verstehen, dass dies unwahrscheinlich sein wird.

B scheint nun die Notwendigkeit zu sehen, ein Missverständnis auszuräumen: „das wir uns nicht falsch verstehen“ (Z. 938). Er erklärt erneut, dass R auf eine Finanzierung der Umschulung durch das Jobcenter angewiesen sei, und weist darauf hin, dass seine Beratung nicht die beim Jobcenter ersetze – trotz einer formalen Angliederung der WBS an die Behörde (vgl. Z. 938ff.). Im Unterschied zu seiner ersten Charakterisierung macht er damit deutlich, dass die WBS an das Jobcenter angegliedert ist. Es eröffnen sich die Interpretationsmöglichkeiten, dass die WBS vom Jobcenter finanziert wird und/oder in den Räumen des Jobcenters ihren Sitz hat. Die zweite Interpretationsmöglichkeit ist insofern plausibel, als das BIZ sich im selben Gebäude wie die WBS befindet. Dies könnte auch erklären, warum B gut über die Vorgehensweisen und die Zuständigkeiten der Mitarbeitenden des Jobcenters informiert ist. Das Adverb „formal“ (Z. 941) könnte bedeuten, dass diese Angliederung keine direkten Auswirkungen auf seine Beratungen hat, sondern es sich um eine rechtliche Anbindung handelt. Die Anmerkung von B, dass die Fallmanagerin für R „zuständig“ (Z. 941) ist, zeigt, dass nur sie über die Finanzierung einer Umschulung entscheiden kann. B macht darauf aufmerksam, dass die Fallmanagerin dabei sowohl „Vorgaben zu beachten“ (Z. 942) habe als auch ein „Ermessen“ (Z. 942) ausübe. R ist demzufolge auch von einer subjektiven Bewertung der Fallmanagerin abhängig, da es keine „zwingende Richtlinie“ (Z. 944) gibt,

sondern die Fallmanagerin „überlegt“, ob eine Umschulung „notwendig“ und „Erfolg versprechend“ (Z. 945) ist – ob sich also der „finanzielle Aufwand“ (Z. 947) lohnt. Ob die Fallmanagerin eine Umschulung genehmigen wird, kann B nicht beurteilen, da er keine weiteren Informationen über den „Stand“ zwischen R und ihrer Fallmanagerin hat (vgl. Z. 947f.). Offensichtlich möchte B diesen auch nicht von R erhalten, da er fortfährt, dass man vom Jobcenter ‚profiled‘ werde (vgl. Z. 951). Er rechtfertigt dieses Vorgehen damit, Bildungsabschlüsse, Talente und Fähigkeiten von Arbeitslosen festzustellen (vgl. Z. 952). Die Bedeutung des Profiling für eine Finanzierungsbewilligung wird hervorgehoben, da es neben der Bewertung der Beschäftigungsaussichten die Grundlage dafür sein wird, „um letztlich die Frage zu beantworten so machen wa das oder machen wa das nich ne“ (Z. 954f.). Im Anschluss grenzt B erneut seine Beratungen von denen des Jobcenters ab, indem er ein mögliches Missverständnis anspricht: seine Befürwortung zu einer Umschulung „nicht schon so so als Zustimmung zu Ihren Plänen . voreilig [zu] werten“ (Z. 955).

Die Interpretation, dass die WBS in enger Verbindung zum Jobcenter steht, bestätigt sich, da B auch die Möglichkeit erwähnt, dass die Fallmanagerin ihn nach seiner Einschätzung fragen könnte (vgl. Z. 955f.). Er lässt offen, wonach sich die Fallmanagerin gegebenenfalls bei ihm erkundigen wird. B bemerkt, dass er die Beratung vertraulich behandeln werde (vgl. Z. 956ff.). Er erklärt, dass er sich bei einer möglichen Nachfrage der Fallmanagerin über den Arbeitsmarkt informieren, aber nicht die Eignung von R prüfen werde, da er sie nicht „getestet“ habe (vgl. Z. 959ff.). Es verdichtet sich der Eindruck, dass die WBS – trotz der von B bekundeten Unabhängigkeit – eng mit dem Jobcenter kooperiert.

B wiederholt, dass „noch son&so etliche Dinge zu machen [sein,] bevor wa dann an dem sind dass Sie irgendwie bei so einem Kurs teilnehmen“ (Z. 963f.), und schließt die Aufforderung an: „das soll Sie aber alles nich davon abhalten also sich Ziele zu setzen und das auch straight zu verfolgen,“ (Z. 964f.). Diesen Ratschlag scheint R befolgen zu wollen, da sie sich danach erkundigt, ob die Umschulungen der Weiterbildungseinrichtung in einem bestimmten Stadtteil angeboten werden (vgl. Z. 966f.). Sie könnte mit dieser Frage den Hinweis von B aufgreifen, dass einige Weiterbildungseinrichtungen auf ihren Internetpräsenzen nicht korrekt angeben, an welchen Orten die Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden. B gibt an, dass diese Weiterbildungseinrichtung ihre Weiterbildungsmaßnahmen in dieser Stadt durchführe. R weiß, wo die Einrichtung ihren Standort hat und B bemerkt, dass dieser gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen sei (vgl. Z. 968ff.). Er beendet das Thema ‚Erreichbarkeit der Weiterbildungseinrichtung2‘ mit der Bemerkung, dass dies nicht „das Problem“ (Z. 977) ist, und wiederholt seine Empfehlung, die Weiterbildungseinrichtung persönlich aufzusuchen, um eine „Anschauung oder ne Idee zu kriegen“ (Z. 978). Er lenkt das Gespräch erneut auf die von R erwähnte Weiterbildungseinrichtung, indem er diese als den „anderen

Ansprechpartner“ (Z. 981) bezeichnet. Auch hier soll R sich nach Weiterbildungsmaßnahmen erkundigen oder einen Beratungstermin vereinbaren (vgl. Z. 981ff.).

Der Versuch von X, die Ratsuchende davon zu überzeugen, dass eine Wartezeit bis zu einer Umschulung nicht weiter tragisch ist, wird von R zurückgewiesen. B nutzt diesen Einwand, um R zu verdeutlichen, dass sie vor Beginn einer Umschulung „Dinge“ mit ihrer Fallmanagerin klären muss. In diesem Zusammenhang zeigt sich erneut, dass B gut über die Vorgehensweise des Jobcenters informiert ist. Außerdem weist er beiläufig auf eine formale Angliederung der WBS an das Jobcenter und eine enge Kooperation mit diesem hin.

Segment 13

986 ...
987 X: ja dann setz dich doch ma noch mal mit deinem Profilerin da zusammen vielleicht
988 R: (leise) oh nö:
989 X: kein Bock ja würd ich ma so sagen . vorab schon ma so klären . ja'
990 B: ja . nein das is auf jeden Fall das is auf jeden Fall immer gut also das wenn Sie jetzt Sie sagten Sie ham
991 nen Jahr keinen keinen Kontakt mehr mit ihr gehabt . ähm das äh . also ich vermute mal dass irgend
992 wann auch [Nachname2] wieder ankommt und sagt so jetzt
993 R: is bestimmt noch länger ich mein äh im Moment ich ich hab nen drogensüchtiges Kind ich mein war auch
994 nich einfach zu Hause die letzten zwei Jahre ne' das sind alles so . Faktoren ich meine es is in gute
995 Hände und äh
996 B: ach so das kann natürlich sein ich hab das jetzt im Einzelnen nich geguckt obwohl ich Zugriff auf Ihre
997 Daten habe das kann natürlich auch sein das Sie einfach . ähm begrenzt . ne begrenzte
998 Zumutbarkeit&Zumutbarkeit haben,
999 R: mhm
1000 ...
1001 B: Zumutbarkeit das is jetzt nen
1002 R: das weiß sie ja gar nich
1003 B: ach das weiß sie gar nich
1004 R: woher denn
1005 B: gut okay nein das&das könnte sein weil es gibt natürlich Konstellationen also wenn das Kind zum
1006 Beispiel sehr jung is oder wenss Probleme gibt wo man einfach dann äh äh wos klar is dass man
1007 irgendwie sich um nen Kind zu kümmern ha&äh zu&zu kümmern hat und für den Arbeitsmarkt nur
1008 begrenzt zu Verfügung steht ne' das weiß ich jetzt nich das müssten Sie alles mit Frau [Nachname2]
1009 R: mhm nee aber das is
1010 B: klären aber das is in der Tat also da würd ich Ihrer äh Freundin Recht geben . ähm zeigen Sie auch
1011 einfach der Frau [Nachname2] . dass Sie irgendwie mit Sicherheit nich aufm Sofa mit&mit
1012 R: mhm
1013 B: Arbeitslosengeld Zwei ausruhen wollen sondern dass Sie jetzt loslegen wollen dass Sie Interesse haben
1014 dass Sie gucken wollen Mensch was gibt es und dass Sie auch selber was tun aber das soll Frau
1015 [Nachname2] ruhig wissen das das hilft Ihnen ne' denn Frau [Nachname2] wird wenn Sie ihr was
1016 R: mhm
1017 B: vorschlagen das auch davon abhängig machen wie sie Sie einschätzt so in Sachen Motivation
1018 Engagement Durchhaltevermögen Verlässlichkeit all diese Sachen das wird
1019 R: ja haben Sie ne Rufnummer
1020 B: aber sicherlich hab ich ne Rufnummer das ist ähm in [Stadt1] die [Zahl] [Zahl] . [Zahl]
1021 R: von der Frau [Nachname2]'
1022 B: wie&bitte
1023 R: von der Frau [Nachname2]'
1024 X: nee das is von hier
1025 B: ach so Sie wollen die Telefonnummer von Frau [Nachname2] haben
1026 R: ja weil wir grad bei Frau [Nachname2] waren
1027 X: nee er hat
1028 B: nee also ich habs so verstanden egal
1029 R: nee kein Problem
1030 X: ((Lachen))
1031 B: ich äh. also das is jetzt meine kann ja sein dass Sie mich ma anrufen wollen wer weiß
1032 R: die hab ich ja . die Nummer hab ich

1033 B: die haben Sie gut äh
 1034 X: ((Lachen))
 1035 B: dann eine Sekunde (leise) eine Sekunde*
 1036 (8 Sek.)
 1037 B: das is die [Zahl] [Zahl] . [Zahl]
 1038 R: (leise) okay .. weil die hieß früher anders [Nachname3]
 1039 B: Frau [Nachname3] mhm
 1040 R: deshalb hab ich auch die nie gefunden gibts die gar nicht mehr oder
 1041 B: ach so doch&doch die gibt es noch die is im
 1042 Urlaub ob sie wieder da is . das weiß ich nich' aber da kriegen Sie auf jeden Fall . ähm so okay wo stehn

X empfiehlt R, ihre „Profilerin“ zu kontaktieren (vgl. Z. 987). Die Formulierung „zusammenetzen“ (Z. 987) entspricht einem geselligen Gespräch, bei dem sowohl die Mitarbeiterin des Jobcenters als auch R – wie von B unterstellt – ein gemeinsames Ziel verfolgen. Auch mit diesem Ratschlag unterstützt sie den Vorschlag von B, dass Jobcenter zu kontaktieren. R gibt mit ihrer Reaktion „(leise) oh nö:“ (Z. 988) zu verstehen, dies nicht zu wollen. X bietet eine ungeschönte Interpretation dessen an: „kein Bock ja würd ich ma so sagen“ (Z. 989). Sie versucht ihren Vorschlag mit dem Hinweis von B zu rechtfertigen, dass R in einem solchen Gespräch Dinge „vorab schon ma so klären“ (Z. 989) könne. B charakterisiert diese Empfehlung – nicht weiter überraschend – als richtig. Er begründet dies damit, dass R seit einem Jahr keinen Kontakt zu ihrer Fallmanagerin habe, und damit, dass R sich einem solchen Gespräch nicht entziehen könne, da sich auch die Fallmanagerin wieder an sie wenden werde (vgl. Z. 990ff.). R scheint sich rechtfertigen zu wollen, da sie berichtet, dass eines ihrer Kinder drogensüchtig und es „nich einfach zu Hause“ (Z. 994) gewesen sei. Damit wird beiläufig der Grund für den stationären Klinikaufenthalt des Sohnes genannt.

B wahrt zu diesen familiären Problemen erneut Distanz und vermutet, dass R möglicherweise eine „ne begrenzte Zumutbar&Zumutbarkeit“ (Z. 997f.) habe. Er verwendet damit erneut eine administrative Begrifflichkeit und nimmt wieder eine vermittelnde Position zwischen R und der Fallmanagerin ein. Bevor er den Begriff „Zumutbarkeit“ erklären kann, unterbricht R, die darauf aufmerksam macht, dass die Fallmanagerin die familiäre Situation nicht kennt (vgl. Z. 1001ff.). R könnte den Berater mit der Bemerkung „woher denn“ (Z. 1004) dazu auffordern, der Fallmanagerin ihre familiären Probleme nicht mitzuteilen.

B führt seine Erklärung fort, dass eine ‚begrenzte Zumutbarkeit‘ sich auch auf das Alter von Kindern oder auf andere Problemlagen beziehen könne. Die Formulierung ‚dem Arbeitsmarkt nur begrenzt zur Verfügung zu stehen‘ (vgl. Z. 1007f.) könnte ebenfalls die einer Fallmanagerin sein. Im 2. Segment hat B mit der Frage nach dem Alter des ältesten Kindes offensichtlich bereits die Perspektive des Jobcenters eingenommen.

Er nennt ein weiteres Argument, warum R mit der Fallmanagerin einen Termin vereinbaren sollte: Entgegen des Vorurteils, dass Arbeitslose sich untätig „aufm Sofa mit&mit Arbeitslosengeld ausruhen“ (Z. 1011ff.), soll R der Fallmanagerin ihre Aktivitäten zeigen. B beschreibt diese mit „loslegen wollen“, „Interesse haben“, „gucken wollen Mensch was gibt es“

und „selber was tun“ (vgl. Z. 1013f.). Er begründet dies indirekt mit dem Ermessensspielraum der Fallmanagerin, ob sie eine Umschulung genehmigen wird. Es fällt auf, dass ausschließlich Eigenschaften („Motivation“, „Engagement“, „Durchhaltevermögen“, „Verlässlichkeit“ (Z. 1017f.)) und keine fachlichen Eignungen oder schulischen Voraussetzungen angesprochen werden. Mit den auffallenden Betonungen von „Engagement“ und „Durchhaltevermögen“ könnte B darauf aufmerksam machen, dass insbesondere diese Eigenschaften für die Bewilligung der Finanzierung einer Umschulung maßgeblich sein werden. Trifft dies zu, scheint er nicht nur zu wissen, auf Grundlage welcher formalen Kriterien Umschulungen vom Jobcenter (nicht) bewilligt werden, sondern auch, von welchen subjektiven Einschätzungen die Fallmanagerinnen und Fallmanager ihre Entscheidung abhängig machen.

Bevor B weitere Eigenschaften nennen kann, wird er von R unterbrochen, die nach einer Telefonnummer fragt (vgl. Z. 1019). Wahrscheinlich ist, dass B daraufhin seine eigene Rufnummer nennt, da er diese auswendig kennt (vgl. Z. 1020). R fragt nach, ob es sich bei der genannten Rufnummer um die der Fallmanagerin handle (vgl. Z. 1021). X und B haben die Ratsuchende offensichtlich gemeinsam davon überzeugt, sich bei der Fallmanagerin zu melden. Auffällig ist, dass X die Telefonnummer als die der WBS identifizieren kann (vgl. Z. 1024). Möglicherweise hat sie R die WBS empfohlen und hat sie darum auch zu der Beratung begleitet. B scheint überrascht zu sein oder sich latent darüber lustig zu machen, dass R sich nach der Rufnummer der Fallmanagerin erkundigt: „ach so Sie wollen die Telefonnummer von Frau [Nachname2] haben“ (Z. 1025). X versucht daraufhin, das Missverständnis aufzuklären (vgl. Z. 1027), und B bemerkt: „nee also ich habs so verstanden egal“ (Z. 1028). An der Reaktion „kein Problem“ (Z. 1029) von R lässt sich erneut ihre selbstbewusste Haltung ablesen, die sich insbesondere bei vermeintlichen Fehlern von B zeigt.

Obwohl das Missverständnis nun ausgeräumt ist, weist B die Ratsuchende darauf hin, dass die genannte Telefonnummer seine eigene sei. Er signalisiert außerdem seine Bereitschaft, R weiterhin zu unterstützen: „kann ja sein dass Sie mich ma anrufen wollen wer weiß“ (Z. 1031). Nachdem B der Ratsuchenden die gewünschte Telefonnummer genannt hat, berichtet sie, dass die Fallmanagerin früher anders geheißen habe (vgl. Z. 1038), und B nennt deren Mädchennamen (vgl. Z. 1039). R hat – entgegen ihren Aussagen – offensichtlich versucht, die Fallmanagerin zu kontaktieren: „deshalb hab ich auch die nie gefunden gibts die gar nich mehr oder“ (Z. 1040). Das abwertende Pronomen „die“ bestätigt erneut, dass R ein distanzierendes Verhältnis zu ihrer Fallmanagerin hat. B widerspricht der Vermutung von R, dass die Fallmanagerin nicht mehr für das Jobcenter tätig ist, und bemerkt, dass sie sich im Urlaub befinde (vgl. Z. 1041f.). Auch diese Aussage bestätigt, dass B im regelmäßigen Kontakt zu dieser Fallmanagerin steht.

In diesem Segment treten einige Besonderheiten der Beratung nochmals hervor: R hat erhebliche familiäre Probleme und meidet den Kontakt zu ihrer Fallmanagerin. Der Berater bzw. die WBS kooperiert eng mit dem Jobcenter und die Begleitung von R unterstützt B als ‚Ko-Beraterin‘.

Segment 14

1042 Urlaub ob sie wieder da is . das weiß ich nich' aber da kriegen Sie auf jeden Fall . ähm so okay wo stehn
1043 wir denn jetzt und wie verbleiben wir ähm ... also . äh hab ich Ihnen weitergeholfen so dass Sie sagen
1044 können okay bis&bis
1045 R: ja ich wird erstma jetzt die Liste durcharbeiten
1046 B: ja
1047 R: dann werd ich wohl telefonieren
1048 B: okay
1049 R: mach ich abhängig von dem was die mir sagen,
1050 B: okay
1051 R: und guck was ich draus machen kann
1052 B: okay
1053 R: ob ich vorbeikommen kann ob man da vielleicht noch nen Zwischeneinstieg oder man da was möglich is
1054 oder nich oder doch
1055 B: genau
1056 R: bisschen ans Telefon hängen erstmal
1057 B: genau ähm das würd ich auch so sehen also so aus meiner Sicht müssten Sie da jetzt so ne
1058 Orientierung auch so von der Richtung also ob das handwerklich oder jetzt das Pädagogische wobei auf
1059 R: mhm
1060 B: das Pädagogische sind wir jetzt ja irgendwie nur sehr indirekt eingegangen, aber vielleicht vertiefen Sie
1061 das selber noch mal
1062 R: ja ich weiß meine Möglichkeiten schulisch si&sind nich so gegeben das weiß ich selber und deshalb
1063 B: ja&ja&ja
1064 R: so nen Tacken zurück ne' weil ichs selber weiß
1065 B: mhm okay . äh dann wenn Sie einverstanden sind verbleiben wir so dass äh wir jetzt einfach so erstmal
1066 den Sack zumachen, äh Sie wissen wie Sie mich erreichen und können mich jederzeit also jetzt sofort
1067 R: ja
1068 B: wieder oder auch später . ähm . entweder also zu dieser Frage
1069 R: ja
1070 B: oder zu ganz neuen Fragen zu kurzen Fragen, oder auch dann noch mal zu Terminen wo wir uns noch
1071 R: mhm
1072 mal ausführlicher dann
1073 R: alles klar
1074 B: zusammensetzen Sie können mich jederzeit ansprechen und da kann es weitergehn
1075 R: gut mach ich wie gesagt ich äh arbeite die Liste grad nachher ma durch oder gleich . ma gucken
1076 B: joah
1077 R: und ich meld mich bestimmt die Woche noch
1078 B: joah
1079 R: da gehen Sie ma von aus ((Lachen))
1080 B: ja okay . dann wart ich das einfach ab
1081 X: (sehr helle Stimme) [unverständlich] die is sehr motiviert grade so und das muss auch so sein ne'
1082 B: ja das äh . schön wenn mir das gelungen is
1083 R: nee doch so:
1084 B: alles klar dann wünsch ich noch nen
1085 R: hat ich vorher schon
1086 X: ja
1087 R: unter anderem
1088 B: schönen Tag ((Lachen))
1089 X: (lachend) schönen Tag
1090 R: tschüss
1091 B: auch so tschüss
1092 ((Türeöffnen, Türeschließen))

Während die erste Frage „wo stehn wir denn jetzt“ (Z. 1042f.) die Darlegung eines Zwischenstands einfordert, leitet die zweite Frage „wie verbleiben wir“ (Z. 1043) das Gesprächs-

ende ein. Da R nicht antwortet, setzt B erneut dazu an, um eine abschließende Bewertung der Beratung einzufordern (vgl. Z. 1043f.).

Er wird von R unterbrochen, die angibt, sich zunächst mit der ausgedruckten Liste beschäftigen zu wollen (vgl. Z. 1045). Das Verb „durcharbeiten“ (Z. 1045) lässt vermuten, dass sie sich intensiv mit dem Ausdruck beschäftigen will und ihr dies möglicherweise nicht leicht fallen wird. Mit der ausgedruckten Liste scheint B eine weitere Internetrecherche von R unterbunden zu haben, da sie sich nur auf die Angebote dieser Weiterbildungseinrichtung beschränken will. Nachdem B diesem Vorhaben zugestimmt hat, gibt R an, Telefonate zu führen (vgl. Z. 1047). Ob sie die Weiterbildungseinrichtung oder ihre Fallmanagerin kontaktieren will, sagt sie nicht. B bestätigt auch dies – jedoch zurückhaltender – mit: „okay“ (Z. 1048). Der nächste Schritt bleibt vage, da R ihr weiteres Vorgehen von diesen Telefonaten abhängig macht (vgl. Z. 1049ff.). Sie will offensichtlich zunächst bei der Weiterbildungseinrichtung anrufen, da sie von „vorbeikommen“ (Z. 1053) und einem „Zwischeneinstieg“ (Z. 1053) spricht. R scheint die Hoffnung noch nicht aufgegeben zu haben, zeitnah eine Umschulung bei dieser Weiterbildungseinrichtung zu absolvieren. Während die Zustimmungen von B zuvor eher zurückhaltend waren, lässt sich die Reaktion „genau“ (Z. 1055) mit ‚exakt, so müssen Sie vorgehen‘ paraphrasieren. Die Formulierung „ein bisschen ans Telefon hängen erstmal“ (Z. 1056) zeigt, dass R die Telefonate – im Unterschied zu der Beschäftigung mit der ausgedruckten Liste – als nicht sehr arbeitsintensiv einschätzt, was ihrer Selbsteinschätzung, ‚nicht auf den Mund gefallen zu sein‘, entspricht.

B bestätigt auch dies und wiederholt, dass R sich zunächst orientieren müsse (vgl. Z. 1057f.). Im Anschluss spezifiziert er den notwendigen Orientierungsbedarf: Obwohl er die Ratsuchende darauf hingewiesen hat, dass eine pädagogische Tätigkeit aufgrund ihrer schulischen Voraussetzungen und der Nichtfinanzierung durch das Jobcenter kaum in Betracht kommt, legt er ihr nun nahe, sich sowohl mit der ‚Richtung Handwerk‘ als auch mit der ‚Richtung Pädagogik‘ auseinanderzusetzen (vgl. Z. 1058ff.). Er merkt selbstkritisch an, dass der pädagogische Bereich im Gespräch vernachlässigt wurde und empfiehlt R, sich selbst zu erkundigen (vgl. Z. 1060f.). Diese Bemerkung überrascht insofern, als er mehrfach erklärt hat, warum R eine Umschulung als Erzieherin nicht absolvieren kann.

R schließt eine pädagogische Tätigkeit zumindest vorläufig als Beschäftigungsfeld aus (vgl. Z. 1062). Die Formulierung „nen Tacken zurück“ (Z. 1064) lässt jedoch vermuten, dass sie eine Tätigkeit in diesem Berufsfeld nicht vollkommen aufgegeben hat.

Im Anschluss scheint B endgültig, das Gesprächsende initiieren zu wollen (vgl. Z. 1065f.). Mit Hilfe des Adverbs „erstmal“ (Z. 1065) zeigt er erneut indirekt seine Bereitschaft zu einem weiteren Gespräch. Er bemerkt, dass R sich wieder an ihn wenden könne (vgl. Z. 1066). Nimmt man das Adverb „jederzeit“ (Z. 1066) wörtlich, kann sie den Berater Tag und Nacht

erreichen. Mit der anschließenden Spezifizierung gibt B zu verstehen, dass R keine Wartezeiten einhalten muss, sondern sich auch schon nach kurzer Zeit wieder an ihn wenden kann. Auch macht er darauf aufmerksam, dass R ihn sowohl mit diesem Anliegen als auch mit anderen Fragen kontaktieren darf (vgl. Z. 1068ff.). B weist dabei auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Beratungen hin: Während „kurze Frage“ (Z. 1070) telefonisch besprochen werden können, soll R für komplexere Fragen einen weiteren Gesprächstermin vereinbaren. Durch die Wiederholung, dass R ihn „jederzeit“ ansprechen darf (vgl. Z. 1074), zeigt B nachdrücklich seine Bereitschaft, sie weiterhin zu unterstützen. Mit der Bemerkung „und da kann es weitergehen“ (Z. 1074) wird die Beratung indirekt abgeschlossen.

R scheint das Angebot annehmen zu wollen. Sie wiederholt, sich zunächst mit der Liste auseinandersetzen zu wollen (vgl. Z. 1075). Die Adverbien „nachher“ (Z. 1075) und „gleich“ (Z. 1075) könnten bedeuten, dass sie direkt im Anschluss an das Gespräch damit beginnen wird. Die Reaktion „joah“ (Z. 1076) von B lässt sich einerseits als Zustimmung, andererseits auch als ungläubige Zur-Kennntnisnahme verstehen. R nennt einen Zeitraum („die Woche noch“ (Z. 1077)), in dem sie sich wieder bei B ‚melden‘ will. Auch darauf reagiert B eher skeptisch: „joah“ (Z. 1078). R scheint diese Reaktion ebenfalls als Ungläubigkeit von B zu verstehen: „da gehen Sie ma von aus ((Lachen))“ (Z. 1079). Ihr Lachen könnte dem Umstand geschuldet sein, dass die Aussage wie eine Drohung formuliert ist.

B scheint immer noch immer skeptisch zu sein: „dann wart ich das einfach ab“ (Z. 1080). X unterbricht, indem sie feststellt, dass R „sehr motiviert“ (Z. 1081) sei. Ähnlich wie im 1. Segment spricht X so mit B, als ob R nicht anwesend wäre. Sie will sich offensichtlich die Beratung mit diesem positiven Eindruck beschließen. Ihre Bemerkung ist ein wenig herablassend. So könnte auch eine Mutter auf einem Elternsprechtag eine solche Aussage gegenüber dem Klassenlehrer treffen.

B schreibt die Motivation von R seiner Beratung zu (vgl. Z. 1082). R greift die Bemerkung von X verzögert auf, indem sie diese verneint und sofort wieder bestätigt (vgl. Z. 1083). B initiiert eine Verabschiedungssequenz (vgl. Z. 1084), wird aber von R unterbrochen, die vorgibt, bereits vor der Beratung motiviert gewesen zu sein (vgl. Z. 1085). Sie widerspricht damit B, der die hohe Motivation auf seine Beratung zurückgeführt hat. X bestätigt dies, wobei der Nachläufer „unter anderm“ (Z. 1087) von R nicht eindeutig ist. Denkbar ist, dass sie auch vor der Beratung motiviert war, B jedoch auch ein wenig zu ihrer Motivation beigetragen hat. B beendet daraufhin seine begonnene Verabschiedung und lacht (vgl. Z. 1088). Interpretationmöglichkeiten für das Lachen sind, dass er nicht an die aufrichtige Motivation von R glaubt, dass ihn das Gespräch rückblickend erheitert oder dass R seine Ironie und die von X nicht verstanden hat.

Beachtenswert ist, dass nicht R, sondern zunächst X die Verabschiedungsfloskel erwidert (vgl. Z. 1089). In diese einvernehmliche und harmonische Verabschiedungssequenz wirft R ein umgangssprachliches „tschüss“ (Z. 1090) ein. B greift beide Verabschiedungsfloskeln insofern auf, als er X mit „auch so“ (Z. 1091) und R ebenfalls mit „tschüss“ (Z. 1091) verabschiedet. Das Gespräch ist beendet und die Frauen verlassen den Raum (vgl. Z. 1092).

Im letzten Segment sichert B das Gesprächsergebnis, indem er das weitere Vorgehen von R dargelegt bekommen möchte, ihre nächsten Schritte ‚absegnet‘ und ihr weitere Ratschläge erteilt. Auffällig ist, dass weder R noch B erneut das Jobcenter ansprechen. Somit bleibt unklar, ob sich R tatsächlich bei ihrer Fallmanagerin melden wird.

Die Verabschiedungssequenz pointiert einige Merkmale der Beratung: Während X die von B initiierte Verabschiedung responsiv aufnimmt und sich in gleicher Weise von ihm verabschiedet, unterbricht R den Berater, korrigiert ihn bezüglich ihrer Motivation und wählt schließlich eine alternative, umgangssprachliche Verabschiedungsformel.

Fallspezifik und institutionelle Dimensionen der WB A

Die „Etablierung der Beratungsbedürftigkeit“ (Kallmeyer 2000, S. 236) vollzieht sich in dieser Beratung nicht nur zur Beginn, sondern diese differenziert sich sukzessive im Gesprächsverlauf. Auf die Frage des Beraters nach dem Beratungsanliegen greift die Ratsuchende offensichtlich auf ein prozedurales Wissen eines anderen institutionellen Kontext zurück, da sie narrativ überschüssig beginnt, ihre Arbeitslosigkeit mit der Schilderung ihres Lebenslaufes zu begründen. Der Berater scheint nur ein Interesse an dem objektivierbaren (beruflichen) Lebenslauf und nicht an der subjektiven „Ex-post-Konstruktion“ (Hof/Kade 2009, S. 162) der (berufs-)biografischen Schilderungen zu haben. Dieses (Des-)Interesse wird besonders deutlich, als er sich danach erkundigt, warum die Ratsuchende nicht den Beruf der technischen Zeichnerin ergriffen habe. Als sie eine wortreiche Erklärung und Rechtfertigung beginnt, wird sie umgehend unterbrochen.

Bereits in der Anfangsphase zeigt sich, dass die Ratsuchende eher eine Berufswahlberatung als eine Weiterbildungsberatung benötigt: In Bezug auf das Modell von Meyer (1997) kreist die Beratung vordergründig um die Suche nach einer Weiterbildungsmaßnahme, obwohl eine dafür notwendige Berufsentscheidung noch aussteht. Während die Ratsuchende konkrete Informationen über Weiterbildungsmaßnahmen und -anbieter erhalten möchte, will der Berater ihr Recherchewissen vermitteln, damit sie solche Fragen selbstständig beantworten kann. Der Berater greift dabei die konkreten Fragen der Ratsuchenden vordergründig auf. Er beteiligt sie an der Recherche und verwendet ihre Suchbegriffe, tut dies aber nur so lange, wie es seinem Ziel ‚Erklärung des Aufbaus und der Kombination von Weiterbildungs-

datenbanken' dient. Konkrete Fragen über Umschulungsmöglichkeiten und Berufsziele delegiert er entweder an die Ratsuchende, an das Jobcenter oder an die Weiterbildungseinrichtungen.

Der Beratungsprozess wird – wie im Hamburger Strukturmodell idealtypisch gefordert – zu einem Lernprozess (vgl. Cuvry et al. 2009, S. 24). Ziel des Beraters ist es offensichtlich, die Ratsuchende in die Lage zu versetzen, dass sie Berufs- und Weiterbildungsentscheidungen selbstständig treffen kann. Um dieses Ziel zu erreichen, greift er auf das Internet als externe Wissensressource zurück. Im Unterschied zu anderen institutionellen Interaktionen ist der PC in dieser Beratung damit kein Arbeitsinstrument des Professionellen, während die Interaktion im Vordergrund läuft und im Hintergrund beispielsweise Daten erfasst werden. Der PC wird zum dritten bzw. in diesem Fall zum vierten Mitspieler der Interaktion (vgl. Böhringer/Wolff 2010, S. 238).¹³³ Obwohl der Berater die Ratsuchende vordergründig an der Recherche beteiligt und sich dabei auch an ihren Interessen orientiert, bedient nur er den PC. Die gemeinsame Internetrecherche wird auch dazu genutzt, um der Ratsuchenden Wissen über das duale Ausbildungssystem, die Besonderheiten von Umschulungen, Finanzierungsmöglichkeiten und das Vorgehen der Fallmanagerin zu vermitteln. In Anlehnung an Silverman (1997) greift der Berater dabei auf ein „information delivery format“ zurück, da er zunächst versucht, das „partikulare Erfahrungswissen“ von R in Erfahrung zu bringen, um ihr, ausgehend von Wissensdefiziten, Informationen zu vermitteln, auf Risiken (z. B. Ehrenamt) hinzuweisen oder Ratschläge (z. B. Kontaktaufnahme mit der Fallmanagerin) zu erteilen.

Es bestätigen sich die Ergebnisse von Maier-Gutheil (2007) und Dinkelaker (2007), dass Beratung kein einheitliches Interaktionsformat ist, sondern durch unterschiedliche Aktivitäten (Ermitteln, Vermitteln, Informieren, stellvertretendes Handeln und geselligen Austausch) realisiert wird. So ist ein weiteres Merkmal dieser Beratung die latent ironischen und heiteren Passagen, in denen sowohl gemeinsam gelacht als auch sich übereinander lustig gemacht wird. Gerade zu Beginn der Beratung versucht der Berater, die Ernsthaftigkeit des Gesprächs zu markieren und einen Moduswechsel vom Unernsthaften zum Ernsthaften zu vollziehen. Mit der Etablierung dieses Modus und der ernsthaften Bearbeitung des Falls erlaubt es sich der Berater auch, sich mit den Frauen humorvoll und informell zu unterhalten.

Die Beratung ist insgesamt durch das Vorhaben ‚Loslösung vom Jobcenter‘ der Ratsuchenden und der vom Berater definierten Lösung ‚Finden einer vom Jobcenter finanzierbaren Umschulung‘ geprägt. Obwohl die Unabhängigkeit der WBS vom Jobcenter betont wird,

¹³³ Die Autoren unterscheiden vier Rollen des PCs in der Interaktion: 1. Der PC wird zum zentralen Bezugsobjekt des Handelns. 2. Etwas wird zusammen mit einem PC in der Interaktion bearbeitet. 3. Der PC bildet den Hintergrund der Interaktion. 4. Der PC ist anwesend, wird aber von der Interaktion ausgeschlossen (vgl. Böhringer/Wolff 2010, S. 238).

muss man sich an einer möglichst positiven Finanzierungsentscheidung einer Weiterbildungsmaßnahme durch die zuständige Fallmanagerin orientieren. Die Beratung wird somit zwar im anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ vollzogen, ist aber durch den trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ beeinflusst. Damit hat die Beratung große Überschneidungen mit Gesprächen im Jobcenter selbst, in denen die Fallmanagerinnen und Fallmanager sich in einem Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Vorgaben und einem dem jeweiligen Fall angemessen Handeln bewegen (vgl. Böhringer et al. 2012, S. 247). Der Berater nimmt in dieser komplexen interinstitutionellen Konstellation eine vermittelnde Position zwischen der der Ratsuchenden und der des Jobcenters ein, indem er beispielweise darauf hinweist, dass die Fallmanagerin dasselbe Interesse wie die Ratsuchende verfolge. Sprachlich drückt sich seine vermittelnde Position darin aus, dass er sowohl die Umgangssprachlichkeit der Ratsuchenden aufgreift als auch administrative Begriffe (z. B. „hilfebedürftig“, „begrenzte Zumutbarkeit“) verwendet. In diesem Zusammenhang vermittelt der Berater der Ratsuchenden auch prozedurales Wissen, wie sie sich gegenüber der Fallmanagerin verhalten soll.

In der Beratung werden von der Ratsuchenden beiläufig unterschiedliche persönliche Probleme angesprochen (alleinerziehend, eigene schwierige Kindheit, drogensüchtiger Sohn, Schulden, Opfer von häuslicher Gewalt). Jedes dieser Probleme könnte eine sozialpädagogische oder psychologische Beratung erforderlich werden lassen. Die Nichtbeachtung dieser Themen durch den Berater dient offensichtlich dazu, den Fall als Weiterbildungsberatung behandeln zu können. Der Berater trägt damit sowohl dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ als auch dem Beratungsformat ‚Weiterbildungsberatung‘ Rechnung.

Ein weiteres Merkmal der Beratung ist, dass die Ratsuchende von einer Freundin begleitet wird. Beratung als dyadische Interaktion wird hier als triadisches Gespräch realisiert. Die Strategie des Beraters, die Begleiterin zunächst zu ignorieren, ist nicht erfolgreich, da sie sich immer wieder mit Selbstwahlen beteiligt. Sie übernimmt im Laufe der Beratung zunehmend die Rolle einer ‚Ko-Beraterin‘, die den Berater unterstützt und auch eigene Vorschläge unterbreitet. Während der Berater die Anmerkungen der Begleiterin zunächst nicht kommentiert, greift er im Laufe der Beratung einige ihrer Bemerkungen auf, um Nachfragen zu stellen oder seine bis dahin eher indirekten Empfehlungen offen auszusprechen. Die Freundin kann aufgrund ihrer Vertrautheit mit der Ratsuchenden sowohl Anmerkungen des Beraters pointieren als auch Aussagen der Freundin demaskieren.

11.2.2 Interaktionsanalyse der Weiterbildungsberatung B (WB B)

Sequenzielle Analyse

Segment 1

- 1 ((Schritte)) ((Türöffnen))
2 B: (leise) so wenn Sie mögen dürfen Sie
3 R: (leise) hallo [Nachname1]
4 B: (leise) [Nachname2] hallo Herr [Nachname1] ich grüße Sie* so:
5 ((Türschließen)) ((Schritte))
6 B: bevor wir loslegen . hab ich eine Frage oder eine Bitte . äh wir machen zurzeit äh mit der- Universität
7 Dortmund zusammen nen Forschungsprojekt . im die&in dem Zusammenhang . möchte ich Sie fragen
8 ob wir das Gespräch was wir jetzt führen ob ich das aufnehmen darf
9 R: ja
10 B: also es gibt auch das können Sie hier nachlesen, es gibt auch Datenschutzbestimmungen deswegen,
11 R: nee es is
12 auch ich hab da kein Problem mit
13 B: Sie haben da kein Problem mit
14 R: nee kein
15 B: das ist schön . und dafür schon mal schönen Dank sonst hätt ich sofort die Stoptaste gedrückt
16 R: nee&nee kein Thema ((Lachen))

Das Transkript setzt mit der Angabe ein, dass jemand zu einer Tür geht und öffnet (vgl. Z. 1). Die als „leise“ (Z. 1) gekennzeichnete Sprechweise des Beraters (B) in Verbindung mit dem Türöffnen zeigt, dass er sich vom Aufnahmegerät entfernt, um jemanden hereinzubitten. Mit den Verben „mögen“ (Z. 2) und „dürfen“ (Z. 2) wird der wartenden Person höflich und zugleich distanziert eine nicht näher spezifizierte Möglichkeit eröffnet. Durch eine Begrüßung und die Nennung seines Nachnamens zeigt der Ratsuchende (R) seine Gesprächsbereitschaft an und ergreift die ihm angebotene Möglichkeit (vgl. Z. 3). Die Begrüßungsformel „hallo“ (Z. 3) lässt vermuten, dass die Beteiligten sich kennen, dass R ein relativ junger Mann ist oder dem Gespräch einen informellen Charakter beimisst. B reagiert, indem er sich ebenfalls vorstellt, die Begrüßungsformel wiederholt, R mit seinem Namen anspricht und eine alternative Begrüßung realisiert. Das performative, umständliche „ich grüße Sie“ (Z. 4) erweckt den Eindruck, dass B den Ratsuchenden ein wenig von oben herab behandelt und sich ihm überlegen fühlt. Parallel zu der Begrüßungssequenz wird die Tür geschlossen und die Beteiligten gehen zu dem Ort, an dem sich das Aufnahmegerät befindet (vgl. Z. 5).

B leitet ein pre-opening ein. Die Formulierung „loslegen“ (Z. 6) ist, wie die Begrüßung von R, umgangs- oder jugendsprachlich. Trifft es zu, dass R ein junger Mann ist, bedient sich B möglicherweise adressatensensibel der Jugendsprache. Es fällt auf, dass er nicht sofort seine Frage oder Bitte stellt bzw. vorbringt, sondern R zunächst darauf hinweist, ein Anliegen zu haben. Es lässt sich schließen, dass dieses in keinem Bezug zu dem Gespräch steht, da es vor dem inhaltlichen Beginn geklärt werden muss. Mit der auffallenden Betonung der „Bitte“ (Z. 6) könnte B die Umkehrung der Gesprächspositionen hervorheben. Der Berater als institutioneller Vertreter begibt sich in die Rolle eines ‚Bittstellers‘ und R als Klient wird in die Position versetzt, ihm einen Gefallen tun zu können. B erläutert, dass seine Einrichtung ein Forschungsprojekt mit einer Universität durchführe und er die Erlaubnis von R benötige, die

Beratung aufzuzeichnen (vgl. Z. 6ff.). Die Verwendung eines ‚institutionellen wir‘ deutet auf eine Identifikation von B mit seiner Einrichtung hin. Mit der Erklärung, dass die WBS „zusammen“ (Z. 7) mit einer Universität eine Studie durchführt, könnte er seine Institution aufwerten. So bietet die Einrichtung nicht nur Beratungen an, sondern ist auch an wissenschaftlichen Projekten beteiligt.

Dieser vorsichtig, höflich und relativ wortreich vorgetragenen Bitte wird von R lakonisch mit einem umgangs-, jugendsprachlichen oder dialektalen „jo“ (Z. 9) entsprochen. Im Unterschied zu einem ‚ja‘ signalisiert ein „jo“ eher eine abgeschwächte Zustimmung. R könnte an dieser und an weiteren Erklärungen nicht interessiert sein oder nicht genau verstanden haben, um was geht. Ungeachtet der sofortigen Zustimmung weist B auf ein Dokument hin, in dem R „Datenschutzbestimmungen“ (Z. 10) über das Projekt nachlesen kann (vgl. Z. 10). Er scheint sich auf mögliche Bedenken vorbereitet zu haben, wohingegen er eine sofortige Zustimmung nicht erwartet hat. Vielleicht wurde er aber auch aufgefordert, das Formular in jedem Fall auszuhändigen, um sich rechtlich abzusichern. Festgehalten werden kann, dass B damit signalisiert, formal korrekt vorzugehen.

R bekräftigt seine Haltung, da er angibt, dass er „da kein Problem“ (Z. 12) mit habe. Gerade der Hinweis auf die Problemlosigkeit lässt darauf schließen, dass eine Gesprächsaufnahme entgegen der alltagsprachlichen Bekundung nicht unproblematisch für R ist, er das Thema aber schnell beenden will. Hätte er nämlich tatsächlich „kein Problem“ damit, müsste er nicht darauf hinweisen. Die Aussage ist auch so zu verstehen, dass andere Personen damit ein Problem haben könnten, er aber eben nicht. B wiederholt diese Aussage (vgl. Z. 13) und R bestätigt erneut in einem Satzecho: „nee kein“ (Z. 14). In einem umgangssprachlichen Ton haben die Beteiligten einen formellen Akt absolviert: die Bitte und Erteilung des Einverständnisses, die Beratung aufzunehmen.

Die Reaktion „das is schön“ (Z. 15) von B ist erneut höflich, hat aber einen leichten ironischen Unterton. Im Anschluss bedankt er sich für die Zustimmung zur Aufnahme (vgl. Z. 15). Die Formulierung „schon mal“ (Z. 15) könnte bedeuten, dass auch im weiteren Gesprächsverlauf Anlass bestehen wird, R zu danken. Dies ist allerdings unwahrscheinlich, da R der Klient ist. Wahrscheinlicher ist, dass B diese Phase „schon mal“ abhaken will und seine Erleichterung ausdrückt. Es fällt auf, dass er nebenbei bemerkt, dass das Gespräch bereits aufgenommen wird (vgl. Z. 15), obwohl er vorgegeben hat, dass die Aufzeichnung nur mit Zustimmung von R möglich sei. R reagiert erneut umgangssprachlich: „nee&nee kein Thema ((Lachen))“ (Z. 16). Diese Bemerkung kann sich entweder auf die übertriebene Dankbarkeit von B oder auf die bereits laufende Aufnahme beziehen. R gibt zu verstehen, keine Schwierigkeiten zu machen, nicht misstrauisch zu sein und das Thema ‚Gesprächsaufnahme‘ beenden zu können.

Es fällt auf, dass sowohl die Begrüßungs- als auch die Vorstellungssequenz nicht von B, sondern von R eingeleitet werden. B stellt sich erst daraufhin vor und erwidert die informelle Begrüßungsformel von R, wobei er sie mit dem Nachläufer „ich grüße Sie“ formalisiert. Er könnte damit den institutionellen Gesprächscharakter markieren und eine Distanz zur umgangssprachlichen Ausdrucksweise von R herstellen. In der anschließenden Präsequenz wird der besondere Situationsrahmen (Aufnahmesituation) von B erklärt. Die Tatsache, dass das Gespräch aufgezeichnet werden soll, ist für R nach eigenen Angaben nicht problematisch und muss nicht weiter besprochen werden. Der eher umgangssprachliche Sprachstil von R, dem sich der Berater teilweise anpasst, deutet darauf hin, dass R jünger als B ist.

Insgesamt stehen den vorsichtigen und einladenden Formulierungen von B die lakonischen, defensiven Antworten von R gegenüber. Im Hinblick auf den weiteren Gesprächsverlauf könnte B vor der Herausforderung stehen, R zum Reden zu bringen, um sein Beratungsanliegen bearbeiten zu können.

Segment 2

- 17 B: Herr [Nachname1] was darf ich für Sie tun
 18 R: ja also ich&ich glaub ich weiß es nicht meine Mutter hatte letzten einmal an- gerufen und ich wollt
 19 B: ange
 20 R: gerne ne Umschulung äh . als Erzieher machen,
 21 B: warum sprechen Sie von Umschulung,
 22 R: oder Weiterbildung oder wie es auch
 23 B: ah so ja okay
 24 R: wie es auch immer genannt wird (lachend) jetzt is es immer
 25 B: nee hätt ja sein können dass Sie schon ganz konkret ne Umschulung wollen . äh ja halt man
 26 R: nee ich ja
 27 B: unterscheidet Umschulungen Ausbildung Weiterbildung is aber auch nich so wichtig Sie wollen
 28 R: ja
 29 B: wollen Erzieher werden,
 30 R: ja also ich hab halt ne Ausbildung zum Fertigungsmechaniker gemacht bei der Bahn
 31 B: (leise) ach so ah so
 32 R: das war nachher&aber das war&oder es war eher so dass man Vater oder mein Vater war früher bei
 33 der Bahn gewesen, . und dann hat er halt äh gesagt dass ich da ne Ausbildung machen könnte ja wo
 34 ich dann sechzehn war . hat er mir halt bedeutet ja Bahn is gut
 35 ...
 36 B: mit sechzehn . wie lang is das her
 37 R: ja vor fünf Jahren war das dann
 38 B: dann sind Sie heute einundzwanzig
 39 R: ja
 40 B: vor fünf Jahren . Zweitausendfünf haben Sie die begonnen oder abgeschlossen die Ausbildung
 41 R: ja ja die
 42 hab ich äh . ja Zweitausendacht hab ichs abgeschlossen,
 43 B: (leise) Fünf bis Zweitausendacht* . gut
 44 R: und also es war . es war nich wirklich was für mich . ich hab jetzt
 45 die äh die praktische Prüfung ging jetzt eigentlich noch die hab ich noch mit Zwei bestanden, . aber der
 46 Theoriekram da hab ich mich jetzt noch so gerade eben durchgeschummelt . also es war also ich hatte
 47 da keinen Bezug zu und&ja ich mach jetzt seit fünf Jahren mach ich . äh . ähm beim Kolping mach ich
 48 Jugendarbeit und es lag mir eigentlich immer und&dann meinte&meine Mutter irgendwann mal äh . ob
 49 B: mhm
 50 R: ich nich das machen sollte und ja jetzt hatte ich Praktika gemacht äh . im Kindergarten und in äh im
 51 Jugendzentrum in [Stadtteil1] und das hat mir eigentlich sehr gut gefallen . also- vor allem ich weiß
 52 B: ja jo&ja
 53 R: jetzt nicht ob Sie den Kindergarten kennen ja hier mit Freibad in [Stadtteil2]
 54 B: nee ich bin jetzt nich aus [Stadt1]
 55 R: ach so alles klar auf jeden Fall haben die da nen Kindergarten halt gemacht . hätten mich jetzt gerne

56 B: (leise) Kinder hab ich auch nich aber
57 R: für nen Jahrespraktikum gehabt das das Problem is bloß dass die schon einen hatten . und ich mit
58 meiner Ausbildung zu teuer für die gewesen wär wegen dann versicher also die hätten mich gerne
59 B: okay
60 R: gehabt . also äh die haben auch schon gesagt wenn ich jetzt irgendwie&irgendwie ne Ausbildung
61 machen sollte oder sowas . würd ich dann wenn ich mich frühzeitig melde äh würden die mich sofort
62 wieder als Praktikanten oder bei&mu&muss ja glaub ich verschiedene Praktikas durchlaufen, und die
63 würden mich sofort halt nehmen auch . waren beide glaub ich ziemlich nett
64 B: jo das klingt ja gut
65 R: Männer werden ja auch ziemlich gesucht und dies denen hat es halt alles so gut gefallen, also war jetzt
66 B: ja
67 R: gerade auch zum Beispiel auch Sommerzeit also ich sag mal meine Kollegin mit den Jungs Fußball
68 spielen oder Sonstiges machen was . Frauen nich so machen .. deswegen . ja und wie halt ges&das
69 mit Kolping das mach ich auch schon so lang früher war ich selber Teilnehmer . und dann irgendwann
70 Gruppenleiter geworden das mach ich halt immer einmal die Woche noch
71 B: Kolping is jetzt was keine Kinder ne'
72 R: äh das is äh . Kolping gibt ja einmal äh gibts ja dieses Kolping is vom gleichen Haus sozusagen einmal
73 mit diesen&gibts ja auch so Weiterbildungen oder- Aus
74 B: gibt das Bildungswerk ja
75 R: ja und das is äh . wie soll ich das sagen so . bei uns im Dorf sinds sozusagen so ne .. so ne
76 Gemeinschaft ich weiß jetzt nich wie ich das
77 B: okay
78 R: also is halt bei uns da mach ich halt äh da hab ich halt . äh hab ich halt ne gemischte Gruppe mit
79 einem zusammen mit äh . die sind von vierzehn bis siebzehn,
80 B: ja . okay das das war auch so die Frage wie alt sind da die Teilnehmer das sind ja dann keine
81 R: also ich hab da ich hab
82 B: Kindergartenkinder Erzieher is ja das wissen Se für nen Kindergarten
83 R: ja ja&ja
84 B: und Sie haben jetzt jetzt den Kindergarten kennengelernt Sie haben . äh die&die Jugendarbeit
85 R: ja
86 B: kennengelernt
87 R: also mir hats mit Kindern mehr Spaß gemacht
88 B: ah jo okay okay
89 R: ja
90 B: das is auch praktisch . dass Ihnen das mehr Spaß . gemacht weil da is nen bisschen leichter
91 hinzukommen,
92 R: ja
93 B: also jetzt aus Ihrer Sie haben ne ne Lehre (leise) der Schulabschluss is was für einer
94 R: ähm Hauptschulabschluss
95 B: Hauptschule . ähm .. also während mit Jugend wenn nich die ehrenamtliche Arbeit is die Sie zurzeit
96 machen, dann geht das ganz schnell so in den . Bereich äh von Studieren und so Sozialpädagogik
97 R: ja ja&ja
98 B: und so etwas ähm . und äh (leise) insofern äh is das . ganz . praktisch dass Ihnen das mit den Kindern
99 B: besser gefallen hat . das is aus meiner Sicht durchaus erreichbar . ähm .. Zweitausendacht bis
100 R: ja&ja
101 B: Zweitausendzehn das sind zwei Jahre (leise) was haben Sie in der Zeit gemacht
102 R: äh ich war arbeitslos dann war ich noch bei der Post . hab da noch äh hab da ein Jahr Zusteller
103 gemacht . und dann eigentlich immer nur so . äh eigentlich so . äh eigentlich so Kleinsachen immer
104 R: nur so gewesen, ich hab dann mal bei meinem Onkel ausgeholfen . der hat ne Fliese&der
105 B: ja
106 R: der hat ne Firma als Fliesenleger da hab ich da ausgeholfen . aber eigentlich war halt viel&also das
107 fing jetzt gerade an genau wo ich mit der Ausbildung fertig war fing das gerade dann an überall mit der
108 Kurzarbeit . wo es dann halt wos dann halt losging überall ja und dann . kam nirgendwo mehr
109 irgendwie . Job dran ja dann bin ich das&bin ich da an der Post drangekommen aber annähernd so
110 zwei Jahre war ich eigentlich arbeitslos sozusagen,

B beendet das Thema ‚Aufnahme‘, indem er R namentlich anspricht und sich danach erkundigt, was er für ihn tun könne (vgl. Z. 17). Mit der namentlichen Ansprache werden R und seine Interessen in den Gesprächsmittelpunkt gerückt. Während er im Rahmen des Forschungsprojekts möglicherweise nur ein Proband ist, wird ihm damit signalisiert, dass B sich auf seinen spezifischen Fall einlassen will. Mit der Frage begibt sich B in die Rolle eines

Dienstleisters, der bereit ist, tätig zu werden. Eine solche unspezifische Frage könnte auch ein Fleischfachverkäufer einem eintretenden Kunden stellen. Ähnlich wie im Kontext ‚Metzgerei‘ unterstellt B beim Ratsuchenden Wissen darüber, welche Themen er in diesem institutionellen Kontext (nicht) ansprechen kann.

R setzt zu einer Antwort an, unterbricht sich und nimmt eine Selbstkorrektur vor. Er macht vorsichtig darauf aufmerksam, dass seine Mutter B bereits angerufen habe (vgl. Z. 18). Der Hinweis auf die Mutter überrascht, da aufgrund der Anrede „Herr [Nachname1]“ (Z. 17) und der Art der Erklärung der Aufnahmesituation darauf zu schließen war, dass es sich bei R zwar um einen jungen, aber um einen erwachsenen Mann handelt. Es ist denkbar, dass R beruflich stark eingebunden ist und die Mutter einen Termin für ihn vereinbart hat. Dies ist jedoch unwahrscheinlich, da R in diesem Fall nicht auf das Telefonat hinweisen müsste. Wahrscheinlich ist eher, dass er auf Veranlassung der Mutter die Beratung aufsucht und weiß, dass sie sich schon inhaltlich mit B über seinen Fall verständigt hat. Trifft dies zu, könnte R über die Frage von B überrascht sein, da dieser eigentlich schon von der Mutter wissen müsste, warum er hier ist. Da B parallel zu der Erklärung von R ein Satzecho beginnt („ange“ (Z. 19)), scheint die Mutter tatsächlich mit ihm telefoniert zu haben.

Im Anschluss gibt R an, eine Umschulung zum Erzieher absolvieren zu wollen (vgl. Z. 18ff.). Er antwortet damit nicht auf die Frage, da er nicht darlegt, was B für ihn tun kann. Es fällt auf, dass R in der Vergangenheitsform spricht. Denkbar ist, dass er diesen Wunsch nicht mehr hat oder an dessen Realisierung zweifelt. B erkundigt sich, warum R den Begriff „Umschulung“ verwendet (vgl. Z. 21). Erwartbar wäre eine Frage nach dem jetzigen Beruf oder den Gründen für die Umschulung gewesen. Die Frage nach der Begrifflichkeit könnte ein Hinweis darauf sein, dass R „Umschulung“ falsch benutzt und eigentlich – möglicherweise aufgrund seines jungen Alters – eine Ausbildung benötigt. Auch könnte B in Erfahrung bringen wollen, was R bereits über das Thema ‚Umschulungen zum Erzieher‘ weiß. Die Frage nach einer formalen Bezeichnung könnte auch einem Kandidaten in einer Prüfung gestellt werden – z. B.: ‚Warum sprechen Sie von Umsatz- und nicht von Vorsteuer?‘

Dass R nicht bewusst den Begriff „Umschulung“ verwendet, wird an seiner Antwort erkennbar (vgl. Z. 22). Im Anschluss scheint B sich für die Frage rechtfertigen zu wollen, da er begründet, dass R eventuell bereits ein konkretes Angebot favorisiert haben könnte (vgl. Z. 25). Er erläutert, dass zwischen Umschulungen, Ausbildungen und Weiterbildungen unterschieden werde, bricht diese Erklärung aber ab: „is aber auch nich so wichtig Sie wollen Erzieher werden“ (Z. 27ff.). Wichtig scheint nur zu sein, dass R einen konkreten Berufswunsch hat.

R berichtet, dass er bereits eine Ausbildung zum Fertigungsmechaniker bei der Bahn absolviert habe (vgl. Z. 30). Diese Aussage könnte eine Antwort auf die Frage nach dem Be-

griffsgebrauch „Umschulung“ sein. Auch könnte er mit dem Hinweis auf seine Ausbildung deutlich machen, dass er in seinem erlernten Beruf nicht mehr arbeiten möchte oder kann. R aktiviert offensichtlich ein Umgangswissen aus anderen institutionellen Kontexten, da er ohne Anlass beginnt, seinen beruflichen Werdegang darzulegen. Eine solche Schilderung ist in den Kontexten ‚Vorstellungsgespräch‘ oder ‚Arbeitslosenberatung‘ denkbar. Die Reaktion „ach so ah so“ (Z. 31) von B zeigt, dass er wahrscheinlich nicht erwartet hat, dass R bereits eine Ausbildung absolviert hat. Damit wäre auch die Frage nach dem Gebrauch des Wortes „Umschulung“ als Folge einer falschen Einschätzung des Alters von R zu erklären.

R führt fort, indem er stockend darlegt, warum er diese Ausbildung absolviert habe. Demnach war sein Vater schon Mitarbeiter bei der Bahn und hat ihn auf Ausbildungen bei diesem Unternehmen aufmerksam gemacht. Für den Vater war es nicht wichtig, was für eine Ausbildung sein Sohn beginnt, sondern nur, dass er eine solche bei der Bahn absolviert. Mit dem Hinweis auf sein Alter könnte R sich rechtfertigen, warum er sich von seinem Vater beeinflussen ließ (vgl. Z. 32ff.).

Die biografischen Begründungen, warum R diese Ausbildung absolviert hat, werden von B nicht aufgegriffen, da er nur das Alter wiederholt und danach fragt, wie lange die Ausbildung zurückliege (vgl. Z. 36). Aus der Antwort, schließt B, dass R heute einundzwanzig Jahre alt ist (vgl. Z. 37f.). Er stellt die Nachfrage, ob R die Lehre im Jahr 2005 begonnen oder abgeschlossen habe (vgl. Z. 40). Dabei unterstellt B, dass R seine Ausbildung erfolgreich beendet hat. Er könnte damit das möglicherweise heikle Thema ‚Ausbildungsabbruch‘ diskret ansprechen. R bestätigt, die Lehre im Jahr 2008 abgeschlossen zu haben (vgl. Z. 41f.). B wiederholt den Anfangs- und Endzeitpunkt der Ausbildung (vgl. Z. 43) und datiert – wie es für Lebensläufe üblich ist – die Lehrzeit mit der Angabe von Jahreszahlen. Parallel zu einem gesprächsstrukturierenden „gut“ (Z. 43) beginnt R darzulegen, dass die Ausbildung „nich wirklich was“ (Z. 44) für ihn gewesen sei. Die Interpretation, dass er die Ausbildung lediglich auf Veranlassung des Vaters begonnen hat, scheint sich damit zu bestätigen. Außerdem könnte er damit begründen, warum er jetzt Erzieher werden will. R berichtet, dass er die praktische Prüfung mit „noch“ (Z. 45) der Note zwei abgeschlossen, wohingegen er sich beim „Theoriekram [...] so gerade eben durchgeschummelt“ (Z. 46) habe. Mit der abwertenden Bezeichnung „Theoriekram“ deutet sich ein distanziertes Verhältnis zu abstraktem Wissen an. Während diese Aussage noch als nachvollziehbare Begründung dafür angesehen werden kann, nicht mehr im Ausbildungsberuf zu arbeiten, scheint R aufgrund seiner praktischen Fähigkeiten zumindest eine handwerkliche Eignung zu haben. Abschließend stellt er fest, dass er zum Beruf des Feinmechanikers insgesamt „keinen Bezug“ (Z. 47) hatte.

R wechselt das Thema und berichtet, dass er seit fünf Jahren in der Jugendarbeit beim Kolpingwerk tätig sei (vgl. Z. 47ff.). Im Unterschied zu der Tätigkeit als Feinmechaniker

scheint die freiwillige Jugendarbeit seinen Interessen und Fähigkeiten zu entsprechen: „und es lag mir eigentlich immer“ (Z. 48). R wird bei seiner Berufswahl auch weiterhin von seinen Eltern beeinflusst. Nicht er, sondern die Mutter hat den Anstoß zur Erzieherumschulung gegeben (vgl. Z. 48ff.). Möglicherweise begründet er damit nachträglich, warum nicht er, sondern seine Mutter B angerufen hat. Im Unterschied zu seiner Erstausbildung hat er aber nicht direkt eine Ausbildung/Umschulung auf Anraten der Eltern begonnen, sondern erst Praktika in einem Jugendzentrum und in einem Kindergarten absolviert (vgl. Z. 50ff.). Es fällt auf, dass er nicht seine Eignung und seine Fähigkeiten im Umgang mit Kindern anspricht, sondern sein Interesse und seine Freude an dieser Arbeit bekundet. Wie lange die Praktika gedauert haben und welche Aufgaben er dort übernommen hat, erwähnt er nicht. Für R scheint nur sein Interesse an diesem Beruf bedeutsam zu sein, welches er B plausibel machen will. Bevor er darlegt, was ihm besonders gut gefallen hat, fragt er den Berater, ob ihm der erwähnte Kindergarten bekannt sei (vgl. Z. 53). Er könnte damit versuchen, eine persönliche Ebene herzustellen oder besonders glaubwürdig zu wirken. So wäre es für B möglich, bei dem Kindergarten anzurufen, um sich über die Leistungen im Praktikum zu erkundigen.

B verneint, den Kindergarten zu kennen. Er begründet dies damit, ortsfremd zu sein. R reagiert überrascht, da er offensichtlich angenommen hat, dass B in der Stadt wohnt (vgl. Z. 54f.). R fährt mit seiner Erklärung fort, dass dort ein neuer Kindergarten eröffnet habe (vgl. Z. 55). Die möglicherweise intendierte Anbahnung einer persönlichen Gesprächsebene wird durch die Darlegung der familiären Situation von B verzögert angenommen: „Kinder hab ich auch nicht aber“ (Z. 56).

R berichtet, dass der Kindergarten ihm gerne ein Jahrespraktikum angeboten hätte, aber bereits einen anderen Praktikanten beschäftigt habe. Außerdem ist er aufgrund seiner Ausbildung aus Versicherungsgründen zu teuer gewesen (vgl. Z. 57f.). Er stellt damit heraus, dass ihm die Arbeit mit Kindern nicht bloß Freude bereitet, sondern er von den Mitarbeitenden des Kindergartens auch für fähig gehalten wurde, als Erzieher zu arbeiten. Offensichtlich will er den Berater davon überzeugen, dass der Entschluss, Erzieher werden zu wollen, gut überlegt ist. Nach einem kurzen Absetzen teilt R mit, dass er in dieser Einrichtung das Praktikum dennoch machen könne, wenn er während der Erzieherausbildung eines absolvieren müsse (vgl. Z. 60ff.). Er hat sich offensichtlich bereits über diese Ausbildung informiert, da er weiß, dass mehrere Praktika absolviert werden müssen. Durch den Meinungsmarker „glaub ich“ (Z. 62) präsentiert er sich – trotz dieses Wissens – als beratungsbedürftig. Der Hinweis, dass die Mitarbeitenden der Einrichtung „ziemlich nett“ (Z. 63) waren, zeigt – in Verbindung mit seinem Versuch, eine persönliche Beziehung zu B aufzubauen –, dass persönliche Bindungen für ihn wichtig sind.

B bewertet die Aussagen von R mit: „jo das klingt ja gut“ (Z. 64). Mit dem Aufgreifen der Form der Zustimmung von R aus dem 1. Segment wird eine vermeintliche Partnerschaftlichkeit suggeriert. Die Partikel „jo“ in Verbindung mit dem Verb ‚klingen‘ lässt sich als zurückhaltende positive Einschätzung dieser Schilderung verstehen – im Sinne von: ‚es hört sich gut an, ob es tatsächlich auch so ist, wird man sehen‘. Im Anschluss begründet R seinen Berufswunsch damit, dass insbesondere Männer in diesem Beschäftigungsfeld gesucht werden und er mit den Jungen Fußball gespielt habe (vgl. Z. 65ff.). Offensichtlich hat er sich nicht nur über die Ausbildung informiert, sondern weiß um das für diesen Bereich spezifische Problem des ‚Männer Mangels‘. Mit der Formulierung „ich sag mal meine Kollegin“ (Z. 67) trägt er entweder eine vorsichtige Kritik vor, die sich auf die Mitarbeiterinnen des Kindergartens bezieht, oder er will seine besondere Eignung als Mann mit diesem konkreten Beispiel belegen. Im Anschluss kehrt R zum Thema der ehrenamtlichen Tätigkeit in der Jugendarbeit zurück, in der er als langjähriger Teilnehmer zum Gruppenleiter aufgestiegen ist und nun wöchentlich eine Gruppe betreut (vgl. Z. 69f.). Auch damit könnte er sein Interesse und seine Befähigung herausstellen.

B geht auf diese vermeintliche Eignung, die Erfahrungen und die Arbeitsmarktchancen nicht ein, sondern bemerkt: „Kolping is jetzt was keine Kinder ne“ (Z. 71). Hinter der Aussage könnte ein Zweifel an den Angaben stehen. R beginnt eine stockende Erklärung (vgl. Z. 72f.). B hilft, indem er die korrekte Bezeichnung der Einrichtung nennt („Bildungswerk“ (Z. 74)), und zeigt damit sein Wissen in dem ihm vertrauten Bereich der Weiterbildungseinrichtungen. R fährt mit seiner Erklärung fort, indem er weiter nach einer richtigen Beschreibung sucht: „wie soll ich das sagen“ (Z. 75). Mit den anschließenden Hinweisen auf die weiteren Aufgaben des Trägers und auf die Besonderheit der Einrichtung in seiner Heimatgemeinde (vgl. Z. 75f.) versucht er wahrscheinlich, sein Argument zu retten. B befreit R von dieser ihm schwerfallenden Beschreibung, indem er mit „okay“ (Z. 77) zu verstehen gibt, ihn verstanden zu haben. R bleibt bei dem Thema und berichtet, dass er „eine gemischte Gruppe mit einem zusammen“ (Z. 78f.) betreue. Wahrscheinlich ist, dass er mit einem Kollegen eine Mädchen- und Jungengruppe leitet.

Mit der Nennung der Altersspanne der von ihm betreuten Jugendlichen hat R eine Nachfrage von B nach dem Alter der Kinder vorweggenommen (vgl. Z. 79f.). B macht darauf aufmerksam, dass diese Klientel nicht mit dem geäußerten Berufswunsch des Erziehers übereinstimmt (vgl. Z. 80f.). B könnte damit andeuten, dass die Arbeit beim Kolpingwerk R nicht für eine Tätigkeit als Erzieher qualifiziert. Auch ist denkbar, dass R noch entscheiden muss, ob er tatsächlich Erzieher in einem Kindergarten werden oder lieber mit Jugendlichen arbeiten will. An dieser Passage fällt auf, dass R nur seine Ausbildung, seine Praktika und die

Tätigkeit beim Kolpingwerk anspricht, aber offen gelassen hat, ob er nach der Ausbildung in dem erlernten Beruf tätig war.

B resümiert knapp, dass R sowohl den „Kindergarten“ als auch die „Jugendarbeit“ kennengelernt habe (vgl. Z. 84ff.). Mit „Jugendarbeit“ (Z. 84) nennt er beiläufig die formal korrekte Bezeichnung für dieses Beschäftigungsfeld. Das Verb „kennengelernt“ (Z. 86) schließt ein, dass R erste Einblicke gewonnen hat, er aber weder über profundes Berufswissen verfügt, noch eine formale Qualifikation erworben hat. R gibt an, dass ihm die Arbeit mit Kindern mehr Spaß gemacht habe, und erklärt, dass der Berufswunsch ‚Erzieher‘, seinen eigentlichen Interessen entspreche (vgl. Z. 87). Nachdem B etwas überrascht reagiert hat (vgl. Z. 88), konstatiert er: „das is auch praktisch . dass Ihnen das mehr Spaß . gemacht weil da is nen bisschen leichter hinzukommen,“ (Z. 90f.). Das Adverb „praktisch“ könnte bedeuten, dass dieses Berufsziel für R gut zu erreichen ist. Diese Einschätzung könnte der Annahme von R entsprechen, dass dort besonders Männer gebraucht werden. Die adverbiale Bestimmung „bisschen leichter“ deutet jedoch auch an, dass es dennoch nicht einfach für ihn sein wird, tatsächlich den Beruf des Erziehers zu ergreifen. B will anschließend begründen, warum die Arbeit mit Kindern „praktischer“ ist, stellt diese Erklärung aber zurück und erkundigt sich nach dem Schulabschluss von R (vgl. Z. 93). Wahrscheinlich ist, dass, je nach Art des Schulabschlusses, das angestrebte Berufsziel ‚Erzieher‘ schwerer oder leichter zu erreichen ist.

R antwortet, einen Hauptschulabschluss zu haben (vgl. Z. 94), und B erläutert schließlich, warum eine Arbeit mit Kindern „praktischer“ ist: R muss studieren, wenn er in der Jugendarbeit beruflich tätig werden will (vgl. Z. 95ff.). Es bestätigt sich, dass der Schulabschluss eine zentrale Bedeutung für das Vorhaben von R hat. B stellt fest, dass aus seiner Perspektive eine Tätigkeit als Erzieher „durchaus erreichbar“ (Z. 99) sei. Aufgrund des Adverbs „durchaus“ wird diese positive Einschätzung erneut eingeschränkt. So scheint es sich um ein Berufsziel zu handeln, zu dessen Erreichen erst noch weitere Voraussetzungen geklärt werden müssen. Auch die Formulierung „aus meiner Sicht“ (Z. 99) signalisiert eine vorsichtige, vorläufige und subjektive Einschätzung. Der Berater erkundigt sich, was R in dem Zeitraum nach dem Abschluss der Ausbildung gemacht habe (vgl. Z. 99ff.). Da er auch diese Frage leise und somit diskret formuliert, könnte er den Verdacht hegen, dass R seit seiner Ausbildung arbeitslos war, was dieser bislang verschwiegen hat.

R berichtet, arbeitslos gewesen zu sein und ein Jahr bei der Post gearbeitet zu haben (vgl. Z. 102f.). Seine Formulierung „Zusteller gemacht“ (Z. 102f.) deutet auf eine Distanz auch zu dieser Tätigkeit hin. Weiter gibt er an, „Kleinsachen“ (Z. 103) übernommen zu haben. Möglicherweise hat es sich dabei um kurzfristige Hilfsarbeiten gehandelt. Er nennt mit der Helfertätigkeit im Fliesenlegerbetrieb seines Onkels ein Beispiel dafür (vgl. Z. 104ff.).

Dass R bei seinem Onkel gearbeitet hat, korrespondiert damit, dass er in beruflichen Belangen von seiner Familie unterstützt wird. R scheint sich rechtfertigen zu wollen, bisher keiner geregelten Beschäftigung nachgegangen zu sein, und verhält sich – komplementär zu der von B eingenommenen Rolle – wie ein Arbeitsloser oder Bewerber, der sich möglichst gut bei seinem Arbeitsberater oder bei einem Personalchef darstellen möchte. Er gibt an, sich um andere Beschäftigungen bemüht, aber aufgrund der wirtschaftlichen Lage keine gefunden zu haben (vgl. Z. 107ff.). Das Verb „drangekommen“ (Z. 109) deutet an, dass er zufällig bei der Post arbeiten konnte. Warum er diese Tätigkeit nicht mehr ausübt, erklärt er nicht. Entgegen dieser Schilderung gesteht R abschließend ein: „annähernd so zwei Jahre war ich eigentlich arbeitslos sozusagen,“ (Z. 109f.). Die Adverbien „eigentlich“ und „sozusagen“ könnten die Schilderung als geschönt desavouieren. Denkbar ist auch, dass R nicht arbeitslos gemeldet war oder Freunde ihn nicht als typischen Arbeitslosen wahrgenommen haben. Dennoch bestätigt sich, dass R seine Arbeitslosigkeit zunächst verschwiegen hat.

B übernimmt als institutioneller Vertreter die inhaltliche Eröffnung der Beratung. Er signalisiert, dass im Zentrum des Gesprächs das Beratungsanliegen von R stehen wird und er gewillt ist, ihn zu unterstützen. Aufgrund der sehr offenen Eingangsfrage unterstellt B indirekt Wissen des Ratsuchenden über den institutionellen Kontext. R hat das Berufsziel ‚Erzieher‘ und versucht, B – ohne erkennbaren Grund – von seinem tatsächlichen Interesse, seiner Eignung und seinen guten Arbeitsmarktchancen zu überzeugen. Er stellt er sich als ‚Opfer‘ einer vom Vater angeratenen ‚falschen‘ Erstausbildung dar, das aber jetzt aktiv seinen eigentlichen Berufswunsch verfolgt. Dabei tritt R wie ein Arbeitsloser bei der Agentur für Arbeit oder wie ein Bewerber in einem Vorstellungsgespräch auf. B verhält sich komplementär dazu wie ein Arbeitsberater oder Personalverantwortlicher, den zunächst weder die vermeintliche Eignung noch die familiäre Situation des Ratsuchenden interessieren, sondern der zunächst die nicht unproblematischen Stationen des Lebenslaufs geschildert bekommen will. Dabei lässt sich ein Muster erkennen: Die für R möglicherweise heiklen Fragen werden von B stets diskret, leise und beiläufig gestellt.

Insgesamt zeigt sich, dass R bereits vor der Beratung gut über den Beruf des bzw. die Ausbildung zum Erzieher informiert ist, sein Wissen jedoch zurückhaltend präsentiert und sich damit als beratungsbedürftig inszeniert. Außerdem scheint die Mutter eine entscheidende Rolle für die Beratung zu spielen: Sie hat sich bereits in einem Telefonat inhaltlich mit B verständigt und ihrem Sohn zu einer Ausbildung zum Erzieher und möglicherweise auch zu dieser Beratung geraten.

Segment 3

- 111 B: hm okay . okay äh Hintergrund der Frage is äh Sie sagten eben so das war nich mein Ding ich hab
112 R: ja
113 B: zwar die Prüfung geschafft aber äh
114 R: die Sachen hab ich auch noch . das Einzige was ich jetzt nich mit hab was nen bisschen doof is mein
115 Hauptschul- Zeugnis das is irgendwie verschwunden und die können das nicht ausdrucken weil sie
116 B: jo gut
117 R: keine Sekretärin mehr haben da im
118 B: gut gut . Herr [Nachname1] bei&bei mir kriegen sowieso nich
119 irgendwie ne Ausbildungsstelle oder so oder . äh auch kein Gutachten, dass Sie dafür der richtige
120 R: ja&ja klar ja
121 Mann sind sondern äh bei kriegen Sie so ne Beratung in so ne Form&bei Fragen der
122 B: Weiterbildung Ausbildung Um&Umschulung für Sie is es ja doch ne Umschulung umschulen nennt
123 R: ja ja
124 B: man es nämlich dann . wenn man schon ne Ausbildung hat aber jetzt ne andere braucht oder will .
125 R: ja
126 B: ähm und insofern äh . also das kann dann zwar hilfreich sein . zu gucken wie is denn der Lebenslauf
127 welche äh Qualifikationen welche Zeugnisse liegen vor . aber das is jetzt nich tragisch dass we das
128 Hauptschulabschlusszeugnis nicht haben . wobei wir müssten gucken bei Erzieher' . äh müsste ich
129 R: hm
130 B: nachgucken (leise) ob es da eine bestimmte vorgeschriebene Schul- Ausbildung gibt
131 R: also ich hatte Mal . es war so es is nen bisschen komisch ich hab im Internet nachguckt Mal stand drin
132 dass ne Haupt&das nen Hauptschulabschluss mit äh . mit ner Lehre zählt . dann stand aber auch drin
133 B: ja vermute ich
134 R: dass die . dass die äh der Realabschluss zählt also es war immer&also ich konnt nie irgendwas .
135 Genaues herausfinden also&die bei wo ich bei der bei&bei wo ich in der KiTa war konnten es mir auch
136 nie genau sagen es ist meistens schulabhängig haben Se gesagt . und also es war immer eigenartig
137 also wie gesagt Mal stand Hauptschulabschluss mit äh abgeschlossener Berufsausbildung drin und
138 mal mittlere Reife (leise) also es war echt
139 B: mhm . hm okay äh also ich hab eben deshalb gefragt nach der Zeit zwischen Zweitausendacht und
140 Zweitausendzehn weil äh auf der einen Seite haben Sie mir gesagt . dass war nicht so mein Ding auf
141 der anderen Seite hör ich jetzt raus weiß aber nicht ob das so stimmt . dass es auch noch so nen
142 gewissen Druck gibt weil ja . der Beruf den Sie ja erlernt haben nich so richtig weiterbringt ne'
143 R: nee . also is wie erwähnt das Problem is auch würd ich jetzt würd ich jetzt wieder in den Beruf
144 reinkommen, ich . also wir hatten bei uns viel in der Ausbildungswerkstatt gemacht und ich glaub
145 B: ah
146 R: einfach dass wenn ich irgendwo im Betrieb reinkomme weil ich des . was heißt es interessiert nich aber
147 also . aber das is einfach nich meine Gabe und also ich glaub ich nach zwei Wochen rausgeschmissen
148 werden weil ich es nicht hinkriegen würde was die von mir wollen also wenn ich da
149 B: hm hm
150 R: jetzt an ner Fräs oder Drehmaschine wieder dran gehen würde müsste ich das jetzt fast wieder
151 komplett neu lernen weil ich jetzt gerade also ich könnt se nich mehr richtig bedienen,
152 B: ja ne ja nein es
153 jetzt auch für mich irgendwie für mich jetzt nich unbedingt ne Frage so überrede ich Sie nich doch
154 irgendwie in ihren alten Beruf reinzugehen, warum sollt ich das tun . aber ich frag mal anders herum
155 R: hm ja&ja ja
156 B: was is denn Ihre Frage also was kann ich Ihnen- wie kann ich Ihnen helfen,
157 R: also ich wollt mich&ich wollt
158 mich jetzt noch mal erkundigen halt wegen den Umschulungen wie dann wo man dann sich
159 B: wo man sich
160 umschulen lassen kann
161 R: ja
162 B: okay
163 R: also ich hätt jetzt das Einzige wo ich mal angerufen hatte war beim [Weiterbildungseinrichtung1] halt
164 B: und
165 R: die haben mir gesagt dass müsst&sollt ich mit meinem Berufsberater klären,
166 B: die machen das doch gar nicht
167 R: ja des&deswegen und die waren dann auch über- fragt dann
168 B: und Ihr Berufsberater was sagt der
169 R: ja der war überfragt der sagte zu mir auch er wüsste äh wüsste nich was die da jetzt vom
170 [Weiterbildungseinrichtung1] wollten,
171 B: (lachend) okay vielleicht sind Sie hier richtiger* kann schon sein . ähm . aber Berufsberater is nen

Bevor B erklären kann, warum er die Frage nach den Tätigkeiten nach Abschluss der Ausbildung überhaupt gestellt hat, wird er unterbrochen (vgl. Z. 114). R schließt offensichtlich aus dem Hinweis auf die Prüfung, dass B seine Qualifikationsnachweise benötigt. Er gibt an, „die Sachen“ (Z. 114) noch zu haben – gemeint sind vermutlich Zeugnisse –, um dann aber einzugestehen, dass er nicht mehr im Besitz seines Hauptschulzeugnisses sei, das er auch kurzfristig nicht wiederbeschaffen könne (vgl. Z. 114ff.). Auch diese Aussage könnte erneut im institutionellen Kontext ‚Agentur für Arbeit‘ getätigt werden, in dem ein Arbeitsloser sich rechtfertigt, die benötigten Unterlagen (nicht vollständig) vorweisen zu können.

B unterbricht R und spricht ihn erneut mit seinen Namen an (vgl. Z. 118). Damit zieht er ebenso höflich wie nachdrücklich die Aufmerksamkeit auf sich – ähnlich wie es ein Richter bei einer Zeugenbefragung tun könnte. B gibt an, die Qualifikationsnachweise nicht zu benötigen und begründet dies damit, R weder eine Ausbildungsstelle noch ein Gutachten über seine Eignung ausstellen zu können (vgl. Z. 118ff.). B könnte damit seine Beratungen von denen anderer Institutionen – z. B. der Agentur für Arbeit – abgrenzen, um falsche Erwartungen oder Befürchtungen von R zu korrigieren. Die Formulierung „so ne Beratung“ (Z. 121) zeigt, dass es sich um eine spezielle Beratung handelt, die erklärungsbedürftig ist. Dies bestätigt sich, da B sein Beratungsangebot genauer beschreiben will („in so ner Form“ (Z. 121)), sich aber korrigiert und zunächst die potenziellen Beratungsgegenstände „Weiterbildung“, „Ausbildung“ und „Umschulung“ nennt (vgl. Z. 122). Er macht damit deutlich, dass R mit seinem Vorhaben ‚Umschulung zum Erzieher‘ bei ihm richtig ist. Im Anschluss erklärt er, dass es sich bei dem Weiterbildungsziel von R um eine Umschulung handle, und erläutert, dass von Umschulung die Rede sei, wenn bereits eine Ausbildung absolviert wurde (vgl. Z. 122ff.). Er greift damit seine begonnene Erklärung zur Unterscheidung von Aus-, Weiterbildung und Umschulung auf, obwohl einvernehmlich festgestellt wurde, dass diese Differenzierung für R bedeutungslos ist. Möglicherweise geht B routiniert vor, was auch die Frage nach der Bezeichnung „Umschulung“ im 2. Segment erklären könnte. Im Anschluss schränkt er seine Aussage ein, die Zeugnisse nicht zu benötigen und begründet seine Nachfragen zum Lebenslauf von R. Auch gibt er zu verstehen, dass die Angaben zu der Berufsausbildung nützlich waren. Anschließend weist er auf das mögliche Problem hin, dass für die angestrebte Erzieherausbildung ein höherer Schulabschluss als der von R vorausgesetzt werden könnte (vgl. Z. 126ff.). Damit beginnt B mit der Bearbeitung des Beratungsanliegens, muss aber sein Nichtwissen über die konkreten Zugangsvoraussetzungen zur Erzieherausbildung eingestehen. Dieses Nichtwissen ist jedoch nicht problematisch, da er die Zugangsvoraussetzungen offensichtlich problemlos in Erfahrung bringen kann. Die als „leise“ (Z. 130) gekennzeichnete Sprechweise könnte ein Hinweis darauf sein, dass B sein Nichtwissen dennoch unangenehm ist, da er sich trotz des Telefonats mit der Mutter nicht auf das Gespräch

vorbereitet hat. Auch könnte er damit die für R potenziell heikle Tatsache herunterspielen, dass dieser möglicherweise mit seinem Hauptschulabschluss nicht Erzieher werden kann.

Während B zugibt, über kein genaues Wissen bezüglich der Zugangsvoraussetzungen zu verfügen, berichtet R, bereits im Internet nachgeschaut zu haben und auf widersprüchliche Informationen gestoßen zu sein (vgl. Z. 131ff.). Es kann angenommen werden, dass die Klärung der Zugangsvoraussetzungen das Beratungsanliegen von R sein wird. Es bestätigt sich aber auch, dass R bereits gut über die Ausbildung zum Erzieher informiert ist. B äußert, dass es auch seine Vermutung gewesen sei, dass man mit einem Hauptschulabschluss in Verbindung mit einer Lehre die Zugangsvoraussetzung erfülle (vgl. Z. 133). R berichtet, dass auch die Mitarbeitenden der Praktikumseinrichtung bei der Klärung dieser Frage nicht weiterhelfen konnten, da nach ihren Angaben die Zugangsvoraussetzungen „schulabhängig“ sind (vgl. Z. 135ff.). Es bestätigt sich, dass R damit sein zentrales Beratungsanliegen genannt hat: ‚Kann ich trotz meines Hauptschulabschlusses Erzieher werden?‘

Nach einem Rezeptionssignal beendet B das Thema ‚Zugangsvoraussetzungen‘. Er stellt durch die Konjunktion „deshalb“ (Z. 139) einen Zusammenhang zwischen der Frage nach den Tätigkeiten des Ratsuchenden in den Jahren 2008 bis 2010 und den Zugangsvoraussetzungen her, ohne dass diese Verknüpfung nachvollziehbar wird (vgl. Z. 139ff.). Er gibt vorsichtig seinen Eindruck wieder, dass R einen „gewissen Druck“ (Z. 142) verspüren könnte. Die Formulierung „hör ich jetzt raus“ (Z. 141) wirkt wie eine typische Gesprächstechnik eines Professionellen, um emotionale Gesprächsinhalte zu verbalisieren und diese zu spiegeln. Anzeichen für einen solchen „Druck“ finden sich in den Aussagen von R nicht, so dass vermutet werden kann, dass er diesen Eindruck aus dem Telefonat mit der Mutter gewonnen hat. Trifft dies zu, scheint sich B auch an Details des Telefonats zu erinnern.

Diese Vermutung wird von R – ohne auf den wahrgenommenen „Druck“ einzugehen – verneint. Er erklärt, aufgrund seiner Ausbildung, des fehlenden Interesses sowie der mangelnden Fähigkeiten es „nicht hinkriegen würde“ (Z. 148), als Fertigungsmechaniker zu arbeiten. Diese Erläuterungen wirken erneut wie die eines Arbeitslosen, der begründet, warum er nicht mehr in seinem erlernten Beruf tätig werden will. Da seine Erklärungen keinen erkennbaren Bezug zu der Frage nach dem „Druck“ haben, lässt sich schließen, dass R zumindest einen Rechtfertigungszwang verspürt, warum er nicht mehr als Feinmechaniker arbeitet. B macht darauf aufmerksam, dass er es nicht als seine Aufgabe betrachtet, R zu überreden, seinen erlernten Beruf wieder aufzunehmen (vgl. Z. 152ff.). Auch damit grenzt er sich indirekt von anderen institutionellen Kontexten ab. Die Formulierung „jetzt nich unbedingt die Frage“ (Z. 153) deutet jedoch auch an, dass B in anderen Beratungen durchaus so vorgeht. Mit der Frage „warum sollt ich das tun“ (Z. 154) regt B einen Perspektivenwechsel an, damit R seine Rolle richtig einschätzen kann. B scheint keine Antwort erhalten zu wollen,

da er sich erneut nach dem Beratungsanliegen von R erkundigt (vgl. Z. 154ff.). Das Verb „helfen“ (Z. 156) schließt ein, dass R nicht nur Informationen fehlen, sondern er auch ein Problem haben könnte, bei dessen Bewältigung er die Unterstützung von B benötigt.

R antwortet, indem er fragmentarisch auf ihm fehlende Informationen über Umschulungen hinweist (vgl. Z. 157f.). Die adverbiale Bestimmung „noch mal“ (Z. 158) lässt vermuten, dass R bereits Informationen darüber eingeholt hat. Bevor er seine Aussage beenden kann, paraphrasiert B das Beratungsanliegen mit: „wo man sich umschulen lassen kann“ (Z. 159f.). Dieses wird wechselseitig bestätigt (vgl. Z. 160ff.), womit der zentrale Gegenstand der Beratung einvernehmlich ermittelt werden konnte. Die Vermutung, dass R sich bereits nach Umschulungsmöglichkeiten erkundigt hat, bestätigt sich: Er hat sich nicht nur mit Hilfe des Internets über Zugangsvoraussetzungen kundig gemacht, sondern sich auch bereits persönlich an eine Weiterbildungseinrichtung gewendet (vgl. Z. 163). Mit „und“ (Z. 164) fordert B den Ratsuchenden auf, ihm mitzuteilen, welche Informationen er dort erhalten hat. B könnte damit weiter in Erfahrungen bringen, was R bereits über die Umschulung zum Erzieher weiß und welche Informationen ihm noch fehlen.

R berichtet, dass die kontaktierte Einrichtung ihn an seinen Berufsberater verwiesen habe (vgl. Z. 165). B kennt offensichtlich die genannte Weiterbildungseinrichtung, da er bemerkt, dass dort keine Umschulungen zum Erzieher angeboten werden (vgl. Z. 166). R bestätigt, dass „die dann auch überfragt“ (Z. 167) gewesen waren. B erkundigt sich nach den Informationen, die R von seinem Berufsberater erhalten hat (vgl. Z. 168). R gibt an, dass sein Berufsberater „überfragt“ gewesen sei und nicht gewusst habe, „was die da jetzt vom [Weiterbildungseinrichtung1] wollten,“ (Z. 169f.). B scheint darüber belustigt zu sein und bezeichnet vorsichtig die WBS als geeigneter als die beiden zuvor kontaktierten Einrichtungen. Das Adverb „richtiger“ (Z. 171) lässt sich mit ‚von mir erhalten Sie vielleicht eher die benötigten Informationen‘ paraphrasieren.

R weist auf (nicht) mitgebrachte Zeugnisse hin und begründet, warum er nicht mehr in seinem erlernten Beruf tätig werden will. B interveniert, indem er das Gespräch als Beratung über Aus-, Weiterbildungen und Umschulungen definiert und erklärt, dass er weder eine Empfehlung noch eine Eignung für den Berufswunsch ‚Erzieher‘ aussprechen kann. Auch will er R nicht dazu überreden, wieder in seinem erlernten Beruf tätig zu werden. Er markiert damit den anbieterinstitutionellen Kontext der Beratung und grenzt sich indirekt von anderen ab. Er greift außerdem auf den wahrscheinlich aus dem Telefonat mit der Mutter gewonnenen Eindruck zurück, dass R unter einem besonderen „Druck“ stehen könnte. Da R dies nicht bestätigt, will B den Beratungsgegenstand erneut klären. Denkbar ist, dass er sich damit von dem Telefonat mit der Mutter löst und das Beratungsanliegen von R berücksichtigen

will. B nimmt sich dem vorgebrachten Beratungsanliegen ‚Ermittlung von Anbietern von Erzieherumschulungen‘ an und zeigt sich zuversichtlich, dieses erfolgreich bearbeiten zu können.

Segment 4

- 171 B: (lachend) okay vielleicht sind Sie hier richtiger* kann schon sein . ähm . aber Berufsberater is nen
172 gutes Stichwort was haben Sie mit Ihrem Berufsberater zu schaffen,
173 R: also jetzt momentan wieder nich so viel also vorher war es halt also hatt ich halt damit drüber
174 gesprochen . und dann gings halt darum . ähm . hat ich halt (leise) ich weiß jetzt gerade den Namen
175 nich* ich hab zu Hause die Unterlagen auf jeden Fall hatten wir dann . äh besprochen halt auch über
176 Erzieher . jetzt wär halt die Sache dass ich dann erst- sie sagte zu mir dass es cleverer wär wenn ich
177 Erzieher mache- . das ich vorher noch nen Fachabitur mache . und mich vielleicht nachher noch über
178 Studieren noch weiterzubilden . wo ich jetzt nich so die Lust darauf hätte . also weil es wär dann jetzt
179 erstmal mit Fachabi und äh . dann noch die Ausbildung machen das wären dann fünf Jahre plus das
180 Anerkennungsjahr was nachher noch . anfallen würde wären dann sechs Jahre und dann wäre dann
181 Siebenundzwanzig und wär ausgelernt und
182 B: ja mhm okay
183 R: is schon ne Ecke
184 B: ja wobei man gucken kann ob das solange dauern muss oder ob es nicht ne schnellere Variante gibt
185 R: ja ja
186 das meinte ich auch
187 B: also ich hab ich muss dann gucken, äh dass aber ich meine im Kopf zu haben . dass es auch
188 Ausbildungen Erzieherausbildungen gibt . wo auch . ein . Fachabi oder Abi mit verbunden is . dass äh
189 R: ja
190 B: müsst ich gucken ob das länger dauert und dann könnte man das in Erwägung ziehen wenn Sie das
191 R: also ich bin jetzt
192 B: wollen
193 R: also ich bräuchte es nich meiner Meinung nach . also ich wär also ich würd doof sagen dass ich
194 B: okay
195 R: Studieren eh nich machen würde (leise) also dafür wär ich glaub ich zu faul* ((Lachen)) (lachend) auf
196 gut Deutsch gesagt
197 B: gut&gut trotzdem kann man natürlich gucken also wenn es so Gänge gibt wo Sie das hinterher also
198 R: ja ja klar
199 B: wenn Sie das Abi geschenkt kriegen werden Sie es wahrscheinlich nehmen ne' aber gut äh soweit
200 R: ja ja
201 B: ähm .. soweit sind wir ja noch nich gut wir gucken gleich mal nach ganz konkreten ganz konkreten
202 R: ja ja
203 B: Angeboten meine Frage- . was haben Sie denn mit Ihrem Berufsberater zu tun . äh beinhaltet auch äh
204 kriegen Sie von der Agentur Geld

Es ist anzunehmen, dass der Berufsberater eine zentrale Bedeutung für das Vorhaben von R haben wird, und B darauf gewartet haben könnte, dieses Thema anzusprechen. Ähnlich wie bei einer Theateraufführung ist das ‚Stichwort Berufsberater‘ nämlich ein Einsatzsignal für B (vgl. Z. 171f.). Die Frage, was R mit seinem „Berufsberater zu schaffen“ (Z. 172) hat, ist aufgrund der Umgangssprachlichkeit nicht eindeutig. Die Antwort von R zeigt, dass er im Moment – im Gegensatz zu früheren Zeitpunkten – in keinem regelmäßigen Kontakt mehr zu seiner Berufsberaterin steht. Im letzten Gespräch mit der Berufsberaterin wurde bereits sein Berufsziel ‚Erzieher‘ besprochen (vgl. Z. 173ff.). Es wurde ihm empfohlen, zunächst das Fachabitur nachzuholen, um sich die Möglichkeit eines Studiums offen zu halten (vgl. Z. 176f.). Dieser Empfehlung möchte R jedoch nicht folgen. Er begründet dies damit, keine „Lust“ (Z. 178) zu haben, um anschließend darzulegen, dass er für das Fachabitur, die Erzieherausbildung und das Anerkennungsjahr sechs Jahre aufwenden müsste und dann be-

reits 27 Jahre alt wäre (vgl. Z. 178ff.). Obwohl R nach eigener Aussage keinen „Druck“ verspürt, möchte er aber möglichst schnell als ausgebildeter Erzieher tätig werden.

B greift das Zeitargument auf und deutet eine „schnellere Variante“ (Z. 184) an. Das Pronomen „man“ (Z. 184) lässt offen, ob er, der Ratsuchende oder beide gemeinsam eine andere Möglichkeit finden könnten. Vorsichtig, „ich meine im Kopf zu haben“ (Z. 187), gibt B an, dass auch Erzieherausbildungen in Verbindung mit dem Fachabitur oder Abitur angeboten werden (vgl. Z. 187ff.). Diese Aussage überrascht insofern, als er zuvor noch eingeräumt hat, die notwendigen Zugangsvoraussetzungen für eine Erzieherausbildung nicht zu kennen. Durch diesen Hinweis nimmt B eine vermittelnde Rolle zwischen dem Vorschlag der Berufsberaterin und dem Vorhaben von R ein: einerseits das Fachabitur nachzuholen und andererseits möglichst schnell als Erzieher zu arbeiten. Im Unterschied zu der Berufsberaterin scheint er die Interessen von R berücksichtigen zu wollen, da er ihn fragt, ob diese Möglichkeit für ihn in Frage käme (vgl. Z. 190ff.). R lehnt dies jedoch erneut ab und koppelt zwei Argumente: die Nutzlosigkeit des Fachabiturs für sein Berufsziel und seine Faulheit (vgl. Z. 193ff.). Die Formulierung „ich würd auf doof sagen“ (Z. 193) zeigt, dass es ihm wahrscheinlich bewusst ist, damit den Erwartungen eines Weiterbildungsberaters nicht zu entsprechen. Mit dem Nachläufer auf „gut Deutsch gesagt“ (Z. 195f.) gibt er aber zu verstehen, sich nicht zu verstellen, sondern die Dinge so zu benennen, wie er über sie denkt.

B stimmt zunächst zu, um dann aber die von ihm genannte Möglichkeit weiterzuverfolgen. Er berücksichtigt nicht das Argument, dass R das Fachabitur nicht benötigt, sondern greift die Begründung ‚Faulheit‘ insofern auf, als er die Möglichkeit in Aussicht stellt, dass R das Abitur ohne zusätzliche Anstrengung erhalten könnte (vgl. Z. 197ff.). Die R übertragene Entscheidung, ob er sein Fachabitur machen will, wird damit zurückgenommen. Es ist anzunehmen, dass B trotz des Desinteresses von R nach solchen Ausbildungen suchen wird. Das Thema ‚Nachholen des Fachabiturs‘ wird von B suspendiert, da man erst zu einem späteren Zeitpunkt nach „ganz konkreten Angeboten“ (Z. 201ff.) schauen wird.

Segment 5

- 203 B: Angeboten meine Frage- . was haben Sie denn mit Ihrem Berufsberater zu tun . äh beinhaltet auch äh
204 kriegen Sie von der Agentur Geld
205 R: momentan nich mehr
206 B: Sie haben Geld bekommen, Arbeitslosengeld Eins
207 R: ja&ja ja
208 B: und momentan kriegen Sie kein Arbeitslosengeld Eins weil das is ja immer nur begrenzt . und
209 R: ja ja
210 B: Arbeitslosengeld Arbeitslosengeld Zwei kriegen Sie nich weil die Familie
211 R: hab ich ja das hab ich also wie gesagt
212 die hat mir vorher halt gesagt wenn so und so viel verdient wird dann kriegt man es nicht und dann hab
213 ich es erst gar nicht beantragt weils schon
214 B: jo klar jo klar Sie also verdienen nich so viel sondern die Familie oder
215 verdienen Sie
216 R: nee ich nich momentan
217 B: okay okay . okay weil kein Leistungsbezug das heißt ja dann auch dass äh . hm&hm

218 kein Kostenträger da is der irgendwie ne Umschulung zum Beispiel finanzieren würde

219 R: ja wir hatten uns

220 jetzt also meine Mutter hat das noch mal erkundigt . wenns . halt so sein würde . wüsste ich jetzt nich
221 ob das gehen würde wenn ich dann . äh irgendwie umziehen würde oder sowas . also wenn obs dann
222 irgendwie hinbauen würde oder ob das nich geht aber das is

223 B: ja

224 R: obs da irgendwie sowas geben . also ob das gehen würde ich weiß es ja selber nich

225 B: ja .. also die Finanzierung is äh ja . immer auch ne ganz wichtige Sache weil an der Finanzierung an

226 R: ja

227 B: der fehlenden Finanzierung . scheitern natürlich . ständig irgendwelche äh Weiterbildungsziele dass is

228 R: ja ja

229 B: äh klar insofern müsste man sie frühzeitig mit bedenken das sieht aus meiner Sicht so aus .. äh ..

230 möglicherweise müssten Sie das . selber finanziell tragen, . Sie beziehungsweise Eltern .. bei Erzieher
231 is es aber so die meisten Schulen viele Schulen sind öffentliche Schulen und das heißt . kein
232 Schulgeld . keine Lehrgangsgebühren . die besuchen Se sowie andere Schulen auch die sind umsonst
233 manche Schulen wollen da irgendwie hundert . Euro im Schuljahr haben .. für äh . Bücher Materialien

234 R: ja

235 B: aber das kriegen Sie dann auch noch hin . so die Schule kost kein Geld und Sie müssen dann nur
236 noch leben,

237 R: ja

238 B: und ich glaub Ihre Mutter hat gesagt dass Sie momentan zum sowieso alles dann von ihren Elt&Sie
239 werden zu Hause durchgefüttert wie man so sagt

240 R: ja und wir wollen [unverständlich] also ich mach jetzt

241 B: ja und wenn das noch in für drei Jahre noch so weiter gehen könnte für die Ausbildung . dann wäre die
242 R: ja müsste dann

243 B: Finanzierung ja auf diese Art und Weise gesichert

244 R: also theoretisch könnte es so-

245 B: ja ne ob es nich noch ne bessere Möglichkeit gibt und obs Sie das gerne machen irgendwie . das is

246 R: ja

247 B: noch ne ganz andere Frage aber das aber das wär schon nen Modell das würde funktionieren

248 R: ja klar

249 B: ja . so das is das Eine das Zweite . is . kann ich aber jetzt nich einschätzen BAföG

250 R: ja

251 B: möglicherweise haben Sie nen BAföGanspruch da Sie normal

252 R: ich hatte da damals . ich hatte mal nach der äh

253 nach dem ich von der&mit der Ausbildung fertig war hab ich . einmal angefangen . äh wollt ich erst den
254 Realabschluss nachmachen, . äh das hab ich dann nachher abgebrochen weils es dann nämlich hieß
255 dass ich . dass halt die Ausbildung mit meinem Hauptschulabschluss . vorher war es nich so es wurde
256 nachher dann anerkannt dass mittlere Reife hab das dann mit der Schule abgeklärt . und die hat dann
257 zu mir gesagt dann wär es theoretisch doof . weil ich dann wirklich das mit der Post hatte also dann ich
258 hatte damals mittlere Reife abgebrochen um zur Post dann zu gehen . und damals hab ich BAföG

259 B: hm

260 R: gekriegt aber das waren . Zweiundsiebzig Euro

261 B: und nur ne kurze Zeit

262 R: ja

263 B: also dass äh .. also da bin ich jetzt im Detail überfragt was das jetzt bedeutet . aber äh da möchte ich

264 R: ja

265 B: sagen da haben Sie Ihren BAföGanspruch äh . bei Weitem noch nich ausgeschöpft . und machen
266 Sie sich schlau ne' . gehen Sie einfach hin zu den entsprechenden Stellen . lassen Sie sich da beraten

267 R: ja

268 B: oder dann den Anspruch ausrechnen . Sie können natürlich im Internet recherchieren da kann ich
269 Ihnen die Seiten nennen äh&äh wo wos wo&wo&wo was über das Bafög zu lesen ist . ähm aber
270 irgendwie etwas Handfestes oder man geht zu der Beratungsstelle und die können einem dann

271 R: ja ja

272 B: spezifisch weiterhelfen . wissen Se wo Sie da hingehen in [Stadt1] die BAföGstelle is ja hier die
273 R: jo

274 Straße einfach durchfahren (leise) also von daher

275 B: ja&ja genau also da kennen Sie sich mit aus . fahren Se da einfach weiß nich vorbeifahren oder nen
276 Termin machen und äh so dass Sie da wissen äh welche Möglichkeiten es da gibt und auch zum

277 R: ja ja

278 B: Beispiel ob die sich unterscheiden das kann durchaus sein je nachdem ob Sie bei Ihren Eltern wohnen
279 bleiben . oder ob Sie . äh dann nen eigenen Hausstand gründen oder wie auch immer das werden die

280 R: ja

281 B: Ihnen alle sagen können denn Sie sind&das ja .. ja es ist nicht Erstausbildung . aber ich vermute dass
282 es trotzdem geht und wenn es nich geht dann erfahren Sie es da . ähm . und aber finanzierbar is das

283 R: ja

284 B: Ganze ja . und selbst wenn Sie irgendwie äh Leistungen beziehen würden zum Beispiel

285 R: ja
 286 B: Arbeitslosengeld Zwei . würde das an der Finanzierung auch nichts ändern
 287 R: ja klar
 288 B: weil das Jobcenter könnte Ihnen diese Umschulung eben nicht finanzieren .. und insofern äh haben
 289 R: ja ja&ja
 290 B: Sie Sie sind ja vom Lebensalter Einundzwanzig is ja noch genau das Alter wo irgendwie Ausbildung
 291 R: ja
 292 B: durchaus noch nen Thema is und wo auch noch die Förderinstrumente greifen wie BAföG das geht
 293 R: ja ja&ja klar
 294 B: ja bis DreiBig . und insofern äh haben wir da so . also das is bei Ihnen nich so schwierig das mit
 295 R: ja ja ja klar
 296 B: der Finanzierung . gut . so dann gehts darum wo kann man das machen ja ähm also Erzieher is eine

B präzisiert die zunächst offene Frage nach dem Kontakt zur Berufsberaterin, indem er sich danach erkundigt, ob R Leistungen von der Agentur für Arbeit erhalte (vgl. Z. 203f.). Welche Bedeutung dies für das Vorhaben ‚Erzieherausbildung‘ hat, sagt er nicht. Die Antwort „momentan nich mehr“ (Z. 205) von R zeigt, dass er früher Arbeitslosengeld bezogen hat. B spezifiziert, dass der Ratsuchende Arbeitslosengeld-I erhalten habe, und R bestätigt dies (vgl. Z. 206f.). B präsentiert anschließend sein Wissen über die Voraussetzungen der unterschiedlichen Alimentierungsformen durch die Agentur für Arbeit (vgl. Z. 208ff.). Es ist anzunehmen, dass er regelmäßig Arbeitslose berät und dass der Arbeitslosengeldbezug ein wichtiger Aspekt in seinen Beratungen ist. Obwohl R dies nicht erwähnt hat, nimmt B an, dass R noch bei seinen Eltern wohnt. Wahrscheinlich ist, dass ihm dies auch im Telefonat mit der Mutter mitgeteilt wurde. Wenn dies zutrifft, wäre die Beratung weiterhin von der abwesenden Mutter bzw. von dem Telefonat mit ihr geprägt.

Die Erklärungen von B werden von R bestätigt: Er hat aufgrund der Informationen seiner Berufsberaterin, dass ab einem bestimmten Verdienst der Anspruch auf Arbeitslosengeld entfällt, kein Arbeitslosengeld-II beantragt (vgl. Z. 211ff.). B korrigiert den Ratsuchenden insofern, als nicht dieser, sondern in der Familie eine entsprechende Summe verdient wird, um sich anschließend zu versichern, ob R tatsächlich keine eigenen Einkünfte erwirtschaftet (vgl. Z. 214f.). Er hebt damit die finanzielle Abhängigkeit des Ratsuchenden von seinen Eltern hervor und macht die Relevanz des Bezugs von Arbeitslosengeld für das Vorhaben von R deutlich: ohne „Leistungsbezug“ (Z. 217) kein „Kostenträger“ (Z. 218) für eine Umschulung. Er übernimmt die ihm offensichtlich geläufigen Begrifflichkeiten der Agentur für Arbeit und weist R beiläufig darauf hin, dass dieser die angestrebte Umschulung zum Erzieher selbst finanzieren muss.

R nennt mit einem Umzug eine Möglichkeit, um dennoch eine finanzielle Unterstützung von der Agentur für Arbeit zu erhalten (vgl. Z. 219ff.). Er adressiert mit diesem Hinweis B nicht mehr in seiner Funktion als Weiterbildungsberater, sondern erhofft sich offensichtlich Informationen über Fördermöglichkeiten der Agentur für Arbeit. Nachdem B ein kurzes „ja“ (Z. 223) geäußert hat, gibt R an, nicht zu wissen, ob er unter dieser Voraussetzung eine Fi-

finanzierung erhalte (vgl. Z. 224). Er fordert damit B indirekt auf, sich zu der Idee ‚Umzug‘ zu äußern.

B greift das Thema ‚Umzug‘ jedoch nicht auf, sondern charakterisiert das Thema ‚Finanzierung‘ als „ganz wichtige Sache“ (Z. 225). Dies begründet er mit seinem Erfahrungswissen, das an einer „fehlenden Finanzierung“ ständig Weiterbildungsziele scheitern (vgl. Z. 227f.). Er weist darauf hin, dass es sich bei der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen um einen zentralen Aspekt handle, den man „frühzeitig mit bedenken“ (Z. 229) müsse. Auch damit gibt er R keine neue Information. Der Ratsuchende und seine Mutter sind sich nämlich dieser Problematik bereits bewusst, da sie sich frühzeitig informiert und sich mit dem Umzug eine Möglichkeit überlegt haben, wie R eine Umschulung finanziert bekommen könnte. B erklärt, dass R selbst bzw. dessen Eltern ihm die Ausbildung finanzieren müssen (vgl. Z. 230). Möglicherweise will B sich nicht zum ‚Komplizen‘ von R machen, um mit Hilfe eines Umzugs eine öffentliche Förderung zu erhalten, die eigentlich nicht notwendig ist. Eine fehlende öffentliche Finanzierung wird von B als nicht problematisch bewertet, da Erzieherausbildungen an öffentlichen Schulen angeboten werden, die keine, oder, wenn überhaupt, nur geringe Gebühren für die Schulbücher erheben. Für den Lebensunterhalt von R ist ebenfalls gesorgt (vgl. Z. 231ff.). So hat er von der Mutter erfahren, dass R „zu Hause durchgefüttert“ (Z. 239) wird. Es scheint sich bei der Beratung weiterhin um ein ‚abgeleitetes‘ Gespräch zu handeln: B hat die wesentlichen Aspekte bereits mit der Mutter besprochen und wiederholt die Informationen für den Sohn. Auch die Frage nach dem Beratungsanliegen wirkt vor diesem Hintergrund überflüssig, da B das Vorhaben von R bereits aus dem Telefonat mit der Mutter kannte.

Die Formulierung „zu Hause durchgefüttert“ ist despektierlich. Durch die interaktionsreflexive Kommentierung „wie man so sagt“ (Z. 239) distanziert B sich aber davon umgehend. Er charakterisiert die Finanzierung der Umschulung unter der Voraussetzung, dass R auch die nächsten drei Jahre von seinen Eltern unterstützt wird, als gesichert (vgl. Z. 241ff.). Damit weist er beiläufig sowohl auf die Dauer einer Erzieherumschulung als auch auf die Voraussetzung hin, weiter bei den Eltern wohnhaft bleiben zu müssen. Das Thema ‚Umzug‘ konnte damit endgültig übergangen werden.

R bestätigt diese Einschätzung, wobei er andeutet, keine andere Wahl zu haben: „ja müsste dann“ (Z. 242). Im Anschluss bezeichnet er die Unterstützung durch die Eltern als eine theoretische Möglichkeit (vgl. Z. 244). Es scheint demzufolge nicht gesichert zu sein, dass er diese Option weiterhin hat oder in Anspruch nehmen möchte. B versteht diese Bemerkung als Einwand, deutet Alternativen an und signalisiert sein Verständnis, dass eine Unterstützung der Eltern R möglicherweise unangenehm ist (vgl. Z. 245ff.). B nennt mit „BA-föG“ (Z. 249) eine Alternative, wobei er diese „aber jetzt nicht einschätzen“ (Z. 249) kann. Es

wird nicht ersichtlich, welche Informationen ihm für eine solche Bewertung fehlen. Er wird unterbrochen, da R beginnt, eine weitere, bisher nicht geschilderte Station seines Lebenslaufes darzulegen: den Versuch, den Realschulabschluss nachzuholen (vgl. Z. 252ff.). Diesen Versuch hat er jedoch abgebrochen, da ihm gesagt wurde, dass er bereits mit dem Hauptschulabschluss in Kombination mit der Ausbildung die mittlere Reife anerkannt bekäme. Er hat sich offensichtlich versichert, dass diese Information richtig ist, da ihm von einer Schule erklärt wurde: „dann wär es theoretisch doof“ (Z. 257). Diese Formulierung wirkt befremdlich, da es unwahrscheinlich ist, dass ein Lehrer oder eine Schulleiterin ein Nachholen der mittleren Reife so bezeichnen könnten. Wahrscheinlich ist eher, dass R in eigenen Worten wiedergibt, dass das Nachholen der mittleren Reife für ihn unnötig ist. Mit „theoretisch“ weist er jedoch indirekt auch darauf hin, dass er sich nicht sicher ist, ob ein Erwerb des Realschulabschlusses auch praktisch nicht zweckmäßig ist. Es ist nämlich deutlich geworden, dass ihm die mittlere Reife nicht anerkannt wurde und der Realschulabschluss eine Zugangsvoraussetzung für eine Erzieherausbildung sein könnte. R nennt anschließend einen weiteren Grund, die Schule abgebrochen zu haben: die Möglichkeit, bei der Post zu arbeiten (vgl. Z. 257f.). Erst im Anschluss stellt R einen Bezug zum Thema ‚BAföG‘ her. Er scheint auch über das Thema ‚BAföG‘ informiert zu sein, da er es bereits erfolgreich beantragt hat. Da die damalige Förderung nicht sehr hoch war, verwirft R indirekt BAföG als ein alternatives Finanzierungsmodell für seine angestrebte Umschulung (vgl. Z. 258ff.).

An der Reaktion „und nur ne kurze Zeit“ (Z. 261) von B ist beachtenswert, dass er nicht den Schulabbruch, sondern nur den BAföG-Bezug aufgreift. Das Thema ‚Lebenslauf‘ ist offensichtlich abgeschlossen und im Zentrum stehen nun Finanzierungsmöglichkeiten der angestrebten Umschulung. B macht deutlich, dass er in diesem Moment und bezogen auf die Situation von R keine weiteren Informationen geben kann (vgl. Z. 263ff.). Die Betonung von „Detail“ (Z. 263) zeigt, dass er nur über rudimentäres Wissen zum Thema ‚BAföG‘ verfügt. Dies bestätigt sich, da er vorsichtig äußert, dass R immer noch einen BAföG-Anspruch habe (vgl. Z. 263ff.). B scheint einen BAföG-Bezug weiter als alternatives Finanzierungsmodell zu betrachten, da er dem Ratsuchenden empfiehlt, sich selbst darüber zu informieren (Z. 265f.). B macht zwei Vorschläge, wie R seinen BAföG-Anspruch in Erfahrung bringen kann: eine dafür zuständige Beratungsstelle aufzusuchen und/oder sich im Internet zu informieren (vgl. Z. 266ff.). Bei der zweiten Möglichkeit – der Internetrecherche – bietet er seine Unterstützung an, da er die entsprechenden Internetseiten nennen kann. Die Möglichkeit, dass B diese Informationen für R recherchiert oder für ihn bei der Beratungsstelle anruft, eröffnet er dagegen nicht. Es lässt sich daraus folgern, dass B aufgrund der gesicherten Finanzierung seitens der Eltern das Thema ‚BAföG‘ als nicht weiter relevant erachtet oder dass er diese Recherche bewusst an R übergibt. Die Möglichkeit, im Internet zu recherchieren, wird von B

relativiert, indem er erneut darauf hinweist, eine entsprechende Beratungsstelle aufzusuchen, weil man R dort „spezifisch weiterhelfen“ (Z. 272) kann. Nachdem geklärt wurde, dass R weiß, wo das BAföG-Amt seinen Sitz hat (vgl. Z. 272ff.), empfiehlt B erneut, da „einfach“ (Z. 275) vorbeizufahren oder einen Termin zu vereinbaren (vgl. Z. 275f.). Mit dem Hinweis, dass der BAföG-Satz möglicherweise abhängig von seiner Wohnsituation ist (vgl. Z. 278f.), greift B indirekt die Idee ‚Umzug‘ auf, ohne diese Möglichkeit aber im Detail zu besprechen. Mit dem Nachsatz „oder wie auch immer das werden die Ihnen alle sagen können“ (Z. 279ff.) delegiert er das Thema erneut an das BAföG-Amt. Dennoch weist B den Ratsuchenden darauf hin, dass es sich bei der Erzieherausbildung nicht um seine Erstausbildung handle, er aber vermute, dass R dennoch einen BAföG-Anspruch habe (vgl. Z. 281f.) Die Interpretation, dass B zumindest über rudimentäres Wissen über das Thema ‚BAföG‘ verfügt, scheint sich damit zu bestätigen. Mit der Bemerkung „wenn es nicht geht dann erfahren Sie es da“ (Z. 282) delegiert er das Thema abschließend an die dafür zuständige Institution.

Die Interpretationsmöglichkeit, dass das Thema ‚BAföG‘ aufgrund der Finanzierung durch die Eltern nicht so wichtig ist, bestätigt sich, da B resümiert: „aber finanzierbar ist das Ganze ja“ (Z. 282ff.). Er kommt im Anschluss auf die ‚Agentur für Arbeit‘ zurück und erklärt, dass auch ein Bezug von Arbeitslosengeld-II keinen Einfluss darauf habe, ob das Jobcenter R eine Umschulung finanzieren werde (vgl. Z. 284ff.). Es wird deutlich, dass die Frage, ob R Bezüge von der Agentur für Arbeit erhält, keine Bedeutung für sein Vorhaben hat. Damit erklärt sich möglicherweise auch, warum B das Thema ‚Umzug‘ nicht aufgegriffen hat.

Im Anschluss stellt B noch einmal fest, dass R aufgrund seines Alters kein Finanzierungsproblem habe, da Förderinstrumente – wie das BAföG – noch „greifen“ (Z. 292). Mit einem auffallend betonten, gesprächsstrukturierenden „gut“ (Z. 296) will er offensichtlich das Thema ‚Finanzierungsmöglichkeiten der angestrebten Umschulung‘ beenden.

B lenkt das Gespräch auf die ‚Berufsberaterin‘, indem er sich zunächst unspezifisch nach dem Kontakt von R zu dieser erkundigt. Obwohl er in diesem Zusammenhang vordergründig eine vermittelnde Rolle zwischen dem Vorschlag ‚Nachholen des Fachabiturs‘ der Berufsberaterin und dem Interesse von R, möglichst schnell als Erzieher zu arbeiten, einnimmt, scheint er nur wissen zu wollen, ob R im Arbeitslosengeldbezug steht. Das Thema ‚Finanzierung der Umschulung‘ wird damit indirekt eingeleitet. B erklärt, dass R keine finanzielle Unterstützung von der Behörde zu erwarten habe. In diesem Zusammenhang fallen die Begriffe „Leistungsbezug“ und „Kostenträger“ auf, die auf eine Vertrautheit von B mit Begrifflichkeiten der Agentur für Arbeit hinweisen. Die Finanzierung der Erzieherumschulung ist jedoch aufgrund der familiären Umstände von R gesichert.

Fragen zum ‚BAföG‘ als ein weiteres Finanzierungsmodell delegiert B wortreich und umständlich an R bzw. an das zuständige BAföG-Amt. R berichtet, bereits BAföG bezogen zu haben, als er seinen Realschulabschluss nachholen wollte. Diese bis dahin nicht erwähnte Station des Lebenslaufs scheint zu diesem Zeitpunkt jedoch keine Bedeutung mehr für B zu haben. Nach der Ermittlung des Beratungsgegenstandes ‚Anbieter von Erzieherumschulungen‘ stellt er nämlich das für ihn zentrale Thema ‚Finanzierungsmodelle einer Umschulung‘ in den Mittelpunkt.

Segment 6

- 296 B: der Finanzierung . gut . so dann gehts darum wo kann man das machen ja ähm also Erzieher is eine
 297 schulische Ausbildung
 298 R: aber was ich eben kurz noch einmal fragen wollte weil ich hätt deswegen kamen meine Mama und ich
 299 B: ja
 300 R: da drauf weil das ja in der Zeitung die ganze Zeit dann wirklich&also in der Zeitung und im Radio kam
 301 ja das . irgendwie dass ziemlich viele männliche Erzieher auch gesucht werden ich hatte zuhause nen
 302 Zeitungsartikel da stand nämlich drin dass Männer wegen zwanzigtausend Leute gesucht werden
 303 (leise) das wollt ich auch noch einmal* ich weiß nich ob Sie da was drüber wissen weil im Arbeitsamt
 304 wusste keiner darüber Bescheid . ich hab da ich da angerufen bei der Hotline und wollt . hab mich
 305 auch verbinden lassen aber es wusste keiner im Haus Bescheid da drüber so richtig Genaueres
 306 B: ja also
 307 was ich Ihnen sagen kann . is äh dass die Berufsaussichten für Erzieher gerade auch männliche
 308 Erzieher dass die .. gut aussehen da dürften es müsste mit dem Teufel zugehen da dürften
 309 R: ja das genau ja
 310 B: Sie keine Probleme haben, ne Garantie gibts nirgendwo aber der Markt is eindeutig das is natürlich
 311 R: ja ja&ja klar
 312 B: in den meisten Berufen nich so klar . aber bei Ihnen haben Sie sich nen guten ausgesucht so ähm .
 313 Ihre Mutter das auch erwähnt ähm da bin ich jetzt auch so schnell nicht weiter gekommen . äh was mir
 314 nicht bekannt is dass is irgendwie sie sprach von einem Sonderprogramm . also als würd es dann was
 315 ja auch denkbar is . wenn der Bedarf groß is irgendwie . Programme geben dass man jetzt Erzieher
 316 R: ja ja
 317 B: ausbildet und nen Programm von die von dem Sie finanz&von dem Sie profitieren könnten . äh da is
 318 R: ja
 319 B: mir auch nichts bekannt
 320 R: deswegen über das konnte mir keiner was Genaueres drüber sagen
 321 B: wobei ich . wir haben jetzt Ferien und viele Schulen sind nicht erreichbar oder nur zu bestimmten
 322 Zeiten erreichbar . und ähm also da lohnt noch mal ne Nachfrage das will auch (leise) auch weil ich so
 323 was eigentlich ganz gerne* wissen möchte auch . für andere Kunden das würde ich dann in Erfahrung
 324 R: ja
 325 B: bringen wollen und Sie können ja auch noch mal die Ohren aufmachen . oder wenn Sie dann äh
 326 R: ja&ja klar
 327 B: Schulen sich bei Schulen vorstellen (leise) oder Schulen mit Schulen Kontakt aufnehmen . dass Sie
 328 dann einfach danach mal fragen* .. also Erzieher is ein . schulischer Ausbildungsberuf
 329 R: ja ja

B beginnt eine Erklärung zur Erzieherausbildung (vgl. Z. 296f.), wird aber von R unterbrochen, der sich die Erlaubnis holt, das Thema zumindest vorübergehend zu wechseln (vgl. Z. 298). Die Formulierung „eben kurz noch“ (Z. 298) zeigt, dass es sich um eine kurze oder leicht zu beantwortende Frage handeln könnte. Die adverbiale Bestimmung „noch einmal“ (Z. 298) lässt vermuten, dass R auch diese Frage bereits an anderer Stelle gestellt hat. Er berichtet, in den Massenmedien erfahren zu haben, dass 20.000 Erzieher und insbesondere männliche gesucht werden (vgl. Z. 300ff.). Er begründet damit erneut, warum er als Mann besonders geeignet dafür ist, Erzieher zu werden. Während er im 2. Segment zunächst sei-

ne Interessen und seine Eignung für die Tätigkeit in den Vordergrund gestellt hat, entsteht nun der Eindruck, dass er den Erzieherberuf nur aufgrund der guten Arbeitsmarktchancen und auf Veranlassung der Mutter ergreifen will: „deswegen kamen meine Mama und ich da drauf“ (Z. 298). Die Bezeichnung „Mama“ könnte die eines kleinen Jungen sein, dem seine Mutter eine Sportart empfiehlt. Diese Wortwahl korrespondiert im Übrigen mit der Bemerkung von B, dass R zu Hause „durchgefüttert“ wird. Mit dem Hinweis auf die Massenmedien und darauf, dass er einen entsprechenden Zeitungsartikel vorlegen kann, belegt R die Richtigkeit seiner Angaben. Die Vermutung, dass R diese Frage bereits in anderen Zusammenhängen gestellt hat, bestätigt sich. So hat er sich erfolglos bei der Agentur für Arbeit erkundigt (vgl. Z. 303ff.). Beachtenswert ist, dass er nicht seine Berufsberaterin, sondern die Hotline des Amtes angerufen hat, was darauf hindeutet, dass er den Kontakt zu seiner Berufsberaterin meidet.

B gibt an, dass die Beschäftigungschancen, „gerade [für] männliche Erzieher, [...] gut aussehen“ (Z. 307f.). Mit der Redensart „es müsste mit dem Teufel zugehen“ (Z. 308) macht er deutlich, dass er es für sehr unwahrscheinlich hält, dass R als Mann keinen Arbeitsplatz als Erzieher finden könnte. Durch die Einschränkung, dass es aber keine Garantie dafür gibt, sichert er sich auch für den Fall ab, dass R keine Stelle findet (vgl. Z. 310). Diese Bemerkung schränkt B jedoch umgehend ein, da er den „Markt“ als „eindeutig“ (vgl. Z. 310) charakterisiert und R attestiert, sich einen „guten“ ausgesucht zu haben (vgl. Z. 312). Damit wird R ausdrücklich in seinem Vorhaben unterstützt, Erzieher zu werden. Nach dieser Einschätzung nimmt B erneut Bezug auf das Telefonat und gibt preis, was inhaltlich besprochen wurde (vgl. Z. 313). Die Interpretationsmöglichkeit, dass die Mutter lediglich einen Termin für ihren Sohn vereinbart hat, lässt sich endgültig nicht mehr aufrechterhalten. Da sich die Mutter bereits in dem Telefonat nach den „Sonderprogrammen“ (Z. 314) erkundigt hat, muss sie auch das Berufsziel ihres Sohnes genannt haben. Möglicherweise sucht R die WBS nur auf, um über die ‚Sonderprogramme‘ weitere Informationen zu erhalten. Der Hinweis von B, aufgrund der Kürze der Zeit über dieses Thema nichts in Erfahrung gebracht zu haben (vgl. Z. 313), zeigt, dass er sich auf das Gespräch vorbereiten wollte. Anschließend charakterisiert er solche Förderprogramme als „denkbar“ (Z. 315) und begründet dies mit dem großen Arbeitskräftebedarf in diesem Bereich. Der Berater will R darauf aufmerksam machen, dass er einen finanziellen Vorteil von einem solchen Programm hat, korrigiert sich aber, indem er unspezifisch von „profitieren“ spricht (vgl. Z. 317). Mit der auffallenden Betonung des Hilfsverbs „könnten“ (Z. 317) signalisiert B auch, dass R nicht unbedingt von einem solchen Sonderprogramm profitieren muss. Abschließend konstatiert er erneut sein Nichtwissen (vgl. Z. 317ff.).

R wiederholt, dass er keine Informationen von der Agentur für Arbeit erhalten habe (vgl. Z. 320). Möglicherweise erhofft er sich – ähnlich wie beim Thema BAföG – nun einen Hinweis von B, wo er Informationen über die Sonderprogramme in Erfahrung bringen kann. Im Anschluss begründet B sein Nichtwissen und das der Mitarbeitenden der Agentur für Arbeit damit, dass in den Schulferien viele Schulen nicht erreichbar sind. Die Erkundigung nach den Sonderprogrammen delegiert er nicht – wie die Frage nach dem BAföG-Anspruch – an R, sondern er will eine entsprechende Recherche selbst übernehmen. Dies wird damit begründet, solche Informationen auch für andere Ratsuchende zu benötigen (vgl. Z. 321ff.). Auffällig ist, dass er seine Gesprächspartner nicht als Ratsuchende oder Klienten, sondern als „Kunden“ (Z. 323) bezeichnet. Dies korrespondiert mit der in der Eingangsfrage deutlich gewordenen Dienstleistungshaltung des Beraters. Auch wäre es möglich, dass er mit dieser Bezeichnung erneut eine Begrifflichkeit der Agentur für Arbeit verwendet. Trifft diese Interpretationsmöglichkeit zu, scheint B eine enge Bindung zur Agentur für Arbeit zu haben und Arbeitslose möglicherweise als gemeinsame „Kunden“ zu betrachten. Nachdem er in Aussicht gestellt hat, diese Information zu recherchieren, empfiehlt er dem Ratsuchenden, die Ohren offen zu halten (vgl. Z. 325). Während er zunächst dazu rät, nach den Programmen in Vorstellungsgesprächen zu fragen, korrigiert er sich insofern, als er empfiehlt, dies bereits bei der ersten Kontaktaufnahme mit den Schulen zu tun (vgl. Z. 325ff.). Seine „leise“ (Z. 327) Sprechweise zeigt, dass er sich möglicherweise nicht sicher ist, ob die Schulen R über solche Sonderprogramme informieren können.

Es bestätigt sich, dass sich die Mutter von R bereits inhaltlich mit B verständigt hat. Möglicherweise ist die Frage nach den Sonderprogrammen, die B schon am Telefon nicht beantworten konnte, der eigentliche Grund dafür sein, warum R die WBS persönlich aufsucht. Im Unterschied zum Thema ‚BAföG‘ will B sich selbst über die „Sonderprogramme“ erkundigen, da er Informationen über diese auch für andere Ratsuchende verwenden kann. Auch in diesem Zusammenhang benutzt er mit der Bezeichnung seiner Ratsuchenden als „Kunden“ wahrscheinlich einen Begriff der Agentur für Arbeit, der aber auch seiner eingekommen Dienstleisterhaltung entspricht.

Segment 7

- 328 B: dann einfach danach mal fragen* .. also Erzieher is ein . schulischer Ausbildungsberuf
 329 R: ja ja
 330 B: und ähm .. das heißt äh Sie wären nich mehr in einem Betrieb sondern in einer Schule und das heißt
 331 dass . oft Stellen . leichter zu finden sind als wenn Sie jetzt nen Ausbildungsbetrieb suchen müssten .
 332 es gibt da ne Reihe von Bildungsanbietern das is nun bei Erziehern in aller Regel sind das die
 333 öffentlichen Schulen was wieder den Vorteil hat dass die ja dann äh kein Geld äh von Ihnen haben
 334 R: ja
 335 B: wollen . und dann äh müssten Se einfach da gucken in den Schulen so was . was wird da angeboten
 336 welche Ausbildungsgänge gibt es da . äh und wer hat nen Platz für mich und wo will ich hin also
 337 R: ja

338 B: hat nen Platz für mich und wo will ich hin also es gibt es auch in [Stadt1]
339 R: ja
340 B: das gibt es natürlich auch in [Stadt2] . ähm .. gibts verschiedene Anbieter hier also die
341 R: ja
342 B: [Weiterbildungseinrichtung2] und äh und ähm ((Klopfen, Klopfen)) [Weiterbildungseinrichtung3] . äh
343 R: [Weiterbildungseinrichtung3]
344 B: Schule macht das und ähm
345 ((Papierrascheln))
346 ...
347 B: kennen Sie die&die ähm Datenbank in der Agentur äh Berufenet und Kursnet
348 R: ja
349 B: das kennen Sie also so in Kursnet . können Sie ja dann auch Erzieher eingeben und gucken ne'
350 R: ja
351 B: ähm also da hab ich hier [Stadt3] [Stadt2] [Stadt2] . [Stadt2] [Stadt1] [Stadt1] [Stadt1] also in [Stadt1]
352 ((Papiergeraschell))
353 B: macht das .. [Weiterbildungseinrichtung4] ... [Weiterbildungseinrichtung3]
354 R: ja die Sache is ich hatte bei denen damals angerufen das war im Januar . und da mir schon alle
355 Schulen gesagt dass die alle rappelvoll sind
356 B: ja
357 ...
358 R: also ich hatte da auch in [Stadt4] selbst angerufen [Stadt2] ich selbst noch in [Stadt5] noch angerufen
359 und die waren ja alle schon-
360 B: ich meine was wo&wo Sie sich sowieso drauf einstellen müssten wäre . wenn Sie . jetzt anfangen sich
361 zu bewerben auch wenn Sie mit das jetzt Druck und schnell machen . äh der Starttermin wird aller
362 R: ja
363 B: Voraussicht nach äh . zum Schuljahr Zweitausendelf Zweitausendzwoölf sein also in gut einem
364 R: ja
365 B: Jahr das wird nich ganz äh viel früher zu machen sein . würde mich wundern ohne dass ich
366 R: ja ja
367 B: ausschließen wo&wollte dass Sie da jetzt irgendwie was im Oktober oder im Januar dann noch kriegen
368 R: ja klar
369 ausschließen will ich das nich aber . äh weil es eben die öffentlichen Schulen sind das hat immer alles
370 Nachteile und Vorteile
371 R: ja
372 ...
373 B: da würd ich mich an Ihrer Stelle einfach an diese Schulen wenden,
374 R: ja
375 B: und äh . und dann also fragen ob da&wann da was anfängt . ob da nen Platz da is . und versuchen
376 irgendwie mit denen ins Gespräch zu kommen . aber dafür müsste auch noch&aber was is denn
377 eigentlich das was&was Sie klären müssen so was sind Fragen die Sie noch jetzt äh . so hätten
378 bezüglich Ihrer weiteren beruflichen
379 R: ja also ich hat . ich wollt eigentlich . wollt ich das nur so richtig halt
380 wissen wie das jetzt obs da irgendwie so Umschulmöglichkeiten gibt oder so was weil ich mein
381 theoretisch is das ja dann wie ne normale Ausbildung sich zu bewerben eigentlich ne'
382 B: richtig ja
383 R: ja
384 B: also der Unterschied äh Umschulung Ausbildung den haben wir hier nich den gibt es bei den dualen
385 R: ja
386 B: Berufen duale Berufe also das was Sie gelernt haben . ähm das gibt es dann sagt man dann entweder
387 ja klar
388 B: wenn schon nen Beruf da is oder wenn jemand im Erwachsenen&deutlich im Erwachsenenalter ist
389 erwachsen sind Sie auch . aber da spricht man mehr von sagen wir mal achtundzwanzig
390 R: ja
391 B: dass man es dann als Umschulung macht und das hat . äh da den Unterschied dass es dann zwar
392 auch wie ne betriebliche Ausbildung laufen kann aber auch als Gruppenumschulung bei einem
393 Bildungsanbieter . denkbar is das is das Eine und das Zweite is . äh das wird immer verkürzt auf
394 Zweidrittel der regulären Ausbildungszeit bei Erzieher ist das nich der Fall auch wenn Sie das so
395 R: yes
396 B: lernen also jetzt lernen mit dem mit dem Beruf den Sie schon haben, oder wenn Sie den mal mit
397 dreißig lernen wollen den Erzieherberuf . Sie brauchen dafür drei Jahre ne insofern läuft das
398 R: ja
399 B: wirklich wie ne Ausbildung Sie sitzen mit den Auszubildenden da und sind auch selber Auszubildender
400 und wenn Sie sich Umschüler nennen haben Se nix von

B schließt an seine begonnene Erklärung vor der Frage nach den Sonderprogrammen an: Er bezeichnet den Erzieherberuf erneut als einen schulischen Ausbildungsberuf, um auf den Unterschied zur Erstausbildung von R aufmerksam zu machen (vgl. Z. 328). Aus dem Umstand, dass Erzieherausbildungen keine betrieblichen Ausbildungen sind, leitet B ab, dass „oft Stellen . leichter zu finden“ (Z. 331) seien. Dies wird damit begründet, dass R sich keinen Ausbildungsbetrieb suchen muss und dass viele Weiterbildungseinrichtungen bzw. öffentliche Schulen eine Erzieherausbildung anbieten (vgl. Z. 331ff.). Möglicherweise bezieht sich B damit auf die Erfahrungen von R, der bislang keinen Arbeitsplatz gefunden hat. Er wiederholt, dass Ausbildungen an öffentlichen Schulen kostenfrei sind. B delegiert die Suche nach einer ausbildenden Schule an R und bietet ihm nicht an, diese für ihn oder gemeinsam mit ihm in der Beratung zu recherchieren (vgl. Z. 335ff.). Die Auswahl an Schulen scheint so groß zu sein, dass R die freie Wahl hat, wo er seine Umschulung absolvieren möchte. Mit dem Hinweis auf die „[Stadt1]“ (Z. 338) macht B darauf aufmerksam, dass R eine Ausbildung zum Erzieher auch ortsnahe absolvieren kann. Im Anschluss nennt er eine weitere Stadt, in der auch Schulen Erzieherausbildungen anbieten, um daraufhin zwei Anbieter zu erwähnen (vgl. Z. 340ff.). Da R in einem Satzecho eine der Einrichtungen nennt (vgl. Z. 343), scheint er diesen Anbieter bereits zu kennen. Es bestätigt sich, dass R entweder einen anderen Beratungsanliegen hat – möglicherweise Informationen über die Sonderprogramme – oder die Beratung nur ‚alibihaft‘ auf Drängen der Mutter aufsucht. Das Papiergeraschel und die Gesprächspause lassen vermuten, dass sich B schriftlicher Informationen bedient, um möglicherweise weitere Anbieter zu nennen (vgl. Z. 345f.). Trifft dies zu, könnte er sich doch auf das Gespräch vorbereitet und entsprechende Recherchen bereits durchgeführt haben. Möglicherweise hat er dies kurz vor der Beratung getan, während R vor der Tür warten musste. Unabhängig davon, ob dies zutrifft, bestätigt sich, dass B schon vor der Beratung Wissen über den Fall hatte.

Eine Gesprächspause wird von B beendet, der sich danach erkundigt, ob R die Datenbanken „Berufenet“ und „Kursnet“ kenne (vgl. Z. 347). Wahrscheinlich ist, dass R mit Hilfe dieser Datenbanken nach Anbietern recherchieren kann. R sind die Datenbanken bekannt (vgl. Z. 348). Eine Recherche wird an R übertragen und die Beratung könnte beendet werden, da er lediglich wissen wollte, bei welchem Anbieter er eine Erzieherausbildung absolvieren kann. Im Anschluss nennt B weitere Weiterbildungseinrichtungen, die ebenfalls Ausbildungen zum Erzieher durchführen (vgl. Z. 349ff.).

Es wird deutlich, dass R schon lange vor diesem Gespräch – die Beratung fand im August statt – eine der genannten Einrichtungen kontaktiert hat. Er hat – entgegen der Einschätzung von B, dass Ausbildungsplätze leichter zu finden sind – jedoch keinen Ausbildungsplatz erhalten (vgl. Z. 354f.). Dies könnte auch den im 2. Segment angedeuteten Zweifel erklären,

tatsächlich Erzieher zu werden. Die Formulierung „selbst noch in [Stadt 5]“ (Z. 358) zeigt, dass R auch bereit war, längere Anfahrtswege auf sich zu nehmen.

B macht indirekt darauf aufmerksam, dass R sich möglicherweise zu spät um einen Ausbildungsplatz bemüht hat. Außerdem bereitet er ihn darauf vor, darauf gefasst sein zu müssen, erst im nächsten Jahr eine Ausbildung beginnen zu können (vgl. Z. 360ff.). Das Ziel von R, möglichst zeitnah als Erzieher arbeiten zu können, wird damit beiläufig von B als nicht erreichbar charakterisiert. Dass R darauf keinen Einfluss hat, begründet B mit dem Beginn des Schuljahres. Der Berater erwähnt die Möglichkeit, dass R – vielleicht über die erwähnten Sonderprogramme – einen Ausbildungsplatz finden könnte, der zeitnah beginnt. Dies ist aber unwahrscheinlich, da die Ausbildungen von öffentlichen Schulen angeboten werden: „das hat immer alles Nachteile und Vorteile“ (Z. 369f.). Naheliegender ist, dass B es als Vorteil ansieht, dass die Ausbildungen kostenlos sind. Nachteilig könnte sein, dass die Weiterbildungsmaßnahmen nur einmal im Jahr beginnen. B empfiehlt dem Ratsuchenden, sich an die Schulen zu wenden (vgl. Z. 373). Mit der Formulierung „mit denen ins Gespräch zu kommen“ (Z. 376) deutet er an, dass R möglicherweise über einen direkten persönlichen Kontakt mehr über die Ausbildungen erfährt.

Im Anschluss will B dem Ratsuchenden zunächst einen weiteren Hinweis geben, erkundigt sich aber erneut, warum R die Beratung aufgesucht habe (vgl. Z. 377f.). Dass R kein ‚echtes‘ Beratungsanliegen hat, zeigt seine Reaktion: Er kommt in Erklärungsnot und muss dreimal ansetzen (vgl. Z. 379). R gibt an, sich nach Umschulungsmöglichkeiten erkundigen zu wollen (vgl. Z. 379ff.). Möglicherweise wollte er sich nur sein Wissen zum Thema ‚Erzieherausbildung‘ bestätigen lassen oder seiner Mutter einen Gefallen tun. Auch wäre es denkbar, dass er erwartet hat, dass B ihm seine Eignung für den Erzieherberuf bescheinigt, was das Mitbringen der Zeugnisse erklären würde. Der Hinweis auf „irgendwie so Umschulungsmöglichkeiten gibt oder so“ (Z. 380) stützt die Interpretation, dass er sich Informationen zu den Sonderprogrammen erhofft hat. Der Einschätzung von R, dass es sich bei der Erzieherausbildung um eine „normale Ausbildung“ (Z. 381) handelt, für die er sich bewerben muss, stimmt B zu. Der Berater erklärt, dass die Unterscheidung zwischen Ausbildung und Umschulung bei einer Erzieherausbildung keine Bedeutung habe (vgl. Z. 384ff.). Vor diesem Hintergrund ist seine Frage im 2. Segment auffällig, warum R den Begriff „Umschulung“ verwendet. Beachtenswert ist auch, dass B an der Stelle, an der er von „Erwachsenen“ (Z. 388) spricht, in einem Insert bemerkt, dass R auch erwachsen sei (vgl. Z. 389). B könnte damit kenntlich machen, dass er den Ratsuchenden, obwohl dieser noch bei den Eltern wohnt, von ihnen finanziell unterstützt wird und seine Mutter gegenüber institutionellen Vertretern als „Mama“ bezeichnet, als mündige Person wahrnimmt. Es folgen weitere Erklärungen darüber, wie die Ausbildungen organisiert sein können – als schulische oder betriebliche Umschulun-

gen, wobei eine Verkürzung der Ausbildungszeit nicht vorgesehen ist (vgl. Z. 391ff.). Auffallend ist, dass R dem Berater parallel zu seinen Erklärungen mit „yes“ (Z. 395) zustimmt. Möglicherweise reagiert er auf die belehrenden Angaben mit latenter Ironie – im Sinne von: ‚yes sir‘.

Abgeschlossen werden diese Erklärungen mit dem Hinweis: „insofern läuft das wirklich wie ne Ausbildung Sie sitzen mit den Auszubildenden da und sind auch selber Auszubildender und wenn Sie sich Umschüler nennen haben Sie nix von“ (Z. 397ff.). Damit korrigiert B den Ratsuchenden, der angegeben hat, eine Umschulung anstatt einer Ausbildung absolvieren zu wollen.

Die Tatsache, dass B dem Ratsuchenden Schulen, die Erzieherausbildungen anbieten, mit Hilfe einer ausgedruckten Liste nennen kann, zeigt, dass er sich – vielleicht auf Basis des Telefonats mit der Mutter – auf die Beratung vorbereitet hat. Die Suche nach einem Umschulungsanbieter delegiert er an R, der bereits Weiterbildungseinrichtungen kennt und auch um die Möglichkeit weiß, diese mit Datenbanken im Internet zu recherchieren. Auch hat er sich bereits persönlich an die Anbieter gewendet. Er musste jedoch im Unterschied zur Annahme von B feststellen, dass es keinesfalls leicht ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Bei der Reaktion auf die Frage, welche Informationen R noch benötigt, bestätigt sich, dass R die Beratung nur auf Veranlassung der Mutter aufgesucht haben könnte. Auf die nicht vorhandene Beratungsbedürftigkeit von R reagiert B erneut mit allgemeinen Erklärungen über berufsschulische Umschulungen.

Segment 8

- 401 R: also was die Sache jetzt war äh . ich hab da beim Arbeitsamt nachgefragt we&weil ich gerne dieses
402 EQ . J ich weiß nich EQ oder EQJ
403 B: EQJ ja
404 R: hätt ich gerne gemacht dann hätte ich mich da beim [Einrichtungsname1] da bei dem Kindergarten die
405 mich gerne haben wollten hätt ich dann da anfangen können . aber das habe ich leider nicht
406 bewilligt gekriegt deswegen bei denen hätte ich mich dann gerne dieses Jahr&dieses Jahrespraktikum
407 gemacht das ich schon . schon ein Jahr daran&also dass ich mir das schon angucken
408 kann aber wie gesagt dass hab ich nicht bewilligt gekriegt weil ich schon ne Ausbildung hatte
409 damals das wurd dann abgelehnt
410 B: (leise) ja klar das is nachvollziehbar* wenn auch natürlich schade aber das is nachvollziehbar
411 R: ja ja deswegen
412 B: mhm
413 R: aber so hab ich eigentlich keine Fragen mehr
414 B: ja also äh was aus meiner Sicht da noch äh ne wichtige Frage is . wenn Sie denn dann irgendwie nen
415 Ausbildungsplatz haben und das machen wollen dass Sie die Zeit bis dahin gut füllen
416 R: ja
417 B: also dass Sie da irgendwas machen was . äh . auf jeden Fall Sie auf Trapp hält also nicht nen Jahr auf
418 dem Sofa sitzen
419 R: ja&ja klar . deswegen habe ich da ja gesagt hätt ich das gerne mit dem Jahrespraktikum
420 gemacht aber das is jetzt ich hör immer von vielen ja Sie haben schon ne Ausbildung äh . zu teuer zum
421 versichern,
422 ...
423 B: ja . und idealerweise natürlich irgendwas machen irgendwas machen was mit Ihrer zukünftigen
424 Beschäftigung irgendwie inhaltlichem Zusammenhang steht also jetzt . Kellnern wär da nich so passen
425 R: ja

426 B: sondern irgendwas . aber auch da is das Ehrenamtliche das was Sie bei Kolping machen . oder auch
427 R: ja
428 B: mit Kindern . irgendwie is dann auch ganz wichtig . weil man muss sich so nen Beruf irgendwie auch
429 aneignen den man muss irgendwie auch zeigen dass das nich nur so . Dienst ist Dienst und Schnaps
430 ist Schnaps sondern was ganz anderes sondern dass man da irgendwie auch wirklich hin will
431 R: ja
432 B: und dass einem das auch so ganzen . Menschen beschäftigt und dass man
433 R: ja&ja klar weil die Sache is wenn ich jetzt
434 es gibt ja nix was in de&in der Richtung was ich so arbeiten könnte wo ich mich jetzt drauf bewerben
435 könnte also ich wüsste jetzt nix was ich jetzt da . außer irgendwie irgendwo nen Praktikum machen .
436 B: hm ja
437 R: wie gesagt das is immer das Problem mit meiner Ausbildung echt
438 ...
439 B: mhm .. ja das das&das das mag sein ja da hab ich jetzt auch keine Lösung dazu
440 R: so weil bei dem Job gibts ja
441 nich irgendwie nen Hilfsarbeiter oder so was doof gesagt das is ja nich machbar
442 B: nee nein nein und die&die
443 Einrichtungen müssen natürlich auch immer irgendwas für Sie bezahlen auch wenn Sie Praktikant sind
444 und . sonst wenn man sich umsonst anbieten kann . dann is das auch immer leichter ne ja hab ich
445 jetzt auch keine Lösung für aber äh also gut . ansonsten äh . machen Sie das Jahr irgendwie-
446 R: ja klar
447 B: äh Job wo Se nen paar Euro verdienen und wo Sie irgendwie so Ihren nen geregelt Leben das is
448 mmer ganz wichtig ähm .. jo . ja Herr[Nachname1] also ich auch aus eignem Interesse guck noch mal

Im Unterschied zum 6. Segment nimmt R einen Themenwechsel vor, ohne sich dazu das Einverständnis von B einzuholen (vgl. Z. 401ff.). Das Demonstrativpronomen „dieses“ (Z. 401) in Verbindung mit seinem Nichtwissen bezüglich der korrekten Abkürzung „EQ oder EQJ“ (Z. 402) ¹³⁴ deutet darauf hin, dass er sich nicht intensiv mit diesem Vorhaben auseinandergesetzt hat. Auch über das EQJ hat R sich bereits bei der Agentur für Arbeit erkundigt, wobei seine Nachfrage ebenfalls länger zurückliegt. Warum er das Thema jetzt anspricht, bleibt zunächst unklar. Da B die korrekte Abkürzung „EQJ“ (Z. 403) bestätigend nennt, scheint er mit diesen Maßnahmen vertraut zu sein. R begründet im Anschluss, warum er sich danach erkundigt hat: Er wollte darüber das ihm angebotene Jahrespraktikum im Kindergarten finanzieren. R hat offensichtlich selbst versucht, eine Lösung für das Problem zu finden, trotz seiner abgeschlossenen Berufsausbildung ein Jahrespraktikum absolvieren zu können. Ein EQJ ist ihm aber nicht von der Agentur für Arbeit genehmigt worden (vgl. Z. 404ff.).

Auch nun nimmt B eine vermittelnde Position zwischen der Entscheidung der Agentur für Arbeit und dem Vorhaben von R ein: „(leise) ja klar das is nachvollziehbar* wenn auch natürlich schade aber das is nachvollziehbar“ (Z. 410). Die „leise“ Sprechweise könnte bedeuten, dass B diese für R enttäuschende Entscheidung vorsichtig verifiziert oder überlegt, welche Alternativen es geben könnte. R stimmt dem Berater zu und gibt an, keine Fragen mehr zu haben (vgl. Z. 411ff.). In Umkehrung der Gesprächsrollen ist es B, der daraufhin einen Beratungsgegenstand formuliert: Wie kann R die Zeit bis zur Ausbildung sinnvoll nutzen (vgl. Z.

¹³⁴ EQJ könnte die Abkürzung für „Einstiegsqualifizierung für Jugendliche“ sein, die von den Agenturen für Arbeit auf der Grundlage des SGB III gefördert wird. R hat sich mit der Nachfrage beim Arbeitsamt also an die zuständige Stelle gewendet.

414f.)? R bestätigt dies und ratifiziert damit den vom Berater eingebrachten Beratungsgegenstand (vgl. Z. 416).

Wichtig ist offensichtlich nicht, was R unternimmt, sondern dass er überhaupt aktiv wird. B empfiehlt, „irgendetwas“ zu tun, das R „auf Trapp hält“ (Z. 417). Einer solchen Aktivität stellt B die umgangssprachlich und kumpelhaft vorgetragene Alternative gegenüber, „nen Jahr auf dem Sofa sitzen“ (Z. 417f.). Vermutlich grenzt er sich durch den umgangssprachlichen Duktus von dem der Berufsberaterin oder dem der Mutter ab. Diese Empfehlung trägt wahrscheinlich dem Umstand Rechnung, dass R bereits seit zwei Jahren arbeitslos ist. Denkbar ist auch, dass B damit ein Thema der Mutter aufgreift, das sie ihm in dem Telefonat mitgeteilt haben könnte. Die Reaktion „ja&ja klar“ (Z. 419) von R wirkt unterschwellig genervt und abweisend. Im Anschluss erklärt R, dass er aus diesem Grund auch das erwähnte Jahrespraktikum absolvieren wollte, er aber von „vielen“ gehört habe, dass er aufgrund seiner Ausbildung „zu teuer“ sei (vgl. Z. 419ff.). Er scheint sich demzufolge auch bei anderen Kindergärten erfolglos um ein Praktikum bemüht zu haben. R rechtfertigt damit indirekt auch, in der Vergangenheit und derzeit keiner Beschäftigung nachzugehen.

Die anschließende kurze Gesprächspause (vgl. Z. 422) deutet darauf hin, dass B dafür keine Lösung weiß. Dies bestätigt sich, da er dem Ratsuchenden im Anschluss keinen konkreten Vorschlag machen kann, sondern allgemein empfiehlt, etwas zu unternehmen, das einen Bezug zu der angestrebten Tätigkeit als Erzieher habe (vgl. Z. 423ff.). Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sein Ehrenamt in der Jugendarbeit „irgendwie auch ganz wichtig“ (Z. 428) sei. B begründet dies damit, dass R sich einen Beruf „aneignen“ (Z. 429) müsse. Mit der Redewendung „Dienst ist Dienst und Schnaps ist Schnaps“ (Z. 429f.) deutet B an, dass es keine Trennung von Arbeit und Freizeit geben darf. Da R sich weder um einen schulischen Ausbildungsplatz bewerben muss noch von einer Bewilligung (z. B. seiner Berufsberaterin) abhängig ist, macht dieser Hinweis keinen Sinn. Denkbar ist, dass B regelmäßig Personen berät, deren Umschulungen von der Agentur für Arbeit genehmigt werden müssen, und er auf ein Repertoire von Empfehlungen für diese Ratsuchenden zurückgreift. Auch ist weiterhin denkbar, dass er den Ratsuchenden im Auftrag der Mutter von seiner ‚bequemen Haltung‘ abbringen möchte.

R unterbricht den Berater und bemerkt, zu der Idee eines Praktikums keine Alternative zu kennen, wie er im pädagogischen Bereich tätig werden kann (vgl. Z. 433ff.). Die Interpretation, dass er sich auch bei anderen Kindergärten um ein Praktikum bemüht hat, könnte sich aufgrund des Adverbs „immer“ (Z. 437) bestätigen. B räumt ein, keine Lösung für dieses Problem zu haben (vgl. Z. 439). R macht mit einer Tätigkeit als Hilfsarbeiter einen Vorschlag, den er aber für den Beruf des Erziehers als irrelevant einstuft (vgl. Z. 440f.). B bestätigt dies und wiederholt, dass Einrichtungen auch für einen Praktikanten etwas bezahlen müssen. Es

wäre nur möglich, dort zu arbeiten, wenn „man sich umsonst anbieten kann“ (Z. 444). B weist nochmals darauf hin, dass er zumindest „jetzt“ (Z. 445) auch keine Lösung für das Problem parat habe, um dann vorzuschlagen, irgendeinen Job anzunehmen, um ein „paar Euro“ (Z. 447) zu verdienen und ein „geregeltes Leben“ (Z. 447) zu führen. Es verdichtet sich der Eindruck, dass B im Auftrag der Mutter agiert, ohne dies jedoch transparent zu machen.

R spricht seine erfolglosen Bemühungen an, ein Praktikum mit Hilfe einer Förderung der Agentur für Arbeit zu finanzieren. B nimmt erneut eine vermittelnde Position zwischen der Agentur für Arbeit und dem Vorhaben von R ein. Der Versuch von R, das Gespräch zu beenden, wird von B unterbunden. Er empfiehlt dem Ratsuchenden, sich einen Job zu suchen, um das Interesse am angestrebten Erzieherberuf zu zeigen und ein geregeltes Leben zu führen. B verfolgt damit wahrscheinlich das Anliegen der Mutter, ihren Sohn von seiner untätigen Haltung abzubringen.

Segment 9

- 448 B: immer ganz wichtig ähm .. jo . ja Herr [Nachname1] also ich auch aus eigenem Interesse guck noch mal
 449 nach nem Sonderprogramm . bekannt is mir da nichts . aber stimmt schon es kann irgendwie
 450 R: ja
 451 B: nich angehen . wenn einerseits die Plätze gar nich zu kriegen sind weil die immer
 452 schon ganz schnell voll sind . und auf der anderen Seite händeringend Leute gesucht werden
 453 R: ja das Problem is
 454 ja das viele sind ja also viele männliche gesucht . aber ich sag jetzt Mal in den ganzen Klassen sitzen
 455 nur Frauen halt drin ne'
 456 B: ja .. ja .. also ich hör da mal rum und wenn ich da was weiß . äh hab ich Ihre Kontakt- Daten ich (leise)
 457 R: ja
 458 B: äh das is Ihre .. Handynummer.. äh Acht Acht Drei Zwei ... Neun Sieben .. Zwei Eins
 459 R: können Sie sonst hier dann kann ich das auch hier lassen wenn Sie wollen
 460 B: ja:
 461 R: (leise) ich hab die jetzt für hier fertig gemacht
 462 B: okay ich brauch es eigentlich-
 463 R: mir is es egal
 464 B: nee ich brauch es eigentlich nich . weil sagen wir so oder können wir auch jetzt eben kurz öh&uns
 465 R: sonst kann ich es auch wieder mitnehmen
 466 B: verständigen wie wir es halten . ähm die Frage is ja wo stehen wir sind Ihre Fragen beantwortet
 467 B: Fragen beantwortet . äh wie geht es weiter für Sie oder auch ähm kommen wir auch noch mal
 468 R: ja ja
 469 B: zusammen . ähm ja wie sieht das für Sie . aus äh Se äh is sozusagen jetzt die Sache rund äh und Sie
 470 marschieren alleine weiter . oder sagen Se nee (leise) oh da brauch ich noch irgendwie ich komm
 471 R: ja
 472 B: da noch mal wieder
 473 R: also ich weiß ja nich ich mein ... ich wüsste jetzt also .. ich wüsste jetzt nich weil jetzt noch mal nen
 474 Treffen is ja jetzt wie gesagt ich hab&hab das auch schon auch gedacht also mein&so wie es aussieht
 475 dass es erst nächstes Jahr klappen wird . und von daher wüsste ich es also&es&wärs ja eigentlich nich
 476 B: ja
 477 R: so
 478 B: also das können Se mitnehmen aber das werden Se auch haben die Adressen werden wahrscheinlich
 479 R: ja okay
 480 B: wie ich Sie jetzt einschätze haben und dann also bleiben Sie mit denen in Kontakt rufen Se da wann
 481 R: dann nehm ich mir das mit
 482 B: fangen sie an wann muss ich mich bewerben . ähm . waren so Dinge sollte das noch ne Rolle spielen
 483 reicht das mit meinem Schulabschluss oder so kann ich denn dann anfangen müssen Sie da irgendwie
 484 Zugangsvoraussetzungen prüfen dass Se da dass da nix anbrennt dass Sie mit denen in Kontakt sind .
 485 ähm .. und ich haben Se auch ne Mailadresse dann
 486 R: ich hab keine

487 B: okay dann ruf ich Sie an . hier und äh und&und äh sag Ihnen das noch was dabei rausgekommen ist
488 R: ja
489 B: mit den Sonderprogrammen (leise) also ich ruf Sie auf jeden Fall an auch wenn dabei nix bei
490 rauskommt* . ähm und ansonsten Sie dürfen natürlich jederzeit mich auch anrufen für ne einfache
491 R: ja
492 B: Frage oder auch noch mal für ne . Frage nach nem Termin dass wir uns noch mal zusammensetzen
493 wenn es da irgendwie noch mal was gibt was wir klären können,

Nach einem kurzen Absetzen spricht B den Ratsuchenden zum dritten Mal mit seinem Nachnamen an (vgl. Z. 448). Möglicherweise will nun er das Gespräch beenden. Dafür spricht, dass er wiederholt, sich nach den Sonderprogrammen zu erkundigen (vgl. Z. 448f.). Er zeigt sich zuversichtlich, dass solche Programme existieren oder zumindest angestoßen werden müssten (vgl. Z. 449ff.). Er greift die Informationen von R auf, dass, obwohl 20.000 Erzieher gesucht werden, dennoch keinen Ausbildungsplatz gefunden zu haben. Die Einschätzung von R, dass insbesondere Männer benötigt werden, wiederholt B dagegen nicht. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass R erneut darauf aufmerksam macht, dass hauptsächlich Frauen eine Erzieherausbildung absolvieren (vgl. Z. 453ff.). Möglicherweise ist damit auch der verdeckte Hinweis verbunden, dass B sich insbesondere über Sonderprogramme für Männer, die Erzieher werden wollen, informieren soll. Auch nun greift B dieses Thema nicht auf, sondern bekundet erneut, sich erkundigen zu wollen (vgl. Z. 456). Da er nicht angibt, bei wem er sich erkundigen wird, bleibt R auf seine Hilfe angewiesen. Die Bemerkung, die „Kontakt- Daten“ (Z. 456) von R zu haben, könnte bestätigen, dass B die Beratung beenden will.

R bietet dem Berater an, seine mitgebrachten Unterlagen zu überreichen, da diesen seine vollständige Adresse zu entnehmen ist (vgl. Z. 459). Nachdem B dies mit einem lang gezogenem „ja.“ (Z. 460) kommentiert hat, bemerkt R, dass er die Unterlagen für „(leise) [...] hier fertig gemacht“ (Z. 461) habe. Die Interpretation, dass es sich dabei um seine Bewerbungsunterlagen handelt, scheint sich damit zu bestätigen. B deutet erneut an, die Unterlagen nicht zu benötigen. Er wird von R unterbrochen: „mir is es egal“ (Z. 463). Daraufhin lehnt B es endgültig ab, die Unterlagen entgegenzunehmen, da er diese nicht benötigt (vgl. Z. 464). Er versucht zusammen mit R, das Gesprächsergebnis zu sichern und damit die Beratung einvernehmlich zu beenden (vgl. Z. 466ff.). Er eröffnet dem Ratsuchenden zwei Möglichkeiten: Erstens R bearbeitet sein Beratungsanliegen alleine weiter oder zweitens R nimmt einen weiteren Beratungstermin in Anspruch. Es fallen die Metaphern ‚runde Sache‘ und ‚alleine weitermarschieren‘ auf. Mit der ersten Redewendung bietet B dem Ratsuchenden eine positive Bewertung der Beratung an. Mit der zweiten spricht er indirekt die Empfehlung aus, dass R sein Ziel gleichmäßigen Schritts und zielgerichtet – eben wie ein Soldat – weiterverfolgen soll.

R scheint sich zunächst unsicher zu sein, ob er eine weitere Beratung benötigt, um dann festzuhalten, dass er nicht wisse, wozu ein weiteres „Treffen“ dienen solle (vgl. Z. 473ff.). Die

Bezeichnung einer weiteren Beratung als „Treffen“ (Z. 474) ist ungewöhnlich, da damit eher informelle Zusammenkünfte unter Freunden oder eine zufällige Begegnungen ausgedrückt werden. R könnte die Beratung demzufolge auch eher als informelles Gespräch als eine institutionelle und professionelle Dienstleistung wahrgenommen haben. Er benötigt keine weitere Beratung, da ihm bereits bewusst war, dass er erst im nächsten Jahr die Ausbildung beginnen kann (vgl. Z. 474f.). Es bestätigt sich, dass er die Beratung entweder nur aufgesucht hat, um Informationen über die Sonderprogramme zu erhalten oder um seiner Mutter einen Gefallen zu tun.

Im Anschluss händigt B dem Ratsuchenden etwas aus (vgl. Z. 478). Wahrscheinlich handelt es sich um den Ausdruck, dem B die Anbieter von Erzieherausbildungen entnommen hat. Dem Berater ist bewusst, dass er R auch mit der Liste keine neuen Informationen geben kann (vgl. Z. 478ff.). Mit der Bemerkung „wie ich Sie jetzt einschätze“ (Z. 480) bekundet B, dass er R für fähig hält, alleine einen Anbieter zu finden, der Umschulungen zum Erzieher durchführt. Damit könnte B einen versöhnlichen und wertschätzenden Gesprächsabschluss suchen. Auch ist denkbar, dass er den Ratsuchenden auf Basis des Telefonats mit der Mutter anders als nach der Beratung („jetzt“ (Z. 480)) wahrnimmt. Dennoch wiederholt er, dass R mit den Schulen in „Kontakt“ (Z. 480) bleiben sollte, um sich nach dem Beginn der Ausbildungen, den Bewerbungsterminen und den Zugangsvoraussetzungen zu erkundigen (vgl. Z. 480ff.). B stellt damit sicher, dass R alle wichtigen Fragen vorbringt, damit „da nix anbrennt“ (Z. 484).

Dass R keine E-Mail-Adresse hat (vgl. Z. 485f.), überrascht insofern, als er im jungen Erwachsenenalter ist und das Internet selbstverständlich für seine Recherchen nutzt. Dies wird nicht weiter thematisiert. B versichert erneut, R anzurufen, um ihn über das Ergebnis der Recherche nach den Sonderprogrammen zu informieren (vgl. Z. 487ff.). Dass auch R sich erneut an ihn wenden kann, sichert B ihm zu (vgl. Z. 490ff.). B unterscheidet dabei zwischen einfachen Fragen, die telefonisch erörtert werden können, und Fragen, für die R einen Termin vereinbaren muss. Neben den Face-to-face-Beratungen werden demzufolge – zumindest für Personen, die bereits eine persönliche Beratung in Anspruch genommen haben – auch telefonische Beratungen angeboten. Durch das Adverb „jederzeit“ (Z. 490) wird es R gestattet, wann immer dieser will, ihn anzurufen. Auch bezüglich der Fragen macht er keine Vorgaben, sondern bleibt vage: „irgendwie noch mal was gibt was wir klären können“ (Z. 493).

B ist in diesem Segment um einen einvernehmlichen Abschluss der Beratung bemüht, da er das Gesprächsergebnis aus Sicht von R dargelegt haben will. B sichert zu, sich über die

Sonderprogramme zu erkundigen. Das Beratungsgespräch könnte damit einvernehmlich beendet werden.

Segment 10

- 494 R: ja was ich mir jetzt&also was ich noch . was ich mal gesehen hatte wo ich jetzt am Überlegen bin mich
495 zu bewerben . es gibt dieses äh .. jetzt sag jetzt mal ganz doof diese Helfer- in vereinten Länder oder
496 sowas wo man für nen halbes Jahr dahingeht also das bin jetzt momentan am überlegen das zu
497 machen . weil ich mir denke das geht ja auch irgendwie so nen bisschen in die Richtung . also: ich hab
498 B: mhm
- 499 R: das im Internet nachgelesen jetzt kann ich Ihnen gerad die Sa&Sei&Sei&Seite nich aus nem Kopf
500 sagen . das hatten se mal auf We De eR mal gezeigt . also irgendwie was weiß ich da gibts . selbst
501 also irgendwie nach Brasilien zum Beispiel selbst da irgendwie . mit den Schulungen oder sowas in der
502 Art machen also für nen halbes Jahr würd ich das machen also ich sag mal wenn ichs jetzt nen Jahr
503 machen würde es jetzt schon wieder nich hinbauen (lachend) weil ja schon nächstes Jahr die Schule
504 schon wieder losgehen
- 505 B: das is so würd ich erstmal spontan sagen gar keine schlechte Idee . weil erstens äh . ne anderes als
506 beim Kellnern is das irgendwie schon was was damit zu tun hat . zeigt auch Ihr Engagement .
- 507 R: ja
- 508 B: verschafft Ihnen Erfahrungen . und Ausland is ja immer ne gute Nummer . in der heutigen Zeit
- 509 R: ja
- 510 B: beruflich gesehen . ähm . was es da für Möglichkeiten gibt kann ich . im Moment kann nein . kann ich
511 wenig zu sagen . weil das irgendwie das kommt bei mir so selten vor also Weiterbildungsberatung die
512 R: ja
- 513 B: meisten . Kunden mit so fünfundzwanzig dreißig so mit der Ausbildung oder mit so dem Übergang .
514 ja und was mach in der Zeit zwischen Schule oder Erstausbildung und das . ähm .. wüsste ich im
515 Moment nich aber es gibt da so Programme sicherlich und machen Sie sich schlaue
- 516 R: ja und nee wie gesagt das hab ich auf We De eR
517 gesehen . ich hab mir das schon angeguckt man auch die Pro&die Sachen machen . das Einzige was
518 bei mir halt is .. in diesen ganzen Ländern also was mich interessiert . was meistens nen halbes Jahr is
519 . steht immer Sprachkenntnisse Spanisch bei . also das is immer dieses wo ich mir denke ja . also ich
520 sag mit nem Englisch könnt ich mich vielleicht noch irgendwie nen bisschen durchboxen . nach der Zeit
521 läuft's ja dann wenn man . viel Englisch sprechen muss aber Spanisch wer wer wer lernt Spanisch
522 richtig ne es is ja-
523 ...
- 524 B: ähm also weil es schon ganz bestimmte Länder ins Auge gefasst haben die reizen
- 525 R: nee ich hab jetzt nur mal
526 nachgeguckt . man kann halt anklicken ähm mit wem man mit was für Leuten man gerne arbeiten
527 würde und ich bin da . ich bin zum Beispiel einer ich könnt zum Beispiel nich mit behinderten Leuten
528 arbeiten das is so wär so nich meine Richtung . und wenn ich halt die Sachen angeklickt hab die ich .
- 529 B: okay
- 530 R: äh gerne machen würde war halt fast immer . schon fast immer Spanisch mit bei
- 531 B: mhm
- 532 R: also deswegen also ich wollt da jetzt auch noch mal ganz gerne anrufen weil das erst letzten erst lief
533 bloß die haben jetzt nur bis . nächste Woche Montag haben die da noch den Laden da zu . und ab
534 dann wollt ich mich dann sofort da melden,
- 535 B: mhm ja ((Ausatmen)) kann ich jetzt wenig zu sagen . also äh das
536 äh vielleicht haben die dann ja aber auch also nich überall wird ja Spanisch gesprochen obwohl es ne
537 Weltsprache is aber-
- 538 R: ja
- 539 B: und gerade auch so mit&mit Südamerika und so . aber ja kann ich nix zu sagen
- 540 R: ja also war viel Spanisch
- 541 und Portugiesisch da ja in Südamerika ja viel da war
- 542 B: ja klar ja klar und jetzt ne Sprache noch zu lernen . is
543 natürlich wenn Sie jetzt was finden
- 544 R: ja deswegen wär
- 545 B: kommende Jahr abzudecken . wa&das wäre dann vielleicht ein bisschen zu knapp . ähm hm da kann
546 R: wäre Schwachsinn
- 547 B: man sich überlegen ob das so grundsätzlich mal irgendwie interessant ist auch mal in solche Länder
548 zu gehen auch als Erzieher haben Sie auch die Möglichkeit . dannso mehr in den Auslands&in den
549 Entwicklungsdienst zu gehen, das sind vielleicht auch ganz spannende Sachen ob das jetzt Ihres
550 ist weiß ich nich .. Spanisch kann man jederzeit lernen aber um jetzt irgendwie vielleicht da jetzt sich
551 zu bewerben für son halbes Jahr is das nen bisschen knapp
- 552 R: ja&ja ja so sonst hab ich keine Fragen . alles beredet

Die Möglichkeit, das Gespräch zu beenden, wird überraschenderweise nun von R nicht ergriffen. Er berichtet, sich über die Zeit bis zum Beginn der Ausbildung Gedanken gemacht zu haben. Diese Tatsache korrespondiert mit der von B bekundeten positiven Einschätzung des Ratsuchenden. R scheint sich jedoch noch nicht sicher zu sein, ob er sich bewerben soll (vgl. Z. 494f.). Möglicherweise erhofft er sich einen Ratschlag von B, ob eine Bewerbung für eine noch nicht genannte Tätigkeit sinnvoll ist. Im Anschluss nennt er die Tätigkeit, für die er sich bewerben will („Helfer- in vereinten Ländern“ (Z. 495)), weil diese „irgendwie so nen bisschen in die Richtung“ (Z. 497) geht. Wahrscheinlich ist, dass er in der Entwicklungshilfe im pädagogischen Bereich tätig werden möchte. Damit greift er den Ratschlag von B auf, etwas zu unternehmen, das in Verbindung zu seinem Berufsziel ‚Erzieher‘ steht. Dass er sich noch nicht intensiv mit dieser Möglichkeit beschäftigt hat und sein Wissen diesbezüglich lückenhaft ist, lässt sich aus der für ihn typischen Formulierung „jetzt mal ganz doof“ (Z. 495) und seiner Unsicherheit darüber, ob eine solche Tätigkeit tatsächlich in einem Bezug zu seinem Berufsziel ‚Erzieher‘ steht, schließen. Ähnlich wie bei den Sonderprogrammen ist er über die Massenmedien auf einen Tätigkeitsbereich aufmerksam geworden, hat sich im Internet erkundigt und legt nun die recherchierten Informationen B zur Prüfung vor (vgl. Z. 499ff.). Er spezifiziert das Ergebnis seiner Recherche und nennt beispielhaft eine halbjährige ‚Schulungstätigkeit‘ in Brasilien. In diesem Zusammenhang merkt er an, einen solchen Einsatz nur ein halbes Jahr lang machen zu wollen, da eine längerfristige Tätigkeit aufgrund des Ausbildungsbeginns nicht möglich sei (vgl. Z. 502ff.).

B bewertet diesen Vorschlag unter Vorbehalt positiv (vgl. Z. 505). Das Adverb „spontan“ (Z. 505) könnte bedeuten, dass er bei einer längeren Bedenkzeit zu einer anderen Bewertung kommen kann. Er begründet seine positive Einschätzung folgendermaßen: Eine solche Tätigkeit habe einen Bezug zum Berufsziel des Ratsuchenden, zeige sein Engagement, biete ihm die Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln, „und Ausland is ja immer ne gute Nummer . in der heutigen Zeit beruflich gesehen“ (Z. 508). Im Anschluss weist B darauf hin, dass er dem Ratsuchenden keine weiteren Informationen zu diesem Thema geben kann, da dieses in seiner alltäglichen Beratungspraxis nicht häufig vorkommt (vgl. Z. 510ff.). Mit dem Hinweis „im Moment“ (Z. 510) signalisiert B jedoch, dass er sich diesbezüglich – ähnlich wie über die Sonderprogramme – informieren könnte. Eine solche Recherche scheint er aber nicht durchführen zu wollen, da er R empfiehlt, „sich schlau“ (Z. 515) zu machen.

R bestätigt, dass solche Programme existieren, und weist erneut auf die Reportage sowie seine Internetrecherche hin. Er nennt dabei das Problem, dass die Tätigkeiten, die ihn interessieren, in spanischsprachigen Ländern angeboten werden. Während er sich eine Tätigkeit im englischsprachigen Ausland vorstellen kann, schließt er eine Tätigkeit, für die er Spanischkenntnisse benötigt, aus (vgl. Z. 516ff.). Ein eigenes Versäumnis weist er in diesem

Zusammenhang von sich: „wer wer wer lernt Spanisch richtig ne es is ja“ (Z. 521). Denkbar ist, dass er sich einen Vorschlag von B erhofft, wo er im englischsprachigen Ausland einen Entwicklungsdienst absolvieren kann. Die anschließende Gesprächspause (vgl. Z. 523) deutet darauf hin, dass B dafür keine Lösung weiß. Die Nachfrage zeigt, dass B sich dieser Frage jedoch annehmen will: „ähm also weil es schon ganz bestimmte Länder ins Auge gefasst haben die reizen“ (Z. 524). R verneint dies und gibt an, dass er im Internet auswählen konnte, mit welcher Klientel man arbeiten wolle, wobei meistens spanischsprachige Länder angezeigt wurden. Er merkt dabei an, dass er nicht mit behinderten Menschen arbeiten möchte, was wahrscheinlich in englischsprachigen Ländern möglich ist (vgl. Z. 525ff.).

Nach einem Rezeptionssignal von B erklärt R weiter, sich nächste Woche telefonisch zu erkundigen (vgl. Z. 532ff.). Er scheint sich persönlich an die Einrichtung wenden zu wollen, auf deren Internetpräsenz er bereits recherchiert hat und auf die in der Reportage verwiesen wurde. Die Bezeichnung der Einrichtung als „Laden“ (Z. 533) lässt vermuten, dass es sich um einen kleinen Anbieter handelt, dass R die Institution nicht kennt oder für eine Vermittlung eine Gebühr entrichten muss. Das hörbare Ausatmen (vgl. Z. 535) von B könnte bedeuten, dass er dem Ratsuchenden bei dieser Frage nicht weiterhelfen kann und auch kein Interesse daran hat, dieses Thema zu vertiefen. Die erste Interpretationsmöglichkeit wird dadurch plausibel, dass er erneut angibt: „kann ich jetzt wenig zu sagen“ (Z. 535). Mit dem Adverb „wenig“ deutet B jedoch an, dass er über ein paar Informationen verfügt. Mit dem anschließenden Hinweis, dass nicht überall Spanisch gesprochen wird (vgl. Z. 536), könnte B dem Ratsuchenden empfehlen, sich auch bei anderen Anbietern zu erkundigen. Nachdem man sich darüber verständigt hat, dass Spanisch eine Weltsprache ist und in Südamerika auch Portugiesisch gesprochen wird (vgl. Z. 539ff.), empfiehlt B, keinen Fremdsprachenkurs zu besuchen, um das nächste Jahr „abzudecken“ (Z. 545). Das Verb ‚abdecken‘ steht im Widerspruch zu seiner Empfehlung und dem Vorhaben von R, die Zeit bis zum Beginn der Ausbildung mit einer pädagogischen Tätigkeit sinnvoll zu füllen.

Auch R scheint keine neue Sprache lernen zu wollen, da er angibt, dass dies „Schwachsinn“ (Z. 546) sei. Vermuten lässt sich, dass R seine bisherige Untätigkeit lediglich mit einem plausiblen Argument begründen wollte. B greift das Thema ‚Auslandsaufenthalt‘ auf und empfiehlt R, abzuwägen, ob er zu einem späteren Zeitpunkt – nach der Erzieherausbildung – als Entwicklungshelfer arbeiten möchte (vgl. Z. 547ff.). Der Vorschlag ‚Tätigkeit in der Entwicklungshilfe nach der Erzieherausbildung‘ wird von R nicht kommentiert, sondern er leitet das Gesprächsende ein: „ja so sonst hab ich keine Fragen . alles beredet“ (Z. 552). Die Formulierung „alles beredet“ korrespondiert mit der Bezeichnung der Beratung als „Treffen“: R konnte in einem geselligen Gespräch seine Fragen stellen und sich mit B über seine beruflichen Ziele austauschen.

Segment 11

553 B: ja ich also ich kann gerade noch mal den Herr [Nachname3] der is an sich zuständig äh für so Arbeiten
554 im Ausland ich weiß jetzt nich obder dann so nen halbes Jahr so nen Einsatz ob der da was weiß aber
555 ich frag ihn mal gerade . ähm
556 ((6 Sek. dazwischen Tippgeräusche))
557 B: sag mal so&so nen . Auslandseinsatz so&so im&im Jugend und frühen Erwachsenenalter so nen
558 halbes Jahr irgendwie in nen Entwicklungsland gehen oder ähnlich wie Zivildienst oder so um so ne
559 Zeit zu überbrücken zwischen Schule und Ausbildung oder wie auch immer hast Du da auch Ahnung
560 von ... also Anbieter es gibt ja irgendwelche so Institutionen die so was organisieren ne' ... da weißt
561 Du nix drüber ne' ... (lachend) okay und wenn es weißt dann* ... alles klar ciao
562 ((Auflegen))
563 B: nee das war nich sein . sein Gebiet
564 R: ja ja wie gesagt ich ruf da Montag an und frag da einfach mal nach .
565 was ich noch fragen wollte ich weiß nich ob Sie das wissen . ähm ich wurd damals ausgemustert . jetzt
566 hab ich mir doof gedacht . ob man sich noch mal mustern lassen könnte um einfach Zivi zu machen ..
567 also zu Bundeswehr möchte ich nich
568 B: nein es ging ging mir eben auch mal durch den Kopf was is ja eigentlich
569 als Sie das sagten ne' hab ich da aber nich nachgefragt was is so eigentlich mit Wehr- und Zivildienst
570 R: deswegen also
571 ich bin ausge
572 B: Sie sind ausgemustert äh das is jetzt nur mein ungesichertes Alltagswissen ich vermute . dass Sie
573 dann ausgemustert sind es gibt dann höchstens außerhalb des Zivildienst is in ähnlichen Sachen so
574 R: ja deswegen weil
575 B: wie jetzt so Auslandseinsätze gibts vielleicht Möglichkeiten aber soweit ich weiß-
576 R: ja deswegen das is
577 B: is das so nichts
578 aber das is das is wie gesagt Laien- und Alltagswissen . das dient jetzt nich als Beratung
579 R: ja&ja ja sonst mach
580 ich mich nachher mal im Internet einmal drüber schlau
581 B: jo oder fragen eben . bei den Kreiswehrrersatzämtern (leise) nach oder bei den Stellen
582 R: ja ja deswegen nee wie gesagt
583 dann weiß ich alles . dann ruf ich den noch mal so was werd ich dann mal anrufen

So wie R die Initiative von B zum Gesprächsabschluss nicht aufgegriffen hat, will B nun die Beratung nicht beenden. Er scheint nach einer Möglichkeit zu suchen, dass R bis zur Ausbildung doch noch einen Auslandsdienst absolvieren kann. Er bietet R an, sich bei einem Kollegen oder einem Mitarbeiter zu erkundigen (vgl. Z. 553ff.). Gegen die Vermutung, dass er einen Kollegen der WBS kontaktieren will, lässt sich einwenden, dass er bereits sein Nichtwissen damit begründet hat, dass diese Themen nicht häufig in seinen Beratungen besprochen werden. Es bleibt offen, wer „Herr [Nachname3]“ (Z. 553) ist und für welche Institution er arbeitet. Die Tatsache, dass B ihn spontan anrufen will und auch seine Telefonnummer parat hat, zeigt, dass er ihn regelmäßig kontaktiert. Ohne eine Zustimmung von R abzuwarten, ruft B die erwähnte Person an (vgl. Z. 556). Er entscheidet demzufolge, welche Informationen er selbst nach ‚Sonderprogramme‘ oder während der Beratung einholt (‚Tätigkeit im Ausland‘).

Die Interpretation, dass B die angerufene Person gut kennt und regelmäßig mit ihr in Kontakt steht, bestätigt das Fehlen einer Begrüßungs- und Vorstellungssequenz. Bei der Schilderung der Frage fällt die Bezeichnung „Auslandseinsatz“ (Z. 557) auf. Mit Auslandseinsätzen werden eher Missionen der Armee in Krisengebieten als Freiwilligendienste in Entwicklungsländern bezeichnet. Bei genauerer Betrachtung stimmt die von B genannte Lebensphase zwischen Schule und Berufsausbildung (vgl. Z. 559) nicht mit der Lebenssituation von R

überein. R hat die Schule vor über fünf Jahren abgeschlossen, bereits eine Ausbildung absolviert und ist seit zwei Jahren arbeitslos. B wählt offensichtlich ein Vorgehen, um seine Frage dem Angerufenen verständlich zu machen, ohne jede Einzelheit des konkreten Falls schildern zu müssen. Mit „ähnlich wie Zivildienst“ (Z. 558) nennt er eine Alternative für einen „Auslandseinsatz“. Beachtenswert ist, dass B den Ratsuchenden zunächst im Jugend- und dann im frühen Erwachsenenalter verortet (vgl. Z. 557). Dies widerspricht seiner Bemerkung, dass R für ihn erwachsen ist. B verwendet erneut die Formulierung „Zeit zu überbrücken“ (Z. 559), die im Widerspruch zu seinem Ratschlag steht, die Zeit bis zum Ausbildungsbeginn sinnvoll zu gestalten. Er erkundigt sich nicht nach Auslandstätigkeiten im pädagogischen Bereich, sondern unspezifisch nach Institutionen, die solche Angebote organisieren. Auch die informelle Verabschiedung „ciao“ (Z. 561) bestätigt, dass B den Angerufenen gut kennt. Nachdem das Telefonat beendet ist, wendet B sich wieder an R: „nee das war nich sein . sein Gebiet“ (Z. 563).

Mit dem Zivildienst hat er dem Ratsuchenden offensichtlich einen Hinweis gegeben. Die Formulierung „was ich noch fragen wollte“ (Z. 565) zeigt, dass es R bewusst ist, dass das Gespräch beendet werden soll. Der von B angesprochene „Zivildienst“ wird oder wurde von R als weitere Möglichkeit in Betracht gezogen, die Wartezeit bis zu seiner Ausbildung zu überbrücken. Die Formulierung „doof gedacht“ (Z. 566) deutet erneut an, dass R kein Wissen darüber hat oder dass er sich gegenüber B als unwissend darstellt, um weiterhin als beratungsbedürftig zu gelten. R erhofft sich von einer erneuten Musterung, doch den Zivildienst ableisten zu können (vgl. Z. 566f.). Dass auch B diese Möglichkeit in Betracht gezogen hat, macht er anschließend deutlich. Dabei weist er auf das Versäumnis hin, R nicht nach seinem Wehr- und Ersatzdienst gefragt zu haben. Die Interpretation, dass B den Lebenslauf von R rekonstruieren und Lücken aufdecken wollte, scheint sich damit zu bestätigen. B äußert seine Vermutung, dass R einen Auslandseinsatz nur außerhalb des Zivildienstes absolvieren kann (vgl. Z. 568ff.). Auffallend ist, dass er darauf hinweist, dass er diese Einschätzung auf der Basis seines Alltagswissens trifft, das ‚ungesichert‘ sei. Der Berater unterscheidet damit indirekt zwischen den bisherigen Informationen, die er auf Basis seines gesicherten Fachwissens gegeben hat, und dieser Vermutung. R beginnt eine Erklärung (vgl. Z. 576), wird aber von B unterbrochen, der nochmals darauf aufmerksam macht: „Laien und Alltagswissen . das dient jetzt nich als Beratung“ (Z. 578). Es lässt sich daraus folgern, dass B üblicherweise in seinen Beratungen nicht auf sein Alltags- bzw. Laienwissen zurückgreift.

R gibt an, sich mit Hilfe des Internets zu informieren (vgl. Z. 579f.) und hat damit eine eigene Lösung für das Nichtwissen von B parat. Beachtenswert ist, dass er die Formulierung ‚schlau machen‘ von B verwendet. Er nimmt damit gewissermaßen die Ratschläge des Beraters an, sich auch über die Ausbildungen und seinen BAföG-Anspruch zu erkundigen. B

empfiehlt, die Kreiswehrrersatzämter zu kontaktieren (vgl. Z. 581). Dieser Ratschlag entspricht seinen bisherigen Empfehlungen, sich persönlich bei den jeweils zuständigen Institutionen zu erkundigen und nicht nur im Internet zu recherchieren. Zum Ende des Segments wiederholt R, dass er sich bei der Einrichtung erkundigen wird, um daraufhin erneut das Ende der Beratung einzuleiten: „nee wie gesagt dann weiß ich alles“ (Z. 582f.).

Es bestätigt sich, dass R keine Beratung benötigt, da er alle relevanten Informationen bereits selbst recherchiert hat. Mit den Ideen ‚Praktikum‘ und ‚Entwicklungs- bzw. Zivildienst‘ hat R gezeigt, dass er bis zum Beginn der Ausbildung eine Tätigkeit anstrebt, die einen fachlichen Bezug zum Erzieherberuf hat. Alle Möglichkeiten wären mit dem – nicht thematisierten – Verlassen des Elternhauses verbunden. Es kennzeichnet aber auch den Fall, dass R nur Vorschläge unterbreitet, die bezüglich ihrer Realisierung unmöglich sind oder so dargestellt werden. Ungeklärt bleibt, bei wem sich B nach den „Auslandseinsätzen“ erkundigt.

Besonders auffallend ist in diesem Segment die explizite Differenzierung zwischen den Wissensformen des Beraters: Er bezeichnet sein Wissen über die Musterung ausdrücklich als „ungesichertes Alltagswissen“ und als „Laienwissen“, das nicht zur Beratung „dient“. Daraus wird sein professioneller Anspruch deutlich.

Segment 12

584 B: gut ich ruf Sie an um zu sagen . wie das mit Sonderprogramm is . und sollte noch irgendwas sein
585 R: alles klar
586 B: (leise) Sie können mich natürlich auch anrufen* Herr [Nachname1]
587 R: alles klar schönen Tag noch
588 B: das wünsch ich auch
589 R: alles klar tschü:ss
590 B: tschüss
591 ((Tür öffnen, Tür schließen))

Mit einem gesprächsstrukturierenden „gut“ (Z. 584) will B offensichtlich die Möglichkeit ergreifen, das Gespräch zu beenden. Er wiederholt, R anzurufen, um ihn über die Sonderprogramme zu informieren (vgl. Z. 584). Auch weist er erneut darauf hin, dass R sich telefonisch an ihn wenden kann, wobei die Möglichkeit einer weiteren Face-to-face-Beratung nicht genannt wird. Die Reaktion „alles klar“ (Z. 585) von R zeigt, dass er mit diesem Vorgehen einverstanden ist. Mit der Nennung des Nachnamens des Ratsuchenden ‚rahmt‘ B die Beratung (vgl. Z. 586). R initiiert daraufhin eine Verabschiedungssequenz, und B erwidert die Floskel (vgl. Z. 587f.). Im Anschluss leitet R eine zweite, eher informelle Verabschiedungssequenz ein: „alles klar tschüss“ (Z. 589). B greift auch diese auf, indem er den Ratsuchenden ebenfalls mit „tschüss“ (Z. 590) verabschiedet. Daraufhin verlässt R den Raum (vgl. Z. 591).

Es fällt auf, dass die zu Beginn des Gesprächs suspendierten Themen ‚Zugangsvoraussetzungen‘ und die Möglichkeit, das Fachabitur in Verbindung mit einer Ausbildung zu machen, vom Berater nicht mehr behandelt worden sind.

Fallspezifisch und institutionelle Dimensionen der WB B

Wie die Ratsuchende der WB A greift auch dieser Ratsuchende offensichtlich auf ein prozedurales Wissen aus einem anderen institutionellen Kontext zurück. Er beginnt, seine Berufsbiografie zu schildern und zu begründen, warum er nicht mehr in seinem Ausbildungsberuf arbeiten möchte. Auch in diesem Fall greift der Berater die „Ex-post-Konstruktion“ (Hof/Kade 2009, S. 162) der (Berufs-)Biografie nicht auf, sondern stellt Fragen zum Lebenslauf des Ratsuchenden. Der Ratsuchende hat seine Bewerbungsunterlagen mitgebracht und begründet ausführlich, warum er nicht mehr in einem erlernten Beruf arbeiten will. Der Berater wahrt den anbieterinstitutionellen Kontext, indem er den Ratsuchenden darauf aufmerksam macht, ihn nicht zu einer Rückkehr in den Ausbildungsberuf überreden zu wollen und die Bewerbungsunterlagen nicht zu benötigen. Trotz dieser impliziten Abgrenzung von der Institution ‚Agentur für Arbeit‘ übernimmt der Berater auch in diesem Gespräch eine vermittelnde Position zwischen den Interessen des Ratsuchenden und der Entscheidung der Behörde, ein EQJ nicht zu bewilligen. Auch fallen erneut Begrifflichkeiten aus dem institutionellen Kontext ‚Agentur für Arbeit‘ auf, die der Berater verwendet.

Zentrales Merkmal der Beratung ist, dass der Ratsuchende kein Beratungsanliegen hat. Die „Etablierung der Beratungsbedürftigkeit“ (Kallmeyer 2000, S. 236) stellt somit eine zentrale Herausforderung für den Berater dar, um dem Gespräch den Charakter einer Beratung zu verleihen. Der Ratsuchende kennt sein Berufsziel, ist aufgrund seiner Praktika und der Massenmedien über das Berufsbild ‚Erzieher‘ informiert. Auch als der Berater vage auf das mögliche Problem ‚Zugangsvoraussetzungen‘ hinweist, stellt sich heraus, dass der Ratsuchende sich diesbezüglich bereits erkundigt hat. Der Berater unternimmt mehrfach den Versuch, das Beratungsanliegen in Erfahrung zu bringen. Mit der Angabe, Informationen zu benötigen, wie und wo R eine Umschulung zum Erzieher absolvieren kann, stellt er ‚alibihaft‘ eine Beratungsbedürftigkeit her. Dass es sich auch dabei um kein ‚echtes‘ Beratungsanliegen handelt, stellt sich später heraus, da R sich bereits über das Internet kundig gemacht und sich erfolglos um einen Ausbildungsplatz beworben hat. Der Berater reagiert auf die Tatsache, dass kein Beratungsanliegen vorliegt, indem er, sich wiederholend, allgemeine Erklärungen zum Ausbildungssystem im Erwachsenenalter macht. Übliche Phasen der Beratung wie eine Lösungsentwicklung, die Prüfung des Lösungsangebots und das Vorbereiten der Realisierung (vgl. Kallmeyer 2000, S. 236ff.) werden aufgrund der fehlenden Beratungs-

bedürftigkeit nicht vollzogen. Die ‚echten‘ Fragen des Ratsuchenden kann der Berater nicht beantworten, sondern delegiert ihn an die dafür zuständigen Institutionen.

Mit der Bezeichnung einer weiteren Beratung als „Treffen“ pointiert der Ratsuchende das Gespräch als ein geselliges Beisammensein, in dem keine Probleme oder ernsthafte Fragen behandelt werden. Es entsteht der Eindruck, dass der Ratsuchende entweder lediglich Informationen über Sonderprogramme erhalten wollte – die ihm der Berater aber nicht sofort geben kann – oder dass er die Beratung nur auf Veranlassung der Mutter ‚alibihaft‘ aufsucht.

Die nicht anwesende Mutter hat insgesamt eine große Bedeutung für diese Beratung. Der Ratsuchende und der Berater wissen, dass die Mutter mit dem Berater telefoniert und sich auch bereits inhaltlich über das Vorhaben des Sohnes verständigt hat. Sowohl der Berufswunsch ‚Erzieher‘ als auch die Idee, den Berater nach den Sonderprogrammen zu fragen, stammen von der Mutter. Bruchstückhaft gibt der Berater im Verlauf des Gesprächs Inhalte des Telefonats preis. Er weiß von der Mutter auch, dass der Ratsuchende noch zu Hause wohnt und dort „durchgefüttert“ wird. Außerdem entsteht der Eindruck, dass die Mutter dem Berater den Auftrag erteilt hat, den Sohn von seiner ‚bequemen Haltung‘ abzubringen. Die Versuche, die Fragen des Ratsuchenden zu ermitteln, könnte ein Indiz dafür sein, dass der Berater verzweifelt versucht, zu den Beratungsanliegen des Ratsuchenden vorzudringen und nicht bloß die bereits der Mutter gegebenen Informationen zu wiederholen. Besonders auffällig ist dabei die Frage, ob R einen „Druck“ verspürt, den B herauszuhören vorgibt. Im Transkript lassen sich dafür keine Hinweise finden, so dass der Berater diesen Eindruck wahrscheinlich ebenfalls im Gespräch mit der Mutter gewonnen hat, was er aber nicht transparent macht. Es entsteht der Eindruck, dass der Berater sich auf Basis des Telefonats ein Bild von dem Ratsuchenden – junger Mann, der faul ist und von seinen Eltern ausgehalten wird – gemacht hat, welches er aufgrund des Gesprächs revidieren muss. Trotz seiner Bemerkung, den Ratsuchenden als erwachsene Person wahrzunehmen, betont er mehrfach dessen finanzielle Abhängigkeit von seinen Eltern. Der Ratschlag des Beraters, dass der Ratsuchende nicht zu Hause auf dem Sofa sitzen, sondern die Zeit bis zur Ausbildung sinnvoll nutzen soll, könnte ebenfalls von der Mutter stammen.

11.2.3 Vergleich der Selbstdarstellung mit den Interaktionsanalysen

Die Ratsuchenden der WB A und der WB B repräsentieren als Arbeitslose eine der im Flyer genannten Adressatengruppen, denen die dort unterstellte Notwendigkeit einer Weiterbildung bereits bewusst ist. Beide wollen einen neuen Beruf ergreifen und wissen, dass sie dafür eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen müssen, um eine entsprechende Qualifikation zu erwerben. Von dem im Flyer erwähnten Problem der unübersichtlichen Strukturen im Weiterbildungssektor, sind ebenfalls beide betroffen. Während die Ratsuchende in der WB A Wissen benötigt, von welchen Weiterbildungseinrichtungen Weiterbildungsmaßnahmen an-

geboten werden, ist der Ratsuchende der WB B – zumindest vordergründig – mit Fragen bezüglich der Zugangsvoraussetzungen und der Förderbedingungen für seine angestrebte Umschulung zum Erzieher konfrontiert.

Die in der Selbstdarstellung vorgenommene Eingrenzung der Beratungsgegenstände (Weiterbildungsangebot, Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Finanzierungsmöglichkeiten) entspricht somit den Beratungsanliegen der Ratsuchenden. Die angegebene Expertise des Beraters wird in beiden Beratungen benötigt, wobei deutlich wird, dass er lediglich über allgemeines Weiterbildungswissen verfügt. Diese eher rudimentären Kenntnisse werden im Flyer durch die umgangssprachliche Formulierung „weiß Bescheid über“ bereits angedeutet.

Gemäß der Selbstdarstellung werden die Ratsuchenden bei der Lösung ihrer Probleme unterstützt, indem ihnen Wissen über das Weiterbildungssystem und über Recherchemöglichkeiten vermittelt wird, wobei Berufs- und Weiterbildungsentscheidungen selbst getroffen und umgesetzt werden müssen. Um spezifische Fragen der Ratsuchenden beantworten zu können, muss der Berater entweder während oder nach den Beratungen die benötigten Informationen erst recherchieren. Mit manchen Beratungsanliegen werden die Ratsuchenden an die dafür zuständigen Institutionen verwiesen. Im Hinblick auf die Symbolik des Zahnrads im Logo der Einrichtung sorgt die WBS dafür, dass die Ratsuchenden in Bewegung bleiben.

Beachtenswert ist, dass beide Ratsuchenden ihre Weiterbildungsvorhaben narrativ überschüssig und berufsbiografisch begründen. Obwohl sie damit dem in der Selbstdarstellung ausgewiesenen Beratungsverständnis entgegenkommen, nicht nur Informationen vermitteln zu wollen, scheint der Berater an diesen Informationen kein Interesse zu haben. Stattdessen versucht er möglichst knapp und präzise, die objektivierbaren Lebensläufe und ihren jeweiligen Status als Arbeitslose zu ermitteln.

Die sowohl in der Selbstdarstellung als auch in der WB A bekundete Unabhängigkeit und Trägerneutralität der WBS trifft bei arbeitslosen Ratsuchenden offensichtlich nur eingeschränkt zu. So ist die WBS rechtlich und örtlich an das Jobcenter angegliedert und in ihrer Arbeit zwar unabhängig, muss sich aber bei Beratungen von Arbeitslosen, an gesetzlichen Förderbedingungen sowie dem subjektiven Ermessen der Fallmanagerinnen und Fallmanager orientieren. Obwohl der Berater – konform zur Selbstdarstellung – auf die Unabhängigkeit der WBS vom Jobcenter aufmerksam macht, wird in beiden Beratungen auch eine enge Kooperation mit dem Träger ‚Jobcenter‘ deutlich.

Während die genauen Kenntnisse des Beraters über interne Zuständigkeiten und Abläufe beim Jobcenter (z. B. Bedeutung des Profilings, Eignungsfeststellungen, Finanzierungsentscheidungen, Ermessensspielräume) damit erklärt werden können, dass er regelmäßig Arbeitslose berät, ist die Tatsache, dass er sich mit den Fallmanagerinnen und Fallmanagern über gemeinsame Kundinnen und Kunden austauscht, ein Beleg für eine enge Kooperation.

Auch die Tatsache, dass er zwischen der Behörde und den Ratsuchenden vermitteln will und Begriffe oder Formulierungen des Jobcenters übernimmt, zeigt die enge Verbindung der beiden Institutionen.

11.2.4 Ethnografische Anreicherung der Interaktionsanalysen

Ethnografische Notizen, angefertigt vor und nach der Datenerhebung, und der Beratungsort

Ethnografische Notizen

Die Weiterbildungsberatungsstelle wurde mit einem ähnlichen Anschreiben wie die Volkshochschule per E-Mail kontaktiert. Die WBS und der Ansprechpartner sind dem Autor von einer Kollegin genannt worden, die in einem anderen Projektzusammenhang mit der WBS bereits kooperiert hat. Bei dem Ansprechpartner handelt es sich – wie sich später herausgestellt hat – um den einzigen Mitarbeiter der Weiterbildungsberatungsstelle. Nach einer Woche erhielt der Autor eine E-Mail, in der der Berater seine Bereitschaft zeigte, sich an der Untersuchung zu beteiligen:

„Zur Vereinbarung eines Gesprächstermins dürfen Sie mich gerne anrufen. Im Anschluss an dieses Gespräch würden wir die Kooperationsabsicht der Geschäftsführung des Kommunalen JobCenters AöR vortragen, deren Zustimmung selbstverständlich erforderlich wäre.“

Auffällig ist die Begrifflichkeit „Kooperationsabsichten“, die daraufhin deutet, dass der Berater sich nicht nur als ‚Forschungsobjekt‘ zur Verfügung stellen wollte, sondern eine Zusammenarbeit anstrebte. Außerdem wird deutlich, dass er diese Entscheidung nicht fällen konnte, sondern dass es einer Zustimmung des Trägers ‚Jobcenter‘ bedurfte.

Es wurde ein persönliches Treffen vereinbart. In diesem ca. 20-minütigen Gespräch wurde das Forschungsvorhaben dargelegt. Außerdem sind datenschutzrechtliche Fragen geklärt worden. Der Berater erklärte sich endgültig bereit, seine Beratungen aufzeichnen zu lassen, wozu er sich aber weiterhin die Genehmigung der Geschäftsleitung des Jobcenters einholen musste. Sechs Wochen nach dem Gespräch erhielt der Autor die Zusage, dass Tonaufnahmen der Beratungen angefertigt werden können. Bei einem weiteren Treffen wurde dem Berater die Bedienung des Aufnahmegeräts erklärt. Dabei ist darauf hingewiesen worden, dass er sich bemühen sollte, schon die Anfänge der Beratungen aufzuzeichnen. Außerdem wurde er gebeten, keine Auswahl von Beratungen vorzunehmen und Aufzeichnungen von Gesprächen, die er für nicht gelungen hält, nicht zu löschen. Zusätzlich wurde ihm eine schriftliche Datenschutzerklärung für die Ratsuchenden ausgehändigt.

Nach drei Wochen sollten die Aufnahmen dem Autor übergeben werden. Der Berater hatte den vereinbarten Termin wahrscheinlich vergessen, so dass der Autor ca. eine halbe

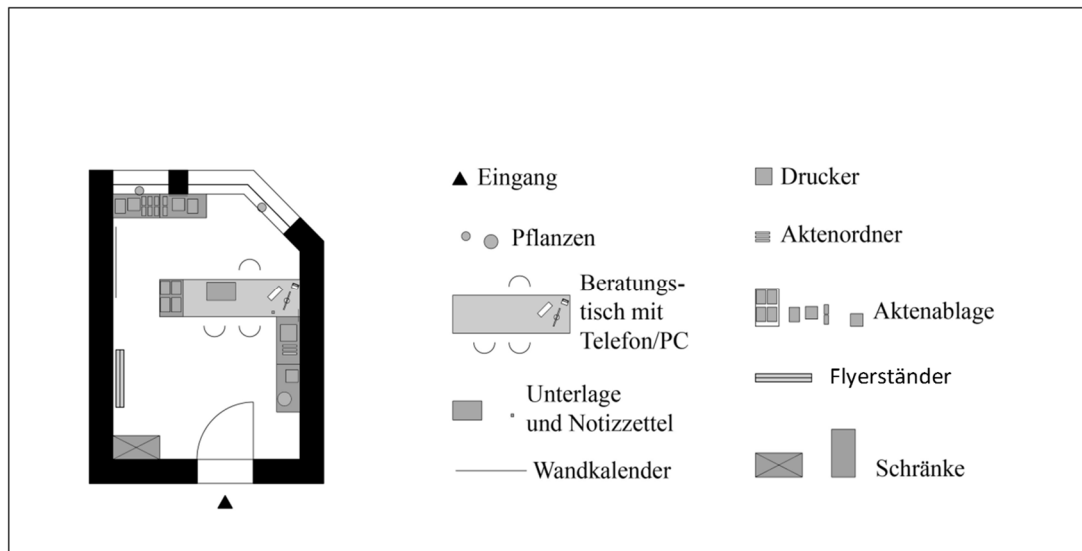
Stunde vor dem Büro der WBS warten musste. Der Berater kam lachend aus einem Nachbarbüro und entschuldigte sich, dass die Besprechung länger gedauert habe. Der Autor gewann den Eindruck, dass der Berater ein kollegiales Verhältnis zu den Mitarbeitenden des Jobcenters hat.

Nach Angaben des Beraters war das Aufnahmegerät einfach zu bedienen. Er zeigte sich aber erleichtert, dass die Aufnahmen beendet waren, da er vor den Aufzeichnungen eine ‚gewisse Angespanntheit‘ verspürt, die sich aber im Laufe der Beratungen gelegt habe. Auf Nachfrage des Autors versicherte der Berater, kein Gespräch gelöscht zu haben. Der Berater erklärte sich bereit, ein Interview über seine Tätigkeit zu geben. Er bekundete außerdem sein Interesse an den Transkriptionen und an den Ergebnissen der Studie.

Beratungsort

Die WBS hat – wie bereits aus der Selbstdarstellung deutlich wurde – ihren Sitz im Gebäude des kommunalen Jobcenters. Das Gebäude ist fußläufig vom Hauptbahnhof erreichbar. Es handelt sich um einen typischen Behördenbau der 1970er Jahre. Das Haus umfasst drei Etagen. Im Erdgeschoss befindet sich das Berufsinformationszentrum, in dem Arbeitslose und Arbeitssuchende sich über den Arbeitsmarkt, über Berufsbilder, Stellenanzeigen und Weiterbildungsmaßnahmen informieren können. In den beiden oberen Etagen sind die Büroräume der Mitarbeitenden des Jobcenters.

Abbildung 15: Skizze des Beratungsbüros der WBS



(Quelle: eigene Darstellung)

Die WBS befindet sich in der zweiten Etage in einem Büroraum gegenüber eines Fahrstuhls. Vor der Tür stehen zwei Stühle. Auf die WBS wird auf einer Tafel im Eingangsbereich, auf einem Schild im Fahrstuhl sowie auf einem Türschild neben dem Büro hingewiesen. Trotz

dieser Beschilderung gewinnt man nicht den Eindruck, dass die WBS eine eigenständige Institution ist, sondern denjenigen, dass es sich um ein Angebot des Jobcenters handelt.

Das Büro der WBS ist ca. 24 m² groß (vgl. Abb. 15). Links neben der Eingangstür befinden sich ein Schrank und ein Flyerständer, in dem Folder von regionalen Weiterbildungseinrichtungen ausliegen. Auf der gegenüberliegenden Seite stehen zwei Sideboards, mit Aktenordnern, -ablagen und einer Blume. Ein Drucker ist von den beiden Sitzplätzen, die für die Ratsuchenden gegenüber dem Schreibtisch des Beraters vorgehalten werden, gut zu erreichen. Im Hintergrund befindet sich eine Fensterfront. Jeweils zwei Fenster werden durch eine Säule voneinander getrennt, die mit einem großen Wandkalender verdeckt wird. Davor steht ein weiteres Sideboard, auf dem ebenfalls Flyer von Weiterbildungseinrichtungen ausliegen und sich Ablagefächer befinden.

Auf dem Schreibtisch stehen ein drehbarer Flachbildschirm mit Tastatur, eine PC-Maus und ein Telefon. An dem Tag, an dem die Fotografien gemacht wurden (vgl. Abb. 16), lag vor dem Monitor ein Notizblock. Rechts auf dem Schreibtisch befanden sich mehrere sorgfältig aufeinander-gestapelte Hefter.

Abbildung 16: Fotografien des Beratungsbüros der WBS



Anreicherung der Interaktionsanalysen

Die Interpretation, dass der Berater in der WB B die WBS als eine Forschungseinrichtung aufwerten wollte, bestätigt sich. Der Berater verstand sich offensichtlich nicht nur als ‚Forschungsobjekt‘ der Studie, sondern als gleichberechtigter Partner. Dies korrespondiert auch mit seinem Interesse an den Transkripten und an den Ergebnissen der Studie. Auch die Tatsache, dass er sich bereits an anderen Forschungsprojekten beteiligt hat, zeigt, dass er als Weiterbildungsberater wissenschaftlichen Interessen offen gegenüber eingestellt ist.

Dass er in seiner E-Mail formal von „Kooperationsabsicht“ sprach, scheint typisch für den Trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ zu sein. Bei den Analysen war aufgefallen, dass der Berater, wenn das Jobcenter Thema wurde, auch Begriffe der Behördensprache (z. B. „Kostenträger“, „Leistungsbezug“, „begrenzte Zumutbarkeit“) verwendete. Der Gebrauch des in-

stitutionellen „Wir“ sowohl in seiner E-Mail als auch in den beiden Beratungen ist vor dem Hintergrund, dass der Berater der einzige Mitarbeiter der WBS ist, auffallend. Wahrscheinlich bezieht sich diese Formulierung nicht auf die WBS, sondern auf das Jobcenter. Dies korrespondiert auch mit der in der WB A erwähnten Kooperation mit der Behörde. Die Beobachtung des Autors, dass der Berater kollegiale Beziehungen zu den Mitarbeitenden des Jobcenters pflegt, stützt ebenfalls diese Interpretation. Dies könnte auch erklären, warum er die Fallmanagerin der Ratsuchenden in der WB A namentlich kannte und wusste, welche Aufgaben die Fallmanagerinnen und Fallmanager haben und welche subjektiven Kriterien sie bei Finanzierungsbewilligungen anlegen. Auch bestätigt sich, dass er in der WB B einen Mitarbeiter des Jobcenters anrief, den er als „Kollegen“ bezeichnete. Zudem erklärt sich, warum der Berater sich in der WB A nicht an der Kritik über das Jobcenter und über die Arbeit der Fallmanagerin beteiligte. Stattdessen versuchte er in beiden Beratungen, eine vermittelnde Position zwischen den Kolleginnen und Kollegen des Jobcenters und den Ratsuchenden einzunehmen.

Obwohl in beiden Beratungen und in der Selbstdarstellung sowohl die WBS als auch deren Beratungen als unabhängig vom Jobcenter dargestellt werden, zeigt die Notwendigkeit der Genehmigung der Behörde zur Datenaufzeichnung, dass der Berater der Geschäftsführung des Jobcenters unterstellt ist. Die in beiden Beratungen vorgenommenen Beschreibungen der WBS und die vorgenommene Abgrenzung zum Jobcenter scheinen aufgrund des Beratungsortes und der räumlichen Ausstattung notwendig zu sein. Da die WBS ihren Sitz im Gebäude des Jobcenters hat und die Büroausstattung wahrscheinlich auch vom Jobcenter gestellt wurde, könnte es sein, dass insbesondere arbeitslose Ratsuchende annehmen, mit den Beratungen der WBS eine Dienstleistung des Jobcenters in Anspruch zu nehmen. Dies würde auch erklären, warum beide Ratsuchenden auf ein Umgangswissen, das sie möglicherweise im institutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ erworben haben, zurückgriffen (Schilderungen der Lebensläufe, Begründungen der Berufsziele).

Dadurch, dass die Beratungen in einem geschlossenen Büroraum angeboten werden, wird eine vertrauliche Gesprächsatmosphäre gewährleistet, in der die Ratsuchenden auch private Lebensumstände und Probleme ansprechen können, wie dies in der WB A mehrfach der Fall war. Die Tatsache, dass im Büro des Beraters zwei Sitzmöglichkeiten für Ratsuchende zur Verfügung stehen, erklärt den souveränen Umgang des Beraters in der WB A mit den beiden Frauen. So ist es offensichtlich üblich, dass Ratsuchende von weiteren Personen begleitet werden.

Der Flachbildschirm ist drehbar, so dass die Ratsuchende der WB A und ihre Begleiterin die Internetrecherche des Beraters gut verfolgen konnten. Die Positionierung der Eingabegeräte und des Telefons ermöglichen jedoch nur dem Berater einen direkten Zugriff auf die

Medien, wohingegen den Ratsuchenden durch das räumliche Arrangement eine Beobachterrolle zugewiesen wird. Der Drucker ist dagegen so positioniert, dass nur die Ratsuchenden – ohne aufstehen zu müssen – Ausdrucke entnehmen können. Diese Tatsache erklärt einerseits die Frage der Ratsuchenden in der WB A, ob sie den Ausdruck entnehmen darf, andererseits wird die Interpretation bestätigt, dass der Berater regelmäßig gemeinsam mit Ratsuchenden Recherchen im Internet durchführt und Anbieter-/Angebotslisten während den Beratungen erstellt.

Datenbanken und Internetpräsenz

In der WB A verwendet der Berater drei Internetdatenbanken und eine Internetpräsenz einer Weiterbildungseinrichtung, um der Ratsuchenden zu zeigen, wie sie sich über Berufe, Weiterbildungsmaßnahmen und -anbieter informieren kann. Diese Internetseiten sollen zunächst kurz beschrieben werden, um dann den Umgang mit diesen in der WB A nachzuvollziehen.

„Kursnet“ ist eine Datenbank der Bundesagentur für Arbeit, in der ca. 1,2 Millionen Weiterbildungsmaßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung recherchiert werden können. Die Datenbank wird nach Angaben der Agentur für Arbeit von ca. 18.000 Bildungseinrichtungen genutzt, um ihre Veranstaltungen öffentlich zu machen. Weiterbildungseinrichtungen können sich – ohne eine Zertifizierung nachweisen zu müssen – auf der Seite kostenlos registrieren. Neben den Kursangeboten werden auch Informationen zu Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten von Aus- und Weiterbildungen sowie Informationen zu den einzelnen Bildungsanbietern präsentiert. Auf der Startseite haben die Nutzerinnen und Nutzer drei Möglichkeiten der Recherche: Sie können einen freien Suchbegriff und optional den Veranstaltungsort eingeben. Diese Suchanfrage kann dahingehend eingeschränkt werden, dass nur Angebote angezeigt werden, die über einen Bildungsgutschein der Agentur für Arbeit finanzierbar sind. Alternativ können mit Hilfe der „erweiterten Suche“ Suchanfragen auf einen Bildungsbereich oder ein Bildungsziel, einen Bildungsanbieter, eine Region etc. eingegrenzt werden. Eine weitere Möglichkeit ist, eine Berufsbezeichnung einzugeben, zu der dann entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen angezeigt werden (vgl. <http://kursnetfinden.arbeitsagentur.de/kurs/>).

„Berufenet“ ist ebenfalls eine Datenbank der Agentur für Arbeit, in der nach Angaben der Behörde ca. 3.200 aktuelle und ca. 4.800 archivierte Berufsbeschreibungen abrufbar sind. Neben Kurzbeschreibungen von Tätigkeiten, Berufen und den dafür notwendigen Qualifikationen können die Nutzerinnen und Nutzer auch nach Informationen über die Tätigkeiten, die dafür notwendigen Ausbildungen, die zu erwartenden Entwicklungen der Berufsfelder etc. recherchieren. Außerdem können aktuelle Daten des Arbeitsmarktes, Bilder und Filme abge-

rufen werden. Die Tätigkeitsbereiche und Berufe sind mit den Datenbanken ‚Jobbörse‘ und ‚Kursnet‘ der Agentur für Arbeit sowie mit weiteren Online-Stellenbörsen verknüpft.

‚Berufenet‘ bietet ebenfalls mehrere Möglichkeiten der Recherche: Erstens kann eine Berufsbezeichnung frei eingegeben werden. Eine solche Suchanfrage lässt sich mit Hilfe der notwendigen Zugangsvoraussetzungen (Ausbildungsberuf, Weiterbildungsberuf, Studienfächer, Hochschulberufe) weiter eingrenzen. Weitere Möglichkeiten der Recherche sind eine alphabetische Suche, die Recherche nach zweijährigen Ausbildungsberufen, nach Studienfächern, nach Berufsfeldern und nach naturwissenschaftlich-technischen Berufen sowie nach ‚reglementierten Berufen‘¹³⁵ (vgl. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/>).

Bei der dritten aufgerufenen Datenbank handelt es sich um ein regionales Portal, das von einer Stiftung betrieben wird. Die Nutzerinnen und Nutzer können sich dort über Bildungswege, Abschlüsse, Fördermöglichkeiten und Qualitätskriterien/Qualitätssysteme informieren. In der Datenbank sind über 40 Internetpräsenzen von regionalen Weiterbildungsanbietern verlinkt. In der Rubrik ‚Bildungswege‘ besteht außerdem die Möglichkeit, eine Suche nach regionalen Weiterbildungsmaßnahmen und -anbietern durchzuführen.

Bei dem Weiterbildungsanbieter, dessen Internetpräsenz der Berater ebenfalls in der WB A besuchte, handelt es sich um eine gewerkschaftliche Einrichtung, die von einem Träger unterhalten wird, der deutschlandweit mit über 20 Geschäftsstellen vertreten ist und an über 300 Standorten seine Angebote macht. Neben Aus-, Fort- und Weiterbildungen werden auch Personalrekrutierungen, Berufswege- und Karriereberatungen angeboten. Der Träger ist von der Agentur für Arbeit zertifiziert und kann dementsprechend Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, die über Bildungsgutscheine förderfähig sind. Bei der aufgerufenen Homepage handelt es sich um eine der 300 regionalen Geschäftsstellen. Diese Einrichtung ist außerdem eines der 20 Mitglieder im Netzwerk der WBS (vgl. Kap. 10.2).

Anreicherung der Interaktionsanalysen

In der WB A rief der Berater zunächst das Portal ‚Kursnet‘ auf. Er erwähnte nicht, dass es sich um eine Datenbank der Agentur für Arbeit handelt. Auch wies er die Ratsuchende nicht darauf hin, dass sie auf der Seite nicht nur nach Kursen recherchieren, sondern sich auch über Finanzierungsmöglichkeiten von Umschulungen informieren kann. Der Berater nutzte die einfache Suchabfrage, indem er den von der Ratsuchenden vorgeschlagenen Begriff des „Metallfacharbeiters“ eingab und die Suche mit der Ortsfunktion eingrenzte. Vollzieht man diese Suchanfrage,¹³⁶ öffnet sich zunächst eine Seite, auf der die örtliche Einschränkung

¹³⁵ Hierunter fallen alle Berufe, für deren Ausübung ein bestimmter akademischer Abschluss notwendig ist. Dies sind insbesondere freie Berufe wie Arzt, Apotheker, Rechtsanwalt, Steuerberater, Wirtschaftsprüfer, Psychotherapeut.

¹³⁶ Stand September 2012.

bestätigt werden muss. Im Anschluss wird man zur ‚erweiterten Suche‘ weitergeleitet. Es fällt auf, dass der Berater die dort aufgeführten Kriterien zur Eingrenzung der Suchanfrage nicht erwähnte, sondern nur darauf hinwies, die maximale Entfernung zu den Weiterbildungseinrichtungen bei 25 Kilometern zu belassen. Es bestätigt sich, dass der Berater die Funktionen und den Aufbau der Datenbank nur sehr allgemein vorführen wollte. So hätte er an dieser Stelle bereits darauf hinweisen können, dass die Suchanfrage dahingehend eingeschränkt werden kann, dass nur von der Agentur für Arbeit förderfähige Weiterbildungsmaßnahmen angezeigt werden.

Die Suchanfrage „Metallfacharbeiter“ ergab und ergibt kein Ergebnis. Bei der zweiten durchgeführten Suchanfrage mit dem Suchbegriff „Metall“ werden 165 Weiterbildungsmaßnahmen angezeigt. Das Ergebnis wird nach Bildungsbereichen (Allgemeinbildung mit Berufsbezug, Berufsausbildung, Berufliche Weiterbildung, Meister) und nach unterschiedlichen Bildungszielen (z. B. Anlagenmechaniker, Teilzurichter) differenziert dargestellt. Man hat die Möglichkeit, das Ergebnis nach den Anfangszeitpunkten der Kurse, den Schulungsorten oder den Kursformen sich sortieren zu lassen. Auf diese Möglichkeiten machte der Berater ebenfalls nicht aufmerksam. Möglicherweise enthielt er der Ratsuchenden diese Informationen bewusst vor. Die Ratsuchende wollte nämlich möglichst schnell irgendeine Umschulung absolvieren, um nicht mehr vom Jobcenter abhängig zu sein, und der Berater riet ihr, sich zunächst zu orientieren und sich nicht vorschnell für oder gegen eine Umschulung zu entscheiden.

Von den 15 Treffern der Gruppe ‚Berufsausbildung‘ las der Berater sieben vor, wobei er selektierte. So nannte er – unter der Voraussetzung, dass diese Anzeige mit der zum Zeitpunkt der Beratung übereinstimmt – nicht die ersten sieben Treffer, sondern mit dem „Metallbauer“ einen aus der Mitte der Liste und mit dem „Zerspanungsmechaniker“ den zuletzt aufgeführten Beruf. Auch dies bestätigt, dass er nur eine exemplarische Recherche durchführt.

Während auf der Seite jeweils die männliche und die weibliche Berufsbezeichnung ausgewiesen sind, las der Berater jeweils nur die männliche vor. Dies ist vor dem Hintergrund, dass er zuvor auf die geschlechtsspezifische Differenzierung von Berufen verwiesen hat, bemerkenswert. Etwas gewagt lässt sich folgern, dass er bereits damit die Ratsuchende indirekt darauf aufmerksam machte, dass die von ihr genannten Berufe typisch ‚männliche‘ sind.

Bei der Analyse ist aufgefallen, dass die Ratsuchende den Berater darum gebeten hat, die Berufsausbildung zum „Konstruktionsmechaniker“ aufzurufen. Die Deutung, dass der Berater dieser Aufforderung nicht nachkam, da er von „Metallbauer“ sprach, bestätigt sich nicht. So lautet die in der Datenbank angegebene, vollständige Berufsbezeichnung ‚Metallbauer/Metall-bauerin Fachrichtung Konstruktionstechnik‘.

Obwohl das Portal ‚Kursnet‘ auch die Möglichkeit bietet, sich weitere Informationen über Ausbildungen anzeigen zu lassen, machte der Berater davon keinen Gebrauch. So hätte er der Ratsuchenden beispielweise einen Film vorführen können, damit sie einen Eindruck von einer Tätigkeit erhält. Stattdessen fragte er, ob andere Berufsbilder in Frage kämen. Damit bestätigt sich, dass er der Ratsuchenden nicht nur den Aufbau der Datenbank erklären, sondern ihr auch berufliche Alternativen eröffnen wollte.

Die Frage der Ratsuchenden, was ein Metallbinder bzw. -bildner macht, nahm der Berater zum Anlass, das Portal ‚Berufenet‘ zu besuchen. Auch bei dieser Recherche nutzte er die ‚einfache Suchanfrage‘ und erläuterte der Ratsuchenden nicht die alternativ zur Verfügung stehenden Recherchemöglichkeiten. Dieses Vorgehen des Beraters entsprach nicht seiner Bemerkung, dass die Ratsuchende noch eine berufliche Orientierung benötigt. Es bestätigt sich dagegen, dass er der Ratsuchenden nahelegen wollte, sich insbesondere auch persönlich bei den Weiterbildungseinrichtungen zu erkundigen und nicht das Internet als einzige Informationsquelle zu nutzen.

Führt man die in der Beratung getätigten Anfragen mit dem Suchbegriff ‚Metall‘ durch, werden über 350 Berufe/Tätigkeiten alphabetisch aufgelistet, was die Bemerkung „ja ne Riesenliste ne!“ (WB A, Z. 488) des Beraters erklärt. Die Berufe sind drei „Gruppen“ zugeordnet (z. B. Ausbildungsberufe-Dual, Ausbildungsberufe-BFS, Weiterbildungsberufe-Meister), worauf der Berater die Ratsuchende aufmerksam machte. Der erste aufgeführte Beruf, der des „Anlagenmechaniker/Anlagenmechanikers“, gehört zur Gruppe ‚Ausbildungsberufe-Dual‘. Diese Eingruppierung könnte der Grund dafür sein, warum der Berater die Ratsuchende fragte, ob sie wisse, was duale Ausbildungsberufe sind. Offensichtlich entschied der Berater auf Basis der Angaben der Datenbank, welche Informationen über das Aus-/Weiterbildungssystem er der Ratsuchenden vermittelte. Die Interpretation, dass die Ratsuchende an dieser Erklärung nicht interessiert war, da sie sich nach der Tätigkeit eines Autogenschweißers erkundigte, bestätigt sich ebenfalls. ‚Autogenschweißer‘ ist nämlich der Gruppe ‚Berufe mit unterschiedlichen Zugängen‘ zugeordnet. Wäre die Ratsuchende den Ausführungen des Beraters aufmerksam gefolgt, hätte sie wissen können, dass diese Tätigkeit keine berufliche Alternative für sie darstellte.

Im Anschluss besuchte der Berater erneut die Datenbank ‚Kursnet‘. Die Interpretation, dass der Berater mit dem regionalen Weiterbildungsangebot vertraut ist, da er die Ratsuchende darauf hinwies, dass eine Suchanfrage nach „Metallbildner“ zu keinem Ergebnis führen werde, bestätigt sich. Diese Suchanfrage ergibt tatsächlich keinen Treffer. Der Berater kam im Anschluss der Aufforderung der Ratsuchenden nach, die Angebote einer Weiterbildungseinrichtung aufzurufen. Führt man auch diese Recherche durch, wählte der Berater das erste angegebene ‚Bildungsziel‘ ‚Anlagenmechaniker/Anlagenmechanikerin‘ aus und

besuchte die Homepage des ersten aufgeführten Bildungsanbieters. Dort werden alphabetisch alle Bildungsangebote (Umschulungen, Fortbildungen, Nachholen von Schulabschlüssen etc.) aufgelistet, wobei nicht nach Umschulungen, Weiterbildungen und Ausbildungsbausteinen differenziert wird, was das Missverständnis in der Beratung erklären könnte.

Bei der im Anschluss besuchten regionalen Weiterbildungsdatenbank verwendete der Berater die Funktion ‚Kurssuche‘. Wenn man dort nach Umschulungen recherchiert, erhält man eine Auflistung, in denen die Kursbezeichnung, der Anbieter, der Umschulungsbeginn und der Ausbildungsort angegeben werden. Klickt man auf den Link einer Umschulung, erhält man detaillierte Informationen über die Weiterbildungsmaßnahme (Bezeichnung, Zielgruppe, Dauer, Beschreibung, Förderfähigkeit etc.). Auch auf diese Möglichkeit wies der Berater nicht hin, sondern machte die Ratsuchende lediglich darauf aufmerksam, dass sowohl Ansprechpartner mit Kontaktdaten als auch die Internetpräsenz des Anbieters hinterlegt sind. Auch dies bestätigt, dass der Berater die Ratsuchende veranlassen wollte, sich persönlich bei den Weiterbildungseinrichtungen zu informieren.

Außerdem besuchte der Berater die Internetpräsenz einer Weiterbildungseinrichtung, die gemäß der Selbstdarstellung der WBS (vgl. Kap. 10.2) Mitglied des Netzwerks ist, worauf der Berater ebenfalls nicht hinwies. Der Berater klickte auf die Rubrik ‚Berufe‘, in der das Angebot der Einrichtung nach unterschiedlichen Berufsfeldern (Kaufmann, IT- und Elektrotechnik, Gesundheitswesen, Metalltechnik) dargestellt wird. Auch mit Hilfe dieser Seite hätte sich die Ratsuchende über Berufsbilder informieren können, worauf der Berater nicht aufmerksam machte. Auf der Seite kann die vom Berater ausgedruckte Angebotsliste erstellt werden. Erzeugt man eine solche Liste, findet sich darauf auch der Hinweis auf die erwähnte Informationsveranstaltung. Während im Ankündigungstext der Veranstaltung darauf hingewiesen wird, dass eine Anmeldung erforderlich ist, erwähnte dies der Berater nicht. Vielmehr erweckte er den Eindruck, dass die Ratsuchende die Veranstaltung auch spontan besuchen kann.

Insgesamt fällt auf, dass zwei der vier besuchten Webseiten vom Träger der Weiterbildungsberatungsstelle, der Agentur für Arbeit, unterhalten werden und eine von einer Weiterbildungseinrichtung, die Mitglied im Netzwerk der WBS ist. Lediglich die Stiftung, welche die regionale Weiterbildungsdatenbank betreibt, hat keine formale Kooperation mit der WBS. Dieser Internetseite widmete der Berater auch die geringste Aufmerksamkeit. Obwohl vom Berater und in der Selbstdarstellung die Neutralität der Beratungen bekundet wird, bezog sich die exemplarische Recherche auf Angebote von Institutionen, die mit der WBS kooperieren und die deren Träger sind.

Konnte man auf Basis des Transkripts den Eindruck gewinnen, dass der Berater der Ratsuchenden ausführlich die Recherchemöglichkeiten erläuterte, wird beim Nachvollzug der durchgeführten Suchanfragen deutlich, dass er die Funktionen nur sehr oberflächlich vorführte. Beachtenswert ist auch, dass er die Ratsuchende nicht darauf aufmerksam machte, dass sie sich über Fördermöglichkeiten, über Berufsbilder, aktuelle Arbeitsmarktchancen und die zu erwartenden Trends informieren kann. An solchen Informationen schien die Ratsuchende jedoch ein besonders Interesse zu haben. So erkundigte sie sich wiederholt nach Inhalten von Tätigkeiten und bemerkte, einen Beruf ergreifen zu wollen, der eine Zukunft habe.

Obwohl der Berater vorgab, der Ratsuchenden zu zeigen, wie sie selbstständig für sich passende Berufe und Umschulungen ermitteln kann, sorgte er sowohl mit den Hinweisen, sich direkt bei den Einrichtungen zu erkundigen, als auch mit den selektiven Erklärungen der Datenbanken dafür, dass die Ratsuchende weiterhin auf persönliche Beratungen beim Jobcenter und bei den Weiterbildungseinrichtungen angewiesen war.

Experteninterview

Der Weiterbildungsberater hat auf Lehramt für die Sekundarstufe II mit der Fächerkombination Deutsch und Philosophie studiert, aber nie im Lehrerberuf gearbeitet. Er ist ausgebildeter Coach und Master im Neurolinguistischen Programmieren und hat eine praxisbegleitende Fortbildung für in der Weiterbildungsberatung Tätige absolviert.¹³⁷ Nach Abschluss des Studiums war er zunächst 10 Jahre für eine Weiterbildungseinrichtung tätig. Dort hat er „*Medienarbeit gemacht*“¹³⁸ und Projekte geleitet. Im Anschluss war er weitere sechs Jahre für eine andere Weiterbildungseinrichtung tätig. Er hat deren regionale Niederlassung aufgebaut und ein Projekt zur Ausbildungsplatzakquise durchgeführt. Anschließend wurde er Teamleiter des Teams ‚Ausbildung‘ im kommunalen Jobcenter. Nach internen Umstrukturierungen, die die Auflösung seines Teams zur Folge hatten, arbeitete er zum Zeitpunkt des Interviews seit knapp vier Jahren als Berater für die WBS. Auf die Stelle hat er sich nicht beworben, sondern sie wurde ihm angeboten. Die Möglichkeit als Weiterbildungsberater zu arbeiten, bezeichnet er als „*ganz spannende Sache*“: Diese Tätigkeit hat Berührungspunkte mit seinem ehemaligen beruflichen Schwerpunkt ‚Ausbildung‘. Außerdem entsprechen die Aufga-

¹³⁷ Bei der Schulung handelt es sich um die Fortbildung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“, die im Rahmen eines Projekts der lernenden Regionen entwickelt wurde. Ein Verbund aus insgesamt neun sogenannten ‚Regionalen Qualifizierungszentren‘ bietet deutschlandweit eine praxisbegleitende Bildungsberatungsausbildung an, die mit einem Zertifikat abschließt. In sechs Modulen mit insgesamt 120 Unterrichtsstunden werden die Themen ‚Gestaltung von Bildungsprozessen‘, ‚Rahmenbedingungen professioneller Beratung‘, ‚Lebenslanges Lernen und Kompetenzerfassungen‘ behandelt. Die Ausbildung schließt mit einer schriftlichen Ausarbeitung ab, in der die Teilnehmer ihre berufliche Praxis reflektieren (vgl. <http://www.bildungsberatung-verbund.de/bildung/konzept.html>).

¹³⁸ Zitate aus dem Interview werden kursiv dargestellt, um diese von Zitaten der Beratungstranskriptionen zu unterscheiden.

ben der WBS seiner Arbeitsweise, sowohl konzeptionell Netzwerkarbeit zu betreiben als auch Beratungen durchzuführen.

Auf die Frage, was die Aufgaben und Funktionen der Weiterbildungsberatungsstelle seien, gibt der Berater an, dass er diese gelegentlich vorstellen müsse: Als erstes weist er darauf hin, dass es sich um eine kommunale Beratungseinrichtung handle, die allen Bürgerinnen und Bürgern, Unternehmen sowie Bildungsanbietern zu Fragen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung offenstehe. Er merkt an, dass er fast ausschließlich berufliche Weiterbildungsberatungen durchführe. Anschließend weist er auf die Notwendigkeit von Weiterbildungsberatungen hin: Der vierte Bildungssektor ist unübersichtlich, Personen kommen mit diesem Bereich nicht zwangsläufig in Kontakt. Es muss Transparenz hergestellt werden, damit sie sich auch nach Abschluss ihrer Erstausbildung weiterbilden. Die Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung begründet er, ebenfalls übereinstimmend mit der institutionellen Selbstdarstellung, mit dem sich vollziehenden technologischen Wandel.

Im Anschluss kommt er darauf zu sprechen, dass die WBS beim kommunalen Jobcenter „angesiedelt“ ist, er aber „*rechtskreisübergreifend*“, also nicht nur Arbeitslose, berät. Auf die Frage, ob der Sitz der Weiterbildungsberatungsstelle im Gebäude des Jobcenters problematisch für seine Arbeit sei, antwortet der Berater mit der paradoxen Interjektion „*jaein*“ und bemerkt, Acht geben zu müssen. Vorsichtig formuliert er, dass „*möglicherweise*“ eine Angliederung an die Wirtschaftsberatung oder an die Volkshochschule besser wäre. Ausdrücklich „*froh*“ ist er darüber, dass die WBS in einer Außenstelle des Jobcenters ihren Sitz hat, in der von der Behörde ausschließlich Jugendliche betreut werden und mit der der „*erwachsene Normalkunde*“ nicht in Kontakt kommt. Problematisch empfindet er die Angliederung an das Jobcenter lediglich in den Fällen, bei denen Ratsuchende von ihren Fallmanagerinnen und Fallmanagern an ihn verwiesen werden. In diesen Beratungen hat er zwei Kundinnen und Kunden. Diese Konstellation, die er auch als „*Dreiecksberatung*“ bezeichnet, ist eine „*heikle Kiste*“. So muss er z. B. Wissen über ein manchmal knappes Umschulungsbudget der Agentur für Arbeit berücksichtigen, damit die Ratsuchenden sich nicht für eine Weiterbildungsmaßnahme entscheiden, die dann nicht finanziert werden kann. In solchen Fällen führt er eine „*Taktikberatung*“ durch, um den Ratsuchenden zu vermitteln, wie Fallmanagerinnen und Fallmanager „*ticken*“. Er erklärt ihnen, wie sie mit den Mitarbeitenden des Jobcenters umgehen müssen, um ihre Weiterbildungsziele finanziert zu bekommen.

Beratungen von Arbeitslosen, die nicht auf Veranlassung des Jobcenters die WBS aufsuchen – was „*gar nich so selten vorkommt*“ –, behandelt er stets vertraulich. Dass er Zugriff auf Daten des Jobcenters hat, die er gelegentlich nutzt, ist für die Ratsuchenden nicht problematisch: „*das mag aber daran liegen dass sie sich eh dass sie eh gewohnt sind irgendwie einem großem System ausgeliefert zu sein*“.

Auf die Frage, ob er sich mit der Bezeichnung ‚Kunde‘ einer Begrifflichkeit der Agentur für Arbeit bediene, stellt der Berater zunächst fest, dass dies der Sprachgebrauch des Jobcenters sei: *„das übernimmt man dann“*. Er ergänzt, dass er keine genaue Kundendefinition habe, aber *„so nen ungefähren Kundenbegriff“* anlege: *„also den denjenigen ich als Kunden als meinen Kunden bezeichne wenn ich das ernst nehme für dessen Zufriedenheit muss ich auch sorgen“*.

Die Frage des Interviewers, ob die Netzwerkpartner der WBS Erwartungen an seine Arbeit haben, wird vom Berater bejaht. Solche Interessen muss er im Blick haben, *„weil es ja auch Geldgeber sind“*. In diesem Zusammenhang stellt er fest, dass man sich im Netzwerk darüber einig sei, dass die Weiterbildungsberatungsstelle *„ne trägerneutrale ne anbieterneutrale Beratungsstelle“* sei.

Auf die Frage, was die WBS von anderen Anbietern von Weiterbildungsberatungen unterscheidet, bezeichnet er die WBS als eine *„unspezifische Beratungsstelle“*, die eine *„Lotsenfunktion“* übernehme. So ist es seine Aufgabe, Ratsuchende nicht nur darüber zu informieren, welche Weiterbildungsmaßnahmen sie besuchen können, *„sondern auch wie der nächste Schritte sein kann irgendwie diese Entscheidung zu treffen wo er sich andere Hilfe holen kann“*.

Sein Beratungsverständnis umschreibt der Berater mit den Adjektiven *„parteilich“* und *„ganzheitlich“*, die er als *„Schlagwörter“* abwertet. Er gibt – wiederum in Übereinstimmung mit der institutionellen Selbstdarstellung – an, dass Beratung für ihn mehr sei als die Weitergabe von Informationen. Er möchte die Ratsuchenden in die Lage versetzen, Entscheidungen zu treffen und Handlungen einzuleiten. Dazu müssten sowohl Fragen der Ratsuchenden beantwortet als auch Fragen an sie gerichtet werden, die die Ratsuchenden vor den Beratungen noch gar nicht haben. Dieser Anspruch wird nicht erfüllt, wenn den Ratsuchenden aufgrund besseren Wissens Ratschläge erteilt werden. Stattdessen muss er die benötigten Informationen geben und gemeinsam *„äh&äh irgendwie noch mal irgendwie andere Blick&Blick Blick Perspektiven Blicke auf das das Anliegen ähm ermöglich[en]“*. Obwohl er sich als *„Coach“* versteht, könnten die Ratsuchenden aber seine *„Informationen und sei es in Richtung Ratschläge auch ganz gut gebrauchen“*.

Der Berater gibt an, dass in Abhängigkeit davon, *„wo steht jemand wenn er kommt“*, unterschiedliche Beratungsverläufe differenziert werden können. Er nennt in diesem Zusammenhang Ratsuchende, die sich beruflich neu orientieren wollen, oder Ratsuchende, die ihre Weiterbildungsziele schon vor der Beratung mehr oder weniger kennen und nur noch einen Weiterbildungsanbieter oder die passende Kursform suchen. Bei beiden Fällen sind insbesondere Fragen der Finanzierbarkeit der Weiterbildungsmaßnahmen und die finanzielle Sicherung des Lebensunterhaltes während der Teilnahme relevant. Auf Nach- und Rückfragen

des Interviewers schildert der Berater einen typischen Beratungsverlauf, der sich wie folgt darstellt: Üblicherweise wird telefonisch ein Termin vereinbart, wobei er die Ratsuchenden bittet, ihr Beratungsanliegen in einem Satz zu schildern. Dieses Vorgehen ist weniger für ihn wichtig, um sich auf die Beratungen inhaltlich vorzubereiten, als für die Ratsuchenden selbst. So wird damit deutlich gemacht, dass die Ratsuchenden mit dem Aufsuchen der WBS den nächsten Schritt unternehmen, ihre Weiterbildungsvorhaben umzusetzen. In diesem Erstkontakt setzt er bereits einen „ersten Akzent“. Ratsuchende, die sich beruflich neu orientieren wollen, weist er beispielweise darauf hin, dass er in der Beratung über Berufsvorstellungen sprechen will: „und und dann kann ich also davon ausgehen wenn der kommt dann ist der schon auf was gekommen und dann haben wir schon was wo wir anfangen können“. Die Beratungen beginnen in der Regel mit der Frage, worüber die Ratsuchenden sprechen wollen oder wie er ihnen helfen kann. Daraufhin beginnen die meisten Ratsuchenden, viel zu erzählen. Die Herausforderung ist es, einen „Schnitt“ zu machen.

In Beratungen, bei denen eine berufliche Orientierung erforderlich ist, sammelt er mit Hilfe seiner „Kringeltechnik“ Berufswünsche, die sich aus dem Lebenslauf oder aus nicht verwirklichten Berufszielen ergeben. Entweder direkt danach oder zu späteren Gesprächszeitpunkten schließt „die Phase von Informationen“ an, in der er z. B. auf das deutsche Berufsausbildungssystem oder auf konkrete Fragen der Ratsuchenden eingeht. Bei Beratungen von „Leistungsempfängern“ sind insbesondere Informationen über die Förderbedingungen der Agentur für Arbeit zentral.

Gemeinsam mit den Ratsuchenden wird herausgearbeitet, welche von den gesammelten Berufswünschen in Frage kommen. Dabei wird eine Gewichtung vorgenommen, welche Argumente für oder gegen einen bestimmten Beruf sprechen. Eine solche Gewichtung basiert entweder auf den Fähigkeiten der Ratsuchenden und/oder auf der Lage des Arbeitsmarkts. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass er den Ratsuchenden nicht die Entscheidung für oder gegen ein Berufsziel abnehme, da sie die Verantwortung für ihre Entscheidung selbst tragen. Bei Beratungen, bei denen eine Folgeberatung vereinbart wird, gibt er sowohl sich selbst als auch den Ratsuchenden seine „sogenannten Hausaufgaben“ auf. Für die Ratsuchenden ist es nämlich unbefriedigend, wenn sie nicht wissen, wie sie bis zum nächsten Beratungstermin vorgehen können.

Erst nachdem der Interviewer seine Beobachtung geschildert hat, dass der Berater in den aufgezeichneten Gesprächen mit den Ratsuchenden gemeinsam am PC nach Kursen und Berufen recherchiert, wird dieses Vorgehen erläutert. Der Berater gibt an, dass er eine solche Recherche nicht immer durchführe, so aber gelegentlich vorgehe, um den Ratsuchenden „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu geben, damit sie ihre weiteren Fragen selbst beantworten können.

Gefragt nach Fähigkeiten, die er als Berater haben müsse, nennt er zunächst unterschiedliche Wissensbereiche: Er muss Kenntnisse über das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt, die Weiterbildungsanbieter und -angebote haben sowie über Wissen verfügen, wie er Informationen recherchieren kann. Als wichtigste Fähigkeit nennt er, sich in die Ratsuchenden hineinversetzen zu können, um zu verstehen, wie sie „ticken“. Auf die Frage nach typischen Problemen in den Beratungen nennt er Schwierigkeiten, die Ratsuchende haben, um ihre Weiterbildungsziele umzusetzen (z. B. fehlende Finanzierungsmöglichkeiten, keine regionalen Anbieter). Weitere typische Probleme der Ratsuchenden sind solche, die sich aus den Drucksituationen an ihren Arbeitsplätzen (z. B. Mobbing) ergeben oder die den Umgang mit einer drohenden Arbeitslosigkeit betreffen. Das vom Berater erwähnte Beispiel ‚Mobbing‘ nimmt der Interviewer zum Anlass, um den Berater nach seinen ‚professionellen Grenzen‘ zu fragen. Der Berater gibt an, nicht oft an seine Grenzen zu stoßen, zumal diese nicht durch fehlende Kompetenzen, sondern durch das Selbstverständnis der WBS gesetzt seien: „*dass ich hier keine Psychotherapie mache*“. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass er aus seinem „*Laienverständnis*“ heraus weder psychologische Störungen diagnostiziere noch versuche, den Ratsuchenden dabei zu helfen – „*das geht gar nicht*“. Die Frage, ob der Berater psychosoziale Probleme der Ratsuchenden bewusst nicht aufgreift, wird verneint. Dies geschieht „*intuitiv*“.

Anreicherung der Interaktionsanalysen

Das Interview zeigt, dass die beiden analysierten Gespräche typische Beratungen der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle sind. Die Ratsuchende der WB A repräsentiert die Gruppe von arbeitslosen Personen, die sich beruflich neu orientieren wollen. In diesen Beratungen stehen die Ermittlung von Berufs- und Weiterbildungszielen sowie die Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen im Vordergrund. Das im Interview beschriebene Vorgehen, zunächst Berufswünsche der Ratsuchenden mit Hilfe der „*Kringeltechnik*“ zu sammeln und gemeinsam am PC zu recherchieren, entsprach der Vorgehensweise in der WB A.

Der Ratsuchende der WB B repräsentiert dagegen die Gruppe der Ratsuchenden, die ihr Weiterbildungsziel bereits vor der Beratung kennen und nur noch Informationen über dessen Umsetzung benötigen. Die Thematisierung der Finanzierung der Weiterbildungsziele ist auch in diesen Beratungen ein wesentlicher Bestandteil.

In beiden Beratungen war aufgefallen, dass die Ratsuchenden auf das Telefonat Bezug nahmen, das vor den Beratungen geführt wurde. Die Interpretation, dass in diesem telefonischen Erstkontakt nicht nur der Termin vereinbart wurde, sondern auch schon die Beratungsanliegen der Ratsuchenden besprochen worden sind, wird durch das Interview bestätigt. Darüber hinaus liefert das Interview Hinweise darauf, warum die Ratsuchende in der WB

A versuchte, inhaltlich an das Telefonat anzuschließen. Auch könnte sich erklären, warum der Ratsuchende in der WB B irritiert darüber war, sein Beratungsanliegen erneut schildern zu müssen. So fordert der Berater die Ratsuchenden in den Telefonaten auf, ihr Beratungsanliegen ‚auf den Punkt zu bringen‘, um sich vor dem Beratungstermin mit der Umsetzung ihres Weiterbildungsvorhabens auseinanderzusetzen. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der in der WB B geäußerten Erklärung, warum der Berater vor dem Gespräch keine Informationen über die Sonderprogramme für männliche Erzieher eingeholt hat und der Angabe über den Stellenwert der Telefonate im Interview. Während der Berater in der Beratung sein Nichtwissen zu den Sonderprogrammen mit der knappen Zeit zwischen dem Telefonat und dem Beratungstermin begründete, gibt er im Interview an, dass er die Informationen aus den Telefonaten nicht dazu verwende, um sich auf die Beratungen inhaltlich vorzubereiten.

In der WB B äußerte der Berater die Vermutung, dass der Ratsuchende unter einem besonderen „Druck“ stehe. Da sich keine Anhaltspunkte für diesen vom Berater wahrgenommenen Druck im Transkript finden ließen, wurde vermutet, dass er diesen Eindruck aus dem Telefonat mit der Mutter gewonnen haben könnte. Im Interview bezeichnet er jedoch die ‚Druckphase Arbeitslosigkeit‘ und die ‚Drucksituation am Arbeitsmarkt‘ als typische Probleme der Ratsuchenden. Auf Basis des Interviews eröffnet sich damit die differenzierte Interpretationsmöglichkeit, dass er sich nicht nur auf das Telefonat mit der Mutter, sondern auch auf seine Beratungserfahrungen bezog.

In beiden Beratungen forderte der Berater die Ratsuchenden auf, ihre Beratungsanliegen zu nennen: „was . kann ich denn für Sie tun“ (WB A, Z. 26) bzw. „was darf ich für Sie tun“ (WB B, Z. 17). Die Interpretation, dass der Berater sich mit dieser Aufforderung in die Rolle eines Dienstleisters begab, wird durch das Interview bestätigt. Dort berichtet er, sich den Ratsuchenden gegenüber „kundenorientiert“ zu verhalten. Die Interpretationsmöglichkeit, dass er die Ratsuchenden als „Kunden“ bezeichnete, da es sich um den Sprachgebrauch des Jobcenters handelt, muss dahingehend differenziert werden, dass er zwar einräumt, die Bezeichnung ‚Kunde‘ vom Jobcenter zu übernehmen, er aber auch den Anspruch habe, für die Zufriedenheit der Ratsuchenden zu sorgen.

Vergleicht man die Schilderung einer typischen Weiterbildungsberatung durch den Berater im Interview mit den analysierten Beratungen, entsprechen die geschilderten Phasen (Einstieg, Orientierung, Information, Konkretisierung, Recherche, Hausaufgaben) insbesondere der WB A. Diese hohe Übereinstimmung zeigt, dass viele Ratsuchende mit ähnlichen Beratungsanliegen die Beratungsstelle aufsuchen und der Berater die Fälle wahrscheinlich routiniert bearbeiten kann.

Während der Berater in der WB B nur die Information benötigte, ob der Ratsuchende ein „Leistungsempfänger“ ist, um das Ausbildungsziel ‚Erzieher‘ aufgrund einer Nichtfinanzie-

rung auszuschließen, versuchte er in der WB A, die im Interview angesprochene „*Taktikberatung*“ durchzuführen. Er vermittelte der Ratsuchenden, wie sie mit ihrer Fallmanagerin umzugehen hat, um ihr Weiterbildungsziel finanziert zu bekommen. Die Deutungen, dass der Berater sowohl gut über die Strukturen und Abläufe des Jobcenters informiert ist als auch häufig mit dem Jobcenter in Kontakt steht und deshalb die zuständige Fallmanagerin der Ratsuchenden kennt, lässt sich auf Basis des Interviews ebenfalls differenzieren. Die Tatsache, dass er vor der Tätigkeit als Weiterbildungsberater für das Jobcenter gearbeitet hat, erklärt, warum er mit dem Sprachgebrauch der Behörde vertraut ist und Fachbegriffe wie „hilfebedürftig“, „begrenzte Zumutbarkeit“, „Leistungsbezug“ oder „Kostenträger“ selbstverständlich verwendete. Die Interpretation, dass der Berater mit dem Hinweis, die Fallmanagerin nicht über das Gespräch zu informieren, die Vertraulichkeit des Gesprächs markierte, wird ebenfalls durch das Interview gestützt.

Beiden Ratsuchenden empfahl der Berater, andere Institutionen (Weiterbildungseinrichtungen (WB A), Kreiswehrrersatz-, BAföG-Amt (WB B)) mit ihren Fragen zu kontaktieren. Dieses Vorgehen korrespondiert mit der im Interview erwähnten „*Lotsenfunktion*“ dieser „*unspezifischen Beratungsstelle*“. In diesem Zusammenhang bestätigt sich auch die Interpretation, dass er in der WB A die Ratsuchende ausdrücklich auch auf andere Weiterbildungseinrichtungen aufmerksam machte, um trägerneutral zu beraten. Auch im Interview weist er auf die Träger- und Anbieterneutralität der WBS hin.

Die Interpretation, dass der Berater den Anspruch hat, seine Beratungen allein auf Basis eines professionellen Wissens durchzuführen, bestätigt sich ebenfalls. So gibt er im Interview an, dass er es bewusst vermeide, auf Grundlage seines ‚Laienverständnisses‘ eine psychologische Beratung durchzuführen. Beachtenswert ist, dass er in der WB A insbesondere auf die schwierigen Lebensumstände der Ratsuchenden (z. B. Drogensucht des Sohnes, Schulden, Frauenhaus) nicht weiter einging. Die Interpretation, dass er diese Themen bewusst ignorierte, kann nicht aufrechterhalten werden. So gibt er im Interview an, intuitiv zu entscheiden, was von den Ratsuchenden in den Beratungen thematisiert werden könne und was nicht.

11.2.5 Parameterbezogene Analysen der Beratungen der WBS unter Berücksichtigung des Gesamtkorpus

Wie die Fremdsprachenkursberatungen der VHS (vgl. Kap. 11.1.5) werden die Weiterbildungsberatung A und B mit Hilfe der vier Parameter (vgl. Kap. 9.5) analysiert, um daraufhin diese Ergebnisse mit den weiteren Beratungen des Korpus, im Folgenden WB C, WB D und WB E genannt, zu überprüfen. Damit wird die forschungsleitende Fragestellung nach den institutionellen Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung mit den Differenzierungen

erneut aufgegriffen und für den anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und das Beratungsformat ‚Weiterbildungsberatung‘ beantwortet.

Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Beratungen der VHS und der WBS. Darum ist es notwendig, die Parameter anzupassen. Während z. B. mit den Fremdsprachenkursberatungen hauptsächlich anbieterinstitutionellen Interessen verfolgt werden, sind die Beratungen der WBS vornehmlich von gesellschafts- und trägerbezogenen Interessen geleitet. Die Bedeutung des Trägers ‚Jobcenter‘ kommt auch im Parameter II zum Tragen. Der trägerinstitutionelle Kontext ‚Jobcenter‘ beeinflusst inhaltlich und begrifflich die Beratungen. So werden dementsprechend trägerinstitutionelle Personenkategorien im- und explizit den Ratsuchenden vom Berater zugeschrieben (vgl. Parameter III).

In den Fremdsprachenkursberatungen können die Beraterinnen mit dem Einstufungstest und dem gedruckten Programmheft auf zwei externale Wissensressourcen der VHS zurückgreifen, während der Berater der WBS sich in einigen Beratungen externaler Wissensressourcen in Form von Internetdatenbanken bedient (vgl. Parameter IV).

Parameter I: Verfolgen gesellschafts-, träger- und institutionsbezogener Interessen durch den Berater

Kontrastierung der WB A und der WB B

I.1 Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen der Ratsuchenden

Ein gesellschaftsbezogenes Interesse, das mit den Beratungen der WBS verfolgt wird, ist – wie es der Berater im Interview ausdrückt – ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ zu leisten. Mit den Beratungen soll die Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen der Ratsuchenden verbessert werden. Der Berater hilft der Ratsuchenden in der WB A nicht dadurch, dass er eine für sie geeignete Weiterbildungsmaßnahme oder ein Berufsziel in der Beratung ermittelt, sondern er vermittelt ihr Wissen über die Erwachsenen-/Weiterbildung und nennt Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen. Außerdem führt er mit der Ratsuchenden eine exemplarische Internetrecherche nach Berufsbildern und Weiterbildungsmaßnahmen durch, um ihr zu zeigen, wie sie mit Hilfe von selbst recherchierten Informationen eine Berufswahl- und Weiterbildungsentscheidung treffen kann. Auch in der WB B wird dem Ratsuchenden Wissen über Weiterbildungsmaßnahmen und deren Finanzierungsmöglichkeiten vermittelt.

An diesen fallunspezifischen Informationen scheinen die Ratsuchenden nicht interessiert zu sein, da sie offensichtlich erwartet haben, dass der Berater ihnen konkret bei der Suche nach Weiterbildungseinrichtungen und -maßnahmen hilft und ihre fallspezifischen Fragen beantwortet. Um das gesellschaftsbezogene Interesse dennoch verfolgen zu können, nimmt

der Berater sich vordergründig der Fragen bzw. der Beratungsanliegen der Ratsuchenden an, um diese zu modifizieren oder stellvertretend für die Ratsuchenden weitere Beratungsgegenstände zu definieren.

I.2 Aktivierung und Motivierung von arbeitslosen Ratsuchenden

Obwohl beide Ratsuchenden gewillt sind, ihre berufliche Situation – beide sind Langzeitarbeitslose – zu verändern, und sich bereits über Weiterbildungsmaßnahmen informiert haben, ist das zweite verfolgte gesellschaftsbezogene Interesse die ‚Aktivierung und Motivierung von Arbeitslosen‘. Dazu bedient sich der Berater des Stereotyps, dass Arbeitslose inaktiv und froh darüber sind, nicht von der Agentur für Arbeit ‚belästigt‘ zu werden, um sie dazu aufzufordern, diesem Bild nicht zu entsprechen. In beiden Fällen lobt er zwar die gezeigte Initiative, fordert aber dazu auf, mit dem Jobcenter in Kontakt zu treten oder sich eine Beschäftigung bis zum Beginn der Umschulung zu suchen. Auch die irrtümliche Zuschreibung der hohen Motivation der Ratsuchenden am Ende der WB A belegt, dass Motivierung und Aktivierung von arbeitslosen Ratsuchenden ein Interesse ist, das mit den Beratungen verfolgt wird. Dieses Interesse lässt sich auch auf den Träger der Weiterbildungsberatungsstelle, das Jobcenter, zurückführen, der gemäß seines gesetzlichen Auftrags ebenfalls um die Aktivierung von Arbeitslosen bemüht sein muss.

I.3 Vermittlung zwischen den Interessen und Erwartungen der Ratsuchenden und der Vorgehensweise und den Entscheidungen des Jobcenters

Das dritte Interesse ist eindeutig trägerinstitutionell. Während der Berater sich gegenüber den Angeboten von regionalen Weiterbildungseinrichtungen neutral verhält, indem er z. B. die Ratsuchende der WB A auch auf andere Weiterbildungseinrichtungen aufmerksam macht, nimmt er in beiden Beratungen eine vermittelnde Position zwischen den Ratsuchenden und dem Jobcenter ein, indem er Vorgehensweisen und Entscheidungen der Mitarbeitenden des Jobcenters rechtfertigt. Dabei zeigt sich, dass der Berater die Angebote des Jobcenters zwar durchaus kritisch sieht (eher als Betreuung als als echte Beratung), sich aber nicht zum ‚Komplizen‘ der Ratsuchenden macht. Er ignoriert z. B. das vom Ratsuchenden in der WB B angesprochene Vorhaben, umzuziehen, um Leistungen vom Jobcenter zu erhalten. Auch äußert er sich nicht zu der mehrfach geübten Kritik der Ratsuchenden in der WB A an der Arbeit ihrer Fallmanagerin.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Beratungen der WBS

I.1 Verbesserung von Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen

Das gesellschaftsbezogene Interesse ‚Verbesserung von Entscheidungskompetenz im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen‘ wird auch in zwei weiteren Beratungen des Korpus der WBS verfolgt. Aufgrund der noch nicht vorhandenen beruflichen Ziele von zwei anderen arbeitslosen Ratsuchenden beginnt der Berater auch in diesen Gesprächen, vordergründig eine Berufswahlberatung durchzuführen, wobei die damit typischerweise verbundenen Aktivitäten eines Berufswahlberaters (z. B. Ermittlung berufsrelevanter Motive, Entwicklung von berufsbiografischen Entwürfen, Aufstellen von berufsbiografischen Handlungsplänen) erneut nicht vollzogen werden (vgl. Pörtner 2006, S. 250). Damit die Ratsuchenden sich selbstständig über das intransparente Weiterbildungsangebot informieren können, um aus der Vielzahl an (digitalen) Informationen eine begründete und fundierte Auswahl zu treffen (vgl. Herdt 2006, S. 115f.), vermittelt der Berater ihnen ebenfalls Weiterbildungswissen und zeigt ihnen Recherchemöglichkeiten. Damit soll offensichtlich die „information literacy“¹³⁹ der Ratsuchenden verbessert werden, damit sie die benötigten Informationen selbstständig recherchieren, ihre Rechercheergebnisse bewerten und eingrenzen können. Auf diese Weise wird das im Hamburger Strukturmodell (vgl. Kap. 3.2) geforderte pädagogische Moment von Bildungsberatung eingelöst. Die Beratungen umfassen dementsprechend nicht nur Informationsvermittlung, sondern werden selbst zu einem Lernprozess (vgl. Cuvry et al. 2009, S. 24).

Ein weiteres Beispiel aus dem Korpus zeigt, dass die Entscheidungsfähigkeit der Ratsuchenden im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen auch mit Hilfe anderer Hinweise des Beraters verbessert werden soll. Eine andere arbeitslose Ratsuchende berichtet, an einem Bewerbungstraining teilgenommen zu haben. Der folgende Gesprächsausschnitt setzt mit der Reaktion des Beraters ein:

W B D

- 171 B: okay . und da haben Sie was haben gemacht Bewerbungsunterlagen
172 zusammengestellt
173 R: wie&wie man wie gesagt wie man sich bewirbt und-
174 B: ja ja und die Frage wie man sich
175 bewirbt is ja nich nur irgendwie . kommt die Schulzeit oben hin oder kommt das
176 Aktuelle oben hin das sind natürlich auch wichtige Fragen aber . gute
177 R: hm
178 B: Bewerbungsunterlagen zusammenzustellen bedeutet ja erstmal zu wissen . was
179 man denn anzubieten hat . was man denn kann . sich selbst auf den Punkt
180 R: hm
181 B: bringen ne so in&in seiner beruflichen Bi&Biografie und in seinen Kompetenzen und

¹³⁹ Hierunter werden Kompetenzen gefasst, die es erlauben, einen Informationsbedarf bezüglich eines bestimmten Problems zu erkennen, die relevanten Informationen zu ermitteln, diese zu bewerten und effektiv zu nutzen (vgl. Gapski/Tekster 2009, S. 13).

182 R: ja
183 B: Kenntnissen und äh das haben Sie gut gemacht .. gut das ist schon Mal gut denn
183 dass ist irgendwie so die Basis auf der Sie jetzt stehen

Die Schilderungen der Ratsuchenden über die Inhalte des Bewerbungstrainings scheinen für den Berater nicht relevant zu sein. Entscheidend ist, dass die Zusammenstellung von Bewerbungsunterlagen auch ein Instrument zur Kompetenzbilanzierung ist, worauf er die Ratsuchende aufmerksam macht. Auffällig ist, dass der Berater der Ratsuchenden nicht anbietet, eine Kompetenzbilanzierung mit ihr durchzuführen, sondern unterstellt: „das haben Sie gut gemacht .. gut“ (Z. 183). Weitere Fragen der Ratsuchenden, die dem Gespräch den Charakter einer Kompetenzbilanzierungsberatung verleihen könnten, werden vom Berater unterbunden, indem er das Gespräch zurück auf den Beratungsgegenstand ‚Umschulung‘ lenkt.

I.2 Aktivierung und Motivierung von arbeitslosen Ratsuchenden

Da die beiden arbeitslosen Ratsuchenden der weiteren Beratungen des Korpus angeben, regelmäßig Kontakt zur Arbeitsagentur bzw. zum Jobcenter zu haben und gewillt sind, zeitnah wieder berufstätig zu werden, lassen sich keine weiteren Belegstellen für das gesellschaftsbezogene Interesse ‚Aktivierung und Motivierung von arbeitslosen Ratsuchenden‘ anführen. Offensichtlich wird dieses Interesse nur in den Fällen verfolgt, in denen der Berater den Eindruck gewinnt, dass arbeitslose Ratsuchende sich mit ihrem Status zufriedengeben.

I.3 Vermittlung zwischen den Interessen und Erwartungen der Ratsuchenden und der Vorgehensweise und den Entscheidungen des Jobcenters

Das trägerinstitutionelle Interesse, ‚Vermittlung zwischen Interessen und Erwartungen der Ratsuchenden und denen des Jobcenters‘, lässt sich dagegen mit den weiteren Fällen des Korpus bestätigen, muss jedoch differenziert werden. So hat eine Ratsuchende eine Liste von ‚sozialen Berufen‘ zu der Beratung mitgebracht, die von ihrer Fallmanagerin über die Datenbank ‚Berufenet‘ für sie erstellt worden ist. Der Berater nimmt zunächst keine vermittelnde Position zwischen der Ratsuchenden und dem Jobcenter ein, sondern zeigt der Ratsuchenden, wie sie eine solche Liste selbst erstellen und die Suchergebnisse eingrenzen kann. Damit ergänzt die Beratung der WBS die des Jobcenters. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass er die Mitarbeiterin des Jobcenters als „Kollegin“ bezeichnet. Dadurch bestätigt sich auch, dass der Berater sich als Mitarbeiter des Jobcenters versteht. Dies könnte auch der Grund dafür sein, dass er sich, wie in der WB A, nicht an Beschwerden dieser Ratsuchenden über die Arbeit der Mitarbeitenden des Jobcenters beteiligt. So moniert diese Ratsuchende z. B., dass ihr Fallmanager und ihre Sachbearbeiterin unterschiedliche Sichtweisen darauf haben, wie sie wieder berufstätig werden kann. Während der Fallmanager sie als „schwer vermittelbar“ (WB E, Z. 743) einstuft und meint, dass sie eine Umschulung ab-

solvieren müsse, gibt die Sachbearbeiterin ihr Stellenangebote, auf die sie sich bewerben soll. Diese Beschwerde nimmt der Berater lediglich mit „ja okay“ (WB E, Z. 749) und „okay ja“ (WB E, Z. 753) zur Kenntnis. Er bezieht keine Position, da er weder das Verhalten der Mitarbeitenden des Jobcenters rechtfertigt noch sein Verständnis für die Sichtweise der Ratsuchenden bekundet. Als die Ratsuchende anschließend von einer Weiterbildungsmaßnahme berichtet, an der sie auf Veranlassung ihrer Sachbearbeiterin teilnimmt, für die sie jedoch nach Auffassung der Dozenten der Maßnahme überqualifiziert ist, nimmt der Berater schließlich doch noch eine vermittelnde Position ein:

WB E

790 R: wo ich mich bei ihm vorgestellt habe .. äh hat er gesagt zu mir .. äh Sie sind total überflüssig hier
 791 eigentlich äh eigentlich ist die Maßnahme nicht richtig für Sie also ich hab hier nur Leute sitzen . junge
 792 Leute eigentlich ihren Realabschluss nachholen möchten oder können Sie sich das vorstellen . da
 793 B: ja okay
 794 R: hat mich jetzt meine Sachbearbeiterin mich da reingesteckt
 795 B: ja kann jetzt nicht äh be-
 796 R: nee&nee Sie können ja jetzt nicht
 797 B: jao ich kanns auch nicht beurteilen aber solche Situationen mag es geben durchaus ne aber gut dann
 798 is so Ihre Aufgabe und da sind Sie ja jetzt bei da sind Sie auf nem guten Weg so so zu zeigen da gehört
 799 ich eigentlich hin und das möchte ich machen haben dann auch die Leute die sagen sie seien da
 800 überflüssig und das sei eigentlich für Sie ne Nummer zu klein was Sie da jetzt machen haben . äh die
 801 auch ähm so Ideen in welche Richtung es für Sie gehen könnte

Die Ratsuchende erwartet offensichtlich eine Stellungnahme des Beraters („können Sie sich das vorstellen“ (Z. 792)), woraufhin er andeutet, diesen Sachverhalt nicht beurteilen zu können. Der Nachläufer „aber solche Situationen mag es geben durchaus“ (Z. 797) bestätigt die Ratsuchende vordergründig in ihrem Eindruck, wobei die Formulierung („mag es geben durchaus“ (Z. 797)) ihre Sichtweise auch in Frage stellt. Auch damit rechtfertigt der Berater indirekt die Entscheidung der Mitarbeiterin des Jobcenters. Er gibt außerdem indirekt zu verstehen, dass Fehler zwar vorkommen können, in der Regel aber die Entscheidungen der Mitarbeitenden des Jobcenters richtig sind. Im Anschluss legt er der Ratsuchenden nahe, sich nicht über solche Entscheidungen zu beklagen, sondern fordert sie auf, ihre Interessen gegenüber der Sachbearbeiterin zu vertreten. So ist es nicht die Aufgabe der Mitarbeiterin des Jobcenters, sondern ihre eigene, eine geeignete Weiterbildungsmaßnahme zu finden.

Im nächsten Gesprächsausschnitt deutet sich die bereits in der WB A rekonstruierte bzw. die im Interview erwähnte „*Taktikberatung*“ des Beraters an:

WB D

1002 B: das heißt mit dem Herr [Nachname2] werden Sie auch noch mal inhaltlich sprechen
 1003 R: ja also der müsste mich in vier Wochen einladen . normalerweise ja
 1004 B: um zu überlegen welche Umschulung für Sie
 1005 Sinn macht oder nicht gut . ja das ist das was ich eben vermutete die werden nicht für alles was äh was
 1006 R: mhm
 1007 B: Sie sich wünschen einen ähm . äh Bildungsgutschein ausgeben das heißt die werden das mit Ihnen
 1008 R: hm
 1009 B: besprechen, . aber Sie sind dann gut vorbereitet und das ist wichtig nicht hinzugehen und sagen Herr
 1010 R: hm ja genau das ist wichtig
 1011 B: [Nachname2] dann sagen sie mal was ich jetzt machen soll sondern so das mein Plan das ist mein
 1012 Konzept . das ist auch mein Kenntnisstand hier weiß ich Bescheid das will ich . und äh jetzt sagt ihr mir
 1013 R: ja hm

1014 B: was ihr . da für mich tun könnt

1015 R: genau ja und das hat mir heute auch schon wieder viel gebracht ne also . is

1016 einfach so

Zunächst weist der Berater die Ratsuchende darauf hin, mit ihrem Fallmanager das Gespräch zu suchen. Im Unterschied zu der Ratsuchenden der WB A scheint diese Ratsuchende nicht den Kontakt zu meiden, sondern auf einen Terminvorschlag ihres Fallmanagers bereits zu warten. Der Berater gibt das Thema der nächsten Beratung vor (‚Welche Umschulung macht Sinn?’) und bemerkt, dass die Ratsuchende nicht für alle von ihr geäußerten Weiterbildungsziele eine Finanzierungsbewilligung bzw. einen „Bildungsgutschein“ (Z. 1007) erhalten werde. Diesem Problem hält er entgegen, dass die Ratsuchende „dann gut vorbereitet“ (Z. 1009) sei. Er empfiehlt der Ratsuchenden, nicht den Fallmanager nach seinen Vorschlägen zu fragen, sondern ihm eigene Lösungsmöglichkeiten und ihr Wissen zu präsentieren. Mit der Aussage „das will ich . und äh jetzt sagt ihr mir . was ihr . da für mich tun könnt“ (Z. 1012ff.) wird an ein selbstbewusstes Auftreten der Ratsuchenden appelliert, die sich nicht in der Position einer Bittstellerin befindet, sondern auch Forderungen stellen kann. Ein denkbarer Kontext für eine solche Gesprächssituation ist ein Coaching, in dem ein Coachee darin gestärkt wird, selbstbewusster seine Interessen zu vertreten.

I.4 Langfristige Bindung der Ratsuchenden als Klienten an die WBS

Während auf Basis der WB A und der WB B keine anbieterinstitutionellen Interessen ermittelt werden konnten, scheinen die Beratungen auch von dem Interesse geleitet zu sein, die Ratsuchenden als langfristige Klientinnen und Klienten an die WBS zu binden. Bei der Analyse der WB A und der WB B ist bereits aufgefallen, dass der Berater in fast schon übertriebener Weise darauf aufmerksam macht, jederzeit für weitere Fragen der Ratsuchenden zur Verfügung zu stehen. Dass wie in der WB A eine Folgeberatung vereinbart wird, scheint üblich zu sein. Zwei der drei weiteren Beratungen des Korpus sind bereits Folgeberatungen. Auf der einen Seite zeigt der Berater damit seine Bereitschaft, die Ratsuchenden langfristig zu begleiten und zu unterstützen. Auf der anderen Seite wird damit auch das Angebot der WBS gesichert. Im Unterschied zu den Fremdsprachenkursberatungen werden Beratungsbedarfe zwar nicht perspektivisch aufrechterhalten, die Ratsuchenden werden aber an die Institution gebunden.

Neben einer langfristigen Bindung der Ratsuchenden werden die Beratungen auch dazu genutzt, um auf andere Beratungsangebote der WBS hinzuweisen, wie der nachfolgende Ausschnitt zeigt: Nachdem die arbeitslose Ratsuchende ihre Berufsbiografie und ihre Bemühungen um einen Arbeitsplatz geschildert hat, nennt sie ihre Berufsziele. Eine Trainerausbildung zur Pilates-Lehrerin war ihr finanziell nicht möglich, worauf der Berater wie folgt reagiert:

WBE

163 B: okay ja . das Einzige äh was ich da machen kann is ihnen fünfhundert wahrscheinlich ich muss das

164 prüfen is Ihnen fünfhundert Euro zu geben maximal vielleicht auch tausend

165 R: mhm es gibt ja diese Bildungsträger und so und Prämiegutschein hab ich mich auch schon ein

166 bisschen schlau gemacht

167 B: ah ja dann sind Sie ja ne . genau darüber da wissen Sie Bescheid

168 R: ((Lachen)) da weiß ich Bescheid da hab ich

169 mich dann auch schlau gemacht

170 B: da kann ich Ihnen auch die Details sagen wenn Sie dann sagen okay das möchte ich jetzt haben . aber

171 das sind fünfhundert oder maximal tausend Euro . das heißt also wenn das fünftausend Euro kostet-

Der Berater gibt vor, die Ratsuchende bei einer solchen Weiterbildungsmaßnahme finanziell unterstützen zu können. Er stellt die WBS damit als direkten Financier von Weiterbildungsmaßnahmen dar. Die Ratsuchende deckt mit Hinweis auf den „Prämiegutschein“ (Z. 165) auf, dass der Berater nicht die Wahrheit gesagt hat. Durch seine Reaktion „ah ja dann sind Sie ja ne . genau darüber da wissen Sie Bescheid“ (Z. 167) räumt der Berater dies indirekt ein. Offensichtlich will er aber die Beratung nutzen, um die Ratsuchende dazu zu veranlassen, gegebenenfalls eine Förderberatung bei der WBS in Anspruch zu nehmen: „da kann ich Ihnen auch die Details sagen wenn Sie dann sagen okay das möchte ich jetzt haben“ (Z. 170). Förderberatungen werden damit – im Übrigen wie in der Selbstdarstellung (vgl. Kap. 10.2) – von allgemeinen Weiterbildungsberatungen getrennt. Dass damit ein anbieterinstitutionenbezogenes Interesse verfolgt wird, ist insofern plausibel, als dem Geschäftsbericht der WBS aus dem Jahr der Erhebung zu entnehmen ist, dass durch Förderberatungen knapp 12.000 Euro eingenommen werden konnten. Dies sind die einzigen selbsterwirtschafteten Einnahmen der WBS (vgl. Weiterbildungsberatungsstelle [Stadt] 2011).

Zusammenfassung

Sind die mit den Fremdsprachenkursberatungen der VHS verfolgten Interessen ausschließlich anbieterinstitutionell, überwiegen bei den Beratungen der WBS die gesellschafts- und trägerbezogenen Interessen. So wird bei arbeitslosen Ratsuchenden Entscheidungskompetenz im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen aufgebaut: Außerdem werden sie aktiviert und motiviert, sich mit Hilfe der Agentur für Arbeit eine berufliche Perspektive zu schaffen. In diesem Zusammenhang muss der Berater zwischen den Interessen und Erwartungen der Ratsuchenden und denen der Behörde vermitteln. Außerdem zeigt ein Fall des Korpus, dass die WBS als komplementäres Angebot die Beratungen des Jobcenters ergänzt. Das Verfolgen dieser gesellschafts- und trägerbezogenen Interessen führt im Unterschied zu den Fremdsprachenkursberatungen nicht zu einer Verdrängung der Lösungsvorstellungen der Ratsuchenden, sondern ist eine Unterstützung der von ihnen bereits in Betracht gezogenen Lösungsmöglichkeiten.

Wenn die Beratungsgegenstände aufgrund ihrer Komplexität oder aufgrund von noch zu fällenden Berufs- bzw. Weiterbildungsentscheidungen nicht abschließend bearbeitet werden können, wird den Ratsuchenden die Möglichkeit einer Folgeberatung angeboten. Dahinter

verbirgt sich wahrscheinlich auch das anbieterinstitutionelle Interesse, die Ratsuchenden langfristig an die WBS zu binden. Zudem werden die Beratungen auch dazu genutzt, Ratsuchende als Klientinnen und Klienten für Förderberatungen zu gewinnen.

Parameter II: Institutioneller, träger- und fremdinstitutionelle(r) Kontext(e) und der Umgang mit ihnen durch die Beteiligten

Kontrastierung der WB A und der WB B

II.1 Kontextwahrung durch Ignorieren von Problemen der Ratsuchenden

In beiden Beratungen werden familiäre und persönliche Probleme (falsche Ratschläge des Vaters, alleinerziehend, Opfer häuslicher Gewalt, gesundheitliche Einschränkungen, Drogensucht des Kindes, Überschuldung) von den Ratsuchenden erwähnt, die nicht dem Beratungsformat ‚Weiterbildungsberatung‘ bzw. dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ entsprechen. Diese Kontextüberschreitungen werden vom Berater ignoriert. Damit wird der Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ gewahrt und implizit Weiterbildungsberatungen von anderen z. B. sozialpädagogischen oder psychologischen Beratungsangeboten abgegrenzt.

II.2 Orientierung am trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ und Kontextwahrung durch Abgrenzung

Während bei den Fremdsprachenkursberatungen auch innerinstitutionelle Kontexte (andere Beratungsangebote, die Administration, die Fremdsprachenkurse der VHS) relevant werden, sind die Beratungen der WBS davon geprägt, dass sie in zwei institutionellen Kontexten stattfinden: dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und dem trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘. Die Weiterbildungsberatungsstelle ist nicht nur rechtlich in Trägerschaft des Jobcenters, sondern hat auch ihren Sitz im gleichen Gebäude wie die Behörde. Der Berater ist – wie der Feldzugang zeigt – der Geschäftsführung des Jobcenters unterstellt. Obwohl es sich dabei um eine formale Anbindung handelt, werden die beiden Beratungen auch inhaltlich und begrifflich durch den trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ beeinflusst. Die Bedeutung des Trägers ‚Jobcenter‘ zeigt sich an den Aktivitäten des Beraters, der versucht, zwischen Entscheidungen der Fallmanagerinnen und Fallmanagern sowie den Interessen der Ratsuchenden zu vermitteln. Der Einfluss des Jobcenters macht sich aber auch begrifflich bemerkbar, da der Berater wie selbstverständlich Begriffe aus dem Kontext ‚Jobcenter‘ (z. B. „Kostenträger“, „Leistungsbezug“, „begrenzte Zumutbarkeit“) verwendet. Im Unterschied zu den Fremdsprachenkursberatungen wird damit nicht der anbieterinstitutionelle Kontext gewahrt, sondern es werden den Ratsuchenden Fachbegriffe der Agentur für Arbeit beiläufig erläutert.

Dass nicht nur der Berater, sondern auch die Ratsuchenden sich am trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ orientieren, wird gerade zu Beginn der Beratungen deutlich. Die beiden arbeitslosen Ratsuchenden schildern auf die unspezifische Eingangsfrage des Beraters, ‚was er für sie tun kann‘, ihre Berufsbiografien und begründen wortreich ihr aufrichtiges Interesse an der Aufnahme einer Beschäftigung. Erst im Vergleich mit den Fremdsprachenkursberatungen zeigt sich daran eine Orientierung am trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘, mit dem die Ratsuchenden wahrscheinlich aufgrund ihrer Arbeitslosigkeit regelmäßig in Kontakt gekommen sind. Weder schildern die arbeitslosen Ratsuchenden der Fremdsprachenkursberatungen ihre Berufsbiografien noch erkundigen sich die Beraterinnen danach.

Da der Berater Informationen über die Lebensläufe der Ratsuchenden für die Beratungen benötigt, sind diese auf den trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ zugeschnittenen Gesprächseinstiege nützlich. Erst als der Ratsuchende der WB B dem Berater seine Bewerbungsunterlagen überreichen will und begründet, warum er nicht mehr in seinem Ausbildungsberuf arbeiten möchte, interveniert der Berater. Er definiert seine Dienstleistung ausdrücklich als Beratung zu Fragen der Weiterbildung, Ausbildung und Umschulung. Er wahrt damit den anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und grenzt diesen vom trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ ab. Auch die Bemerkungen, dass er dem Ratsuchenden weder einen Ausbildungsplatz vermitteln noch seine Eignung für die gewünschte Ausbildung attestieren kann, grenzen die Einrichtungen voneinander ab. In der WB A differenziert der Berater zwischen den beiden Kontexten, indem er z. B. darauf aufmerksam macht, dass seine Zustimmung zu einer Umschulung der Ratsuchenden noch nicht als Zustimmung des Jobcenters zu verstehen ist. Trotz dieser vorgenommenen Abgrenzung zwischen Weiterbildungsberatungsstelle und Jobcenter erwähnt der Berater gegenüber der Ratsuchenden, dass er von der Fallmanagerin zu seiner Einschätzung von gemeinsamen Klientinnen und Klienten gefragt werde und auch Auskünfte erteile.

II.3 Delegation an fremdinstitutionelle Kontexte

Neben dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und dem trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ werden mit den Weiterbildungseinrichtungen und anderen Ämtern auch fremdinstitutionelle Kontexte Thema in den Beratungen. Im Unterschied zu den Fremdsprachenkursberatungen sind dies jedoch keine Kontextüberschreitungen der Ratsuchenden, sondern Einrichtungen, auf die der Berater selbst zu sprechen kommt, um die Ratsuchenden dorthin zu verweisen. Die Ratsuchende der WB A hat offensichtlich die Erwartung, eine Berufswahlberatung zu erhalten, und der Ratsuchende der WB B stellt die Frage, ob er seinen Zivildienst nachholen kann. Der Berater reagiert, indem er sich dieser Fragen zunächst annimmt, um die Ratsuchenden schließlich an regionale Weiterbildungseinrichtun-

gen bzw. an das zuständige Kreiswehersatzamt zu delegieren. Er übernimmt damit die im Interview erwähnte ‚Lotsenfunktion‘.

Wenn das Jobcenter kein Financier der angestrebten Weiterbildungsmaßnahmen sein kann, wird mit dem BAföG-Amt ein weiterer fremdinstitutioneller Kontext vom Berater angesprochen, um den Ratsuchenden ebenfalls dorthin zu verweisen.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Beratungen der WBS

II.1 Kontextwahrung durch Ignorieren von Problemen der Ratsuchenden

Wie in den kontrastierten Beratungen spricht eine weitere Ratsuchende Probleme an, die kein Gegenstand einer Weiterbildungsberatung sind. Im Unterschied zu den kontrastierten Beratungen werden diese Probleme nicht auf Initiative der Ratsuchenden genannt, sondern sie reagiert auf die Bemerkung des Beraters: „Sie sagen Sie wissens auch gar nicht so genau wieso Sie dieser sozialer Bereich so anzieht . aber das is natürlich mal interessant das rauszukriegen ne was“ (WB D, Z. 510):

WB D

513 R: weil ich vielleicht nicht so nen tolle . Kindheit . viel mitgemacht . Alkohol wie gesagt Selbstmord und das
514 B: ja&ja
515 R: sind so Sachen das prägt . also das prägt auf jeden Fall . ne und wie gesagt . Jugend hab ich
516 B: hm
517 R: eigentlich gar nicht so also Kindheit .. wie gesagt mit Zwölf war ich- musste ich für alles . meine Mama
517 B: ja
518 R: war nen halbes Jahr weg . war ich mit meinem Papa alleine da find mein Papa an zu trinken . und so
519 B: ja
520 R: kam das dann halt dass ich dann . ne mehr eigentlich für die Familie war . ich war zwar Zwölf aber ich
521 war irgendwie so mein Bruder der war ja im Internat der hat großartig nie was mitgekriegt . ja und ich
522 war immer wenn sich Probleme . war ich immer da . und deswegen war ich schon sehr schnell wie
523 gesagt selbstständig und-
524 B: mhm ja äh . also den den Impuls oder das was Sie anzieht versteh ich jetzt nen bisschen . bisschen
525 R: hm
526 B: besser äh ... ja der Bereich der der Bereich ähm ... is schwierig weil die Aufgabe die Sie&vor der Sie
527 jetzt stehen is jetzt is sozusagen das was Sie im im privaten Bereich äh so erfahren haben, oder
528 teilweise auch im beruflichen aber nicht in dem Kerngeschäft . sondern mehr so im&im in dem
529 R: mhm
530 B: beruflichen . Umfeld sag ich mal in dem Sie waren . also das zu professionalisieren, klar dafür soll die
531 Umschulung ja dienen

Die Ratsuchende beschreibt ihre schwierige Biografie: ein Selbstmordversuch der Mutter, Verlust der Kindheit, alkoholkranker Vater, Trennung von ihrem Bruder. Der Berater reagiert zurückhaltend mit Hörerrückmeldungen und stellt keine Nachfragen. Mit der Bemerkung „also den den Impuls oder das was Sie anzieht versteh ich jetzt nen bisschen . bisschen besser“ (Z. 524ff.) lenkt er das Gespräch zurück auf den Beratungsgegenstand ‚Ermittlung von Berufszielen‘. So werden diese höchst problematischen Schilderungen als „Impuls“ relativiert. Damit werden die Probleme nicht zum Gegenstand der Beratung. Der Berater beendet das Thema ‚schwierige Kindheit‘, indem er abstrahierend von den biografischen Schilderungen die perspektivische Herausforderung anspricht, dass sich die Ratsuchende „professiona-

lisieren“ müsse (vgl. Z. 530). In diesem Zusammenhang erwähnt er die Möglichkeit einer Umschulung und führt das Gespräch zurück auf einen Beratungsgegenstand, der dem einer Weiterbildungsberatung entspricht.

II.2 Orientierung am trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ und Kontextwahrung durch Abgrenzung

In den kontrastierten Beratungen differenziert der Berater explizit zwischen dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und dem trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘. Eine explizite Abgrenzung wird in den weiteren Beratungen des Korpus nicht notwendig, da den Ratsuchenden, die eine Folgeberatung in Anspruch nehmen, bewusst ist, dass sie nicht eine Beratung des Jobcenters, sondern eine Beratung der Weiterbildungsberatungsstelle in Anspruch nehmen. Diese Ratsuchenden schildern auch nicht ihre Berufsbiografien, sondern nennen auf Initiative des Beraters ihre Weiterbildungsinteressen.

Nur eine Ratsuchende, die zum ersten Mal die WBS aufsucht, hat – wie der Ratsuchende der WB B – ihre Bewerbungsunterlagen mitgebracht:

WB E

- 21 R: hab ich dann gekündigt und das is mein Arbeitszeugnis von der Deutschen Bahn . hab ich jetzt vor
22 ((Papiergeraschell.....))
23 B . kurzem bekommen wann haben Sie den Job gekündigt
24 R: das wa:r Zweitausendacht&Ende Zweitausendacht . das is jetzt nich so lange her
25 B: Ende Zweitausendacht okay
26 R: genau (kindlich) eigentlich hab ich nen ganz gutes Arbeitszeugnis* .. wenn Sie das sehen
27 B: jo ich werf mal nen Blick drüber ob des . okay okay spielt ja vielleicht gleich noch ne Rolle
28 R: genau mhm
29 B: gut seit Zweitausendacht sind Sie&haben Sie den Job gekündigt . und machen was

Auf die Nachfrage des Beraters zum Lebenslauf weist die Ratsuchende auf ihr Arbeitszeugnis hin. Durch ihre kindliche Sprechweise schwächt sie ihre positive Bewertung des Zeugnisses ab und erwartet offensichtlich eine Beurteilung ihres Arbeitszeugnisses vom Berater (vgl. Z. 26). Er gibt an, dieses nicht zu benötigen und suspendiert eine Beschäftigung mit dem Zeugnis auf einen späteren Gesprächszeitpunkt. Mit der Bemerkung „jo ich werf mal nen Blick drüber“ (Z. 27) nimmt er sich dennoch des Gesuchs der Ratsuchenden an. Beachtenswert ist, dass er das Arbeitszeugnis – wenn überhaupt – nur kurz betrachtet, um dann das Thema auf die aktuelle berufliche Situation der Ratsuchenden zurückzuführen. Damit wird implizit der anbieterinstitutionelle Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ gewahrt, in dem eine ausführliche Beschäftigung mit Arbeitszeugnissen nicht erfolgen kann.

In den Beratungen der arbeitslosen Ratsuchenden ist es der Berater, der den Kontext ‚Jobcenter‘ bzw. ‚Agentur für Arbeit‘ anspricht. Er behandelt diese Einrichtungen aber nicht nur als träger-, sondern auch als fremdinstitutionelle Kontexte, wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht:

WB E

- 249 B: Sie sind ja im
250 R: [unverständlich]
251 B: Arbeitslosengeldbezug das heißt Sie sind beim kommunalen Jobcenter und Sie haben dort einen
252 Ansprechpartner äh wer is das wissen Sie den Namen
253 R: Frau [Nachname1]
254 B: Frau [Nachname1]
255 R: is meine Sachbearbeiterin
256 B: Ihre Sachbearbeiterin
257 R: mein Fallmanager is Herr [Nachname2]
258 ...
259 B: okay
260 R: da gibts dann noch mal so diese Fallmanager die dann intensiv für jemanden zuständig is
261 B: ah ja das is Herr [Nachname2] is Herr [Nachname2] auch vom Jobcenter
262 R: der is auch vom Jobcenter also an den [unverständlich] hat der mich sogar vermittelt so nennt sich das
263 B: okay okay
263 R: Fallmanager wusste ich jetzt auch nich
264 B: okay okay das Jobcenter is riesen groß . und für mich auch manchmal
265 auch ein bisschen undurchschaubar okay so Herr [Nachname2] und Frau

Der Berater erkundigt sich nach dem beim Jobcenter für die Ratsuchende zuständigen Mitarbeiter. Sie nennt daraufhin zwei Personen, die für sie zuständig sind – eine Sachbearbeiterin und einen Fallmanager. Während die Sachbearbeiterin dem Berater bekannt zu sein scheint, fragt er nach, ob Herr [Nachname2] auch Mitarbeiter des Jobcenters sei. Die Erklärung der Ratsuchenden, wofür ein Fallmanager zuständig ist, zeigt, dass sie den Berater nicht als Beschäftigten des Jobcenters wahrnimmt. Der Berater reagiert mehrfach mit dem ‚Kommunikationsstopfer‘ „okay“ (Z. 263f.), da er diese Erklärung der Ratsuchenden nicht benötigt. Auffallend ist, dass der Berater sich weder als Mitarbeiter des Jobcenters zu erkennen gibt noch sein trägerbezogenes Wissen zeigt. Im Gegenteil gibt er vor, dass das Jobcenter auch für ihn „ein bisschen undurchschaubar“ (Z. 265) sei. Er sichert damit den Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘, der angeblich in keiner Verbindung zum Jobcenter steht.

II.3 Delegation an fremdinstitutionelle Kontexte

Wie in den kontrastierten Beratungen werden auch in zwei weiteren Beratungen des Korpus Beratungsangebote von anderen Einrichtungen, also fremdinstitutioneller Kontexte, vom Berater angesprochen. So empfiehlt er arbeitslosen Ratsuchenden, sich an Weiterbildungseinrichtungen zu wenden, um sich über Berufsbilder zu informieren. Beachtenswert ist dabei, dass er erneut auf die Weiterbildungseinrichtung² und deren Informationsveranstaltung „Mittwochs In“ hinweist, die er auch in der WB A empfohlen hat. So scheint die WBS mit dieser Einrichtung sehr eng zu kooperieren.

In der Beratung des berufstätigen Ratsuchenden delegiert der Berater diesen an die Weiterbildungsberatung der Industrie- und Handelskammer:

WB C

- 87 B: allgemein kaufmännisch müsste ich noch mal nachgucken, ähm eine Sache die ich gefunden&und&und
88 R: hm
89 B: Sie sollten sich vielleicht durch die Kammer beraten lassen
90 R: durch was

91 B: Kammer beraten lassen . das wär vielleicht auch ne gute Idee weil das is ja . ähm also die haben auch
 92 ne ganz gute Weiterbildungsberatung die nen Stück weit&spezifischer is
 93 R: mhm
 94 B: ähm ((Räuspern)) natürlich bez&hauptsächlich bezogen auf deren Weiterbildungsprogramm aber das
 95 is ja genau wenn auch Firmen dann&durch&also I Ha Ka da&da sind ja Firmen Mitglied und wenn die
 96 Weiterbildungsbedarfe haben

Während der Berater in den weiteren Fällen auf andere Beratungsangebote neutral aufmerksam macht, charakterisiert er dieses Beratungsangebot als „auch ne ganz gute Weiterbildungsberatung die nen Stück weit&spezifischer is“ (Z. 91f.). Mit dem Adverb „auch“ bezeichnet er seine Weiterbildungsberatungsstelle indirekt ebenfalls als guten Anbieter. Diese positive Charakterisierung schränkt er jedoch ein und macht auf den Unterschied zwischen der WBS und der Weiterbildungsberatungsstelle der IHK aufmerksam. Während die Beratungen der WBS neutral sind, sind die der Kammer „bezogen auf deren Weiterbildungsprogramm“ (Z. 94). Damit gibt er auch zu verstehen, dass dieses Angebot nicht die Arbeit einer einrichtungsübergreifenden Weiterbildungsberatungsstelle ersetzen kann.

II.4 Orientierung am fremdinstitutionellen Kontext ‚Arbeitgeber‘

Während in den Beratungen von arbeitslosen Ratsuchenden der Kontext ‚Jobcenter‘ als träger- oder als fremdinstitutioneller Kontext relevant wird, hat dieser in der Beratung des berufstätigen Ratsuchenden keine Bedeutung. Stattdessen ist der Arbeitgeber als weiterer fremdinstitutioneller Kontext wichtig, da dieser die angestrebte Weiterbildungsmaßnahme angeregt hat und auch finanzieren wird. Während der Ratsuchende, der keine abgeschlossene Berufsausbildung hat, eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen möchte, die mit einem staatlich anerkannten Abschluss endet, scheint der Berater auch die Interessen des Arbeitgebers berücksichtigen zu wollen. Der Berater spricht im folgenden Gesprächsausschnitt neben einem Meisterlehrgang auch eine andere Weiterbildungsmaßnahme an:

WB C

264 B: auch kein Zertifikatskurs is Sie haben dann nicht einen öffentlich anerkannten Abschluss . wie zum
 265 Beispiel beim Meister . dann muss man dann natürlich auch äh gesetzlich vorgegebene
 266 Zugangsvoraussetzungen beachten . ((Einatmen)) die ja dann noch zu prüfen wären . äh
 267 das is hier nich der Fall das is hier nen einfaches Zertifikat was die I Ha Ka ausstellt aber immerhin die
 268 I Ha Ka . und äh es geht äh jetzt äh sicher gehts auch um irgendwie nen Zeugnis für nen
 269 R: mhm
 270 B: Lebenslauf aber es geht ja vor allem drum dass Sie wirklich das . lernen was nun im Job brauchen und
 271 das Ihr Arbeitgeber der Chef das auch sieht
 272 R: na ich würd trotzdem lieber schon wat Handfestes machen
 273 B: ja okay handfest ist für Sie
 274 R: Meister
 275 B: der Meister .. ja .. is glaub ich auch ne tolle Sache und äh&ähm dass das irgendwie Sie da weiterbringt
 276 da bin ich mir ganz sicher .. ähm ... was wär denn .. da sind Sie sich auch ganz sicher ne‘ macht so
 277 den Eindruck
 278 R: ja

Die vom Berater erwähnte Weiterbildungsmaßnahme entspricht nicht den Erwartungen des Ratsuchenden, worauf er selbst hinweist: „auch kein Zertifikatskurs is Sie haben dann nicht

einen öffentlich anerkannten Abschluss“ (Z. 264). Er begründet, warum er die Weiterbildungsmaßnahme dennoch für den Ratsuchenden in Erwägung zieht: An die Teilnahme sind keine formalen Zugangsvoraussetzungen gebunden und der Ratsuchende kann „immerhin“ (Z. 267) ein Zertifikat der Industrie- und Handelskammer erwerben. Daraufhin nimmt er die Perspektive des Arbeitgebers ein: „sicher gehts auch um irgendein Zeugnis für den Lebenslauf aber es geht ja vor allem drum dass Sie wirklich das . lernen was nun im Job brauchen und das Ihr Arbeitgeber der Chef das auch sieht“ (Z. 268ff.). Ähnlich, wie in den Beratungen von Arbeitslosen im Leistungsbezug Interessen und Vorschriften des ‚Jobcenters‘ bei Weiterbildungsentscheidungen berücksichtigt werden müssen, sollte sich der Ratsuchende bei seiner Weiterbildungsentscheidung auch an den Interessen seines Arbeitgebers orientieren. Diese Sichtweise teilt der Ratsuchende nicht, da er weiterhin seinen Meister machen möchte. Im Unterschied zu den Beratungen von arbeitslosen Ratsuchenden nimmt der Berater in der Folge keine vermittelnde Position zwischen den Interessen des Ratsuchenden und denen des Arbeitgebers ein, sondern prüft lediglich, ob der Ratsuchende „sich auch ganz sicher“ (Z. 276) bezüglich seiner Weiterbildungsentscheidung ist.

Zusammenfassung

Während die Ratsuchenden in den einrichtungsgebundenen Fremdsprachenkursberatungen wie potenzielle Kursteilnehmende der VHS behandelt werden, erhalten arbeitslose Ratsuchende der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle eine Beratung, die sich auch am Träger ‚Jobcenter‘ orientiert. Es werden Weiterbildungsziele vor dem Hintergrund einer (Nicht-)Förderfähigkeit durch das Jobcenter als (nicht) erreichbar klassifiziert. Wenn Ratsuchende die Beratungen als Angebot des Jobcenters missverstehen, ist es die Aufgabe des Beraters, den anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ vom trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ abzugrenzen. Dabei wird das Jobcenter entweder wie ein träger- oder wie ein fremdinstitutioneller Kontext behandelt. Die in Kap. 2.3.2 eingeführte Unterscheidung zwischen einrichtungsübergreifenden und einrichtungsgebundenen Beratungen muss daher erneut differenziert werden: Die Beratungen der WBS lassen sich zwar weiterhin als einrichtungsübergreifende, aber eben auch als trägerorientierte Beratungen charakterisieren.

Während in den Fremdsprachenkursberatungen fremdinstitutionelle Kontexte nur von den Ratsuchenden angesprochen werden, nutzt der Berater der WBS selbst unterschiedliche fremdinstitutionelle Kontexte, um die Ratsuchenden wie ein Lotse mit ihren spezifischen Fragen dorthin zu verweisen. Die fremdinstitutionellen Kontexte sind nicht – wie im Fall der VHS – konkurrierende, sondern ergänzende Angebote zu dem der WBS.

Parameter III: Umgang mit Personenkategorien durch die Beteiligten

Kontrastierung der WB A und der WB B

III.1 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien der Ratsuchenden

Im Unterschied zu den Fremdsprachenkursberatungen der VHS müssen sich die Ratsuchenden der WBS nicht erst in den Beratungen selbst als Ratsuchende kategorisieren, da diese Zuschreibung bereits bei der telefonischen Terminvereinbarung erfolgt. Beide Ratsuchenden haben sich bei der Terminvereinbarung selbst (WB A) bzw. stellvertretend durch die Mutter (WB B) als Weiterbildungsinteressenten zu erkennen gegeben, die das Angebot der Weiterbildungsberatungsstelle sowohl mit ihren Beratungsanliegen inhaltlich als auch als Bürgerin bzw. Bürger der Stadt formal in Anspruch nehmen dürfen.

Beide Ratsuchenden schreiben sich in den Beratungen zunächst die außerinstitutionellen Personenkategorien ‚Mutter‘ (WB A) bzw. ‚Sohn‘ (WB B) zu. Diese Personenkategorien werden vom Berater insofern aufgegriffen, als er sie verwendet, um zu prüfen, ob die Ratsuchende der WB A dem Arbeitsmarkt nur eingeschränkt zur Verfügung steht bzw. ob der Ratsuchende der WB B auch weiterhin von seiner Familie finanziell unterstützt wird. Die weiteren Angaben, dass die Ratsuchende der WB A in ihrer Rolle als Mutter nicht mehr benötigt wird und dass der Ratsuchende der WB B ‚Opfer‘ falscher Ratschläge seines Vaters ist, werden dagegen vom Berater ignoriert. Auch die weiteren außerinstitutionellen Personenkategorien der Ratsuchenden (Schuldnerin, Opfer häuslicher Gewalt oder für die Ausbildung zum Erzieher geeignete Person) werden vom Berater nicht aufgegriffen.

Zur Steuerung der Beratungen bedient sich der Berater dagegen der trägerbezogenen Personenkategorisierung der Ratsuchenden in ‚Arbeitslose inner- und außerhalb des Leistungsbezugs‘. Diese Differenzierung ist maßgeblich dafür, ob das Jobcenter ein potenzieller Financier der Weiterbildungsvorhaben der Ratsuchenden werden kann, und beeinflusst dementsprechend die Umsetzbarkeit der Berufs- und Weiterbildungsziele.

Außerdem wird die Differenzierung der Ratsuchenden in ‚Personen mit und ohne Berufsausbildung‘ genutzt, wobei der konkret erlernte Beruf keine Bedeutung hat. So verwendet der Berater diese Personenkategorie, um die Ratsuchenden auf den Unterschied zwischen betrieblichen und schulischen Ausbildungen hinzuweisen. In der WB A wird die Kategorie ‚Person ohne Berufsausbildung‘ vom Berater auch herangezogen, um die Ratsuchende als ‚Verliererin des Arbeitsmarkt‘ zu kategorisieren und sie in ihrem Vorhaben zu bestärken, eine Umschulung zu absolvieren.

Des Weiteren ist das Geschlecht der Ratsuchenden eine Kategorie, um sowohl die Beschäftigungsaussichten als auch die beruflichen Interessen ‚genderbezogen‘ zu bewerten (Frau in Männerberufen (WB A) bzw. Mann im Frauenberuf (WB B)). Auffallend ist, dass die Kategorie ‚Mann im Frauenberuf‘ für den Ratsuchenden der WB B eine zentrale, für den Be-

rater aber eine untergeordnete Bedeutung hat, wohingegen in der WB A die Kategorie ‚Frau in Männerberufen‘ vom Berater problematisiert wird, diese aber für die Ratsuchende keine Rolle zu spielen scheint.

Obwohl beide Ratsuchenden vorgeben, mit einer nahezu identischen Frage die Beratungsstelle aufgesucht zu haben (‚Welche Weiterbildungseinrichtungen bieten zeitnah Umschulungen an?‘), zeigen die beiden Beratungsverläufe, dass der Berater mit weiteren Fremdkategorisierungen der Ratsuchenden die Beratungsprozesse steuert: Er differenziert zwischen bereits beruflich orientierten und beruflich noch nicht orientierten Ratsuchenden sowie zwischen kompetenten und nicht kompetenten Internetnutzenden. Aufgrund der noch nicht vorhandenen beruflichen Orientierung der Ratsuchenden in der WB A zeigt der Berater ihr, wie sie Berufsziele sammeln und clustern kann. In der WB B unternimmt der Berater zwar auch einen solchen Versuch, bricht diesen aber ab, als der Ratsuchende bekräftigt, Erzieher werden zu wollen. Außerdem wird die Fremdkategorisierung der Ratsuchenden in ‚kompetente‘ und ‚nicht kompetente Internetnutzende‘ für die Gestaltung der Beratungen verwendet. Der Berater erkundigt sich in beiden Gesprächen, ob die Ratsuchenden die Datenbanken ‚Kurs- und ‚Berufenet‘ kennen. Obwohl dies beide bejahen, führt er nur in der WB A eine exemplarische Internetrecherche durch. Der Berater differenziert demzufolge, bei welchen Ratsuchenden er Recherchewissen voraussetzt und welchen er dieses Wissen vermitteln muss.

III.2 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien des Beraters

Der Berater kategorisiert sich selbst implizit als institutionellen Vertreter, der durch die Gewährung des räumlichen Zugangs (WB B) und der Formularbearbeitung (WB A) entscheidet, wann die Beratungen (inhaltlich) beginnen können.

Mit der in beiden Beratungen fast identisch gestellten Einstiegsfrage des Beraters, was er für die Ratsuchenden tun kann, nimmt er die Selbstkategorisierung ‚Dienstleister‘ vor. Dass die damit verbundene Fremdkategorisierung der Ratsuchenden als ‚Kundin und Kunde‘ bewusst gewählt wird, zeigt das Interview. Dort gibt der Berater an, dass er sich mit dem Kundenbegriff zwar einer Begrifflichkeit des Jobcenters bediene, aber sich darin auch sein Anspruch ausdrücke, für die Zufriedenheit der Ratsuchenden zu sorgen.

Die Kategorisierungen ‚Arbeitsloser‘ bzw. ‚Arbeitslosengeldempfängerin‘ erlauben es dem Berater, sich durch Hinweise auf Vorgehensweisen und Zuständigkeiten des Jobcenters komplementär und trägerbezogen als Experte der Arbeitslosenverwaltung selbst zu kategorisieren. Die Personenkategorie ‚Experte der Arbeitslosenverwaltung‘ wird von der Ratsuchenden der WB A still zur Kenntnis genommen, wohingegen der Ratsuchende in der WB B

auch vom ‚Insiderwissen‘ des Beraters profitieren will, um mit einem Umzug Leistungen der Behörde zu erhalten.

Außerdem nimmt der Berater implizit die Selbstkategorisierung als ‚Weiterbildungsexperte‘ vor, der zwar Wissen über Weiterbildungsformen, Finanzierungsmöglichkeiten und regionale Weiterbildungseinrichtungen hat, aber insbesondere über Kenntnisse über Recherchemöglichkeiten und institutionelle Zuständigkeiten verfügt. Die von der Ratsuchenden der WB A fremd zugeschriebene Kategorie ‚Berufswahlberater‘ wird dagegen vom Berater von sich gewiesen, indem er mehrfach deutlich macht, über keine detaillierten Informationen über einzelne Berufsbilder zu verfügen.

Eine weitere, sich im- und explizit zugeschriebene Kategorie des Beraters ist die des ‚Ratschlag-Gebers‘. So empfiehlt er der Ratsuchenden der WB A, sich erst beruflich zu orientieren, den Informationstag einer Weiterbildungseinrichtung zu besuchen und ihre Fallmanagerin zu kontaktieren. Dem Ratsuchenden der WB B rät er außerdem dazu, die Zeit bis zum Umschulungsbeginn sinnvoll zu überbrücken.

Bestätigungen und Differenzierungen der Dimensionen durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Beratungen der WBS

III.1 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien der Ratsuchenden

Wird in der WB A und der WB B lediglich unterschieden, ob Ratsuchende inner- oder außerhalb des Leistungsbezugs stehen, scheint auch relevant zu sein, ob sie Bezieherinnen und Bezieher von Arbeitslosengeld-I oder Arbeitslosengeld-II sind. Der folgende Gesprächsausschnitt setzt damit ein, dass eine Ratsuchende berichtet, an Maßnahmen der Agentur für Arbeit bereits teilgenommen zu haben:

WB E

- 33 R: berufsfördernde- oder- Weiterbildungsmöglichkeiten so PC Kurse und so was die mir halt von der
34 Arbeitsagentur anbieten
35 B: Arbeitsagentur
36 R: hm also Jobcenter
37 B: Jobcenter okay
38 R: richtig noch besser gesagt Jobcenter
39 B: jao is nen Unterschied Sie stehen im Bezug von Arbeitslosengeld-
40 R: äh Arbeitslosengeld Zwei is da
41 B: Arbeitslosengeld Zwei
42 R: mhm ... genau
43 B: ja okay .. gut und was ist Ihr Anliegen

Der Berater wiederholt fragend „Arbeitsagentur“ (Z. 35). Die Ratsuchende nimmt daraufhin eine Selbstkorrektur vor („Jobcenter“ (Z. 36)). Der Berater deutet an, dass diese Unterscheidung von Bedeutung ist, um dann auf den Rechtskreis zu verweisen. Die Wiederholung des Beraters, dass die Ratsuchende im Arbeitslosengeld-II-Bezug steht, zeigt, dass es sich dabei um eine für die Beratung wichtige Personenkategorie handelt. Erst nach Ermittlung dieser Kategorie erkundigt sich der Berater nach dem Beratungsanliegen der Ratsuchenden.

Die Personenkategorien ‚beruflich (nicht-) orientierte Ratsuchende‘ und ‚(nicht-) kompetente Internetnutzende‘ werden vom Berater ebenfalls in den anderen Beratungen verwendet. Den beiden anderen arbeitslosen Ratsuchenden, die keine konkreten Berufsziele haben, zeigt er, wie sie sich mit Hilfe von Datenbanken über Berufsfelder informieren können. In der Beratung des berufstätigen Ratsuchenden, der eine dem ausgeübten Beruf entsprechende Fortbildung benötigt, führt der Berater dagegen nicht vor, wie er selbst Weiterbildungsmaßnahmen mit Hilfe des Internets recherchieren kann, sondern macht konkrete Fortbildungsvorschläge.

Auch die Kategorie ‚Geschlecht‘ wird in einem weiteren Fall von dem Berater verwendet:

WB E

- 482 B: ähm .. wie is das so so im Bereich mit mit Hauswirtschaft
483 R: ja
484 B: Familienpflege-
485 R: was heißt das denn jetzt Familienpflege also was versteht man darunter
486 B: ähm .. ähm irgendwie
487 R: Hauswirtschaft hab ich jetzt eher verstanden hier so äh kochen und sowas von meiner Schule kenn ich
488 das noch so Hauswirtschaft
489 B: ja
490 R: haben wir so als Unterrichtsstoff gehabt
491 B: ja Familienpflege is nen Berufsbild . äh ich müsste gucken das is jetzt ob der jetzt für Sie in Frage
492 kommt auch von den Zugangsvoraussetzungen her müsste müsste ich jetzt gucken
493 R: ach so [unverständlich]
494 B: das hab ich jetzt nich Kopf aber so Familienpflege das is so das was äh eine Mutter äh
495 meistens sind ja die Frauen so in der
496 Familie macht das is so alles das was ähm äh ja was mit Kochen und Haushaltsführung zu tun hat
497 eventuell was mit äh ne der&der&der Betreuung und Erziehung von Kindern zu tun hat oder auch mit äh
498 kranken Menschen
499 R: ach so mhm
500 B: ne so etwas

Der Berater erkundigt sich danach, ob die Ratsuchende sich eine Tätigkeit in der Hauswirtschaft vorstellen könne und spezifiziert diese mit „Familienpflege“ (Z. 484). Während die Ratsuchende angibt, die Hauswirtschaft aus der Schule zu kennen, sind ihr Tätigkeiten in der Familienpflege unbekannt. Nach der Bemerkung, dass der Berater die „Zugangsvoraussetzungen“ (Z. 492) zu diesem Beruf erst prüfen muss, setzt er eine Tätigkeit als Familienpflegerin mit den Aufgaben einer Mutter gleich. Die Bemerkung „meistens sind ja die Frauen“ (Z. 495) wirkt wie eine Rechtfertigung für diesen Vergleich. Der Berater nimmt damit sowohl auf die nach Geschlechtern verteilte Familienarbeit als auch auf den nach Geschlechtern differenzierten Arbeitsmarkt Bezug. So ist es nur schwer vorstellbar, dass er einem männlichen Ratsuchenden dieses Beschäftigungsfeld vorgeschlagen hätte.

III.2 Selbst- und fremdzugeschriebene Personenkategorien des Beraters

Die Personenkategorien des Beraters in den weiteren Fällen des Korpus entsprechen denen der WB A und WB B. Zu Beginn der drei weiteren Beratungen kategorisiert sich der Berater implizit als institutioneller Vertreter, der bestimmt, wann Ratsuchenden der Zutritt zu ihm ge-

stattet wird. Auch die Kategorie ‚Dienstleister‘ schreibt sich der Berater zu, da er sich auch in den weiteren Beratungen danach erkundigt, was er für die Ratsuchenden tun kann. Insbesondere im folgenden Ausschnitt wird die mit dieser Kategorie verbundene Dienstleistungshaltung des Beraters deutlich:

WB C

1 ((Schritte Türe öffnen))

2 B: (leise) So Herr [Nachname1] . sind Se da .. GrüÙe Sie

3 ((Türe schließen))

4 B: ja noch mal Entschuldigung für gestern .. äh dass . hat man schon Mal Se nicht erreichen sonst hätten

5 B: Se . so haben Sie jetzt den Weg umsonst gemacht das hätte nich passieren sollen

6 R: ach

7 B: so bevor wir loslegen (leise) Herr [Nachname1] hab ich eine* .. Bitte oder Frage wir machen nen

8 Forschungsprojekt mit der Uni

Nachdem der Berater seine Bürotür geöffnet hat, spricht er den vor der Tür wartenden Ratsuchenden namentlich an. Die Bemerkung „sind Se da“ (Z. 2) schließt die Möglichkeit ein, dass der Ratsuchende den Termin nicht wahrnimmt. Nachdem die Tür geschlossen wurde, entschuldigt sich der Berater „für gestern“ (Z. 4). Wahrscheinlich ist, dass der Ratsuchende bereits einen Tag zuvor einen Termin bei dem Berater hatte, den dieser jedoch nicht eingehalten hat. Offensichtlich konnte er den Ratsuchenden auch nicht erreichen, um ihn über die Verschiebung des Beratungstermins zu informieren. Mit dem Nachläufer „hätte nich passieren sollen“ (Z. 5) entschuldigt sich der Berater ein weiteres Mal. Er verhält sich wie ein Dienstleister, der einen Kunden nicht so behandelt hat, wie es seinem Selbstverständnis entspricht. Erst nachdem der Ratsuchende mit einem lakonischen „ach“ (Z. 6) die Entschuldigung angenommen und das Versäumnis heruntergespielt hat, holt der Berater sich das Einverständnis zur Aufzeichnung ein.

Auch die selbst vorgenommenen Kategorisierungen als ‚Weiterbildungsexperte‘ und als ‚Experte der Arbeitslosenverwaltungen‘ werden durch das Korpus bestätigt. So erläutert der Berater auch in den Beratungen der beiden anderen arbeitslosen Ratsuchenden, was Umschulungen sind. Außerdem erklärt er, warum manche Weiterbildungsmaßnahmen nicht von der Agentur für Arbeit bzw. vom Jobcenter finanziert werden können. Diese sich implizit selbst zugeschriebenen Kategorien des Beraters werden von den Ratsuchenden insofern angenommen, als sie diese entweder zu Kenntnis nehmen oder, wie im folgenden Beispiel, versuchen zu nutzen:

WB E

347 R: was würden Sie mir denn vorschlagen also .. gibts denn nich so ne einjährige Weiterbildung wo ich wo

348 es jetzt nich so lange dauert . ich frag Sie mal weil Sie sind ja der Experte

349 B: ((Lachen))

350 R: gibts denn jetzt so nen einjährige Weiterbildungsmöglichkeit oder ne Maßnahme was jetzt für mich

351 irgendwie äh besser wäre . also wo ich dann fragen kann das dauert jetzt doch nich solange das kann

352 ich noch machen und durchziehen

353 B: ja gibt es gibt es

354 R: welche Branchen so . jetzt das is jetzt auch nur so spontan gewesen auch mehr oder weniger ich hab

355 mich zwar im Internet ein bisschen schlau gemacht

356 B: ja okay ich sag mal ein bisschen was zu dem Bereich . ähm pädagogisch und Sozialwesen-

Die Ratsuchende will offensichtlich nicht mehr allgemeine Erklärungen über gesetzliche Bestimmungen erhalten, sondern erkundigt sich nach kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen. Dabei kategorisiert sie den Berater explizit als „Experte[n]“ (Z. 348) und erkennt ihn als Person mit überdurchschnittlichem Fachwissen an. Die Reaktion der Beraters „((Lachen))“ (Z. 349) könnte bedeuten, dass er in der Regel von den Ratsuchenden nicht so angesprochen wird oder er es nicht als seine Aufgabe betrachtet, der Ratsuchenden konkret Weiterbildungsmöglichkeiten zu nennen. Mit der Bemerkung „gibt es gibt es“ (Z. 353) nimmt er die Fremdkategorisierung ‚Experte‘ an. Anstatt der Ratsuchenden jedoch konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten zu nennen, vermittelt er ihr in der Folge erneut allgemeines Wissen über den „Bereich . ähm pädagogisch und Sozialwesen“ (Z. 356).

Auch tritt der Berater in den anderen Fällen als ‚Ratschlag-Geber‘ auf, obwohl Ratschläge nicht von den Ratsuchenden erbeten werden. Dieses Ergebnis entspricht dem Vorgehen von Professionellen z. B. in HIV-Beratungen (vgl. Silverman 1997, S. 113ff.).

Zusammenfassung

Die Beratungen basieren grundlegend auf der Cross-Member-Kategorien ‚Berater und Ratsuchende‘ in der institutionsbezogenen Ausprägung ‚Weiterbildungsberater mit Weiterbildungswissen‘ und ‚Weiterbildungsinteressenten mit Informationsbedarf‘. Zur Steuerung der Beratungen bedient sich der Berater selbst und fremd zugeschriebener Personenkategorien der Ratsuchenden. Während dem berufstätigen Ratsuchenden, der bereits sein Bildungsziel kennt, konkrete Weiterbildungsmaßnahmen genannt werden, differenziert der Berater bei arbeitslosen Ratsuchenden zwischen beruflich bereits orientierten und beruflich noch nicht orientierten Personen, um zu entscheiden, ob er ihnen Recherchemöglichkeiten zeigen muss. Außerdem unterscheidet er weiter zwischen Empfängern von Arbeitslosengeld-I und Empfängern von Arbeitslosengeld-II. Eine plausible Erklärung für diese Differenzierung ist, dass Arbeitslosengeld-I-Empfänger häufiger als Arbeitslosengeld-II-Empfänger einen Bildungsgutschein von der Agentur für Arbeit erhalten. Im Jahr 2010, in dem die Beratungen durchgeführt wurden, kommt der BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht zu dem Ergebnis, dass 267.557 (55%) Arbeitslosengeld-I-Empfängern und 219.238 (45%) Arbeitslosengeld-II-Empfängern ein Bildungsgutschein bewilligt wurde (vgl. BIBB 2012).

Des Weiteren wird auch die Kategorie ‚Geschlecht‘ vom Berater genutzt, um Berufsvorschläge zu unterbreiten oder um berufliche Ziele der Ratsuchenden ‚genderbezogen‘ zu bewerten. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ hat in den untersuchten Fremdsprachenkursberatungen keine Relevanz, wohingegen die Studie über Gespräche in Jobcentern (vgl. Böhringer et al. 2012) zu dem Ergebnis kommt, dass diese Kategorie auch von den Mitarbeitenden der

Agentur für Arbeit genutzt wird. Dies belegt erneut den Einfluss des Trägers ‚Jobcenter‘ auf die Beratungen.

Parameter IV: Wissensformen und -ressourcen und der Umgang mit (Nicht-)Wissen durch die Beteiligten

Kontrastierung der WB A und der WB B

IV.1 Deklaratives und prozedurales (Nicht-)Wissen der Ratsuchenden

Die Ratsuchenden greifen zu Beginn der Beratungen auf ein Umgangswissen zurück, das sie in anderen institutionellen Kontexten – wahrscheinlich im Jobcenter – erworben haben. Dieses zeigt sich an der unaufgeforderten Schilderung der Berufsbiografie, der Betonung des aufrichtigen Bestrebens, wieder berufstätig werden zu wollen, und darin, wie sich beide den im- und expliziten Unterstellungen des Beraters zu erwehren wissen.

Ist bei den Fremdsprachenkursberatungen ein fehlendes Orientierungswissen der Grund, warum die Ratsuchenden eine Fremdsprachenkursberatung in Anspruch nehmen, gibt die Ratsuchende in der WB A zunächst vor, Wissen zu benötigen, wo und wann zeitnah Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden, um sich vom Jobcenter zu lösen. In der WB B scheint der Ratsuchende dagegen bereits über alle notwendigen Informationen bezüglich seines Weiterbildungsvorhabens zu verfügen. Er benötigt offensichtlich nur Informationen darüber, ob Sonderprogramme für Männer aufgelegt wurden, die Erzieher werden wollen. Außerdem gibt er vor, nicht zu wissen, welche Zugangsvoraussetzungen für eine Erzieherausbildung erfüllt werden müssen und welche Weiterbildungseinrichtungen solche Umschulungen anbieten.

Obwohl die Ratsuchenden in beiden Beratungen zunächst angeben, dass ihnen deklaratives Wissen über Weiterbildungsmaßnahmen fehlt, sind dies offensichtlich nur vorgeschobene Wissensdefizite, um sich als Ratsuchende im anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ zu legitimieren. Ein ähnliches Phänomen ließ sich auch bei den kontrastierten Fremdsprachenkursberatungen der VHS beobachten, in denen die Ratsuchende der FSpr A ebenfalls ein eindeutiges und vermeintlich einfach zu bearbeitendes Beratungsanliegen nennt, das sich sukzessive in seiner Komplexität entfalten. Im Unterschied zu den Fremdsprachenkursberaterinnen bearbeitet der Berater nicht nur die genannten und vermeintlich eindeutigen Beratungsgegenstände, sondern versucht, zu den tieferliegenden Wissensdefiziten vorzudringen. In der WB A nimmt sich der Berater des von der Ratsuchenden genannten Beratungsanliegens ‚Loslösung vom Jobcenter‘ an, indem er zunächst (theoretische) Möglichkeiten aufzeigt, wie dieses Vorhaben umzusetzen ist. Er modifiziert in der Folge den Beratungsgegenstand ‚auf das Finden eines Berufs, der mit Hilfe einer Weiterbil-

ungsmaßnahme, die vom Jobcenter gefördert werden kann, zu erreichen ist'. Dabei werden implizit mehrere Wissensdefizite der Ratsuchenden unterstellt:

- fehlendes Wissen über Möglichkeiten der Recherche von Weiterbildungsmaßnahmen und Berufsbildern,
- fehlendes Wissen über Weiterbildungsmaßnahmen und deren Finanzierungsmöglichkeiten,
- fehlendes Wissen über Zuständigkeiten, Aufgaben und Vorgehen der Fallmanagerin.

Problematisch ist, dass die Ratsuchende kein Interesse an der Behebung dieser Wissensdefizite hat, sondern weiterhin erwartet, dass der Berater ihr konkrete Weiterbildungsmaßnahmen und -anbieter nennt. Der Berater löst dieses Problem, indem er auf die Fragen der Ratsuchenden vordergründig eingeht, um ihr beiläufig das von ihm festgestellte fehlende Wissen zu vermitteln. Im Mittelpunkt steht dabei die Vermittlung des Wissens, wie die Ratsuchende mit Hilfe des Internets selbstständig Weiterbildungsmaßnahmen und Berufsbilder recherchieren kann. Außerdem vermittelt er ihr, welche Weiterbildungsmaßnahmen durch das Jobcenter finanziert werden können und auf welcher Basis die Fallmanagerin ihre Entscheidungen treffen wird (gesetzliche Vorschriften, subjektives Ermessen).

In der WB B steht der Berater vor der Herausforderung, eine Beratung ohne ein ‚echtes‘ Beratungsanliegen durchführen zu müssen. Berater und Ratsuchender halten das Interaktionsformat ‚(Weiterbildungs-)Beratung‘ aufrecht, indem sich der Ratsuchende als vermeintlich Unwissender inszeniert, dem deklaratives Wissen über Umschulungsanbieter fehlt. Der Berater reagiert, indem er dem Ratsuchenden Anbieter nennt und allgemeine Erklärungen zum Berufsausbildungssystem macht.

IV.2 Umgang des Beraters mit Wissensressourcen

Während in den Fremdsprachenkursberatungen der VHS mit dem Programmheft und dem Einstufungstest zwei externale institutionelle Wissensressourcen zur Verfügung stehen, kann der Berater keine Wissensressourcen der WBS nutzen. So hat diese Weiterbildungsberatungsstelle nicht – wie z. B. vom Deutschen Städtetag (o. J.) gefordert – eine eigene Weiterbildungsdatenbank aufgebaut (vgl. ebd., S. 4). Der Berater greift stattdessen auf Datenbanken im Internet – vornehmlich die der Agentur für Arbeit – zurück. Gefährdet in den Fremdsprachenkursberatungen das öffentlich zugängliche gedruckte Programmheft die Beraterinnen in ihren Rollen als Fremdsprachenkursberaterinnen, sind die ebenfalls öffentlich zugänglichen Internetdatenbanken notwendig, damit sich auch der Berater als Weiterbildungsexperte auf dem unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt zurechtfinden kann. Außerdem benötigt er die externalen Wissensressourcen, um der Ratsuchenden in der WB A ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘

geben zu können. Das Wissen über den Umgang mit den Datenbanken verschränkt der Berater mit seinem internalen Wissen über das Weiterbildungssystem und Finanzierungsbewilligungen des Jobcenters. Dabei vermittelt er der Ratsuchenden auch Wissen, wie sie sich gegenüber ihrer Fallmanagerin verhalten sollte, damit ihr eine Umschulung bewilligt werden kann.

IV.3 Umgang des Beraters mit eigenem Nichtwissen

In beiden Beratungen fällt auf, dass der Berater konkrete Fragen der Ratsuchenden z. B. zu einzelnen Berufsbildern oder Zugangsvoraussetzungen von Weiterbildungsmaßnahmen nicht beantworten kann. Er greift in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Strategien zurück, mit seinem Nichtwissen umzugehen: eine Suspendierung, eine fremdinstitutionelle Delegation, eine Einschätzung auf Basis seines Alltagswissens und das Kontaktieren eines Kollegen während der Beratungen. Er wählt häufig die Strategie der Suspendierung auf einen späteren Zeitpunkt in oder nach der Beratung. So kann er in der WB B weder die Frage nach den schulischen Zugangsvoraussetzungen für Erzieherausbildungen beantworten noch weiß er, ob eine solche Umschulung mit dem Nachholen des Fachabiturs kombinierbar ist oder ob öffentliche Förderprogramme für Männer, die Erzieher werden wollen, existieren. Die beiden ersten Fragen suspendiert er auf einen späteren Gesprächszeitpunkt, wohingegen er die dritte Frage auf einen Zeitpunkt nach dem Gespräch verschiebt. Während der Berater die suspendierten Fragen ‚Nachholen des Fachabiturs‘ und ‚Zugangsvoraussetzungen‘ nicht erneut aufgreift, delegiert er die Frage nach den Zugangsvoraussetzungen zurück an den Ratsuchenden. Die Frage nach den Sonderprogrammen wird vom Berater am Ende des Gesprächs aufgegriffen und er sichert zu, sich danach zu erkundigen und den Ratsuchenden zu informieren.

Andere Fragen, zu denen der Berater nur über rudimentäres Wissen verfügt (z. B. BAföG-Anspruch, erneute Musterung), werden fremdinstitutionell an die dafür zuständigen Einrichtungen (BAföG- bzw. Kreiswehrrersatzamt) delegiert. Auch die Ratsuchende der WB A wird fremdinstitutionell an Weiterbildungseinrichtungen verwiesen, um sich konkret über Berufsbilder und Umschulungen zu informieren. Eine weitere Möglichkeit des Beraters, mit seinem Nichtwissen umzugehen, ist es, sich bereits während der Beratung an fremd- oder trägerinstitutionelle Kontexte zu wenden. So ruft er in der WB B einen Kollegen – vermutlich des Jobcenters – an, um sich über „Auslandseinsätze“ zu erkundigen.

Bestätigungen und Differenzierungen der Aspekte durch Beispiele aus dem Gesamtkorpus der Beratungen der WBS

IV.1 Deklaratives und prozedurales (Nicht-)Wissen der Ratsuchenden

Wie bereits dargelegt, verfügen die Ratsuchenden der weiteren Fälle über prozedurales Wissen, wie sie sich im Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ zu verhalten haben. Die Ratsuchenden nennen mit der Suche nach Weiterbildungsmaßnahmen und nach einer beruflichen Neuorientierung Wissensdefizite, die den Beratungsgegenständen einer Weiterbildungsberatung entsprechen. In den Beratungen, in denen die Ratsuchenden noch keine eindeutigen beruflichen Vorstellungen haben, modifiziert er die Beratungsgegenstände mit Bemerkungen wie:

- „und jetzt geht es erstmal darum sozusagen das Ziel zu präzisieren,“ (WB D, Z. 225)
- „okay deshalb sind Sie ja hier und wir können ja jetzt hier Ideen also in welche Richtung es gehen soll und wie man das dann jetzt umsetzt“ (WB E, Z. 305).

Im Unterschied zu der Ratsuchenden der WB A akzeptieren die anderen Ratsuchenden die vom Berater festgelegten Beratungsgegenstände. Er kann ihnen in der Folge Wissen über Weiterbildungsmaßnahmen und deren Finanzierungsmöglichkeiten, über Zuständigkeiten, Aufgaben und Vorgehen der Fallmanagerinnen und Fallmanager sowie über Möglichkeiten der Internetrecherche von Berufsbildern vermitteln.

IV.2 Umgang des Beraters mit Wissensressourcen

Um den Ratsuchenden Recherchewissen zu vermitteln, greift der Berater auch in zwei weiteren Beratungen des Korpus auf die Datenbanken der Agentur für Arbeit zurück. Die Bedeutung dieser externalen Wissensressourcen wird besonders im folgenden Gesprächsausschnitt deutlich. Der Berater will die Datenbank ‚Berufenet‘ aufrufen, was aufgrund von technischen Problemen nicht gelingt:

WB E

- 655 R: ich hab mir das notiert das is nich schlecht und so . wie gesagt
656 B: und da sollten Sie auch so ein bisschen arbeiten
657 ne' . einfach dann mal so ähm . Berufe Berufsbilder die Ihnen unterkommen da einfach auch mal
658 einfach gucken wir sehen jetzt gleich auch wie ähm was man da so sehen kann (leise) vielleicht sehen
659 wir das auch nicht
660 R: ((Lachen))
661 B: ((Lachen))
662 R: der war gut
663 (6 Sek.)
664 B: ja doll
665 ...
666 R: [unverständlich] ja zu Hause gehts schneller bei mir Gott sei Dank
667 B: ja Sie können ja den Familien und Paartherapeuten ja zu Hause ja weil hier is es irgendwie schwierig
668 R: mhm
669 B: Sie können ihn ja zu Hause mal nachschauen . äh was ich über diesen Beruf weiß is äh hier steht ja
670 R: Nachgucken
671 B: Spezialisierung Funktion und was Sie mitbringen müssen is auch da nen Studium da bin ich mir fast
672 R: mhm
673 B: sicher aber Sie können das überprüfen und wens nen Studium is es für Sie schwer weil das is zwar

674 R: ja&ja kanns vergessen
 675 B: nich unmöglich aber das is nen weiter Weg ne' ähm
 676 R: mhm das stimmt
 677 ...
 678 B: wie gucken mal ob wir nein (leise) das wollt ich jetzt nicht ... oh Mann ey
 679 (15 Sek.)
 680 B: scheint jetzt gar nix mehr zu laufen das is ja wirklich

Die Ratsuchende scheint eine Lösung für das technische Problem zu suchen, indem sie andeutet, die Recherche auch allein durchführen zu können („ich hab mir das notiert“ (Z. 655)). Der Berater greift diesen Vorschlag nicht auf, da er eine Vorführung der Datenbank offensichtlich noch nicht aufgegeben hat: „gucken wir sehen jetzt gleich auch wie ähm was man da so sehen“ (Z. 657). Die Bemerkung des Beraters, dies vielleicht auch nicht zu sehen, fasst die Ratsuchende als Scherz auf, um daraufhin ihren Internetzugang als „schneller“ (Z. 666) zu bezeichnen. Erst jetzt greift er den Lösungsvorschlag der Ratsuchenden auf, indem er ihr empfiehlt, die Recherche zu Hause durchzuführen. Der Berater scheint zunehmend ungehalten zu werden („oh Mann ey“ (Z. 675)), da er der Ratsuchenden die Datenbank nicht vorführen kann. Wie die Beratung ohne die Wissensressource ‚Berufenet‘ weiterverlaufen wäre, kann nicht gesagt werden, da die Seite schließlich doch verfügbar ist.

IV.3 Umgang des Beraters mit eigenem Nichtwissen

Die Umgänge des Beraters mit seinem Nichtwissen (Einschätzung auf Basis seines Alltagswissens, Suspendierung, fremdinstitutionelle Delegation, Kontaktieren anderer Institutionen) entsprechen auch denen der weiteren Fälle. Wie in der WB A und der WB B kann der Berater fallspezifische Fragen der Ratsuchenden nicht beantworten. In der WB B war aufgefallen, dass der Berater in diesen Zusammenhängen explizit auf sein „Laienwissen“ hinweist. Auch in einer anderen Beratung markiert er dies implizit: „äh anders jetzt als bei der bei der Einschränkung . Heben . da kann man ja von vorneherein drauf gucken und da würd ich jetzt einfach so einschätzen dass zum Beispiel Altenpflege die wirkliche Altenpflege bei Ihnen nich geht“ (WB D, Z. 319ff.).

Beruflich noch nicht orientierte Ratsuchende delegiert der Berater, wie in der WB A, an Weiterbildungseinrichtungen. Solche fremdinstitutionellen Delegationen begründet er ebenfalls mit seinem Nichtwissen:

WB D

356 B: also weil die natürlich einfach die Branche und das Geschäft dann noch im Detail nen bisschen besser
 357 kennen als ich der irgendwie tausend Berufsbilder und äh . ebenso viele Bildungsabschlüsse und so
 358 R: hm ja&ja
 359 B: weiter und sofort äh eben drauf haben muss . ähm . also wie zum Beispiel das
 360 [Weiterbildungseinrichtung1] in [Stadt2] oder [Weiterbildungseinrichtung1] in [Stadt1]

Der Berater gibt zu, dass er kein detailliertes Wissen über die verschiedenen Berufsausbildungen hat, und begründet dies mit der großen Anzahl von Berufsausbildungen. Wie in der

WB A delegiert der Berater die Ratsuchenden fremdinstitutionell an die Weiterbildungseinrichtungen.

Sind Weiterbildungsentscheidungen bereits grundlegend gefallen und suchen Ratsuchende nur noch nach einer geeigneten Weiterbildungsmaßnahme, ist es der Berater, der während der Beratung Weiterbildungseinrichtungen und andere Weiterbildungsberatungsstellen kontaktiert. So telefoniert er in der WB C mit zwei Weiterbildungseinrichtungen, um Termine von Weiterbildungsmaßnahmen für den Ratsuchenden in Erfahrung zu bringen.

Zusammenfassung

Während die Ratsuchenden, die die WBS zum ersten Mal aufsuchen, wahrscheinlich prozedurales Wissen aus dem Kontext ‚Agentur für Arbeit‘ aktivieren, indem sie ihre Berufsbiografie schildern und ihre Berufsziele begründen, können die Ratsuchenden von Folgeberatungen auf ein Umgangswissen zurückgreifen, das dem anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ entspricht.

Die von den Ratsuchenden vorgebrachten Beratungsanliegen und die damit verbundenen Wissensdefizite ließen sich durch die Vermittlung deklarativen Wissens ausräumen: Da dem Berater dieses Spezialistenwissen jedoch fehlt, ermittelt er Beratungsgegenstände, die er auf Basis seines Expertenwissens bearbeiten kann. Eine Ausnahme ist die Beratung des berufstätigen Ratsuchenden, bei dem ein solches Vorgehen nicht gewählt wird. So nimmt der Berater sich der Fragen des Ratsuchenden an, um ihm die vor der Beratung recherchierten Weiterbildungsmaßnahmen zu nennen und für ihn bei Weiterbildungseinrichtungen anzurufen. Beachtenswert ist, dass der Berater den anderen Ratsuchenden ausschließlich fallunspezifisches Wissen vermittelt, während er sie mit ihren konkreten Fragen fremdinstitutionell delegiert.

Die Beraterinnen der Fremdsprachenkursberatungen können mit dem gedruckten Programm auf eine externe institutionelle Wissensressource zurückgreifen, wohingegen der Berater der WBS auf Datenbanken des Trägers und von Internetpräsenzen der Weiterbildungseinrichtungen zurückgreifen muss. Wie in den Fremdsprachenkursberatungen werden diese externalen Wissensressourcen alleine von dem Berater genutzt, wobei er die Ratsuchenden vordergründig an den Recherchen beteiligt. Dabei vermittelt er ihnen auch fallunspezifisches Expertenwissen, damit sie ihre Recherchen selbstständig durchführen können.

11.2.6 Ablaufbezogene und nicht-ablaufbezogene Komponenten von Beratungen der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle

In diesem Kapitel werden erneut die Ergebnisse der parameterbezogenen Analysen genutzt, um ein komponentenbasiertes Modell von Beratung in der Weiterbildung zu entwickeln, das sowohl den anbieterinstitutionellen Kontext ‚WBS‘ als auch das Beratungsformat ‚Weiterbil-

dungsberatung‘ berücksichtigt. Es werden erneut ablaufbezogene von nicht-ablaufbezogenen Komponenten unterschieden.

Ablaufbezogene Komponenten

1. Eröffnen der Beratungen

Die Eröffnungen der Beratungen können über eine bereits bestehende Bekanntheit der Beteiligten realisiert werden, indem die Ratsuchenden auf vorausgegangene telefonische oder persönliche „Identifizierungs- und Relationierungsleistungen“ (Reitemeier 1994, S. 232) zurückgreifen. In Erstberatungen versuchen die Ratsuchenden, sich inhaltlich auf die telefonische Terminvereinbarung zu beziehen, während der Berater so tut, als ob ein telefonischer Erstkontakt nicht stattgefunden hätte. Bei Folgeberatungen aktiviert der Berater vorhandenes Fallwissen, um sich dieses bestätigen zu lassen. Daraufhin erkundigt er sich danach, was er für die Ratsuchenden tun kann. Dadurch wird eine Dienstleister-Kunden-Interaktion angebahnt, wobei eine solche offene Eingangsfrage erst durch den anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ möglich wird.

Während arbeitslose Ratsuchende in Erstberatungen teil-responsiv antworten, indem sie beginnen, ihre Berufsbiografie zu schildern, um ihre Weiterbildungsvorhaben (berufs-)biografisch zu begründen, nennen die Ratsuchenden von Folgeberatungen responsiv ihre Beratungsanliegen. Die Schilderungen von arbeitslosen Ratsuchenden können in Abgrenzung zu einem rezipientenspezifischen Zuschnitt als institutionsspezifischer Zuschnitt betrachtet werden, der sich auch am trägerinstitutionellen Kontext ‚Jobcenter‘ orientiert.

2. Ermitteln der Lebensläufe, der beruflichen Ziele der Ratsuchenden und der Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen

Bevor der Berater mit der Bearbeitung der Beratungsgegenstände beginnt, benötigt er Informationen über die (lückenhaften) Lebensläufe und die beruflichen Ziele der Ratsuchenden, die mit einer Weiterbildungsmaßnahme erreicht werden sollen. Bei den Schilderungen der Ratsuchenden zeigt sich, dass der Berater kein Interesse an den (berufs-)biografischen Konstruktionen und den in diesem Zusammenhang angedeuteten Problemen hat. Seine Nachfragen beschränken sich auf die objektivierbaren Lebensläufe (Alter, Schulausbildung, Ausbildung, berufliche Tätigkeiten), um Lücken aufzudecken. Für die Bearbeitung der Beratungsgegenstände ist es entscheidend, ob die Ratsuchenden bereits wissen, welche beruflichen Ziele mit einer Weiterbildungsmaßnahme verfolgt werden sollen. So werden bei noch nicht beruflich orientierten Ratsuchenden aktuelle Berufswünsche und nicht realisierten Berufsziele gesammelt. Entscheidend ist dabei auch die Frage, wer die dafür notwendigen Weiterbildungsmaßnahmen finanzieren kann. Neben den Arbeitgebern und den Familien sind

arbeitslose Ratsuchende im Leistungsbezug auf eine Finanzierung durch das Jobcenter bzw. durch die Agentur für Arbeit angewiesen. Darum werden von den Ratsuchenden genannte berufliche Ziele bereits in dieser Komponente aufgrund einer (Nicht-)Förderfähigkeit als (nicht) realisierbar vom Berater bewertet.

3. Bearbeiten der vom Berater redefinierten Beratungsgegenstände

Die Bearbeitung der Beratungsgegenstände ist abhängig davon, ob die Ratsuchenden bereits beruflich orientiert sind, in einem Beschäftigungsverhältnis stehen oder ob sie arbeitslos sind und noch keine konkreten Berufsziele haben. Bei beruflich bereits orientierten Ratsuchenden, die zudem wissen, welches Weiterbildungsziel sie verfolgen, nennt der Berater Weiterbildungseinrichtungen oder konkrete Weiterbildungsmaßnahmen. Fakultativ wird diesen Ratsuchenden auch Weiterbildungswissen vermittelt. Außerdem werden fremdinstitutionelle Kontexte genannt, an die sich die Ratsuchenden mit ihren spezifischen Fragen wenden können.

Da die WBS Weiterbildungsberatungen und keine Berufswahlberatungen anbietet, beginnt der Berater mit beruflich noch nicht orientierten Ratsuchenden zwar vordergründig mit einer Berufswahlberatung, tut dies jedoch nur, um vorzuführen, wie berufliche Ziele gesammelt, abstrahiert und geclustert werden können. Schließlich reformuliert er in diesen Fällen den Beratungsgegenstand ex- und implizit, indem er den Ratsuchenden Möglichkeiten der Recherche im Internet vorführt. Bei den exemplarischen Recherchen erklärt er den Aufbau der Datenbanken, vermittelt Weiterbildungswissen und erläutert Finanzierungsmöglichkeiten und -entscheidungen der Arbeitslosenverwaltung. Außerdem erteilt er den Ratsuchenden Ratschläge, wie sie ihren Fallmanagerinnen und Fallmanagern gegenüberzutreten sollten, und weist sie darauf hin, sich mit Entscheidungen Zeit zu lassen und Beratungen von Weiterbildungseinrichtungen in Anspruch zu nehmen.

4. Sichern der Beratungsergebnisse und Beenden der Beratungen

Die Abschlüsse der Beratungen werden durch den Berater eingeleitet, indem er die Ratsuchenden auffordert, ihm mitzuteilen, ob alle Fragen beantwortet worden sind, wie sie die Beratungen bewerten und wie sie weiter vorgehen wollen. Während die Fremdsprachenkursberatungen mit oder ohne verbindliche Kursanmeldungen beendet werden, können die Beratungen der WBS über den aktuellen Gesprächskontext hinaus weitergeführt werden, indem Folgeberatungen vereinbart werden. Die Ratsuchenden erhalten zum Ende der Gespräche Aufgaben, die sie bis zu einer (un-)verbindlich vereinbarten Folgeberatung bearbeiten sollen.

Eine weitere Möglichkeit ist es, dass der Berater die Ratsuchenden kontaktiert, um ihnen weitere Informationen zu geben, die er nach den Gesprächen recherchiert. Die Gespräche enden mit einer einvernehmlichen gegenseitigen Verabschiedung.

Nicht-ablaufbezogene Komponenten

Aushandeln von Beratungsgegenständen

Beratungsbedürftigkeit stellt sich in den Beratungen nicht als etwas Gegebenes dar und wird auch nicht allein von den Ratsuchenden hergestellt. Zwar geben die Ratsuchenden zu Beginn der Gespräche Beratungsgegenstände an, diese sind jedoch teilweise nicht bearbeitbar, da Berufsziele noch nicht vorhanden sind. Eine andere Möglichkeit ist, dass dem Berater das notwendige Wissen fehlt oder Ratsuchende bereits über alle relevanten Informationen verfügen. Auch werden die Beratungsgegenstände nicht, wie es die Phasenmodelle nahelegen, nur zu Beginn der Beratung definiert.

Die Herstellung von Beratungsbedürftigkeit kann einseitig durch den Berater erfolgen, z. B. indem eine mangelnde berufliche Orientierung und/oder ein unzureichendes Recherchewissen diagnostiziert werden. Auch kann die Aushandlung von Beratungsbedürftigkeit gemeinsam mit den Ratsuchenden erfolgen, indem man sich auf (vermeintliche) Beratungsgegenstände verständigt. Dabei müssen die Beratungsgegenstände vor dem Hintergrund des Expertenwissens des Beraters, im anbieterinstitutionellen Kontext ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und in der festgelegten Beratungszeit bearbeitbar sein.

Wahren des anbieterinstitutionellen Kontexts ‚WBS‘ und des Beratungsformats ‚Weiterbildungsberatung‘

Aufgrund der rechtlichen und örtlichen Angliederung der WBS an das Jobcenter und aufgrund des Umgangswissens der arbeitslosen Ratsuchenden über das Verhalten in dieser Behörde zeigen sich Orientierungen am trägerinstitutionellen Kontext. Obwohl der Berater

- sich Fachbegriffen der Arbeitslosenverwaltung bedient,
- den Umgang mit Datenbanken der Agentur für Arbeit vorführt,
- sich bei Mitarbeitenden des Jobcenters während der Beratungen erkundigt und
- zwischen dem Jobcenter und Ratsuchenden vermittelt,

grenzt er die Institutionen ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und ‚Jobcenter‘ voneinander ab. So schränkt er die Beratungen inhaltlich auf Fragen über Weiterbildungen, Ausbildungen, Umschulungen und deren Finanzierungen ein und definiert seine Aktivitäten als ‚Beraten‘, ‚Geben von Ratschlägen‘ und ‚Informieren‘. Eignungsfeststellungen für Berufe, Finanzierungsbewilligungen von Weiterbildungsmaßnahmen und Überredungsversuche, einen (bereits erlernten) Beruf zu ergreifen, werden direkt und indirekt als Aufgaben bzw. Vorgehens-

weisen des Jobcenters bezeichnet. Außerdem wahrt der Berater den Kontext ‚Weiterbildungsberatung‘, indem er Berufs-, Kurswahl- oder BAföG-Beratungen fremdinstitutionell delegiert.

Organisieren der Beratungen mit Hilfe von Personenkategorien der Ratsuchenden

Mit Hilfe der folgenden Personenkategorien der Ratsuchenden werden die Beratungen vom Berater organisiert:

- a) Arbeitslose innerhalb des Leistungsbezugs vs. Arbeitslose außerhalb des Leistungsbezugs/Arbeitnehmer: Aufgrund des Status der Ratsuchenden als Arbeitslose muss der Berater wissen, ob und in welchem Leistungsbezug sie stehen. Damit ist eine mögliche Finanzierung der Weiterbildungsziele durch das Jobcenter verknüpft. Im Falle eines Leistungsbezugs müssen sich die Weiterbildungsziele der Empfängerinnen und Empfängern von Arbeitslosengeld-I und Arbeitslosengeld-II an gesetzlichen Bestimmungen des SGB III bzw. des SGB II orientieren. Leistungsbezieherinnen und Leistungsbezieher gibt der Berater Informationen über Aufgaben, Zuständigkeiten, Vorgehensweisen des Jobcenters und vermittelt ihnen, wie sie sich gegenüber ihren Fallmanagerinnen und Fallmanagern verhalten sollten. Bei Arbeitslosen außerhalb des Leistungsbezugs und bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ist zu klären, wer die Finanzierung übernehmen kann.
- b) Ratsuchende mit eindeutigem vs. Ratsuchende ohne eindeutiges Weiterbildungsziel: Während der Berater mit Ratsuchenden, die ihr Berufsziel kennen und die ein eindeutiges Weiterbildungsziel haben, keine Sammlung von Berufszielen vornimmt, wird eine solche mit noch nicht hinreichend orientierten Ratsuchenden durchgeführt.
- c) Kompetente vs. inkompetente Internetnutzende:
Die Kategorisierung in ‚kompetente‘ und ‚inkompetente Internetnutzende‘ dient dazu, zu entscheiden, ob der Berater mit den Ratsuchenden eine exemplarische Internetrecherche durchführt, um ihnen dabei das benötigte Weiterbildungs- und Recherchewissen zu vermitteln. Bei ‚kompetenten Internetnutzenden‘ ist dies nicht notwendig, wobei ihnen auch allgemeines Weiterbildungswissen vermittelt wird.

Distanzieren

Mit der Komponente ‚Wahren des institutionellen Kontexts‘ ist, wie bei den Fremdsprachenkursberatungen, die Komponente ‚Distanzieren‘ verknüpft. Distanzierungen sind notwendig, um sicherzustellen, dass das Wissen des Beraters, das sich auf das Thema ‚Weiterbildung‘ beschränkt, nicht überschritten wird. Werden in den Beratungen von den Ratsuchenden zurückliegende oder aktuelle persönliche Probleme angesprochen, die eine sozialpädagogi-

sche oder psychologische Beratung erforderlich werden lassen, werden diese vom Berater ignoriert. Wie die Fremdsprachenkursberaterinnen nimmt der Berater damit „Relevanzrückstufungen“ (Koerfer et al. 2010, S. 103) von diesen potenziellen Beratungsgegenständen vor und unterbindet deren Vertiefung und Bearbeitung.

Vermitteln von Wissen

Bevor der Berater beginnt, den Ratsuchenden deklaratives und prozedurales Wissen zu vermitteln, versucht er zunächst, das Vorwissen der Ratsuchenden in Erfahrung zu bringen, um Wissensdefizite zu identifizieren. So werden – wie es Hartog (1996) bei genetischen Beratungen festgestellt hat – die Ratsuchenden zunächst aufgefordert, ihr Vorwissen zu präsentieren, damit der Berater fehlendes Wissen vermitteln oder Ratschläge erteilen kann (vgl. ebd., S. 306). Ziel der Beratungen ist es, nicht träges, sondern handlungsorientiertes Wissen über Weiterbildungsmaßnahmen, deren Finanzierungsmöglichkeiten, über Aufgaben und Vorgehensweisen der Mitarbeitenden der Arbeitslosenverwaltung oder über Recherchemöglichkeiten im Internet zu vermitteln. So führt der Berater nicht nur exemplarische Internetrecherchen, sondern auch problemorientierte durch, die sich an den konkreten Fällen der Ratsuchenden ausrichten. Die Orientierung an den fallspezifischen Problemen, Fragen und Interessen der Ratsuchenden wird aber nur so lange aufrechterhalten, wie der zeitliche Rahmen gewahrt bleibt und die Recherchen ihren exemplarischen Charakter behalten.

Bezug nehmend auf Faulstich (2003, S. 234) sowie auf Schübler und Thurnes (2005, S. 43) weist diese Form der Wissensvermittlung große Übereinstimmungen mit dem Konzept des „expansiven Lernens“ auf: Ausgehend von den subjektiven Handlungsproblemen der Ratsuchenden (Berufsfindung, Finden von Weiterbildungsmaßnahmen) wird in einer authentischen Lernsituation (Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken) unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts (Finanzierungsmöglichkeiten der Weiterbildungsmaßnahme) ein Lernprozess vom Berater initiiert und begleitet.

Eine weitere Form der Wissensvermittlung ist das Erteilen von Ratschlägen. Wie die Analysen von Silverman (1997) und Limberg (2012) zeigen, ist neben der Vermittlung von Informationen das Erteilen von Ratschlägen auch in diesen Beratungen eine Aktivität des Beraters, die in der Regel auf seine Initiative erfolgt.

E Fazit

12 Forschungsbefunde, -perspektiven und vorläufige Konsequenzen für die Praxis

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Hierzu werden fünf a) zentrale Forschungsbefunde der parameterbezogenen Analysen aufgegriffen, indem zunächst in enger Anlehnung an die ersten drei Parameter die institutionellen Interessen, die Einflüsse des Trägers auf die Beratungen und die Bedeutung von Personenkategorien für Beratungsroutinen der Beratenden dargestellt werden. Außerdem werden abstrahierend von den Parametern zwei Typen dargestellt, mit deren Hilfe sich Beratungen in der Weiterbildung als ‚inner- und fremdinstitutionelle guidance‘ und als ‚Spezialisten- und Expertenberatungen‘ differenzieren lassen.

Für alle fünf Forschungsbefunde werden außerdem b) Forschungsperspektiven aufgezeigt und, wenn dies möglich ist, auch c) Konsequenzen für die Beratungspraxis gezogen. Im Hinblick auf die Empfehlungen für die Beratungspraxis bzw. für die Aus- und Fortbildung von Beratenden in der Weiterbildung ist anzumerken, dass es sich um vorläufige Konsequenzen handelt. Es müssten weitere empirische Untersuchungen durchgeführt werden, um die vorliegenden Forschungsbefunde für andere Beratungseinrichtungen und -formate zu prüfen sowie gegebenenfalls auch quantifizierend an repräsentativen Stichproben zu verifizieren.

Der abschließend dargelegte Forschungsbefund betrachtet das komponentenbasierte Modell von Beratung in der Weiterbildung und legt dessen potenziellen Nutzen wiederum sowohl für weitere empirische Untersuchungen als auch für Aus- und Fortbildungen von Beratenden dar.

12.1 Beratung und institutionelle Interessen

a) Forschungsbefunde

Die Fremdsprachenkursberatungen dienen im Interesse von potenziellen Kursteilnehmenden dazu, dass diese sich in den Kursen weder unter- noch überfordert fühlen. Außerdem sollen sie dazu beitragen, dass ‚Drop-out‘ verhindert wird und möglichst homogene Lerngruppen zustande kommen. Dass damit nicht nur die Ratsuchenden bei ihren Kursentscheidungen unterstützt werden, sondern auch das anbieterinstitutionelle Interesse ‚Veranlassung zu einem Kursbesuch bei der VHS‘ verfolgt wird, zeigt sich daran, dass Kurse der VHS auch dann vorgeschlagen werden, wenn die Weiterbildungsinteressen und -ziele der Ratsuchenden nicht mit dem Angebot der untersuchten VHS übereinstimmen. Damit haben diese Beratungen zwar die Funktion einer „Scharnierstelle“ (Gieseke 1997, S. 92), können aber zu Lasten der Interessen der Ratsuchenden und zu Gunsten der Interessen der Einrichtung fungieren.

Die Beratungen werden auch dazu verwendet, Handlungsabläufe in der VHS möglichst reibungslos zu gestalten (vgl. Reitemeier 1994, S. 243f.). Den Ratsuchenden wird z. B. vermittelt, wie administrative Vorgänge (Kursanmeldung, -stornierung) in der untersuchten VHS geregelt sind. Dennoch werden die Beratungen nicht ‚missbraucht‘, um – wie von Tippelt (1997, S. 14) vermutet – Kurse gezielt auszulasten. Stattdessen werden lediglich Kurse aus dem gedruckten Programmheft vorgeschlagen, die Kursentscheidungen werden aber den Ratsuchenden übertragen.

Mit den Beratungen der WBS wird das gesellschaftsbezogene Interesse ‚Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf Berufswahl- und Weiterbildungsfragen‘ verfolgt. Die Gespräche werden darüber hinaus genutzt, um die WBS zu sichern. Es werden Folgeberatungen vereinbart, die dazu führen, dass Ratsuchende langfristig an die Einrichtung gebunden werden. Außerdem werden einige Ratsuchenden darauf hingewiesen, gegebenenfalls eine Förderberatung bei der WBS in Anspruch zu nehmen, womit Einnahmen generiert werden, die die Finanzierung der Einrichtung sichern.

b) Forschungsperspektiven

Inwiefern anbieterinstitutionelle Interessen auch von anderen Anbietern von Beratungen in der Weiterbildung in den Gesprächen verfolgt werden oder wie solche Interessen mit den Beratungsanliegen der Ratsuchenden in den Beratungsinteraktionen verschränkt werden, sind noch zu beantwortende Forschungsfragen. Auch wäre es – wie in der Untersuchung von Plüghan (1990) – notwendig, Ratsuchende nach den Beratungen zu befragen, ob ihre Beratungsgestände bearbeitet wurden oder ob sie den Eindruck hatten, dass eher die Verfolgung von anbieterinstitutionellen Interessen im Mittelpunkt der Gespräche stand.

c) Konsequenzen für die Beratungspraxis

Für die Beratungspraxis empfiehlt es sich, dass Beratende und Einrichtungen sich darüber verständigen sollten, welche Interessen die Institutionen mit ihren Beratungen verfolgen und inwiefern diese mit dem Beratungsverständnis der Beratenden in Übereinstimmung zu bringen sind. Auch müssten explizite Vereinbarungen getroffen werden, inwieweit die Beratende autonom agieren können, insbesondere dann, wenn die Interessen der Ratsuchenden nicht mit den anbieterinstitutionellen übereinstimmen. Auch empfiehlt es sich, dass Beratende die mit den Beratungen verfolgten anbieterinstitutionellen Interessen gegenüber ihren Ratsuchenden offen ansprechen, um Möglichkeiten und Grenzen der Beratungen transparent zu halten.

12.2 Einfluss des Trägers auf ‚träger-übergreifende‘ Beratungen

a) Forschungsbefunde

Neben den gesellschafts- und institutionsbezogenen Interessen werden mit den Beratungen der WBS auch Interessen der Träger verfolgt: Es wird zwischen arbeitslosen Ratsuchenden und dem Jobcenter vermittelt und Ratsuchende werden auf (Beratungs-)Angebote und Weiterbildungsmaßnahmen von Einrichtungen hingewiesen, die ebenfalls Träger der Weiterbildungsstelle sind.

Der Einfluss des institutionellen Trägers ‚Jobcenter‘ wird in den Beratungen der WBS nicht bloß an der Verfolgung der trägerbezogenen Interessen deutlich: Schon bei dem vom Berater selbst zusammengestellten Korpus fällt auf, dass vier der fünf Ratsuchenden arbeitslos waren. Entweder wurden typische Fälle aufgenommen oder Arbeitslose suchen überdurchschnittlich häufig diese Weiterbildungsstelle auf. Arbeitslose Ratsuchende, die zum ersten Mal beraten werden, greifen auf ein Umgangswissen aus dem Kontext ‚Jobcenter‘ bzw. ‚Agentur für Arbeit‘ zurück, indem sie unaufgefordert ihre Berufsbiografie schildern sowie ihre Lebensläufe und beruflichen Interessen rechtfertigen. Obwohl der Berater daraufhin die institutionellen Kontexte ‚Weiterbildungsberatungsstelle‘ und ‚Jobcenter‘ voneinander im- und explizit abgrenzt und seine Beratungen als unabhängig vom Jobcenter darstellt, ist es entscheidend, ob und in welchem Leistungsbezug die arbeitslosen Ratsuchenden stehen. Außerdem nimmt der Berater eine vermittelnde Position zwischen Arbeitslosenverwaltung und arbeitslosen Ratsuchenden ein, er ergänzt mit seinen Beratungen die Beratungen des Jobcenters und vermittelt ihnen trägerbezogenes Wissen. Er erläutert, welche Weiterbildungsmaßnahmen nicht gefördert werden, rechtfertigt Entscheidungen der Behörde und gibt den Ratsuchenden Ratschläge, wie sie sich gegenüber ihren Fallmanagerinnen und Fallmanagern verhalten sollen, um für ihre Weiterbildungsziele eine Finanzierung zu erhalten. Auch ist er darauf bedacht, dass die Ratsuchenden den Kontakt mit der Behörde aufrechterhalten bzw. wieder aufnehmen. In Anlehnung an Becker-Mrotzek (2001) lassen sich diese Beratungen als „behördliche Beratungen im weiteren Sinne“ (ebd., S. 1522) charakterisieren, da den Ratsuchenden Hilfestellungen im Umgang mit der Behörde ‚Jobcenter‘ gegeben werden.¹⁴⁰

Diese Ergebnisse bestätigen einerseits, dass die lokale Ansiedelung von Weiterbildungsberatungsstellen beeinflusst, welche Ratsuchenden, mit welchen Beratungsanliegen die jeweiligen Stellen aufsuchen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 43), und andererseits, dass die Arbeitsweisen der Beratungsstellen von ihren jeweiligen institutionellen Trägern beeinflusst werden (vgl. Meyer 1997, S. 226). Die „institutionelle Staffelung“, also das Verhältnis

¹⁴⁰ Becker-Mrotzek (2001) unterscheidet bei Beratungsgesprächen in Behörden und Ämtern zwischen Beratungen im weiteren und engeren Sinne. Während bei Beratungen i.w.S. keine Probleme des Bürgers, sondern Schwierigkeiten, die aus der Kooperation mit der Behörde entstehen, bearbeitet werden, sind Beratungen i.e.S. Gespräche, in denen lebensweltliche Probleme gelöst werden (vgl. ebd., S. 1522).

von Träger und Einrichtung, hat somit nicht nur Einfluss auf Lernorganisationen und Lernprozesse von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Tietgens 1984, S. 293ff.), sondern auch auf Beratungsanbieter und -prozesse. Somit lassen sich die Beratungen der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle zwar weiterhin als ‚einrichtungsübergreifend‘ (vgl. Kap. 2.3.2), aber eben auch als ‚trägerorientiert‘ charakterisieren.

b) Forschungsperspektiven

Es bleibt zu prüfen, inwiefern sich ex- und implizite Trägerorientierungen sowohl auf Seiten der Beratenden als auch auf Seiten der Ratsuchenden in anderen Weiterbildungsberatungsstellen identifizieren lassen. Die rechtliche und örtliche Angliederung der WBS an das kommunale Jobcenter ist nämlich nur eine Variante. Andere, vermeintlich trägerübergreifende, Weiterbildungsberatungsstellen sind beim Schulamt, beim Bildungsdezernat, bei der Wirtschafts- oder der Frauenförderung angesiedelt (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 43). Es müssten vergleichende Analysen von Beratungsinteraktionen durchgeführt werden, die Weiterbildungsberatungsstellen mit unterschiedlicher Trägerschaft untersuchen, um das Phänomen der Trägerorientierung zu differenzieren.¹⁴¹

c) Konsequenzen für die Beratungspraxis

Für die Praxis bedeutet dieser Forschungsbefund, dass Beratende nicht nur reflektieren sollten, welche Einflüsse die Einrichtungen, sondern auch, welche die jeweiligen Träger auf ihre Beratungen haben und wie sie Beratungsgegenstände der Ratsuchenden vor dem Hintergrund des jeweiligen trägerinstitutionellen Kontexts bearbeiten.

Die Bildungspolitik ist angehalten, umsichtiger zu planen, bei welchen Trägern die kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen formal und lokal angesiedelt werden. Einflüsse der Träger könnten möglicherweise dadurch verringert werden, dass Weiterbildungsberatungsstellen wie Volkshoch-, Musikschulen oder Bibliotheken als eigenständige kommunale Einrichtungen in eigenen Gebäuden betrieben werden.

¹⁴¹ Hinweise darauf, dass auch Beratungen von anderen Beratungsstellen von ihren Trägern beeinflusst werden, zeigt z. B. eine Untersuchung der Stiftung Warentest. Ein Ergebnis des Tests ist es, dass Ratsuchenden in Beratungen, die von den Kammern angeboten werden, kaum kammerfremde Kurse empfohlen werden (vgl. Stiftung Warentest 2004, S. 14).

12.3 Beratungsroutinen und Steuerung der Beratungen mit Hilfe von Personenkategorien der Ratsuchenden

a) Forschungsbefunde

Dass normative Erwartungen an Beratung (vgl. Kap. 2.1) als ergebnisoffene Interaktion, bei der die jeweiligen Interessen, Ressourcen und Lebensumstände der Ratsuchenden im Mittelpunkt zu stehen haben (vgl. Schwarzer/Posse 1986, S. 634; Schiersmann/Weber 2011, S. 10), nicht immer der Beratungspraxis entsprechen, zeigen die untersuchten Beratungsinteraktionen. Die Beratenden bearbeiten die Beratungsanliegen der Ratsuchenden routiniert, indem sie bereits vorhandene und offensichtlich bewährte Lösungswege gehen. Dabei kann zwischen immer wiederkehrenden

- Formulierungen, z. B. bei Sequenzeröffnungen der Berater (z. B. „Was kann ich für Sie tun?“ oder „Welche Vorkenntnisse bringen Sie mit?“),
- Strategien der Beratenden, mit eigenem Nichtwissen umzugehen (z. B. Suspendierung, inner- und fremdinstitutionelle Delegation),
- Reaktionen der Beratenden auf Überschreitungen der Beratungsformate und der anbieterinstitutionellen Kontexte (z. B. Kontextwahrungen durch Abgrenzung, Ignorieren) und
- Umgangsweisen der Beratenden mit persönlichen Problemlagen der Ratsuchenden (Distanzieren)

unterschieden werden.

Die auffälligste routinierte Steuerung in den analysierten Fällen ist die mit Hilfe von Fremdkategorisierungen der Ratsuchenden. Aufgrund von wiederkehrenden Beratungsanliegen und vergleichbaren Problemen und Lebenslagen der Ratsuchenden werden Ein- und Zuordnungen durch die Beratenden vorgenommen (vgl. Maeder/Nadai 2004, S. 150ff.). Sowohl der Berater der WBS als auch die Fremdsprachenkursberaterinnen der VHS nutzen dabei Personenkategorien institutions- bzw. trägerbezogen, um offensichtlich bewährte Lösungsstrategien anzuwenden bzw. Lösungen aufzuzeigen (vgl. Schütze 1992, S. 149). Für die Beratungsgegenstände werden in den Beratungen dementsprechend keine fallspezifischen Lösungen entwickelt, sondern die Beratungsanliegen werden genutzt, um den Transfer der bereits vorhandenen Lösungskonzepte sicherzustellen (vgl. Liebl 2000, S. 103). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass dieses Vorgehen nicht nur als eine „professionelle Abkürzungsstrategie“ (Schütze 1983, S. 290), sondern – im Falle der WBS – auch als professionelle Erweiterungsstrategie genutzt wird. So wird z. B. arbeitslosen Ratsuchenden, die noch keine eindeutigen Berufsziele haben, gezeigt, wie sie Berufsziele finden und clustern können. Werden sie zudem vom Berater als ‚nicht kompetent Internetsuchende‘ kategorisiert, wird mit ihnen eine exemplarische Internetrecherche durchgeführt.

b) Forschungsperspektiven

Zu untersuchen wäre, wie routinierte Vorgehensweisen sich auch in anderen anbieterinstitutionellen Kontexten entwickeln und wie Typisierungen von Klientinnen und Klienten mit Hilfe von Personenkategorisierungen in den Einrichtungen z. B. durch kollegialen Austausch reproduziert werden und sich verstetigen (vgl. Bauer et al. 2010, S. 570). Die Durchführungen der Beratungen mit Hilfe von routinierten Verfahren können die Besonderheiten der Einzelfälle ausklammern und, wie die Analysen gezeigt haben, dazu führen, dass spezifische Beratungsanliegen nicht hinreichend bearbeitet werden (vgl. Spiegel 2004, S. 65).

Betont werden muss jedoch, dass Vorgehensweisen entlang von Kategorisierungen der Ratsuchenden Formen professionellen Handlungs- und Routinewissens sind (vgl. Nittel 2002, S. 31), das die Beratenden entlasten.

c) Konsequenzen für die Beratungspraxis

Damit solche Handlungsroutine nicht zur „handlungsinadäquaten Erstarrung in immer gleichförmigere Bearbeitungsmuster gerät“ (Peters 2004, S. 160), ist es notwendig, dass Beratende sich reflexiv, z. B. mit Hilfe von aufgezeichneten Beratungsfällen, mit ihrer eigenen Beratungspraxis auseinandersetzen (vgl. Hitzler/Messmer 2008, S. 253). Damit könnten Beratende bewährte Personenkategorisierungen von Ratsuchenden und sich daran ausrichtende Bearbeitungen von Beratungsanliegen bewusst gemacht werden. Außerdem könnten sie reflektieren, welche alternativen Vorgehensweisen möglich sind und was an ihren Beratungsroutinen eventuell problematisch ist.

12.4 Beratung in der Weiterbildung als ‚inner- und fremdinstitutionelle guidance‘

a) Forschungsbefunde

Greift man die Unterscheidung von ‚counselling‘ und ‚guidance‘ im anglo-amerikanischen Sprachraum auf (vgl. Kap. 2.1), handelt es sich bei den untersuchten Beratungsinteraktionen eher um ‚guidance‘. Es werden den Ratsuchenden Orientierungshilfen mit Hilfe von Vorschlägen und Hinweisen gegeben (vgl. Woolfe et al. 1987, S. 3) und nicht, wie im ‚counselling‘, individuelle Probleme bearbeitet. Diese Orientierungshilfen sind im Fall der VHS innerinstitutionell und im Fall der WBS fremdinstitutionell. Beratungen in der Weiterbildung sind damit nicht, wie im systemischen Kontextmodell von Schiersmann (2009) ausgewiesen, nur eindimensional in einem institutionellen Kontext (anbietende Einrichtung) verortet (vgl. Kap. 3.3), sondern beziehen sich mehrdimensional auf verschiedene inner- und fremdinstitutionelle Kontexte.

Die Fremdsprachenkursberatungen der untersuchten VHS sind ein Angebot, das dem innerinstitutionellen Angebot der Fremdsprachenkurse vorgeschaltet ist. Durch diese innerinstitutionelle Bezogenheit sind die Fremdsprachenkursberatungen keine Beratungen, in de-

nen zur Bearbeitung der Beratungsanliegen die Persönlichkeit der Ratsuchenden und ihre Lebenssituation einbezogen werden (vgl. Klevenow 1980, S. 8). Auch werden nicht, wie z. B. von Plüghan (1990) gefordert, individuelle Lernmotive, und -vorstellungen der Ratsuchenden berücksichtigt (vgl. ebd., S. 307). Beratung fungiert hier als ‚innerinstitutionelle guidance‘, um den Ratsuchenden von der VHS angebotene Fremdsprachenkurse vorzuschlagen und ihnen bei Kursanmeldungen oder -stornierungen zu helfen. Mit anderen Beratungsanliegen, die nicht im Rahmen einer Fremdsprachenkursberatung bearbeitbar sind, werden die Ratsuchenden, wenn dies möglich ist, innerinstitutionell delegiert, wohingegen fremdinstitutionelle Kontextbezüge (z. B. Fremdsprachenkurse anderer Einrichtungen, Fremdsprachenerwerb für eine Berufstätigkeit) von den Beraterinnen ignoriert werden.

Die Beratungen der WBS lassen sich dagegen als ‚fremdinstitutionelle guidance‘ charakterisieren. Die konkreten Beratungsgegenstände und Fragen der Ratsuchenden werden in den Beratungen nicht bearbeitet. Stattdessen werden die spezifischen Beratungsgegenstände abstrahiert, indem den Ratsuchenden Weiterbildungswissen vermittelt wird und sie darauf hingewiesen werden, wie und wo sie Antworten auf ihre konkreten Fragen erhalten können. Dazu werden die Ratsuchenden fremdinstitutionell an die dafür zuständigen Einrichtungen (Weiterbildungseinrichtungen, andere Beratungsanbieter) delegiert. Diese Beratungen sind demzufolge ebenfalls eher ‚guidance‘ als ‚counselling‘ und dienen dazu, dass sich Ratsuchende im unübersichtlichen quartären Bildungsbereich (heterogene Anbieter, Abschlüsse, Kursformen, Finanzierungsmöglichkeiten) und dem heterogenen „Institutionengefüge“ (Kade et al. 1999, S. 63) zurechtfinden können.

b) Forschungsperspektiven

Empirisch überprüft werden müsste, ob Beratungen von anderen Weiterbildungseinrichtungen auch als ‚innerinstitutionelle guidance‘ bzw., ob Beratungen von anderen Weiterbildungsberatungsstellen auch als ‚fremdinstitutionelle guidance‘ charakterisiert werden können. Im Hinblick auf diese entwickelte Typologie empfiehlt es sich, nicht zu hohe Erwartungen an Beratungen in der Weiterbildung zu stellen. Diese eher verstanden als ‚guidance‘ können aber auch einen wesentlichen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten, indem den Ratsuchenden notwendige Orientierungshilfen geboten werden.

c) Konsequenzen für die Beratungspraxis

Damit dieses Potenzial von Beratungen in der Weiterbildung ausgeschöpft werden kann, sollten sowohl Weiterbildungseinrichtungen als auch Weiterbildungsberatungsstellen hauptberufliche Beratende beschäftigen. Wenn dies aufgrund von finanziellen Restriktionen in öffentlich verantworteten Einrichtungen nicht möglich ist, empfiehlt es sich, die nebenberufli-

chen Beratenden stärker in die institutionellen Abläufe einzubinden. Dies könnte dazu führen, dass die Beratungen von Weiterbildungseinrichtungen zu einer „bedarfsorientierten Programmplanung“ (Arnold/Wiegerling 1983, S. 61) beitragen und tatsächlich zu einem Instrument der Qualitätssicherung werden.

12.5 Spezialisten- und Expertenberatungen

a) Forschungsbefunde

In der Beratungstypologie von Gieseke und Opelt (2004) werden Beratungen in der Weiterbildung im Hinblick auf die Komplexität der Beratungsgegenstände unterschieden (informativ, situativ, biografieorientiert), die entsprechende Vorgehensweisen der Beratenden erfordern (vgl. Kap. 2.4). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung legen eine alternative oder ergänzende Unterscheidung von Beratung in der Weiterbildung nahe. Ausgangspunkte sind dabei nicht die Beratungsgegenstände der Ratsuchenden, sondern das den Beratenden zur Verfügung stehende interne Wissen und die von den Einrichtungen zur Verfügung gestellten externen Wissensressourcen.

Während im Professionsdiskurs nicht zwischen ‚Experten‘ und ‚Spezialisten‘ differenziert wird¹⁴², lässt sich deren Wissen wie folgt unterscheiden: Ein Spezialist ist ein Fachmann für einen bestimmten Wissensbereich. Er verfügt über Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Erfüllung seiner Spezialistenfunktion notwendig sind, wobei er nicht weiß, was andere Spezialisten auf demselben Gebiet wissen, was insgesamt dort gewusst wird und wie dieses Wissen miteinander verknüpft ist (vgl. Hitzler 1994, S. 25). Der Experte hat zwar auch beschränktes Wissen auf einem eingegrenzten Bereich; sein Wissen umfasst aber den Wissensstand, der auf einem gesamten Gebiet relevant ist. Er hat demzufolge nicht nur Kenntnisse darüber, was er zur Bewältigung seiner praktischen Aufgaben wissen muss, sondern er weiß auch, was die jeweiligen Spezialisten wissen und wie deren Wissen zusammenhängt (vgl. ebd., S. 26). Aufgrund der ständigen Zunahme und Differenzierung von Wissen können die Experten jedoch nicht mehr über vertieftes Wissen verfügen, sondern sind ebenfalls auf Spezialisten angewiesen.

¹⁴² Peters (2004) unterscheidet Experten und Professionelle dahingehend, dass Professionelle im „Medium der personalen Interaktion mit der Bearbeitung von lebenswichtigen Fragen und zentralen Problemen von Personen befasst sind“ (ebd., S. 67f.). Während Experten stellvertretend für Laien handeln, beschränken sich Professionelle auf stellvertretende Deutungen unter Berücksichtigung der individuellen Fälle (vgl. Nittel 2000, S. 172). Hof (2001) macht dagegen diese Unterscheidung nicht. Sie ermittelt drei Typen von Selbstverständnissen von Kursleitenden in der Weiterbildung: die Fachexperten, die Methodenexperten und die Gesprächspartner. Während die Fachexperten ihr Wissen weitergeben wollen, es die Methodenexperten es als ihre Aufgabe betrachten, Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, wollen die Gesprächspartner Orte der Interaktion schaffen (vgl. ebd., S. 89).

Vor dem Hintergrund dieser wissenssoziologischen Unterscheidung können die Fremdsprachenkursberatungen der VHS als ‚programm-basierte Spezialistenberatungen‘ und die Beratungen der WBS als ‚orientierungsgebende Expertenberatungen‘ definiert werden.

In der Selbstdarstellung der VHS werden die Beratungen mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Einstufung der Fremdsprachenvorkenntnisse der Ratsuchenden und einer auf das Sprachkursangebot der VHS bezogenen Beratung bereits als ‚programm-basierte Spezialistenberatungen‘ präsentiert (vgl. Kap. 10.1). Sowohl Problem als auch Lösung sind bereits definiert und müssen nur noch zusammengebracht werden. Mit der Auswahl der Fremdsprachenkursberaterinnen aus dem Pool der Kursleiterinnen der Einrichtung werden von dieser VHS ausschließlich (Fremdsprachen-)Spezialistinnen eingesetzt. Diese Spezialistinnen verfügen über Fremdsprachenwissen, haben Wissen über das Kursangebot der VHS und haben Erfahrungen im Umgang mit den Klientinnen und Klienten als Kursteilnehmende. Außerdem werden ihnen von der VHS mit dem Programmheft der Einrichtung und dem Einstufungstest zwei externale Wissensressourcen zur Verfügung gestellt. Die von den Ratsuchenden genannten Beratungsgegenstände (Fremdsprachenkursbesuch, Einstufung der fremdsprachlichen Vorkenntnisse) entsprechen diesem Spezialistenwissen. Durch die Eingrenzung der Beratungsgegenstände – unter Ausblendung der Weiterbildungsziele der Ratsuchenden – auf eine den Vorkenntnissen entsprechende Empfehlung von Fremdsprachenkursen werden die Fälle im Rahmen einer Spezialistenberatung bearbeitbar gehalten. Beratungsgegenstände, die das Spezialistenwissen der Beraterinnen überschreiten, können dagegen nicht bearbeitet werden. Lediglich wenn im gedruckten Programmheft der VHS dazu andere Beratungsangebote ausgewiesen werden, können die Ratsuchenden an die entsprechenden innerinstitutionellen Kontexte verwiesen werden. Da sowohl die formale Einstufung der Vorkenntnisse als auch eine darauf bezogene Kursrecherche mit Hilfe des Programmhefts nur von den Beraterinnen vorgenommen werden, wird ihr Status als Spezialistin und ihr Wissensvorsprung gegenüber den Ratsuchenden gesichert. Eine auf dem Programm der VHS basierte Spezialistenberatung wird auch dann durchgeführt, wenn die Kursangebote der VHS nicht den Kurserwartungen der Ratsuchenden oder den mit einem Kursbesuch verbundenen Weiterbildungszielen entsprechen. Alternative Lösungen, z. B. der Kursbesuch bei einer anderen Weiterbildungseinrichtung, werden nicht unterbreitet, da diese nicht programm-basiert wären und das Spezialistenwissen der Beraterinnen überschreiten.

Während die Spezialistenberatungen der VHS programm-basiert sind, werden den Ratsuchenden in den Expertenberatungen¹⁴³ der WBS Orientierungshilfen gegeben. Abweichend

¹⁴³ Diese Begriffe werden in der Beratungsliteratur anders gebraucht: Schein (1987) unterscheidet zwischen „Experten- und Prozessberatung“. In Expertenberatungen erhalten die Ratsuchenden die Expertise der Beratenden in Form von Lösungsvorschlägen. Dies setzt voraus, dass die Ratsuchenden ihre Probleme eindeutig identifizieren und geeignete Beratende für die Problemlösungen gefun-

von der Systematik von Arnold und Mai (2008) handelt es sich dabei nicht um eine orientierende Beratung mit sondierender Funktion (vgl. Robak/Kil 2009, S. 52), um in der Folge eine informative, situative, biografieorientierte Beratung durchzuführen, sondern um einen eigenen Beratungstyp. Bereits im Flyer der WBS wird dargelegt, dass das für die Bearbeitung der Beratungsanliegen der Ratsuchenden zur Verfügung stehende Wissen das gesamte Gebiet des (regionalen) Weiterbildungssystems und des Arbeitsmarktes einschließt. In der Selbstdarstellung werden dementsprechend die potenziellen Beratungsgegenstände weiter gefasst und es werden keine Lösungsmöglichkeiten präsentiert. Stattdessen wird angegeben, die Lebenslagen der Ratsuchenden in den Blick zu nehmen, um ihnen dabei zu helfen, richtige (Weiterbildungs-)Entscheidungen zu treffen (vgl. Kap. 10.2). Der Berater verfügt aufgrund seiner Ausbildungen und seiner Berufsbiografie über die notwendigen Beratungskompetenzen und das notwendige Weiterbildungs- und Arbeitsmarktwissen. Wie in den Fremdsprachenkursberatungen nennen die Ratsuchenden in diesen Gesprächen auch Beratungsgegenstände, die prinzipiell im Rahmen einer Spezialistenberatung bearbeitet werden könnten. Während in Spezialistenberatungen die Fälle bearbeitbar gehalten werden, müssen die Beratungsanliegen in den Expertenberatungen erst bearbeitbar gemacht werden. So verfügt der Berater weder über das notwendige Spezialistenwissen bezüglich konkreter Weiterbildungsmaßnahmen mit ihren jeweiligen Zugangsvoraussetzungen noch über Wissen über einzelne Berufsbilder. Aus diesem Grund müssen weniger konkrete Beratungsgegenstände in den Gesprächen ermittelt werden, die im Rahmen einer Expertenberatung bearbeitbar sind. Sowohl die vom Berater aufgezeigten Lösungswege als auch das vermittelte Weiterbildungswissen werden vom konkreten Beratungsfall abstrahiert. Dennoch muss der Berater in seinen Expertenberatungen auch den Eindruck erwecken, dass er sich der individuellen Beratungsanliegen der Ratsuchenden in ihrer Gesamtheit und Komplexität annimmt (vgl. Pfadenhauer/Brosziewski 2008, S. 83). Bei der Vermittlung des Weiterbildungswissens und bei der Vorführung der Möglichkeiten der Internetrecherche werden die vorgebrachten Beratungsanliegen der Ratsuchenden dementsprechend vordergründig aufgegriffen, ohne dabei die Beratungsgegenstände konkret zu bearbeiten. Mit fallspezifischen Fragen werden die Ratsuchenden dagegen an dafür zuständige Einrichtungen und deren Spezialisten fremdinstitutionell delegiert. Eine andere Möglichkeit ist, dass der Berater sich als Experte in oder nach den Beratungen an die jeweiligen Spezialisten wendet.

den haben. Außerdem sind die Ratsuchenden in der Lage, den Beratenden sowohl ihre Probleme als auch die Erwartungen korrekt darzustellen. Bei Prozessberatungen unterstützen Beratende die Ratsuchenden dabei, ihre Probleme erst zu identifizieren, und erarbeiten dann zusammen individuelle Lösungen (vgl. ebd., S. 22ff.).

b) Forschungsperspektiven

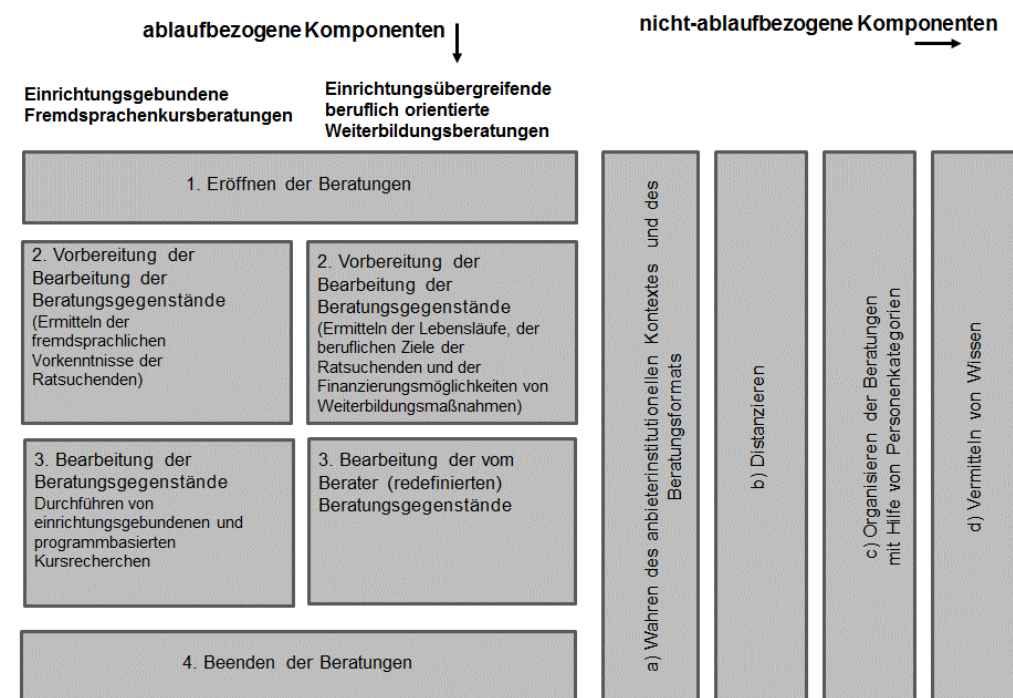
Die Typologie von Spezialisten- und Expertenberatung müsste ebenfalls mit Hilfe von weiteren Analysen von Beratungsinteraktionen anderer Beratungsanbieter der Weiterbildung überprüft werden. Auch bieten sich Folgeuntersuchungen an, die analysieren, inwiefern andere Beratungsformate (z. B. Lernberatungen, Berufsberatungen) als Spezialisten- oder als Expertenberatungen durchgeführt werden. Auch könnte empirisch betrachtet werden, inwiefern die jeweiligen Spezialisten und Experten andere externe Wissensressourcen nutzen und diese mit ihrem internalen Wissen verknüpfen.

12.6 Komponentenbasiertes Modell von Beratung in der Weiterbildung

a) Forschungsbefunde

Mit der Differenzierung von ablaufbezogenen und nicht-ablaufbezogenen Komponenten wurde ein empirisch fundiertes Modell von Beratungen in der Weiterbildung entwickelt (vgl. Abb.17).

Abbildung 17: Komponentenbasiertes Modell von Beratung in der Weiterbildung



(Quelle: eigene Darstellung)

Mit Hilfe der ablaufbezogenen Komponenten konnte eine übergreifende Struktur von Beratung in der Weiterbildung identifiziert werden, die in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung jedoch abhängig vom Beratungsformat (Fremdsprachenkurs- bzw. beruflich orientierte Weiterbildungsberatung) und den jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexten ist:

1. Eröffnen der Beratungen: Während die untersuchte Volkshochschule ihre Fremdsprachenkursberatungen zu festgelegten Terminen anbietet, muss bei den Beratungen der Weiterbildungsberatungsstelle telefonisch ein Termin vereinbart werden. Dies hat zur Folge,

dass die Ratsuchende der Fremdsprachenkursberatungen bei Gesprächsbeginn sofort ihr Beratungsanliegen nennen müssen (einen Kursbesuch oder eine Einstufung ihrer Vorkenntnisse), um sich damit als ‚rechtmäßige‘ Ratsuchende zu erkennen geben. Bei der Weiterbildungsberatungsstelle versuchen einige Ratsuchende dagegen, an das Telefonat anzuschließen, woraufhin der Berater sie auffordert, ihren Fall erneut zu schildern. Auch hier werden die Beratungsanliegen (Besuch einer Fortbildung, einer Umschulung, Ergreifen eines neuen Berufes) von der Ratsuchenden bereits zu Beginn der Gespräche genannt.

2. Vorbereitung der Bearbeitungen der Beratungsgegenstände: Daran anschließend wird die Bearbeitung der Beratungsanliegen von den Beratenden vorbereitet. Bei den Fremdsprachenkursberatungen werden die Vorkenntnisse der Ratsuchenden mündlich und/oder schriftlich ermittelt, wobei der Grund, warum sie eine Fremdsprache lernen möchten, zwar von einigen genannt, aber von den Beraterinnen nicht weiter thematisiert werden. Im Fall der Weiterbildungsberatungsstelle ist diese Komponente umfangreicher. Hier werden u. a. die beruflichen Lebensläufe der Ratsuchenden besprochen und es wird vom Berater geprüft, ob die Agentur für Arbeit oder ein anderer „Kostenträger“ eine der angestrebten Weiterbildungsmaßnahmen finanzieren könnte.

3. Bearbeitungen der (redefinierten) Beratungsgegenstände: Im nächsten Schritt, der Bearbeitung der Beratungsanliegen, werden bei den Fremdsprachenkursberatungen mit Hilfe des Programmhefts Kurswahlberatungen von den Beraterinnen durchgeführt. Dabei orientieren sie sich ausschließlich am aktuellen Angebot der Einrichtung und gehen kaum auf Interessen oder die Lebenssituation der Ratsuchenden ein. Es werden Kurse entsprechend den Vorkenntnissen herausgesucht und den Ratsuchenden vorgeschlagen. Die Bearbeitung der Beratungsanliegen bei der Weiterbildungsberatungsstelle ist dagegen abhängig davon, ob die Ratsuchenden bereits beruflich orientiert sind und entsprechende Weiterbildungsziele haben oder ob solche beruflichen Orientierungen noch nicht vorhanden sind. Bei beruflich bereits orientierten Ratsuchenden, die zudem wissen, welches Weiterbildungsziel sie verfolgen, nennt der Berater Weiterbildungseinrichtungen oder konkrete Weiterbildungsmaßnahmen. Bei nicht beruflich orientierten beginnt er eine Berufswahlberatung, um den Ratsuchenden zu zeigen, wie sie berufliche Ziele sammeln und clustern können. Schließlich reformuliert der Berater in diesen Fällen die Beratungsanliegen, indem er den Ratsuchenden Möglichkeiten der Recherche exemplarisch vorführt, um sich über Berufsbilder und/oder Weiterbildungsmaßnahmen selbst zu informieren. Dabei vermittelt er Weiterbildungswissen, erläutert Finanzierungsmöglichkeiten und -entscheidungen der Arbeitslosenverwaltung und delegiert die Ratsuchenden mit ihren spezifischen Fragen an andere Institutionen. Außerdem erteilt dieser Berater aufgrund des spezifischen trägerinstitutionellen Kontexts ‚Jobcenters‘

arbeitslosen Ratsuchenden auch Ratschläge, wie sie mit ihren Fallmanagerinnen und Fallmanagern umzugehen haben.

4. Beenden der Beratungen: Sind die Beratungsanliegen der Ratsuchenden (vermeintlich) bearbeitet, werden die Beratungen beendet. Die Beratungen können bei der VHS mit oder ohne eine Kursanmeldung abgeschlossen werden, während die Ratsuchenden der WBS dazu aufgefordert werden, die Beratungen zu evaluieren. Es kann ein neuer Beratungstermin vereinbart werden und die Ratsuchenden erhalten vom Berater Aufgaben bis zur nächsten Beratung.

Quer zu den ablaufbezogenen liegen die nicht-ablaufbezogenen Komponenten: Sowohl in Fremdsprachenkursberatungen der VHS als auch in den Beratungen der WBS müssen die Beratenden immer wieder a) den anbieterinstitutionellen Kontext bzw. das Beratungsformat wahren, indem inner- und fremdinstitutionelle Nichtzuständig signalisiert oder Fragen und Bemerkungen, die dem anbieterinstitutionellen Kontext nicht entsprechen, übergangen werden. Eng mit dieser ist die Komponente b) Distanzieren verbunden. Persönliche oder familiäre Problemlagen, die nicht im Rahmen einer der beiden Beratungsformate oder in dem jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontext bearbeitbar sind, werden von den Beratenden ignoriert oder zur Kenntnis genommen, aber nicht weiter thematisiert. Außerdem werden die Beratungen durch c) Zuordnung der Ratsuchenden mit Hilfe von Personenkategorien gesteuert. Diese beeinflussen auch die Art und Weise wie die Fälle bearbeitet werden. Zentral für beide untersuchten Beratungskontexte ist außerdem d) die Vermittlung von Wissen. Die Fremdsprachenkursberatungen sind von der Vermittlung deklarativen Wissens geprägt, wohingegen kontextuelles Wissen (Wie finden die Ratsuchenden auch zukünftig selbstständig ohne eine Beratung den für sich richtigen Kurs?) keine Rolle spielt. Ein solches Wissen wird dagegen bei der WBS vermittelt, da den Ratsuchenden exemplarisch an ihren konkreten Fragen erklärt wird, wie sie eigenständig Weiterbildungsanbieter und -maßnahmen mit Hilfe des Internets finden oder bei welchen anderen Einrichtungen sie sich informieren können.

b) Forschungsperspektiven

Dieses komponentenbasierte Modell könnte als Heuristik für weitere Untersuchungen genutzt werden. So könnten die ablaufbezogenen Komponenten für weitere empirische Studien herangezogen werden, um andere Beratungsformate zu segmentieren. Einzelne Komponenten müssten dann in kontrastiv angelegten Forschungsdesigns in unterschiedlichen Institutionen und/oder in unterschiedlichen Beratungsformaten miteinander verglichen werden. Zu untersuchen wäre z. B., inwiefern sich das Eröffnen einer Beratung in Abhängigkeit vom räumlichen Arrangement vollzieht oder inwiefern die Komponente ‚Vorbereitung der Bearbei-

tung der Beratungsgegenstände' sich beispielsweise in Kompetenzentwicklungsberatungen von Lernberatungen unterscheidet. Möglich wären auch Analysen, die betrachten, ob sich z. B. die Bearbeitung der Beratungsgegenstände in Fremdsprachenkursberatungen von öffentlichen und privatwirtschaftlich arbeitenden Weiterbildungseinrichtungen differenzieren lässt. Gleiches gilt für die entwickelten nicht-ablaufbezogenen Komponenten: Auch diese könnten in weiteren Untersuchungen von Beratungsinteraktionen genutzt werden, um sie für andere Beratungskontexte oder für andere Beratungsformate zu spezifizieren. Notwendig wären auch Analysen, die genauer betrachten, wie sich die ablaufbezogenen mit den nicht-ablaufbezogenen Komponenten verschränken.

Wichtig ist jedoch zu betonen, dass die in der vorliegenden Studie entwickelte komponentenbasierte Struktur von Beratung aufgrund des zugrunde gelegten Untersuchungssamples als vorläufig betrachtet werden muss und zu ergänzen bzw. zu differenzieren ist. So zeigt z. B. eine exemplarische Analyse einer Förderberatung im Rahmen des Bildungsschecks, dass in solchen Beratungen insbesondere administrative Aufgaben, wie z. B. die Ausstellung des Gutscheins oder die Führung eines Beratungsprotokolls mit Hilfe der Angaben des Ratsuchenden, vom Berater übernommen werden (vgl. Käßlinger/Stanik 2014). Dies könnte demzufolge eine weitere Komponente sein, die abhängig vom Beratungsformat ist.

c) Konsequenzen für die Beratungspraxis

Mit weiteren komponentenbasierten Beratungsmodellen wäre es möglich, Beratungen in der Weiterbildung unter Berücksichtigung der Beratungsformate und der jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexte einer handlungsleitenden Anschauung für die Beratungspraxis zugänglich zu machen. Für die Fort- und Ausbildung könnten die Komponenten genutzt werden, damit Beratende sich mit der Ausgestaltung ihrer Praxis auseinandersetzen. Das Experteninterview mit der Fremdsprachenkursberaterin hat nämlich gezeigt, dass die Schilderungen der Beratungsverläufe von den tatsächlichen Ausgestaltungen der Komponenten erheblich abweichen können.

Mit Hilfe der nicht-ablaufbezogenen Komponente ‚Distanzieren‘ konnte institutionsübergreifend und unabhängig von den Beratungsformaten bereits eine Komponente institutionellen Beratungshandelns ermittelt werden, das Eingang in Aus- und Fortbildungen von Beratenden der Weiterbildung finden könnte. Beratungen bergen immer die Gefahr, dass aktuelle Probleme oder zurückliegende biografische Erfahrungen der Ratsuchenden Thema werden, für deren Aufarbeitung die Beratenden nicht ausgebildet sind. Es wird demzufolge nicht nur notwendig, dass Beratende eine ausgewogene Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Ratsuchenden halten (vgl. nfb 2011b, S. 14), sondern auch, dass sie sich von ex- und implizit angesprochenen Beratungsgegenständen distanzieren, die nicht im Rahmen einer Wei-

terbildungsberatung behandelt werden können. Ein solches Distanzieren erfolgt – wie die Experteninterviews zeigen – weitgehend unbewusst bzw. intuitiv. Distanzieren als Beratungshandeln sollte jedoch professionell auf Basis eines reflektierten Beratungs- und Aufgabenverständnisses sowie auf Grundlage gesicherter Beratungsmethoden erfolgen. Dazu wären berufsbegleitende Supervisionen und Fortbildungen notwendig. Auch müssten Beratende der Weiterbildung geschult werden, um Beratungsgegenstände zu erkennen, die psychotherapeutische Interventionen erforderlich werden lassen, um Ratsuchende an die entsprechenden Institutionen verweisen zu können.

13 Methodische Reflexion und weitere Forschungsbedarfe

Problematisch waren zunächst Definition und Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes, um Beratungen in der Weiterbildung als institutionelle Interaktionen zu analysieren. In der vorliegenden Studie wurden institutionelle Interaktionen als Gespräche zwischen körperlich anwesenden Personen betrachtet, bei denen die institutionellen Vertreterinnen und Vertreter als Beratende ihre Arbeit mittels Kommunikation verrichten und die Klientinnen und Klienten als Ratsuchende ihre Ziele verfolgen (vgl. Drew/Heritage 1992, S. 3). Diese Definition macht die Studie insofern angreifbar, als ein alltagssprachlicher, „heuristisch vorgreifender“ Institutionsbegriff zugrunde gelegt worden ist (vgl. Hausendorf 2001, S. 974). Entgegengehalten werden kann, dass keine allgemeine erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theorie der Institutionen existiert (vgl. Tippelt 2009, S. 454). Gemeinsam ist den unterschiedlichen Verständnissen von ‚Institution‘ jedoch, dass durch sie zum Ausdruck gebracht wird, dass das Zusammenwirken, also der Umgang der Menschen miteinander, sich nicht zufällig oder beliebig, sondern geregelt, vollzieht (vgl. Gukenbiehl 2010, S. 146). Einrichtungen, die zu einer solchen ‚Verregelung‘ beitragen oder diese absichern, können dementsprechend als ‚Institutionen‘ (vgl. Tietgens 1984, S. 288) betrachtet werden. Die Institutionen wurden in der vorliegenden Studie in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse nicht als vorgegebene Struktur, sondern als ein in der Interaktion konstruierter bzw. für die Interaktion möglicherweise relevanter Kontext verstanden.

Da aufgrund der qualitativen Anlage der Studie weder alle Beratungsformate noch alle Beratungsanbieter der Weiterbildung untersucht werden konnten, musste eine Auswahl vorgenommen werden. Mit einer Volkshochschule und einer kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle wurden zwei öffentliche Einrichtungen untersucht, die einrichtungsgebundene und -übergreifende Beratungsanbieter bzw. Beratungsangebote repräsentieren. Mit dieser Auswahl war die These verbunden, dass diese Beratungsinteraktionen unterschiedliche institutionelle Dimensionen aufweisen. Dies widerspricht streng genommen dem Anspruch, Orientierungen der Beteiligten an den jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontexten nicht vorab zu unterstellen. Methodisch wurde dieses Problem gelöst, indem sequenziell herausgearbei-

tet wurde, ob und wie sich der institutionelle Kontext in der Interaktion der Beteiligten sukzessive bemerkbar macht (vgl. Eberle 1997, S. 264; Puchta/Wolff 2007, S. 476). Die Beratungsinteraktionen wurden dazu mit Hilfe der Interaktionsanalyse nach Nolda (2000) rekonstruiert, die es erlaubt, sowohl die inhaltlichen Bedeutungen der Äußerungen auszuloten als auch die interaktiven Gesprächsverfahren zu berücksichtigen. Im Fokus der Analysen standen dabei weniger die internen Organisationsprobleme der Beratungsinteraktionen als die impliziten Deutungshintergründe von Äußerungen vor dem jeweiligen anbieterinstitutionellen Kontext. Im Unterschied zum strengen rekonstruktiven Anspruch der Konversationsanalyse bildete der Autor als externer Beobachter Interpretationsmöglichkeiten und stellte gedankenexperimentell Aussagen oder Sequenzen in andere denkbare institutionelle Kontexte. Diese Interpretationsmöglichkeiten und Normalkontexte wurden jedoch nur solange aufrechterhalten, bis sie auf Grund von Anschlussäußerungen der Beteiligten widerlegt werden konnten. Dieses Vorgehen hat jedoch auch zur Folge, dass nicht sämtliche Interpretationsmöglichkeiten abschließend bestätigt oder ausgeschlossen werden konnten.

Für die Interaktionsanalysen wurden jeweils zwei Beratungsinteraktionen der untersuchten Weiterbildungsberatungsstelle und der untersuchten Volkshochschule ausgewählt. Da diese Beratungsinteraktionen im quantitativen Sinne nicht repräsentativ für die untersuchten Einrichtungen sind, erfolgte die Fallauswahl nach dem Prinzip des „purposeful sampling“, um für die beiden untersuchten Institutionen typische Beratungsinteraktionen auszuwählen, die zugleich eine maximale Streuung widerspiegeln (vgl. Palys 2008, S. 697).¹⁴⁴ Zur Absicherung der Ergebnisse sind die Beratungsinteraktionen schließlich entlang von vier induktiv und deduktiv entwickelten Parametern miteinander kontrastiert und anschließend mit Hilfe der weiteren Beratungen der beiden Korpora überprüft worden. Kritisch ist dabei anzumerken, dass die Parameter lediglich überprüft werden konnten, wohingegen es nicht gelungen ist, weitere Parameter mit Hilfe der weiteren Beratungsfälle zu identifizieren.

Mit der Anreicherung der Interaktionsanalysen mit weiteren Daten wurde das Konzept einer „ethnographischen Gesprächsanalyse“ (Deppermann 2000) aufgegriffen und für die vorliegende Studie adaptiert. Es sind weitere Daten additiv (ethnografische Notizen, die in den Beratungen verwendeten Medien, Fotografien der Beratungsorte) in enger Anlehnung an Deppermann genutzt worden. Außerdem sind, das Konzept erweiternd, Daten kontrastiv (Selbstdarstellungen, Experteninterviews) hinzugezogen worden. Die geübte Kritik, dass konversationsanalytisch arbeitende Forscherinnen und Forscher zwar ihre Analysen mit weiteren Daten ergänzen, aber nicht darlegen, wie diese Daten systematisch gewonnen, interpretiert und schließlich intersubjektiv nachvollziehbar bei den Analysen eingesetzt werden,

¹⁴⁴ In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass nicht alle Beratungsformate der untersuchten Einrichtungen einbezogen worden sind, da sich die Analysen auf Fremdsprachenkursberatungen der VHS und beruflich orientierte Weiterbildungsberatungen der WBS beschränkten.

wurde insofern berücksichtigt, als die kontrastiv genutzten Daten mit Hilfe qualitativer Auswertungsverfahren analysiert wurden. Mit der Interaktionsanalyse (vgl. Nolda 2000), der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2009) und den Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991) sind drei methodische Zugänge gewählt worden, die auf unterschiedlichen methodologischen Annahmen beruhen. Dies kann problematisch sein, wenn Triangulation ausschließlich zur einseitigen oder wechselseitigen Validierung der Einzelergebnisse genutzt wird (vgl. Flick 2011, S. 19). In der vorliegenden Studie wurden diese Daten bzw. deren Analyse jedoch verwendet, um zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes ‚Beratung als institutionelle Interaktion in der Weiterbildung‘ zu gelangen (vgl. ebd., S. 20).

Sowohl die Selbstdarstellungen und Experteninterviews als auch die weiteren zusätzlich hinzugezogenen Daten erwiesen sich in mehrfacher Hinsicht als gewinnbringend für das Forschungsinteresse: Mit der Analyse und Kontrastierung der anbieterinstitutionellen Selbstdarstellungen konnten erste Übereinstimmungen und Unterschiede der beiden Beratungsangebote identifiziert werden. Die Analyse trug außerdem dazu bei, für Phänomene (z. B. Programm- vs. Trägerorientierung) zu sensibilisieren und diese mit Hilfe der Beratungsinteraktionen weiter zu verfolgen. Mit den ethnografischen Notizen, die vor und während der Beratungen vom Autor angefertigt wurden, den Fotografien der Beratungsorte sowie mit den in den Beratungen verwendeten externalen Wissensressourcen (Programmheft, Einstufungstest, Internetdatenbanken) war es nicht nur möglich, Deutungen der Interaktionsanalysen zu bestätigen oder zu verwerfen, sondern auch, aufgetretene Interpretationslücken zu schließen. Gewinnbringend für die Untersuchung war zudem die Entscheidung, die Experteninterviews mit der Beraterin und dem Berater erst nach der Auswertung der Beratungsgespräche zu führen. Dieser Zeitpunkt erlaubte es, Auffälligkeiten und vorläufige Ergebnisse der Interaktionsanalysen anzusprechen und diese mit den Sichtweisen der Beratenden zu vergleichen. Die Abweichungen der Beschreibungen der Beratungsverläufe mit den aufgezeichneten Beratungen zeigen, dass retrospektivische Darstellungen von Beratungsverläufen immer Re-Konstruktionen sind, die interpretativ durch die Beratenden neu geschaffen werden und sich an dem Entstehungszusammenhang – in diesem Fall einem Experteninterview – orientieren. Hieraus lässt sich für weitere Beratungsforschungen ableiten, dass Beratungsinteraktionen mit Hilfe registrativ erhobener Daten untersucht werden sollten (vgl. Bergmann 1985, S. 305). Wünschenswert wären dabei auch videografische Erhebungen, um beispielsweise die Bedeutung von Gestik und Mimik in Beratungen zu analysieren oder die Aneignung des Beratungsraums durch Beratende und Ratsuchende zu rekonstruieren. Kritisch muss angemerkt werden, dass auch die Perspektive der Ratsuchenden hätte berücksichtigt werden müssen, um beispielsweise Erwartungen vor, Eindrücke während und Beurteilungen nach den Beratungen zu erhalten.

Die hinzugezogenen kontrastiven Daten (Selbstdarstellungen, Experteninterviews) bieten sich für weitere Forschungsvorhaben bzw. zur Beantwortung noch offener Fragen an. So könnten größer angelegte Untersuchungen von anbieterinstitutionellen Selbstdarstellungen genutzt werden, um institutionelle Selbstverständnisse im Hinblick auf Aufgaben und Ziele von Beratung in der Weiterbildung oder im Hinblick auf institutionelle Konstruktionen von Ratsuchenden zu analysieren. Auch könnte die Rezeption solcher öffentlicher Selbstdarstellungen von unterschiedlichen Zielgruppen u. a. in sogenannten Produktkliniken (vgl. Hippel 2008) erforscht werden, um deren Werbewirksamkeit zu ermitteln (vgl. Künzel/Böse 1995).

Während Selbst- und Aufgabenverständnisse (vgl. Arabin 1996; Bastian 1997; Hartig 2008) sowie die Einstellung gegenüber Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Harmeier 2009) von Lehrenden in der Weiterbildung mittlerweile gut erforscht sind, liegen solche Studien zu Beratenden in der Weiterbildung noch nicht vor. Hierzu empfiehlt es sich auch, größer angelegte qualitative Befragungen mit Beratenden in der Weiterbildung durchzuführen.

Verzeichnisse

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beratungsanbieter und -formate.....	19
Tabelle 2: Modelle von (Weiterbildungs-)Beratung	36
Tabelle 3: Gesprächsanalytische Untersuchungen von Beratungen	39
Tabelle 4: Untersuchungssample	80
Tabelle 5: Zuordnung der differenzierten Fragestellungen zu den Parametern	86

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transkriptionszeichen und Abkürzungen	75
Abbildung 2: Selbstdarstellung der VHS – Sprachenberatung	91
Abbildung 3: Text der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 1 aus Abbildung 2)	92
Abbildung 4: Fotografie der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 2 aus Abbildung 2)	95
Abbildung 5: Fluchtpunkte der Fotografie der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 2 aus Abbildung 2).....	97
Abbildung 6: Planimetrische Komposition der Fotografie der VHS – Sprachenberatung (Ausschnitt 2 aus Abbildung 2).....	97
Abbildung 7: Einrichtungsflyer der WBS (Seiten 1, 5, 6)	101
Abbildung 8: Einrichtungsflyer der WBS (Seiten 2, 3, 4)	101
Abbildung 9: Skizze des Foyers der VHS	175
Abbildung 10: Fotografie des Kassenbereichs der VHS	176
Abbildung 11: Fotografien der Beratungszone der VHS	177
Abbildung 12: Fotografie des Hinweisschilds der VHS – Sprachenberatung	177
Abbildung 13: Kursankündigung 1	184
Abbildung 14: Kursankündigung 2.....	185
Abbildung 15: Skizze des Beratungsbüros der WBS	335
Abbildung 16: Fotografien des Beratungsbüros der WBS.....	336
Abbildung 17: Komponentenbasiertes Modell von Beratung in der Weiterbildung	391

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2007): Einführung in die Soziologie. Der Blick auf die Gesellschaft. Band 1. Wiesbaden.
- Ackermann, F. (1994): Die Modellierung des Grauens. Exemplarische Interpretation eines Werbeplakats zum Film „Schlafwandler“ unter Anwendung der „objektiven Hermeneutik“ und Begründung einer kultursoziologischen Bildhermeneutik. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der Objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main, S. 195-225.
- Al-Laham, A. (2003): Organisationales Wissensmanagement. Eine strategische Perspektive. München.
- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt am Main.
- Arminen, I. (2005): Institutional Interaction: Studies of Talk at Work. Aldershot.
- Arnold, R./Mai, J. (2008): Formen der Bildungsberatung. Sprachverwirrungen klären. In: Weiterbildung 18, Heft 5, S. 26-29.
- Arnold, R./Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – Ausgewählte Planungsstrategien – Institutionelle Einflüsse. Frankfurt am Main/Berlin/München.
- Balli, C./Storm, U. (1992): Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21, Heft 5, S. 17-23.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 und 2. Bielefeld.
- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn.
- Bauer, G. (1991): Weiterbildungsberatung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung 24, Heft 2, S. 375-384.
- Bauer, P./Ahmed, S./Heyer, B. (2010): Was ist der Fall? Prozesse der Fallkonstitution in Jugendhilfeeinrichtungen. In: Neue Praxis 40, Heft 6, S. 566-580.
- Beck, K. (2013): Kommunikationsprozess. In: Bentele, G./Brosius, H.-B./Jarren, O. (Hrsg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden, S. 155-156.
- Beck, U. (1999): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „Reflexiver Modernisierung“. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 289-315.
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main, S. 11-59.
- Becker-Mrotzek, M. (2001): „Gespräche in Ämtern und Behörden“. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. V. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin/New York, 1505-1525.
- Becker-Mrotzek, M. (1999): Diskursforschung und Kommunikation. Heidelberg.
- Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (1992): Angewandte Diskursforschung: Ziele – Methoden – Probleme. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen/Wiesbaden, S. 12-23.
- Becker-Mrotzek, M./Meier, C. (2002): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen. Band 1. Radolfzell, S. 18-45.
- Beisel, R. (1994): Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie. München/Mehring.
- Bendel, S. (2007): Sprachliche Individualität in der Institution. Telefongespräche in der Bank und ihre individuelle Gestaltung. Tübingen/Basel.

- Berger, P. L./Luckmann, T. (2009): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.
- Bergmann, J. (2003): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 524-537.
- Bergmann, J. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, G./Hundsniischer, F. (Hrsg.): Handbuch Dialoganalyse. Tübingen, S. 4-16.
- Bergmann, J. (1988): Haustiere als kommunikative Ressourcen. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Kultur und Alltag. Sonderband 6 der Zeitschrift "Soziale Welt". Göttingen, S. 299-312.
- Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten interpretativer Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen, S. 299-320.
- Bimrose, J./Barnes, S.-A. (2008): Adult Career Progression & Advancement: A five year study of the effectiveness of guidance. Warwick.
Online: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2008/eg_report_4_years_on_final.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnologie. Band 1. Reinbek, S. 80-146.
- Boettcher, W./Mosing, G. (2006): Leitungskommunikation. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel, S. 870-991.
- Bogner, I. (1994): Beratungsmethoden für die Weiterbildung von Erwachsenen. Regensburg.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Böhringer, D./Wolff, S. (2012): Mit dem PC im Gespräch. In: Böhringer, D./Karl, U./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (Hrsg.): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 212-237.
- Böhringer, D./Karl, U./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (Hrsg.) (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen/Berlin/Toronto.
- Braun, J./Fischer, L. (1981): Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe. Aufbau, Aufgaben, Personal- und Sachausstattung einer Beratungsstelle für Weiterbildung. Bonn/Bad Honnef.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Brinker, K./Hagemann, J. (2001): Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen. In: Brinker, K./Antons, G./Heinemann, W. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin/New York, S. 1252-1263.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- Brödel, R. (1999): Weiterbildungsberatung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 385-386.
- Brünner, G. (1987): Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2012) (Hrsg.): Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2012 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
Online: http://datenreport.bibb.de/html/4779.htm#schau_b3_1 [Letzter Zugriff am 18.07.2014]

- Cloos, P. (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktionen, Rekonstruktionen und Verwendung. In: Heinzel, R./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 182-191.
- Cloos, P./Köngeter, S. (2006): Eintritte ins Jugendhaus. Zur performativen Herstellung von Zugehörigkeit. In: Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden, S. 65-85.
- Cloos, P./Thole, W. (2006): Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnografie und Biografie. In: Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden, S. 9-16.
- Cuvry de, A./Kossack, P./Zeuner, C. (2009): Das Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 59, Heft 1, S. 19-28.
- Dausien, B. (2011): „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, M./Kanelutti, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 21-40.
- Day, D. (1998): Being Ascribed, and Resisting, Membership of an Ethic Group. In: Antaki, C./Widdicombe, S. (Hrsg.): Identities in Talk. London, S. 151-170.
- Deppermann, A. (2010): Zur Einführung: ‚Verstehen in professionellen Handlungsfeldern‘ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse: In: Deppermann, A./Reitemeier, U./Schmitt, R./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.): Verstehen in professionellen Handlungsfelder. Tübingen, S. 7-25.
- Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Deppermann, A. (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, Heft 1, S. 96-124.
Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Deppermann, A./Blühdorn, H. (2013): Negation als Verfahren des Adressantenzuschnitts: Verstehenssteuerung durch Interpretationsrestriktionen. In: Deutsche Sprache 41, Heft 1, S. 6-30.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Städtetag (o.J.): Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Köln.
Online: http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/reader_weiterbildung.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Dewe, B. (1995): Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 119-131.
- Dewe, B./Winterling, J. (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. In: Pädagogische Rundschau 59, Heft 2, S. 129-138.
- DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010): Wirksame Weiterbildungsberatung 18, Heft 2.
- Dinkelaker, J. (2007): Organisieren, Streiten, Plaudern. Umgang mit Wissen in der Beratung. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Pädagogische Kommunikation. Band 1. Opladen/Farmington Hills, S. 81-112.
- Disse, F. (2005): „Das habe ich nicht gesagt das sagen Sie“. Interaktionen und ihre Bedeutung für den Beratungsprozess am Beispiel von Arbeitsberatungen. Eine interaktionsanalytische Interpretation. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Dortmund.
- Dittmann, J. (1979): Institution und sprachliches Handeln: In: Dittmann, J. (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen, S. 198-234.
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld.

- Dollhausen, K./Feld, T./Seitter, W. (Hrsg.) (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden.
- Döring, O. (2009): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelbetriebe. In: Hessische Blätter für Volksbildung 59, Heft. 1, S. 41-48.
- Dörpinghaus, A. (2005): Gut beraten sein. Erwachsenenbildung als Praktik pädagogischer Beratung. In: Vierteljahrsschrift für Theorie und Praxis Erwachsenenbildung (EB) 51, Heft 2, S. 79-83.
- Drepper, C. (1992): Unternehmenskultur. Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung im Kommunikationssystem „Unternehmen“. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien.
- Drew, P./Heritage, J. (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, P./Heritage, J. (Hrsg.): Talk at work: interaction in institutional settings. Cambridge, S. 3-65.
- Eagleson, D. (1978): Educational Counselling of Adults. In: British Journal of Guidance and Counselling 6, Heft 2, S. 225-228.
- Eberle, T. S. (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 245-279.
- Egloff, B. (2012): Ethnografie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 263-276.
- Egloff, B./Joachim, D./Schimpf, E. J. (2013): Kursausgangsberatung im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung als pädagogisch-professionelle Herausforderung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim/Basel, S. 203-219.
- Ehlich, K. (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, D. (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart, S. 127-143.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, H.-P./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen, S. 338-345.
- Ehlich, K. /Rehbein, J. (1972): Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt am Main, S. 209-254.
- Engel, F./Nestmann, F./Sickendiek, U. (2007): Beratung – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Engel, F./Nestmann, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. Tübingen, S. 33-43.
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden.
- Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union (2006): Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Brüssel.
Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=DE> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2013): Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: Eine Europäische Handreichung. Berlin.
Online: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/ELGPN/DE_Resource_Kit_web.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Faulstich, P. (2010): Institutionen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 153-155.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel.
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim.

- Faust, M. (2006): Sammelbesprechung Soziologie und Beratung – Analysen und Angebote. In: *Soziologische Revue* 29, Heft 3, S. 278-290.
- Fischer, E. M. (2007): Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler.
- Flader, D./Trotha, T. v. (1991): Über den geheimen Positivismus und andere Eigentümlichkeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: Flader, D. (Hrsg.): *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart, S. 144-165.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 437-455.
- Fried, A. (2003): *Wissensmanagement aus konstruktivistischer Perspektive. Die doppelte Dualität von Wissen in Organisationen*. Frankfurt am Main/Berlin/ Bern/Brüssel/New York/ Oxford/ Wien.
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (Hrsg.) (1988): *Lernprobleme – Lernberatung*. Frankfurt am Main.
- Galinski, A. (2004): *Zweierlei Perspektiven auf Gespräche: Ethnomethodologische Konversationsanalyse und Diskursanalyse im kontrastiven Vergleich*. Essen.
Online: http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/konversation_diskurs.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Gapski, H./Tekster, T. (2009): *Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. Düsseldorf.
Online: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/catalog/downloadproducts/Informationskompetenz_in_Deutschland.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Geser, H. (2010): *Wissensformen, Arbeitsrollen und Kooperationsstrukturen. Ein funktional-morphologischer Theorieansatz*. Zürich.
Online: http://www.geser.net/arbeit/t_hgeser7.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Giesecke, H. (1987): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/München.
- Gieseke, W. (2013): *Entscheidungsfähigkeit des Individuums als Beratungsgrundlage. Vortrag auf der Tagung „Bildungsberatung für Entscheidungen – Entscheidungen für Bildungsberatung. Forschungsbefunde zur Struktur und zu Implementierungsverfahren*. Berlin.
- Gieseke, W. (2000): *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe*. In: *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* 23, Heft 46, S. 10-17.
- Gieseke, W. (1997): *Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung*. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn, S. 92-103.
- Gieseke, W. (1994): *Weiterbildung in den neuen Bundesländern*. In: Kaiser, A./Feuchthofen, J. E. Güttler, R. (Hrsg.): *Europahandbuch Weiterbildung. EuHWP. European manual of continuing education*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 1-12.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): *Weiterbildungsberatung. 2. Studienbrief. Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung*. Kaiserslautern.
- Gieseke, W./Käpplinger, B./Otto, S. (2007): *Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns*. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30, Heft 1, S. 33-42.
- Giesel, K. (2007): *Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley.
- Gnahn, D. (2010): *Träger der Erwachsenenbildung*. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, S. 288-289.

- Goethe-Institut (o.J.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.
 Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Göhlich, M. (2011): Institutionen und Organisationen. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Grundwissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart/Berlin/Köln, S. 93-101.
- Göhlich, M. (2010): Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: Dollhausen, K./Feld, T./Seitter, W. (Hrsg.) (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 277-291.
- Grawe, K. (2000): Psychologische Therapie. Göttingen.
- Gukenbiehl, H. L. (2010): Institution und Organisation. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 145-161.
- Gumperz, J. J./Jupp, T./Roberts, C. (1979): Crosstalk. A Study of Crosstalk Communication, London.
- Günthner, S. (1993): Diskursstrategien in interkultureller Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen.
- Haken, H./Schiepek, G. (2006): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen/Bern/Wien/Toronto/Seattle/Oxford/Prag.
- Handt, G. v. d. (2002): Sprachtest und Zertifikate. In: Quetz, J./Handt, G. v. d. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 187-194.
- Harke, D./Krüger, H. (1999): Weiterbildungsberatung in den neuen Bundesländern. Entwicklung und Leistungen unterstützender Strukturen für die Weiterbildung. Berlin/Bonn.
- Hartz, S./Schardt, V. (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, K./Feld, T./Seitter, W. (Hrsg.) (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 13-43.
- Harmeier, M. (2009): Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld.
- Hartig, C. (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden.
- Hartog, J. (1996): Das genetische Beratungsgespräch. Institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten. Tübingen.
- Hausendorf, H. (2001): „Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum“. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. V. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband. Berlin/New York, S. 971-979.
- Heinemann, T. (2011): Beratung in der Wissensgesellschaft. Zur Kritik warenförmigen Wissens und der Logik des freien Marktes. In: Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt 4, Heft 1, S. 1-8.
- Henne, H./Rehbock, H. (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin/New York.
- Herd, U. (2006): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für die Vermittlung und Beratung. Hamburg, S. 111-122.
- Heritage, J. (1997): Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Data. In: Silverman, D. (Hrsg.): Qualitative Research: Theory, Method and Practice. London, S. 161-182.
- Hessische Blätter für Volksbildung (2009): Bildungsberatung 59, Heft 1.
- Heuer, U. (2008): Planungshilfe. Organisation von Bildungsberatung im Vergleich. Toolbox: Tool 21. Berlin.
 Online: http://www.bb-dialog.de/userfiles/file/ToolBBDialog_Beratung%20organisieren.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]

- Hierdeis, H. (1983): Pädagogik. Eine Einführung. Erziehungsinstitutionen. Band 3. Donauwörth.
- Hippel, A. v. (2008): Die Produktklinik – eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung: In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31, Heft 1, S. 42-51.
- Hitzler, R. (2003): Ethnografie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hill, S. 48-51.
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Opladen, S. 13-30.
- Hitzler, S. (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden.
- Hitzler, S./Messmer, H. (2008): Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, Heft 2, S. 244-260.
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld.
- Hof, C./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Baltmannsweiler, S. 150-160.
- Hoffmann, L./Nothdurft, W. (1989): Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In: Förster, J./Neuland, E./Rupp, G. (Hrsg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft - Beruf - Kulturelle Praxis. Stuttgart, S. 118-132.
- Hornstein, W. (1977): Probleme der Organisation der Beratung, In: Hornstein, W./Bastine, R./Junker, H./Wolf, C. (Hrsg.): Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“. Band 2. Frankfurt am Main, S. 715-755.
- Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2013): Volkshochschul-Statistik. Arbeitsjahr 2012. Bonn
Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-volkshochschule-statistik-01.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Hünersdorf, B. (2008): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim/München, S. 29-48.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2012): Das Bild der Bevölkerung von "Hartz IV-Empfängern". Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. Allensbach.
Online: <http://offeneskoeln.de/attachments/0/3/pdf393230.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit; mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Frankfurt am Main.
- Jung, P. (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden.
- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Dereichs-Kunstmann, D./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt am Main, S. 13-31.
- Kade, J./Nolda, S. (2007): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Kooperationsprojekt In: Forneck, H./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung – Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenen-

- bildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Baltmannsweiler, S. 103-113.
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Pädagogische Kommunikation. Band 1. Opladen/Farmington Hills, S. 15-42.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenen-/Weiterbildung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Kade, S./Nittel, D./Nolda, S. (1993): Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, Heft 3, S. 409-426.
- Kallmeyer, W. (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 1, Heft 2, S. 227-252.
- Kallmeyer, W./Schmitt, R. (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen, S. 9-118.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Die Konstitution von Kommunikationsschemata zur Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalyse. Hamburg, S. 1-28.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, Heft 1, S. 1-28.
- Kaltenhäuser, B. (2005): Abstimmung am Kiosk. Der Einfluss der Titelseitengestaltung politischer Publikumszeitschriften auf Einzelverkaufsaufgabe. Wiesbaden.
- Käpplinger, B. (2010): Nutzen von Bildungsberatung. In: DIE-Zeitschrift 18, Heft 2, S. 32-35.
- Käpplinger, B./Stanik, T. (2014): Gutscheinerberatung als regulative Beratungsarbeit in der Weiterbildung: Verpasste Chancen für Beratung?. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für Lern- und Bildungsberatung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 144-160.
- Kejcz, Y. (1988): Weiterbildungsberatung. Eine Untersuchung. (Ergebnisse des Projektes "Typische Strukturen und Probleme von Weiterbildungsberatung", das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben und in den Jahren 1986 und 1987 von der Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung in Heidelberg bearbeitet wurde). Heidelberg.
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- Kieserling, A. (2005): Selbstbeschreibungen von Organisationen: Zur Transformation ihrer Semantik. In: Jäger, W./Schimank, U. (Hrsg.): Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven. Wiesbaden, S. 51-89.
- Kieserling, A. (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main.
- Klein, R. (2010): Beratung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 34-35.
- Klevenow, U. (1980): Weiterbildungsberatung. Frankfurt am Main.
- Knassmüller, M. (2005): Unternehmensleitbilder im Vergleich. Sinn- und Bedeutungsrahmen deutschsprachiger Unternehmensleitbilder – Versuch einer empirischen Rekonstruktion. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2, Heft 1, S. 123-141.
- Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Koerfer, A./Köhle, K./Obliers, R./Thomas, W./Albus, C. (2010): Narrative Wissensgenerierung in einer biopsychosozialen Medizin. In: Dausendschön-Gay, U./Domke, C./Ohlhus, S. (Hrsg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin/New York, S. 91-131

- Kollewe, L. (2012): Kompetenzbilanzierung im Medium von Beratung. Marburg.
Online: <http://d-nb.info/1029819165/34> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
Online: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Koops, M./Lanfer, C. (2008): Bildungsberatung in den Lernenden Regionen – ein Beitrag zur aktuellen Diskussion zum Thema Bildungsberatung. In: Feller Mayer, G./Kramer, E. (Hrsg.): Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin, S. 21-34.
- Kossack, P. (2009): Bildungsberatung revisited. Ein Strukturmodell zur Bildungsberatung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion. Band 1. Baltmannsweiler, S. 45-67.
- Kotthoff, H. (1989): Pro und Contra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt am Main.
- Kraft, V. (2011): Beraten. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtko, F.-O. /Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. S Stuttgart/Berlin/Köln, S. 155-161.
- Kraus, K. (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, Heft 2, S. 46-55.
- Krüger, W. (1981): Weiterbildungsberatung und bedarfsorientierte Programmplanung. In: Bayer, M./Ortner, G. E./Thunemeyer, B. (Hrsg.): Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung. Opladen, S. 219-233.
- Krüger, W. (1978): Beratung in der Weiterbildung. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013a): Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey (AES) 2012. Bielefeld, S. 232-247.
Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013b): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey (AES) 2012. Bielefeld, S. 209- 231.
Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Künzel, K./Böse, G. (1995): Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied/ Kriftel/Berlin.
- Lewandowski, T. (1994): Linguistisches Wörterbuch. Band 2. Heidelberg/Wiesbaden.
- Liebl, F. (2000): Der Schock des Neuen. Entstehung und Management von Issues und Trends. München.
- Limberg, H. (2012): The Interactional Organization of Academic Talk. Amsterdam.
- Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (2000): Beratung 23, Heft 46.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.
- Luchte, K. (2001): Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen.
- Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien.
- Lüders, C. (2003): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 384-401.
- Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung. Opladen, S. 318-326.

- Maeder, C./Nadai, E. (2004): Organisierte Armut. Sozialhilfe aus wissenssoziologischer Sicht. Konstanz.
- Maier-Gutheil, C. (2009): Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden.
- Mayer, M. (2011): Beratungsarbeit im "Zwischen". Professionalisierungswege der Weiterbildungsberatung für Frauen. Opladen/Farmington Hills.
- McLeod, J./Machin, L. (1998): The context of counseling. A neglected dimension of trainings research and practice. In: British Journal of Guidance and Counselling 26, Heft 3, S. 325-336.
- Meinefeld, W. (2003): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 265-275.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Meyer, K. (1997): Weiterbildungsberatung – Aktuelle Aufgaben und Probleme. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47, Heft 3, S. 224-233.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 28-56.
- Mikl-Horke, G. (2011): Soziologie: historischer Kontext und soziologische Theorie-Entwürfe. München.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) (2013): Beratung zur beruflichen Entwicklung. Düsseldorf.
Online: http://www.weiterbildungsberatung.nrw.de/fileadmin/redakteure-/Dokumente/NRW/Flyer_BBE_Nov.2013.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Mollenhauer, K. (1965): Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: Mollenhauer, K./Müller, C. W. (Hrsg.): Führung und Beratung in pädagogischer Sicht. Heidelberg, S. 25-50.
- Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld.
- Muth, J. (2008): Zwischenbilanz zur Umsetzung des Förderinstruments „Bildungsscheck NRW“ Programm-Monitoring. Bottrop.
Online: <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Arbeitspapiere%202008.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Müller, A. (2005): Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche. Berlin.
- Müller, C. (2009): Geschäftsmodell für eine Bildungsberatungsagentur. Betriebswirtschaftliche Notwendigkeit und pädagogischer Nutzen. In: Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion. Band 1. Baltmannsweiler, S. 145–169.
- Müller, H./Wolff, S. (2012): Zwischen Verständigung und Anordnung: Die Feinsteuerung des Gesprächscharakters. In: Böhringer, D./Karl, U./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (Hrsg.): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 71-83.
- Nationales Forum Beratung (nfb) (2013): Leitdokument – Mission Statement. Berlin.
Online: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Ueber_Uns/Ziele/Mission_Statement_2013.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Nationales Forum Beratung (nfb) (2011a): Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin.

- Online: http://www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu_Inhaltlich/Qualitätsstandards/broschure_qmm.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Nationales Forum Beratung (nfb) (2011b): Kompetenzprofil für Beratende. Ergebnis aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin.
Online: http://www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu_Inhaltlich/Professionalitaet/broschuere_kompetenz.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Niedlich, F./Christ, F./Korte, I./Berlinger, U./Aurich, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Hamburg.
Online: <http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Nittel, D. (2013): Beratung über die Lebensspanne. Vortrag auf der Tagung „Bildungsberatung für Entscheidungen – Entscheidungen für Bildungsberatung. Forschungsbefunde zur Struktur und zu Implementierungsverfahren. Berlin.
- Nittel, D. (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 59, Heft 1, S. 5-18.
- Nittel, D. (2002): Professionswissen aus Sicht der Profession. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum REPORT. Bielefeld, S. 31-33.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nittel, D. (1993): "... die leuchten ja gar nicht." Interaktionsanalytische Betrachtung einer Lernsequenz im Arbeitskreis TU WAS. Frankfurt am Main.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nolda, S. (2012): Interaktionsforschung und Erwachsenenbildung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 407-418.
- Nolda, S. (2011): Bildelemente in Programmen der Erwachsenenbildung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung. In: bildungsforschung. Ausgabe 1, S. 97-123.
Online: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung-/article/view/123> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- Nolda, S. (2006): Pädagogische Raumeignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 7, Heft 2, S. 313-334.
- Nolda, S. (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 212-227.
- Nolda, S. (2002): Zur Identifizierung professionell zu bearbeitender Probleme in Feststellungsmaßnahmen für Arbeitslose anhand von Interaktionsprotokollen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum REPORT. Bielefeld, S. 174-184.
- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld, S. 91-117.
- Nolda, S. (2000): Interaktion in pädagogischen Institutionen. Opladen.
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (Hrsg.): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main, S. 139-235.

- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Nothdurft, W. (1994): Herstellung der Beratungssituation In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, S. 19-87.
- Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (1994): Einleitung. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, S. 7-17.
- Nötzold, R. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel.
- Nuissl, E./Brandt, P. (2009): Porträt Weiterbildung. Deutschland. Bielefeld.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): Career Guidance: A Handbook for Policy Makers. Paris.
Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Palys, T. (2008): Purposive Sampling. In: Given, L. M. (Hrsg.): The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Band 2. Thousand Oaks, S. 697-698.
- Patton, M. (1990): Qualitative Evaluation & Research Methods. Beverly Hills.
- Pätzold, H. (2008a): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Pätzold, H. (2008b): Verantwortung und Beratung. In: Pätzold, H. (Hrsg.): Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 81-94.
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.
- Peräkylä, A./Vehviläinen, S. (2003): Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. Discourse and Society 14, Heft 6, S. 727-750.
- Pfadenhauer, M./Brosziewski, A. (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 79-97.
- Plüghan, W. (1990): Einstufungsberatung in Englischkurse an Volkshochschulen. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris.
- Pohlmann, M. (2006): Beratung als Interaktionsform – Perspektiven, Trends und Herausforderungen. In: Pohlmann, M./Zillmann, T. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen. München/Wien, S. 31-47.
- Pörtner, S. (2006): Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen. Frankfurt am Main.
- Puchta, C./Wolff, S. (2007): Diskursanalysen institutioneller Gespräche – das Beispiel von Focus-Groups. In: Keller, R./Hirsland, A./Scheider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis. Weinheim, S. 473-490.
- Putz-Osterloh, W. (1994): Wissen und die Bewältigung komplexer Entscheidungssituationen. In: Götz, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, S. 79-96.
- Püschel, U. (2002): Institutionsspezifische Wortschätze. In: Curse, A. D./Hundsnurscher, F./Job, M./Lutzeier, P. R. (Hrsg.): Lexikologie, Lexicology. Ein Internationales Hand-

- buch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Berlin/New York, S. 910-918.
- Püschel, U. (2000): Text und Stil. In: Antos, G./Brinker, K./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hrsg.): Handbuch der Sprach- und Kommunikationsforschung „Text und Gesprächslinguistik“. Band 1. Berlin/New York, S. 473-489.
- Quasthoff, U. M. (1990): Das Prinzip des primären Sprechens, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von „Alltag“ und „Institution“ am Beispiel des Rederechts in Arzt-Patienten-Interaktionen. In: Ehlich, K./Koerfer, A./Redder, A./Weingarten, R. (Hrsg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Opladen, S. 66-81.
- Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel.
Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/llg_-resolution2004_de_17467.pdf?4dzi3h [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Rehbein, J. (2000): Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York, S. 109-131.
- Reitemeier, U. (1994): Beraten und institutioneller Kontext. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräch. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, S. 230-257.
- REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2007): Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung 30, Heft 1.
- Robak, S./Kil, M. (2009): Beratung als professionelles Handlungsfeld und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Qualifikation. In: Der Pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 17, Heft 1, S. 51-54.
- Rost, M. (1990): Reparaturen und Foreigner Talk. In: Linguistische Berichte 125, S. 23-45.
- Rost-Roth, M. (2002): Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problem-potentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In: Fiehler, R. (Hrsg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Radolfzell, S. 216-244.
- Sacks, H. (1995a): Lecture 8. The MIR Membership Categorization Device. In: Jefferson, G. (Hrsg.): Harvey Sacks. Lectures on Conversation. Band 1 und 2. Oxford/Cambridge, S. 40-48.
- Sacks, H. (1995b): Lecture 8. 'We'; Category-bound activities. In: Jefferson, G. (Hrsg.): Harvey Sacks. Lectures on Conversation. Band 1 und 2. Oxford/Cambridge, S. 333-340.
- Sacks, H. (1966): The Search for Help. No One to Turn to. Berkeley.
- Sacks, H./Schegloff, E. A./Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for conversation. In: Language 50, Heft 4, S. 696-735.
- Sauer-Schiffer, U. (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulischen Jugendbildung? Münster/New York/München/Berlin, S. 9-65.
- Schäffter, O. (2005): Pädagogische Organisation aus institutionstheoretischer Perspektive – Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77-92.
- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, O. (2001b): Prinzipien professioneller Beratung. Berlin.
Online: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/prinzipien%20professioneller%20beratung> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]

- Schegloff, E. A. (1992): On talk and its institutional occasions. In: Drew, P./Heritage, J. (Hrsg.): Talk at work: interaction in institutional settings. Cambridge, S. 101-134.
- Schein, E. H. (1987): Process Consultation. Lessons of Managers and Consultants. Band 2. Reading.
- Schicke, H. (2011): Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation. Opladen/Farmington Hills.
Online: http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00000661_010.pdf?SID=22d18a2402f8f68581bb8ced5fa7981e [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Schiersmann, C. (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Eckert, T./Hippel, A. v./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden, S. 427-439.
- Schiersmann, C. (2009): Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 747-767.
- Schiersmann, C. (2006): Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuisl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 141-157.
- Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2012): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von „Schulen“ und „Formaten“. In: Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Göttingen/Bristol, S. 14-78.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘. In: Möller, H./Hausinger, B. (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden, S. 71-103.
- Schiersmann, C./Weber, P. (2011): Einführung in die Qualitätsmerkmale und Indikatoren für Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Nationales Forum Beratung (nfb) (Hrsg.): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Berlin, S. 9-15.
Online: <http://www.elgpn.eu/elgpndb/files/server/files/50> [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Schiersmann, C./Bachmann, M./Dauner, A./Weber, P. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld.
- Schlüter, A. (2010a): Bildungsberatung – Eine Einführung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Bildungsberatung eine Einführung für Studierende. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9-15.
- Schlüter, A. (2010b): Zielgruppen der Beratung – gesellschaftliche und individuelle Anlässe für Bildungsberatung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Bildungsberatung eine Einführung für Studierende. Opladen/Berlin/Toronto, S. 31-37.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld.
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Schüßler, I./Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132-170.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, Heft 3, S. 283-293.
- Schützeichel, R. (2004): Skizzen zu einer Soziologie der Beratung. In: Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden, S. 273-285.

- Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (2004): Einleitung. In: Schützeichel, R./Brüsemeyer, T. (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden, S. 7-18.
- Schwarzer, C./Posse, N. (1986): Beratung. In: Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim, S. 631-666.
- Seitter, W. (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, Heft 6, S. 918-937.
- Siebert, H. (2006): Stichwort „Lernorte“. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 14, Heft 4, S. 20-21.
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied/Kriftel.
- Silverman, D. (1998): Harvey Sacks and Conversation Analysis. Cambridge.
- Silverman, D. (1997): Discourses of Counselling. HIV Counselling as Social Interaction. London.
- Silverman, D./Gubrium, J. F. (1994): Competing Strategies for Analyzing the Contexts of Social Interaction. Sociological Inquiry 62, Heft 2, S. 179-198.
- Spiegel, H. v. (2004): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München/Basel.
- Spranz-Fogasy, T. (1997): Interaktionsprofile. Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen. Opladen.
- Stanik, T. (2014): „Steht ja im Programm“ – Kurswahlberatung am Beispiel einer Englisch-einstufungsberatung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für Lern- und Bildungsberatung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 129-143.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main.
- Steinke, I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 319-331
- Stiftung Warentest (2004): Allein auf weiter Flur. In: Test 59, Heft 4, S. 12-16.
- Stone, G. L. (1994): Counseling. In: Corsini, R. J. (Hrsg.): Encyclopedia of Psychology. Band 1. New York, S. 332-334.
- Strauch, A. (2010): Stichwort: „Wirksame Weiterbildungsberatung“. In: DIE-Zeitschrift 18, Heft 2, S. 26-27.
- Strobel, C. (2010): Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München. Berlin/Münster.
- Strobel, C./Tippelt, R. (2009): Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. München.
- Strunk, G. (1999): Institutionenforschung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung, Opladen, S. 443-454.
- Sultana, R. G. (2004a): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Synthesebericht des Cedefop. Luxemburg.
Online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5152_de.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Sultana, R. G. (2004b): Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report. Luxemburg.
Online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5152_en.pdf [Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Thiel, H.-U. (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: Krause, C./Fittkau, R./Fuhr, R./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendungen. Paderborn, S. 73-84.
- Tiefel, S. (2012): Beratung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 109-110.

- Tietgens, H. (1984): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11. Stuttgart, S. 287-302.
- Tiittula, L./Piitulainen, M.-L./Reuter, E. (2007): Einleitung. In: Tiittula, L./Piitulainen, M.-L./Reuter, E. (Hrsg.): Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion. Tübingen, S. 9-24.
- Tippelt, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenen/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 453-471.
- Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Beratung und Informationen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 1-69.
- Titscher, S./Wodak, R./Meyer, M./Vetter, E. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen.
- Veltjens, B. (2006): Qualitätsmodelle im Überblick. Bonn.
Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf
[Letzter Zugriff am 18.07.2014]
- Volkshochschule [Stadt] (2010), Programm 2010, Halbjahr 2. [Stadt].
- Volkshochschule [Stadt] (o.J.): Internes Schulungsdokument. [Stadt].
- Weber, P. (2012): Das transnationale Politiknetzwerk für die Verbesserung lebensbegleitender Beratung ELGPN. Eine Untersuchung von Mustern und Ordnungsübergängen. In: Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Göttingen, S. 302-339.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Weiterbildungsberatungsstelle [Stadt] (2011): Jahresbericht 2010. [Stadt].
- Weiterbildungsberatungsstelle [Stadt] (o.J.) [Stadt].
- Willke, H. (2001): Wissensgesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hrsg.): Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie. München, S. 379-398.
- Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie 27, Heft 3, S. 161-177.
- Wittpoth, J. (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen/Farmington Hills.
- Wittwer, W. (2006): Berufliche Weiterbildungsberatung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg 2006, S. 90-110.
- Wodak, R. (1987): Kommunikation in Institutionen. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Band 2. Berlin/New York, S. 799-820.
- Woolfe, R./Murgatroyd, S./Rhys, S. (1987): Guidance and Counselling in Adult and Continuing Education. A Developmental Perspective. Milton Keynes.
- Wunderlich, D. (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main.
- Wunderlich, D. (1972): Zur Konvention von Sprechhandlungen. In: Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt am Main, S. 11-58.
- Zech, R./Tödt, K./Rädiker, S./Mrugalla, M./Schunter, J. (Hrsg.) (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden.
- Zimmermann, D. H. (2008): Identity, Context and Interaction. In: Antaki, C./Widdicombe, S. (Hrsg.): Identities in Talk. London, S. 87-106.

Gesetze

- Handwerksordnung (HwO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S.2095), die zuletzt durch Artikel 19 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist.
- Sozialgesetzbuch Zweites Buch (SGB II). Grundsicherung für Arbeitsuchende (Artikel 1 des Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt) in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. Mai 2011 (BGBl. I S. 850, 2094), das zuletzt durch Artikel

1 des Gesetzes zur Änderung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch und anderer Gesetze vom 7. Mai 2013 (BGBl. I S. 1167) geändert worden ist. Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III). Arbeitsförderung (Artikel 1 des Arbeitsförderungs-Reformgesetzes – AFRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. März 1997 (BGBl. I S. 594), das zuletzt durch Artikel 11 des BUK-Neuorganisationsgesetzes vom 19. Oktober 2013 (BGBl. I S. 3836) geändert worden ist.

Internetquellen

<http://www.arbeitsagentur.de/Navigation/zentral/Buerger/Arbeit/Berufswahl/BIZ/BIZ-Nav.html>

[http://www.arbeitsagentur.de/nn_27200/Navigation/zentral/Servicebereich/Ueber-
Uns/Aufbau-und-Organisation/Aufbau-und-Organisation-Nav.html](http://www.arbeitsagentur.de/nn_27200/Navigation/zentral/Servicebereich/Ueber-
Uns/Aufbau-und-Organisation/Aufbau-und-Organisation-Nav.html)

<http://www.arbeitsagentur.de/Navigation/zentral/Buerger/Arbeit/Berufswahl/BIZ/BIZ-Nav.html>

[http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-
node.html](http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-
node.html)

<http://www.bildungsberatung-verbund.de/bildung/konzept.htm>

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Erwerbsta-
etige,templateld=renderPrint.psm](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Erwerbsta-
etige,templateld=renderPrint.psm)

<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsberatung>

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Parameter>

<http://www.esf.de/portal/generator/936/property=data/2007-12-19-esf-lernende-regionen.pdf>

<http://www.jobcenter-ge.de>

<http://www.profilpass.de/>

<http://www.retrobibliothek.de/retrobib/seite.html?id=113582>

<http://www.saarland.de/11460.htm>

<http://www.vhs-rheinfelden.de/fileadmin/downloads/quickplacementtest.pdf>

<http://www.wikipedia.org/wiki/Zahnrad>

<http://wis.ihk.de/ihre-ihk/ihk-weiterbildungsberater.html>

[Letzter Zugriff am 18.07.2014]