

Digitales Brandenburg

hosted by **Universitätsbibliothek Potsdam**

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten

**Mechler, Moritz
Müller, Kurt R.
Schmidtberg, Andreas**

München, 1999

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-6533



Studien und Berichte
zur Berufsbildung

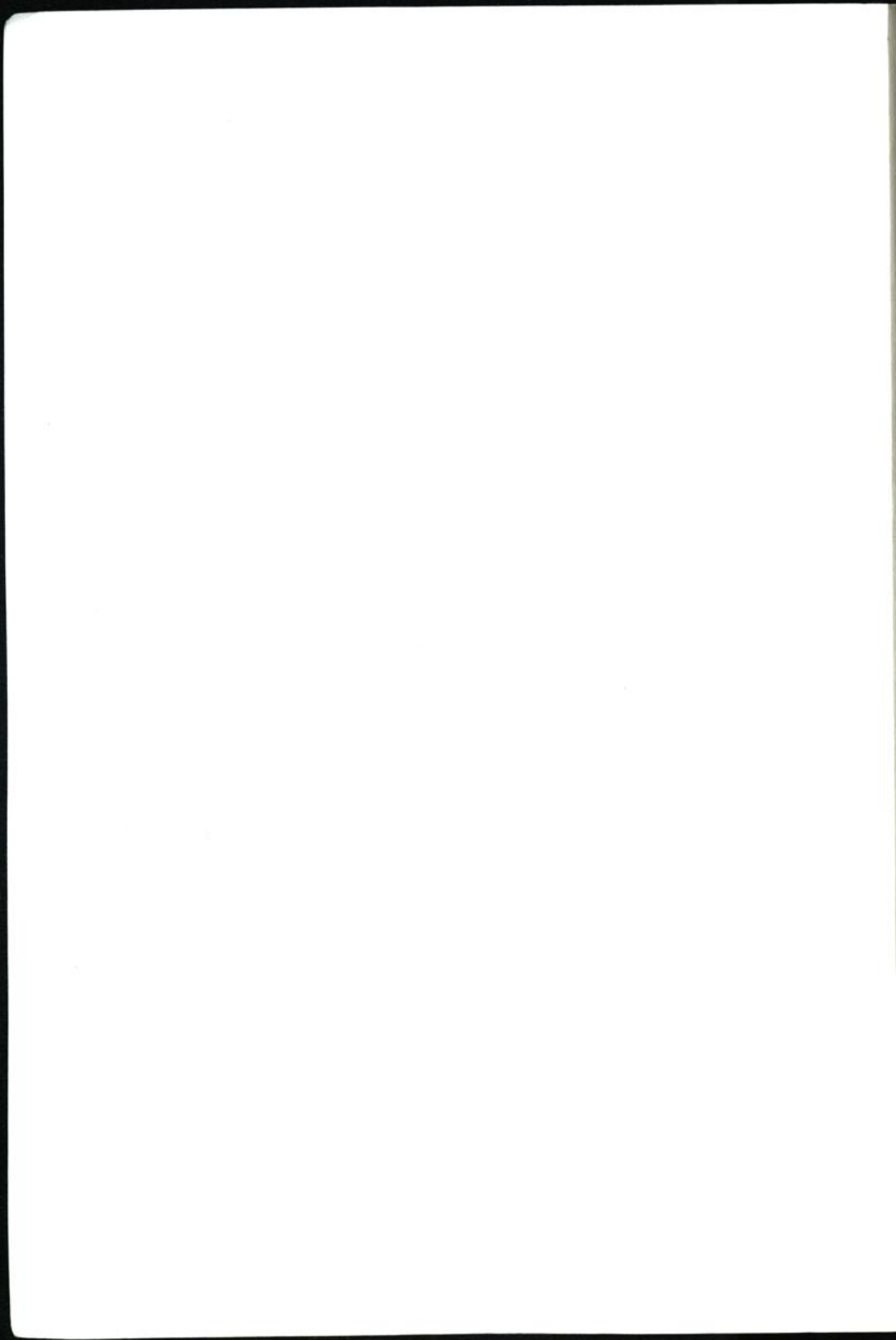
Widberg

**DAS BILDUNGSKONZEPT
'FALLARBEIT'
ENTWICKELN UND
GESTALTEN**

Konzeptionelle Überlegungen
und empirische Befunde zur
Fortbildung von Weiterbildnern
zu Fallberatern

Moritz Mechler
Kurt R. Müller
Andreas Schmidtberg

Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Gesundheit





Moritz Meck
Kurt R. Müll
Andreas Sch

Da

Konzept

Staatsminis

**Moritz Mechler
Kurt R. Müller
Andreas Schmidtberg**

Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten

*Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von
Weiterbildnern zu Fallberater*

**Wissenschaftliche Untersuchung im Auftrag des Bayerischen
Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit,
unterstützt mit Mitteln des Bundesinstituts für Berufsbildung.**

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Mißbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien, sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

2001



Herausgeber: Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Gesundheit
Winzererstraße 9, 80797 München
April 1999

Druck: Pröll Druck u. Verlag GmbH & Co KG
Derchinger Straße 120, 86165 Augsburg

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit behält sich alle Rechte vor.

Gegen eine Schutzgebühr von 10,- DM kann dieser Bericht beim Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit angefordert werden.

Vorw

Seit A
gestell
arbeits
Model
Beglei
wie au
Praxis
vorgel
bildun

Dieser
triebli
bei de
Ausbil
ben di
ein Sy
Lehrm
den D
mittelh
neue M
Zeit w

Herrn
die Ide
der Ü
Umset
Weise
Bunde
so die

Ich w

Münc

Bar

Barba
Bayer
für Ar
Famil

Vorwort

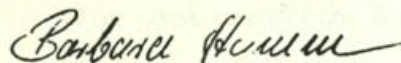
Seit Anfang der siebziger Jahre hat sich das Staatsministerium die Aufgabe gestellt, als Beitrag zur Qualität der dualen Berufsausbildung die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung betrieblicher Ausbilder zu fördern. Es hat Modellseminare und Aufbauseminare, überwiegend mit wissenschaftlicher Begleitung, durchgeführt und eine ganze Reihe von Untersuchungsberichten wie auch Seminarhandbücher veröffentlicht. Erstmals wird jetzt ein in der Praxis überprüfbares Konzept für die Schulung der Weiterbildner und Trainer vorgelegt, mit dem sie auf einen neuen Ansatz für die pädagogische Weiterbildung betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder vorbereitet werden.

Dieser mit dem Begriff „Fallarbeit“ umschriebene neue Ansatz eröffnet betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern ein weiteres Handlungsspektrum bei der Lösung der vielschichtigen pädagogischen Problemsituationen im Ausbildungsalltag. Um diesem Konzept eine breitere Basis zu schaffen, haben die Wissenschaftler für die Vermittlung und Umsetzung der „Fallarbeit“ ein System von Arbeitsschritten zur effektiven Anwendung dieser neuen Lehrmethode erstellt. Dieses System wird hiermit den Weiterbildnern, also den Dozenten, die es den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern vermitteln sollen, zur selbständigen Anwendung nahegebracht. So kann die neue Methode „Fallarbeit“ mittels fachkundiger Multiplikatoren in kürzerer Zeit weiter verbreitet und eingesetzt werden.

Herrn Professor Dr. Müller und seinem Team gilt mein besonderer Dank für die Ideen bei der Erarbeitung der Grundlagen und für das Engagement bei der Überprüfung und Vervollständigung des Konzepts in der praktischen Umsetzung. Dabei haben die Teilnehmer in den Seminaren in dankenswerter Weise kritisch, aber letztlich überzeugt an diesem Ansatz mitgewirkt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat einen Teil der Kosten übernommen und so die Realisierung unterstützt.

Ich wünsche diesem Werk Erfolg zum Nutzen der betrieblichen Ausbildung.

München, im April 1999



Barbara Stamm
Bayerische Staatsministerin
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Gesundheit

INHALT

	SEITE
Einleitung	1
1. Anlässe	5
1.1 Zur Begründung des Modellversuchs über Erkenntnisse aus dem Modellversuch für betriebliches Ausbildungspersonal	5
1.2 Zur Begründung des Modellversuchs aus der Krise der Weiterbildungskonzepte	7
2. Konzeptionelle und didaktische Vorentscheidungen für die Durchführung des Modellversuchs	12
2.1 Die Konzeption des Projektteams und seine didaktische Umsetzung in die Form der Modellseminare	12
2.1.1 Ausschnittweise Darstellung der Konzeption	12
2.1.2 Die Umsetzung der Konzeption in didaktische Strukturen am Beispiel des ersten Modellseminars	33
2.1.2.1 Die Zusammensetzung der Seminargruppen	33
2.1.2.2 Charakterisierung des Seminarverlaufs (Teil 1 und 2)	38
2.2 Erwachsenenpädagogische Reflexionen zur Gestaltung der Modellseminare	49
2.2.1 Die Modellseminare aus der Perspektive der lernenden Teilnehmer - Die Lernerperspektive als Interessen- und Bedeutungskonstellation	49
2.2.2 Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' als Lernherausforderung für die Teilnehmer in ihrem Status als Weiterbildungler	54
2.2.2.1 Lernchancen für die Weiterbildungler aus ihren Fallsituationen	54
2.2.2.2 Beispiele für Lernoptionen in Fallsituationen	56
2.2.3 Zum Problem der Instrumentalisierung der Fallbearbeitung für seminardidaktische Zwecke	64
3. Der wissenschaftliche Rahmen der Untersuchung	65
3.1 Der Gegenstand der Untersuchung	65
3.1.1 Typische Problemlagen und Problemtypiken bei der Annäherung von Fallberatern an das Bildungskonzept 'Fallarbeit'	66

3.1.2	Zur Anschlußfähigkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' an biographisch entwickelte Interessenlagen, Selbst- und Situationsdeutungen der Fallberater	67
3.1.3	Entwurf eines empirisch reflektierten Weiterbildungskonzeptes für Fallberater	68
3.2.	Erhebungsverfahren der Untersuchung	70
3.2.1	Forschungsstrategie	70
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung - Reflexion aus der Außenperspektive	71
3.2.3	Beobachtende Teilnahme - Reflexion aus der Innenperspektive	72
3.2.4	Meta-Gespräche in den beiden Modellseminaren (focussierte Bedeutungs- Begründungsdiskurse; Gruppendiskussionsverfahren)	73
3.2.5	Focussiertes Interview mit einem Teilnehmer (Bedeutungs- Begründungsdiskurs)	74
3.2.6	Selbstreflexionen von Seminarteilnehmern	74
3.2.7	Selbstreflexionen von Fallberatern	74
3.3	Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren	75
3.3.1	Verfahren zur Aufbereitung des Untersuchungsmaterials	75
3.3.2	Auswertungsverfahren - Analytische und hermeneutisch-rekonstruktive Zugänge	75
4.	Untersuchungsergebnisse	76
4.1	Zur Passung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' mit den Kompetenzen der Teilnehmer / Fallberater	76
4.1.1	Das Arbeitsmodell 'fallorientierte Fortbildung' - Wie wird 'Fallarbeit' methodisch gestaltet?	77
4.1.2	Notwendige Kompetenzen der Fallberater für die Gestaltung des Arbeitsmodells	78
4.1.2.1	Aufgaben der Fallberater - Ansatzpunkte für Kompetenzüberlegungen	80
4.1.2.2	Kompetenzen der Fallberater	85
4.1.3	Der Umgang der Seminarteilnehmer mit den Kompetenzanforderungen durch das Arbeitsmodell	88
4.1.3.1	Beschreibung 'schwieriger' Lernerfahrungen im Verlauf der Auseinandersetzung mit der Arbeit an den Seminarfällen - eine erste Problemskizzierung	89
4.1.3.2	Analyse spezifischer Schwierigkeiten der Seminarteilnehmer - (Trainer) im Umgang mit Fallkonzept und Arbeitsmodell	95

4.1.3.2

4.1.3.2

4.1.3.2

4.1.3.2

4.2 Z

ar

S

4.2.1

4.2.2

4.2.2.1

4.2.2.2

4.2.2.3

4.2.2.4

4.2.2.5

5. Zur

von

5.1

5.1.1.

5.1.2.

67	4.1.3.2.1 Schwierigkeiten mit spezifischen Anforderungen durch das Arbeitsmodell	96
68	4.1.3.2.2 Die Frage nach Modifizierungs- und Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells durch die Verknüpfung mit anderen methodischen Verfahren - dabei: das Verhältnis der Aufgaben und Arbeitsformen von Außen- und Innenkreis	141
70	4.1.3.2.3 Das fallorientierte Fortbildungskonzept als ein Bildungskonzept in Abgrenzung zu anderen ('Bildungs'-) Konzepten	160
71	4.1.3.2.4 Zusammenfassende Skizzierung einiger 'typischer' Problemlagen - Versuch einer Bündelung der vorangegangenen Problemanalyse	167
72		
73	4.2 Zur Anschlußfähigkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' an biographisch entwickelte Interessenlagen, Selbst- und Situationsdeutungen der Fallberater	173
74		
74	4.2.1 Biographieorientierte Erzählungen und Reflexionen von 4 Fallberatern - Die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' aus dem eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont	175
74		
75	4.2.2 Typische Teilnehmerbefindlichkeiten und ihre Bedeutung für den Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit'	217
75		
75	4.2.2.1 Gesellschaftliche und berufliche Umbrüche, Verwerfungen und Neuorientierungen bewältigen - 'Fallarbeit' als Projekt der Subjektconstitution	218
76	4.2.2.2 Den Weiterbildungsmarkt bedienen - 'Fallarbeit' als Instrument zur Eröffnung von Vermarktungschancen	226
76	4.2.2.3 Erweiterte pädagogische Kompetenzen gewinnen 'Fallarbeit' als qualitativer pädagogischer Lernsprung	238
77	4.2.2.4 Erwachsenenbildnerisches Handeln legitimieren - 'Fallarbeit' als Neudefinition bzw. Erweiterung erwachsenenpädagogischen Handelns	246
78	4.2.2.5 Berufliche Handlungsspielräume erweitern - Fallarbeit als methodisches Segment der Trainerarbeit	248
80		
85		
88	5. Zur Konzipierung von Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern	250
89		
	5.1 Seminaristische Formen der Weiterbildung zu Fallberatern - Einsichten aus den beiden Modellseminaren	253
95	5.1.1. Bildungsinhalt und Seminarmethode	254
	5.1.2. Die Zeitstruktur seminaristischer Weiterbildung zu Fallberatern	257

5.1.3.	Kontinuierliche Beratung und Begleitung der Fallberater in ihrer Weiterbildungspraxis	261
5.1.4	Die Vorbildung der Teilnehmer	269
5.1.5	Die Bedeutung eines begleitenden Literaturstudiums	271
5.2	Autonomere Formen der Weiterbildung zum Fallberater	276
5.2.1	Ruth Berger: Fallarbeit als Chance und Herausforderung	278
5.2.1.1	Emotional-motivationale Befindlichkeiten als Grundlage für das Lernen als Fallberaterin	278
5.2.1.2	Behinderungen, Dilemmata und der Verlust an Handlungs- souveränität - Zur Entstehung von Handlungs- und Lern- problematiken	281
5.2.1.3	Partizipatives Lernen als Modus zur Überwindung der Handlungsproblematiken	288
5.2.2	Uwe Schwab: Wie wird man Fallberater?	294
5.2.3	Schlußbemerkung	297
6.	Anhang	298
6.1	Mechler, M., Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit	298
6.2	Müller, K. R., Begründungen und Beispiele für Literatur zur fachlichen Fundierung des pädagogischen Handelns von Fallberatern	314
6.3	Müller, K. R., Zur Moderation des 6. Arbeitsschrittes im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' - Beispiele für Kernthemen	329
6.4	Müller, K. R., Die Problemstruktur von Fallgeschichten, die in den Modellseminaren bearbeitet wurden.	342
6.5.	Müller, K. R., Der Ausschreibungstext für die Modellseminare im Rahmen des Modellversuchs	345
7.	Literaturverzeichnis	349
8.	Bisherige Veröffentlichungen zum Bildungskonzept Fallarbeit' und 'zu Ergebnissen der Modellversuche zur berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher AusbilderInnen	350

Einle

Das F
die w
Bildu
Überl
zu Fa
Unter

Im M
notw
graph
menh
konz
bzw.
stütz
die s
jektte
den.

Bevo
eing
ange
len -
gisch
Kont
Weit

¹ Der
soner
dung
sor,
nehm
beruf
hend
schie
und
diese
es di
hier
² Vg
ren V
'Fall

261

269

271

Einleitung

276

278

278

281

Das Forschungsteam, das vom Modellversuchsträger 1994 beauftragt wurde, die wissenschaftlichen Untersuchungen im Rahmen des Modellversuchs: Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten - Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern - durchzuführen, legt hiermit den Ergebnisbericht über die Untersuchungen in den beiden Modellseminaren des Modellversuchs vor.

288

294

297

298

298

314

Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand die Frage, in welcher Weise es notwendig und möglich erscheint, Weiterbildner¹ mit unterschiedlichen biographischen und beruflichen Entwicklungsverläufen und den damit zusammenhängenden Kompetenzbündeln in ihrem Bemühen, sich dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu nähern, es sich in seiner Grundstruktur anzueignen bzw. das Konzept den eigenen Kompetenzstrukturen anzupassen, zu unterstützen. Aus dieser Leitfrage ergaben sich eine ganze Reihe an Folgefragen, die sich im Verlauf der Durchführung der beiden Modellseminare dem Projektteam stellten und die deshalb Gegenstand dieser Untersuchung sein werden.

329

342

345

Bevor auf die diesbezüglichen Erkenntnisse im vierten und fünften Kapitel eingegangen wird, werden im **ersten Kapitel** zunächst einige Überlegungen angeboten, die den Modellversuch in einen Begründungszusammenhang stellen - in den Kontext des Modellversuchs² zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder' sowie in den Kontext der Krise aktueller Trainingskonzepte im Bereich der beruflichen Weiterbildung.

349

350

¹ Der Begriff 'Weiterbildner' dient hier als wissenschaftlich-abstrakte Fassung jener Personen, die in den unterschiedlichen Feldern der (beruflichen) Erwachsenenbildung/Fortbildung/Weiterbildung z.B. als Dozent, Teamer, Kursleiter, Trainer, Coach, Berater, Supervisor, Erwachsenenbildner oder auch als Moderator bezeichnet werden. Diese Personen nehmen gemäß ihrer unterschiedlichen Berufsbezeichnungen und den damit definierten beruflichen Selbstverständnissen durchaus unterschiedliche Aufgaben wahr. Für die anstehende Untersuchung ist dieser Sachverhalt insofern von Belang, als sich daraus unterschiedliche 'Vorleistungen' für die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Auseinandersetzung und zur Aneignung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' ergeben. Darauf wird im Verlauf dieser Untersuchung noch in spezieller Weise eingegangen werden. An dieser Stelle bedarf es dieses differenzierenden Blicks jedoch (noch) nicht, so daß der Begriff 'Weiterbildner' hier lediglich als Arbeitsbegriff dient.

² Vgl. zu diesem Modellversuch Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997. Im weiteren Verlauf dieser Untersuchung wird deutlich werden, was es mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' im Detail auf sich hat; vgl. dazu insbesondere Kapitel 4.1

Im **zweiten Kapitel** wird ein erwachsenenpädagogischer Rahmen definiert, der Fallarbeit als Konzept der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Dabei wird deutlich werden, daß Fallarbeit nicht nur ein interessantes Element in der 'Konzept-box' des Weiterbildungspersonals sein kann, sondern daß Fallarbeit auch eine Chance für die erwachsenenpädagogische Fortbildung des Weiterbildungspersonals selbst bedeuten kann: sie fordert und fördert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsverständnis und den eigenen Kompetenzen ebenso wie die Reflexion von Handlungsirritationen im eigenen Weiterbildungs Handeln und die Suche nach 'erfolgsversprechenden' Handlungsoptionen. - Dieses Kapitel könnte vor allem für alle jene besonders interessant sein, die als **Dozent/Trainer/Erwachsenenbildner** auf dieses Fortbildungskonzept neugierig geworden sind und die an begründenden Hinweisen interessiert sind.

Die für eine wissenschaftliche Untersuchung unerläßlichen methodologischen Fragestellungen werden im **dritten Kapitel** dargestellt und erörtert. Die Vielfalt der Untersuchungsthemen in dieser Untersuchung verlangt jeweils unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge. Dem Leser wird zugemutet, sich auf eine Fülle an unterschiedlichen wissenschaftlichen Argumentationslinien einzulassen.

Im vierten Kapitel, dem **Schwerpunkt** der Untersuchung, geht es um die Präsentation der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Diese haben zwei thematische Ausprägungen: zum einen geht es um die Frage, in welcher Weise das sog. Arbeitsmodell der Fallarbeit von den Fallberatern spezifische Kompetenzen abverlangt und wie die Teilnehmer an den beiden Modellseminaren mit diesen Herausforderungen umgegangen sind; zum anderen geht es um die damit zusammenhängende Frage, welche berufsbiographischen Elemente es angehenden Fallberatern eher erleichtern oder aber erschweren, das Konzept der Fallarbeit in gewachsene berufliche Identitäten zu integrieren. - Dieses Kapitel wird vor allem die **angehenden Fallberater** interessieren, weil sie Anhaltspunkte für die selbstreflexive Frage angeboten bekommen, ob und ggfs. in welcher Weise sie sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' erarbeiten wollen und welche Teile ihrer Berufsbiographie sich dabei eher als sperrig oder als unterstützend erweisen könnten. Dabei könnte es sich als besonders interessant erweisen, am Beispiel von vier Fallberatern nachzulesen, wie diese sich der Herausforderung von Fallarbeit gestellt haben und welche Erfahrungen sie mit sich und dem Konzept gemacht haben.

Im **fünften** und abschließenden **Kapitel** werden die Erkenntnisse aus den beiden Modellseminaren zu der Leitfrage verdichtet, wie die Fortbildung des Weiterbildungspersonals zu Fallberatern gestaltet werden kann. Dabei werden zwei unterschiedliche Formen unterschieden, die im Verlauf der Modellver-

suchsr
den be
de. Da
person
Lernen
fallorie
Unters
schiede
teressa
ihrem
Fortbil

Die fol

1. Das
der Re
'Fallbe
meint,
dungs
2. An
die An
Namen
Ähnlic
deshal
schätz
Von d
Autore
leitung
und 5.
verfaß
3. Wö
men, s
Dies g
schafts
4. Die
den dr
eigens
gumer
nahtlo
gen. D

¹ An v
z.B. (...)

suchsreihe praktiziert wurden: die seminaristisch verfaßte Form, wie sie in den beiden Modellseminaren für Fallberater konzipiert und durchgeführt wurde. Dabei interessiert vor allem die inhaltliche, methodische, zeitliche und personelle Gestaltung dieses Konzeptes. Zweitens die Form des partizipativen Lernens, wie es dann geschieht, wenn Weiterbildungner sich als Co-Leiter in fallorientierte Weiterbildungsmaßnahmen integrieren. - Dieses Kapitel der Untersuchung dürfte vor allem für jene **Weiterbildungsanbieter** in den verschiedenen Feldern der beruflichen und nicht-beruflichen Weiterbildung interessant sein, die sich die Frage stellen, ob und ggfs. in welcher Weise sie ihrem eigenen und/oder externen Weiterbildungspersonal die Möglichkeit zur Fortbildung zum Fallberater eröffnen wollen.

Die folgenden vier **Details** sind zum Verständnis des Textes hilfreich:

1. Das Gebot der besseren Lesbarkeit des Textes ließ es geraten erscheinen, in der Regel in der männlichen Form zu schreiben. Wenn also im Text z.B. von 'Fallberatern' geschrieben wird, dann sind stets die Frauen und Männer gemeint, die sich in den beiden Modellseminaren der Herausforderung des Bildungskonzeptes gestellt haben.
2. An manchen Stellen wurde die männliche Form auch deshalb gewählt, um die Anonymität der Personen und Situationen zu erhöhen. Prinzip ist, daß die Namen aller genannten Personen, Institutionen und Orte frei erfunden sind. Ähnlichkeiten mit lebenden Personen oder tatsächlichen Institutionen sind deshalb rein zufällig. Dies gebietet die Ethik der Wissenschaft und die Wertschätzung für diejenigen, die sich in diesem Modellversuch engagiert haben. - Von diesem Prinzip gibt es zwei Ausnahmen: an manchen Stellen werden die Autoren dieser Untersuchung in ihren unterschiedlichen Rollen als Seminarleitung bzw. wissenschaftliche Begleitung erkennbar; in den Kapiteln 4.2.1 und 5.2.2 und 5.2.3 haben die Fallberater entschieden, die von ihnen selbst verfaßten Texte auch als solche kenntlich zu machen.
3. Wörtliche Reden, aus den Transkripten der Tonbandaufnahmen entnommen, sind in den allermeisten Fällen in kursiver Schrift kenntlich gemacht.¹ Dies gilt auch für Texte, die im Verlauf der Modellversuche vom Wissenschaftsteam erstellt und nun in den Ergebnisbericht integriert wurden.
4. Diese Untersuchung besteht aus mehreren Teilen und Unterteilen, die von den drei Autoren zwar in gegenseitiger Abstimmung, aber letztlich dann doch eigenständig verfaßt wurden. Wir meinen, daß dies der Schlüssigkeit der Argumentation keinen Abbruch getan hat, daß sich die verschiedenen Teile nahtlos ineinander fädeln und wir eine Untersuchung 'aus einem Guß' vorlegen. Deshalb und in gegenseitiger Wertschätzung der wissenschaftlichen Ar-

¹ An verschiedenen Stellen werden die Transkriptionsregeln für diese Texte erläutert, wie z.B. (...), ein Satzteil konnte nicht übertragen werden, oder .. (kurze Sprechpause).

beit haben wir auf den getrennten Ausweis der Autoren bei den verschiedenen Teilen verzichtet. Jeder Autor trägt also die volle Verantwortung für die gesamte Untersuchung.

Wir danken dem **Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit**, insbesondere Herrn Leitender Ministerialrat **Gustav Angerbauer** und Herrn Oberregierungsrat **Hinrich Schlotfeldt** für ihr großes Engagement im Bereich der Berufsbildung und ihre Bereitschaft, auch gegen manchen Widerstand den Modellversuch und die wissenschaftliche Begleitung durch vielfältige Unterstützung, die weit über das übliche Maß hinausging, ermöglicht zu haben. Wir danken auch dem **Bundesinstitut für Berufsbildung**, insbesondere Herrn **Konrad Kutt**, der diesen Modellversuch ideell förderte und durch finanzielle Unterstützung ermöglichte. Schließlich danken wir auch den **Mitgliedern des Projektbeirates** des Modellversuchs, also den Vertretern der Weiterbildungspraxis, die das Ringen um dieses innovative Fortbildungskonzept und die Fortbildung von Fallberatern uneingeschränkt unterstützt haben. Wir hoffen, daß sich die Arbeit an diesem Fortbildungskonzept in ihrem Sinne entwickelte und daß sie deshalb mithelfen werden, den Fallberatern, die die beiden Modellseminare besucht und sich kompetent gemacht haben, und damit der Fallarbeit als innovatives Konzeptelement eine Chance der Bewährung in den von ihnen repräsentierten und verantworteten Feldern der Weiterbildungspraxis zu eröffnen.

Danken möchten wir auch den Fallberaterinnen und Fallberatern, die sich auf die beiden Modellseminare als Teilnehmer eingelassen haben. Für sie war es nicht immer leicht, die Konzeptanforderungen, die eigenen, gewachsenen beruflichen Kompetenzen sowie die Ansprüche der wissenschaftlichen Begleitung zu integrieren. Ihre Bereitschaft, sich stets am seminaristischen und am wissenschaftlichen Dialog zu beteiligen, war uns besonders hilfreich. Sie haben uns als Verantwortliche für die Durchführung und die Evaluation der Seminare mit ihren vielen kritischen Anfragen an das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und die Gestaltung der Modellseminare in derselben Weise gefordert wie wir sie - dafür sagen wir besonderen Dank. Denn wie anders soll sich pädagogischer Fortschritt einstellen als durch das engagierte Ringen um Konzepte und Kompetenzen?

Moritz H.-J. Mechler

Kurt R. Müller

Andreas Schmidtberg

1.

1.1

Im Ja
orien

nen u

für A

Mode

entwi

bilden

Ausbi

perton

die a

gendl

Hand

dung

Weite

die ei

wenn

situat

chew

änder

delnd

Die A

Ausg

wach

mode

dungs

nenpä

gebni

Aufg

Frage

¹ Müll

² Müll

bildun

dungs

und S

gebüh

Sozial

1261/1

1. Anlässe

1.1 Zur Begründung des Modellversuchs über Erkenntnisse aus dem Modellversuch für betriebliches Ausbildungspersonal

Im Jahre 1991 begann ein Modellversuch mit insgesamt 9 Seminaren zur **fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung** betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder unter der Trägerschaft des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. Ziel dieses Modellversuchs war es, „*ein berufspädagogisches Fortbildungskonzept zu entwickeln und zu überprüfen, das die Handlungsfähigkeit betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder sowohl zur Voraussetzung als auch zum Ziel hat. Ausbilder verfügen in aller Regel über ein kultur- und berufsspezifisches Repertoire an 'bewährten' Handlungsmustern und Fähigkeiten, mit denen sie die alltäglichen Aufgaben und Anforderungen in der Berufsausbildung Jugendlicher nach eigener Einschätzung 'erfolgreich' bewältigen. Solange diese Handlungsrountinen greifen, stellt sich die Frage nach der eigenen Fortbildung kaum, zumindest nicht mit Bezug zu erfahrenen Handlungsirritationen. Weiterbildung bekommt jedoch dann eine spezifische Wertigkeit, wenn sich die eingeschliffenen Handlungsmuster als nicht (mehr) erfolgreich erweisen, wenn die eigene Urteils- und Entscheidungskompetenz in Berufsausbildungssituationen brüchig wird. Dann wird berufspädagogische Fortbildung möglicherweise zur Chance, sich in Auseinandersetzung mit sich selbst, den (sich ändernden) Rahmenbedingungen der Berufsausbildung und den sich wandelnden Aufgaben der Ausbilder weiterzuentwickeln.*“¹

Die Anstrengungen des Projektteams, diese handlungs- und lerntheoretische Ausgangssituation, definiert für betriebliches Ausbildungspersonal, in ein erwachsenengemäßes Bildungskonzept ('Fallarbeit' entlang des sog. 'Arbeitsmodells') überzuführen, dieses Konzept im Rahmen seminaristischer Bildungspraxis durchzuführen und im Hinblick auf seine berufs- und erwachsenenpädagogische Begründbarkeit zu evaluieren, liegen mittlerweile als Ergebnis wissenschaftlichen Erkenntnisbemühens vor.² Es ist hier nicht die Aufgabe, über diese Erkenntnisse zu referieren. Hier geht es primär um die Frage, welche Bezüge zwischen diesem Modellversuch, dem Bildungskon-

¹ Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 1

² Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B., Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ Band 1: Ergebnisse. Hrsg. vom Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1997. Gegen eine Schutzgebühr von DM 10.-- kann der Band beim Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Winzererstr. 9, 80797 München, Tel. 1261/1261 angefordert werden.

zept 'Fallarbeit' und den hier vorgelegten Untersuchungen zu den konzeptionellen Überlegungen und empirischen Befunden zur Fortbildung der Weiterbildner für das Bildungskonzept 'Fallarbeit' bestehen.

Die Antwort auf diese Frage ist im Ergebnisbericht über die Modellseminare für Ausbilder wie folgt formuliert: „Fallorientierte Fortbildung bedarf der Vorbereitung, der Durchführung sowie der Reflexion durch kompetente Dozenten, die im Sprachgebrauch des Projektteams **Fallberater** genannt wurden. ... Weiterbildungsanbieter müssen gegenwärtig davon ausgehen, daß sie das für die Planung, Durchführung und Reflexion fallorientierter Fortbildung notwendige Kompetenzbündel nicht ohne weiteres auf dem 'Dozentenmarkt' abrufen können, wie dies für gängige Weiterbildungskonzepte (z.B. die nach Themenkreisen organisierte „AdA“; Führungskräfte Trainings) der Fall ist. Deshalb war es konsequent, daß im Fortgang der Modellseminare, nachdem sich die **berufs- und erwachsenenpädagogische Begründbarkeit** des Konzeptes abzeichnete, seitens des Modellversuchsträgers und des Projektteams überlegt wurde, wie man mit dieser Situation umgehen sollte. Entschieden wurde, parallel zu den 9 Modellseminaren für Ausbilder **zwei Modellseminare für Fallberater** einzurichten. Für diese Modellseminare wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt, es wurden Teilnehmer geworben, die Modellseminare wurden durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.“¹ Das Ergebnis dieser wissenschaftlichen Begleitung liegt mit dieser Untersuchung vor.

Was ergibt sich aus diesen Bezügen zu dem Modellversuch zur berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder?

- * In diesen Modellseminaren wurde die Entwicklung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' so weit vorangetrieben, daß es der Weiterbildungspraxis insgesamt, also nicht nur eingeschränkt auf die berufspädagogische Fortbildung betrieblichen Ausbildungspersonals, empfohlen werden konnte.
- * In den Modellseminaren wurde deutlich, daß die Eigentümlichkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' spezifische Kompetenzanforderungen an die Fallberater stellt, die sich nicht über die üblichen Berufsbiographien des Weiterbildungspersonals quasi 'von selbst' erledigen.
- * Die damit verbundene Einschätzung, daß Weiterbildner ohne eine spezielle **Fortbildung zur Fallberatung** nicht in der Lage sind, diesen Anforderungen zu entsprechen.

¹ Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 256 f.

* Die
'Tra
und

* Die
rich
die
zu r

1.2 Z
d

'Fallar
ren B
Traini
markt
Konze
Gered
dem I
bildun
zepten
in der
überh
haben
sich c
wend

In bes
narist
schon

¹ Vor
gen W
'Train
bar, in
analys
und P
oder C
nicht r
Weite
und so
malisi
Zertif
deutur
'Falla

- * Die Erfahrung, daß solche Fortbildungsangebote für Fallberater auf dem 'Trainingsmarkt' nicht existieren, sie deshalb erst konzeptionell entwickelt und praktisch überprüft werden müssen.
- * Die Entscheidung, dazu einen Modellversuch mit zwei Seminaren einzurichten, um wissenschaftlich begründete Einsichten darüber gewinnen, wie die Fortbildung zum Fallberater zu gestalten ist, mit welchen Problemlagen zu rechnen ist und wie mit diesen Problemstellungen umzugehen ist.

1.2 Zur Begründung des Modellversuchs aus der Krise der Weiterbildungskonzepte

'Fallarbeit' als innovatives Fortbildungskonzept steht in Beziehung zu anderen Bildungskonzepten, die auf dem Weiterbildungs-, Fortbildungs- bzw. Trainingsmarkt entwickelt wurden und die, weil (berufliche) Weiterbildung marktförmig organisiert ist, in aller Regel miteinander konkurrieren.¹ Diese Konzepte sind bei vielen Nachfragern nach (beruflicher) Weiterbildung 'ins Gerede gekommen'. Die Trainingsroutine der letzten Jahre ist, vor allem unter dem Druck ökonomischer Restriktionen, zerbrochen. Die Kritik der Weiterbildungsabnehmer (in der Regel Wirtschaftsbetriebe) gegenüber vielen Konzepten ist eindeutig: die Weiterbildungsmaßnahmen erscheinen als ineffizient in der Weise, als die Weiterbildungsteilnehmer nicht das lernen (sofern sie überhaupt lernen!), was sich die Betriebe erhoffen, bzw. das, was sie gelernt haben, nicht oder kaum am Arbeitsplatz umsetzen. Für viele Betriebe stellt sich deshalb gegenwärtig die Grundsatzfrage, ob sich die finanziellen Aufwendungen für die Weiterbildung der Mitarbeiter 'noch rechnen'.

In besonderer Weise richtet sich diese Kritik gegen betriebsextern und seminaristisch organisierte Weiterbildung, deren relative Wirkungslosigkeit fast schon zur Alltagsdeutung jedes Weiterbildungsverantwortlichen in den Be-

¹ Vor allem im Feld der beruflichen Weiterbildung herrscht, speziell unter den selbständigen Weiterbildnern (Trainern), ein harter Konkurrenzkampf um ökonomisch verwertbare 'Trainingskonzepte'. Dieser Konkurrenzkampf spült, wie Konjunkturwellen nachzeichenbar, immer neue Trainingskonzepte nach oben - in den 70er Jahren die sog. Transaktionsanalyse und die Gruppendynamik bzw. die Laboratories, in den 80er Jahren Moderation und Präsentation, gegenwärtig NLP (Neurolinguistische Programmierung), Supervision oder Outwardbound bzw. Wilderness Training. Wollen die (selbständigen) Weiterbildner nicht riskieren, vom Weiterbildungsmarkt mangels Modernität und damit Attraktivität für Weiterbildungsnachfrager zu verschwinden, müssen sie sich diese Konzepte aneignen - und schaffen damit einen eigenen Weiterbildungsmarkt für Trainer. Dieser weist z.T. formalisierte Ausbildungsstrukturen als Stufen auf, die es zu durchlaufen und möglichst mit Zertifikaten abzuschließen gilt. Vgl. zu diesem Gedanken Kapitel 4.2., in dem auf die Bedeutung dieses Sachverhalts für den Zugang von Weiterbildnern auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' eingegangen wird.

trieben zu gehören scheint. Viele Betriebe ziehen aus dieser Problemdeutung die Konsequenz, sich stärker sog. arbeitsplatznahen Trainingskonzepten (z.B. Coaching, Qualitätszirkel) zuzuwenden; sie versprechen sich dadurch mehr 'Lerneffizienz' - als Begründung für die eingesetzten Finanzmittel.

Es sei an dieser Stelle nicht diskutiert, ob die in diesen alltäglichen Problemdeutungen sichtbaren, sehr einfachen Wenn-Dann-Beziehungen¹ einer genaueren Nachprüfung Stand halten.² Wichtig erscheint an dieser Stelle mit Blick auf den Begründungsdiskurs für das Bildungskonzept Fallarbeit nur, daß die Trainings- und Weiterbildungskonzepte gegenwärtig stärker als bisher ihre **Leistungsfähigkeit** unter Beweis stellen müssen. Und diese Frage stellt sich in doppelter Hinsicht:

- * Als Frage nach dem **Lernen**, das die Konzepte bei den Weiterbildungsteilnehmern anregen bzw. ermöglichen, aber auch be- oder gar verhindern können.
- * Als Frage nach dem **Lerntransfer**, also der Umsetzung des einmal Gelernten am Arbeitsplatz.

In dieser Situation erscheint das Bildungskonzept 'Fallarbeit' als eine begründete Antwort auf die Krise der Trainingskonzepte. Diese These leitet sich aus den **handlungs- und lerntheoretischen Prämissen** dieses Bildungskonzeptes ab, die sich von den herkömmlichen Trainingskonzepten deutlich unterscheiden. Dazu einige knappe, theseartig verdichtete Verweise:

(1) Erwachsene müssen, wenn sie lernen, aus ihrer je persönlichen Sicht gute Begründungen dafür haben. Fehlen diese Gründe, z.B. wenn Vorgesetzte sie zum Lernen (d.h. in die Weiterbildung) gegen ihren Willen delegiert haben oder wenn das Weiterbildungsangebot nur als willkommene Abwechslung zur Routine oder zum Streß des Berufsalltages wahrgenommen wird, verweigern sie sich dem Lernangebot offen oder versteckt (sie tun dann nur so, als ob sie lernten). Im besten Fall begnügen sie sich 'mit dem Nötigsten'.

(2) Erwachsene in der (beruflichen) Weiterbildung können ihr eigenes Lernen dann besonders gut begründen, wenn sie die Vermutung haben, durch Lernen ihre im täglichen (beruflichen) Handeln erfahrenen Problematiken, Irritationen, 'Tiefschläge' u.ä. überwinden zu können, d.h. wieder erfolgreich(er) handeln zu können. Welches können solche Handlungsproblematiken bzw. -irritationen bei betrieblichen Mitarbeitern sein? Dazu einige Beispiele:

¹ Wenn eine Weiterbildungsmaßnahme extern und seminaristisch durchgeführt wird, dann ist deshalb und quasi zwangsläufig der Lernerfolg in Frage gestellt.

² Vgl. dazu Müller, K. R. 1995

* Ein **Ausbilder** erlebt, daß sich ein Auszubildender immer nachhaltiger seinen Lernanforderungen entzieht. Er versucht, den Auszubildenden 'zu motivieren' und schöpft dazu sein ganzes Handlungsrepertoire aus - letztlich ohne Erfolg. Als letztes Mittel erscheint die Kündigung des Ausbildungsvertrages. Der Ausbilder würde die Kündigung allerdings als persönliches Versagen erleben. Er ist irritiert und ratlos, weiß nicht, was er noch tun könnte und fragt sich, welche Kompetenzen ihm fehlen, um auch mit solchen Auszubildenden umgehen zu können.

* Ein innerbetrieblicher **Trainer** erlebt, wie sich seine Teilnehmer zuerst versteckt, dann immer offener gegen sein Trainingskonzept wenden. Die Spannungen im Seminar nehmen zu, seine Versuche, dies zu ändern, scheitern. Er zweifelt an seinen Kompetenzen und fragt sich, in welcher Weise er 'versagt' hat und welche Kompetenzen ihm fehlen, um solche Situationen zu vermeiden.

* Ein **Meister** in der Fertigung soll seiner Fertigungsgruppe helfen, möglichst rasch und effizient eine neue Fertigungsanlage zu beherrschen. Ein Mitarbeiter hat damit Schwierigkeiten. Die intensive Unterstützung des Meisters verschärft jedoch die Probleme. Er weiß sich und seinen Mitarbeitern nicht mehr zu helfen und überlegt, wer ihn vielleicht unterstützen könnte.

* Ein neuer **Projektleiter** fühlt sich von seinen Projektmitarbeitern nicht akzeptiert. Dies erlebt er als besonders problematisch bei der Klärung der sich häufenden 'Mißverständnisse'. Seine Versuche, mit seinen Mitarbeitern über die angespannte Beziehung zu reden, schlagen fehl. Er steht kurz davor, eine Projektdurchführung abzugeben und fragt sich, ob er sich in dieser Situation nicht von jemandem beraten lassen sollte.

* Ein **Kundenberater** erlebt, daß seine Beratungsgespräche nicht selten zu emotional angespannten Situationen führen, denen sich die Kunden dann entziehen. Er versucht, sich als Berater anders zu verhalten, erlebt jedoch keine Veränderung und fängt an, an sich und seinen Beratungsfähigkeiten zu zweifeln. Er fragt bei der Weiterbildungsabteilung an, ob es kein Fortbildungsangebot für Berater gäbe.

* Ein **Abteilungsleiter** bemerkt, daß sich die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern in seiner Abteilung verschlechtert. Das soziale Klima ist angespannt, die Leistung der Abteilung sinkt, die Krankheitstage der Mitarbeiter erhöhen sich. Er versucht, durch sein Führungshandeln positiv Einfluß zu nehmen - ohne Erfolg. Er kann dies nicht verstehen und er weiß deshalb auch nicht, was er als Führungskraft noch machen könnte. Er zwei-

felt am Wert seiner bisherigen Führungstrainings und fragt sich, ob es dazu nicht eine Alternative gäbe.

* Ein junger Mitarbeiter wird zur **Führungskraft** bestellt. Es ist seine erste Führungsfunktion und er nimmt sich vor, es möglichst gut zu machen. Seinen (früheren) Kollegen gegenüber will er nicht den Chef 'heraushängen lassen', seinem Vorgesetzten gegenüber will er loyal sein und eine sachlich hervorragende Leistung bringen. Allmählich bemerkt er, daß es ihm immer weniger gelingt, diese unterschiedlichen Erwartungen zu erfüllen. In Konfliktsituationen mit seinen Mitarbeitern erlebt es sich als wenig souverän, sein Vorgesetzter äußert versteckte Kritik an seiner Art, seine Gruppe zu führen. Er fängt an, an seinen Führungsfähigkeiten zu zweifeln und fragt bei der Weiterbildungsabteilung an, ob er nicht eine Weiterbildung für junge Führungskräfte besuchen könne.

(3) Die Vermutung, daß erfahrene berufliche Handlungsirritationen und die Bereitschaft zum Lernen bei Erwachsenen oft unmittelbar zusammenhängen, wenn sich Erwachsene lernend mit sich und ihrer Umwelt auseinandersetzen, stellt die lerntheoretische (genauer: lern-begründungstheoretische) Grundlage für das **Bildungskonzept 'Fallarbeit'** dar. Diese Prämisse wird in der adjektivischen Fassung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' als 'fall'orientiert gebündelt. Ein 'Fall' ist in diesem Sinne ein konkretes berufliches Ereignis (ein Erlebnis, ein Vorkommnis, eine Szene), über das man erzählen bzw. berichten kann, das die in den Beispielen angesprochenen Personen in Erledigung ihrer Berufsaufgaben selbst entweder gerade erleben oder aber erlebt haben und in dem sie selbst eine wichtige Rolle spielen. Ein 'Fall' im Sinne des 'fall'orientierten Bildungskonzeptes entsteht dann, wenn die Personen merken, daß sie mit dem, was sie in den beruflichen Situationen tun, nicht den gewünschten Erfolg haben, wenn sie diese Situationen nur schwer verstehen können, sie möglicherweise gerade auch deshalb nicht so recht wissen, was sie tun sollen. Ein 'Fall' entsteht vor allem dann, wenn die Personen mit sich und der Situation unzufrieden sind. Er entsteht aus der Irritation, nicht im gewünschten Ausmaß handlungsfähig zu sein. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' hat also zur Grundlage, daß sich Erwachsene entschließen, ihre Handlungsirritationen zum Gegenstand ihrer Fortbildung zu machen (wobei auch viele andere Formen der 'Verarbeitung' beruflicher Handlungsprobleme praktiziert werden, wie etwa Ignorieren, Verdrängen, Verschieben, Rationalisieren, Verharmlosen, Flucht in die Krankheit oder den Alkohol, Absentismus). Über die Fortbildung erwarten die Personen, ihre Handlungsfähigkeit wieder herstellen bzw. weiter verbessern zu können.

(4) Ein Bildungskonzept, das diese Erfahrungen Erwachsener im alltäglichen beruflichen Handlungsvollzug zur Grundlage des Bildungsprozesses

ses ma
lernwill
Involvi
erschei
nen, die
streben
geführt
(wieder
keln.

(5) Da
tuation

* sie kr
* sie d
hande
lungs
schaf
* sie fü
situat

(6) Di
tischen
rung), i
tionen i
botenem
übertrag
gezwun
fen - de
verborg
durch F
Lerntran
tik beim

(7) Fa
zeß setz
Diese S
darauf
ner') si
der Teil
nicht be
folgvers
Handlu

ses macht, müßte, so die plausible Einschätzung, aus der Sicht der lernwilligen Erwachsenen besonders attraktiv sein. Die persönliche Involviertheit in und damit Betroffenheit durch solche 'Fallsituationen' erscheint als ein besonders guter Nährboden für Lernen. Die Erwachsenen, die solche Erfahrungen zum Ausgangspunkt ihres Lernens machen, streben danach zu verstehen, weshalb ihre Bemühungen nicht zum Erfolg geführt haben. Sie wollen durch Lernen ihre **Handlungssouveränität** (wieder) gewinnen, sich möglicherweise auch persönlich weiterentwickeln.

(5) Das **Bildungskonzept 'Fallarbeit'** nimmt diese günstige Ausgangssituation für das Lernen ernst und setzt sie konsequent um:

- * sie knüpft an solchen realen 'Fällen' an;
- * sie durchdringt sie inhaltlich in differenzierter Weise: nach der Seite der handelnden Personen, der Beziehungen zwischen den Personen, der Handlungsdidaktik des Fallerszählers sowie der betrieblichen und der gesellschaftlichen Bedingungen der Fallsituationen;
- * sie führt in Form neuer, begründeter Handlungsoptionen wieder in die Fallsituation zurück.

(6) Die üblichen Weiterbildungskonzepte, bei denen die Trainer den thematischen Rahmen vorgeben (z.B. zur Mitarbeiterführung, zur Gesprächsführung), in den sich die Teilnehmer mit ihren je spezifischen beruflichen Situationen integrieren müssen, verlangen vom Lernenden, die im Seminar angebotenen Weiterbildungsinhalte selbsttätig auf die eigene Berufssituation zu übertragen. **Das Transferproblem liegt bei den Teilnehmern.** Diese sind gezwungen, ihre Berufssituation mit den Weiterbildungsinhalten zu verknüpfen - der Trainer leistet dies nicht, da ihm die Berufssituation der Teilnehmer verborgen bleibt. 'Fortschrittliche' Weiterbildungskonzepte versuchen, z.B. durch Rollenspiele oder Fallbeispiele, die Bemühungen der Lernenden zum Lerntransfer zu unterstützen. Dennoch bleibt auch hier die Transferproblematik beim Teilnehmer hängen.

(7) Fallarbeit geht vom Konzept her einen Schritt weiter. Der Bildungsprozeß setzt an der konkreten Berufssituation der Teilnehmer - ihrem 'Fall' - an. Diese Situation wird durch Erzählen und Nachfragen im Seminar 'lebendig' - darauf bezieht sich der **inhaltliche Bildungsprozeß**. Die Fallberater ('Trainer') sind bei diesem Konzept gezwungen, ihr Wissen auf die Berufssituation der Teilnehmer zu beziehen - **das Transferproblem liegt beim Trainer**, nicht beim Teilnehmer. Der Bildungsprozeß schließt mit der Erarbeitung erfolgversprechender Handlungsperspektiven durch jeden Teilnehmer. Diese **Handlungsprojekte** transferieren die Teilnehmer an ihren Arbeitsplatz und

versuchen sie umzusetzen. Diese Bemühungen werden durch spezielle Vorkehrungen noch unterstützt.

(8) Das in einem spezifischen Feld der beruflichen Erwachsenenbildung entwickelte Bildungskonzept 'Fallarbeit' basiert auf handlungs- und lerntheoretischen Prämissen, die sich in ihrer Bedeutung für die Konzeptdiskussion in der Erwachsenenbildung verallgemeinern lassen. Fallarbeit als Bildungskonzept stellt deshalb eine Alternative zu den traditionellen, inhalts- und leiterzentrierten Weiterbildungskonzepten dar. Es bestehen begründete Vermutungen, daß sie deren lerntheoretische Schwächen nicht teilen. Fallarbeit als Fortbildungskonzept wird damit für eine Vielzahl unterschiedlicher Felder der beruflichen und nicht-beruflichen Erwachsenenbildung/Fortbildung/Weiterbildung begründbar und bedeutsam.

Fazit: Mit Blick auf die Frage nach den Anlässen für die Durchführung der beiden Modellseminare zur Fortbildung von Fallberatern läßt sich nach diesen Überlegungen feststellen, daß die hier gewonnenen Erkenntnisse über die Verallgemeinerbarkeit der Bedeutung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' für die Weiterbildungspraxis substantiellen Charakter für Reflexionen auf diese Weiterbildungspraxis bekommen.

2. Konzeptionelle und didaktische Vorentscheidungen für die Durchführung des Modellversuchs

2.1 Die Konzeption des Projektteams und seine didaktische Umsetzung in die Form der Modellseminare

2.1.1 Ausschnittweise Darstellung der Konzeption

Im November 1993 wurde dem Modellversuchsträger vom Projektteam eine Konzeption für die Begründung und Durchführung von Seminaren für Weiterbildungler vorgeschlagen, die zum Ziel hatten, diese zu befähigen, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in die Praxis der berufspädagogischen Fortbildung von betrieblichem Berufsausbildungspersonal (betriebliche Ausbilder) zu implementieren.¹ Diese Konzeption bildete die Grundlage für die konkreten didaktischen Entscheidungen des Leitungsteams der beiden Modellseminare. Für das Verständnis des gesamten Modellversuchs und auch dieser Untersuchung erscheint es unerlässlich, diese Planungsgrundlage, zumindest aus-

¹ Siehe Kapitel 1

schnittw
stellen.¹

I². Die A

Der inno
ist der G
wenige F
Lage sin
eine Kom
Ausbildu
Meistera
qualifizie
als Train
erworben
Grundlag
gen, die
ob das L
Weiterbil
sen die K
werden.
dungsans

2. Hand

Die Wei
kompete
der Fall
entierung
Kompete
beit stell
beit kom
Kompete
Fortbild

¹ Die folg
benstellun
schreibung
anschließ
vermeiden
wie sich
haben.

² Die folg
rungslogik

schnittweise und in einer für diese Untersuchung überarbeiteten Form, darzustellen.¹

1². Die Ausgangslage

*Der innovative Charakter des fallorientierten Fort- und Weiterbildungskonzeptes ist der Grund dafür, daß es gegenwärtig auf dem freien Bildungsmarkt nur sehr wenige Personen gibt, die aufgrund ihrer Weiterbildung zu Fallberatern in der Lage sind, eine fallorientierte Fortbildung durchzuführen. Das Konzept verlangt eine **Kombination von Kompetenzen**, die in dieser Form weder in formalisierten Ausbildungsgängen (z.B. Studium zum Diplom-Pädagogen, Juristen, Soziologen; Meisterausbildung; Akademieausbildung), noch in spezifischen Trainerqualifizierungen (z.B. NLP, Gruppendynamik, Moderation) noch durch die Praxis als Trainer/Dozent/Kursleiter in der erforderlichen Weise erworben wird bzw. erworben werden kann. Diese 'Vorleistungen' bilden jedoch eine wichtige Grundlage für eine Weiterbildung zum Fallberater. Mit Blick auf die Anforderungen, die Fallarbeit an die FallberaterInnen stellt, ist in jedem Einzelfall zu klären, ob das Kompetenzprofil der Interessenten als hinreichende Grundlage für die Weiterbildung zum Fallberater gelten kann. Im Rahmen der Weiterbildung müssen die Kompetenzen integriert, ggfs. unstrukturiert, auf jeden Fall aber erweitert werden. Dies verlangt von den angehenden Fallberatern eine besondere Bildungsanstrengung in eigens dafür konzipierter Form.*

2. Handlungskompetenz als Weiterbildungsanspruch

*Die Weiterbildung der Fallberater muß sich am Kriterium der **Handlungskompetenz** orientieren. Es geht um die Begründung der Handlungsfähigkeit der Fallberater im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit'. Diese Orientierung ist den Bildungswilligen geschuldet, die sich, im Vertrauen auf die Kompetenzen der Fallberater, der persönlichen Herausforderung von Fallarbeit stellen. Sie müssen darauf vertrauen können, daß die Fallberater Fallarbeit kompetent begleiten können.*

Kompetentes Handeln bzw. Handlungsfähigkeit meint, das fallorientierte Fortbildungskonzept in einer Art und Weise durchführen zu können, daß den

¹ Die folgende Darstellung beschränkt sich zunächst auf eine Differenzierung der Aufgabenstellungen, denen sich Fallberater gegenübergestellt sehen. Die aus diesen Aufgabenbeschreibungen abgeleiteten Kompetenzerfordernisse, die sich in dem Konzeptvorschlag anschließen, werden erst in Kapitel 4.1 dargestellt, um unnötige Überschneidungen zu vermeiden. Dort bilden sie die Folie für die Auseinandersetzung mit der Art und Weise, wie sich die Teilnehmer der Modellseminare mit dem Arbeitsmodell auseinandergesetzt haben.

² Die folgende Gliederung des Textes folgt dem Konzeptpapier und nicht der Gliederungslogik dieses Kapitels.

pädagogischen Intentionen des Konzeptes, seinen inhaltlichen, normativen, interaktiven und kommunikativen Anforderungen, den Lerninteressen bzw. Lernbegründungen der Teilnehmer sowie den Rahmenbedingungen der Fortbildung in angemessener Weise Rechnung getragen wird. Eine so definierte Handlungskompetenz bildet den Kern der Professionalität von Fallberatern.

3. Zu den Kompetenzen von Fallberatern

3.1 Verantwortung für verschiedene Aufgabenfelder übernehmen

Kompetenz im Handeln muß sich in der Erledigung von notwendigen Aufgaben erweisen. Insofern korrespondiert die Leitidee der Vermittlung von Handlungskompetenz mit der Frage, welche Aufgaben für die FallberaterInnen anfallen. Dieser Frage wird im folgenden über einige Aufgabenbeschreibungen für Fallberater nachgegangen.

Aufgabenbeschreibungen im Kontext des Fortbildungskonzeptes stehen vor der Schwierigkeit, die allen Bildungsmaßnahmen der Erwachsenenbildung bzw. beruflichen Fortbildung eher gemeinsamen Aufgaben für die Seminarleiter von jenen zu trennen, die sich in spezifischer Weise aus dem fallorientierten Konzept ergeben und deshalb besondere Kompetenzüberlegungen rechtfertigen. Solche eher 'allgemeinen Aufgaben' sind etwa: den Übergang vom Berufsalltag in das Seminar gestalten; Vorstellungsrunden inszenieren; den Einstieg in die Seminarthematik vorbereiten; Interaktions- und Kommunikationsprozesse anbahnen; mit Phänomenen wie Macht, Konflikt, Beziehung, Vertrauen u.ä. umgehen; den Bildungsprozeß moderieren, im Bildungsprozeß Inhaltliches vermitteln, die Teilnehmer beraten und in ihren Lernbewegungen unterstützen; Seminarregeln definieren, Zeitstrukturen setzen; Schlußsituationen und Übergänge gestalten u.a.m.

Die hier genannten 'allgemeinen Aufgaben' werden im folgenden dann in Erwägung gezogen, wenn sie für das Fortbildungskonzept spezifische Anforderungen stellen, die bei den Fallberatern nicht unbedingt vorausgesetzt werden können. Im Kern geht es dabei um die Übernahme von Verantwortung ...

- * ... für die kompetente Umsetzung des sog. **Arbeitsmodells**,
- * ... für den **Bildungsprozeß der Teilnehmer** im Kontext erzählter beruflicher Handlungssituationen
- * ... und um Verantwortung für die **Leitideen des Fortbildungskonzeptes** und dessen konstruktivistisch-hermeneutischer Erkenntnisbasis.

Diese drei Verantwortungsfelder werden im folgenden verdeutlicht.

3.2 Das

Die fallorientierte Arbeit ist eine sozio-therapeutische Rolle des Fallberaters steht

(1) Die Aufgabe umfasst die Häufigkeit der Fallbearbeitung im Arbeitsvertrag und der anderen gegenüber

(2) In der Anfangsphase der Fallarbeit ist die Erzählung der Teilnehmer beim Dialogischen Dialogen enger Anknüpfung für die Begründung der Über

Das Setting der Fallarbeit ist ein zentraler Bestandteil der Fallarbeit und trägt zur Stabilisierung der Beziehung bei, ob es sich um eine Fallarbeit handelt, die empirisch

3.2 Das Arbeitsmodell gestalten

Die fallorientierte Fortbildung basiert in ihrem didaktischen Kern auf einem sog. **Arbeitsmodell**, das in insgesamt 10 Schritten die Bildungsarbeit zeitlich und sachlich strukturiert und den Teilnehmern und Fallberatern über spezifische Rollendefinitionen unterschiedliche Aufgaben zuweist. Für die Fallberater steht an Aufgaben an:

(1) **Die Klärung und Organisation des Settings der Fallarbeit:** Diese Aufgabe umfaßt: Rahmenvereinbarungen wie die Festlegung von Zeit, Dauer und Häufigkeit der Sitzungen; inhaltsbezogene Regelungen wie die Verschriftlichung bzw. Verbildlichung der Fallgeschichten, die Auswahl und Reihung der Fallbearbeitungen; die Methodik der Fallbearbeitung auf der Grundlage des Arbeitsmodells. Von besonderer Bedeutung sind die sog. vertrauensbildenden Vereinbarungen, die den Persönlichkeitsschutz des Fallerszählers, aber auch der anderen Seminarteilnehmer, garantieren sollen (z.B. die Schweigepflicht gegenüber Außenstehenden; die Souveränitätsregel).

(2) **Interventionen zur Aufrechterhaltung des Settings:** Diese Aufgabe bekommt dann ihre besondere Bedeutung, wenn die Seminargruppe, so wie zu Beginn der Fortbildung, noch nicht mit den Regeln und Anforderungen der Fallarbeit vertraut ist. Im einzelnen kann dies betreffen: die Einleitung der Fallerszählung, die Gestaltung der Rückfragen an den Fallerszähler, die Moderation der Identifikationen und des Perspektivenwechsels, die Hilfestellungen beim Deuten und Verstehen der Fallgeschichte in ihren vielfältigen thematischen Dimensionen, das (theoretische) Durchdringen von sog. Kernthemen in enger Anbindung an die Fallsituation, das Überprüfen von Lernnotwendigkeiten für bestimmte Personen aus der Fallsituation, das Herausarbeiten von begründeten Problemlösungen und Handlungsperspektiven sowie die Überführung dieser in sog. Handlungsprojekte. Dazu gehört auch die Gestaltung der Übergänge zwischen diesen verschiedenen Schritten.

Das Setting der Fallarbeit aufrechtzuerhalten bedeutet eine schmale Gratwanderung zwischen stark steuernden, auch zurückweisenden Interventionen, dem 'Laufenlassen' eines Prozesses, der aus sich heraus eine eigene Form und Gestalt entwickelt und der Integration in diesen Prozeß mit eigenen Beiträgen. Zu überprüfen ist dabei ständig, ob dieser Prozeß z.B. unter den Profilierungsstrategien einzelner leidet, ob Sogwirkungen in der Fallbearbeitung auftreten und zu einseitigen Perspektiven bzw. Perspektivenverengungen führen, ob die Falldeutungen rivalisierenden Charakter annehmen, ob sich die Fallarbeit im Detail verliert, ob vom Fall abgehobene Theoriedebatten inszeniert werden, ob man sich im endlosen Geschichtenerzählen verliert, ob der empirische Einzelfall und die subjektiven Erfahrungen verabsolutiert werden

und dadurch unangemessene Wahrheitsansprüche Platz greifen, ob empirisches Wissen im Deutungs- und Begründungsprozeß eher ausgeschaltet wird, ob eigene Werturteile und Vorurteile verabsolutiert und als Maßstab für Wahrheitsfähigkeit beansprucht werden, ob Widersprüche zugedeckt werden und Harmonisierungstendenzen Platz greifen, ob die Fallarbeit durch rezeptive Lerngewohnheiten und instrumentelles Lernen geprägt wird bzw. ob die Fallberater Omnipotenzangebote der Teilnehmer bereitwillig aufnehmen. Zu kontrollieren ist auch und insbesondere, ob Prozesse der sozialen Strukturierung der Gruppe, die gegen Minderheiten, Außenseiter, unpopuläre und unbequeme Positionen gerichtet sind, Platz greifen, ob also Dogmatismus und Intoleranz die Fallarbeit bestimmen. Es sind also auch Interventionen notwendig, wenn die thematisch bestimmte Fallarbeit durch Konflikte, die in der Soziodynamik der Gruppe begründet liegen, behindert wird.

Interventionen in den Prozeß der Fallbearbeitung sind selbst wieder als schwierige Aufgabe für den Fallberater zu definieren, weil sie in unterschiedlichster Weise gestaltet werden können: z.B. offen und klar; verdeckt und vage; emotional und/oder rational; individuumszentriert oder gruppenzentriert und in diesen unterschiedlichen Formen und Akzenten wiederum unterschiedliche Folgen haben. Dabei ist es von Bedeutung, daß der Fallberater seine eigenen Emotionen spürt und zuläßt, sie aber auch im Hinblick auf ihre Folgen für sein Handeln in Beziehung zum Fallbearbeitungsprozeß und zu den Teilnehmern setzt.

(3) Beiträge zum Verstehen und zur Aufklärung des Fallproblems: Dies meint die inhaltliche Seite der Fallbearbeitungen und ist von besonderer Relevanz. Im Sinne einer auf Moderation, Beratung und Inhaltsvermittlung gleichermaßen abhebenden Rollendefinition stellen sich dem Fallberater unterschiedliche Aufgaben:

* Einerseits die sich aus der Fallbearbeitung ergebenden thematischen Seiten und Ebenen eher moderierend zu strukturieren und zu koordinieren, um sie einer systematisch angelegten gedanklichen Bearbeitung unterziehen zu können. Andererseits moderierend und beratend die Beiträge von Teilnehmern aufzugreifen, auf bedeutsam erscheinende Gemeinsamkeiten oder auch Differenzen aufmerksam zu machen und dadurch anzuregen, unter dieser Fragestellung den Reflexionsprozeß weiterzutreiben.

* Dann die moderierende und auch inhaltsvermittelnde Aufgabe, im Verlauf der Fallbearbeitung, besonders in der Phase des Fallverstehens und der Bearbeitung von Kernthemen, die unterschiedlichen Dimensionen von Wissen - Alltagswissen, berufliches Handlungswissen und Theoriewissen - in ein für das Fallverstehen produktives Verhältnis zu setzen. Diese drei Wissensformen

stellen ke
terschied
bezogene
Ebenen v
den Deu
chologis
sationsps
schaftsw
entstamm

* Mit
an der F
Fallbear
zu gesta
zwei seh
Handlun
Im Rahm
rung der
triebsrat
interessi
politisch
ruffzentr
stik, die
Gruppen

**(4) Be
arbeitung**
die Ident
nen Lern
und Deu
entwicke
spektiver
tegien, s
keiten, s
nicht vo
kämpfen
wicklung
mer selbst

(5) B
bildet di
vom Fa
gesamte

stellen keine unterschiedlichen Wertigkeitsstufen dar, sondern bedeuten unterschiedliche Zugangsweisen zum Verstehen des Falles. Die wissenschaftsbezogene Durchdringung eines Falls durch den Fallberater kann sich auf alle Ebenen von Fallarbeit erstrecken, d.h. die Quellen für das Theoriewissen, das den Deutungen zugrunde gelegt wird, kann z.B. individual- und sozialpsychologischen, erwachsenen- und berufspädagogischen, didaktischen, organisationspsychologischen und -soziologischen, juristischen und/oder gesellschaftswissenschaftlichen bzw. politikwissenschaftlichen Theoriekontexten entstammen.

* Mit Blick auf den jeweiligen (beruflichen) Hintergrund der Teilnehmer an der Fallarbeit besteht eine wesentliche Aufgabe für Fallberater darin, die Fallbearbeitung aus den **Kernen der beruflichen Handlungskontexte** heraus zu gestalten und wieder in diese Handlungskontexte hineinzuführen. Dazu zwei sehr unterschiedliche Beispiele: (1) Bei betrieblichen Ausbildern ist der Handlungskern als **Gestaltung von Lehr-/Lernkontexten** zu definieren. (2) Im Rahmen fallorientierter Bildungsarbeit mit Betriebsräten ist die Zentrierung der Fallbearbeitung auf **mikropolitisch Handeln** als Kern von Betriebsratstätigkeit von besonderer Bedeutung. Dies führt zu mikropolitisch interessierenden Perspektiven beim Fallverstehen und zu begründeten mikropolitischen Handlungsoptionen als 'Problemlösungen'. - Vor allem diese Berufszentrierung gibt dem Fortbildungskonzept seine spezifische Charakteristik, die es von anderen, ähnlich strukturierten Konzepten (z.B. Balint-Gruppen, Supervisionsgruppen) unterscheidet und damit eigens begründet.

(4) **Beiträge zur Unterstützung und Beratung der Teilnehmer im Fallbearbeitungsprozeß:** Hier sind Aufgaben gemeint, die den Fallberater fordern, die Identitätsnähe des Fortbildungskonzeptes zu erkennen und den erwachsenen Lerner im Kontext von dessen jeweiligen, biographisch bestimmten Sinn- und Deutungssystemen anzuerkennen. Im einzelnen heißt dies, dessen bis dato entwickelten Deutungsmodi und Deutungsmuster, seine Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, seine 'bewährten' Lernstrategien, seine Absicherungsstrategien, seine Wertehorizonte, seine emotionalen Fähigkeiten und Belastbarkeiten, seine sozialen und politischen Orientierungen u.ä. zuzulassen und sie nicht vor dem Hintergrund eigener Konstruktionen und Deutungen zu bekämpfen. Nur so kann es gelingen, den Bildungsprozeß als Prozeß der Entwicklung von Bildungsangeboten soweit voranzutreiben, als es der Teilnehmer selbst mitmacht, fordert und unterstützt.

(5) **Beiträge zur Reflexion der Fallarbeit:** Den Abschluß jeder Fallarbeit bildet die Phase der Reflexion des vorangegangenen Prozesses. Hier werden vom Fallberater Beiträge erwartet, die jedem einzelnen Teilnehmer und der gesamten Gruppe helfen, über Spiegelungseffekte, Sogeffekte, Konfliktdynami-

ken und Rivalitäten in den Deutungen, Widerstandshandlungen u.ä. Phänomene, die die Fallarbeit möglicherweise bestimmen und belasten, zu reflektieren. Dieser Aufgabe kommt dann besondere Bedeutung zu, wenn sich die Teilnehmer und die gesamte Gruppe in den mitgebrachten kognitiven und psychodynamischen Mustern verfangen, d.h. wenn die angestrebten Fähigkeiten des Perspektivenwechsels, der Empathie, des konstruktivistischen Denkens und Deutens, der Überprüfung eingeschliffener Deutungen und Deutungsmuster die aktuellen Möglichkeiten der Teilnehmer und Gruppe übersteigen und der Bildungsprozeß zum 'verknäuelten' Gegeneinander wird. Die Gefahr, daß dies geschehen könnte, sollte angesichts der Identitätsbedeutsamkeit des fallorientierten Fortbildungskonzeptes vom Fallberater nicht unterschätzt werden.

(6) Beiträge, auf die Person des Fallberaters bezogen: Es gibt gesicherte Erfahrungen, daß die Grundstrukturen, mit denen jemand seine Identität verarbeitet hat, dahin tendieren, sich in der Interaktion auch von Lerngruppen nochmals abzubilden und zu reinszenieren. Dies gilt für Lehrende gleichermaßen wie für Lernende. Beide versuchen, ihre jeweiligen Verarbeitungs- und Lösungswege zu wiederholen. Und dies gilt selbst dann, wenn sie keineswegs sehr erfolgreich waren.

Damit kann es passieren, daß Fallberater ihre eigenen Probleme und die Verarbeitungsweisen dieser Probleme - unter der Hand - auf das Programm der fallorientierten Fortbildung setzen und die Gefahr besteht, auf diese Weise die anderen zu 'regulieren', so daß man also das eigene Problem los wird um den Preis, daß es andere haben. Es besteht vor allem bei diesem sehr subjektiven Fortbildungskonzept immer die Gefahr, daß sich wesentliche Teile der unbegriffenen Subjektivität des Fallberaters im Prozeß der Fallbearbeitung auf Kosten der Teilnehmer und deren Bildungsprozeß auslebt.

Diese Verschiebungs- und Übertragungsvorgänge sind aus anderen Zusammenhängen gut bekannt. Man kann nicht annehmen, daß die fallorientierte Fortbildung davor sicher ist. Deshalb erscheint es unumgänglich, daß die Fallberater auch Beiträge für die Person des Kollegen (wenn sie zu zweit arbeiten) und damit auch mittelbar für sich leisten können. Gefordert ist hier die Reflexion der Erfahrungen (die Seminarsituation bekommt den Charakter eines Erfahrungsraumes), die die Fallberater mit sich im Kontext des Fortbildungskonzeptes machen (was macht das Konzept mit mir und meinen Trieben, Emotionen, Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen, Sehnsüchten, Kognitionen, Deutungen und Deutungsmustern? Was mache ich mit meinen Trieben, Emotionen, Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen, Sehnsüchten und Kognitionen aus dem Konzept?).

Neben di
rater auc
operation
der Ausü
und des
eines die
hat aber
nehmen (
zu entwic
Fallberat

3.3 Das

Aus der S
für die ko
erwachs
Grundfä
Kompete
Fallbear
chenden
stehen (F
sich ged
beschäfti
rechtferti
solcher e
Bildungs

Fallarber
Handlung
dabei die
sinnlich
nifestatio
latenten,
ten durch
den. Ent
nisses vo
Deutung
Wirklich
und sie
werden z

Fallbera
Deutung

Neben diesen auf die eigene Person gerichteten Beiträgen sind vom Fallberater auch solche zu erwarten, die zur Entwicklung von Kollegialität und Kooperation, einem reflektierten Umgang mit den unumgänglichen Phänomenen der Ausübung von Macht, Kontrolle und Steuerung sowie die der Lenkung und des Vertrauens zum Ziel haben. Er hat Beiträge zu leisten zum Aufbau eines die Fallarbeit stützenden Systems von Regeln und Handlungsräumen. Er hat aber auch unumgängliche Abgrenzungen gegenüber dem Kollegen vorzunehmen (wenn er im Team arbeitet), eine eigenständige Rolleninterpretation zu entwickeln und darüber ein erkennbares und unverwechselbares Profil als Fallberater zu gewinnen.

3.3 Das Lernen der Teilnehmer unterstützen

Aus der Subjektnähe von Fallarbeit erwachsen als zwingende Voraussetzung für die kompetente Bewältigung der Aufgaben des Fallberaters verschiedene **erwachsenenpädagogische Kompetenzen**. Dazu gehören zunächst die Grundfähigkeiten zur **Empathie** und zur **Perspektivenübernahme**. Diese Kompetenzen bilden die Voraussetzung dafür, den Fallzähler und alle am Fallbearbeitungsprozeß Beteiligten sowie die in der Fallsituation auftauchenden Personen in einer für den Bildungsprozeß produktiven Weise zu verstehen (Fremdverstehen). Nur wenn dies ansatzweise gelingt, ist es möglich, sich gedankenexperimentell mit anderem Denken und anderen Deutungen zu beschäftigen, sich auf sie einzulassen und sich nicht rechthaberisch und rechtfertigend davon abzugrenzen. Es besteht die Vermutung, daß das Fehlen solcher erwachsenenpädagogischer Grundfähigkeiten beim Fallberater den Bildungsprozeß belastet, möglicherweise ihn sogar verhindert.

Fallarbeit ist der durch Fallberater angeleitete Versuch, eine (schwierige) Handlungssituation deutend zu erschließen und daraus zu lernen. Zentral ist dabei die Prämisse, daß eine Diskrepanz zwischen den in der Fallgeschichte sinnlich wahrnehmbaren Worten/Handlungen/materiellen und sozialen Manifestationen und deren Bedeutung besteht. Be-Deutungen sind komplexe, von latenten, widersprüchlichen und schwer voneinander trennbaren Sinngehalten durchzogene Gebilde. Worte/Handlungen können deshalb entziffert werden. Entzifferung bedeutet Deutungsarbeit. Im Sinne dieses Grundverständnisses von Fallarbeit bedarf es seitens der Fallberater einer professionellen **Deutungskompetenz** als Grundfähigkeit, sich auf die Konstruktionen der Wirklichkeit (Bedeutungen) der Teilnehmer einzulassen, diese zu verstehen und sie als Ausgangspunkt und Grundlage des Bildungsprozesses wirksam werden zu lassen.

Fallberater benötigen also eine gewisse Professionalität im Umgang mit Deutungen. Sie haben im fallorientierten Bildungskonzept nicht in erster Linie

die Vermittlung von Wissen aus den Arsenalen irgendwelcher Bezugswissenschaften zur Aufgabe, sondern vielmehr die Ermöglichung des produktiven Umgangs mit Wirklichkeitskonstruktionen, ihre interne Rekonstruktion - aber auch ihr Hinterfragen - sowie die prozeßhafte Ermöglichung einer Verschränkung sowie einer wechselseitigen Transformation von Bedeutungen durch die Teilnehmer. Damit der Fallberater diese Rolle professionell ausfüllen kann, muß er systematisch seine Verstehensfähigkeit entwickeln. Erforderlich ist eine Sensibilität für die interessensbestimmten, individuell-biographischen Wirklichkeitskonstruktionen als Resultat der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten. Des weiteren erscheint eine Kompetenz zur Ermöglichung von Diskursen über die jeweilige 'Angemessenheit' und die jeweilige 'Tragfähigkeit' dieser Deutungen zwingend. In diesem Sinne hat der Fallberater hellhörig zu werden für die Identitäts- und Deutungsarbeit der Teilnehmer.

Notwendig ist deshalb in der fallorientierten Fortbildung eine gewisse 'Entfachlichung' der Rolle des Fallberaters i.S. einer **Professionalisierung einer neuen didaktischen Funktion**. Er muß in der Lage sein, eigene Wirklichkeitskonstruktionen sowie die fachlich-curricular anerkannten Deutungen (zunächst) zurückzustellen, um sich auf die Konstruktionen der Wirklichkeit seiner Teilnehmer einzulassen. Die eigene didaktische Zuständigkeit des Fallberaters (Rolle des Vermittlers) endet dort, wo die eigene Kraft der TeilnehmerInnen ihren Ausdruck in eigenen, für das Handeln in der Fallsituation erfolgversprechenden Wirklichkeitskonstruktionen und eigenen Formen der Wirklichkeitsaneignung findet.

Solche Kompetenzen werden in aller Regel in langen Prozessen der Sozialisation in Familie, Schule und Beruf grundgelegt und zur Entfaltung gebracht. Sie zeigen sich in flexiblen statt rigiden Persönlichkeitsstrukturen, die sich in situationsflexiblem statt situationsrigidem Verhalten ausdrücken. Es gilt die Vermutung, daß sich diese Kompetenzen allenfalls in langfristig angelegten und reflexiv gestalteten privaten und beruflichen Lebenswelten verändern, daß man diese Fähigkeiten nicht in kurzfristig angesetzten Trainingsmaßnahmen (in Form von skills) erlernen kann. Auch im Weiterbildungsseminar für Fallberater erscheinen sie deshalb nicht direkt 'vermittelbar', allenfalls in ihrer jeweiligen Ausprägung für die Teilnehmer erfahrbar. Das Weiterbildungskonzept sollte solche Erfahrungen zulassen und reflexiv einholen.

3.4 Die Fallgeschichte thematisch durchdringen und inhaltliche Beiträge anbieten

Fallgeschichten, die Erwachsene zum Zwecke ihrer eigenen Fortbildung erzählen, sind konstruierte Wirklichkeiten, die sich aus einem Grundverständnis

des Hand
Deshalb
beruflich
gen zu k
nen der
engeren
gebracht
Entstehu
(Ebenen)
des Bildu
onsebene
schaftlich

Man kan
fällt'. Ge
Zentrieru
liebigen
und -erw
Potential

Die Fäh
siert auf
wissen,
formalis
sen (Son

(1) Die

Fallbera
von Wis
subjektiv
organisa
durchdr

Auf de
Fallge
Orien
retisc
gründ

Auf de
Fallsi
und B

des Handlungskontextes des Falles heraus entfalten und verstehen lassen: Deshalb benötigen Fallberater eine professionelle Kompetenz, die jeweiligen beruflichen Handlungskontexte und Handlungskerne thematisch durchdringen zu können. Diese begründet die Fähigkeit, die Wirklichkeitskonstruktionen der Teilnehmer aus den beruflichen Kontexten heraus zu verstehen. Im engeren Sinne handelt es sich um die Fähigkeit, die von den Teilnehmern eingebrachten, für die Berufsarbeit typischen (Konflikt-) Situationen in ihrer Entstehung und Entwicklung, in ihren vielfältigen sachlichen Dimensionen (Ebenen) sowie in ihren (problematischen) Folgen zu verstehen und im Sinne des Bildungskonzeptes bearbeiten zu können: die Subjektebene, die Interaktionsebene, die strategische Ebene, die organisationale Ebene sowie die gesellschaftliche Ebene.

Man kann feststellen, daß mit dieser Kompetenz die Fallarbeit 'steht und fällt'. Gelingt diese thematische Differenzierung nicht oder unterbleibt die Zentrierung der Fallarbeit auf berufliches Handeln, gerät Fallarbeit zur beliebigen Gesprächs- bzw. Diskussionsrunde. Die bewußtseinsaufschließende und -erweiternde Bedeutung von Fallarbeit versiegt, weil ihre pädagogischen Potentiale verschüttet werden.

Die Fähigkeit, erzählte Fallsituationen thematisch erschließen zu können, basiert auf drei kognitiven 'Bezugsquellen', dem erfahrungsgestützten Alltagswissen, dem erfahrungsgestützten Berufs-/Funktionswissen und dem über formalisierte Ausbildungsgänge oder das Selbstlernen erworbene Theoriewissen (Sonderwissen, Wissenschaftswissen).

(1) Die Bedeutung von Theoriewissen

Fallberater können bei der Fallarbeit auf **theoretische Einsichten** in Form von Wissenschaftswissen bzw. Theoriewissen zurückgreifen, wenn sie die subjektiven, interaktiven, kommunikativen, strategischen, betrieblich-organisationalen und politisch/gesellschaftlichen Seiten der Fallgeschichte durchdringen wollen.

Auf der **Subjektebene** kann dies z.B. bedeuten, sich die Personen, die in der Fallgeschichte auftauchen, insbesondere deren Lebenslagen, Interessen, Orientierungs- und Deutungsmuster, ihre Handlungsstrategien u.a.m. theoretisch vergewissern und so deren Handeln in der Fallsituation als begründet verstehen zu können;

Auf der **Beziehungsebene** kann dies z.B. bedeuten, die zwischen den in der Fallsituation miteinander agierenden Personen entstandenen Interaktions- und Beziehungsmuster (z.B. Macht, Herrschaft, Kooperation, Konkurrenz)

theoretisch bestimmen und im Hinblick auf ihre Folgen für das Handeln der Akteure einschätzen zu können;

auf der **institutionellen Ebene** kann dies z.B. bedeuten, die Institutionen, die den Kontext für die Fallgeschichten abgeben, mit ihren Strukturen, Aufgaben, Anforderungen, Normen, Rollen, Strategien, Funktionen u.a.m. theoretisch erschließen zu können und diese Sachverhalte für das Verstehen der Fallsituation fruchtbar machen zu können;

auf der **strategischen Ebene** kann dies bedeuten, unterschiedliche Handlungskonzepte für Berufssarbeit (z.B. Lehren, Führen, Beraten, Verkaufen) sowie die Diskussionen um diese Konzepte theoretisch erschließen und dadurch das Handeln der Akteure verstehen zu können;

auf der **gesellschaftlichen Ebene** kann dies bedeuten, die politischen, rechtlichen, sozialen und ökonomischen Strukturen und Prozesse, die die Entstehung und den Verlauf der Fallsituation tangieren, theoretisch erschließen und in ihrer Bedeutung für die Fallarbeit konkretisieren zu können.

Dieses Sonderwissen wird im fallorientierten Bildungsprozeß insoweit einbezogen, als es für den gegebenen Fall deutungs- und erklärungskräftig erscheint. Es stellt in seiner Art auf das Allgemeine ab, die Fallpraxis hingegen auf das Besondere. Die Herausforderung für die Fallberater besteht darin, ihr Theoriewissen induktiv so als Deutungsangebot mit der Fallgeschichte zu verbinden, daß eine Verschmelzung mit dem lebensgeschichtlichen, erfahrungsbasierten Wissen der Teilnehmer gelingt. Der Einbezug des Sonderwissens der Theorie kann also zwangsläufig nur punktuell und nicht systematisch sein, wenn auf das situationsgebundene Handlungswissen reflektiert werden soll. In dieser Funktion ist es allerdings unverzichtbar und stellt einen wesentlichen Kompetenzbereich der Fallberater dar. Können die Fallberater an dieser Stelle nichts anbieten oder ziehen sie sich auf eine bloße Moderationsrolle zurück, hat dies deutlich negative Konsequenzen für die Teilnehmer (Vertrauensverlust in die Kompetenzen der Leitung; damit einhergehender Sinnverlust) und damit für das gesamte Konzept.

Diese Kompetenz scheint nicht über eher kurzfristig angelegte Lernbemühungen erwerbbar zu sein, da sie selbst wieder ein komplexes Bündel an in der Regel sozialwissenschaftlichen Teilkompetenzen umfaßt. Eher ist erwartbar, daß diese Kompetenzen über langjährige, intensive Auseinandersetzungen mit dem Theoriewissen erworben werden. Das Weiterbildungskonzept muß solche Kompetenzen der Teilnehmer in einem erheblichen Ausmaße notwendigerweise voraussetzen. Im Rahmen der Weiterbildung sind einerseits Hilfestellungen zu geben, vorhandene sozialwissenschaftliche Wissensbestände zu aktivieren

und sie j
weise zu
sich dar
zum We
beiten, u
hin pers

(2) Die

Fallbera
über Be
bezeichn
gen in e
formalis
betriebl
strategie
mannsw
Fülle an
lungsstr
mit dies
(mit-) ge
bearbeit

Es ersch
können,
nicht in
fremde
setzt des
sensbest
nen. Die
empathi
der eige
setzt, un
sog. Geg

Fallarbo
wenn so
beratern

¹ Z.B. da
tungssog
Deutunge
zonte für
seiner Be

und sie für Fallarbeit verfügbar zu machen, andererseits sind aber auch Hinweise zum Erkennen 'blinder Flecken' anbietbar. Für die Teilnehmer ergeben sich daraus sehr grundsätzliche Fragen nach ihrer Bereitschaft, im Nachgang zum Weiterbildungsseminar an der Erweiterung ihres Theoriewissens zu arbeiten, um sich neue Möglichkeiten des Weltaufschlusses zu erarbeiten, mit-hin persönlich zu wachsen.

(2) Die Bedeutung von Berufs- bzw. Funktionswissen

Fallberater können bei der Fallarbeit auch auf Wissen zurückgreifen, das über Berufserfahrung entsteht und deshalb als Berufs- bzw. Funktionswissen bezeichnet werden kann. Es entsteht über Berufstätigkeit bzw. über Erfahrungen in einer beruflichen Funktion. Dieses Wissen stellt eine Mischung aus formalisierter Ausbildung (Beruf), aus den Erfahrungen im beruflich-betrieblichen Handeln (z.B. Wissen über Sprachspiele, Normen, Handlungsstrategien, Rationalitätsstandards u.a.m.) und aus Alltagswissen (Jedermannswissen) dar. Dieses Wissen macht handlungsfähig. Es beinhaltet eine Fülle an erfahrungsgesättigtem Wissen über Personen, Beziehungen, Handlungsstrategien, betriebliche und gesellschaftliche Kontexte. Insofern kann mit diesem Wissen Fallarbeit auf den verschiedenen thematischen Ebenen (mit-) gestaltet werden - es kann eine hohe innovative Schubkraft für die Fallbearbeitung entwickeln.

Es erscheint schwer vorstellbar, Fallerzählungen hinreichend verstehen zu können, wenn das lebensweltliche Wissen des Fallerzählers vom Fallberater nicht in einem gewissen Ausmaße geteilt wird, wenn es sich also um letztlich fremde Wissenswelten handelt, die sich über Fallarbeit begegnen. Fallarbeit setzt deshalb notwendigerweise auf eine Form von **Feldkompetenz**, die Wissensbestandteile umfaßt, die nicht über Theoriearbeit erworben werden können. Dieses Wissen ist die Voraussetzung dafür, sich auf eine Fallerzählung empathisch einlassen zu können, d.h. der fremden Lebensunmittelbarkeit mit der eigenen begegnen zu können. Die eigene Lebenserfahrung wird eingesetzt, um die Spuren fremder Lebensentwürfe dechiffrieren zu können und um sog. **Gegenhorizonte** entwickeln und anbieten zu können.

Fallarbeit gerät dann an den Rand ihrer pädagogischen Begründbarkeit, wenn solche Gegenhorizonte weder von den Teilnehmern noch von den Fallberatern angeboten werden können, sei es aus Gründen der Interaktion¹ oder

¹ Z.B. dann, wenn es der Fallerzähler versteht, die gesamte Fallarbeit in einen sog. **Deutungssog** zu bringen. Dieser besteht darin, daß die Fallarbeit sich vor allem entlang der Deutungen des Fallerzählers bewegt und diese mehr oder weniger bestätigt. Gegenhorizonte für den Fallerzähler unterbleiben, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' verliert einen Teil seiner Begründung.

aus systematischen Gründen. Systematische Hinderungsgründe liegen u.a. dann vor, wenn es dem Fallberater nicht gelingt, die Annahmen, die er über seine Lebenserfahrung in die Falldeutung eingebracht hat, im Lichte von Theorie zu systematisieren. Dem sich Einlassen auf die Selbstdarstellungen der Gegenüber korrespondiert hier die Verpflichtung, das Verstehen systematisch-theoretisch zu fundieren, ohne das zu Verstehende unter das Joch der Theoreme zu beugen. Die Frage, die sich hier stellt, lautet dann schlicht: Verfügen die Fallberater über eine Form von Berufs-/Funktionstheorie, die es ihnen gestattet, dies zu leisten?

Prinzipiell kann dies erwartet werden - allerdings erfordert dies vom Fallberater einen reflexiven Umgang mit sich und seinen Berufs- bzw. Funktionserfahrungen. Die durch solch eine Haltung entstehende 'Berufsweisheit' stellt einen guten Hintergrund für 'theoretisierende' Fallarbeit dar. Sie ist das Gegenstück zu jener Form von Berufserfahrung, die als undurchschautes Bündel an Vor-Eingenommenheit, an Vor-Urteil, an Gewißheit existiert. Diese Gewißheiten wirken in der Fallarbeit umso hartnäckiger, je mehr sie sich aus unbewußten Motiven speisen. Dem Unbewußten verpflichtet, dient die Deutungsarbeit nicht der Entschlüsselung der Fallgeschichte, sondern der Rationalisierung und Verdrängung eigener Wünsche. Verbündet sie sich mit den Vor-Gewißheiten der anderen Beteiligten, erschöpft sich Fallarbeit in Bestätigungsritualen - ohne Aussicht auf Lernen.

Diese Kompetenz kann nicht über kurzfristig angelegte Lernbemühungen erworben werden; sie ist, per definitionem, an (reflektierte) Erfahrung gebunden. Das Weiterbildungskonzept muß solche Kompetenzen der Teilnehmer in einem erheblichen Ausmaße notwendigerweise voraussetzen. Im Rahmen des Seminars sind allerdings Hilfestellungen zum Erkennen der problematischen Wirkungen nicht reflexiv eingeholter Lebenserfahrungen anbietbar. Für die Teilnehmer ergeben sich auch hier grundsätzliche Fragen nach ihrer Bereitschaft, im Nachgang zum Weiterbildungsseminar an der Erweiterung ihrer Selbstreflexionsfähigkeit zu arbeiten.

3.5 Fallarbeit als Beratung gestalten

Fallarbeit stellt eine Mischung aus den traditionellen Sozialformen von Bildung und Beratung dar. Der Bildungsanteil wird immer dann deutlich, wenn der Fallberater sich thematisch in die Deutungs- und Erklärungstätigkeit integriert, also seine thematischen Kompetenzen den Teilnehmern zur Verfügung stellt. Der Beratungsanteil ist in der Fallarbeit in zweifacher Weise integriert: Zunächst ist eine Fallsituation immer eine von einem Teilnehmer in den Raum gestellte Fragestellung - auf die er eine begründete Antwort erwartet - eine klassische Ausgangssituation für Beratung. Dann in der Weise,

als Fallar-
lungsange-
besteht a-
zu handel-
gik und L-
zeptes un-
scharakte-
bringen m-

Auch die-
tungssitu-
relevante-
wickelt o-
stige Teil-
welten bi-
identifizie-
Die jewe-
ziert und
Hand geg-

3.6 Die geste

Fallerzäh-
'konstrui-
bezogene-
Seiten de-
beitung a-
Bildungs-
daß eine-
szenieren-
Falllösung-
fußt auf
theoretise-
dungspro-
prozeß k-
tierte For-
mit den e-

Diese Ko-
instrumen-
Weiterbil-
Grundge-

als Fallarbeit dem Fallerzähler und allen Beteiligten Deutungs- und Handlungsangebote zur Verfügung stellt. Die Herausforderung für die Fallberater besteht also darin, auch in beratungsspezifischen Kategorien zu denken und zu handeln. Hier gilt es, die dem Beratungshandeln immanente Handlungslogik und Ethik unter den Bedingungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes umzusetzen. Dies heißt vor allem, daß die Fallberater den Angebotsscharakter der Falldeutungen ernst nehmen und ihn im Seminar zur Geltung bringen müssen.

Auch diese Fähigkeit zum prozeßhaften und reflexiven Gestalten von Beratungssituationen hat vermutlich einen tiefen persönlichkeits- bzw. identitätsrelevanten Kern, der ebenfalls nicht in spezifischen 'Anlernmaßnahmen' entwickelt oder verändert werden kann, sondern der sich eher durch die langfristige Teilhabe an entsprechend gestalteten privaten und beruflichen Lebenswelten bildet. Im Weiterbildungsseminar können allenfalls jene Schnittstellen identifiziert werden, an denen die Beratungsaufgabe vor allem Platz greift. Die jeweilige Fähigkeit zur Übernahme dieser Aufgabe kann dann identifiziert und den Weiterbildungsteilnehmern als Entwicklungsaufgabe an die Hand gegeben werden.

3.6 Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Fallarbeit einführen und gestalten

Fallerzählungen stellen keine Abbilder von sozialen Situationen, sondern 'konstruierte Wirklichkeiten' der Fallerzähler dar. In gleicher Weise ist fallbezogene Deutungsarbeit nicht der Versuch, die 'richtigen' oder 'wahren' Seiten der Fallgeschichten zu erkunden oder 'wahres' Wissen zur Fallbearbeitung anzubieten. Auch kann es nicht darum gehen, daß sich Beteiligte am Bildungsprozeß für ihre ('falschen') Deutungen zu rechtfertigen hätten oder daß eine Auseinandersetzung um die 'richtige' Sicht der Sachverhalte zu inszenieren wäre. In diesem Sinne kann es auch nicht darum gehen, 'richtige' Falllösungen zu finden und diese den Fallerzählern zu empfehlen. Fallarbeit fußt auf neueren erkenntnistheoretischen, wissenssoziologischen und lerntheoretischen Positionen, die es nahelegen, im Falldeutungs- und Begründungsprozeß den absoluten Wahrheitsbegriff aufzugeben und den Bildungsprozeß konstruktivistisch zu gestalten. Ohne diese Haltung kippt fallorientierte Fortbildung allzu leicht in pädagogisch motivierte Überzeugungsarbeit mit den entsprechenden Widerständen ab.

Diese Kompetenz besitzt Identitätsbedeutsamkeit und ist ebenfalls nicht als instrumentelle Fähigkeit erwerbbar. Allerdings erscheint es möglich, im Weiterbildungsseminar die kognitive Seite dieser Kompetenz, also ihre Grundgedanken, zu entwickeln und mit den Teilnehmern darüber in reflexive

Prozesse und Auseinandersetzungen einzutreten. In welcher Weise die Teilnehmer sich dieser Seite der Fallarbeit dann annähern können, bleibt offen und hängt von jenen Teilen ihrer Person ab, die mit dem Begriff der 'Identitätsbedeutsamkeit' gefaßt werden können.¹

5. Fallarbeit als didaktisches Prinzip für die Durchführung der Modellseminare

5.1 Didaktische Ausgangsthese

Im folgenden geht es um die Frage, in welcher Weise angehende Fallberater, bezogen auf die Leitidee der Handlungskompetenz und den zu bewältigenden Aufgaben bei der Gestaltung von Fallarbeit, bei ihrem lernenden Zugang auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' unterstützt werden können. Im engeren Sinne geht es um die Frage, wie sie jenes konzeptspezifische Handlungswissen und die entsprechenden Handlungsfähigkeiten erwerben können, die notwendig sind, um das Fortbildungskonzept kompetent in die eigene Weiterbildungspraxis zu implementieren. Da dieses zu erwerbende Wissen als Handlungswissen, die zu erwerbenden Fähigkeiten als Handlungsfähigkeiten situationsbezogen sind (es geht um komplexe Bildungssituationen im Rahmen von Fallarbeit), ist dieses Wissen weder aus einer spezifischen erwachsenenpädagogischen Theorie deduzierbar noch in systematisierten, curricular gestalteten Lehrformen² restlos vermittelbar. Wenn das Erlernen des Handlungswissens praxisangemessen sein soll, kann dieses Wissen seinerseits nur in komplexen Handlungssituationen erworben werden, wobei diese Handlungssituationen für die Teilnehmer zugleich auch eine Handlungsentlastung bedeuten müssen, indem sie außerhalb des Berufsalltags liegen und daher relativ frei von beruflichem Handlungsdruck und den beruflichen Handlungszwängen sind.³

¹ An dieser Stelle des Konzeptpapiers folgen nun differenzierende Überlegungen zu den notwendigen Kompetenzen von Fallberatern. Dieser Teil wurde in Kapitel 4.1 dieser Untersuchung integriert, weil er dort seinen inhaltlich begründeten Platz hat.

² Z.B. im Rahmen eines Pädagogikstudiums.

³ Hinter dieser Einschätzung steht die theoretische Differenz zwischen Lernen und Arbeiten: wer arbeitet, lernt nicht, wer lernt, arbeitet nicht. Wer arbeiten kann, braucht nicht zu lernen, wer lernt, kann noch nicht hinreichend arbeiten. Lernen und Arbeiten sind zwei unterschiedliche Modi, sich mit der sozialen und materiellen Welt auseinanderzusetzen. Bildungssituationen sollen Lernbewegungen ermöglichen - als Voraussetzung für kompetentes Arbeiten, Bildungsprozesse sind deshalb keine Arbeitsprozesse. Diese Sicht ist eine hinreichende Begründung dafür, Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht nach den Rhythmen des Arbeitslebens zu organisieren, sondern für den Bildungsprozeß eigene Zeitformen und eigene Formen sozialen Handelns zu finden. - In diesem Kontext mutet allerdings nun der Begriff 'Fallarbeit' seltsam an, weil der Arbeitsbegriff theoretisch von Lernen/Bildung unterschieden wurde. Der Begriff 'Fallarbeit', dies zur Erläuterung, stellt für das Projektteam nur ein schreib- und ausdrückstechnisches Kürzel für 'fallorientierte Fortbildung / Weiterbildung / Erwachsenenbildung' dar.

*These: D
Fallarbei
tiell hand
mer das L
delnd aus
fen. Diese
tisiert, al
tung für F*

5.2 Der

*Der Gege
zeptvorsc
fessionell
Schwerpu
Umgangs
dung wir
flexionsr
Lern- bzw*

5.3 Zur

*Der Gege
seminar f
tische Br
pädagogi
daß dadu
viert und
dert, alle*

*Das dida
von den
blemfälle
voraus, d
Erfahrung
fahrungs
hältnis de*

*Das Wei
Vorausse
Berufsfel
sierten B*

These: Das Modellseminar muß nach dem didaktischen Grundmuster der Fallarbeit gestaltet sein. Es muß im Kern selbst ein - für die Fallberater partiell handlungsentlastetes - fallorientiertes Seminar sein, in dem die Teilnehmer das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zur Kenntnis nehmen, sich mit ihm handelnd auseinandersetzen und es hinsichtlich seiner 'Brauchbarkeit' überprüfen. Diese These wird im folgenden in verschiedenen Schritten soweit konkretisiert, als es zur Planung und Durchführung einer Weiterbildungsveranstaltung für Fallberater notwendig erscheint.

5.2 Der Gegenstand der Weiterbildung

Der Gegenstand der Weiterbildung der Fallberater sind die in diesem Konzeptvorschlag genannten Leitideen, Aufgaben und Kompetenzen, die zu professionellem Handlungswissen und zu Handlungsfähigkeiten gehören. Der Schwerpunkt der Weiterbildung liegt dabei auf dem Erlernen des kompetenten Umgangs mit dem 'Arbeitsmodell', das zum thematischen Kern der Weiterbildung wird. Über diese thematische Zentrierung werden Handlungs- bzw. Reflexionsräume für die Weiterbildungsteilnehmer eröffnet, die wiederum zu Lern- bzw. Bildungsräumen werden können.

5.3 Zur Methodik der Weiterbildung

Der Gegenstand der Weiterbildung wird konstituiert, indem im Weiterbildungseminar fallorientiert gearbeitet wird. Fallarbeit stellt in dieser Form die didaktische Brücke zur Berufswirklichkeit (Durchführung von Fallarbeit) dar. Der pädagogische Vorzug, in dieser Weise zu arbeiten, liegt u.a. darin begründet, daß dadurch alle oben definierten Aufgabenstellungen bei der Fallarbeit aktiviert und sichtbar bzw. erfahrbar werden, alle notwendigen Kompetenzen gefordert, alle Prozesse initiiert, alle Reflexionen möglich werden.

Das didaktische Material für dieses methodische Konzept stellen konkrete, von den Fallberatern aus ihrer Weiterbildungspraxis mitgebrachten Problemfälle dar. Ein lernproduktiver Umgang mit diesen Fällen setzt allerdings voraus, daß die Fälle aus einem von allen Fallberatern gemeinsam geteilten Erfahrungshorizont (dem Weiterbildungsbereich) stammen und daß die Erfahrungselemente, d.h. das Eigenerleben, das persönliche, individuelle Verhältnis der Teilnehmer zu ihrem Fall, thematisiert werden.

Das Weiterbildungskonzept ist bei diesem methodischen Vorgehen an die Voraussetzungen gebunden, daß die Fallberater einem ähnlich strukturierten Berufsfeld entstammen und daß sie bereit sind, ihre in Fallsituationen fokussierten Berufserfahrungen anderen zugänglich zu machen und gemeinsam mit

den Kollegen und kompetenten Seminarleitern fallorientiert durchzuarbeiten und zu reflektieren.

Methodische Varianten: Im Sinne dieses Grundgedankens sind zwei Variationen möglich, die im Weiterbildungsseminar praktiziert werden sollten:

(1) Die Fallarbeit wird von den Leitern des Weiterbildungsseminars durchgeführt. Bei diesem Ansatz erleben die angehenden Fallberater das Fortbildungskonzept aus der Teilnehmerperspektive, eine notwendige Voraussetzung zur Entwicklung von Empathie und Verstehensfähigkeit für spätere Teilnehmer. Bei der Leiterperspektive handelt es sich lehrtheoretisch um 'Vormachen', lerntheoretisch um die lernende Auseinandersetzung mit dem 'Vorgemachten'. Der Reflexion sowohl der Teilnehmererfahrungen als auch des Leiterverhaltens kommt hier besondere Bedeutung zu.

(2) Die Fallarbeit wird von den Teilnehmern in all ihren Schritten selbst verantwortlich inszeniert. Den Seminarleitern kommt hier die Aufgabe der Beratung aus einer Beobachterperspektive zu. Für die Auseinandersetzung mit der Leiterperspektive und den dort anfallenden Aufgaben entsteht bei diesem methodischen Konzept die Situation des Lernens durch Erfahrung. - Auch hier kommt der Reflexion der Verhaltensweisen und Erfahrungen der Teilnehmer in den verschiedenen Rollen (Fallberater bei der Fallbearbeitung; Falllerzähler; Fallmitarbeiter; Beobachter der Fallbearbeitung) besondere Bedeutung zu. Für diese Reflexionen müssen methodisch eigenständige Formen gefunden werden, die die Distanz zum Erfahrungsraum herstellen und Erfahrungen in Erkenntnisse überführen lassen.

5.4 Die Bedeutung von Reflexion und Kritik im Weiterbildungskonzept

Im Weiterbildungsseminar soll es vor allem darum gehen, zu erfahren, wie es geht. Dazu dient die konkrete Fallarbeit. Aber dies kann nicht alles sein. Es geht nicht nur um die Kenntnis von Handlungsrezepten für Fallberater, sondern auch und vor allem um deren Reflexion auf ihre Handhabung und Verwendung. Dabei sollte immer auch vermittelt werden, unter welchen Handlungsbedingungen das Rezept gilt. Erst die Reflexion auf die Handlungsbedingungen vermittelt ein Strukturwissen, das auf andere, ähnliche Situationen übertragen werden kann. Erst das im Handeln realisierte Wissen lehrt Umgangsweisen mit dem Rezept und den spezifischen Verwendungssinn des Rezepts: Das bloß beiläufig im Berufsalltag vermittelte Rezept verfehlt seine mögliche Wirkung, wenn nicht zugleich in einer handlungsentlasteten Situation auf seine Funktionsweise reflektiert werden kann.

Im Sinne
den Fälle
Im Reflex
denen Sch
auf ihre
Formen d
'nachgest
chung vo
senschaft
Szenen u
gaben an
thematis

Noch ein
back- und
das Bildu
che Selb
dungskon
und Arbe
mit stehe
auf dem

Es hat sic
der Grun
teristisch
schaftlich
Berater,
das Konz

Interessa
Teilnehm
Pädagog
triebswir
ler, Inge
wie stark
ziplin ist
version'
je näher
niert ode
gefunden
offen ode
riere in
nur benu

Im Sinne dieses Grundsatzes kommt dem Reflexionsteil der Arbeit mit und an den Fällen sowie dem gesamten Seminarverlauf eine besondere Bedeutung zu. Im Reflexionsteil sollten die praktizierten Verhaltensweisen in den verschiedenen Schritten des Arbeitsmodells in besonderer Weise nachgearbeitet und auf ihre Viabilität hin überprüft werden. Denkbar sind hier methodische Formen der Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit, der Auseinandersetzung mit 'nachgestellten' Situationen (Rollenexplikation), der Analyse und Besprechung von Tonbandmitschnitten bzw. von Beobachtungsprotokollen der wissenschaftlichen Begleitung, während der Fallarbeit hergestellten Materialien, Szenen und Strukturbildern u.ä.. Auch können spezifische Beobachtungsaufgaben an einen Teil der Teilnehmer gegeben werden, die die Fallreflexion thematisch anleiten.

Noch ein weiterer Gesichtspunkt spricht für eine Intensivierung von Feedback- und Reflexionsteilen im Weiterbildungsseminar. In der Annäherung an das Bildungskonzept 'Fallarbeit' geht es für die Fallberater auch um berufliche Selbstverständigung und lebensgeschichtliche Reflexion. Das Fortbildungskonzept steht im Kontext der Konstitution beruflicher Handlungspläne und Arbeitsstrategien sowie eines pädagogisch-professionellen Habitus. Damit stehen zentrale Orientierungs- und Relevanzsysteme der Teilnehmer mit auf dem Programm.

Es hat sich gezeigt, daß die in den Ausbilderseminaren tätigen Fallberater auf der Grundlage ihres bis dato erworbenen **beruflichen Habitus** bzw. charakteristischer **beruflicher Selbst- und Fremdbilder** (u.a. basierend auf wissenschaftlich-theoretischen Kompetenzen, praktischen Erfahrungen als Dozenten Berater, Moderatoren in den unterschiedlichen Feldern des Bildungswesens) das Konzept in jeweils eigen-williger Weise auslegen und gestalten.

Interessant ist unter diesem Gesichtspunkt, welche Berufsgruppen unter den Teilnehmern am Weiterbildungsseminar sind. Denkbar sind z.B.: Diplom-Pädagogen, Pädagogen anderer Studienrichtungen, FH-Pädagogen, Betriebswirte, Lehrer, Psychologen, Soziologen, Juristen, Geisteswissenschaftler, Ingenieure, Historiker, Politologen, Naturwissenschaftler. Die Frage ist, wie stark die Verankerung dieser Fallberater in der jeweiligen Herkunftsdisziplin ist, ob die Teilnehmer z.B. dem Gedanken einer 'professionellen Konversion' nahestehen oder nicht. Eine Konversion ist umso weniger notwendig, je näher die Erstausbildung mit den Grundgedanken der Fallarbeit harmonisiert oder je weniger eine tragfähige professionelle Erstidentifikaktion stattgefunden hat. - Es ist auch denkbar, daß Teilnehmer die Tätigkeit als Trainer offen oder unterschwellig lediglich als Substitut für eine nicht realisierte Karriere in einer anderen Berufssparte begreifen und das Fortbildungskonzept nur benutzen, um im Markt erfolgreich zu sein.

Vor dem Hintergrund dieser Möglichkeiten sind in den bisherigen Modellseminaren zwei gegensätzliche, idealtypische Umgangsweisen mit dem Problem der 'Passung' von Persönlichkeitsstruktur und Konzeptstruktur sichtbar geworden:

(a) Fallberater versuchen, ohne daß dies als bewußte Handlungsstrategie sichtbar würde, das Bildungskonzept ihrer gewachsenen Kompetenzstruktur bzw. ihrem beruflichen Habitus anzupassen - bis hin zu dessen partieller oder prinzipieller Verformung und damit Aufhebung.

(b) Fallberater versuchen, durchaus bewußt und durch Rückmeldung, Kritik und Reflexion gestützt, ihre Kompetenzstruktur in der Weise zu erweitern, daß sie immer stärker in die Anforderungsstruktur des Bildungskonzeptes 'hineinzuwachsen' versuchen.

Im Reflexionsteil der Seminararbeit sollte diesem Sachverhalt eine besondere Bedeutung beigemessen werden. Es erscheint notwendig, daß die angehenden Fallberater Hilfestellung erhalten, ihre bisherige Berufsbiographie bzw. ihren beruflichen Habitus ins Verhältnis zu dem fallorientierten Bildungskonzept zu setzen, um im Sinne autonomer Entscheidungen zu überprüfen, welche Teile ihrer bisherigen Berufsbiographie zu diesem Konzept 'passen', welche nicht, wo sich mehr oder weniger intensive Bildungsnotwendigkeiten ergeben oder auch: daß dieses Konzept außerhalb der persönlichen Kompetenzstruktur liegt und man es deshalb auch nicht in seinen 'Angebotskatalog' aufnimmt. - Hier bekommt das Weiterbildungsseminar den Charakter einer beratenden Hilfestellung zur Entwicklung einer erweiterten beruflichen Identität bzw. der Abklärung der Identitäts- und Kompetenzstruktur.

6. Rahmenbedingungen für die Weiterbildung der Fallberater

6.1 Organisationsfragen der Weiterbildungsseminare

6.1.1 Zeitstrukturen

Die bisherigen Erfahrungen mit verschiedenen Zeitmodellen¹ des fallorientierten Fortbildungskonzeptes haben ergeben, daß mit zwei zeitlich voneinander getrennten, inhaltlich aufeinander bezogenen Seminarblöcken den pädagogischen Anliegen der Fortbildung am ehesten Rechnung getragen werden kann.²

¹ Über die verschiedenen Seminar- bzw. Zeitformen im Rahmen des Modellversuchs für AusbilderInnen wird informiert in: Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 229-247

² Vgl. ebenda, S. 246 f.

Für das Weiterbildungsseminar bedeutet dies:

* Ein erster Seminarblock von wenigstens einer Woche. In dieser Zeit werden die von den Teilnehmern eingebrachten Fälle durchgearbeitet und der Raum für die Entwicklung des angestrebten Handlungswissens und der Handlungsfähigkeiten geschaffen. Dieser Seminarblock endet mit der Festlegung von Handlungsprojekten für jeden der Seminarteilnehmer. Handlungsprojekte sind solche Projekte, die der Teilnehmer nach dem Seminar im jeweiligen Arbeitsfeld in konkrete Aktionen überführt. Denkbar sind dabei: Teilnehmer praktizieren Fallarbeit in all ihren Schritten und Aufgaben in ihrem jeweiligen Berufsfeld. Denkbar ist allerdings auch, daß Teilnehmer nur bestimmte Ausschnitte aus dem Aufgaben- und Anforderungskatalog der Fallarbeit in ihr aktuelles Arbeitsfeld hineinnehmen und damit konkrete Erfahrungen machen.

* Im zweiten Seminarblock von wenigstens drei Seminartagen geht es darum, wiederum 'fallorientiert' die mit den Handlungsprojekten gemachten Erfahrungen aufzuarbeiten und entsprechende Konsequenzen für die eigene Person zu ziehen.

6.1.2 Teilnehmerzahl

Auch hierzu liegen Erfahrungen aus dem Modellversuch mit Ausbildern vor¹, die diese Entscheidung anleiten können. Das fallorientierte Fortbildungskonzept kann am ehesten mit einer Teilnehmerzahl von 10-12 Teilnehmern so umgesetzt werden, daß allen Teilnehmern genügend Erfahrungsfelder angeboten werden können. Ein Unterschreiten dieser Zahl bedeutet 'Substanzverlust' auf der thematischen Seite, eine Erhöhung dieser Zahl 'Erfahrungsverlust' für eine Reihe von Teilnehmern. Beides sollte vermieden werden.

6.1.3 Seminarleitung

Die Leitung der Weiterbildungsseminare sollte in den Händen von Fallberatern liegen, die sich im Rahmen des bisherigen Modellversuchs sowohl konzeptionell als auch praktisch intensiv mit dem fallorientierten Fortbildungskonzept für Ausbilder auseinandergesetzt haben und die Zugang zu den Quellen der wissenschaftlichen Begleitung dieser Seminare haben.

¹ Vgl. ebenda, S. 247 ff.

6.1.4 Aspekte der Auswahl der Teilnehmer

Die Auswahl der Teilnehmer für die beiden Modellseminare stellt eine schwierige Frage dar.¹ Üblicherweise versuchen Weiterbildungsträger, über Auswahlentscheidungen die Homogenität der Weiterbildungsgruppe zu erhöhen. Dahinter steht die Erfahrung, daß Heterogenität dann zum Problem für den Bildungsprozeß werden kann, wenn die Verständigungsprozesse zwischen den am Bildungsprozeß Beteiligten unter zu unterschiedlichen Erwartungen, Interessenlagen, Kompetenzen, Problemdeutungen, lebensweltlichem Wissen u.ä. leiden. Diese Problematik besteht prinzipiell auch für die Auswahl von Interessenten an einer Weiterbildung zum Fallberater. Es ist ohne weiteres vorstellbar, daß die Modellseminare an der Heterogenität der Teilnehmergruppe (partiell) scheitern. Vor allem der Differenzierung nach (sozialwissenschaftlichem) Theoriewissen, Berufswissen und Feldkompetenz dürfte eine erhebliche Bedeutung für die Seminarprozesse zukommen. Aber auch die Frage, aus welchen (unterschiedlichen) Interessenlagen heraus die Weiterbildner sich zu Fallberatern weiterbilden, dürfte bedeutsam sein.

Angesichts der Ungeklärtheit dieser Fragen und mit Blick auf die Tatsache, daß es sich um einen Modellversuch handelt, sollte für die Auswahl der Teilnehmer an dem Modellversuch folgendes Prinzip gelten: Kriterien für die Teilnehmersauswahl sollten möglichst weit ausgelegt werden. Die beiden Modellseminare sollten primär der Klärung der Frage dienen, inwieweit Person und Konzept schon 'zusammenpassen' oder aber durch besondere Bildungsanstrengungen noch zusammenwachsen können. Dieses Zusammenwachsen läßt zwei Seiten offen: Die Person des Fallberaters, die sich dem Konzept und seinen Aufgaben nähern kann und das Konzept, das in seinen verschiedenen Ausprägungen den Kompetenzen des Fallberaters angenähert werden kann. Welche individuellen Wege der Annäherung beschritten werden, ist dann keine Frage des Weiterbildungsseminars der Fallberater mehr, sondern eine, die sich als Entwicklungsperspektive aus dem Seminar für jeden Teilnehmer ergibt. - Das aus diesen Prinzipien resultierende Risiko für die Gestaltung der Seminare gilt es seitens der Seminarleitung auszuhalten und auszubalancieren.

Soweit die Darstellung der Konzeption, die vom Projektteam für den Modellversuch ausgearbeitet wurde und die für die vielfältigen didaktischen Entscheidungen, die vom Leitungsteam der Modellseminare zu treffen waren, den legitimatorischen Hintergrund abgab. Diese Konzeption bildet allerdings auch den Bezugspunkt für die Thematiken, die in diesem Forschungsbericht bearbeitet werden:

¹ Vgl. zu dieser Thematik Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 251 ff.

- * In Kapitel 2.1.2 wird erkenntlich, wie die didaktischen Erörterungen in der Konzeption die Struktur und den Ablauf der Modellseminare bestimmt haben;
- * in Kapitel 2.2 werden die in die Konzeption eingearbeiteten bildungstheoretischen Implikationen und ihre Bedeutung für die Struktur und den Verlauf der Modellseminare verdeutlicht;
- * in Kapitel 4 werden einige zentrale, in der Konzeption vorbedachte Thematiken zum Forschungsgegenstand erhoben;
- * in Kapitel 5 werden die strukturellen Vorannahmen für die Durchführung von Weiterbildungsseminaren für Fallberater vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Erkenntnisse in den beiden Modellseminaren neu definiert.

2.1.2 Die Umsetzung der Konzeption in didaktische Strukturen am Beispiel des ersten Modellseminars

Im folgenden wird der tatsächliche Ablauf des **1. Modellseminars** auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle des Forschungsteams und der Analyse der Tonbandaufzeichnungen rekonstruiert. Die Begrenzung auf das 1. Modellseminar wird einerseits mit dem begrenzten Platz für diesen Forschungsbericht begründet, andererseits erscheint sie auch sachlich gerechtfertigt: Der Verlauf des 2. Modellseminars ähnelte in seiner Grobstruktur in verblüffender Weise dem des 1. Seminars. Die Darstellung seines Verlaufs würde demnach zu keinen weiterführenden Einsichten beitragen.

Bevor der Seminarverlauf des ersten Modellseminars im einzelnen skizziert wird, sollen die wichtigsten Informationen zur **Zusammensetzung beider Seminargruppen** vorangestellt werden.

2.1.2.1 Die Zusammensetzung der Seminargruppen

Die beiden Modellseminare wurden nicht öffentlich ausgeschrieben. Die Teilnehmergruppen rekrutierten sich aus **drei Feldern**, die mit dem Modellversuch zur 'berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder' und dem Wissenschaftsteam dieses Modellversuchs in einem unmittelbaren Zusammenhang standen:

- * Zwei Teilnehmer waren als Teilnehmer am Modellversuch für Ausbilder auf das Konzept aufmerksam geworden. Dort hatten sie seine Bedeutung für ihre eigene berufspädagogische Fortbildung erfahren - und das Interesse und den Mut gewonnen, sich für die Tätigkeit als Fallberater fortbilden zu wollen.

* Vier Teilnehmer kamen durch Verbindungen dieses Modellversuchs mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in die Modellseminare. Das Bundesinstitut fördert seit vielen Jahren Initiativen zur Implementierung des Umweltschutzgedankens in die betriebliche Berufsausbildung. Die vier Weiterbildner waren in Modellversuchen des BIBB als Pädagogen engagiert. Das Interesse des BIBB bestand darin, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' auch in die Modellversuche zum Umweltschutz in die Berufsbildung zu integrieren.

* Zehn Teilnehmer wurden auf die Modellseminare zur Fallberaterqualifizierung durch universitäre Beziehungen zum Projektteam aufmerksam.

* Zwei Teilnehmer wurden über die Tätigkeit des Projektleiters in der Weiterbildungspraxis auf die Seminare aufmerksam.

* Zwei Teilnehmer waren noch als Studenten in jenem Studiengang eingeschrieben, in dem das Projektteam hauptberuflich tätig war.

Diese Form der Teilnehmerrekrutierung folgte dem im Konzeptpapier empfohlenen 'weichen' Auswahlverfahren.

2.1.2.1.1 Einige statistische Daten zur Teilnehmerzusammensetzung des 1. Modellseminars

* **Anzahl** der TeilnehmerInnen: 10

* **Geschlecht:** 7 männlich, 3 weiblich

* **Alter:** 20 - 30 Jahre: 2 Tn
30 - 40 Jahre: 4 Tn
40 - 50 Jahre: 4 Tn

* **Berufsbezeichnung:**
DozentIn/TrainerIn: 8 Tn
Ausbildungsberater: 1 Tn
Soldat: 1 Tn

* **Beruflicher Status:**
selbständig: 5 Tn
angestellt: 5 Tn

* **Beschreibung der Tätigkeit:** (mehrere Nennungen)
Verhaltenstraining (Kommunikation, Rhetorik usw.): 6 Tn

Personalentwicklung, Ausbildungsberatung: 2 Tn
 Organisationsberatung: 2 Tn
 Lehrerfortbildung (Krankenpflege): 1 Tn

*** Berufserfahrung bezgl. der beschriebenen Tätigkeiten:**

0 - 5 Jahre: 6 Tn
 6 - 10 Jahre: 3 Tn
 11-15 Jahre: 1 Tn

*** Studium, akademische Grade:**

Magister der Pädagogik (M.A.)
 Diplom-Pädagogik (univ.): 3 Tn (einer davon Dr. phil.)
 Sozialpädagogik (FH)
 Diplom-Psychologie
 Diplom-Soziologie: 2 Tn (einer davon Dr. phil.)
 Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Dr. rer. pol.
 Diplom-Verwaltungswirt FH

*** Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen:**

Trainerausbildung (Führung, Rhetorik): 2 Tn
 Systemische Organisationsberatung: 2 Tn
 NLP: 4 Tn
 TZI: 2 Tn
 Fachkurse (Personalmanagement, Marketing)
 Moderation
 Prozeßmanagement
 Transaktionsanalyse
 AdA
 Arbeits- und Sozialrecht
 Immobilienwirt
 ohne Angabe: 1 Tn

Kommentar: Im Hinblick auf die Bildungsvoraussetzungen ist bemerkenswert, daß mit einer Ausnahme alle Seminarteilnehmer ein sozialwissenschaftliches Studiums durchlaufen haben. Vier Teilnehmer hatten einen universitären Abschluß in Pädagogik. Als Schwerpunkt ihrer Berufstätigkeit benennen die Trainer Bildungsmaßnahmen im Bereich des „Verhaltenstrainings“, wobei nur wenige über mehr als 5 Jahre Berufserfahrung verfügen. Das Spektrum der selbstgewählten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur persönlichen Weiterqualifizierung ist sehr breit gefächert, wobei neuere Entwicklungen wie z.B. NLP oder Organisationsberatung besonderes Interesse finden. Das Gesamtbild aus der Statistik zu den Teilnehmervoraussetzungen vermittelt den

Eindruck¹, daß der Großteil der Teilnehmer nachhaltig an der persönlichen Profilierung und auch Professionalisierung ihrer Trainer-/Dozententätigkeit arbeitet.

2.1.2.1.2 Einige statistische Daten zur Teilnehmerzusammensetzung des 2. Modellseminars

- * **Anzahl** der TeilnehmerInnen: 10
- * **Geschlecht:** 4 männlich, 6 weiblich
- * **Alter:** 20 - 30 Jahre: 1 Tn
30 - 40 Jahre: 4 Tn
40 - 50 Jahre: 5 Tn
- * **Berufsbezeichnung:**
ProjektmitarbeiterIn: 3 Tn
Pädagogischer Mitarbeiter: 1 Tn
TrainerIn/ OrganisationsberaterIn: 2 Tn
Lehrerausbilderin: 1 Tn
Pädagogin (Mag.): 1 Tn
Diplom-Soziologin: 1 Tn
Personalentwickler: 1 Tn
- * **Beruflicher Status:**
selbständig: 3 Tn
angestellt: 7 Tn
- * **Beschreibung der Tätigkeit:** (mehrere Nennungen)
Organisation, Beratung und Betreuung von Projektgruppen: 3 Tn
Verhaltenstrainings für Führungskräfte: 2 Tn
Unternehmensberatung: 2 Tn
Ausbildung von kaufmännischen Auszubildenden: 1 Tn
Kursleitung in der Fort- und Weiterbildung für Pflegeberufe: 1 Tn
Ausbilderfortbildung und Organisation der Ausbildung: 1 Tn
Kommunikations- und Verhaltenstrainings: 1 Tn
Bildungsprogrammentwicklung und Bildungsberatung: 1 Tn
- * **Berufserfahrung bezgl. der beschriebenen Tätigkeiten:**
0 - 5 Jahre: 7 Tn
6 - 10 Jahre: 3 Tn

¹ Wobei der Eindruck durch die vielfältigen Gespräche im Verlauf des Seminars gestützt wird.

* **Studium, akademische Grade:**

Lehramt (Mathematik, Physik)
 Berufsschullehrer (ehem. DDR) sowie Diplom-Ingenieur-Pädagoge (Dr. päd.)
 Diplom-Soziologie
 Diplom-Kaufmann
 Diplom-Lehrer (ehem. DDR): Mathematik, Pädagogik, Psychologie
 Diplom-Psychologie
 Diplom-Pädagogik
 Magister der Pädagogik (M.A.)
 BWL (ohne Abschluß)
 Ja, ohne nähere Angaben (1 Tn)

* **Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen:**

Moderation: 2 Tn
 Gruppendynamik: 2 Tn
 Umweltbildung: 2 Tn
 Innovationsmanagement
 Personalentwicklung / Organisationsentwicklung
 Persönlichkeitstraining
 Meta-Plan
 NLP
 Rhetorik
 Evaluation
 „Verschiedenes“: 1 Tn
 Ja, ohne nähere Angaben: 3 Tn

Kommentar: Wie bei der ersten Seminargruppe verfügen die Teilnehmer (mit einer Ausnahme) über ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Im Unterschied zur ersten Seminargruppe ist der Anteil der 'Angestellten' deutlich höher, wobei diese ausnahmslos in Feldern der beruflichen Bildung (drei von diesen im Rahmen von Modellprojekten) tätig sind. Die drei 'selbständigen' Teilnehmer arbeiten als freiberufliche Trainer. Im Hinblick auf die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Teilnehmer erscheint bemerkenswert, daß das relativ breite Spektrum der genannten Maßnahmen vor allem auf den Angaben von zweien dieser freiberuflichen Trainer beruht.¹ Dies kann als Hinweis

¹ Vom 3. Trainer lagen diesbezüglich keine Informationen vor.

gelesen werden, daß der Bildungsmarkt den Freiberuflichen eine höhere Fort- und Weiterbildungsbereitschaft abnötigt als den angestellt Tätigen.¹

2.1.2.2 Charakterisierung des Seminarverlaufs (Teil 1 und 2)

Vorbemerkungen:

- * Zum **zeitlichen Rahmen** des Seminars:
 - erster Seminarteil: 20.03. - 25.03.1995 (6 Seminartage)
 - zweiter Seminarteil: 05.07. - 08.07.1995 (4 Seminartage)
- * Zur **Seminarleitung**: Jörg Valentin (1. und 2. Seminarteil), Erich Hof (1. und 2. Seminarteil), Franz Kiesel (1. Seminarteil)².

Die Beschreibung des Seminarverlaufs soll einen Überblick über die im Seminar angebotenen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten vermitteln. Es geht also weniger um eine detaillierte Verlaufsdarstellung als vielmehr um eine **Strukturbeschreibung**, durch die, in Entsprechung zur Seminarkonzeption (vgl. 2.2.1), erkennbar wird, an welchen Stellen des Verlaufs die Seminarteilnehmer (1.) durch teilnehmende Beobachtungen mit der Fallarbeit konfrontiert wurden, (2.) sich in Reflexionsschleifen zu ihren Fallarbeitserfahrungen begeben haben, (3.) den Umgang mit ausgewählten Anforderungen des Bildungskonzeptes selbst erprobt und eingeübt haben.

¹Damit soll nicht gesagt sein, daß auch 'Angestellte' auf dem Bildungsmarkt unter erheblichen Qualifikationsdruck kommen können, insbesondere, wenn sie in Projekten arbeiten, die in der Regel ein eher kurzfristiges Arbeitsverhältnis beinhalten. Dabei erstrecken sich die 'Hoffnungsstrategien' der Projektbeteiligten oftmals auf (nicht immer realitätsangemessene) Erwartungen, daß die Projekte - wenn sie erfolgreich waren - weiterlaufen oder in neue Projekte einmünden oder daß sich aufgrund von Projektconnections neue Arbeitsfelder auftun. Solche 'Hoffnungsstrategien' führen oftmals zu einer Unterschätzung des vom Bildungsmarkt diktierten 'Fort- und Weiterbildungsgebots'.

²F. Kiesel konnte aus gesundheitlichen Gründen am 2. Seminarteil nicht teilnehmen.

1. Seminarteil (6 Tage)

	Lernerfahrungen mit der Fallarbeit durch teilnehmende Beobachtung	Reflexionsschleifen: Konzeptdiskussionen	Lernerfahrungen mit der Fallarbeit durch Probehandeln und Einübungen in die Rolle der Fallberatung
<p>1. Seminartag (zunächst: * Darlegung des Seminarkonzeptes * Visualisierung und Vorstellung der von den Teilnehmern mitgebrachten Fälle * Auswahl des ersten Falles und Einstieg in die Fallbearbeitung)</p>	<p>Fallarbeit I: Bearbeitung des ersten, von den Teilnehmern ausgewählten Falles in den Arbeitsschritten 1-4 im Hinblick auf den Fallerzähler A. (sog. 'Doppelfall': siehe nachfolgende Erläuterungen zum Seminarverlauf!)</p>		
<p>2. Seminartag</p> <p>Zeit: 8.30 - 10.00</p> <p>Zeit: 10.30 - 12.30</p> <p>Zeit: 15.00 - 16.30</p> <p>Zeit: 16.30 - 17.00</p>	<p>Fortsetzung der Fallbearbeitung des ersten Falles: * Arbeitsschritt 5 hinsichtlich der Fallgeschichte von Fallerzähler A. * Bearbeitung der Fallgeschichte des Fallerzählers B in den Arbeitsschritten 1 - 5</p>		<p>Formulierung von Kernfragen durch den Außenkreis im Hinblick auf die Fallgeschichten der Fallerzähler A und B</p>

Zeit: 17.00 - 18.30	Bearbeitung von zwei Kernfragen		
3. Seminartag	Fortsetzung der Arbeit an den Kernfragen: 6. Arbeitsschritt: * Bearbeitung der Themen in 3 Arbeitsgruppen		Kernthemenarbeit durch die Teilnehmer
Zeit: 9.00 - 12.30			
Zeit: 14.30 - 16.00	* Erörterung der Gruppenergebnisse in der Gesamtgruppe		
Zeit: 16.30 - 17.30	* Weiterführung der Fallarbeit mit den Arbeitsschritten 6 - 10		
Zeit: 17.30 - 19.00		Konzeptreflexion I: 23 Fragen an das Fortbildungskonzept auf dem Hintergrund der Bearbeitung des ersten Falles. Erörterung einiger dieser Fragen	
4. Seminartag	Fallarbeit II: Bearbeitung eines zweiten Falles in Eigenregie der Seminargruppe:		Für die Gestaltung des Arbeitsprozesses sind die Teilnehmer allein, d.h. ohne unterstützende Begleitung

Zeit: 8.30 - 12.30	<ul style="list-style-type: none"> * Arbeitsschritte 1 - 5 * Formulierung von Kernfragen * Gruppenarbeit: Bearbeitung von zwei Themen in zwei Arbeitsgruppen 		durch die Seminarleitung verantwortlich. Zwei Teilnehmer übernehmen die Innen- bzw. Außenkreis-moderation.
Zeit: 14.30 - 16.30	<ul style="list-style-type: none"> * Vorstellung der Arbeitsergebnisse in der Gesamtgruppe * Übergang in eine Reflexionsphase: Konzeptdiskussion 	<p>Konzeptreflexion II:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kritik an der Arbeit im 6. Arbeitsschritt * Thematisierung der Bedeutung von Kernfragen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit des 6. Arbeitsschrittes * Erörterung weiterer Themen aus der Liste der 23 Fragen 	
Zeit: 17.00 - 18.30	Fortsetzung der Bearbeitung des 2. Falles mit den Arbeitsschritten 7 und 8	Infragestellung der Durchführung des 8. Arbeitsschrittes auf dem Hintergrund des problematischen Verlaufs des 6. Arbeitsschrittes	

<p>5. Seminartag</p> <p>Zeit: 8.30 - 10.30</p>	<p>Zäsur: Vorläufiger Abschluß der Arbeit am zweiten Fall (siehe nachfolgende Erläuterungen zum Seminarverlauf)</p> <p>Neuaufnahme der Fallarbeit zum 2. Fall ab Arbeitsschritt 6: Moderation durch die Seminarleitung</p> <p>Abschluß der Fallarbeit mit dem 9. Arbeitsschritt</p>		
<p>Zeit: 11.00 - 12.30</p>		<p>Konzeptreflexion III: Hinterfragung der Fallbearbeitung des Vormittags; Thematisierung des Zusammenhanges der Arbeitsschritte 3, 5 und 6</p>	
<p>Zeit: 15.00 - 18.30</p>	<p>Offenes Programm: Drei Gruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 1. Gruppe: Erprobung einer Fallberatung * 2. Gruppe: Ideensammlung zur Frage, an welchen Stellen das Arbeitsmodell mit 		

	spielerischen Elementen verknüpft werden könnte * 3. Gruppe: Bearbeitung noch offener Themen aus der 23-Frage-Liste zum Fallkonzept	Konzeptreflexion IV (Kleingruppe)	
Zeit: 20.00 - 22.00	Abendplenum: Bericht der Arbeitsgruppen mit Diskussion		
6. Seminartag			
Zeit: 8.30 - 12.00	Entwicklung von fallorientierten Handlungsprojekten („Fallseminaren“) durch jeden Teilnehmer für die Zeit bis zur 2. Seminarphase		
	Abschlußreflexion über die Bedeutung des Seminars für die Teilnehmer		

Einige Erläuterungen zum Verlauf der ersten Seminarphase:

(1) Der Einstiegsfall in die Fallarbeit I stellt einen sog. **‘Doppelfall’** dar: D.h. zwei Fallerzähler beziehen sich auf einen gemeinsam erlebten Handlungszusammenhang - hier: ein gemeinsam durchgeführtes Seminar zur innerbetrieblichen Weiterbildung - mit ihren je eigenen Wahrnehmungen,

Sichtweisen, Problemdeutungen. Der Fall wurde von der Seminargruppe als Einstiegsfall aufgrund seiner Aktualität für die beiden Fallerzähler ausgewählt. Das Seminar, das die beiden in der Woche vor Beginn des Fallberaterseminars durchgeführt hatten, wurde von Seiten des Auftraggebers als „gescheitert“ beurteilt. Auch die beiden Fallerzähler erlebten den Seminarverlauf und insbesondere ihre Zusammenarbeit als problematisch. Die Fortsetzung des Seminars, in der Woche nach dem Fallberaterseminar vorgesehen, wurde durch den Auftraggeber, aber auch von einem der beiden Fallerzähler grundsätzlich zur Disposition gestellt. Die Aktualität des Falles wie vor allem sein 'Doppelcharakter' brachten es mit sich, daß sich die Bearbeitung des Falles über drei Seminartage hinweg erstreckte, wobei die Fallgeschichten der beiden Fallerzähler bis einschließlich des Arbeitsschrittes 5 getrennt voneinander (und in Abwesenheit des anderen Fallerzählers) bearbeitet wurden.

(2) Der **2. Seminarfall** (Fallarbeit II) diente der Einübung der Teilnehmer in die Aufgaben der Fallberatung. Ohne direkte Einmischung seitens der Seminarleitung sollten die Teilnehmer die Gestaltung des Fallbearbeitungsprozesses in eigener Verantwortung erproben. Dies gelang bis einschließlich des 5. Arbeitsschrittes relativ problemlos. Problematisch hingegen verlief die Fallarbeit im 6. Arbeitsschritt: Die Teilnehmer erkannten, daß die von ihnen erarbeiteten Kernfragen kein tragfähiges Fundament für die von ihnen geforderten Reflexionsleistungen in diesem Arbeitsschritt darstellten. Dies führte schließlich zum Abbruch der Fallarbeit im 8. Arbeitsschritt.

Der 2. Seminarfall wurde am folgenden Arbeitstag von den Seminarleitern erneut aufgenommen und ab dem 6. Arbeitsschritt zuende geführt. Die Begründung für dieses Vorgehen ergibt sich aus dem Anspruch des Seminarkonzeptes, daß die von den Teilnehmern eingebrachten Fälle nicht nur 'didaktische' Fälle sind, d.h. Fälle, die ausschließlich Lernzwecken dienen, sondern auch Ernstfälle, deren Bearbeitung für den Fallerzähler praktisch bedeutsam ist, und weiters aus der Überlegung, daß das 'Modellhandeln' der Seminarleiter in der Rolle der Fallberatung für die Teilnehmer auf dem Hintergrund der von diesen zuvor erlebten Erfahrungen am selben 'Gegenstand' eine gute Lernmöglichkeit darstellt.

2. Seminarteil (4 Tage)

	Lernerfahrungen mit der Fallarbeit durch teilnehmende Beobachtung	Reflexionsschleifen: Konzeptdiskussionen	Lernerfahrungen mit der Fallarbeit durch Probehandeln und Einübungen in die Rolle der Fallberatung
<p>1. Seminartag</p> <p>Einführung in die Programmplanung unter drei Fragestellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Meine Projekterfahrungen nach der ersten Seminarphase (Probleme, die dabei aufgetaucht sind) * Mir wichtige Lernerfahrungen, die ich in den nächsten Tagen hier im Seminar machen möchte * Weitere Fragen und Themen im Zusammenhang des Fortbildungskonzeptes, über die ich in den nächsten Tagen hier sprechen möchte <p>Zeitrahmen: 10.00 - 16.00</p>		<p>Zwischenreflexionen zum Fortbildungskonzept aus dem Zusammenhang der Arbeit an den drei Fragestellungen</p>	

Zeit: 17.00 - 18.30	Fallarbeit: Bearbeitung eines neuen Falles in den Arbeitsschritten 1 und 2 (Innenkreismoderation durch die Seminarleitung)		
2. Seminartag Zeit: 8.30 - 10.00	Fortsetzung der Fallarbeit des Vortages mit den Arbeitsschritten 3 - 5		
Zeit: 10.30 - 11.00		Konzeptreflexion I: * zur Frage nach der Funktion von Kernfragen für die Fallbearbeitung * zur Frage nach ihrer sprachlichen Formulierung	
Zeit: 11.00 - 12.30	Entwicklung und Formulierung von Kernfragen		Einübung der Kernfragenformulierung in drei Arbeitsgruppen
Zeit: 14.00 - 15.30	Darlegung der Kernfragen im Plenum	Konzeptreflexion II: Vertiefendes Verstehen der Bedeutung und Entwicklung von Kernfragen	

Zeit: 16.00 - 18.30	Fortsetzung der Fallarbeit durch die Bearbeitung einiger Kernfragen (6. Arbeitsschritt)		Einübung in die Leitungsaufgaben des 6. Arbeitsschrittes: Teilnehmer übernehmen die Moderation , indem sie theoretische Inputs und thematische Strukturierungshilfen anbieten
<p>3. Seminartag Zeit: 8.30 - 10.00</p> <p>Zeit: 10.30 - 12.30</p>	<p>Fortsetzung der Fallarbeit im 6. Arbeitsschritt</p> <p>Abschluß der Fallarbeit nach dem 6. Arbeitsschritt</p>	<p>Konzeptreflexion III:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bildungs- und lerntheoretische Begründungen der fallorientierten Fortbildung * Verschiedene Varianten des Arbeitsmodells („Abkürzungsverfahren“) unter Berücksichtigung zeitlich eingeschränkter Arbeitsbedingungen 	<p>Weitere Teilnehmer übernehmen die Moderation unter Inanspruchnahme ihres theoriegeleiteten Wissens</p>

Zeit: 15.00 - 18.30		<p>Konzeptreflexion IV:</p> <p>Erörterung einer Reihe noch offener Fragen zum Konzept und zur Methodik (z.B. die Sicherstellung des Lerntransfers; die Tragfähigkeit des Konzeptes angesichts restriktiver Rahmenbedingungen; der bildungstheoretische Zusammenhang der Arbeitsschritte 3 bis 6; die Verknüpfung des Arbeitsmodells mit Visualisierungstechniken, insbesondere mit bildhaften, spielerisch-gestaltenden Darstellungsformen (z.B. Skulpturarbeit, Rollenspiel); die Abgrenzung einer fallorientierten Bildungsarbeit von therapienahen Arbeitsformen)</p>	

4. Seminartag Zeit: 9.00 - 12.00	Seminarrück- und Ausblick: Selbstvergewisserung der Seminarteilnehmer unter drei Fragen: * Kann ich das, was das Konzept von mir als Fallberater abverlangt? (Frage nach der geforderten Kompetenz) * Will ich das, was das Konzept abverlangt? (Frage nach den berufsbezogenen Interessen) * Welche Möglichkeiten sehe ich, das, was ich kann, d.h. meine Kompetenzen mit diesem Konzept der Fallarbeit zu verbinden - oder anders gewendet: dieses Bildungskonzept in Verknüpfung mit meinen Kompetenzen zu erweitern und zu verändern ?
--------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.2 Erwachsenenpädagogische Reflexionen zur Gestaltung der Modellseminare

Bildungskonzeptionen sind relativ abstrakte gedankliche Entwürfe einer Bildungssituation bzw. der in dieser Situation zu initiierenden und zu gestaltenden Prozesse. Das konkrete didaktische Handeln bedeutet die Realisierung dieser Entwürfe auf der Ebene der Seminarpraxis. Zur Verbindung dieser beiden Ebenen können Erwachsenenbildner zusätzliche Reflexionen anstellen. In diesem Kapitel des Forschungsberichtes werden einige dieser Reflexionen des Leitungsteams der beiden Modellseminare vorgestellt. Sie sollen zusätzlich helfen, die bildungstheoretischen und lerntheoretischen Eckpfeiler des Modellversuchs zu verstehen.

2.2.1 Die Modellseminare aus der Perspektive der lernenden Teilnehmer - Die Lernerperspektive als Interessen- und Bedeutungskonstellation

Bildungskonzepte sind, weil sie Konzepte für das pädagogische **Handeln** darstellen, begründungsfähig und begründungsbedürftig. Üblicherweise werden Bildungskonzepte aus der Perspektive derjenigen begründet, die sie entwickeln. Nicht selten geraten sie dann in die Nähe einer bildungspolitischen Standpunktbestimmung¹ und/oder stellen ein programmatisches Lehrkonzept

¹ Als Beispiel: Das fallorientierte Fortbildungskonzept für betriebliches Ausbildungspersonal wurde Anfang 1990 auch deshalb initiiert, weil es bildungspolitischer Wille war, der berufspädagogischen Grundbildung der AusbilderInnen, dokumentiert in der sog. Ausbilder-Eignungsprüfung, eine systematische Weiterbildungsstufe anzugliedern, die als Strukturmerkmal der Kompetenzentwicklung von AusbilderInnen gelten sollte.

dar¹. Der Vorteil dieser Perspektive besteht darin, daß die Akteure, in diesem Fall die Seminarverantwortlichen, eine Legitimationsgrundlage für den Entwurf des konkreten Lehrarrangements² haben, auf das sich die Teilnehmer als potentiell Lernende dann beziehen. Problematisch wird diese Perspektive dann, wenn, wie in der pädagogischen Theoriebildung und in den diversen Feldern der pädagogischen Praxis nicht unüblich, implizit davon ausgegangen wird, daß die Lehrperspektive auch die Lernerperspektive sei, wenn also das Lehren³ kurz-schlüssig zum Lernen⁴ undefiniert wird. Indem dies geschieht, wird unterstellt, daß es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen diesen beiden Perspektiven der Vermittlung und der Aneignung gibt, daß das Lehrarrangement also ein Lernarrangement sei. Die unausgesprochenen Voraussetzungen solch einer Definition der Lehrsituation als Lernsituation sind wohl zwei miteinander zusammenhängende Sachverhalte:

- * Die Lehrenden gehen von der prinzipiellen Gleichgerichtetheit der **Interessen** von Lehrenden und Lernenden aus: die Lernenden wollen das lernen, was die Lehrenden als Bildungsinhalt⁵ ausgewählt und didaktisch aufbereitet haben.
- * Die Lehrenden unterstellen, daß die als Bildungsinhalte definierten Ausschnitte der sozial konstituierten sachlich-sozialen Wirklichkeit für die Lernenden dieselbe **Bedeutung** haben wie für die Lehrenden.

Diese beiden Setzungen sind allenfalls nur theoretisch zu definierende Ausnahmekonstellation in einer ansonsten differenten Interessens- und Bedeutungskonstellation zwischen Lehrenden und Lernenden im Bildungsprozeß. Eklatant gilt dies für das gesamte Schulsystem⁶, nicht minder jedoch auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, obwohl sich diese oft als 'bedarfs'- bzw. 'teilnehmerorientiert' definiert.⁷

¹ In diesem Sinne kann die Konzeption für die beiden Modellseminare, wie sie in 2.1.1 vorgestellt wurde, verstanden werden.

² Im vorliegenden Fall die Struktur der Modellseminare, wie sie in 2.1.2 dargelegt wurde.

³ Im Sinne des den Bildungsinhalt Vermittelns.

⁴ Im Sinne des durch Lehren etwas Vermitteltes.

⁵ Im Sinne einer Lernanforderung, also einer inhaltlichen Anforderung an die Lernenden.

⁶ Ersichtlich an der berüchtigten Schülerfrage an die Lehrer: „Wozu brauche ich das, was Sie hier lehren?“

⁷ Auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich für alle erwachsenen Lerner ständig die eben für Schüler formulierte Frage: „Wofür kann ich das, was der Weiterbildner anbietet, brauchen?“, in verschärfter Form. Dies deshalb, weil sich Erwachsene, deutlicher als Schüler, zugestehen, diese Frage überhaupt zu stellen, d.h. sie quasi als legitim zu betrachten. An diesem Sachverhalt ändert strukturell auch nicht das Bemühen, die Erwachsenen, stärker als dies für das Schul- bzw. Ausbildungssystem der Fall ist, in die Auswahl der Bildungsinhalte zu integrieren.

Die Problematik dieser Lehr-Lerndefinition zeigt sich auf der Ebene des Seminargeschehens. Über die Ausblendung der theoretischen Differenz zwischen Lehrer- und Lernerperspektive wird diese Differenz auf der seminarpraktischen Ebene, d.h. im Handeln der Akteure, nicht hinreichend wahrgenommen. Dies führt zu Verleugnungen, Rationalisierungen und Vermeidungen. Verleugnet werden dann jene Erfahrungen der Weiterbildungner, daß die von ihnen ausgedachten und vorbereiteten Weiterbildungskonzepte (Lehrarrangements) von einzelnen/vielen/allen Weiterbildungsteilnehmern verworfen werden, daß diese sich den (vom Betrieb) gesetzten und vom Weiterbildungner vertretenen Lernanforderungen (partiell) entziehen, sich dem Lernen verweigern, indem sie entweder Lernen nur vortäuschen oder, konsequenter, aus der Bildungssituation aussteigen¹. Rationalisiert werden jene Verhaltensweisen der Teilnehmer, die signalisieren, daß (berufliches) Weiterbilden nicht automatisch (berufliches) Lernen induziert, daß sich dieser Schluß als Kurzschluß erweist. Vermieden werden offene Konflikte mit Teilnehmern, indem die Weiterbildungner in solchen für sie schwierigen, weil identitätsgefährdenden Situationen versuchen, die Lernenden mit allen möglichen Angeboten² und Tricks 'zu motivieren' bzw. für das eigene Konzept einzunehmen - mit der (ausgeblendeten?) Erfahrung, daß sie zwar vieles an Teilnehmeraktivität bewirken, nur nicht das von ihnen intendierte Lernen.

In Auseinandersetzung mit diesen Problematiken erwachsenpädagogischen Handelns im Widerstreit zweier unterschiedlicher Perspektiven auf den Bildungsprozeß wurden im Leitungsteam für die Gestaltung der Modellseminare einige zentrale, lerntheoretisch begründete Positionen³ definiert, die das konkrete didaktische Handeln begründen sollten:

- * Lernen wird als ein Erkenntnisprozeß definiert, der sich mit gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen, die sich dem Lernenden als gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen darstellen, auseinandersetzt. Diese 'verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten' sind im Kontext der Modellseminare als das Insgesamt der Erwachsenenbildungskonzepte zu sehen, denen sich die Teilnehmer lernend zuwenden könnten. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' gehört diesem Insgesamt an und wird so Teil der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellation, die sich den Weiterbildungnern als Teilnehmern eröffnen. Mit diesen Festlegungen stellt sich dann Lernen, sofern er stattfindet, als

¹ Sofern sie dafür keine Sanktionen zu erwarten haben, die es geratener erscheinen lassen, nicht-lernend in der Bildungssituation zu verbleiben.

² Von der musikalischen Berieselung bis zum Bonbon; vgl. Wallenwein 1995

³ Die lerntheoretische Begründung dieser Positionen wurde in Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie K. Holzkamps erarbeitet; vgl. Holzkamp 1993, S. 178 ff.

ein Erkenntnisprozeß dar, der auf das Eindringen des Lernenden in die sozial konstituierte¹ Bedeutungskonstellation 'Fallarbeit' gerichtet ist und den Seminarteilnehmern, sofern der Lernprozeß gelingt, erweiterte Handlungsmöglichkeiten als Erwachsenenbildner eröffnet.

- * Ob Lernen in diesem Verständnis zustande kommt, hängt davon ab, ob die Seminarteilnehmer mit Bezug zu ihren elementaren Lebensinteressen, die sie auch in arrangierten Lehrsituationen als Frage nach dem Sinn, nach der Bedeutung des Lehrens und Lernens für ihr eigenes Leben einbringen, ihr Lernen begründen können. Je nach Begründung dient das Lernen dann entweder der Abwehr von Bedrohungen, die sich aus dem Nichtlernen ergeben² oder der Erweiterung der Verfügung über die materielle und/oder soziale Welt mit der damit verbundenen Erhöhung der Lebensqualität.³
- * Mit Blick auf die Ausschreibung der Modellseminare und die Besonderheit der Rekrutierung der Teilnehmer kann davon ausgegangen werden, daß die Sinnfrage für das Lernen der Teilnehmer in zweifacher Weise vorgeklärt⁴ ist: einerseits und vor allem durch die antizipierte Hoffnung, sich durch

¹ 'Sozial konstituiert' meint in diesem Zusammenhang, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' vom Projektteam des Modellversuchs 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliche AusbilderInnen' über Forschung und Entwicklung 'in die Welt gesetzt' und damit ein Teil der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen für Weiterbildner wurde.

² Denkbar und zugleich realistisch ist z.B., daß ein freiberuflicher Trainer die Erfahrung macht, daß er mit seinen herkömmlichen Trainingskonzepten am Bildungsmarkt immer häufiger scheitert und er sich, um der Sicherung seiner wirtschaftlichen Existenz willen, lernend dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zuwendet.

³ Denkbar und zugleich realistisch ist z.B., daß ein freiberuflicher Trainer mit seinen marktgängigen Trainingskonzepten unzufrieden wird, weil sie ihn in seiner persönlichen Entwicklung zunehmend hemmen, persönliches Wachstum verhindern.

⁴ 'Vorgeklärt' meint, daß dieser als sinnhaft definierte Zugang auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit', dokumentiert durch die Anmeldung zu einem der Modellseminare, sich als labil erweist. Er muß sich über den konkreten Verlauf des jeweiligen Seminars bestätigen können. - In diesem Zusammenhang ist interessant zu erwähnen, daß die beiden Modellseminare vom Projektteam als Fortbildungen für 'Moderatoren und Moderatorinnen' beschrieben wurden. Dies deshalb, weil zum damaligen Zeitpunkt die Fallberater noch als Moderatoren bezeichnet wurden. Diese begriffliche Festlegung hatte zur Folge, daß einige Teilnehmer tatsächlich annahmen, es würden in den Modellseminaren Moderationstechniken der üblichen Art, also relativ unabhängig vom Bildungskonzept 'Fallarbeit', angeboten. Dies führte in den ersten beiden Tagen beider Seminare zu erheblichen Irritationen bei einzelnen Teilnehmern, öffentlich erwogenen Seminarabbrüchen mit der Folge erheblicher thematischer und emotionaler Belastungen und einer regen Gruppendynamik. Diesen Sachverhalt lerntheoretisch ausgedrückt: Die vorgeklärte Sinnfrage für das Lernen war bei diesen Teilnehmern weggebrochen und sie mußten sich, in Auseinandersetzung mit der Seminarleitung, den anderen Teilnehmern, dem Bildungskonzept 'Fallarbeit', ihren (beruflichen) Situationen und ihren elementaren Lebenssicherungsinteressen um neue Lernbegründungen bemühen.

Lernen ein neues Bildungskonzept aneignen zu können, das im Kontext der eigenen beruflichen Interessenssphäre eine spezifische Bedeutung hat; andererseits und eher en passant, durch die Bearbeitung einer irritierenden bzw. problematischen Fallsituation aus dem Kontext des eigenen beruflichen Handelns die antizipierte Hoffnung, aus dieser schwierigen Handlungssituation durch Lernen herausfinden zu können.

- * Lernen in diesem Verständnis kann zwar gegen den Willen und die Akzeptanz des Gegenüber als Lehrarrangement 'Fallarbeit' inszeniert werden¹, nicht aber gegen seinen Widerstand 'in Gang gesetzt', also induziert werden. Das vom Leitungsteam vorbereitete Seminarkonzept stellt, aus der Perspektive der Lernenden, allenfalls ein Angebot zum Lernen dar, das jeder einzelne Teilnehmer unter seinen je eigenen Gesichtspunkten interessenspezifisch betrachtet, es sorgfältig begutachtet und sich selbst-bestimmt darauf bezieht.² Um diesen Sachverhalt mit einer Metapher auszudrücken: Das Seminarkonzept stellt sich dar wie eine sprudelnde Quelle, aus der die (Bildungs-)Durstigen nach eigenem Gutdünken trinken - oder sich verweigern bzw. sich nach anderen Quellen umsehen.

Eine wesentliche Konsequenz aus diesen lerntheoretischen Beschreibungen der Teilnehmerperspektive für das Handeln der Seminarleitung ist, daß es zur Unterstützung des Bildungsprozesses eines empathisch getönten Verstehens bedarf, das sich in die Lernbegründungsschleifen der Lernenden hineinversetzt und aus dieser Perspektive heraus das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und den Verlauf der Modellseminare betrachtet. Die Herausforderung, die sich daraus ergibt, ist, daß sich die Seminarleitung im Interesse ihres 'erfolgreichen' Handelns mit den Teilnehmern in einen ständigen **Begründungsdiskurs für das Lernen** begeben muß, wobei sich dieser Diskurs im Kern von den auch im Kontext der Weiterbildung üblichen Machtspielen freihalten muß. **Verständigung als pädagogische Handlungsform** wird aus der Sicht dieser Lerntheorie zur elementaren Bedingung für ein Seminarleiterhandeln, das das von den Teilnehmern begründbare Lernen nicht verhindert sondern unterstützt.³

¹ Sofern es für den am Bildungsprozeß Beteiligten genügend gute Gründe gibt, sich überhaupt in ein inszeniertes Lehrarrangement zu begeben.

² Vgl. die Anmerkung 3 auf der vorigen Seite.

³ Vgl. zu diesen lerntheoretischen Positionierungen des Leitungsteams die Beschreibungen in Kapitel 2.1.2.2 und die Untersuchungen in Kapitel 4.1. Dort kann ansatzweise überprüft werden, inwiefern die Seminarleitung ihrem selbstgesetzten Anspruch gerecht wurde.

2.2.2 Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' als Lernherausforderung für die Teilnehmer in ihrem Status als Weiterbildner

2.2.2.1 Lernchancen für die Weiterbildner aus ihren Fallsituationen

Wenn es darum geht, den Modellversuch erwachsenenpädagogisch zu reflektieren, dann erscheint es auch interessant, sich kurz jener Seite des Modellversuchs zuzuwenden, die eigentlich nur peripher erscheint und eine Art Nebeneffekt darstellt. Es handelt sich um die in der Konzeption begründete Vorentscheidung, den Modellversuch 'fallorientiert' durchzuführen. Die Frage lautet: Was können die Teilnehmer als Weiterbildner lernen, indem sie dem Modellversuch Fallsituationen aus ihrer Weiterbildungspraxis zur Verfügung stellen und diese nach dem Bildungskonzept durcharbeiten (lassen). Dazu einige Antworten, die auf die pädagogischen Begründungen für Fallarbeit schlechthin rückverweisen:

* Der Fall des Weiterbildners ist zunächst seine ganz persönliche Geschichte, die sich auf eine unmittelbar von ihm erfahrene Situation aus seiner Berufspraxis bezieht. Sein Fall ist nicht einfach Abbild seiner Berufswirklichkeit, sondern, als erzählte Geschichte, seine Interpretation, d.h. seine Deutung einer sozialen Bedeutungskonstellation. Fallarbeit eröffnet demnach die Chance zur Neuauslegung der Geschichte, die Entwicklung anderer Verstehensperspektiven, das Auffinden verdeckter Themen und Motive, die vom Fallerzähler in seinem Berufsalltag unerkannt bleiben, sein Berufshandeln aber nachhaltig bestimmen. Am Fall kann er also zunächst die Vielfalt von Deutungs- und damit Verstehensmöglichkeiten seines Problems und der entsprechenden Handlungskonsequenzen lernen.

* Die Entwicklung von erweiterten Deutungsfähigkeiten setzt ein selbstkritisches Verhältnis des Fallerzählers einerseits voraus, läßt es allerdings auch entwickeln, wenn Fallarbeit als Lernchance ergriffen wird. Das Verstehen seines Falls ist gebunden an die reflexive Einsicht des Fallerzählers in seine eigenen Wahrnehmungs- und Erlebnisvoraussetzungen sowie an seine Fähigkeit des Fremdverstehens durch den Wechsel der Perspektiven. Einerseits wird vom Fallerzähler also die Reflexion der eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen, Deutungs- und Handlungsstrategien verlangt, sobald sein Fall rekonstruiert wird; andererseits ist sein Sich-Einlassen auf den Fall nur möglich, wenn er als Interpret sich in die Situation seines Falls hineinversetzt und die Perspektive der Akteure übernimmt. Da dieses reflexive Verhältnis in der Praxis fast immer fehlt, bringt dies die Blindheit gegenüber dem eigenen Tun und gegenüber der Perspektive anderer besonders gut zum Ausdruck. Der Fallerzähler kann in seiner Fallsituation z.B. erkennen, in welcher ausgeprägter Weise Verständigung in einseitige Standpunkte zerfällt, die unversöhnt auf-

einanderprallen, oder in welcher Weise strukturelle Hintergründe der Fallkonstellation zu ihrer Entstehung und Dynamik beitragen. Die Chance, diese Zusammenhänge zu durchschauen eröffnet sich der Fallerzähler, indem er seine Fallsituation zur Verfügung stellt.

* Die Auslegung seines Falles, so einzigartig er auch sein mag, ist nur durch Rückgriff auf allgemeine (d.h. theoretische) Erkenntniszusammenhänge möglich. Diese können alltagstheoretischer Art sein (erworben über Erfahrungen im Rahmen der beruflichen Sozialisation) oder auch wissenschaftlich-theoretischer Art. Theoriewissen als Deutungswissen ermöglicht die Identifizierung allgemeiner Strukturmerkmale des Falles, somit seine strukturelle Bezogenheit auf andere Problemfälle. Lernen am Fall bedeutet deshalb für den Fallerzähler (und alle an der Fallbearbeitung beteiligten Weiterbildner) die Chance, sich an der Aufklärung über falltypische Theorie- und Strukturzusammenhänge, die die Exemplarik des Falles und damit die Möglichkeiten, aber auch Grenzen seiner Übertragbarkeit erkennen lassen, zu beteiligen. Sie können damit ihre kognitiven Möglichkeiten, ihr berufliches Handeln in der Weiterbildung zu durchdringen, erweitern. Die damit verknüpfte Chance, realitätsangemessene Deutungen von Problemfällen zu entwickeln, dabei das Typische des Falles zu identifizieren und gleichzeitig dem Besonderen Anerkennung zu verschaffen, ist die Fähigkeit der erwachsenenbildnerischen **Urteilskraft**. Diese wird zur kognitiven Leitidee für das Angebot an die Weiterbildner, Fallsituationen aus dem Weiterbildungsalltag als Lernchance zur Verfügung zu stellen.

Diese Hinweise machen deutlich, daß die Fallberaterseminare auf ihrer Hinterbühne die Weiterbildner in einer Weise fordern, die diese mit Blick auf die Vorderbühne (Fallberatung) nicht unbedingt erwarten. Ob sie die Lernchancen der Hinterbühne wahrnehmen wollen, entscheiden sie selbst-bestimmt entlang ihrer biographisch und situational entwickelten Befindlichkeit (Interessen, Bedürfnisse).¹ Diese Doppelbedeutsamkeit der Fallberaterseminare macht für die Seminarleitung ihren besonderen Reiz aus, weil die Balancierung dieser beiden komplexen Handlungsebenen eine besondere Herausforderung darstellt.²

¹ Vgl. dazu die entsprechenden Erkenntnisse in Kapitel 4.2

² Dazu eine persönliche Anmerkung von Kurt R. Müller: Ich habe in meiner langjährigen Praxis als Erwachsenenbildner selten eine forderndere Seminarkonstellation erlebt als in diesen beiden Modellseminaren. Beide Seminare glichen sich, was diese Seite anbelangt, in geradezu verblüffender Weise. Die Qualität dieser Herausforderung kann wohl am ehesten mit den Methaphern vom 'Eiertanz' bzw. vom 'Gang über glühende Kohlen' bzw. vom 'Pulverfaß mit glühender Zündschnur' umschrieben werden.

2.2.2.2 Beispiele für Lernoptionen in Fallsituationen

Im folgenden werden einige Fallsituationen, die in den beiden Fallberaterseminaren bearbeitet wurden, in ihrer Problemstruktur dargestellt und mit einigen der eben aufgedeckten Lernoptionen in Verbindung gebracht.¹ Ob und ggfs. in welcher Weise die Fallerzähler diese Lernoptionen allerdings wahrnahmen, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellseminare nicht erhoben. Diese beschränkte sich, um in dem Bühnenbild zu bleiben, auf die Vorderbühne des Modellversuchs.

a) Der 1. Fall (Doppelfall²)

Ralf König, innerbetrieblicher Mitarbeiter eines Großunternehmens in einer Weiterbildungsabteilung (Trainer) und zuständig u.a. für die Durchführung von Kommunikationstrainings, erhält von seinem Chef den Auftrag, für obere Führungskräfte eines Geschäftsbereichs des Unternehmens ein dreitägiges Kommunikationsseminar sowie ein Anschlußseminar durchzuführen. König gelang es, Peter Koch, seinen Vorgänger in der Weiterbildungsabteilung, der heute als freier Trainer arbeitet, für die Mitarbeit zu gewinnen. Die Konzeptentwicklung erwies sich als sehr schwierig: zum einen aufgrund der unspezifischen Seminarthematik 'Kommunikation' und der von Seiten des Auftraggebers nicht näher bestimmten („zurückgehaltenen“?) Zielvorgaben, zum andern aufgrund der unterschiedlichen methodisch-konzeptionellen Vorstellungen der beiden, wobei sich letztlich die von König durchsetzten.

Bei der Durchführung des Seminars stießen die beiden Seminarleiter von Anfang an auf erheblichen Widerstand der Teilnehmer. König: „*Wir haben gemerkt, daß die eine ziemliche Distanz zu dem Seminar haben, daß die nicht offen gekommen sind, sondern möglicherweise geschickt worden sind. Und ich habe auch gespürt, daß da Konflikte unter denen sind.*“ Die beiden konnten ihr Konzept nicht in der geplanten Weise durchhalten; sie sahen sich veranlaßt zu improvisieren, was bei einem Großteil der Teilnehmer zur Orientierungslosigkeit führte. Gegen Ende des Seminars gelang es den beiden Semi-

¹ Im Anhang, Kapitel 6.4 dieser Untersuchung ist eine zweite Gruppe von Fallsituationen, die in den Modellseminaren bearbeitet wurden, in Form knapper Problembeschreibungen abgedruckt. Es wurde darauf verzichtet, sie an dieser Stelle in ähnlicher Weise vorzustellen, wie die folgenden Fälle. Der Leser kann sich selbst darin versuchen, die in diesen Fallsituationen erkennbaren Lernoptionen herauszuarbeiten.

² Mit 'Doppelfall' ist gemeint, daß zwei Fallerzähler eine gemeinsam erlebte Handlungsproblematik einbrachten, die sie der Seminargruppe unabhängig voneinander und in Abwesenheit des jeweils anderen erzählten. In den folgenden Ausführungen wird die Ablaufstruktur des Fallproblems wiedergegeben und nicht die z.T. unterschiedlichen Sichtweisen der beiden Fallerzähler:

narleitem dennoch, die Teilnehmer für die Mitarbeit an einigen Projektvorhaben im Hinblick auf das Nachfolgeseminar zu gewinnen.

Am Vormittag des letzten Seminartages tauchte unerwartet der Personalleiter des auftraggebenden Geschäftsbereichs auf und nahm an den Seminarsitzungen teil. Er stellte mit Verweis auf seine Eindrücke und Gespräche mit einigen Teilnehmern den Erfolg des Seminars infrage und gab auch zu erkennen, daß für ihn das Nachfolgeseminar prinzipiell zur Disposition stehe. Für König und Koch blieb bis zum Zeitpunkt ihrer Darstellung der Fallproblematik im Fallberaterseminar völlig offen, ob das Kommunikationsseminar noch eine 'Zukunft' hat¹ und wie sie sich möglichen (für sie 'unangemessenen') Erwartungsansprüchen von Seiten des Auftraggebers gegenüber verhalten sollten.

Einige ausgewählte Lernooptionen dieser Fallgeschichte:

* Reflexion auf die Schwierigkeiten, als Seminarteam so zusammenzuarbeiten, daß ein Seminarangebot 'aus einem Guß' entsteht. Reflexion auf die Abstimmungsnotwendigkeiten und -probleme in einem Leitungsteam, insbesondere auf der Ebene von Bildungskonzepten und den daraus folgenden Inhalts- und Methodenentscheidungen.

* Reflexion auf die latente Machtthematik in einem Trainerteam, die sich in gegenläufigen Interventionen auf Kursebene manifestiert. Reflexion über die spezifischen Konfliktbearbeitungsmodi im Team und deren Folgen für die Wahrnehmung der Trainer durch die Teilnehmer und den gesamten Kursverlauf.

* Reflexion über die betrieblichen Hintergründe (Interessen, Normen, Werte) für Management- bzw. Kommunikationstrainings, insbesondere auf die Deutung von Weiterbildung als 'Feuerwehr' für die Lösung betrieblicher Rentabilitätsprobleme, auf die darauf bezogene Definition von Qualifikationsdefiziten bei den Mitarbeitern durch betriebliche Entscheidungsträger, den Folgen dieser Definitionen für die Auswahl von Trainingskonzepten, den 'Einkauf' von Trainern am Weiterbildungsmarkt, die Auswahl bzw. Delegation der Weiterbildungsteilnehmer und letztlich auch die betrieblichen Erwartungen an Lerntransfereffekte an die jeweiligen Arbeitsplätze.

* Reflexion auf persönliche Verarbeitungsweisen und Handlungskonzepte, wenn Weiterbildungsteilnehmer das Konzept des Trainers im Kern ablehnen

¹ Koch: „Also ich bin sehr niedergeschlagen aus dem Seminar 'rausgegangen, und die Situation ist jetzt die, daß nächste Woche das zweite Seminar stattfinden soll und wir jetzt auch mal schauen müssen, wie es weitergehen soll.“

und dies offen signalisieren. Reflexion auf die Festgelegtheit von Trainern auf ihre eigenen Konzepte und das Unvermögen, auf Lernanforderungen der Weiterbildungsteilnehmer flexibel einzugehen.

b) Der 2. 'Fall'

Sylvester Abel arbeitet als freiberuflicher Trainer und bietet seine Trainingskonzepte Firmen an, die ihn nach Bedarf als Trainer 'einkaufen'. Mit dem Leiter einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte hat er einen Kontrakt abgeschlossen, die Ausbilder dieser Ausbildungsstätte mit „*neuen Methoden der Berufsausbildung*“ bekannt zu machen. Der Leiter hat deshalb alle seine Ausbilder in die Weiterbildungsveranstaltung delegiert. Das Seminarkonzept von Herrn Abel sieht vor, die 'neuen Ausbildungsmethoden', z.B. die Leittextmethode, nicht nur theoretisch vorzustellen, sondern sie von den Ausbildern auch praktisch handhaben zu lassen. Das Seminar findet im monatlichen Rhythmus mit zwei Seminartagen über mehrere Monate statt. Die Teilnehmergruppe umfaßt 15 Ausbilder. Einer der teilnehmenden Ausbilder heißt Herrmann. Sylvester Abel erzählt: „*Herrmann ist ein 55-jähriger Mann, ein ganz erfahrener Ausbilder, der 25 Jahre an einer Blindenschule gearbeitet hat. Jetzt arbeitet er mit normal sehenden Jugendlichen, aber mit Lernbehinderten. Seine Schüler sind Abgänger der fünften, sechsten, siebten Klasse der Hauptschule, die eine Art Orientierungskurs machen für eine angestrebte gewerbliche Ausbildung. Herrmann unterrichtet seine Schüler z.B. im Rechnen. Sein erklärtes hohes Ziel ist, seinen Schülern die Sechserreihe, also sechs mal sechs ist sechsendreißig, beizubringen. Für Herrmann wäre es ganz toll, wenn er seinen Schülern die Sechserreihe beibringen könnte.*

Mein Problem mit Herrman ist ganz einfach: Die Weiterbildungsgruppe funktioniert ganz gut, nur Herrmann sitzt einfach mitten in der Gruppe drin und spricht vor sich hin. Also, er spricht wirklich über lange Strecken teilweise, so 'ne Stunde und sowas, spricht er also so halblaut vor sich hin und ich kann damit nicht umgehen. Bei mir tauchen verschiedene Dinge auf: Also, was bedeutet dieses Verhalten eigentlich? Ich bin mir darüber im Klaren, daß da eigentlich was dahinter ist. Ist das vielleicht ein Hilfeschrei, weil er mit etwas unzufrieden ist? Ich ärgere mich dann über die Störung, denn der eine oder andere Ausbilder in der Gruppe läßt sich dann doch anstecken. Ich lasse ihn meinen Ärger noch nicht spüren, aber andere Ausbilder der Gruppe schon teilweise. Manche reagieren gar nicht, manche reagieren auch mit Verwirrung, mit Unklarheit, manche reagieren auch mit Wut. Also, Enttäuschung über den Herrmann kommt auch auf bei mir, wo ich mich frage: 'Mensch, hat der überhaupt kein Interesse? Dann auch ein wenig Hoffnung, daß die Gruppe endlich mal was unternimmt, um eine Veränderung herbeizuführen. Ich habe auch ein wenig Mitleid mit dem Herrmann, wegen seines biblisch hohen

Alters und seiner gegenwärtigen Arbeitssituation. Andererseits habe ich auch Achtung vor ihm, vor seinem bisherigen beruflichen Lebensweg. Ich denke mir, wer das durchhält, der ist unheimlich gut. Und dann habe ich auch ein schlechtes Gewissen, weil ich nicht weiß, wie ich das Problem mit dem Herrmann packen soll, wie ich's besser machen soll. Ich bin ratlos und weiß nicht, wie ich mit Herrmann umgehen soll.“

Einige ausgewählte Lernoptionen dieser Fallgeschichte:

Die Bearbeitung dieser Fallsituation eröffnete dem Fall Erzähler und allen Weiterbildnern u.a. folgende thematischen Bereiche:

* Reflexionen über Sylvester Abel, mit der von ihm diagnostizierten Seminarstörung umzugehen: seiner (musterhaften) Deutungen der Seminarsituation, der biographischen Hintergründe, der beruflichen Situation und der aktuellen Verhaltensweisen des Ausbilders Herrmann, seiner Deutung der Ausbildergruppe als Problemhelfer. Analyse der damit zusammenhängenden Deutung der Führungssituation in der Ausbildergruppe durch Herrn Abel und seine daraus verstehbaren Interventionen gegenüber Herrmann.

* Reflexion auf den Umgang mit Subjektivität und Individualität beim kollektiven Lernen, Auseinandersetzung mit dem Störungsbegriff als zentraler Kategorie pädagogischen Handelns.

* Reflexionen über die Thematik 'Neuere Methoden für die betriebliche Berufsausbildung' im Kontext einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte für Lernschwache und Lernbehinderte, dabei die Diskussion über die Kompatibilität von Seminarinhalt und Handlungsproblematiken der Ausbilder ('Sechserreihe'). Dabei detailliertere Reflexionen über die Ausbilder als delegierte Adressaten der pädagogischen Weiterbildung, deren Handlungsproblematiken im Umgang mit Lernschwachen, ihre pädagogischen Deutungsmuster im Umgang mit den Auszubildenden und den damit zusammenhängenden Erwartungen an die eigene Weiterbildung. Darauf bezogen Reflexionen über das Seminarthema und die Seminardidaktik von Herrn Abel, insbesondere sein Prinzip des erfahrungsorientierten Lernens.

* Präzisierung dieser Reflexionen über die Weiterbildungsteilnehmer als potentiell Lernende bzw. sich dem von Herrn Abel vorbereiteten Bildungsinhalt Verweigernde am Beispiel des Herrmann. Das Bemühen um ein Verstehen der Weiterbildungssituation aus der Perspektive von Herrmann, vor allem seiner Begründungen, sich dem Lernangebot zu entziehen und sich eine eigene Seminarwelt zu konstituieren.

* Eine Auseinandersetzung mit der Weiterbildungspolitik von Betrieben, insbesondere der Art und Weise, von wem und wie Bildungsbedarfe der Beschäftigten erhoben bzw. definiert werden und wie diese Bildungsbedarfsdefinitionen am Bildungsmarkt mit Angeboten von Trainern verkoppelt werden. Reflexion auf die Problematiken, die sich daraus auf der Seminarebene ergeben, insbesondere was die Lernbegründungen der Teilnehmer anbelangt.

* Eine Reflexion auf die gesellschaftlichen Hintergründe der Fallgeschichte, die sich in der Notwendigkeit der Existenz einer Bildungseinrichtung für Lernschwache, die keinen Ausbildungsplatz bekommen und in ihrer Verortung im Osten Deutschlands erkennen lassen.

Im Sinne eines wesentlichen Grundgedankens von Fallarbeit, im Konkreten¹ das Allgemeine² zu entdecken, diese beiden Seiten einer Fallgeschichte miteinander zu verknüpfen, um damit erwachsenenbildnerische Urteilskraft zu gewinnen, eröffnete diese Fallgeschichte allen Weiterbildunglern eine Fülle an Themenbereichen (Bildungsangeboten), denen sie sich entweder lernend zuwenden oder die sie, weil sie als Lerngegenstand nicht begründbar erschienen, verwerfen konnten.

c) Der 3. 'Fall'

Anna Boden, diplomierte Psychologin, ist Dozentin in einer Bildungsstätte, die in einem 2-jährigen, berufsbegleitenden Kurssystem den Teilnehmern über Weiterbildung die Chance für einen beruflichen Aufstieg in eine Leitungstätigkeit bietet. Eine ganze Reihe von Teilnehmern bezahlen dafür ca. 20.000.-- DM Kursgebühren aus eigener Tasche, u.a. auch der Teilnehmer Frank. Als Dozentin und Kursleiterin zugleich ist Frau Boden für inhaltliche und organisatorische Aufgaben zuständig. So bietet sie einerseits 'Psychologie' als Unterrichtsthema an, andererseits organisiert sie für die Fortbildungsteilnehmer Praktika in Betrieben. Diese bereitet sie in ihrem Kurs inhaltlich vor; die Praxiserfahrungen der Teilnehmer werden von ihr im Kurs aufgearbeitet.

Frau Boden erzählt über ein aktuelles Geschehen aus ihrem beruflichen Alltag, in das sie unmittelbar verwickelt ist: „Bei mir im Kurs herrscht eine typische Schulsituation. Ich bin die Kursleiterin und mehr oder weniger für den ganzen Unterricht verantwortlich. Meine Kursgruppe umfaßt insgesamt 14

¹ Die Fallgeschichte um Herrmann

² Pädagogische Deutungsmuster, Handlungsstrategien im Umgang mit 'Störungen', Lernbegründungen und Lernverweigerungen, Gruppenstrukturen und Gruppenprozesse, die Folgen der Marktgebundenheit von Trainings, gesellschaftliche 'Einbrüche' in pädagogische Interaktionen u.a.m..

Teilnehmer. In der Gruppe ist der Frank, dessen Verhalten mir gegenüber ich einfach nicht verstehe. Er ist sehr kritisch gegenüber allen Dingen, die ich anbringe. Vor kurzem hat er sogar meine Aufgabe an die Gruppe, Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen in den verschiedenen Praktikumsstellen zur Sprache zu bringen, glatt verweigert. Er wollte sie einfach nicht machen, weil er darin keinen Sinn sah. Mit seiner Weigerung hat er die ganze Gruppe angesteckt. Er wollte stattdessen von mir mehr zum Thema Psychologie erfahren, was ich wiederum überhaupt nicht verstehen konnte. Später hat er die Aufgabe dann doch gemacht und es kam für mich auch was ganz Interessantes heraus. Der Frank stellt für mich eine ganz hohe Herausforderung dar. Er sitzt teilweise schweigend im Kurs und dann habe ich eigentlich immer nur ihn im Blick und ich denke: 'Was heckt er jetzt schon wieder aus?' Vielleicht will er, als Mann, was ja nochmal eine besondere Bedeutung hat, in meinem Kurs gerne die Führung übernehmen? Das kann ich irgendwie nicht richtig beurteilen. Also, teilweise habe ich einfach das Gefühl, er möchte gerne die Führung von diesem Kurs übernehmen, er möchte die Kursleitung übernehmen. Dann gibt es aber immer auch wieder Situationen, da läuft's eben wieder ganz gut. Und dann läuft es eben wieder nicht so gut. - Ich möchte einfach verstehen, was da passiert und das nicht so bis zum Ende des Kurses mittragen und am Ende sage ich dann wieder: 'Jetzt weiß ich eigentlich nicht, was da abgelaufen ist.' Und ich hab' einfach auch das Gefühl, daß mir das Gleiche in einem anderen Kurs, auch mit einem Mann, ganz genauso auch schon passiert ist."

Einige ausgewählte Lernoptionen dieser Fallgeschichte:

Die Bearbeitung dieser Fallsituation eröffnete der Fall erzählerin und allen Weiterbildnern u.a. folgende thematischen¹ Bereiche:

* Eine differenzierte Betrachtung der Positions- und Rollenstruktur in der Kursgruppe. Dabei vor allem die Beleuchtung der Rolle von Frank, dem Verstehen seiner spezifischen Handlungsweisen mit Blick auf seine Sinn- und Bedeutungshorizonte, der Analyse der Auswirkungen des Handelns von Frank auf die Positions- und Rollenklärungen mit den damit verbundenen Hierarchisierungen innerhalb der Gruppe (Gruppendynamik). Im Besonderen eine Analyse der Führungsstruktur der Kursgruppe, der formellen und informellen Führungsebenen und der Verhaltensweisen von Frank als möglichem (schwachem oder starkem) Gegner der Kursleiterin.

¹ Die über den dritten Schritt des Arbeitsmodells eröffneten Lernoptionen (Empathie, Perspektivenwechsel) bleiben hier unerwähnt.

* Eine nähere Betrachtung des pädagogischen Handelns, insbesondere des diesem Handeln zugrunde liegenden didaktischen Konzeptes und der einzelnen didaktischen Arrangements der Kursleiterin. Im Speziellen eine Analyse der verschiedenen Lernanforderungen an die Fortbildungsteilnehmer und ein Verstehen, wie diese Lernanforderungen aus der Perspektive einzelner Teilnehmer, insbesondere der von Frank, eingeschätzt werden. Dabei das Bemühen, Frank als Lernenden mit seinen spezifischen Lernbegründungen (defensiv, expansiv) und deren Folgen für seine Wahrnehmung der Kursleiterin und ihrer didaktischen Konzepte zu verstehen. Dabei das Bemühen, sein Handeln gegenüber der Kursleiterin als wohlbegründet aus seiner Befindlichkeit als Fortbildungsteilnehmer zu verstehen.

* Eine Auseinandersetzung mit der von Frau Boden selbst angesprochenen Mann-Frau-Thematik, die als gesellschaftliches relevantes und auch brisantes Thema gilt und die sich im Berufsalltag manifestiert. Dabei auch die Frage klärend, welche Anteile an dieser Thematik und in welcher Weise von Frau Boden und von Frank wechselseitig angeboten werden.

* Die Bearbeitung der Identitätsfrage, die sich für Frau Boden in der Weise stellt, als sie in der Art und Weise, wie sie ihre Rolle als Kursleiterin interpretiert und ausagiert, von Frank nur partiell anerkannt wird mit der Folge eines partiellen Verlustes an Handlungssouveränität in der Rolle als Kursleiterin. Die Herausforderung für Frau Boden, in ihrer Rolle Profil zu zeigen bzw. zu gewinnen, sie selbst-bewußt im Sinne eines eigenen, unverwechselbaren Selbstkonzeptes auszugestalten und den damit immer auch partiell verbundene Verlust an Zuneigung und Anerkennung zu riskieren und auszuhalten.

* Eine Klärung der Frage, wie Frau Boden die Kursleiterrolle im Spannungsfeld von Führung und Begleitung interpretiert, welche Folgen diese Rolleninterpretation für den (latenten oder manifesten) Führungsanspruch von Frank hat, wie die Kursleiterin wiederum diesen Führungsanspruch deutet (als Störung) und wie sie mit ihm emotional und handelnd (Bekämpfung der Störung) umgeht.

* Eine Auseinandersetzung mit den hinter den Interaktionen von Frau Boden und Frank stehenden Normen-, Interessen- und Wertsstrukturen, die die verschiedenen Konflikte als eine schwierig zu durchschauende Kombination an Normen-Normen-Konflikten, Normen-Interessen-Konflikten, Normen-Werte-Konflikten, Interessen-Interessen-Konflikten, Interessen-Wertekonflikten sowie Werte-Werte-Konflikten begreifen lassen. Dazu die mit diesen Konfliktlagen verbundene Thematik von Macht und Abhängigkeit entlang der Frage, wer sich in diesen Konfliktszenarien mit seiner Definition der Situation durchsetzt. Hieraus die Klärung der Frage, welche Beziehung Frau Boden zur

Machtthematik hat, inwieweit sie dieses Rollensegment in ihre Person integriert hat bzw. inwieweit sie es leugnet, verdrängt, abspaltet.

* Die Beleuchtung der strukturellen Hintergründe, die über das verschulte Kurssystem der Fortbildungseinrichtung in der Fallsituation erkennbar werden. Das Verstehen der durch die Einrichtung definierten Kursleiter- und Teilnehmerrollen mit den entsprechenden Verhaltenserwartungen, der Rollendefinitionen von Frau Boden und des Teilnehmers Frank sowie die aus den diskrepanten Rollendefinitionen erwachsenden Konflikte, die sich in der Fallerzählung manifestieren.

Diese Themenübersicht läßt erkennen, in welcher ausdifferenzierter Weise diese Fallsituation die Möglichkeit eröffnete, in sehr zentrale Bereiche des erwachsenenbildnerischen Handelns hineinzudenken (Identität, Rollenverständnis, Bildungskonzepte, Gruppenführung, Macht, Lernen, institutionelle und gesellschaftliche Vorgaben) und diese Bereiche unter Inanspruchnahme des Alltagswissens, des Berufswissens sowie wissenschaftlich-theoretischen Wissens zu durchdringen. Für die Fallerzählerin und ihre Kollegen eröffnete sich ein breites Spektrum ihres Berufes und ihres Berufshandelns als Bildungsgegenstand - entsprechend ihrer je unterschiedlichen Lernbegründungen ergaben sich daraus vielfältige Lernoptionen.

Will man nach dieser Darstellung einiger Fallgeschichten, ihrer Problemstruktur und den sich daraus ergebenden Lernoptionen ein kurzes **Fazit** ziehen, dann wohl dieses: Diese Seite des Modellversuchs läßt erkennen, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' auch bei der erwachsenenpädagogischen Fortbildung von Erwachsenenbildnern/Weiterbildnern eine hohe Bedeutung haben kann. Voraussetzung ist, daß die Erwachsenenbildner ihre beruflichen Irritationen zum Ausgangs- und Zielpunkt der Fundierung, Verbesserung und Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, Erwachsenenbildung konzeptionell zu entwerfen und praktisch zu gestalten, machen. Fälle der dargestellten Art lassen über die thematische Differenzierung der Fallarbeit nach insgesamt 5 Ebenen¹ ein breites Spektrum an 'Bildungsinhalten' entstehen, die sich, und dies ist der lerntheoretische Knackpunkt dieses Bildungskonzeptes, aus der Perspektive des Erwachsenenbildners in besonderer Weise als lernrelevant begründen lassen: durch die begründete Vermutung, durch Lernen aus den Handlungsschwierigkeiten herauskommen zu können.

¹ Vgl. das Arbeitsmodell des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit', insbesondere die Arbeitsschritte 5 und 6 in Kapitel 4.4.1

2.2.3 Zum Problem der Instrumentalisierung der Fallbearbeitung für seminardidaktische Zwecke

Über die Konzeption für die Modellseminare wurde vorentschieden, die Seminare 'fallorientiert' durchzuführen: Indem die von den Teilnehmern mitgebrachten Fälle bearbeitet wurden, sollten sie ihre Fähigkeiten, fallorientiert weiterzubilden, weiterentwickeln können. Mit dieser didaktischen Vorentscheidung stehen die Fallsituationen, aus der Perspektive des Modellversuchs, zunächst einmal in einem instrumentellen Verhältnis zum Modellversuchszweck. Aus dieser didaktischen Mittel-Zweck-Relation entsteht allerdings unter der Hand ein Legitimationsproblem. Man kann es in eine Frage kleiden: Ist die Reduzierung der jeweiligen Fallbearbeitungen auf bloß seminardidaktische Zwecke und die damit verbundene Instrumentalisierung der Teilnehmer legitimierbar? Wenn ja, in welcher Weise, wenn nein, weshalb nicht?

Dieses Problem stellt sich nicht nur für Fallberaterseminare, sondern ist latent bei jeder einzelnen Fallbearbeitung gegenwärtig. Es ist quasi strukturell im Arbeitsmodell der Fallarbeit angelegt.¹ Instrumentalisiert werden die Fallgeschichte bzw. der Fallerzähler z.B. dann,

* wenn sich das Fallverstehen im 5. Schritt immer weiter von der Fallgeschichte entfernt und dabei eher diskursive Züge der Auseinandersetzung mit generellen Fragestellungen, die aus der Fallgeschichte erwachsen, annimmt;

* oder, wenn die Fallgeschichte vor allem dazu benutzt wird, damit der Fallberater oder einzelne Teilnehmer im 6. Schritt einen Teil ihres theoretischen Wissens - ohne Bezug zur Fallgeschichte - anbieten können.

Geschehen solche Prozesse, verliert das Bildungskonzept 'Fallarbeit' seine Begründung und verkümmert zu einem didaktischen Stilmittel für leiterzentriertes Dozentenhandeln. Auf der Strecke bleiben seine bildungstheoretischen Begründungen der Fundierung, Wiederherstellung bzw. Erweiterung von Handlungskompetenz in schwierigen beruflichen Situationen mit den dazu notwendigen kognitiven Einsichten, sozialen, affektiven und emotionalen Fähigkeiten. Auf der Strecke bleibt auch der Grundgedanke der kollegialen Beratung, des sich gegenseitigen Ernst-Nehmens in komplizierten Berufssituationen und des Bemühens, sich gegenseitig bei der Überwindung der Handlungsproblematiken zu unterstützen.

¹ Vgl. dazu Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 54, These 11 und S. 82: Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Bearbeitung von Kernthemen auftauchen können.

Mit dieser Problematik hatte sich das Leitungsteam der Modellseminare sowohl theoretisch als auch praktisch intensiv im Verlauf des Modellversuchs für betriebliches Ausbildungspersonal auseinandergesetzt. Die Einschätzung, mit dem Verlust an Authentizität der Fallbearbeitung deren bildungstheoretische Grundlagen zu beschädigen, führte dazu, für die Modellseminare Vorsorge zu treffen, daß die von den Teilnehmern eingebrachten Fallsituationen nicht zu didaktischen Stilmitteln zur Erreichung der Modellversuchszwecke degenerierten. Es wurde das Prinzip eingeführt, mit den Teilnehmern über diese Problematik zu sprechen und dafür zu werben, Fälle als solche ernst zu nehmen und sie im Geiste kollegialer Beratung 'authentisch' durchzuarbeiten. Nur die Fallerzähler selbst sollten die Möglichkeit haben, über eine didaktische Umdefinition ihrer Fallerzählung zu entscheiden.

Dieses Prinzip im Verlauf der Modellseminare durchzuhalten war nicht immer ganz einfach, weil sich, wie die Skizze des Seminarverlaufs in Kapitel 2.1.2.2 deutlich macht, ständig Fallarbeit und Reflexion über Fallarbeit durchdrangen. Das wiederholte Ansinnen der Teilnehmer, die Reflexion über die aktuell stattfindende Fallarbeit zuungunsten der Auseinandersetzung mit dem Fall zu forcieren, wurde von der Seminarleitung in Umsetzung des Prinzips immer wieder problematisiert, ohne daß daraus allerdings gravierende Konfliktlagen für die Modellseminare erwachsen wären. Es war deutlich spürbar, daß alle Teilnehmer das Risiko erkannten, daß die Modellseminare und damit die ihnen offenstehenden Lernchancen dann gefährdet waren, wenn sie zu einem bloßen didaktischen Experimentierfeld gerieten, wenn sich das Bewußtsein kollegialer Beratung verflüchtigte. Das Bemühen aller an den beiden Fallberaterseminaren Beteiligter war insofern davon gekennzeichnet, eine Balance zwischen Fallarbeit und Reflexion von Fallarbeit zu finden - diese Balance mußte, über den gesamten Verlauf der Seminare, ständig neu hergestellt und gesichert werden.

3. Der wissenschaftliche Rahmen der Untersuchung

3.1 Der Gegenstand der Untersuchung

Wissenschaftliche Untersuchungen müssen sich um die Präzisierung ihres Untersuchungsgegenstandes bemühen. Dieser ergibt sich jedoch nicht als solcher, sondern er entsteht aus Interpretationen dessen, was innerhalb eines Modellversuchs mit zwei Modellseminaren aus einer erwachsenen- und berufspädagogischen Perspektive möglich ist. Der Gegenstand dieser Untersuchung ist deshalb das Ergebnis dieser perspektivischen Interpretationen durch das Forschungsteam und damit die Summe dessen, was in diesem Band an thematischen Erörterungen vorgelegt wird.

3.1.1 Typische Problemlagen und Problemtypiken bei der Annäherung von Fallberatern an das Bildungskonzept 'Fallarbeit'

Einen wesentlichen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit im Rahmen der Modellversuchsreihe 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für AusbilderInnen' bedeutete die Auseinandersetzung mit dem sog. **Arbeitsmodell**, das für die fallorientierte Fortbildung konzipiert und im Verlauf der 9 Modellseminare ständig weiterentwickelt wurde.¹ Dieses Arbeitsmodell stellt das methodische Gerüst der Fallarbeit dar. Es strukturiert das Handeln der am Bildungsprozeß Beteiligten und es legitimiert dieses Handeln durch die bildungstheoretischen Prämissen, die jedem einzelnen Schritt des Arbeitsmodells zugrunde liegen.

Für Fallberater stellt das Arbeitsmodell ein Handlungskorsett mit unterschiedlichen Handlungsnotwendigkeiten dar. Die einzelnen Schritte des Arbeitsmodells implizieren je unterschiedliche Aufgaben, die, soll Fallarbeit nicht an den Unzulänglichkeiten der Fallberater scheitern, von diesen kompetent wahrgenommen, d.h. in pädagogisch-didaktisches Handeln umgesetzt werden müssen. Auf diesen Zusammenhang konzentriert sich ein erster Themenkreis der Untersuchungen in den beiden Modellseminaren. Im Kern geht es darum, die Suchbewegungen der Teilnehmer an den Modellseminaren im Kontext des Arbeitsmodells zu rekonstruieren und herauszuarbeiten, wie sie mit den verschiedenen Anforderungen des Arbeitsmodells umgegangen sind. Dabei wird erkennbar, an welchen Stellen es ihnen eher leicht fiel, den Anforderungen zu entsprechen, an welchen Stellen sie Schwierigkeiten hatten und wie sie mit diesen Schwierigkeiten umgegangen sind. Generell boten sich den Teilnehmern an den beiden Seminaren zwei Möglichkeiten an, mit problemhaltigen Anforderungen des Arbeitsmodells umzugehen: entweder man argumentierte für eine Veränderung des Arbeitsmodells, paßte quasi das Arbeitsmodell den eigenen Kompetenzen an oder man versuchte, seine eigenen Kompetenzen mit Rücksicht auf die Begründetheit des Arbeitsmodells weiterzuentwickeln.

Dieses Kapitel der Untersuchung² hat die Zielstellung, Probleme der einzelnen Teilnehmer im Umgang mit dem Arbeitsmodell zu identifizieren und in Form von Problemlagen zu typisieren. Erst über die Typisierung werden diese Erkenntnisse in der Weise verallgemeinerungsfähig, als sie in vergleichbaren Weiterbildungen für Fallberater 'erwartbar' erscheinen. Damit werden diese Erkenntnisse für jene Weiterbildungsträger interessant, die sich vor dem Hintergrund der Einsichten aus den beiden Modellseminaren die Aufgabe stellen,

¹ Vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 34-99

² Siehe Kapitel 4.1

Weiterbildungsangebote für angehende Fallberater zu konzipieren und durchzuführen.

3.1.2 Zur Anschlußfähigkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' an biographisch entwickelte Interessenlagen, Selbst- und Situationsdeutungen der Fallberater

Wenn Weiterbildner für insgesamt 10 Tage ihren herkömmlichen Berufsalltag suspendieren, um sich einem ihnen zunächst fremd erscheinenden Bildungskonzept lernend zu nähern, dann brauchen sie dafür gute Begründungen. Je nach Begründungsmuster wird ihre Annäherung an das Bildungskonzept unterschiedlich verlaufen, die von ihnen identifizierten Problemlagen werden sich unterscheiden und das Ergebnis der lernenden Auseinandersetzung wird ein je unterschiedliches sein. Dieser Gedanke verweist auf die hinter beiden Modellseminaren stehende Grundthematik, daß Bildungskonzepte, ganz gleich, wie sie im einzelnen konzipiert sind, von den Interessierten nicht einfach vorbehaltlos 'gelernt' oder 'angeeignet' werden, sondern daß sie vor dem Hintergrund spezifischer Befindlichkeiten, das sind bestimmte Interessenlagen und aktuelle Bedürfnisse, kritisch begutachtet und überprüft werden, um dann entweder insgesamt verworfen, in veränderter Weise angenommen oder zur Gänze integriert zu werden.

Dieser Grundgedanke wird beim ersten Gegenstandsbereich über die Auseinandersetzung der Modellseminarteilnehmer mit dem Arbeitsmodell mit bearbeitet, steht dort allerdings nicht im Vordergrund. Diese enge Bindung des forschenden Blicks auf das Arbeitsmodell wird bei dieser zweiten Gegenstandsbestimmung aufgegeben.¹ Es wird in verallgemeinerter Weise danach gefragt, welche Teile ihrer (Berufs-)Biographie und den damit verknüpften Interessenlagen die Teilnehmer in den Modellseminaren kursöffentlich gemacht haben, wie sich diese Seiten ihrer Person auf die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Fallarbeit ausgewirkt haben und welche (vermuteten) Folgen dies für die Umsetzung des Konzeptes in der Weiterbildungspraxis zeitigt.

Dieser Gegenstand wird in zwei Teilen entwickelt und dargestellt. In Kapitel 4.2.1 wird diese Thematik aus der Innenperspektive einiger Weiterbildner entfaltet. Sie haben sich, bildlich gesprochen, zurückgelehnt und jenen Teil ihrer Berufsbiographie angeschaut, der mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in Berührung steht. Ihre Selbstreflexionen als Introspektionen vermitteln einen authentischen Einblick in Interessen- und Motivlagen sowie die Lernbewe-

¹ Siehe Kapitel 4.2

gungen von Weiterbildnern, die sich der Herausforderung stellen, in ihrem Berufsleben eine Lernschleife mit dem Namen 'Fallarbeit' einzulegen.

In Kapitel 4.2.2 werden die in den beiden Modellseminaren über die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' und dem Seminarkonzept erkennbaren (beruflichen) Interessenlagen der Teilnehmer herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für die Annäherung an das Bildungskonzept 'Fallarbeit' reflektiert. Forschungsmethodisch gesehen wurden für diesen Zweck die Tonbandaufnahmen der beiden Seminare gegenstandsspezifisch abgehört und jene Stellen identifiziert, an denen einzelne Teilnehmer kursöffentlich ihre Selbst- und Situationsdefinitionen angeboten haben.

Diese Erkenntnisse können für jene Weiterbildner interessant sein, die sich in einer ähnlichen Situation wie die Teilnehmer an den Fallberaterseminaren befinden und sich 'ein Bild davon machen' wollen, wie ihre Kollegen ihr Lernen begründet haben und welche Erfahrungen sie mit sich und dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' gemacht haben. Diese Erkenntnisse können darüber hinaus auch für jene Weiterbildungsträger interessant erscheinen, die sich vor dem Hintergrund der Einsichten aus den beiden Modellseminaren die Aufgabe stellen, Weiterbildungsangebote für angehende Fallberater zu konzipieren und durchzuführen.

3.1.3 Entwurf eines empirisch reflektierten Weiterbildungskonzeptes für Fallberater

Die beiden Modellseminaren übergeordnete Leitidee ist, aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen Entscheidungshilfen dafür zu gewinnen, wie die Weiterbildung zu Fallberatern inhaltlich, methodisch, zeitlich und personell gestaltet werden kann, um die Annäherungen des Weiterbildungspersonals an das Bildungskonzept bestmöglich zu unterstützen. Hinter dieser Fragestellung steht die Option, daß sich die Weiterbildungspraxis gegenüber dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in der Zukunft öffnen wird, d.h. daß 'Fallarbeit' Eingang finden wird in die Programme in den unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Spätestens dann stellt sich in verbreiteter Weise die Frage nach kompetenten Fallberatern und in deren Gefolge die Frage nach der Weiterbildung zum Fallberater. Für diese Situation werden in diesem Kapitel¹ Entscheidungshilfen angeboten, die eine Verdichtung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der Erfahrungen in den beiden Modellseminaren darstellen.

¹ Siehe Kapitel 5.

Die Weiterbildung zu Fallberatern seminaristisch zu konzipieren stellt eine mögliche, jedoch nicht die einzige Form der Weiterbildung zu Fallberatern dar. Im Rahmen des Modellversuchs zur fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder wurde eine Alternative zu der 'klassisch' anmutenden Form seminaristisch organisierten Lehrlernens¹ praktiziert. Statt des restriktiven² Lehrlernens wurde interessierten Erwachsenenbildnern die Möglichkeit des **autonomeren Lernens**³ eröffnet. Damit ist gemeint, daß sie sich, in Zusammenarbeit mit einem Fallberaterkollegen, zu dem kein klassisches Lehrlernverhältnis definiert wurde, relativ selbstbestimmt und selbstverantwortet handelnd und reflektierend in die Moderation von Fallbearbeitungen einarbeiten konnten. Die Lernenden hatten dabei, in Auseinandersetzung mit der Handlungssituation und den darin involvierten Personen, verschiedene Optionen, ihr Lernverhältnis zu anderen Personen zu definieren: als **partizipatives Lernen**⁴ oder als **kooperatives Lernen**⁵.

Diese in der Weiterbildungspraxis nicht unüblichen Formen des Lernens⁶ stellen eine Alternative zum Modellversuch dar. Obwohl sie deshalb nicht Gegenstand der Untersuchung waren, werden in diesem Untersuchungsbericht einige Erkenntnisse über diese Formen des Lernens eingebracht.⁷ Einmal handelt es sich um die Auswertung von zwei Interviews mit einer Fallberaterin, die sich mit ihren Erfahrungen, die sie mit sich und ihrem Fallberaterkollegen gemacht hat, reflexiv auseinandersetzt.⁸ Zum zweiten handelt es sich um Selbstreflexionen eines Fallberaters, der 'Fallarbeit' und Fallberatung in

¹ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit des 'Lehrlernens' Holzkamp, K. 1993. Er meint damit die traditionelle interpersonale Lernkonstellation, in der ein personengebunden-asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem besteht (z.B. in schulischen Kontexten als Lehrer-Schüler-Verhältnis, in den Kontexten der Erwachsenenbildung als Dozent-Teilnehmer-Verhältnis definiert).

² 'Restriktiv' in der Weise, als das Lehrlernverhältnis aus der Sicht des Lernenden durch eine Vielzahl an Vorgaben reguliert ist (z.B. Schulpflicht, Lehrpläne, Prüfungsordnungen in schulischen Kontexten; Seminarkonzepte der Dozenten, Prüfungsordnungen, Lernanforderungen Dritter in Kontexten der Erwachsenenbildung), die der autonomen Lernentscheidung des Lernenden entzogen sind.

³ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 501ff.

⁴ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 501ff.

⁵ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 509ff.

⁶ Die Form des partizipativen Lernens wird in der Weiterbildungspraxis meist als Co-Trainerschaft organisiert. Die Form des kooperativen Lernens kann, wenn die dafür notwendigen Rahmenbedingungen respektiert werden (vgl. Holzkamp; K. 1993, S. 510f.), in der Weiterbildungspraxis von Dozenten/Trainerteams genutzt werden. Dies geschieht dann, wenn sie sich auf gemeinsame Lernproblematiken verständigen können und ihren je eigenen Lernprozeß über den Dialog mit dem Lernpartner vorwärtstreiben.

⁷ Vgl. Kapitel 5.2

⁸ Siehe Kapitel 5.2.1

seine studentische Biographie integrierte.¹ Und schließlich handelt es sich um Selbstreflexionen eines Fallberaters im Nachgang zu seinem ersten Seminar, das er als Fallberater verantwortlich mitgestaltet hat.²

3.2 Erhebungsverfahren der Untersuchung³

3.2.1 Forschungsstrategie

Versucht man, die Seminarprozesse in den beiden Modellseminaren und die damit zusammenhängenden Forschungsprozesse zur Gewinnung von Einsichten in die Weiterbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern im Nachhinein zu charakterisieren, dann kann dafür wohl am ehesten das Bild von einer 'Abenteuerreise' herangezogen werden. Man stelle sich vor, 20 hochkompetente, in ihren jeweiligen beruflichen Kontexten erfahrene und anerkannte Personen treffen sich, um ein Bildungskonzept, das andere entwickelt und als Bildungsangebot aufbereitet haben, von allen Seiten kritisch zu 'beschnüffeln' und auf seine 'Verdaulichkeit' zu begutachten. Das Seminargeschehen gestaltete sich in beiden Modellseminaren als eine labile Gratwanderung zwischen 'Gestalten' und 'Laufenlassen', zwischen 'Fallarbeit' und ihrer 'Rechtfertigung', zwischen 'Aneignung' und 'Widerstand', zwischen 'Anerkennung' und 'Protest'. Das Seminarkonzept mußte vom Leitungsteam ständig durch Reflexion in den Seminarpausen, durch Rekonstruktion des bis dato gegangenen Weges, durch Integration unterschiedlichster Erwartungen und Kompetenzen, durch (Befriedungs-) Angebote an einzelne Personen, kurz: durch kreatives Konstruieren neuer Pfade für die 'Abenteuerreise' entwickelt werden. So formte sich der Seminarverlauf etappenweise und schleifig, in kleinster Weise der Logik des geraden Weges folgend.

Dieser Seminarverlauf war in seiner Grobstruktur vorhersehbar. Das Projektteam hat sich zur wissenschaftlichen Durchdringung dieser hoch komplexen, im Detail nicht planbaren Bildungssituation für eine **qualitative Forschungs-**

¹ Siehe Kapitel 5.2.2

² Siehe Kapitel 5.2.3

³ Die folgenden Darstellungen der Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Untersuchung lehnen sich eng an die Ausführungen im Ergebnisbericht über den Modellversuch zur fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher AusbilderInnen an (vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 24-29). Eine ganze Reihe von Passagen sind wörtlich übernommen, ohne daß dies kenntlich gemacht wird. - Diese Vorgehensweise erscheint deshalb als gerechtfertigt, als beide Forschungsprojekte nahezu vom gleichen Forschungsteam durchgeführt wurden, thematisch unmittelbar aufeinander bezogen sind und forschungstheoretisch integriert durchgeführt wurden. Das heißt, für die beiden Modellseminare für Fallberater wurde kein anderes Forschungsparadigma wie für den Modellversuch für Ausbilder entwickelt. Dazu gab es weder aus forschungstheoretischen noch aus forschungspraktischen Gründen Anlaß.

strategie entschieden. Über einen als prinzipiell offen definierten Zugang auf das Forschungsfeld sollten die beiden Modellseminare und die definierten Gegenstandsbereiche aus einer Binnensicht erschlossen, das Handeln der Beteiligten aus deren Bedeutungs- und Sinnhorizonten rekonstruiert und die so gewonnen Einsichten in theoretischer Absicht verdichtet werden. An verschiedenen Stellen des Berichtes kann diese Forschungsstrategie nachvollzogen und überprüft werden.

Die in den folgenden Abschnitten beschriebenen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren zur gegenstandsangemessenen Erkenntnisgewinnung entstanden aus dem Bemühen, eine dichte Beschreibung der zu untersuchenden Gegenstände zu ermöglichen und so eine hinreichende Grundlage für Rekonstruktion, Interpretation und theoretisch fruchtbare Erklärung der beobachteten Phänomene zu schaffen. Die Datenerhebung in Form von Beobachtungsprotokollen, Tonbandtranskriptionen von Fallbearbeitungen und von Interviews mit Fallberatern, Tonbandaufzeichnungen, Auswertungsgesprächen im Forschungsteam und zwischen Team und Fallberatern erfolgte in einem spiralförmigen Prozeß, der nicht vorab in eine klare theoretische Struktur gezwängt und durch diese Struktur angeleitet war. Die innere Logik des Forschungsprozesses, dessen Ergebnisse hier vorgetragen werden, besteht aus der Reflexion als Rekonstruktion und Analyse der Beobachtungen und Erfahrungen in den sich ständig verändernden bzw. weiterentwickelnden Bildungsprozessen in den beiden Modellseminaren.

3.2.2 Teilnehmende Beobachtung - Reflexion aus der Außenperspektive

Das Projektteam, bestehend aus 3 Personen, nahm an beiden Modellseminaren beobachtend teil. „Die teilnehmende Beobachtung ist eine Standardmethode der Feldforschung. Der Beobachter steht nicht passiv-registrierend außerhalb des Gegenstandsbereiches, sondern nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist. Er steht in direkter persönlicher Beziehung mit den Beobachteten; er sammelt Daten, während er an deren natürlicher Lebenssituation partizipiert.“¹

Dieser Zugang zum Forschungsgegenstand wurde aus zwei Gründen gewählt: einmal deshalb, weil sich die beiden Modellseminare in ihrer ganzen Komplexität nur durch dieses Verfahren erschließen ließen. Zum zweiten, weil dieses Erhebungsverfahren durch seine Nähe zum Gegenstand am ehesten gewährleistet, die Innenperspektive erheben zu können, also das Handeln der Beteiligten aus deren Bedeutungs- und Sinnhorizonten heraus rekonstruieren und die so gewonnen Einsichten in theoretischer Absicht verdichten zu können.

¹ Mayring, P. 1990, S. 56 f.

Der teilnehmende Beobachter ist also in besonderer Weise in der Lage, die vom verstehenden Zugang geforderte Ganzheit des Untersuchungsobjektes herzustellen. Diese Ganzheit ist jedoch in der Regel mit einem Verlust an Systematik verbunden. Auch entsteht eine hochkomplexe Anforderungssituation, die die sinnliche Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Interpretationskapazität des Beobachtenden fordert, auch überfordert. Trotz dieser Schwächen erschien die teilnehmende Beobachtung als der einzig begründbare methodische Weg, um sich den Untersuchungsgegenständen mit wissenschaftlichem Anspruch nähern zu können.

Der durch teilnehmende Beobachtung gestaltete Forschungsprozeß zu den beiden Modellseminaren fußte auf einem Konzeptpapier, das die bildungstheoretischen und didaktischen Konturen der beiden Modellseminare festlegte.

Die „teilnehmende Beobachtung“ wurde in folgender Weise organisiert:

- In jedem der Modellseminare war das Projektteam mit 3 Personen anwesend;
- alle Fallbearbeitungen und viele Zwischenreflexionen des Projektteams und der Seminarleitung wurden auf Tonband aufgezeichnet; eine Anzahl von Fallbearbeitungen wurde ausschnittsweise transkribiert;
- die bei der Gegenstandsbeschreibung definierten Untersuchungsthematiken wurden „als Ganzheiten“ beobachtet und schriftlich aufbereitet;
- die „Erkenntnisse“ wurden im Projektteam kommunikativ verhandelt und reflektiert;
- die für die beiden Seminare erarbeiteten schriftlichen Unterlagen wurden gesichtet und für diese Untersuchung ausgewertet.

3.2.3 Beobachtende Teilnahme - Reflexion aus der Innenperspektive

In jedem der Modellseminare waren zwei Mitglieder des Projektteams als Seminarleiter (Fallberater) tätig. Dies eröffnete die Möglichkeit, die bei der Durchführung der Modellseminare auftauchenden Problemlagen aus eigener Erfahrung kennenzulernen, zu reflektieren und sowohl für den Seminarprozeß als auch für den Forschungsprozeß aufzubereiten. Durch die in die Seminarleitung integrierte wissenschaftliche Praxisberatung bekamen die beiden Modellseminare den Charakter einer formativen Evaluation.

Diese Form der Besetzung der Seminarleitung erwies sich insgesamt als fruchtbar, da es dadurch möglich war, in die internen Problematiken der Gestaltung der beiden Modellseminare einzudringen, diese erfahrungsgestützt zu erschließen, sie verstehend zu bearbeiten und letztlich theoriegeleitet weiter-

zuentwickeln. Aus dieser Position heraus entstanden einige beschreibende und reflektierende Texte, die vom Projektteam in die Auswertung des Modellversuchs eingearbeitet wurden. Die personelle Verknüpfung von Projektteam und Seminarleitung unterstützte auch das Bemühen, die aus der wissenschaftlichen Reflexion entstandenen Erkenntnisse ohne die sonst notwendige Übersetzungsarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis bei der Gestaltung des zweiten Modellseminars zu berücksichtigen.

Das Hauptproblem dieses methodischen Zugangs auf den Forschungsgegenstand liegt in der fehlenden Distanz der Wissenschaft gegenüber der selbst gestalteten Praxis. Es besteht die Gefahr einer weitgehenden Identifikation des Beobachters mit dem „Gegenstand“ mit der Folge des Rollenverlustes durch ein zu tiefes Eindringen in die Leitungskultur der Seminare. Erkenntnisse können dann primär den Charakter einer self-fulfilling-prophecy erhalten: der Forscher begründet das, was er als Seminarleiter wahrzunehmen oder herzustellen wünscht. Diese Gefahr sollte in den Modellseminaren dadurch reduziert werden, daß aus dem Projektteam in jedem Modellseminar mindestens ein Mitglied in der Beobachterperspektive blieb und aus dieser distanzierten Position heraus die Seminarprozesse beobachtete, analysierte und in den Teambesprechungen reflektierte.

3.2.4 Meta-Gespräche in den beiden Modellseminaren (focussierte Bedeutungs-Begründungsdiskurse; Gruppendiskussionsverfahren)

Die wichtigste Informationsquelle zur wissenschaftlichen Durchdringung der Art und Weise, wie die Teilnehmer an den beiden Modellseminaren sich dem Bildungskonzept genähert haben, waren die unzähligen Meta-Gespräche, die sich in beiden Modellseminaren entlang der Bearbeitung der Fallsituationen, die die Teilnehmer zur Verfügung gestellt hatten, ständig ergaben.¹ Forschungstechnisch kann man diese Meta-Gespräche als Gruppendiskussionsverfahren einordnen, allerdings mit dem nicht unbedeutenden Unterschied, daß diese Gruppendiskussionen nicht als Forschungsstrategie eigens initiiert wurden, wie dies sonst üblicherweise der Fall ist. Man kann in diesem Fall also davon ausgehen, daß die von den Teilnehmern in diesen Gesprächssituationen offengelegten Gefühle, Selbst-, Situations- und Beziehungsdefinitionen

¹ In beiden Seminaren hatten die Teilnehmer von Anfang an das massive Bedürfnis, über die verschiedenen Aspekte des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' mit der Seminarleitung zu diskutieren, auch zu streiten. In beiden Seminaren war es deshalb nicht möglich, die erste Fallbearbeitung 'in einem Zug' zu leisten. Ständig wurden die Ebenen der Gesprächsführung gewechselt (Gespräche im Fall, Gespräche über das Fallkonzept). Dies führte in beiden Seminaren dazu, daß die Arbeit am ersten Fall extrem lange dauerte - was eine Reihe neuer Probleme aufwarf.

(Deutungen) authentisch in dem Sinne waren, als sie nicht als Gegenstrategie gegenüber der Strategie der Forscher zu verstehen sind.

Diese Erkenntnisquelle wurde vom Projektteam in der Weise genutzt, als zur Erstellung dieses Forschungsberichtes alle Tonbänder, die in den beiden Seminaren erstellt wurden, vom Projektteam abgehört und unter den oben dargelegten thematischen Aspekten ausgewertet wurden. Insbesondere jene Passagen, in denen die Teilnehmer über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und ihre je persönliche Art, sich damit auseinanderzusetzen, untereinander bzw. mit dem Leitungsteam diskutierten, wurden für diesen Forschungsbericht herangezogen.

3.2.5 Focussiertes Interview mit einem Teilnehmer (Bedeutungs-Begründungsdiskurs)

Ergänzend zu den Gruppendiskussionen in den beiden Modellseminaren wurde mit einem Teilnehmer ein focussiertes Interview geführt. 'Focussiert' meint in diesem Zusammenhang, daß das Interview auf Erfahrungen in und mit den Modellseminaren sowie mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' bei dessen Implementierung in die eigene Weiterbildungspraxis abhob. Das focussierte Interview erscheint als das geeignete methodische Verfahren, die subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmer zu erheben und der wissenschaftlichen Durchdringung zugänglich zu machen.

3.2.6 Selbstreflexionen von Seminarteilnehmern

Die verschiedenen Blickwinkel des Forschungsteams auf die beiden Modellseminare werden in diesem Forschungsbericht erweitert durch die Binnenperspektive von insgesamt vier Teilnehmern, die ihre Erfahrungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit', mit dem jeweiligen Modellseminar sowie mit ihrer Praxis als Fallberater reflexiv eingeholt haben. Diese vier Reflexionspapiere geben einen unverstellten Einblick in die unterschiedlichen Verarbeitungsmodi der Fallberater. In dieser Form stellen sie eine Form von Authentizität her, wie sie üblicherweise in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nicht erreicht wird. Sie wurden deshalb vom Projektteam nur redaktionell bearbeitet.

3.2.7 Selbstreflexionen von Fallberatern

Wie in Kapitel 3.1.3 dargelegt, stellt die seminaristische Form der Weiterbildung zu Fallberatern eine mögliche, jedoch nicht die einzige Form der Weiterbildung zu Fallberatern dar. Im Rahmen des Modellversuchs zur fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder wurde eine Alternative zu dieser Form praktiziert: Kompetenzerwerb durch partizipatives Lernen. Die von

diesen Fallberatern gemachten Erfahrungen mit sich und dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' werden über ein Interview und über einen selbst-reflexiven Texte von Fallberatern, die sich über den Modus des Tuns in das Konzept und in dessen Handlungserfordernisse eingearbeitet haben, erhoben.

3.3 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

3.3.1 Verfahren zur Aufbereitung des Untersuchungsmaterials

Die im Forschungsprozeß eingesetzten Auswertungsverfahren sind kombiniert mit den zur Aufbereitung der erhobenen Daten eingesetzten Verfahren. Ein Teil der über Tonband festgehaltenen Fallbearbeitungen und Interviews wurden transkribiert, d.h. die gesprochene Sprache wurde in eine schriftliche Fassung gebracht. Die Herstellung dieser **Transkripte** ist zwar aufwendig, für die vom Projektteam beabsichtige Forschungsstrategie war sie jedoch unabdingbar. In diese Untersuchung sind zum Teil Ausschnitte aus Transkripten oder auch vollständige Transkripte aufgenommen. Dort, wo dies vertretbar erschien, wurden sie, der besseren Lesbarkeit willen, sprachlich überarbeitet, ohne sie jedoch so zu glätten, daß die besondere Charakteristik des Sprechers dadurch verloren gegangen wäre.

Die über Seminarbeobachtungen entstandenen **Protokolle** wurden ergänzend bei der Bearbeitung einzelner Forschungsfragen herangezogen.

3.3.2 Auswertungsverfahren - Analytische und hermeneutisch-rekonstruktive Zugänge¹

Die Auswertungsmethoden im Rahmen qualitativer Forschung, damit im Rahmen dieses Modellversuchs, sind als „hermeneutische Operationen zu verstehen, mit denen ein prinzipiell unabschließbarer Interpretationsprozeß verbunden ist, dessen Abschluß nur pragmatisch, nach Ausschöpfung des wissenschaftlichen Diskurses erfolgen kann“.² Diese „Ausschöpfung des Diskurses“ kann nur relativ verstanden werden, da Diskurse in der Zeit stattfinden und diese bei Modellversuchen begrenzt ist. Deshalb sind die vorgelegten Ergebnisse einerseits als 'gültig' mit Bezug auf die stattgefundenen Diskurse im Projektteam zu betrachten, allerdings auch wiederum als offen für weitere Interpretations- und Prüfweisen.

¹ Vgl. zu dieser Thematik das Beispiel, das in Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 29-33 abgedruckt ist.

² Kraimer, K. 1995, S. 479

Hermeneutische Forschung setzt auf die Nachprüfbarkeit der Ergebnisse über die Dokumentation des Prozesses, der zu den Ergebnissen geführt hat. Deshalb sind in dieser Untersuchung an verschiedenen Stellen die zur Gewinnung der Ergebnisse herangezogenen Texte und Materialien dokumentiert, so daß der **Forschungsprozeß**, der als **argumentative Begründung von Interpretationen** bezeichnet werden kann, transparenter wird. Diese Form der Mitteilung der Resultate der Gedankengänge ist allerdings gleichzeitig auch eine der Schwierigkeiten bei der Ergebnisvermittlung. Sie stößt auf die unvermeidlichen Begrenzungen des Umfangs von Ergebnisberichten ebenso wie auf die Schwierigkeit der Findung der richtigen Stilmittel.

4. Untersuchungsergebnisse

Die Leitfrage der Untersuchung nach der Anschlußfähigkeit des fallorientierten Fortbildungskonzeptes (foFoBiKo) mit den Interessen, Kompetenzen, Orientierungen und Deutungsmustern der Seminarteilnehmer (Trainer) wird in diesem Ergebnisteil unter folgenden **zwei Zugangsweisen** untersucht:

- (1) Aus dem Blickwinkel der durch das Arbeitsmodell der fallorientierten Fortbildung (foFoBi) geforderten Aufgaben und entsprechenden Fallberatungskompetenzen (Kapitel 4.1);
- (2) Aus der Perspektive der subjektiven Bedingungen, biographisch entwickelten Interessenlagen, Selbst- und Situationsdeutungen der Teilnehmer (Kapitel 4.2).

4.1 Zur Passung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' mit den Kompetenzen der Teilnehmer / Fallberater

Die **Hauptfragen**, denen in diesem Kapitel nachgegangen wird, sind: Wie sind die Teilnehmer der Modellseminare mit den Anforderungen, die das Arbeitsmodell an sie in ihrer (künftigen) Rolle als Fallberater stellt, umgegangen? Welche Anforderungsteile stellten sich für sie aufgrund ihrer mitgebrachten Kompetenzen als eher unproblematisch dar? Welche Anforderungsteile wurden eher als schwierig und problematisch erlebt oder waren mit Unklarheiten belegt? Inwieweit können die bei den Teilnehmern erkannten bzw. von diesen benannten Schwierigkeiten in einer Skizzierung von sog. typischen Problemkonstellationen verdichtet werden?

Bevor im folgenden die Untersuchungsergebnisse zu diesen Fragen diskutiert werden (Kapitel 4.1.3), wird zunächst das Arbeitsmodell zur 'fallorientierten

Fortbildung' nochmals im Überblick vorgestellt¹ (Kap. 4.1.1), sodann eine auszugsweise Darstellung der Überlegungen zu den 'notwendigen Kompetenzen der Fallberater', die im Projektkonzept für die Durchführung der beiden Seminare für Fallberater wie auch im Projektbericht zur 'Fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal' beschrieben und begründet worden sind (Kap. 4.1.2)².

4.1.1 Das Arbeitsmodell 'fallorientierter Fortbildung' - Wie wird die Fallarbeit methodisch gestaltet?

Die Fallbearbeitung erfolgt in einer von den Fortbildungszielen her begründeten Abfolge von **10 einander sich bedingenden und aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten bzw. -phasen**. Die Fallberater haben die Aufgabe, den Fall entlang dieser Schritte zu entfalten und den Teilnehmern zu helfen, sich gemäß den jeweiligen Aufgaben- und Rollenbeschreibungen in den einzelnen Schritten an der Fallarbeit zu beteiligen. Die Arbeitsschritte bilden in ihrer Gesamtheit das sog. **Arbeitsmodell**. Es hat folgende Gestalt:

1. *Arbeitsschritt*: **Erzählen** - Die Fallgeschichte darlegen (durch den Fall-erzähler)
2. *Arbeitsschritt*: **Nachfragen** - Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörer im Innenkreis)
3. *Arbeitsschritt*: **Erleben** - Die Anmutungen durch die Fallgeschichte mitteilen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)
 - (a) Betroffenheit äußern
 - (b) Sich in Personen hineinversetzen
4. *Arbeitsschritt*: **Erleben** - Die Anmutungen durch das Gehörte mitteilen (durch den Fall-erzähler)
5. *Arbeitsschritt*: **Spuren suchen** - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

¹Vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 36 f. Die mit den einzelnen Arbeitsschritten verbundenen Aufgaben, Arbeitsformen und ihre (bildungstheoretischen) Begründungen werden an dieser Stelle nicht nochmals dargelegt. Vgl. hierzu die ausführliche Diskussion ebd., S. 38 - 88.

²Vgl. ebd., S. 256 - 264

- (a) Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln (Beweggründe, Interessen der Handelnden)
 - (b) Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen
 - (c) Das Verstehen der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation
 - (d) Das Verstehen betrieblicher Bedingungen und Organisationsstrukturen
 - (e) Das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Bedingungen
6. *Arbeitsschritt*: **Kernthemen** entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)
7. *Arbeitsschritt*: **Lernnotwendigkeiten** erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen (durch den Gesamtkreis)
8. *Arbeitsschritt*: Dem Fallerzähler **Handlungswege** eröffnen (durch den Gesamtkreis)
9. *Arbeitsschritt*: **Sich Vergewissern** - Einsichten und Handlungspläne aus der Fallbearbeitung für die eigene Arbeit ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmer)
10. *Arbeitsschritt*: Über **Erfahrungen** mit der Fallarbeit berichten (durch die Gesamtgruppe)
- * Wie wurde inhaltlich gearbeitet?
 - * Wie sind die Teilnehmer miteinander umgegangen?
 - * Wie wurde die Begleitung durch die Fallberater erlebt?

4.1.2 Notwendige Kompetenzen der Fallberater für die Gestaltung des Arbeitsmodells

Die von den Fallberatern geforderten **Kompetenzen** im Hinblick auf das Arbeitsmodell ergeben sich aus den **Aufgaben und Anforderungen** des Arbeitsmodells sowie den bildungskonzeptionellen Leitgedanken, die dem Ar-

beitsmodell zugrunde liegen. Daher werden zunächst die einzelnen Aufgaben, die sich aus Fortbildungskonzept und Arbeitsmodell für die Fallberater stellen, verdeutlicht, sodann, in einem zweiten Schritt, die mit diesen Aufgaben korrespondierenden Kompetenzbereiche herausgearbeitet.

Es werden im folgenden nur jene Aufgaben- und Kompetenzbereiche ausdrücklich angesprochen, die für die fallorientierte Bildungsarbeit bzw. die Umsetzung des Arbeitsmodells von **spezifischer** Bedeutung sind. D.h. Aufgaben und Kompetenzen, die eher **allgemeiner** Art sind, die also bei allen Bildungsmaßnahmen der Erwachsenenbildung bzw. beruflichen Fortbildung generell zur Geltung kommen¹, werden hier nicht näher behandelt, sondern vorausgesetzt - es sei denn, sie erhalten durch das Fortbildungskonzept ein spezifisches Anforderungsprofil.

Die folgenden Ausführungen zu den Aufgaben und Kompetenzen der Fallberater nehmen auf eine generalisierende Weise Bezug auf Bildungskonzept und Arbeitsmodell, so daß in diesem Kapitel noch nicht deutlich wird, in welchen Arbeitsschritten oder Arbeitsphasen die beschriebenen Aufgaben bzw. Kompetenzen im Besonderen und vorrangig zur Geltung kommen bzw. gefordert sind. Dies wird in den weiteren Kapiteln in diesem Untersuchungsteil 4.1 deutlich werden, wenn es darum geht, die einzelnen Aufgaben- und Kompetenzprofile im Hinblick auf die Seminarteilnehmer näher zu analysieren.

Da der folgende Text - wie oben schon gesagt - ein (an einigen Stellen überarbeiteter) Auszug aus dem Projektkonzept für die Durchführung der beiden Modellseminare für Fallberater² ist, wird der Text kursiv dargestellt und hat eine eigene Kennzeichnung der Abschnitte.

¹„Allgemeine Aufgaben“ sind z.B.: den Übergang vom Berufsalltag in das Seminarszenarium gestalten; Interaktions- und Kommunikationsprozesse anbahnen; mit Phänomenen wie Macht, Konflikt, Beziehung, Vertrauen u.ä. umgehen; den Bildungsprozeß moderieren, instruieren, beraten und unterstützen; Seminarregeln definieren, Zeitstrukturen setzen; Schlußsituationen und Übergänge gestalten u.a.m.

„Allgemeine Kompetenzen“ sind z.B.: Methodenkompetenzen, die auf der instrumentellen Ebene der Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses dienen; Interaktionskompetenzen, die auf die Gestaltung der Gruppenbeziehungen gerichtet sind unter dem Anspruch, daß die gruppeninternen Prozesse und Differenzierungen den Bildungsprozeß unterstützen und nicht behindern; kollegiale Kompetenzen, die eine konstruktive Arbeitsbeziehung der Teamer/Innen ermöglichen, so daß deren jeweilige Stärken im Bildungsprozeß zur Geltung kommen können, u.a.m.

²Der ursprüngliche Text ist nachzulesen in Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 256 - 264.

4.1.2.1 Aufgaben der Fallberater - Ansatzpunkte für Kompetenzüberlegungen

1. Verantwortung für verschiedene Aufgabenfelder

Im Kern geht es um die Übernahme von Verantwortung für drei Aufgabenbereiche:

- * ... für die **Leitideen des Fortbildungskonzeptes** und dessen konstruktivistisch-hermeneutischer Basis,
- * ... für den **Bildungsprozeß der Teilnehmer**
- * ... und um Verantwortung für die kompetente Umsetzung des sog. **Arbeitsmodells**.

Diese drei Verantwortungsfelder werden im folgenden über die Klärung der Aufgaben, die sich aus dem Arbeitsmodell für die Fallberater stellen, verdeutlicht.

2. Aufgaben aus der Gestaltung des Arbeitsmodells

Die fallorientierte berufspädagogische Fortbildung von Ausbildern basiert im Kern auf dem **Arbeitsmodell**, das die Bildungsarbeit in zeitlicher und sachlicher Hinsicht strukturiert und den Teilnehmern und Fallberatern in den verschiedenen Schritten über spezifische Rollendefinitionen unterschiedliche Aufgaben zuweist. Die Fallberater tragen dabei Verantwortung für Seminarablauf und -gestaltung; sie sind auch Teil des Systems, insofern sie wie jedes Gruppenmitglied den Bedingungen und gemeinsam vereinbarten Regeln und Normen unterworfen sind. Ihre wichtigsten Aufgaben sind:

(1) **Die Klärung und Organisation des Settings der Fallarbeit:** Diese Aufgabe umfaßt zum einen Rahmenvereinbarungen wie die Festlegung von Zeit, Dauer und Häufigkeit der Sitzungen; zum anderen inhaltsbezogene Regelungen wie die Verschriftlichung bzw. Verbildlichung der Fallgeschichten, die Auswahl und Reihung der Fallbearbeitungen; die Methodik der Fallbearbeitung auf der Grundlage des Arbeitsmodells. - Von besonderer Bedeutung sind die sog. **vertrauensbildenden Vereinbarungen**, die den Persönlichkeitsschutz des Fallerzählers, aber auch der anderen Seminarteilnehmer garantieren sollen (z.B. die Schweigepflicht gegenüber Außenstehenden; die Verpflichtung auf die TZI-Regel, „daß jeder sein eigener Chairman ist“; die Souveränitätsregel).

(2) **Interventionen zur Aufrechterhaltung des Settings:** Diese Aufgabe bekommt dann ihre besondere Bedeutung, wenn die Seminargruppe, so wie zu Beginn der Fortbildung, noch nicht oder kaum mit den Regeln und Anforderungen der fallorientierten Bildungsarbeit vertraut ist. Im einzelnen kann dies betreffen: die Einleitung der Fall Erzählung, die Gestaltung der Rückfragen an den Fall Erzähler, die Moderation der Identifikationen und des Perspektivenwechsels, die Hilfestellungen beim Deuten und Verstehen der Fallgeschichte in ihren vielfältigen thematischen Dimensionen, das Bearbeiten von Kernthemen sowie das Herausarbeiten von Problemlösungen und deren Überführung in sog. Handlungsprojekte. Dazu die Gestaltung der Übergänge zwischen diesen verschiedenen Schritten.

Das Setting der Fallarbeit aufrechtzuerhalten bedeutet eine schmale Gratwanderung zwischen stark kontrollierenden und zurückweisenden Interventionen, dem „Laufenlassen“ eines Prozesses, der aus sich heraus eine eigene Form und Gestalt entwickelt und der Integration in diesen Prozeß mit eigenen Beiträgen. Zu überprüfen ist dabei ständig, ob dieser Prozeß z.B. unter den Profilierungsstrategien einzelner leidet, ob Sogwirkungen in der Fallbearbeitung auftreten und zu einseitigen Perspektiven bzw. Perspektivenverengungen führen, ob die Falldeutungen rivalisierenden Charakter annehmen, ob sich die Fallarbeit im Detail verliert, ob vom Fall abgehobene Theoriendebatten inszeniert werden, ob man sich im endlosen Geschichtenerzählen verliert, ob der empirische Einzelfall und die subjektiven Erfahrungen verabsolutiert und unangemessene Wahrheitsansprüche Platz greifen, ob empirisches Wissen im Deutungs- und Begründungsprozeß eher ausgeschaltet werden, ob eigene Werturteile und Vorurteile verabsolutiert und als Maßstab für Wahrheitsfähigkeit beansprucht werden, ob Widersprüche zugedeckt werden und Harmonisierungstendenzen Platz greifen, ob die Fallarbeit durch rezeptive Lerngewohnheiten und instrumentelles Lernen geprägt wird bzw. ob die Fallberater Omnipotenzangebote der Teilnehmer bereitwillig aufnehmen. Zu kontrollieren ist auch und insbesondere, ob Prozesse der sozialen Strukturierung der Gruppe, die gegen Minderheiten, Außenseiter, unpopuläre und unbequeme Positionen gerichtet sind, Platz greifen, ob also Dogmatismus und Intoleranz die Fallarbeit bestimmen. Es sind also auch Interventionen notwendig, wenn die thematisch bestimmte Fallarbeit durch Konflikte, die in der Soziodynamik der Gruppe begründet liegen, nachhaltig behindert wird.

Interventionen in den Prozeß der Fallbearbeitung sind selbst wieder als schwierige Aufgabe für den Fallberater zu definieren, weil sie in unterschiedlichster Weise gestaltet werden können: z.B. offen und klar; verdeckt und vage; emotional und/oder rational; individuumszentriert oder gruppenszentriert und in diesen unterschiedlichen Formen und Akzenten wiederum unterschiedliche Folgen haben. Dabei ist es von Bedeutung, daß der Fallberater seine

eigenen Emotionen spürt und zuläßt, sie aber auch im Hinblick auf ihre Folgen für sein Handeln in Beziehung zum Fallbearbeitungsprozeß und zu den Teilnehmern setzt.

(3) **Beiträge zum Verstehen und zur Aufklärung des Fallproblems:** Dies meint die inhaltliche Seite der Fallbearbeitungen und ist von besonderer Relevanz. Im Sinne einer auf Moderation, Beratung und Bildung gleichermaßen abhebenden Rollendefinition stellen sich dem Fallberater unterschiedliche Aufgaben:

* Einerseits die sich aus der Fallbearbeitung ergebenden thematischen Seiten und Ebenen eher moderierend zu strukturieren und zu koordinieren, um sie einer systematisch angelegten gedanklichen Bearbeitung unterziehen zu können. Andererseits moderierend und beratend die Beiträge von Teilnehmern aufzugreifen, auf bedeutsam erscheinende Gemeinsamkeiten oder auch Differenzen aufmerksam zu machen und dadurch anzuregen, unter dieser Fragestellung den Reflexionsprozeß weiterzutreiben. Oder im 6. Arbeitsschritt einer Fallbesprechung eher instruierend allgemeine Merkmale und Strukturzusammenhänge, die dem Einzelfall zugrundeliegen, herauszuarbeiten, um den Blick auf die exemplarische Bedeutung, die das Fallproblem für die Ausbildertätigkeit auch der anderen Ausbilder haben kann, zu lenken.

* Dann die moderierende und auch instruierende Aufgabe, im Verlauf der Fallbearbeitung, besonders in der Phase der Deutung und der Problemklärung, die unterschiedlichen Dimensionen von Wissen: Alltagswissen, berufliches Handlungswissen und Theoriewissen in ein für das Fallverstehen produktives Verhältnis zu setzen. Diese drei Wissensformen stellen keine miteinander vergleichbaren Wertigkeitsstufen dar, sondern bedeuten unterschiedliche Zugangsweisen zum Verstehen des Falles. Die wissenschaftsbezogene Durchdringung eines Falls durch den Fallberater kann sich auf alle Ebenen von Fallarbeit erstrecken, d.h. die Quellen für das Theoriewissen, das den Deutungen und Interpretationen zugrunde gelegt wird, kann z.B. individual- und sozialpsychologischen, erwachsenen- und berufspädagogischen, didaktischen, organisationspsychologischen und -soziologischen oder gesellschaftswissenschaftlichen bzw. politikwissenschaftlichen Theoriekontexten entstammen.

* Von besonderer Bedeutung ist im thematischen Bereich der Fallarbeit die Zentrierung der Fallbearbeitung auf seinen berufspädagogisch-didaktischen Kern und die Entfaltung der Verstehens- und Erklärungsprozesse aus diesem Kern heraus. Dies führt zu berufspädagogisch interessierenden Perspektiven beim Fallverstehen und demgemäß zu berufspädagogisch begrün-

deten Problemlösungen. Diese Zentrierung gibt dem Fortbildungskonzept seine spezifische Charakteristik.

(4) Beiträge zur Unterstützung und Beratung der Teilnehmer im Fallbearbeitungsprozeß: Hier sind Aufgaben gemeint, die den Fallberater fordern, die Identitätsnähe des Fortbildungskonzeptes zu erkennen und den erwachsenen Lerner im Kontext von dessen jeweiligen, biographisch bestimmten Sinn- und Deutungssystemen anzuerkennen. Im einzelnen heißt dies, dessen bis dato entwickelten Deutungsmodi und Deutungsmuster, seine Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, seine „bewährten“ Lernstrategien, seine Absicherungsstrategien, seine Wertehorizonte, seine emotionalen Fähigkeiten und Belastbarkeiten, seine sozialen Orientierungen u.ä. zuzulassen und sie nicht vor dem Hintergrund eigener Konstruktionen und Deutungen zu bekämpfen. Nur so kann es gelingen, den Bildungsprozeß als Prozeß der Entwicklung von Bildungsangeboten soweit voranzutreiben, als es der Teilnehmer selbst mitmacht, fordert und unterstützt.

(5) Beiträge zur Reflexion der Fallarbeit: Den Abschluß jeder Fallarbeit bildet die Phase der Reflexion des vorangegangenen Prozesses. Hier werden vom Fallberater Beiträge erwartet, die jedem einzelnen Teilnehmer und der gesamten Gruppe helfen, über Sogeffekte, Konfliktdynamiken und Rivalitäten in den Deutungen, Widerstandshandlungen u.ä. Phänomene, die die Fallarbeit möglicherweise bestimmen und belasten, zu reflektieren. Dieser Aufgabe kommt dann besondere Bedeutung zu, wenn sich die Teilnehmer und die gesamte Gruppe in den mitgebrachten kognitiven und psychodynamischen Mustern verfängt, d.h. wenn die angestrebten Fähigkeiten des Perspektivenwechsels, der Empathie, des konstruktivistischen Denkens und Deutens, der Überprüfung eingeschliffener Deutungen und Deutungsmuster die aktuellen Möglichkeiten der Teilnehmer und Gruppe übersteigen und der Bildungsprozeß zum „verknäuelten“ Gegeneinander wird. Die Gefahr, daß dies geschehen könnte, sollte angesichts der Identitätsbedeutsamkeit des fallorientierten Fortbildungskonzeptes vom Fallberater nicht unterschätzt werden.

(6) Beiträge, auf die Person des Fallberaters bezogen: Es gibt gesicherte Erfahrungen, daß die Grundstrukturen, mit denen jemand seine Identität verarbeitet hat, dahin tendieren, sich in der Interaktion auch von Lerngruppen nochmals abzubilden und zu reinszenieren. Dies gilt für Lehrende gleichermaßen wie für Lernende. Beide versuchen, ihre jeweiligen Verarbeitungs- und Lösungswege zu wiederholen. Und dies gilt selbst dann, wenn sie keineswegs sehr erfolgreich waren.

Damit kann es passieren, daß Fallberater ihre eigenen Probleme und die Verarbeitungsweisen dieser Probleme - unter der Hand - auf das Programm

der fallorientierten Fortbildung setzen und die Gefahr besteht, auf diese Weise die anderen zu programmieren, so daß man also das eigene Problem los wird um den Preis, daß es andere haben. Es besteht vor allem bei diesem sehr subjektnahen Fortbildungskonzept immer die Gefahr, daß sich wesentliche Teile der unbegriffenen Subjektivität des Fallberaters im Prozeß der Fallbearbeitung auf Kosten der Teilnehmer und deren Bildungsprozeß auslebt.

Diese Verschiebungs- und Übertragungsvorgänge sind aus anderen Zusammenhängen gut bekannt. Man kann nicht annehmen, daß die fallorientierte Fortbildung davor sicher ist. Deshalb erscheint es unumgänglich, daß die Fallberater auch Beiträge für die Person des Kollegen und damit auch mittelbar für sich leisten können. Gefordert ist hier die Reflexion der Erfahrungen (die Seminarsituation bekommt den Charakter eines Erfahrungsraumes), die die Fallberater mit sich im Kontext des Fortbildungskonzeptes machen (was macht das Konzept mit mir und meinen Trieben, Emotionen, Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen, Sehnsüchten, Kognitionen, Deutungen und Deutungsmustern? Was mache ich mit meinen Trieben, Emotionen, Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen, Sehnsüchten und Kognitionen aus dem Konzept?).

Neben diesen selbstreflexiv gerichteten Beiträgen sind vom Fallberater auch solche zu erwarten, die zur Entwicklung von Kollegialität und Kooperation, einem reflektierten Umgang mit den unumgänglichen Phänomenen der Ausübung von Macht und Kontrolle sowie die der Lenkung und des Vertrauens zum Ziel haben. Er hat Beiträge zu leisten zum Aufbau eines die Fallberater stützenden Systems von Regeln, Verhaltensweisen und Strategien. Er hat aber auch unumgängliche Abgrenzungen gegenüber dem Kollegen vorzunehmen, eine eigenständige Rolleninterpretation zu entwickeln und darüber ein erkennbares und unverwechselbares Profil zu gewinnen.

Abschließende Bemerkung: *Die Aufgabenbeschreibungen für Fallberater hat eine Fülle an Aufgabenbereichen, die dem speziellen Fortbildungskonzept entstammen, erbracht, die wiederum eine Vorstellung davon entstehen lassen, mit welchen Kompetenzen die Fallberater ausgestattet sein müssen, um dem Fortbildungskonzept und seinen Bildungsanliegen entsprechen zu können. Es ist nicht zu erwarten, daß Fallberater „unbesehen“ in der Lage wären, diese Aufgaben in ihrer Vielfalt und Komplexität zu übernehmen. Die dazu notwendigen Kompetenzen sind in einer besonderen Bildungsform zu erwerben, das dazu notwendige professionelle Handlungswissen ist partiell in einer besonderen Weise zu erwerben. Um welche typisierten Kompetenzen es sich dabei handelt, wird im folgenden Teil dargestellt.*

4.1.2.2 Kompetenzen der Fallberater

Eine gelingende Gestaltung der zuvor beschriebenen und begründeten Aufgaben erfordert auf Seiten der Fallberater eine Reihe von Kompetenzen, die sich nach zwei Kompetenzbereiche unterscheiden lassen:

1. Konzeptkompetenz

*Es werden jene Aufgaben typisiert, die mit der Begründung und Umsetzung der konzeptionellen Grundlagen des Bildungsmodells in die seminaristische Praxis zu tun haben. Darauf bezogene Kompetenzen der Fallberater werden als „**Konzeptkompetenz**“ bezeichnet. Diese wiederum stellt ein Kompetenzbündel dar und läßt sich in speziellere Formen von Kompetenz unterscheiden:*

** Eine professionelle **erwachsenenpädagogische Deutungskompetenz** als Grundfähigkeit der Fallberater, sich auf die Konstruktionen der Wirklichkeit (Deutungen) der Ausbilder „einzulassen“, diese zu verstehen und sie als Ausgangspunkt und Grundlage des Bildungsprozesses wirksam werden zu lassen.*

Fallberater benötigen also eine gewisse Professionalität im Umgang mit Deutungen. Sie haben im fallorientierten Bildungskonzept nicht in erster Linie die Vermittlung von Wissen aus den Arsenalen irgendwelcher Bezugswissenschaften zur Aufgabe, sondern vielmehr die Ermöglichung des produktiven Umgangs mit Wirklichkeitskonstruktionen, ihre interne Rekonstruktion - aber auch ihre Hinterfragung - sowie die prozeßhafte Ermöglichung einer Verschränkung sowie einer wechselseitigen Transformation von Bedeutungen.

*Notwendig ist deshalb in der „fallorientierten Fortbildung“ eine gewisse „Entfachlichung“ der Rolle des Fallberaters i.S. einer **Professionalisierung einer neuen didaktischen Funktion**. Er muß in der Lage sein, eigene Wirklichkeitskonstruktionen sowie die fachlich-curricular anerkannten Deutungen zurückzustellen, um sich auf die Konstruktionen der Wirklichkeit seiner Teilnehmer einzulassen. Die eigene didaktische Zuständigkeit des Fallberaters (Rolle des „Vermittlers“) endet dort, wo die eigene Kraft der Ausbilder ihren Ausdruck in eigenen Wirklichkeitskonstruktionen und eigenen Formen der Wirklichkeitsaneignung findet.*

Damit er diese Rolle professionell ausfüllen kann, muß der Fallberater systematisch seine Verstehensfähigkeit entwickeln. Erforderlich ist eine Sensibilität für die individuell-biographischen sowie die sozialen Bezüge von Wirklichkeitskonstruktionen sowie eine Kompetenz zur Ermöglichung von Diskursen über die jeweilige „Angemessenheit“ und die jeweilige „Tragfähigkeit“

dieser Deutungen. In diesem Sinne hat der Fallberater hellhörig zu werden für die Identitäts- und Deutungsarbeit der Teilnehmer.

* Eine professionelle **berufspädagogische Kompetenz**, die zwei unterschiedliche Seiten hat: eine fachliche Seite und eine Begründungsseite.

- Die **fachliche Seite der berufspädagogischen Kompetenz** meint die Fähigkeit von Fallberatern, die Wirklichkeitskonstruktionen seiner Teilnehmer in Berufsbildungskategorien zu verstehen. Im engeren Sinne handelt es sich um die Fähigkeit, die von den Ausbildern eingebrachten ausbildungstypischen (Konflikt-) Situationen über hermeneutische Erkenntnisprozesse in ihrer Entstehung und Entwicklung, in ihren vielfältigen Dimensionen (Ebenen) sowie in ihren (problematischen) Folgen für die Subjekte in der Berufsausbildung zu verstehen. Im einzelnen heißt dies, die für die fallorientierte berufspädagogische Fortbildung entwickelten 5 Ebenen der Fallarbeit kompetent durcharbeiten zu können: Die Subjektebene, die Interaktionsebene, die berufspädagogisch-didaktische Ebene, die organisationale Ebene sowie die gesellschaftliche Ebene.

Diese Seite der berufspädagogischen Kompetenz ist für das Konzept der fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung der Ausbilder von besonderer Bedeutung. Man kann durchaus feststellen, daß mit dieser Kompetenz die Moderation der Fortbildung „steht und fällt“. Sie basiert auf zwei unterschiedlichen „Quellen“:

- Auf eher **theoretischen Einsichten** in die Berufsbildungswelt im Sinne von Sonderwissen (Wissenschaftswissen, Theoriewissen), z.B. über den Beruf und den Betrieb als Stätte der Berufsausbildung, seinen lebensweltlichen, ausbildungsbedeutsamen Strukturen, Aufgaben, Anforderungen, Themen, Normen, Rollen, Funktionen. Über die Personen in der Berufsausbildung, insbesondere die Ausbilder und Auszubildenden, deren Aufgaben und Funktionen, ihren Lebenslagen, Interessen, Deutungsmustern, Orientierungen. Über Ausbildungskonzepte, den Diskussionen um diese Konzepte (Schlüsselqualifikationen, Leittexte, handlungsorientierter Unterricht, Ausbildung am Arbeitsplatz, Beurteilungskonzepte) sowie dem damit verbundenen Lernen. - Dieses Sonderwissen wird im fallorientierten Bildungsprozeß (nur) insoweit einbezogen, als es für den gegebenen Fall verstehens- und erklärungskräftig ist. Der Einbezug des Sonderwissens der Theorie kann also zwangsläufig nur punktuell sein und heuristischen Zwecken dienen, wenn auf das situationsgebundene Handlungswissen reflektiert werden soll. In dieser Funktion ist es allerdings unverzichtbar und stellt einen wesentlichen Kompetenzbereich der Fallberater dar.

• Auf eher solchen Einsichten, die man dadurch gewinnt, daß man selbst in diesem Feld gelebt und gearbeitet hat und die man deshalb mit **'Feldkompetenz'** umschreibt. Das Kompetenzproblem, das sich daraus ergibt, kann so umschrieben werden: Es erscheint schwer vorstellbar, ausbildungstypische Konflikte in einer kaufmännischen oder gewerblichen Ausbildung hinreichend verstehen zu können, wenn diese Lebenswelt der Ausbilder und Auszubildenden vom Fallberater nicht in einem gewissen Ausmaße selbst erlebt und erfahren wurde, wenn es sich also um eine letztlich fremde Lebenswelt handelt. - Feldkompetenz kann in sehr unterschiedlicher Weise erworben werden, z.B. im Rahmen einer eigenen Berufsausbildung, von Praktika, von Felduntersuchungen, Hospitationen u.a.m.

Die Summe dieser beiden Teilkompetenzen, dies soll nochmals deutlich gemacht werden, ergibt erst jene Fähigkeit zum deutenden Umgang mit schwierigen Berufsbildungssituationen, die das fallorientierte Fortbildungskonzept erfordert.

- Die **Begründungsseite der berufspädagogischen Kompetenz** meint die Fähigkeit von Fallberatern, in Berufsbildungskategorien zu denken und die zur Gestaltung der betrieblichen Berufsbildungswirklichkeit angemessenen Handlungsentwürfe zu begründen. Im einzelnen meint diese Kompetenz, im fallbezogenen Bildungsprozeß an entsprechender Stelle ausführen zu können, aus welchen Gründen - bezogen auf die schwierigen „Kerne“ der Fallsituation - welche Handlungen des Ausbilders als 'angemessen', 'vernünftig', 'erfolgversprechend' erscheinen. Ziel ist dabei, für die Bewältigung schwieriger Berufsausbildungssituationen erfolgversprechende Handlungsideen und Handlungsstrategien anzubieten.

* **Beratungskompetenz** als die Fähigkeit von Fallberatern, in beratungsspezifischen Kategorien zu denken und zu handeln. Hier gilt es, die dem Beratungshandeln immanente Handlungslogik und Ethik unter den Bedingungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes umzusetzen. Dies heißt vor allem, daß die Fallberater den Angebotscharakter der Falldeutungen ernst nehmen und ihn im Seminar zur Geltung bringen.

2. Modell- und Prozeßkompetenz

Hier werden jene Aufgaben typisiert, die mit der konkreten „Inszenierung“ des Arbeitsmodells in die seminaristische Wirklichkeit zu tun haben. Darauf bezogene Kompetenzen der Fallberater werden als **Modell- und Prozeßkompetenz** bezeichnet. Diese wiederum stellt ein Kompetenzbündel dar und läßt sich in drei speziellere Formen von Kompetenz unterscheiden:

* Eine **Strukturkompetenz**, die vor allem den kompetenten Umgang mit den Strukturen, Phasen, Abläufen und Regeln des Arbeitsmodells meint.

* Eine **Methodenkompetenz**, die vor allem einen kreativen Umgang mit der methodischen „Inszenierung“ des Arbeitsmodells meint. Hier gilt es, die tatsächlichen Freiräume des Strukturmodells situationsangemessen zu nutzen.

* Eine **sozial-emotionale Kompetenz**, die die Gestaltung der emotionalen Voraussetzungen und Folgen des Bildungsprozesses, die bei einem fallorientierten Konzept durch dessen Identitätsbedeutsamkeit besonders intensiv sein können, meint.¹

4.1.3 Der Umgang der Seminarteilnehmer mit den Kompetenzanforderungen durch das Arbeitsmodell

Die zuvor beschriebenen Aufgabenfelder und Kompetenzen stellen in ihrer Gesamtheit ein Anforderungsprofil dar, mit dem die Seminarteilnehmer (Trainer) in der Fallarbeit über die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmodell konfrontiert werden. Die **Leitfrage** der Untersuchung in diesem Kapitel wird sein, an welchen Stellen der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmodell (Arbeitsschritten, Arbeitsphasen) die Trainer mit den jeweils geforderten Aufgaben im Rückgriff auf ihre eigenen Kompetenzen 'klar kamen', an welchen Stellen eher nicht und von welcher Beschaffenheit und Tragweite die Schwierigkeiten oder Probleme, die die Trainer dabei zu erkennen gaben, sind. Zentraler Bezugspunkt für die Thematisierung der erkannten Schwierigkeiten ist die Frage nach der **Anschlußfähigkeit des Fortbildungskonzeptes an die Teilnehmvoraussetzungen**. Die Frage nach der Anschlußfähigkeit bedeutet allerdings nicht, die **Eignung** der Trainer für die Kompetenzanforderungen des foFoBiKo's zu eruieren. Dies käme einem statischen Verständnis bezgl. der Trainerkompetenzen wie auch der Konzeptanforderungen gleich. In Abgrenzung zu einem solchen Verständnis geht die Frage nach der Anschlußfähigkeit von einer **offenen Verhältnisstruktur zwischen Subjekt (Trainer) und Bildungskonzept** aus. Dies wird im Hinblick auf die Schwierigkeiten oder Probleme, die Seminarteilnehmer mit bestimmten Konzeptanforderungen haben, durch folgende **zwei Betrachtungsweisen bzw. Fragestellungen** deutlich:

¹Neben den hier beschriebenen Kompetenzen könnten noch weitere notwendig geforderte Kompetenzen im Zusammenhang des Kompetenzbereichs 'Modell- und Prozeßkompetenz' benannt werden. Hervorzuheben wären vor allem die Kompetenzen der Interaktionsgestaltung und der kollegialen Zusammenarbeit. Aufgrund ihres „Allgemeinheitscharakters“ (vgl. die Einführung zu Kapitel 4.1.2) werden diese Kompetenzen hier nicht ausdrücklich benannt.

* Inwieweit läßt sich das foFoBiKo bzw. lassen sich bestimmte 'Anforderungsteile' des Arbeitsmodells in die Kompetenzstrukturen der Seminar-Teilnehmer (Trainer) **integrieren** - was bedeutet, daß diese 'Teile' im Wege dieser Integration den Kompetenzstrukturen der Trainer auch **angepaßt** werden? (= Frage nach den Möglichkeiten von **Konzeptveränderungen**)¹

* Inwieweit sind aus der Selbsteinschätzung und Interessenslage der Trainer deren Kompetenzstrukturen über die Auseinandersetzung mit den Konzeptanforderungen **entwickel- und veränderbar**? (= Frage nach der **Lernbereitschaft und Lernkompetenz** der Trainer)

Diese Fragen können in diesem Kapitel 4.1.3 zunächst nur in Ansätzen und eher vordergründig behandelt werden, da eine differenzierte Beantwortung eine genauere Betrachtung und Reflexion der subjektiven Voraussetzungen, unter denen die Trainer zu den Modellseminaren gekommen sind (ihre Interessenslagen, Bildungsorientierungen, Deutungsmuster, bildungsbiografische Zusammenhänge u.a.m.) verlangt. Dieser Thematik wird sich die Untersuchung in Kapitel 4.2 zuwenden. In diesem Arbeitsteil (4.1.3) geht es demnach vorrangig um die Beschreibung und Reflexion der Erfahrungen, die die Trainer mit den Herausforderungen durch das Arbeitsmodell gemacht haben - wobei allerdings die beiden Fragen nach den Möglichkeiten einer Konzeptanpassung und der Lernbereitschaft der Trainer als Hintergrundthema an einigen Stellen und vor allem gegen Ende der Analyse mit angesprochen werden.

4.1.3.1 Beschreibung 'schwieriger' Lernerfahrungen im Verlauf der Auseinandersetzung mit der Arbeit an den Seminarfällen - eine erste Problemskizzierung

Das Seminarkonzept bot den Seminarteilnehmern (Trainern) die Chance, sowohl im Modus der teilnehmenden Beobachtung an einem von der Seminarleitung bearbeiteten Fall wie auch im Modus des eigenen Probehandelns in der Rolle der Fallberatung Lernerfahrungen im Hinblick auf die Anforderungen durch das Arbeitsmodell zu sammeln. Diese Lernerfahrungen mündeten an unterschiedlichen Stellen der Fallbearbeitungen in sog. Reflexionsschleifen, in denen Konzept, Arbeitsmodell (in seiner Gesamtheit, im Hinblick auf Einzelelemente), Rahmenbedingungen und Modifikationsmöglichkeiten problematisiert wurden. Um welche Themen es sich dabei handelte, inwieweit sich dabei Themenschwerpunkte und Problemkonstellationen erkennen lassen, inwieweit diese hinsichtlich der beiden Modi der Fallarbeitserfahrung

¹Dabei gilt es genau hinzusehen, inwieweit die Integrationsbemühungen nicht mit einem Verlust elementarer Konzeptansprüche ('essentials' der foFoBi) 'erkauft' werden. Sollte dies der Fall sein, käme dies einer Umfunktionalisierung des Bildungskonzeptes gleich. Bildungsmaßnahmen, die auf solchen grundlegenden Konzeptveränderungen basieren, sollten dann allerdings entsprechend gekennzeichnet (etikettiert) werden.

charakteristisch sind - darüber wird nachfolgend auf eine beschreibende und überblickhafte Weise berichtet.¹ Eine nähere Analyse einzelner Problembereiche wird im nächsten Abschnitt (4.1.3.2) zu leisten versucht.

Da die Verlaufsformen der beiden Modellseminare in Entsprechung zu den Lernerfahrungen und Problemsichten der Teilnehmer in ihrer Struktur vergleichbar sind, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Aufzeichnungen und Beobachtungen zum ersten Seminar. Dabei lassen sich im Hinblick auf die Frage der Problemgenerierung zwei Phasen unterscheiden, die für den Arbeitsprozeß des gesamten Seminars (Seminaranteile 1 und 2) handlungsleitend waren. Hiermit soll gesagt sein, daß die in diesen beiden 'Problemphasen' aufgetauchten und thematisierten Fragen, Schwierigkeiten, Problemlagen im wesentlichen den thematischen Arbeitsrahmen abgaben, in dem sich der Auseinandersetzungsprozeß der Teilnehmer mit den Anforderungen durch das Arbeitsmodell über das gesamte Seminar hinweg bewegte. Für eine in diesem Kapitel überblickshafte Beschreibung der als 'schwierig' erlebten oder von Fragezeichen begleiteten Lernerfahrungen genügt es daher, sich weitgehend auf die Darstellung dieser beiden 'Problemphasen' zu beziehen.

(1) Erste Problemphase: Lernerfahrungen im Zusammenhang mit der ersten Fallbearbeitung

Der erste Fall (sog. 'Doppelfall')² wurde von der Seminarleitung moderiert. Die Seminarteilnehmer befanden sich in der Rolle der teilnehmenden Beobachtung, d.h. die Teilnehmer nahmen als Mitglieder der Arbeitsgruppe an der Fallarbeit teil und konnten dabei das Handeln der Seminarleiter in deren Rolle als Fallberater beobachten. Der ersten Fallbearbeitung folgte eine Konzeptdiskussion, in deren Verlauf die Teilnehmer 23 Fragen formulierten, die sich ihnen aus der Fallbearbeitung stellten. Die **23 Fragen** in der von den Teilnehmern aufgeführten Reihenfolge:

1. Weshalb wurde nicht früher ein break gemacht?
2. Zeit: Zeit für die einzelnen Arbeitsschritte? Gesamtzeit?

¹Dabei soll auch erkennbar werden, welche Aufgaben - und Anforderungsteile des Arbeitsmodells von den Teilnehmern nicht oder nur am Rande angesprochen wurden, da dies darauf schließen läßt, daß die Aneignung oder seminaristische Umsetzung dieser Anforderungsteile von den Teilnehmern als **nicht** oder wenig problematisch eingeschätzt wurde. Diese Selbsteinschätzung bedeutet allerdings nicht, daß sie immer auch von Seiten der wissenschaftlichen Beobachtung geteilt wird. Im nächsten Abschnitt werden an geeigneter Stelle einige dieser 'Scheinklarheiten' thematisiert.

²Vgl. Erläuterung (1) im Anschluß an die Skizzierung des Verlaufs der ersten Seminarphase in Kapitel 2.1.2..2.

3. Rigidität des Ablaufes (Arbeitsschritte)?
4. Weshalb wird nicht früher systematisch festgehalten, was erarbeitet wurde?
5. Verknüpfung von Innen- und Außenkreis?
6. Weshalb wurde der Fall an dieser / jener Stelle „verlangsamt“?
7. Weshalb wird der Fallgeber nicht geschützt?
8. Passivität des Außenkreises?
9. Welche Art von Kommunikation soll im Innenkreis stattfinden?
10. Wie mache ich das Vorgehen für die Teilnehmer transparenter?
11. Warum wird nicht mit der Moderationsmethode entlang des Modells gearbeitet?
12. Warum werden dem Fallzähler nur Handlungswege angeboten? Weshalb wird nichts getan? (z.B. in die Anwendungsstrategien gehen)
13. Warum verdeutlichen die Moderatoren so wenig Dramaturgie?
14. Warum beziehen sich die Moderatoren so wenig aufeinander?
15. Welche Rolle spielen die Moderatoren in der Gruppe?
16. Wie läßt sich das Modell 'Ausbilder - Azubi' verwirklichen?
17. Welche Möglichkeiten gibt es, innerhalb des Falles zu fokussieren?
18. Begriffe als Problem: Verstehen? Lernen? Sich Identifizieren?
19. Reihenfolge der Arbeitsschritte: Welche Logik?
20. Wirtschaftlichkeit: Zeitrahmen? 2 Moderatoren?
21. Gestaltbarkeit des Modells: Reduzierbarkeit?
22. Theoretische Inputs: Welche Wissensformen sind notwendig? Welche möglich?
23. Warum werden einzelne Schritte in der Weiterarbeit nicht weitergeführt?

Eine erste Kommentierung des Fragekatalogs: Der Großteil der Fragen läßt sich einigen wenigen **Themenkreisen** zuordnen:

* Themenkreis '**Zeit**' bzw. die '**zeitliche Gestaltung von Fallarbeit**': Fragen 1, 2, 6, 17, 20, 21. Auch in Frage 3 steckt der Zeitfaktor.

* Themenkreis '**Differenzen zu moderationspezifischen bzw. in der Trainerarbeit gebräuchlichen Verfahrensweisen**': Fragen 4, 11, 13; auch die Fragen 12, 14 und 15.

* Themenkreis '**Arbeitsform von Außen- und/oder Innenkreis**': Fragen 5, 8, 9.

* Themenkreis '**Struktur und Aufgabenverständnis des Arbeitsmodells**': Fragen 18, 19, 22. Auch die Fragen 3 und 23 lassen einen deutlichen Bezug zu diesem Themenkreis erkennen. Die Frage 9, die in formaler Hinsicht dem vorigen Themenkreis zugeordnet wurde, gehört thematisch gesehen gleichfalls zu diesem Themenkreis.

Höchst bemerkenswert ist, daß die Frage der **zeitlichen Gestaltung** des FoBiKo's für die Teilnehmer einen ganz hohen Stellenwert in ihrer Problemeinschätzung des Konzeptes einnimmt. Auf dem Hintergrund der Bedingun-

gen, unter denen ihre Bildungsarbeit als Trainer in der Regel abläuft, verwundert dies nicht: Der zeitliche Rahmen ihrer Arbeit (vor allem in der betrieblichen Bildungsarbeit) ist durch (vordergründige) Effizienzkriterien meist sehr eng abgesteckt. Ein 'viel'-ständiger Fallbearbeitungsprozeß erscheint daher den meisten als sehr problematisch¹, d.h. für diese Teilnehmer in ihrer eigenen Bildungsarbeit nicht ohne weiteres durchführbar.

Auch das Hinterfragen des methodischen Vorgehens in der Fallbearbeitung durch den Vergleich mit **moderativen Arbeitsformen** entspringt den Erfahrungen aus der eigenen Bildungsarbeit: Gemeint sind die Berufserfahrungen jener Trainer, die ihre Rolle als Bildungsexperten vor allem als Moderatoren begreifen. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage 18 zu verstehen, die auf eine Abklärung der für das Fallkonzept zentralen, für Moderatoren aber nicht immer nachvollziehbaren Begriffe 'Verstehen', 'Lernen', 'Sich Identifizieren' drängt.

Auch die Fragen 5 und 8 zum Themenbereich 'Innen-Außenkreis' lassen sich einem auf die **Klärung von methodischen Fragen** gerichteten Interesse zuordnen. Die Frage 9 hingegen ('welche Art von Kommunikation soll im Innenkreis stattfinden?') ist eher eine Frage, die die konzeptionelle Seite des foFoBiKo's berührt.

Die Fragen 3, 18 (zuvor schon angesprochen) und 23 aus dem Themenkreis 'Struktur und Aufgabenverständnis des Arbeitsmodells' lassen gleichfalls ein deutliches Interesse an der Klärung methodischer Offenheiten erkennen. In den Fragen 9 ('Art der Kommunikation im Innenkreis') und 22 ('Art der theoretischen Inputs bzw. Wissensformen') hingegen werden deutlich Fragen der Konzeption und der Kompetenzerfordernisse formuliert. Frage 19 ('Logik der Reihenfolge der Arbeitsschritte') läßt sich in diesem Zusammenhang ambivalent interpretieren: Ob der Fragesteller die Frage aus einem eher 'methodisch' geleiteten Interesse gestellt hat oder ob er mit der Frage eher ein 'konzeptionelles' Interesse verfolgte, muß hier offen bleiben.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß in dieser ersten Problemphase die Auseinandersetzung der Seminarteilnehmer mit dem Fallkonzept vorrangig von der Frage bestimmt ist, ob und wie dieses Fortbildungskonzept mit der eigenen Berufswelt 'passend' ist. Fragen nach den zeitlichen Rahmenbedin-

¹Die besondere Heraushebung des Faktors 'Zeit' durch die Teilnehmer ist allerdings auch im Zusammenhang zu sehen, daß der erste Fall ein sog. 'Doppelfall' war und dadurch, gemessen an dem, was Fallarbeit 'üblicherweise' an Zeit erfordert, sehr viel Zeit beanspruchte. Dennoch: Auch im zweiten Fallberaterseminar, in dem die erste Fallbearbeitung zwar in einem kürzeren Zeitrahmen ablief, war die Frage nach dem Zeitrahmen von Fallarbeit von Anfang an eine der ganz zentralen Fragen.

gungen und der methodischen Gestaltung - auf dem Hintergrund eines Berufsrollenbegriffs, der hier zunächst noch unscharf mit dem Moderationsbegriff umschrieben ist - stehen im Vordergrund. Fragen, die die konzeptionellen Grundlagen der foFoBi oder spezifische Kompetenzanforderungen durch das Arbeitsmodell betreffen, sind für die Seminarteilnehmer in dieser Problemphase dagegen eher von untergeordneter Bedeutung.

(2) **Zweite Problemphase: Lernerfahrungen im Zusammenhang mit der Einübung und selbstverantwortlichen Gestaltung von Fallarbeit**

In dieser zweiten Problemphase waren die Seminarteilnehmer gefordert, einen Fall, den ein Teilnehmer zur Verfügung stellte, in eigener Regie und ohne Unterstützung durch die Seminarleitung entlang der einzelnen Schritte des Arbeitsmodells zu bearbeiten. Die Teilnehmer hatten also die Möglichkeit, über eigene Praxis und konkretes Handeln in einer 'Ernstsituation' Erfahrungen mit den Aufgaben und Kompetenzansprüchen von foFoBi zu sammeln. Es verwundert daher nicht, daß die Konzeptreflexionen, die im Verlauf und im Anschluß an diese von den Teilnehmern gestaltete Fallbearbeitung aufgebrochen sind, von Fragen und Problemstellungen bestimmt waren, die sich in ihrer thematischen Ausrichtung deutlich vom Problemprofil der ersten Problemphase unterschieden. Die die Diskussion beherrschende Frage war die nach den Anforderungen, die der **6. Arbeitsschritt** ('grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen') an den Fallberater stellt. Dabei wurde deutlich erkannt, daß der 6. Arbeitsschritt nur dann gelingen kann, wenn die im Vorfeld zum 6. Schritt vom Außenkreis formulierten **Kernfragen** eine arbeitsfähige Grundlage - was auch immer das zunächst heißen mag - abgeben.¹

Welche Bedeutung haben Kernfragen für den weiteren Verlauf der Fallbearbeitung? In welchem Bezug stehen Kernfragen zur Fallgeschichte und zum vorangegangenen Fallbearbeitungsprozeß? Was bedeutet das „Kernhafte“, wenn von einer Kernfrage die Rede ist? Wie konkret, allgemein oder zukunftsgerichtet (d.h. auch Handlungsmöglichkeiten andeutend) können/sollen Kernfragen formuliert werden? Welcher Wissenskompetenzen auf Seiten des Fallberaters bedarf es, um mit Kernfragen arbeiten zu können? Und über-

¹Die von den Seminarteilnehmern geleitete und selbstgestaltete Fallarbeit wurde von diesen zu Beginn des 8. Arbeitsschrittes abgebrochen. In ihrer Selbsteinschätzung - die von der Seminarleitung geteilt wurde - verlief die Fallbearbeitung im 6. Arbeitsschritt unbefriedigend, so daß die Teilnehmer für die Durchführung des 8. Schrittes ('Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen') keine tragfähige Grundlage sahen, auf der sie dem Fallerzähler plausible und begründete Handlungsperspektiven hätten darlegen können. Welcher Art die Schwierigkeiten im 6. Arbeitsschritt waren und in welchem Zusammenhang diese mit der Aufgabe der Kernfragenformulierung standen, wird im nächsten Kapitel dieses Berichts (4.1.3.2) ausführlich diskutiert.

haupt: Worin ist die besondere Leistungsfähigkeit des 6. Arbeitsschrittes zu sehen, wenn es im 8. Arbeitsschritt darum geht, dem Fallbeobachter Handlungsperspektiven zu erschließen, damit er mit seinem Fallproblem weiterkommt? Dies waren die wichtigsten Fragen, die die Seminarteilnehmer in dieser zweiten Problemphase zunächst und vor allem bewegten.

Im Verlauf der Thematisierung dieser Fragen wurde die **Rolle des Fallberaters**, vor allem im Hinblick auf seine Aufgaben im 6. Arbeitsschritt, verstärkt zum Thema gemacht. Die in diesem Arbeitsschritt vom Fallberater abverlangten Wissenskompetenzen und damit inhaltlichen Einlassungen stellten jene Teilnehmer, die ihre Bildungsarbeit vor allem aus einer Moderatorenperspektive wahrnahmen, vor eine grundsätzliche Frage, die ein Teilnehmer so formulierte: „Welche Begründung gibt es, warum der Moderator¹ (in der Fallbearbeitung) auch inhaltlich mitarbeitet und sich nicht nur auf den Gesprächsprozess konzentriert?“ Mit dieser für ein Moderationsverständnis von Bildungsarbeit typischen Sichtweise knüpfte der Reflexionsprozess in dieser zweiten Problemphase an die Konzeptdiskussion der ersten Phase an, in der - wie oben erläutert - eine Reihe von Fragen dieses Moderationsthema zum Ausdruck brachte.

Ein kurzes Resümee: Durch die 'hautnahe', experimentelle Erfahrung mit dem Arbeitsmodell entstanden für die Teilnehmer neue Problemwahrnehmungen. Dabei standen Probleme mit der Kernfragenfindung und -formulierung sowie mit den Anforderungen durch den 6. Arbeitsschritt im Mittelpunkt. Besondere Schwierigkeiten, was die Aufgaben der Arbeitsschritte 1 - 5 betrifft, wurden von den Teilnehmern wie in der ersten Problemphase so auch hier nicht hervorgehoben. Das bedeutet, daß die in Verbindung mit diesen Schritten geforderten Aufgaben von den Teilnehmern als lösbar angesehen wurden, die im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen und Bildungserfahrungen als anschlussfähig erschienen. Es wird im nächsten Kapitel dennoch zu fragen sein, ob sich diese Selbsteinschätzung der Teilnehmer auch in der Beobachterperspektive der wissenschaftlichen Begleitung so darstellte, oder ob an bestimmten Stellen diese Selbsteinschätzung vielleicht korrekturbedürftig ist.

Die in dieser zweiten Problemphase genannten Schwierigkeiten um den 6. Arbeitsschritt sowie die in der ersten Problemphase geäußerten Bedenken im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der foFoBi und der methodischen Gestaltung des Arbeitsmodells bilden den **thematischen Rahmen**, innerhalb dessen die Kompetenzdiskussion der Seminarteilnehmer bis zum Abschluß des Gesamtseminars (Seminarblöcke 1 und 2) ablief. Das Verbindungsglied

¹Gemeint ist der Fallberater.

der Problemwahrnehmungen in den Problemphasen 1 und 2 war die Frage, inwieweit das foFoBiKo - bei allen spezifischen Besonderheiten - letztendlich nicht ein Moderationskonzept ist. Im Zusammenhang dieser Frage und im Zuge einer zunehmend differenzierteren Auseinandersetzung mit den spezifischen Aufgaben von Fallberatung - vor allem im Zusammenhang der Arbeitsschritte 5 und 6 - entstand im Verlauf des Seminarprozesses eine **wachsende Verdichtung der Problemauseinandersetzung hin zu sehr grundsätzlichen Fragen** konzeptioneller und vor allem bildungstheoretischer Art.¹ Die wichtigsten dieser Fragen waren: Wodurch zeichnet sich der Bildungsanspruch des foFoBiKo's aus? Nach welchen Kriterien läßt sich dieser Bildungsanspruch von einem Moderationskonzept, von einem Beratungskonzept sowie von therapienahen Arbeitskonzepten unterscheiden? Was bedeuten diese Abgrenzungen im Hinblick auf die Aufgaben und Kompetenzen der Fallberater? An welchen Stellen des Arbeitsmodells läßt sich das Fallkonzept modifizieren und mit anderen methodischen Verfahren verknüpfen, ohne daß dabei der Bildungsanspruch aufgegeben wird? Welche Möglichkeiten gibt es, die Komplexität und Vielfalt der Arbeitsschritte zu reduzieren, ohne dabei die konzeptionellen Grundlagen einer foFoBi infrage zu stellen? Eine eingehende Erörterung dieser Fragen wird im Verlauf des folgenden Kapitels geschehen.

4.1.3.2 Analyse spezifischer Schwierigkeiten der Seminarteilnehmer (Trainer) im Umgang mit Fallkonzept und Arbeitsmodell

Die in Kapitel 4.1.3.1 beschriebenen Problemlagen werden nachfolgend² nach **4 Themenkreisen** näher untersucht:

- * Schwierigkeiten mit spezifischen Anforderungen durch das Arbeitsmodell (dabei auch die Frage nach der Bedeutung von Handlungsprojekten)
- * Die Frage nach Modifizierungs- und Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells durch die Verknüpfung mit anderen methodischen Verfahren (dabei auch die Frage nach dem Verhältnis der Aufgaben und Arbeitsformen von Innen- und Außenkreis)
- * Das foFoBiKo als ein Bildungskonzept in Abgrenzung zu anderen 'Bildungs'konzepten
- * Zusammenfassende Skizzierung einiger 'typischer' Problemlagen (Versuch einer Bündelung der vorangegangenen Problemanalyse)

¹Dieser Verdichtungsprozeß entwickelte sich vor allem im 2. Seminarblock.

²Mit Ausnahme des Problems der 'zeitlichen und seminargruppenspezifischen Rahmenbedingungen', das im Zusammenhang der Frage nach den Anwendungs- oder Variationsmöglichkeiten des Fallkonzeptes an anderen Stellen (Kapiteln 4.2.2.2 und 5.1.3) behandelt wird.

**4.1.3.2.1 Schwierigkeiten mit spezifischen Anforderungen durch das Arbeitsmodell (Probleme im Zusammenhang mit den Aufgaben einzelner Arbeitsschritte; Probleme im Zusammenhang mit der (Ablauf-)Struktur des Arbeitsmodells)
- dabei: die Bedeutung von Handlungsprojekten**

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage dieses Berichts bezgl. der Anschlußfähigkeit des foFoBiKo's mit den Voraussetzungen der Teilnehmer interessiert neben der Offenlegung der Schwierigkeiten, die Teilnehmer mit dem Arbeitsmodell hatten, auch die Frage, **mit welchen Anforderungsteilen des Arbeitsmodells die Teilnehmer meinten, ohne größere Schwierigkeiten 'klar zu kommen'**. Über diese positive Seite der Kompetenzeinschätzung und über einige mit dieser Einschätzung verbundene Konzeptverdeutlichungen durch die Seminarleitung soll zunächst in Punkt (1) berichtet werden.

(1) Lernerfahrungen in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsschritten 1 - 5

Die mit der Gestaltung dieser Arbeitsschritte verbundenen Aufgaben und Fähigkeiten lassen sich unter den Stichworten der **'Empathiefähigkeit'**, der **'Perspektivenübernahme'** bzw. des **'Perspektivenwechsels'** und des **'Sinnverstehens'** zusammenfassen.¹ Die Ansprüche von **'Empathiefähigkeit'** und **'Perspektivenwechsel'** konnten die Teilnehmer fast ausnahmslos² annehmen, weil sie diese mit ihren eigenen Erfahrungen und Tätigkeiten ihrer Bildungspraxis oder ihrer (wissenschaftlichen) Ausbildungsbiographie verbinden konnten. Für den Teil der Seminarteilnehmer, der von der Erwachsenenpädagogik oder Sozialpädagogik kam, der gelernt hatte, pädagogisches Handeln als subjektnahen und lebensweltlichen Prozeß zu begreifen, sind Kompetenzen wie **'Empathiefähigkeit'** oder **'Perspektivenwechsel'** in der Regel fest verankerte Bestandteile in ihrem Berufs- und Bildungsverständnis. Aber auch für die Seminarteilnehmer, die zwar keine **'pädagogische'** Vergangenheit mitbrachten, die jedoch über den Weg der Weiter- oder Fortbildung als Trainer mit bestimmten methodischen Verfahren oder Konzepten in Berührung kamen, die solche Kompetenzen erfordern (z.B. Supervisionsverfahren, Gestalt- und Familientherapeutische Verfahren, TZI u.a.) waren **'Empathiefähigkeit'** und **'Perspektivenwechsel'** vertraute Denk- und Handlungsformen.

Trotz dieser **'Klarheiten'** seitens der Teilnehmer bedurfte es einiger Verdeutlichungen, was die Umsetzung dieser Grundfähigkeiten im Kontext der ersten

¹Vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.38 ff.

²Bei einem Teilnehmer, für den Bildungsarbeit im Kern eine Moderationstätigkeit (d.h. an Gesprächsführungstechniken orientierte Arbeit) bedeutete, blieb bis zu Seminarende offen, inwieweit diese Bildungsansprüche Platz in seiner **'Bildungs'**-Arbeit hatten.

Schritte des Arbeitsmodells betrifft. Z.B. hatten einige Teilnehmer Schwierigkeiten mit der Unstrukturiertheit des ersten Arbeitsschrittes (das Fehlen von irgendwelchen Instruktionen an den Fallerzähler im Hinblick auf seine Fallerzählung); einigen Teilnehmern war nicht klar, nach welchen Kriterien der Rückfrageprozeß im 2. Arbeitsschritt zu gestalten ist (wie weitreichend können die Fragen sein? wie tiefgehend? wie sehr in die Person des Fallerzählers 'eindringend'? warum nur Fakten ansprechend?) und welche Bedeutung dieser Frageprozeß für das Fallverstehen im 5. Arbeitsschritt hat. Diese und andere Fragen zu den ersten Arbeitsschritten verlangten nach Begründungen, die nur durch die Klarlegung der inneren Logik des Arbeitsmodells gegeben werden konnten. Im folgenden Gesprächsausschnitt aus dem 2. Fallberaterseminar wird der Versuch durch die **Seminarleitung**, diesen **logischen Zusammenhang der Arbeitsschritte** zu verdeutlichen, ausschnitthaft wiedergegeben:

„Ich fang mal beim ersten Arbeitsschritt an: 'die Fallgeschichte erzählen'. Es waren Überlegungen hier im Raum, den Fallerzähler in einer bestimmten Weise im Vorhinein zu instruieren. Wir haben im Projektteam an diese Möglichkeit von Anfang an nie gedacht. Wir halten sie im Sinne des Konzeptes auch nicht für begründbar. Es geht im Kern darum, daß die Teilnehmer sich bemühen, in den Sinn- und Deutungshorizont einer Person, des Fallerzählers, hineinzutreten, in diesem Horizont sich zu bewegen, Aussagen, Deutungsversuche zu machen, um dann - das ist bei uns der 6. Schritt - aus einer gewissen Distanz diese Geschichte nochmals anzuschauen, Bedeutsamkeiten in dieser Geschichte zu identifizieren, sich zu fragen, sind das Kernthemen, und in der Summe dann diesem Fallerzähler - und zwar ganz stark in seiner Denk- und Wahrnehmungsstruktur bleibend, sie aber gleichzeitig auch erweiternd, das ist die Hoffnung - ihm Hilfestellung anzubieten. Fallgeschichten erzählen heißt für uns, im Modus dessen, der da kommt, sich auf seine Geschichte zu beziehen. Wir haben es bisher unterlassen, auch unter uns in der Theoriearbeit, z.B. mit einer psychoanalytischen Brille heranzugehen, beim Fallerzähler weiße Flecken zu identifizieren oder in seiner Lebensgeschichte zu wühlen. Das ist nicht unser Konzept; wir sind keine Psychoanalytiker oder Psychotherapeuten, sondern Bildungsarbeiter. (Tonbandwechsel: Es fehlen einige Sätze, in denen der Seminarleiter nochmals auf den Ausgangspunkt seiner Gedanken, den ersten Arbeitsschritt, zurückkommt.) In der Art, in der der Fallerzähler seine Geschichte ausbreitet, stellt er sich und seine Deutungswelt dar. Das ist die Begründung dafür, daß dieser Horizont der Fallgeschichte vom Fallerzähler definiert wird. Daß bekannt wird, was sein Horizont ist, sein Ausgangshorizont.

Im 2. Arbeitsschritt besteht die Möglichkeit, diesen Horizont erstmals zu überschreiten, durch Fragen, die dem Fallerzähler möglicherweise befremdlich erscheinen. Warum fragen die denn das? Warum interessiert die denn

das? Also, da mag so eine erste Befremdung erfolgen. Wir sind der Meinung, Bildungsarbeit hat etwas mit Befremdung zu tun, also daß vor dem Hintergrund dieser Idee, an beruflichen Handlungssituationen zu arbeiten, Befremdlichkeiten entstehen. Eine erste Möglichkeit ist in diesem 2. Schritt gegeben; aber der muß nach gewissen Regeln, auch nach gewissen Prinzipien geführt werden, sonst bricht ein Teil dieses Bildungskonzeptes weg.

*Manche Fallgeschichten sind nach zwei Minuten zuende erzählt; manche Fallgeschichten sind im ersten Arbeitsschritt nach zwanzig Minuten noch nicht zu Ende. Das ist sehr bedeutsam in der Weise, wie ein Mensch sich einer ihm fremden Teilnehmerschaft anbietet, wie er sich auf sie einläßt. Die Schritte, die man dann zusammen macht, da kann sowas wie eine kollegiale Verknüpfung entstehen, wenn man im zweiten Schritt behutsam nachfragt, nicht ausfragt, nicht inquisitorisch nachhakt, nicht Rechtfertigungen abfragt, sondern in seinem Bemühen, diese Person in ihrer Berufssituation zu verstehen, noch nach Informationen sucht. Das ist die Ethik des zweiten Arbeitsschrittes. Im eigenen Bemühen, dieser Person, dieser Geschichte gerecht zu werden, möchte ich noch dieses und jenes wissen. Was mich hindert, nach allem Möglichen zu fragen. Es geht um diese Fallgeschichte, um das erste Angebot und mein Bemühen, mir Zugang zu diesem Menschen und zu dieser Fallgeschichte zu verschaffen. Alles, was hilft, ist erlaubt; alles, was in dieser Hinsicht problematisch wird, ist eben zu problematisieren, und einige Akzente dieses Nachfragens haben wir identifiziert, wo wir sagen: Das ist höchst kritisch, das ist eher ein inquisitorisches, überspitzt neugieriges, auf Rechtfertigung zielendes Nachfragen und ein Nachfragen, das nicht erkennbar werden läßt, in welchen Handlungsräumen, Handlungssituationen die Personen sich bewegen. Gerade das Handeln der Personen müßte nach unserer Vorstellung ein wesentlicher Teil des Nachfragens sein. Das Fragen nach Handlungen ist aus unserer Perspektive außerordentlich wichtig, vor allem **in Verbindung mit dem 5. Arbeitsschritt**, wenn man da bei Schritt 5 a (das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln - Beweggründe, Interessen der Handelnden) nicht in ein hemmungsloses Sich-Verpsychologisieren und Spekulieren eintreten will; dann muß man sich auf Handlungssequenzen, Handlungsteile, Handlungssituationen beziehen. Das ist die innere Verknüpfung der Arbeitsschritte.“*

Die hier wiedergegebene Verdeutlichung des logischen Zusammenhangs der Arbeitsschritte bedeutet, daß die vom Fallberater geforderten Kompetenzen der 'Empathiefähigkeit' und des 'Perspektivenwechsels' im Hinblick auf den Fallerzähler auf dessen **Sinn- und Deutungshorizont**, wie er in seiner Fallgeschichte zum Vorschein kommt, zu beziehen sind. Diese Ankoppelung an den Sinnhorizont des Fallerzählers bedeutet allerdings nicht, daß der Verstehensprozeß an ihn gebunden ist. Erkenntnisfortschritt und neue Einsichten in den Fall sind nur dann möglich, wenn der Sinnhorizont des Fallerzählers auch

überschritten wird (durch Umdeutungen oder Gegenhorizontbildungen seitens der Fallberater und Seminarteilnehmer). Neue Deutungsangebote an den Fallerzähler sind für diesen aber nur dann weiterführend, wenn sie in der **Sprache des Falles** und damit im **Be(!)-deutungshorizont** des Fallerzählers erfolgen. Nur so vermag der Fallerzähler neuen Deutungsangeboten Bedeutung und damit Sinn zuzuschreiben. Andernfalls geht ihm der Fall, der **sein** Fall und **seine** Geschichte ist, verloren. In diesem Verständnis, daß es in allen Schritten der Fallarbeit¹ immer um den Fallerzähler und seine Geschichte geht - und nichts anders - gibt sich das Fallkonzept als ein **Beratungskonzept** zu erkennen. Dies ist für die Teilnehmer zunächst eine neue Einsicht, mit der sie im Verlauf des Seminarprozesses und der weiteren Fallbearbeitungen aber immer besser umzugehen wußten.

(2) **Die Gestaltung der Fallarbeit als ein sinn-verstehender Deutungsprozeß im 5. Arbeitsschritt: „Welche Art von Kommunikation soll im Innenkreis stattfinden?“ (Frage 9 des Fragekatalogs)**

Im 5. Arbeitsschritt ist der Fallberater gefordert, die Fallarbeit so zu gestalten, daß die Deutung der Fallgeschichte sich erkenntnismäßig und sprachlich als ein sinnverstehender Prozeß entfalten kann.² Diese Gestaltungsaufgabe setzt voraus, daß der Fallberater selbst fähig ist, sich im Modus des **verstehenden Deutens**³ auf den Fall einlassen zu können. Die folgenden **zwei Gesprächsausschnitte** aus dem ersten Fallberaterseminar sollen beispielhaft einige Schwierigkeiten verdeutlichen, in die (künftige) Fallberater kommen können, wenn sie mit dem foFoBiKo noch wenig vertraut sind.

Die beiden Gesprächssequenzen sind Auszüge aus dem Verstehensprozeß der zweiten Fallbearbeitung, die von den Seminarteilnehmern in eigener Regie durchgeführt wurde. In der Fallgeschichte ging es um **folgendes Problem**: *Die Fallerzählerin (Frau Kunze) hatte im Auftrag der Personalabteilung einer größeren Firma ein neues Ausbildungskonzept entwickelt, das darauf abzielte, daß das in der Ausbildung der Firma bisher vorherrschende Ausbildungsverständnis (Lernen durch Anleiten, Instruieren, Belehren) durch ein eher auf 'Selbständigkeit' und 'Selbstorganisation' abhebendes Ausbildungsverständnis abgelöst wird. Im Zuge der Implementierung dieses neuen Ausbildungskonzeptes in die einzelnen Betriebe stieß Frau Kunze auf den nachhaltigen Widerstand in einem bestimmten Betrieb. Der Geschäftsleiter und*

¹Auch im 6. Arbeitsschritt, in dem verallgemeinerbare (typische) Aspekte des Falles thematisiert werden, muß die Fallarbeit beim Fallerzähler bleiben. Auf dieses Thema wird an späterer Stelle in diesem Kapitel näher eingegangen.

²Zum Verständnis, was hier mit 'Sinnverstehen' gemeint ist: vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.18 - 20; S.47 - 57.

³Vgl. ebd., S.18 - 20

der hauptverantwortliche Ausbilder dieses Betriebes (ein „eingespieltes Team“) verhielten sich dem neuen Ausbildungskonzept gegenüber renitent. Den Ausbilder kannte Frau Kunze aufgrund vielfältiger Erfahrungen recht gut: Sie stellt ihn in ihrer Fallgeschichte als einen „älteren“, erfahrenen und - vor allem unter prüfungsrelevanten Gesichtspunkten - sehr erfolgreichen Ausbilder dar, der auch einen „guten Draht zu seinen Auszubildenden“ hat. Bei der Erprobung des neuen Ausbildungskonzeptes im besagten Betrieb machte Frau Kunze auch die Erfahrung, daß die Auszubildenden selbst eine distanzierte Haltung dem Konzept gegenüber einnahmen. Auf das Verstehen dieser Haltung der Auszubildenden bezieht sich die Wiedergabe der ersten Gesprächsszene:

*** Gesprächsszene 1: 'Das Handeln der Auszubildenden verstehen'**

Teilnehmer B.: „Also ich denk', daß die Auszubildenden guten Grund haben, sich jetzt nicht für eine Seite zu entscheiden, die da miteinander rivalisieren, also auch bei der Abfrage zur Arbeit sagen, ja wir würden gerne selbständiger arbeiten oder sowas ..., weil die ja in der verbleibenden Zeit, wenn die Andrea (gemeint ist Frau Kunze) wieder weg ist, mit den zweien (gemeint sind der Geschäftsführer und der hauptverantwortliche Ausbilder) wieder zu tun haben. Also, ich glaub', da haben sie alle einen guten Grund, jetzt nicht aufzumucken und zu sagen, ja das andere wär' uns eigentlich auch lieber, wenn das denn so ist, daß das interessant wäre, mal was anderes auszuprobieren oder dafür Interessen zu entwickeln. Ich glaub', das spüren sie sehr gut, daß da Vorbehalte sind im Haus von den zwei Verantwortlichen.“

Teilnehmer R.: „Also ich hab' eben so das Lieblingswort mir ausgesucht, nämlich das mit der Identität. Ich stell mir auch so vor, daß Auszubildende, wenn sie aus der Schule kommen und in einen Betrieb kommen, daß da so ein Bruch in der Biographie ist oder was ganz anderes, weil in der Schule, da wird man ganz anders behandelt, ganz andere Handlungsorientierungen hat man da, und viele, vielleicht nicht alle, suchen vielleicht auch irgendwie Halt, also suchen vielleicht diese Regeln, die das pädagogische Herz erst einmal ein bißchen weniger hochschlagen lassen, aber die suchen das vielleicht erst mal. Und die Situation ist ja sehr komplex. Also die wird ja auch durch diese Rivalität nochmal komplexer. Und Selbstorganisation ist eine hohe Anforderung an die Gruppe auch. Ja was macht man dann, wenn man dann irgendwie Halt sucht? Man sucht sich vielleicht erstmal das, mit dem man sich Erfolg verspricht. Also zum Beispiel, was wird vielleicht geprüft oder so“

*** Gesprächsszene 2: 'Die Beziehung zwischen Frau Kunze und dem Ausbilder verstehen'**

Teilnehmerin L.: „Ich hab' den Eindruck, es ist ein bißchen eine ambivalente Beziehung, positiv geprägt, aber auf der anderen Seite scheint mir sowohl die Andrea (Frau Kunze) als auch der Walter (der Ausbilder) ehrgeizige Menschen zu sein, also wo tief drinnen auch ein Stück Konkurrenz brodeln könnte zwischen den beiden, und ich denke, es ist auch ein pikante Seite dran, sie ist 'ne jüngere Frau, er ist der ältere Mann, und beide sehr ehrgeizig, eigene Konzepte, also daß unter allem Einvernehmen einer guten Zusammenarbeit also auch noch ganz andere Kräfte am Werk sind, die da nicht an einem Strick ziehen lassen, sondern an zwei Enden des Strickes, der da Ausbildung heißt. Also ich find' es auch ein bißchen mütterlich: Die Mütter mögen den Vätern sagen, wie es eigentlich pädagogisch sinnvoller wäre. (Lachen in der Gruppe)“

Teilnehmer R.: „Ich weiß jetzt gar nicht, ob ich dies Mütterliche so aufgreifen soll. Ich seh's nicht so. Eigentlich ist es umgekehrt. Also eigentlich ist normalerweise, sag' ich mal, so klassisch die Mutter ja zuhause, der Vater eben nicht. Und es ist jetzt eigentlich umgekehrt. Also diesen engen Kontakt hat ja der Walter (der Ausbilder) im Grunde. Der ist jemand, der ab und zu mal da ist und, aus der Sicht des Walter, dann mal so im Vorbeigehen (sagt): so und so muß es laufen.“

In beide Szenen werden Gesprächsmuster eingeführt, die das Fallverstehen im Modus des sinnverstehenden Deutens nicht nur nicht befördern, sondern auch behindern können:

(.) **Zur Szene 1:** Sie verdeutlicht den Unterschied zwischen einer dem Anspruch von Fallverstehen eher gerecht werdenden Deutung und einem Deutungsversuch, der diesen Anspruch eher verfehlt. Teilnehmer B. lehnt sich in seiner Deutung sehr eng an die Fallgeschichte an, indem er aus dem Zusammenhang der ihm zur Verfügung stehenden Informationen nach den Interessen und Beweggründen fragt, von denen sich die Auszubildenden in ihrem Handeln bzw. Nicht-Handeln leiten lassen. Teilnehmer R. verläßt die Fallgeschichte, indem er in einer **'theoretisierenden' Sprache** einen Denkansatz bemüht, um dieses Handeln der Auszubildenden zu erklären. Teilnehmer R. spricht von 'Identität', 'Biographie', (schulischen) Handlungsorientierungen'. Sein Sprachmuster ist ein **diskursiv-erklärendes** und nicht ein sinnverstehendes. Generalisierende, typisierende und erklärende Fallbearbeitungsweisen sind im 6. Arbeitsschritt gefragt, nicht jedoch im 5. Schritt.

(.) **Zur Szene 2:** Die Deutung der Beziehung zwischen Frau Kunze und dem Ausbilder durch die Teilnehmerin L. hat eine **psychologisierende** Schlagsei-

te. Für Frau L. stellt sich die Beziehung „tief drinnen“ als eine von Konkurrenz mitgetragene Beziehung dar, da ihr „scheint“, daß die beiden „sehr ehrgeizige Menschen“ sind. Die Informationsbasis für diese Deutung ist ein wenig dünn. Aus der Fall Erzählung von Frau Kunze geht lediglich hervor, daß der Ausbilder ein bislang erfolgreicher Ausbilder ist und er sich durch seinen Erfolg in seiner Arbeit bestätigt sieht sowie, im Hinblick auf Frau Kunze, daß ihr die Durchsetzung des von ihr entwickelten Bildungskonzeptes in den Betrieben ein sehr wichtiges Anliegen ist. Der psychologisierende Tenor in den Aussagen der Teilnehmerin L. kommt auch darin zum Vorschein, daß sie ihre Deutung der Beziehung als eine Konkurrenzbeziehung mit dem Hinweis auf ein „mütterliches“ Motiv in Verbindung bringt.

Teilnehmer R. knüpft in seinem Gesprächsbeitrag unmittelbar an die Gedanken von Frau L. an. Er tut dies in einer **argumentativen Sprache**, indem er der Deutung von Frau L. nicht nur eine andere Sichtweise gegenüber stellt, sondern indem er die Deutung von Frau L. im Sinne einer nicht-richtigen Sichtweise bewertet („Ich seh's nicht so. **Eigentlich ist es umgekehrt.**“). Wie in Gesprächsszene 1¹ bedient sich der Teilnehmer R. auch in dieser Szene einer diskursiven Verständigungsform, wengleich die Begründungen, die er hier anführt, weniger theoretisch unterfüttert sind, sondern sich in erster Linie aus seinen Alltagserfahrungen ableiten.

Ein kurzes Resümee: Der Teilnehmer R. mit seinen Schwierigkeiten, einen sinnverstehenden Zugang zur Fallarbeit zu entwickeln, steht **beispielhaft** vor allem für jene (an Fallberatung interessierten bzw. künftigen) Fallberater, die noch wenig Erfahrung mit Bildungsarbeit mitbringen, insbesondere wenn das bisherige Erfahrungsfeld mit Bildung vorrangig ein hochschulbezogenes oder universitäres war.² Der Teilnehmer R. kann aber auch als Beispiel für Bildungserfahrene gesehen werden, für die Bildungsarbeit (in unterschiedlichen Institutionen wie Volkshochschulen oder Bildungszentren) vor allem eine mit Instruktion oder Lehre verbundene Aufgabe bedeutet, ebenso aber auch für sog. Experten auf dem 'freien' Bildungsmarkt, deren Handlungskompetenzen vor allem auf den professionellen Umgang mit Konzepten und Methoden von 'Bildungs'techniken (z.B. Moderationsverfahren als Gesprächsführungstechniken oder NLP als ein Konzept, das in erster Linie einen kompetenten Umgang mit Interventionstechniken abverlangt) gerichtet sind. Gemeint sind mit diesem letzten Personenkreis alle die, die mit ihrer Bildungsarbeit vor allem ein **instrumentelles Verständnis** verbinden.

¹Vgl. oben

²Im Rahmen eines pädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Studiums wird 'Hermeneutik' bestenfalls gelehrt, als 'Praxis' aber nicht gelernt.

Im Unterschied zu diesen verschiedenen Personengruppen finden in der Regel jene Teilnehmer einen leichteren, mit weniger Schwierigkeiten verbundenen Zugang zu einem sinnverstehenden Fallarbeiten, die in ihrer Bildungsarbeit beratende und deutende Aufgaben wahrnehmen (z.B. in der Gestaltarbeit, in der Supervisionstätigkeit). Teilnehmern, die sich in ihrer Bildungsarbeit darüberhinaus auch von Bildungsprinzipien, wie sie dem Fallkonzept zugrunde liegen, leiten lassen - hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Prinzipien des Subjekt- und Lebensweltbezugs sowie das der situativen Handlungsorientierung - wird der Einstieg in das verstehende Fallarbeiten zusätzlich leichter fallen. Besonders hilfreich ist, wenn die Teilnehmer das Berufsfeld, aus dem die Seminarfälle kommen, aus eigener Erfahrung kennen, also das mitbringen, was oben im Zusammenhang der Kompetenzerfordernisse mit dem Begriff der **'Feldkompetenz'**¹ umschrieben wurde².

Abschließend noch ein paar Hinweise zum **Phänomen des 'Psychologisierens'**: Ein psychologisierender Umgang mit der Fallgeschichte läßt sich aus zwei 'Sachverhalten' erklären: Zum einen aus der Person, die mit der Fallgeschichte in dieser Weise verfährt; zum andern aus dem vorausgegangenen Verlauf der Fallbearbeitung, insbesondere des zweiten Arbeitsschrittes. Im Hinblick auf die Seite der Person kann in Seminaren zur foFoBi immer wieder die Erfahrung gemacht werden, daß Teilnehmer, die für ein psychologisierendes Deuten anfällig sind, vor allem aus Berufsfeldern kommen, in denen helfende oder erzieherische Aufgaben im Zentrum der Arbeit stehen³. Es spricht vieles für die These, daß im Zuge der Arbeitserfahrungen in diesen Feldern eine psychologisierende Betrachtungsweise der sozialen Welt befördert wird. Als in der Person verankerte Wahrnehmungsstruktur kann sie auch zum Habitus werden, der in den Deutungsprozessen von Fallarbeit sich vor allem dann Geltung verschafft, wenn andere Wahrnehmungskanäle nicht oder nur unzureichend zur Verfügung stehen. Dies hat etwas mit dem zweiten 'Sachverhalt' zu tun.

Wenn es in der Fallarbeit bis zum 5. Arbeitsschritt, dem Verstehensprozeß, nicht gelingt, sich für die Deutung der Fallgeschichte eine **umfassende und differenzierte Informationsgrundlage** zu verschaffen, dann ist der Nährbo-

¹Vgl. Kapitel 4.1.2.2, Punkt 1: Konzeptkompetenz.

²Ein Teilnehmer drückte das hier mit 'Feldkompetenz' Gemeinte im Hinblick auf seine künftige Fallberatertätigkeit wie folgt aus: „Ich denke, daß, wenn ich so mal meine erste Zielgruppe mir vor Augen führe, ich vom Gesamtkonzept eigentlich keine Probleme haben werde, vermute ich jetzt mal, zum einen aus der gesamten Beratererfahrung, aus der Erfahrung des Trainierens, aber auch der ... Erfahrung der Handlungsorientierung heraus, und vor allen Dingen, sag ich mal, auch wenn ich es mir einbilde, die Organisation, die Probleme, einfach die Gestaltung der einzelnen Betriebe ich in- und auswendig kenne ...“

³Beispielsweise zählen auch die betrieblichen Ausbilder zu dieser 'Berufsgruppe'.

den für einen psychologisierenden und spekulativen Umgang mit dem Fall bereitet. Wenn es also im zweiten Arbeitsschritt, der Nachfragephase, nicht gelingt, den Fall als Handlungssituation in seinen diversen und vielfältigen Abläufen, Handlungszusammenhängen und institutionellen Bezügen auf eine sehr konkrete Weise kenntlich zu machen, dann kann es im 5. Arbeitsschritt auch kein Fallverstehen geben, das für den Fallerzähler weiterführend ist. Das Gelingen einer Fallbearbeitung hängt daher weitgehend vom Gelingen der im 2. Arbeitsschritt geforderten Aufgabe des Nachfragens ab.

(3) Das Verstehen der 'Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation' bzw. das Verstehen der berufstypischen Tätigkeit im Zusammenhang des 5. Arbeitsschrittes

Der Verstehensprozeß im 5. Arbeitsschritt wird im Sinn einer mehrperspektivischen Betrachtung durch die Vorgabe von sog. **Deutungsebenen** angeleitet. Sie stellen für die Verstehensarbeit einen thematischen Orientierungsrahmen dar und ermöglichen so einen strukturierten Arbeitsverlauf:

- * das Verstehen der **Fallpersonen** (des Fallerzählers und der anderen im Fall auftauchenden Personen) in ihren Handlungen, Handlungsplänen, Handlungsgründen, Interessen u.a.;
- * das Verstehen der **Interaktionsvorgänge und Beziehungen** (z.B. Gruppen- und Machtstrukturen sowie Rollenmuster) in ihren Anteilen für die Konfliktentstehung und -entwicklung;
- * das Verstehen der **Gestaltung des Lernens** (der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation);
- * der Verstehen der **betrieblichen Bedingungen**, z.B. der Produktions- und Organisationsstrukturen in ihrer Bedeutung für die Fallentstehung und -entwicklung;
- * das Verstehen **gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen**, die sich im Fall widerspiegeln.¹

Mit den zwei ersten und den zwei letzten Ebenen der Falldeutung kamen die Teilnehmer nach eigener Einschätzung 'klar'. Hinsichtlich der dritten Deutungsebene, der '**Gestaltung des Lernens**', hatten einige Teilnehmer hingegen zum Teil erhebliche Verständnisschwierigkeiten. Am Beispiel des Teilnehmers S. aus der **folgenden Gesprächsszene aus dem Schlußgespräch zum ersten Fallberaterseminar** soll dies verdeutlicht werden:

¹Siehe zum näheren Verständnis dieser Deutungsebenen: Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.47 - 57 sowie (in einer zusammenfassenden Form): Müller, K.R. 1996, S.14 - 16.

Teilnehmer S.: „Für mich ohne größere Schwierigkeiten sind die Schritte 1 bis 5 umsetzbar. Ich hab' für mich festgestellt, wo es um so was wie Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel ging, konnte ich damit gut umgehen.“

Seminarleiter: „Bis Schritt 5, heißt das einschließlich von 5?“

Teilnehmer S. (zögert): „Ja, einschließlich 5, wobei ich - **der einzige Punkt, wo ich vom Verständnis her Schwierigkeiten hab', 'die Gestaltung des Lernens verstehen'. Das ist nicht eine Fragestellung, mit der ich normalerweise herangehe und ich sie mir erst im Kopf zurecht legen muß. Also das muß ich mir erst neu aneignen, diese Fragestellung. Alle anderen Fragestellungen sind mir gewohnt sozusagen.**“

Seminarleiter: „Also dieser Punkt hat etwas mit der Definition unserer Teilnehmer zu tun: Fachkräfte für die Gestaltung des Lernens; das ist die Begründung für diesen Punkt. Wenn es sich um Führungskräfte handelt, würde dieser Punkt heißen: 'die Gestaltung des Führens verstehen' (Teilnehmer S.: ah, ja), von Führungssituationen. Das ist in unserer Sicht die Zentrierung auf den Kern der Berufstätigkeit der Adressaten.“

Teilnehmer M.: „Könnte im weitesten Sinne auch die Gestaltung des Arbeitsprozesses heißen. Wäre ja auch denkbar.“

Seminarleiter: „Oder die Gestaltung des Beratens, wenn das der Kern der Berufstätigkeit ist.“

Teilnehmer S.: „Der ist also auswechselbar je nach Zielgruppe. Das hatte ich so noch nicht realisiert.“

Daß Teilnehmer S. den Verstehensaspekt der 'Lerngestaltung' erst zum Abschluß des Seminars (angestoßen durch die Nachfrage des Seminarleiters) als Problem erwähnt, läßt darauf schließen, daß für ihn das Thema der Lerngestaltung für sein Verständnis von Fallarbeit über das gesamte Seminar hinweg eine eher randständige Bedeutung hatte. Im Rahmen des Fallkonzeptes wird dem Aspekt der 'Lerngestaltung' hingegen eine sehr zentrale Bedeutung zugeschrieben, da in ihm der berufspädagogische Kern der Fallarbeit mit betrieblichem Ausbildungspersonal zum Tragen kommt.

Welche Gründe mag Teilnehmer S. gehabt haben, daß er der Frage nach der Lerngestaltung nur wenig Beachtung gegeben hat? Aus der obigen Gesprächsszene lassen sich zumindest zwei Gründe herauslesen:

(.) Lernen scheint für ihn in Anbetracht seiner Zielgruppen, mit denen er in der Bildungsarbeit als Trainer zu tun hat, kein Thema zu sein, das im Vordergrund steht.¹

(.) Die Frage nach der 'Lerngestaltung' ist für ihn (bis zu diesem Abschlußgespräch) nicht als eine Frage erkennbar, die in ihrer Bedeutung abhängig ist von dem jeweiligen berufsspezifischen Handlungszusammenhang der Zielgruppe, mit der der Fallberater arbeitet, bzw. des Fallerzählers und der Problemsituation, die dieser in seiner Fallerzählung darstellt. Damit soll gesagt sein, daß z.B. in Fallseminaren mit betrieblichen Führungskräften anstelle der Frage nach der 'Lerngestaltung' die Frage nach der 'Führungsgestaltung' im Zentrum der Fallbetrachtung stehen kann. (Ob diese Frage im Einzelfall dann auch zu einer zentralen Frage wird, ist allerdings abhängig von der Problemkonstellation und den Bedeutungszuschreibungen durch die Teilnehmer, die an diesem Fall arbeiten.) Der Verstehensprozeß auf der Deutungsebene des Berufshandelns geht also davon aus, **welche soziale Handlungsform der Fallerzähler in seiner Fallgeschichte als Berufsaufgabe repräsentiert**. Solche Handlungsformen können sein: Führen, Beraten, Moderieren, Erziehen, Pflegen, Heilen, Verkaufen, 'politisch' Handeln bzw. Interessen Vertreten (z.B. in der Personal- oder Betriebsratsarbeit) u.a.m. und/oder eben auch Lernprozesse Gestalten und Organisieren.

Zu den Verständnisschwierigkeiten des Teilnehmers S. hat sicherlich auch beigetragen, daß den Teilnehmern der Fallberaterseminare diese berufsbezogene Deutungsebene bei der Vorstellung des Arbeitsmodells als 'Lerngestaltung' bzw. als 'Lernarrangement und Ausbildungsorganisation' vermittelt worden ist. Diese Kennzeichnung stammt aus der Konzeptentwicklung der foFoBi im Rahmen der betrieblichen Ausbilderseminare, da die zentrale berufliche Handlungsform bei Ausbildern die der Lerngestaltung ist. Im Hinblick auf weitere Fallberaterseminare und auch hinsichtlich des Interesses der Konzeptentwickler, daß ohne Mißverständnisse erkennbar ist, daß die foFoBi ein bildungsbereichsübergreifendes und für unterschiedliche Zielgruppen anwendbares Konzept ist, empfiehlt es sich, die Benennung dieses Deutungsschrittes sprachlich in eine allgemeinere Fassung zu bringen (z.B. in die Formulierung: 'das Verstehen des fallspezifischen Berufshandelns').

¹Aus unterschiedlichen Gesprächszusammenhängen im Verlauf des Seminars ist bekannt, daß Teilnehmer S. bislang vor allem mit (betrieblichen) Führungskräften gearbeitet hat.

(4) **Der Prozeß der Kernfragenfindung und -formulierung als ein Konstruktionsprozeß**
 - das Anforderungsprofil dieses Arbeitsschrittes und die besonderen Schwierigkeiten der Teilnehmer bei der Entwicklung von Kernfragen

Zu Beginn des 6. Arbeitsschrittes sollen die Teilnehmer des Außenkreises ihre (Kern-) Themen bzw. (Kern-) Fragen, die sie im Zuge ihrer gedanklichen Durchdringung der vorausgegangenen Fallbearbeitung aus der Außenperspektive entdeckt haben, der Gesamtgruppe vorstellen. Die sog. 'Kernthemen' sind das Ergebnis der Aufgabe der Außenkreisteilnehmer, die verschiedenen Deutungsspuren, die in der fünften Arbeitsphase verfolgt wurden, zu bündeln und in zentrale Leitlinien der Fallbetrachtung überzuführen. Diese Kernthemen als fallspezifische Sachverhalte zeichnen sich dadurch aus, daß ihnen eine erhebliche Bedeutung bei der Fallentstehung, des Fallverlaufs und der Intensität der Auseinandersetzung im Fall zugemessen wird. Mit dieser Kennzeichnung ist die Annahme verbunden, daß das Erkennen und kompetente Bearbeiten der in den Kernthemen angesprochenen Sachverhalte im weiteren Verlauf der Fallarbeit (6. Arbeitsschritt) eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, daß über die dabei gewonnenen Einsichten in die Fallsituation sich für den Fallzähler neue, weiterführende, also erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten eröffnen.¹

In den beiden Fallberaterseminaren wurden die Aufgaben der Kernfragenfindung und -formulierung von den Teilnehmern im Zusammenhang einzelner Fallbearbeitungen wiederholt eingeübt. Das Interesse für diese Erprobungen kam von den Teilnehmern selbst, da ihnen die Gestaltung dieses Arbeitsschrittes als sehr anspruchsvoll und schwierig erschien. **Worin die besonderen Schwierigkeiten für die Teilnehmer bestanden, soll anhand des folgenden Gesprächs dokumentiert und anschließend erläutert werden.**²

¹Zum näheren Verständnis vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.57f.; Müller, K.R. 1996, S.16.

²Das Gespräch (aus dem 2. Seminarteil zum ersten Fallberaterseminar) ist Teil einer Konzeptdiskussion im Anschluß an eine Erprobungsphase zur 'Kernfragenfindung und -formulierung'. Dieser Erprobungsphase ging eine Fallbearbeitung in den Arbeitsschritten 1 - 5 voraus. Die Teilnehmer sollten nun im Hinblick auf den vorausgegangenen Fallbearbeitungsprozeß in drei Arbeitsgruppen Kernthemen formulieren. Nach der Vorstellung der Ergebnisse in der Gesamtgruppe entzündete sich die Diskussion am Arbeitsergebnis der ersten Gruppe, die insgesamt **19 Fragen** formuliert hatte.

Damit für den Leser das Gespräch nachvollziehbar wird, erscheint es notwendig, einige Informationen zum Fall bzw. zur Fallproblematik - wenn auch nur skizzenhaft - voranzustellen und beispielhaft auch einige 'Kernfragen' aus der ersten Arbeitsgruppe:

* **Zum Fall:** Als Neuling in einem Fortbildungsinstitut hatte die Fallzählerin (Margit Beinlich) die Aufgabe, einen Kurs mit Umschülern (Alter: 20 bis Ende 40 Jahre) im Rahmen deren Projektarbeit zu unterrichten und zu beraten. Sie sollte vor allem den einzelnen

Seminarleiter Erich Hof: „*Mich treibt die Frage, ist für euch die Herausforderung, Kernthemen zu finden und zu formulieren, mit dieser Erfahrung, die ihr mit euch, in der Gruppe und in der Vorstellung eurer Kernthemen gemacht habt, zunächst einmal einigermaßen abgearbeitet, also die Problematik dieser Phase des Findens, des Formulierens und des Ausdrückens von Kernfragen oder bleiben da jetzt immer noch Reste von Unverständnis und von Offenheit?*“

Teilnehmer : „Unbedingt“

Teilnehmer Alfred Klasen: „*Ich hatte vor dieser Phase eigentlich ein festes Verständnis gehabt, was man unter einer Kernfrage versteht, aber aufgrund der Masse an Fragen, die uns vorher präsentiert worden ist, bin ich jetzt wieder unsicher geworden. Denn nehmen wir mal die erste Gruppe, die eine Masse an Fragen formuliert hat, also wo ich durch die Masse eigentlich nicht mehr Kernfragen erkenne, also das ist einfach noch mal so ein Nach-*

Projektgruppen pädagogische und arbeitstechnische Hilfen anbieten. (Die inhaltlich-fachliche Seite der Projektarbeit lag im Verantwortungsbereich der jeweiligen Fachbetreuer.)

Eines Tages - „es war ein schöner, warmer Junitag“ - war nur etwa die Hälfte des Kurses im Unterricht anwesend. Die Fallerzählerin konnte ihren Unterricht nicht durchführen, da das Thema, das sie vorbereitet hatte, die Anwesenheit zumindest des Großteils des Kurses voraussetzte. Die Fallerzählerin war „sauer“ und „persönlich verletzt“, zumal die Kursteilnehmer sich zuvor auch noch in die Unterrichtsliste eingetragen hatten.

Das Gespräch mit der pädagogischen Leitung des Instituts zu diesem Sachverhalt verlief für die Fallerzählerin sehr enttäuschend. Die Leitung gab ihr zu verstehen, daß die Regelung der Anwesenheitspflicht „nicht ihr Problem sei“, sondern das der einzelnen Dozenten. Laut Arbeitsvertrag war die Fallerzählerin allerdings in die Pflicht genommen, die Anwesenheit der Umschüler zu überprüfen und festzuhalten. „So ärgerte ich mich in doppelter Weise: über die pädagogische Leitung wegen ihrer indifferenten Haltung und über die Leute, weil die nicht kommen. Was soll ich tun?“

* **Beispiele aus der Liste der 19 Kernfragen:** ‘Welche Bedeutung für den Konflikt hat der Umstand

- *Subjektebene:* ‘daß Margit Neuling in dem Job ist?’; ‘daß Margit ihr Verständnis von pädagogischer Verantwortung und Macht nicht geklärt hat?’; ‘daß Margit die Projektarbeit in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis definiert?’; ‘daß die Beteiligten unterschiedliche Biographien haben?’;

- *Beziehungsebene:* ‘daß sich die Beteiligten um die Verantwortungsrolle drücken?’; ‘daß Margit die Teilnehmer führen will, die Teilnehmer aber nicht geführt werden wollen?’

- *Ebene der Institution:* ‘daß die fachliche und beratende Seite personell aufgespalten sind?’; ‘daß „liberales pädagogisches Handeln“ in einer „rigiden“ Institution (Schulatmosphäre) gelebt werden soll?’;

- *gesellschaftliche Ebene:* ‘daß die Teilnehmer Umschüler sind?’;

- *Ebene der Lerngestaltung (Didaktik):* ‘daß der Konflikt bei der Projektarbeit stattfindet?’; ‘daß die erwachsenen Lerner Sinn in ihrem Lernen suchen?’.

gehen des Falles, wo man nochmal so die Chronologie des Falles auf's Papier bringt. Das sind für mich dann keine Kernfragen mehr.“

(.....)¹

Seminarleiter Jörg Valentin: „Wie war das in der Gruppe? Wie lief der Prozeß da ab? Habt ihr über die Fragen im einzelnen noch gesprochen oder hat jemand gesagt, das ist für mich eine Kernfrage?“

Teilnehmer Peter Koch: „Wir haben die Frage jeweils kurz andiskutiert und wenn es, so meine Wahrnehmung, allen plausibel erschien, haben wir die Frage in die Liste aufgenommen.“

Erich²: „Kleiner Widerspruch: Ich habe dafür plädiert, nicht zu verhandeln, ob ich seine Frage als wichtig oder nicht ansehe. Also wenn er meint, es ist eine Kernfrage für ihn, dann hat er die Möglichkeit, das hier zu notieren (Peter: ja). Wir haben im Vorfeld, das hatte eher so Übungscharakter aus meiner Sicht, da haben wir unsere Kernfragen genannt und nochmals diskutiert: mag das jetzt unter didaktischen Gesichtspunkten sowas wie 'ne Kernfrage sein, haben uns Formulierungshilfen angeboten, aber eigentlich nur um den **Kernfragencharakter** für sich selber nochmals zu begreifen; und das was hier steht, ist die Summe von Kernfragen, die in dieser Gruppe von den einzelnen Teilnehmern als Kernfragen identifiziert wurden. So hab' ich das wahrgenommen. Also für mich ist das keine Stoffsammlung, sind auch keine Folgefragen, für mich sind es **Kernfragen im eigentlichen Sinne.**“

(.....)

Teilnehmer Max Hälbig: „Also für mich steht immer noch im Vordergrund, diese **Souveränität des Fallerzählers**. Sicherlich ist es zunächst mal eine sehr große Breite, die wir hier angelegt haben, die vielleicht ein Stück Verwirrung produziert. Aber wenn ich eine solche Sammlung mache, meine ich, ist es nicht wieder gleichzeitig die Aufgabe des Außenkreises oder überhaupt von Teilnehmern, das jetzt noch einmal zu reduzieren, um es dem Fallerzähler ein Stück leichter zu machen, sondern den Fallerzähler an dieser Stelle aufzufordern, wo meinen Sie, welche Fragen helfen Ihnen in der Konfliktlösung oder Falllösung weiter?“

Teilnehmer Hubert Scholz: „Also ich bin trotzdem nicht damit einverstanden, bei aller Toleranz gegenüber den Meinungen der anderen oder der Souveränität des Fallerzählers, weil **da muß eine intellektuelle gedankliche Leistung dahinterstecken**, und ich seh' in der Fülle, aber auch in den Formulie-

¹(.....) bedeutet, daß eine anschließende Gesprächssequenz nicht dokumentiert wird.

²Seminarleiter Erich Hof hatte in der 1. Arbeitsgruppe mitgearbeitet.

rungen sehr viel Oberflächlichkeit und nicht Auseinandersetzung mit dem Thema und dem Fall. Also wenn ich einfach irgendwas 'rausnehm' (aus den Kernfragen der ersten Arbeitsgruppe), 'daß die Beteiligten unterschiedliche Biographien haben', das ist immer so (ein Teilnehmer laut: ja); wenn, dann muß man hinschreiben: wo sind die besonderen Biographien oder welcher Beteiligten, z.B. der Lernteilnehmer oder sowas. Also da wirklich daran zu arbeiten, da würden sich wahrscheinlich viele der Sachen verdichten - nur das wäre das, was ich jetzt erwartet hätte, in dem Schritt, das der **Verdichtung**."

Teilnehmer Ralf König: „Also da steht so 'n Psychologenuniversum, wie Du's (meint Jörg Valentin) gestern formuliert hast¹, also mehr als das und zwar in seiner abstraktesten Form.“

Erich: „Das mag sich ja in der Bearbeitung erweisen, ob es etwas Abstraktes ist oder ob das die Voraussetzung geschaffen hat, um jetzt im Sinne der Bearbeitung das herzustellen, was der Hubert gerade bemängelt, genau die Anschlußfähigkeit zum Fall, die jetzt über die Begrifflichkeit selber noch nicht für euch, die ihr dieses Gespräch nicht mitgemacht habt, fremd erscheint, die mir in der Gruppe, weil wir halt die Fragen genau in Anbindung an den Fall entwickelt haben, sonnenklar war. Das halt ich einfach mal fest als 'ne Erfahrung jetzt auch.“

(Erich Hof fragt die Fallerzählerin (Margit Beinlich) nach ihrer Einschätzung.)

Fallerzählerin Margit Beinlich: „Also im ersten erschlägt die Fülle etwas, das ist der eine Eindruck; der andere: ich hab' nicht den Eindruck, daß die Fragen am Fall vorbeigehen, ich hab' den Eindruck, daß sie sehr stark auf den Fall bezogen sind, bis auf einige Fragen, also 'die unterschiedlichen Biographien der Beteiligten', da seh' ich insofern keine Relevanz, weil ich keine Personen geschildert hab' in dem Kurs, wo ersichtlich wäre, da spielt die Biographie 'ne Rolle. Aber ein anderer Punkt, wo ich denke, daß da die Interessen der Beteiligten eine Rolle spielen, ist aufgegriffen, also 'verschulte Situation und Bedeutung für Umschüler'. Also da kommt für mich sowas 'rein, auf 'ner allgemeinen Ebene, wo ich denke, das ist eine Grundproblematik, die hier 'reingehört. Und für mich kristallisieren sich schon Schwerpunkte 'raus, also einige Fragen überschneiden sich und gehen irgendwo mit unterschiedlicher Richtung an's Problem 'ran, und ich hab' jetzt für mich so

¹Der Hinweis bezieht sich auf eine Aussage, die im Zusammenhang einer anderen Fallreflexion gefallen ist.

vier Punkte, wo ich sag', das sind für mich zentrale Punkte, auf die sich das zentriert hat.“

Hubert: „Es gibt für mich immer sinnvolle Fragen, also da kann der Fallerzähler immer was d'raus ziehen, weil's logisch ist. Ich frag' jetzt für mich, warum ist diese Lehr-/ Lernsituation¹ zu einem Fall geworden für die Margit. Das hängt an bestimmten Punkten (Erich: ja); die sind dann relevant geworden und dadurch wurd's zu einem **erwähnenswerten** Fall, zu einem Problem. Und nach denen müssen wir suchen und **das können nicht 25 Punkte sein.**“

Erich: „Doch. **Das können 25 sein, das können auch 125 sein.** Das ist meine Behauptung. Die erste Antwort ist: Das ist deshalb zum Fall geworden, weil die Margit ein Neuling ist. Das ist ein typisches Problem von Neulingen. Wenn sie 10 Jahre im Beruf ist, erzählt sie diesen Fall nicht mehr. Der passiert ihr nicht mehr. Da hat sie Strategien gefunden. Aber als Neuling gerät sie genau in diese Falle. Zweitens: Ihr Verständnis von pädagogischer Verantwortung und Macht ist nicht geklärt. Das ist der Hintergrund; da sind wir rollentheoretisch 'rangegangen, an ihre Rolle - das ist ein Thema, das ich eingebracht habe -; da sind für mich drei Segmente drin: Beratung und Unterstützung, Vermittlung / Instruieren und Kontrolle. Beratung und Unterstützung ist in der Projektarbeit mißlungen, das wollen sie nicht; Instruierung in anderen Kontexten, hat sie erzählt, ist der Fall, nicht; und die Kontrolle, die ist in ihrem Vertrag angelegt als Aufgabe, die möchte sie gern abschieben. Also die Aussage, die jetzt entsteht, ist, daß die Margit als jemand, der in diesen Beruf hineinwächst, noch keinen Standpunkt gefunden hat, um diesen Kontroll- und Machtanteil in alles andere zu integrieren. ... Also da (in den Frageformulierungen) auf Trennschärfe zu gucken, daß sich das abgrenzt und nicht überschneidet, das halt' ich für einen Anspruch, den können wir nicht leisten. Meine Sicht der Dinge ist, **das ist ein riesengroßes Netz, dieser Fall, und man zieht dieses Netz jeweils an einzelnen Fragen hoch und alle anderen hängen auch d'rin.** Und die Zipfel heißen immer anders, aber alles hängt auch mit d'rin. Von daher hab' ich nicht den Anspruch zu sagen: alles muß ich unterscheiden, alles muß anders sein, sondern indem ich das eine anfan-ge, sie ist Neuling, komm' ich möglicherweise sofort auf den Trichter, ja Neuling heißt auch, Neuling in der Institution, Neuling in der Rolle. Und für mich ist der Fall von dieser Seite her ein außerordentlich exemplarischer Fall, wie schwierig es ist, Beratungsanteile, Instruktionsanteile und Kontrollanteile zu integrieren. Und daß Berufsanfänger vor allem damit riesige Schwierigkeiten haben, ist für mich eine ganz zentrale Erkenntnis im Zusammenhang mit diesem Fall. Das ist für mich eine Geschichte, wo für mich deutlich wird erstens, das ganze hat „wirklich“ nur Angebotscharakter, und

¹Gemeint ist der Konflikt der Fallerzählerin mit ihren Umschülern.

zweitens, diese Fragen sind nichts anderes als **Konstruktionen** des Falles, das sind thematische Konstruktionen, die völlig daneben liegen können, **die nicht trennscharf sind**, dessen ungeachtet mögen sie für die Fallerzählerin hilfreich sein in Durchdringung ihrer Verstrickungen.“

Hubert: „Die Mühe, die du dir jetzt gegeben hast, einen Sachverhalt zu erklären, das vermiß' ich in der ...“ (Erich unterbricht)

Erich: „Aber das ist dann das Thema der **Bearbeitung**, nicht der Erklärung von Kernfragen. Also das ist dann Bearbeitung, zumindest in meinem Verständnis.“

(.....)

Jörg: „Hubert, das mit der **geistigen Durchdringung**, ich hab' dich jedenfalls so verstanden, heißt für dich, daß **in der Frage ein Stück das zum Vorschein kommt**, in der Frage selbst, was du (meint Erich) eben entwickelt hast. Ich kann mir nur einen Weg vorstellen, um das ein Stück weit erkennbar zu machen, daß derjenige, der die Frage in der Gruppe als für eine für ihn zentrale Frage formuliert, **ansatzweise die Frage erläutert** so, wie du es jetzt gemacht hast.“

Hubert: „Also nur dann könnt' wirklich die Fallerzählerin entscheiden ...“ (Jörg unterbricht)

Jörg: „... so ist es; das mein' ich eben auch. Mir ist es zum Teil schon auch so ergangen, daß ich mir bei der einen oder anderen Frage überlegt hab', wäre das für mich eine Kernfrage und was bedeutet die Frage angesichts des Falles und hätte mir da mehr Informationen gewünscht, was für den Betreffenden diese Frage zu einer Kernfrage macht. Daß das dann letztlich **seine** Kernfrage ist, o.k., da gibt's nichts zu kritisieren. Aber für die anderen mehr Informationen, was die Bedeutung der Frage für ihn zu einer Kernfrage macht. Also in dem Sinn könnt' ich mir das vorstellen; aber man kann es natürlich nicht elaborieren, und elaborieren kann man es nur in der Arbeit des 6. Arbeitsschrittes. **Aber ein Stück Theorie ist in der Frage impliziert, in aller Vorläufigkeit, sonst kann sie für jemanden nicht eine Kernfrage sein.** Also insofern mein' ich schon, ein Stück geistige Durchdringung sollte schon in der Frage geleistet werden.“

Margit: „Ich wollte gerade sagen, daß ich mich schon **mündig** fühle, da die Fragen auszuwählen. Also ich hab's jetzt gerade fast ein bißchen entmündigend empfunden so, der Fallerzähler sei nicht in der Lage auszuwählen, ohne einen ersten Erklärungshorizont schon zu haben. Also für mich ist es jetzt eher so, daß ich mit **bestimmten Fragen eine bestimmte Ahnung verbinde**

und die mich neugierig macht, ohne daß ich das jetzt genau erkenne, aber wo ich merk', ja das tät' mich interessieren, da hab' ich 'ne Vorstellung, aber die ist nicht klar. Und daß diese Ahnung, dieses Interesse mich jetzt leitet, daß ich da jetzt mehr wissen will, und das ist für mich sehr o.k."

(.....)

Teilnehmerin Elsa Breit: „... also wenn ich im Außenkreis sitze, mach' ich mir ein Urteil und ich offenbar' dieses Urteil auch in der Form, wie ich die Fragen stelle. Da kann ich nicht so tun, als würd' ich vom Stern oder sonst woher kommen und nur den Fall widerspiegeln.“

Teilnehmer Albert Kohl: „Ich seh', was du als Urteil beschreibst, würde ich verbinden mit der Sicht, die sich im Hinblick auf den Fall in der Frage ausdrückt. Da steckt, denk' ich, schon sowas wie ein Vor-Urteil, eine bestimmte Wahrnehmung des Falls aus meinem Erfahrungszusammenhang darin in dieser Frage. Und das Lustige ist ja, wenn man mal diese beiden Gruppen vergleicht, daß es vergleichbare, identische Sichten auf diesen Fall gibt; und jetzt kommt der Gag, ich bin mir sicher, wenn man jetzt vier verschiedene Leute befragt, die jetzt sozusagen eine ähnliche Perspektive, Fragestellung auf den Fall hier definiert haben, daß die im Zweifelsfall zwei, drei oder vier verschiedene Erklärungsansätze für diese Frage anbieten. Und von daher sollte in dieser Frage, schon aus diesem pragmatischen Grund, nicht der Erklärungsansatz angelegt sein, sondern der Fall angelegt sein.“

Hubert: „Ich denk', wir sind uns einig über die **Konstruktionsleistung**, die hier erbracht wird beim Kernfragen-Formulieren. Und meine Kritik an euch ist oder an dem, was ich da seh', daß das eher eine **Assoziationsleistung** ist, nämlich Stichworte, die man gehört hat, aufzugreifen und sich zu überlegen, ja das hat irgendwie 'ne Bedeutung für den Fall, ja irgendwie spielt das 'ne Rolle, keine Ahnung wie, aber.“

(.....)

Erich: „Nochmals, für mich gibt es kein Kriterium, wo ich entscheiden könnte, wieviele Kernfragen ich anbieten kann oder anbieten soll; ich hab' kein Kriterium, woran ich messe, ob ich zuviele oder zuwenige habe. Ich hab' nur ein Kriterium, wo ich für mich persönlich aufgrund meines Verständnisses dieses Falles und im theoretischen Zugang auf die verschiedenen Facetten dieses Falles der Überzeugung bin, wenn ich das zur Sprache bringe, was ich mit dieser Frage meine, dann mach' ich damit der Margit und vielleicht anderen auch ein unglaublich wichtiges thematisches Angebot, das, wenn es angenommen werden kann, ihr und möglicherweise auch den anderen hilft, im Fall relevant weiterzukommen. Und wenn mir zu dieser Geschichte 120

Fragen einfallen, wo ich aufgrund des Verständnisses und einer theoretischen Durchdringung des Sachverhaltes der Überzeugung bin, alle die böten ihr die Chance weiterzukommen, dann wüßte ich nicht, was dagegen spräche, diese 120 Fragen zunächst einmal zu formulieren, weil es, in meinem Verständnis, meine intellektuelle und sonstige Anstrengung ist, die ich ihr anbiete, als Angebot: ich helfe dir, wenn du es willst, in dieser oder jener Weise, über deinen Fall nachzudenken. ... Das ist dann quasi die Hoffnung, die auf den 8. Schritt zielt. Das ist das überragende Leitkriterium. ... Die Geschichte wird durchgearbeitet und zum Schluß kommt die Hoffnung auf eine partielle Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit heraus. In diesem Spannungsbogen steht jetzt für mich der 6. Schritt.“

(.....)

Hubert: „Also der Punkt ist nicht die **Quantität**, sondern die **Qualität**. Was ich fordere ist, ... daß ich **ein Verstehen merke** und nicht nur ein **Kategorien-sche-ma**.“

Jörg: „Weil der Begriff vorhin gefallen ist. Also für mich ist die erste konstruktive Leistung in diesem Schritt, in dieser Arbeitsphase, das, was ihr vorhin mit **Sortieren** gesagt habt: Im Außenkreis zu sitzen, den Fall betrachten, und aus dem großen Spektrum der vielen Themen und Deutungen, die hier gefallen sind, nun die Fäden zusammenzuführen; du (Erich meined) hast gesagt, in Knotenpunkten, die mir Knotenpunkte zu sein scheinen ..., wodurch, um mal in deinem Bild zu bleiben, dieses Netz dann an diesen Knotenpunkten hochgehoben wird. Das heißt also, die konstruktive Leistung ist, solche Knotenpunkte herzustellen. Und da mein' ich, das ist **eine theorieträchtige Leistung, die hier vom Außenkreis verlangt wird**. Wie theorieträchtig, das ist für mich noch die offene Frage. Der Erich hat vorhin, du hast vorhin diese deine Frage erläutert, was für dich in dem Zusammenhang pädagogische Verantwortung und Macht bedeutet und du hast drei Grundbegriffe genannt, wo für dich ein Rollenverständnis erkennbar wurde: der Pädagoge als Berater, als Vermittler oder Instruktor und als Kontrolleur. Das sind jetzt theoretische Begriffe, wo ich sage, da ist noch keine Theorie in einer elaborierten Weise erkennbar, aber es ist sozusagen der Ansatz einer theoretischen Folie. Das steht zwar jetzt nicht so auf dem Papier, aber in irgendeiner Form, weiter oder enger gefaßt, abstrakter oder konkreter, sollten Kernthemen eine solche theoretische Leistung erbringen und nicht irgendwie nur eine Aufzählung von irgendwelchen Begriffen. Daher plädiere ich, eben in diesem Prozeß des Sortierens, **damit solche Knotenpunkte für den Fallerzähler und für die anderen erkennbar werden, die Fragen zu kommentieren**, was die Frage für mich bedeutet, warum diese Frage für mich eine Kernfrage ist und warum ich glaube, hier laufen verschiedene Fäden zu einem Knoten zusammen.“

Albert: „Wobei für mich aber entscheidend ist, daß in den Formulierungen der Kernfrage die Sprache des Falls 'rüberkommt und nicht bereits der mehr oder weniger deutlich im Hinterkopf vorhandene Erklärungszusammenhang des...'“ (Jörg unterbricht)

Jörg: „Darf ich zurückfragen? Was hältst du vom Begriff, den der Hubert da 'reingebracht hat: 'Verdichtung', 'theoretische Verdichtung' oder 'begriffliche Verdichtung'? Kann man diese Arbeitsphase der Kernfragenbildung als einen Prozeß der Verdichtung bezeichnen und wenn ja, dann wär' **die Frage, was wird mit welchen Mitteln verdichtet?** Verdichtung mit Bildern? Verdichtung mit Sprache? Verdichtung durch Theorie? Ist das etwas, womit man die Aufgabe in dieser Phase sehen könnte?“

Albert: „Mit **meinem Verstehen** dieses Falles verdichte ich. Ich verdichte die Komplexität dieser Erzählung mit **meinem perspektivischen Zugang**, die durch Erfahrung, Theorie und was weiß ich alles geleitet ist.“

Analyse des Gesprächs im Hinblick auf die in ihm zum Vorschein kommenden Problemzusammenhänge:

Der Auswahl des obigen Gesprächs und der Entscheidung, dieses hier sehr ausführlich auszubreiten, liegt die Einschätzung zugrunde, daß aus dem Diskussionszusammenhang dieses Gesprächs nahezu das gesamte Spektrum der Probleme und Schwierigkeiten, die die Teilnehmer bei diesem Arbeitsschritt der 'Kernfragenfindung und -formulierung' hatten, hervorgeht. Das **Leitthema**, um dessen Klärung in diesem Diskussionsprozeß geradezu gerungen wurde, ist die Frage: Was zeichnet eine Kernfrage als Kernfrage aus? - oder genauer: Welche spezifischen Kompetenzen sind in diesem Arbeitsschritt von den Teilnehmern gefordert, damit der Fallbearbeitungsprozeß an dieser Schnittstelle zwischen dem fünften und sechsten Arbeitsschritt sich jenen Fragestellungen und Themen zuwenden kann, die bedeutsam und deshalb zentral erscheinen, „damit es im Fall weitergehen kann“? In dieser Fragestellung, die vom Seminarleiter Erich Hof in's Gespräch gebracht wurde, steckt ein **erstes Kriterium**, wodurch sich eine Kernfrage als Kernfrage auszeichnet: die Annahme oder Überzeugung dessen, der eine Kernfrage einbringt, daß sie ein „wichtiges thematisches Angebot“ an den Fallerrähler darstellt, das ihm „und möglicherweise auch den anderen hilft, im Fall relevant weiterzukommen“ (Erich Hof). Diese höchst subjektive Sicht, was die Bedeutung einer Kernfrage betrifft, schließt eine Orientierung an irgendwelchen Außenkriterien aus, soweit es um die inhaltlich-thematische Seite der Kernfrage geht. „Dazu stehe ich einfach, aufgrund meines Bewußtseins vom Fall und des Bewußtseins meiner Kompetenz. Ich kann völlig daneben liegen, weil es keine 'richtigen' und keine 'falschen' Kernthemen gibt, keine 'richtigen' und 'falschen' Theorien. Das sind alles 'als-ob-Annahmen'. Aber was du als 'als-

ob-Annahme' für dich zuläßt, ist der entscheidende Punkt bei den Kernthemen. Was du dann theoretisch reinbringst, das hat etwas mit deinen Kompetenzen insgesamt zu tun. Aber das Leitkriterium, daß du nicht irgendwas reinbringst, mag für mich immer nur sein: Es besteht für dich dann begründetermaßen die Aussicht, daß es im Fall weitergeht.“ (Erich Hof)¹ Für Hof schließt sich eine thematische Orientierung an irgendwelchen Außenkriterien also deshalb aus, weil sich die Frage nach der 'Richtigkeit' von Kernthemen bzw. Kernfragen verbietet wie die Frage nach der 'Richtigkeit' von Theorien auch. Dies ist die erkenntnistheoretische Begründung für die subjektive Bestimmung des ersten Kriteriums, die von einer konstruktivistischen und pragmatischen Sicht von (Fall-)Wirklichkeit ausgeht.

Für Hof gründet die persönliche Überzeugung, daß eine Frage ein „wichtiges thematisches Angebot“ darstellt, also eine Kernfrage oder Kernthema ist, im subjektiven „Verständnis dieses Falles und im theoretischen Zugang auf die verschiedenen Facetten dieses Falles“ (die im 5. Arbeitsschritt freigelegt worden sind). Mit diesem Hinweis auf die **'theoretische Durchdringung'** des Falles wird ein **zweites Kriterium**² für den Prozeß der Kernfragenfindung angesprochen, das vor allem von Seiten des Teilnehmers Hubert Scholz immer wieder und sehr fordernd in die Diskussion gebracht wird. Scholz kritisiert die Arbeit der ersten Arbeitsgruppe, weil die von ihr vorgestellten Kernfragen keine „intellektuelle gedankliche Leistung“ erkennen lassen („das wäre das, was ich .. erwartet hätte, in dem Schritt, das der **Verdichtung**“).³ Es bleibt zu fragen, wie die kontroverse Einschätzung der Arbeit der ersten Arbeitsgruppe durch Hof und Scholz zu erklären ist, wenn beide den Arbeitsprozeß der Kernfragenfindung zwar mit einem 'Verdichtungsanspruch' in Verbindung bringen, für den einen (Scholz) die Arbeitsgruppe diesen Anspruch aber nicht eingelöst hat (zumindest bei einigen Fragen)⁴, für den ande-

¹Das Zitat stammt aus einem anderen Gesprächszusammenhang im Verlauf desselben Seminars.

²Das zweite Kriterium ist im Unterschied zum ersten nicht ein inhaltsspezifisches, sondern eher ein formales.

³Mit dieser Forderung einer 'Verdichtungsleistung' verknüpfte Scholz zunächst die Annahme, daß es letztendlich nur einige wenige Kernfragen sein könnten, in denen sich die besondere Fallproblematik darstellen läßt. Die Sichtweise von Hof, nach der auch 125 'theoretische Durchdringungen' zumindest prinzipiell vorstellbar sind (da es kein Außenkriterium gibt), konnte Scholz offensichtlich überzeugen, da er im weiteren Verlauf des Gesprächs seinen Anspruch einer 'Verdichtung' nicht mehr als eine Frage der Quantität, sondern allein der Qualität der Kernfragenformulierung ansah („also der Punkt ist nicht die Quantität, sondern die Qualität“). In der weiteren Analyse des Gesprächs soll daher der Diskussionpunkt der 'Fragenmenge' nicht weiter verfolgt werden.

⁴Ein Beispiel, das Scholz anführt: „Also wenn ich einfach irgendwas 'rausnehme: 'daß die Beteiligten unterschiedliche Biographien haben', das ist immer so; wenn, dann muß man hinschreiben: wo sind die besonderen Biographien oder welcher Beteiligten ...“.

ren (Hof) die Fragen der Arbeitsgruppe ausnahmslos „Kernfragen im eigentlich Sinne sind“. Die unterschiedliche Einschätzung des Arbeitsergebnisses ist nur dadurch zu erklären, daß für Scholz eine 'Verdichtungsleistung' in den **Frageformulierungen** selbst deutlich erkennbar sein muß, für Hof dagegen nicht. Er **unterstellt**, daß den einzelnen Fragen eine solche Leistung zugrunde liegt aufgrund des vorausgegangenen Verständigungsprozesses¹ in der Arbeitsgruppe: „*Es mag sich in der Bearbeitung erweisen, ob es etwas Abstraktes ist oder ob das die Voraussetzung geschaffen hat, um jetzt im Sinne der Bearbeitung das herzustellen, was der Hubert .. bemängelt, genau die Anschlußfähigkeit zum Fall, die jetzt über die Begrifflichkeit selber noch nicht für euch, die ihr dieses Gespräch nicht mitgemacht habt, fremd erscheint, die mir in der Gruppe, weil wir halt die Fragen genau in Anbindung an den Fall entwickelt haben, sonnenklar war.*“ (Erich Hof)

Hof verweist auf den Zusammenhang der Kernfragenbildung mit dem Prozeß der Kernfragenbearbeitung (im 6. Arbeitsschritt). Der Fall stellt sich für ihn - im Bild gesprochen - als „ein riesengroßes Netz“ dar; wenn man dieses Netz an der einen oder anderen Frage hochzieht, zieht man auch alle anderen Fragen hoch. „*Und die Zipfel heißen immer anders, aber alles hängt .. mit drin.*“ Durch dieses Bild vom „riesengroßen Netz“, in dem die Fragen des Falles miteinander verknüpft sind, wird weiters erklärbar, warum Hof der Frage nach der Qualität der Kernfragenformulierung nicht dieselbe Bedeutung beimißt wie dies bei Scholz der Fall ist. Für Hof ist nicht der Prozeß der Kernfragenfindung und -formulierung der 'entscheidende Ort', in dem die von Scholz geforderte 'Verdichtungsleistung' zu erbringen ist, sondern der 'eigentliche Ort' ist der der **Bearbeitung** der Fragen im weiteren Verlauf des 6. Arbeitsschrittes. Indem der Fall in der Fallbearbeitung an der einen oder anderen Frage 'hochgezogen' wird, gilt es - im Bild bleibend -, die Fäden (Fragen) des Falles - in theoretischer Auseinandersetzung und im Rückgriff auf das in der Arbeitsgruppe zur Verfügung stehende Wissen² - miteinander zu verknüpfen. Im Hinblick auf diesen Prozeß der Verknüpfung bedeutet für Hof der Prozeß der Kernfragenbildung eine unverzichtbare und wichtige **Voraussetzung** - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Ob die in diesem Prozeß entwickelten Kernfragen - wie 'theoriehaltig' oder auch nicht sie in ihrer begrifflichen Fassung sein mögen - für eine produktive Weiterarbeit und für ein 'verdichtetes' Begreifen der Fallproblematik geeignet und hilfreich sind, muß sich erst in der Bearbeitung der Fragen erweisen.

¹Verständigung bedeutet dabei nicht, über die 'Wichtigkeit' oder 'Nicht-Wichtigkeit' einer Frage zu verhandeln, sondern daß derjenige, für den eine Frage eine Kernfrage ist, sie den anderen in der Bedeutung, die die Frage für ihn hat, verstehbar macht und sich durch die Nachfragen der anderen seine Bedeutungszuschreibung nochmals vergewissert.

²Dabei kann es sich um sog. Erfahrungswissen, berufliches Handlungswissen oder (wissenschaftliches) Sonderwissen handeln.

Jörg Valentins Vorschlag, daß die einzelnen Kernfragen vor der Gesamtgruppe **erläutert** werden sollten, damit erkennbar wird, „was die Frage für mich (d.h. für den, der die Frage als Kernfrage einbringt) bedeutet, warum diese Frage für mich eine Kernfrage ist und warum ich glaube, hier laufen verschiedene Fäden zu einem Knoten zusammen“, ist der Versuch, die beiden Auffassungen von Hof und Scholz miteinander zu vermitteln. Valentin geht zwar auch wie Scholz vom Anspruch einer 'Verdichtungsleistung' bei der Kernfragenentwicklung aus, erhebt aber nicht den Anspruch, daß diese in der begrifflichen Fassung zwingend zum Ausdruck kommen muß. Vor allem als Hilfe für den Fallerzähler, aber auch im Interesse einer (wenn auch nur vorläufigen und ansatzweisen) 'theoretischen' Verortung der Frage in den Zusammenhang der bisherigen Fallbearbeitung sollte der Kerncharakter der Frage, wie er sich für den Fragesteller darstellt, offengelegt werden.

Die Forderung nach einer Erläuterung der Kernfragen aus der Begründung heraus, dem Fallerzähler dadurch eine Orientierungs- oder Entscheidungshilfe¹ anzubieten, wird im vorliegenden Fall von der Fallerzählerin als ein Stück weit „**entmündigend empfunden**“, als sei der Fallerzähler „nicht in der Lage auszuwählen, ohne einen ersten Erklärungshorizont schon zu haben“. Mit diesem Hinweis insistiert die Fallerzählerin auf ihre Rolle des Souveräns ihres Falles und darauf, daß bei allen wohlgemeinten Unterstützungsversuchen durch die Fallberatungsgruppe der Respekt vor ihrer Kompetenz gewahrt bleibt. Durch diese Verdeutlichung der Souveränitätsrolle (daß der Fall letztlich immer der Fall des Fallerzählers und nicht der Arbeitsgruppe ist) - auf die auch der Teilnehmer Max Hälbig in seinem Gesprächsbeitrag aufmerksam macht - wird der Beratungsanspruch des Fallkonzeptes eingefordert. Dennoch: Was dem einen Fallerzähler aufgrund seiner persönlichen Einschätzung seiner Kompetenzen ein Stück weit als entmündigend erscheint, kann sich für einen anderen Fallerzähler als sehr hilfreich erweisen - vorausgesetzt, die Unterstützungsbemühungen der Arbeitsgruppe werden als offene Angebote vorgetragen.

Der Beratungscharakter, der hier angesprochen worden ist, kommt (auch) in einem **dritten** und letzten **Kriterium** für den Prozeß der Kernfragenbildung zum Ausdruck, das durch den Teilnehmer Albert Kohl im Zusammenhang der Auseinandersetzung um die Kernfragenformulierung eingeführt wird: „Für mich (aber) ist entscheidend, daß in den Formulierungen der Kernfrage die **Sprache des Falles** 'rüberkommt und nicht bereits der mehr oder weniger deutlich im Hinterkopf vorhandene Erklärungszusammenhang ..“. Die Argumentation, mit der Kohl seinen Anspruch begründet, läßt zunächst noch keinen Zusammenhang mit dem Beratungscharakter des Fallkonzeptes erkennen.

¹„Also nur dann könnt' wirklich die Fallerzählerin entscheiden ...“ (Scholz)

Seine Begründung ist eher „pragmatisch“ angelegt: *„Ich bin mir sicher, wenn man .. vier verschiedene Leute befragt, die .. sozusagen eine gleich ähnliche Perspektive, Fragestellung auf den Fall hier definiert haben, daß die im Zweifelsfall zwei, drei oder vier verschiedene Erklärungsansätze für diese Frage anbieten“*. Kohls Argumentation ist zweifellos schlüssig. Ihr wird in der Seminargruppe auch nicht widersprochen.

Neben diesem „pragmatischen“ Argument läßt sich eine weitere Begründung anführen, die grundsätzlicher Art ist und mit dem oben schon angedeuteten **Beratungsverständnis** von Fallarbeit zu tun hat. Wenn Fallarbeit bedeutet, an einer konkreten Handlungssituation, die der Fallzähler in seiner Fallzählung zum Thema macht, zu arbeiten mit dem Ziel, dem Fallzähler dabei zu helfen, daß er seine Verfügungsmacht (Handlungsfähigkeit) über diese ihm zum Problem gewordene Handlungssituation zurückgewinnt, dann heißt dies, daß in allen Phasen und Arbeitsschritten dieser (konkrete) Fall und der Fallzähler selbst mit seinen auf den Fall bezogenen Deutungen und Sichtweisen im Zentrum der Fallarbeit zu stehen haben. Geschieht dies nicht, geht der Beratungsanspruch des Fallkonzeptes verloren. Dies käme auch einer Instrumentalisierung des Falles für Zwecke gleich, die nicht die Zwecke oder Interessen des Fallzählers sind. So gilt es, auch im 6. Arbeitsschritt, in dem die Fallbearbeitung sich auch fallübergreifenden Bedeutungszusammenhängen zuwendet, den Fall als konkreten Fall nicht aus dem Auge zu verlieren und die Kernfragen, die diesen Prozeß anleiten, entlang des Falles und „in der Sprache des Falles“ (Kohl) zu formulieren.¹ An dieser Stelle verbindet sich das dritte Kriterium für den Prozeß der Kernfragenbildung mit dem oben dargelegten ersten Kriterium, das in seinem Anspruch gleichfalls von dem Gesichtspunkt der Fallentwicklung in ihrer (möglichen, aber konkreten) Bedeutung für den Fallzähler ausgeht.

Schlußbetrachtung: Die Ausführlichkeit, mit der hier das Gespräch zum Problem der ‘Kernfragenbildung’ wiedergegeben und kommentiert worden ist, begründet sich zum einen aus den besonderen Schwierigkeiten, die die Teilnehmer mit diesem Arbeitsschritt hatten, zum andern aus der gewissermaßen exemplarischen Bedeutung dieses Schrittes für den Gesamtprozeß der Fallarbeit. Was im Zusammenhang der Schwierigkeiten der Teilnehmer zunächst und auf den ersten Blick eher ein Problem des Verfahrens bzw. des Handlings zu sein schien², erwies sich im Verlauf des Reflexionsprozesses in der Gruppe wie in der Analyse dieses Prozesses als ein Thema, das die foFoBi in ihren konzeptionellen Grundlagen berührt. Es wurde u.a. deutlich, wie sehr die ‘Passung’ der Kernfragen an der für den weiteren Verlauf der Fallarbeit so bedeutsamen Schnittstelle zwischen dem 5. und 6. Arbeitsschritt von dem zu-

¹Vgl. hierzu auch Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.79.

²Z.B. das Problem der ‘Kernfragenmenge’ oder die Frage, wie konkret oder abstrakt, wie trennscharf oder nicht die Formulierung der Kernfragen sein sollte.

grundegelegten **Erkenntnisbegriff** und der Einsicht in den **Beratungscharakter** des Fallkonzeptes abhängt.

Der Verlauf des Gesprächs spiegelt die hohe theoretische Kompetenz, mit der die angehenden Fallberater den Reflexionsprozeß befördert und zumindest einige ihr eigenes Lernen an für sie wichtigen Stellen der Auseinandersetzung weitergetrieben haben. Daher soll zum Abschluß der Analyse Hubert Scholz nochmals zu Wort kommen, der durch seine kritischen Beiträge dem Diskussionsprozeß entscheidende Impulse gegeben hat. Sein persönliches Resümee am Ende des Gesprächs: *„Eine Stellungnahme und eine Behauptung: Erstens bin ich mit dem einverstanden, was ihr sagt, mit dieser begrifflichen Verdichtung in der Sprache des Falles. Ich find's aber ehrlich, wenn ich in einem anderen Denkkontext 'drin bin, daß ich den denn offenleg' und den Begriff 'berufliche Sozialisation' verwende; vielleicht geb' ich mir dann noch Mühe und nehm' einen anderen dann. Also damit bin ich einverstanden. Mit der Verdichtung ohnehin. Meine Behauptung ist, daß es eben keine Verdichtung war¹, für mich nicht, sondern, um im Bild zu bleiben, es waren die Fäden und ich seh' die Knoten nicht.“* Daß Scholz am Ende des Gesprächs auf seine anfängliche Kritik besteht, spricht nicht gegen seine Lernbereitschaft - die hat er in seiner Stellungnahme deutlich zum Ausdruck gebracht -, sondern für seine 'theoretische' Beharrlichkeit. In ihr kommt der Habitus des Wissenschaftlers und Skeptikers² zum Vorschein.

(5) Die Bearbeitung der Kernfragen als Deutungs- und Handlungshilfe für den Fallzähler (6. Arbeitsschritt)
- die Frage nach der 'Richtigkeit' oder 'Gewißheit' als Problem

Die Fallberater stehen im 6. Arbeitsschritt vor der Aufgabe, die ausformulierten Kernthemen bzw. die vom Fallzähler zunächst gewählten Kernthemen zusammen mit allen Teilnehmern situationsspezifisch und in enger Anlehnung an die Fallgeschichte so zu bearbeiten, daß das dabei eingebrachte Erfahrungs- und Theoriewissen hilft, den Fall im Hinblick auf (einige) zentral erscheinende Bedeutungszusammenhänge zu verdichten und dadurch, mit Blick auf den 8. Arbeitsschritt, Ansätze für ein erfolgversprechendes Handeln aufzutun. Die Schwierigkeit, vor der manche Teilnehmer sich dabei gestellt sehen, ist die Frage, welche **Gültigkeit** diesem dabei eingebrachten Wissen zukommt, ob dieses Wissen in seiner Deutungskraft des Falles letztlich nicht ein „subjektiv“ geleitetes Wissen oder, wie ein Teilnehmer formulierte, ein „spekulatives“ Wissen ist.

¹Er bezieht sich auf das Arbeitsergebnis der ersten Arbeitsgruppe.

²Hierfür mag ein Indiz sein, daß Scholz nach Abschluß seines sozialwissenschaftlichen Studiums im Wissenschaftsbetrieb gearbeitet hat und seine Ambitionen auch heute neben seiner Bildungsarbeit als freiberuflicher Trainer der Wissenschaft gelten.

Anhand folgender Gesprächsszene soll diese **Erkenntnisproblematik** verdeutlicht und näher beleuchtet werden. Ausgangspunkt des Gesprächs ist der Versuch des Seminarleiters Hof, beispielhaft am Fall von Frau Kunze¹ zu demonstrieren, wie die Arbeit an einer Kernfrage² gestaltet werden kann:

Fallberater Erich Hof: „Hier treffen zwei Menschen aufeinander, die in der persönlichen Interaktion einen traditionalistischen und einen eher modernen Wertehorizont gegenüberstellen, und in der Kernfrage kann ich erstens klären, was ist das überhaupt 'traditionell' und 'modern', woher kommt das, was zerbricht da, ganz im Sinne dessen, was ich vorher gesagt habe: 'Berufsbiographie', wie wuchs der auf, wo wuchs sie auf, warum ist ihr das so wichtig, kann ich fragen; und wenn ich jetzt rückwärts blicke, warum wird mir allmählich deutlich, wie brisant genau dieses Thema im Konflikt ist, daß sich hier zwei Menschen auf der Werteebene gegenüberstehen - da geht's ja nicht um einen Ordner³, daß der den liest; der Ordner ist für mich nur Symbol für zwei Menschen, die auch ein Stück Gesellschaft repräsentieren, und das macht für mich die Dramatik des Konfliktes aus und möglicherweise auch ein Stück der Hoffnungslosigkeit im Sinne einer realistischen Wahrnehmung dessen, was ist überhaupt möglich.“

Ralf König: „Mir wird an der Stelle ganz klar, wie stark subjektorientiert⁴ eigentlich der Ansatz ist ... Daß dein subjektives Deutungsmuster 'reinkommt, wo man sich fragen kann: ja ist denn das überhaupt so?“

Erich: „Ich behaupte nicht, daß das so ist, wie ich das sage; ich behaupte nur, daß das, was ich aktivieren kann, an Kenntnissen, an Möglichkeiten, die in mir sind, wenn ich das auf die Geschichte so anlege und wenn ich mir die Geschichte angehört habe und mir eine Implementationskonzeption vorstelle, und wenn ich das darauf beziehe, dann komm' ich zu solchen Einschätzungen. Das kann man ganz anders sehen, muß man nicht so sehen.“

Ralf: „Also dann kommen die eigenen Deutungsmuster mit 'rein an der Stelle?‘“

(.....)⁵

¹Zur Fallproblematik: vgl. Kapitel 4.1.3.2.1 (2)

²Bei der Kernfrage geht es um die Bedeutung der unterschiedlichen Wertorientierungen der Fallerzählerin (Frau Kunze) und des hauptverantwortlichen Ausbilders im Hinblick auf die Fallproblematik.

³Gemeint ist das neue Bildungskonzept, das die Fallerzählerin in den Betrieb implementieren möchte.

⁴Gemeint ist wohl „subjektiv“.

⁵(.....)⁵ bedeutet, daß die anschließende Gesprächssequenz nicht dokumentiert wird.

Max Hälbig: „Wenn ich mir den Prozeß nochmal vergegenwärtige, ich war ja drin' in der Gruppe, da hatte ich einen Versuch angesetzt, aber dann kam z.B. von dir (meint seinen Kollegen Peter Koch) der Widerstand: 'das sind eigentlich Vermutungen' (Erich: ja).“

Erich: „Ich denke, daß der Peter möglicherweise ein spezifisches Wissenschaftskonzept hat, wo er nicht so leicht bereit ist wie ich zu sagen, ich nutze jetzt 'mal ein paar Segmente, die ich kenne. Das würde jetzt an der Stelle, wozu ich gar keine Lust habe, aber es ist notwendig, eine Wissenschaftsdiskussion, auch eine erkenntnistheoretische Diskussion - was sind Theorien? - verlangen. Ich sage nur ein Stichwort: Wir sind, was diese Frage anbelangt, Konstruktivisten geworden. **Wir sind nicht mehr bereit zu sagen, das Sonderwissen, das wir haben, beschreibt 'ne Realität und unterstellt einen Wahrheitsanspruch. Sondern das sind Deutungsmodi, und das Frappierende ist, also die Verknüpfung jetzt zum 8. Schritt, es sind Deutungsmodi zunächst mal als Möglichkeiten und, wenn die Andrea (die Fallerzählerin) jetzt rausgeht in den Betrieb, und im Sinne dieser Deutungs- und Erklärungsmodi, wenn sie jetzt die daraus folgenden möglichen Handlungsschritte einleitet, kann sie feststellen, ob diese Modi viabel, also im Sinne des Konstruktivismus in der Praxis erfolgreich sind. Das muß nicht sein. Aber ihre Handlungsperspektiven wurden, das ist der entscheidende Schritt, an einer Stelle, wo sie selbst eigentlich alles probiert hat und nicht mehr weitergekommen ist, durch diese Anstrengungen ein Stück erweitert. Mehr auch nicht, aber ich denke, das ist manchmal auch sehr viel; daß man eine neue Chance kriegt zu handeln, also zunächst mal gut begründet eine einigermaßen vernünftig klingende Begründung für das Handeln angeboten bekommt. Und das ist das, was der 6. Schritt leisten können sollte oder müßte.“**

Peter Koch: „Also ich hab' immer noch wahnsinnige Schwierigkeiten, muß ich sagen. Das mag mit meinem Wissenschaftsverständnis zusammenhängen, vielleicht auch nicht. Also ich hab' so den Eindruck - ich kennzeichne es mal negativ - es ist Spekulation. Ich kann sozusagen mit meinem subjektiven Deutungsmuster hingehen und kann sagen, ich vermute, da stoßen sozusagen zwei Wertssysteme aufeinander; und ich vermute, der ist der Typ, der dieses alte Wertesystem vertritt und ich vermute, dieses wird durch diese und diese Werte bestimmt, und ich vermute, daß man das lösen kann, wenn man diese oder jene Handlung macht. Und meinetwegen, daß die Handlungen auch erfolgreich seien im Sinne einer Intervention, einer erfolgreichen Intervention, da hielte ich es immer noch sozusagen aus wissenschaftstheoretischen Gründen unsauber, jetzt sozusagen zurückzuschließen auf die Richtigkeit der Unterstellung. Denn es kann rein zufällig sein; ich hab' rein zufällig die richtige Handlungsweise erwischt, und das sagt überhaupt nichts

aus über die Richtigkeit der Annahme. Also ich vermute 'mal, daß ihr sozusagen nicht mit dem Anspruch auftrittet.'

Fallberater Jörg Valentin: *(Er versucht am Beispiel des Falles von Frau Kunze zu verdeutlichen, daß es für die Fallauslegung nicht nur einen, sondern eine Reihe von Deutungs- und Erklärungszugänge gibt, die ihrerseits auf unterschiedliche Handlungs- bzw. 'Lösungswege' verweisen.)*

„Ich wollte mit dem allem nur sagen, also dieser Gedanke 'was ist richtig?', da gibt es unterschiedliche Deutungs- und Erklärungszugänge, um etwas zu verstehen, aus denen heraus sich unterschiedliche Handlungsperspektiven eröffnen, und im Sinn dieser sogenannten Viabilität, was bewährt sich in der Praxis und was bewährt sich nicht, ich darin letzten Endes das einzige Kriterium von so was wie 'Wahrheit' habe.“

Albert Kohl: *„Also ich identifizier' unser Problem hier in zwei Fragen, so versteh' ich's; es geht um diesen Erklärungszweck und die Erklärungsqualität. Der Erklärungszweck wär' für mich jetzt hier in dem Fall nicht das Kriterium für eine erfolgreiche Erklärung, wäre für mich in dem Fall eben nicht, daß der Bernhard¹ funktioniert. Für mich ist das Kriterium für eine erfolgreiche Erklärung, daß der Fallerzähler, hier die Andrea (Fallerzählerin), nach dieser Erklärung wieder für sich mehr Handlungsmöglichkeiten sieht; sie war in einer Sackgasse und sieht jetzt wieder neue Handlungsmöglichkeiten. Ob die im Sinne von Bernhard zu einer Funktionalität, zum Erfolg führen - weil da stecken hundertausende andere Faktoren drin' - aber sie sieht wieder mehr Handlungsmöglichkeiten. ... Also ich greife bewußt nicht auf den Konstruktivismus zurück; ich seh's viel einfacher.“*

Kommentar: Wie bei der Aufgabe der Kernfragenbildung stellt sich auch in diesem Arbeitsschritt der Kernfragenbearbeitung - allerdings verschärft, da der 'Problemlösungsdruck' durch den Blick auf den 8. Arbeitsschritt zunimmt - für manchen Teilnehmer die Frage, wie 'realitätsgerecht' dieser Arbeitsprozeß ist. In dieser Fragestellung spiegelt sich die '**objektivistische**' Vorstellung, die 'Fallwirklichkeit' könne durch die angebotenen Deutungs- und Erklärungsleistungen verfehlt werden. Fallarbeit erscheint daher aus der Perspektive dieser 'Wirklichkeitssicht' als ein „spekulatives“ Unterfangen (Koch), da der Fallarbeit im Erkenntnisprozeß selbst kein Kriterium für die 'Richtigkeit' oder 'Gewißheit' der Deutungen zur Verfügung steht.

Die beiden Fallberater verweisen, in Anlehnung an die erkenntnistheoretischen Annahmen des Konstruktivismus, auf das **Handlungskriterium der 'Viabilität'**, das besagt, daß die Erkenntnisqualität der dem Fallerzähler an-

¹Gemeint ist der hauptverantwortliche Ausbilder im Fall von Frau Kunze.

gebotenen Deutungs- und Erklärungsleistungen sich allein nach dem Handlungserfolg bemißt. Im Sinn dieses pragmatischen Verständnisses von 'Wahrheit' kann es im Prozeß der Fallauslegung demnach nicht darum gehen, nach der 'Richtigkeit' (Koch) der Deutungen zu fragen, sondern diese als ein Angebot an den Fallerzähler zu betrachten in der **begründeten** Annahme, daß dieser, wenn er sich die angebotenen Deutungen zueigen machen kann und will, in seinem Fall erfolgreich weiterkommt. Ob dies in der Tat dann auch der Fall sein wird, kann sich allein nur in Praxis selbst erweisen.

Für Albert Kohl, der „bewußt nicht auf den Konstruktivismus zurückgreift“, bedarf es keines Außenkriteriums wie das der Viabilität bzw. des Handlungserfolgs, um die Leistungskraft der angebotenen Deutungen einzuschätzen. Für ihn ist die Selbsteinschätzung des Fallerzählers im Hinblick auf die Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten ein ausreichendes Kriterium.¹ Mit dieser Beschränkung auf das Urteil des Fallerzählers vertritt Kohl zwar auch eine pragmatische Erkenntnisrichtung², blendet aber die Frage nach der (möglichen) Differenz von (angenommenen) Handlungsmöglichkeiten und (praktischer) Handlungsfähigkeit aus. Sich diese Frage nicht zu stellen, birgt die Gefahr in sich, daß sich der Fallberater auch der Frage nach den praktischen Folgen der Fallarbeit im Hinblick auf die (berufliche) Ernstsituation des Fallerzählers entzieht.³

Im Hinblick auf die Erkenntnishaltung des 'Objektivismus' bleibt die schwierige Frage, inwieweit es möglich ist, daß Menschen ihr **vertrautes Wirklichkeitsbild aufbrechen** und sich auf ein ihnen eher fremdes Wirklichkeitsverständnis einlassen können. Es ist zu vermuten, daß durch einen Diskurs (wie in der wiedergegebenen Gesprächsszene) allein keine nachhaltigen Veränderungen erwartet werden können, vor allem dann, wenn sich die vertraute Erkenntnishaltung neben der Erfahrung ihrer 'Tauglichkeit' zur alltäglichen Le-

¹„... daß der Fallerzähler nach dieser Erklärung wieder für sich mehr Handlungsmöglichkeiten sieht.“

²Da die Frage nach den „neuen Handlungsmöglichkeiten“ gleichbedeutend mit der Frage ist, wie brauchbar die Deutungsangebote sind.

³Indem er z.B. die fallorientierte Fortbildung nicht zwei-geteilt anlegt, so daß durch einen 2. Seminarteil auch nicht die Möglichkeit besteht, die im ersten Seminarteil bearbeiteten Fälle im Licht der nachfolgenden Handlungserfahrungen erneut zu befragen - mit der möglichen Folge, daß dabei erkannt wird, daß die in dem einen oder anderen Fall vom Fallerzähler angenommenen Handlungsmöglichkeiten nicht zu der erhofften Handlungsfähigkeit in der beruflichen Ernstsituation geführt haben. Aus diesem Gedanken einer engen Anbindung der beruflichen Handlungssituation in die Bildungsarbeit plädieren die Entwickler des Fallkonzeptes für ein mehr-, zumindest zwei-phasiges Seminarmodell, wodurch die Möglichkeit einer fortlaufenden Evaluierung der einzelnen Fallbearbeitungen gegeben ist.

bensbewältigung durch berufliche oder wissenschaftliche¹ Sozialisations-
effekte verfestigt hat. Ein Aufbrechen einer eingeschliffenen Erkenntnishaltung
erscheint nach allen Erfahrungen nicht so sehr über Überzeugungsarbeit, son-
dern vor allem oder vielleicht auch nur allein über den Weg der **Erfahrung**
zu gehen: der Erfahrung in vielfältigen Fallbearbeitungen, die zur Einsicht
führen kann, daß Deutungsarbeit, sofern sie sich von Kriterien wie 'Richtig-
keit', 'Realitätsangemessenheit' oder 'Gewißheit' leiten läßt, nicht nur den
Deutungsprozeß im Sinn des Fallverstehens behindert, sondern ihm kontra-
produktiv im Wege steht.

**(6) Die Bearbeitung der Kernfragen unter Zuhilfenahme der zur Ver-
fügung stehenden Wissensressourcen (6. Arbeitsschritt)**
- das Problem der Wissensformen und deren Wertigkeit

Die Bearbeitung der Kernfragen im 6. Arbeitsschritt im Sinn einer 'theoreti-
schen' Verdichtung vollzieht sich im Rückgriff auf das dem Fallberater und
den anderen Teilnehmern zur Verfügung stehende Wissen, das für die Durch-
dringung der Fallproblematik relevant erscheint. Der Fallberater hat dabei die
besondere Aufgabe, den Arbeitsprozeß kraft seiner **Wissenskompetenzen**
anzuleiten, zu strukturieren und durch eigene Deutungs- und Erklärungsbei-
träge weiterzutreiben. Angehende Fallberater sehen in dieser Aufgabe eine
große Herausforderung, vor allem dann, wenn sie mit dem hier vorgelegten
Fallkonzept bislang noch keine oder nur wenige Erfahrungen (in der Rolle des
Seminarteilnehmers) machen konnten. Ihre Sorge gilt dabei der Frage, ob ihre
mitgebrachten Wissensressourcen für die Gestaltung dieses Arbeitsprozesses
ausreichend sind, wobei hinter dieser Frage oftmals der Zweifel steckt, daß
das mitgebrachte Wissen für eine 'gelingende' Fallbearbeitung zu wenig
'theoretisch' fundiert ist. Die angehenden Fallberater fragen sich, welche Be-
deutung und welche Klärungskraft für eine weiterführende Fallbearbeitung
unterschiedliche Wissensformen wie Alltagswissen, Berufswissen, theoretisches /
wissenschaftliches Sonderwissen haben und inwieweit diesen Wis-
sensformen unterschiedliche Wertigkeiten im Hinblick auf eine 'gute' Fallar-
beit zukommen.

Einen Einblick in diese Problematik kann die **folgende Gesprächsszene** ver-
mitteln, die an die in Punkt (5) wiedergegebene Szene unmittelbar anknüpft:

¹Diesen Zusammenhang von Erkenntnishaltung und wissenschaftlicher Sozialisation
spricht Erich Hof in seinem Hinweis auf Peter Koch an: „Ich denke, daß der Peter mögli-
cherweise ein spezifisches Wissenschaftskonzept hat, wo er nicht so leicht bereit ist wie ich
zu sagen ...“

Albert Kohl: „...der Erich greift auf Max Weber zurück¹; Max Hälbig wird nicht auf Max Weber zurückgreifen, sondern auf seine handfeste betriebliche Erfahrung, die er als Ausbilder in seinem Betrieb seit 'zig Jahren macht. Und die bietet er hier an; die bietet er hier an für eine Praxissituation und die führt entweder dazu, daß hier die Betroffenen wieder mehr Licht in ihrer Sackgasse sehen, oder die führt nicht dazu. Und recht viel mehr erwarte ich mir nicht; denn diese Theorien, die wir wissenschaftlich sozusagen angeboten bekommen, sind genauso begrenzt wie irgendwelche Alltagserfahrungen.“

Fallberater Franz Kiesel: „Für mich ist das ganz wichtig hier, weil ich diese Zugänge in dieses wissenschaftliche Denken überhaupt nicht habe. Ich komm' aus einem ganz anderen Stall und mein Zugang dazu ist, daß ich eine langjährige betriebliche Bildungserfahrung habe. Ich weiß um Bezugssysteme, ich weiß, wie Werte in Betrieben entstehen; ich weiß, daß hier ein Betrieb unterschiedliche Ebenen eingesetzt hat, installiert hat, nämlich Ausbilder auf der Betriebsebene und eine PE, die oben kommt, und das trifft jetzt aufeinander, ein pädagogisches Modell mit einem Betriebsmodell. Und dann kann ich fragen, ja warum kann der Bernhard² das denn nicht, das aufnehmen, da schau' ich dann hin ... Und das ist so mein Zugang, der aber genügt in so einem Fall im 6. Schritt. Aber ich muß dahin kommen, das ist der Punkt, darüber müssen wir reden ...“

(.....)³

Franz: „Ich denke, die Kraft einer solchen Gruppe, die nicht aus Wissenschaftlern besteht, sondern aus Leuten aus der betrieblichen Ausbildung, da hab' ich die Kraft unterschiedlichen Wissens drin um diese Arbeitssituation zum Beispiel und die Strukturen dieses Betriebes, und die hol' ich mir. Ich alleine bin da viel zu wenig. Methodisch ist das so, daß man die in die Mitte setzt und sagt, wer hat davon Ahnung über diese Kernfrage, redet 'mal miteinander und ich tu' auch was dazu. Ich erweitere damit meine Möglichkeiten, Entscheidungen zu finden. Also so einfach seh' ich das.“

Hubert Scholz: „Da hab' ich so oft erlebt, daß nichts dabei 'rauskommt. Jeder hat sein Wissen und alle reden aneinander vorbei, der eine in der Theorie, der andere in der Praxis.“

Franz: „Das soll nicht so passieren.“

¹Gedanken des Soziologen Max Weber wurden von Hof im Zusammenhang seiner Auslegung der Kernfrage 'pädagogische Verantwortung und Macht' im Fall vom Frau Kunze thematisiert.

²Gemeint ist der Ausbilder im Fall von Frau Kunze.

³(.....) bedeutet, daß die anschließende Gesprächssequenz hier nicht dokumentiert wird.

Hubert: „Da frag' ich mich, warum soll das nicht passieren?“

Franz: „Das ist eine *Moderatoren*aufgabe.“

Hubert: „Das hängt auch mit den vorhergehenden Schritten zusammen.“

Fallberater Erich Hof: „Ich will nur nochmal deutlich machen, diese **drei Wissens**elemente; der Franz, denk' ich, hat mit Recht auch nochmal darauf hingewiesen. Wir meinen, wenn es um die Wissenselemente geht, die im Fall eine Rolle spielen, egal bei wem, beim Fallerzähler usw.: **Alltagswissen**, klar; das von jedem in seiner jeweiligen Berufstätigkeit über viele Jahre zum Teil aufgebaute **Berufswissen**; und dann gibt's noch Wissenselemente, er war in einem Kurs NLP, natürlich schaut er sich die Geschichte mit NLP an; ich frage, warum auch nicht. Wenn diese Fähigkeit, den Fall zu durchdringen, in spezifischer Weise vor dem Hintergrund, was ist das Kernproblem und woran liegt's, daß es hängt, was ist die Ursache, daß es hängt; wenn es weiterhilft - Fragezeichen: hilft's weiter? - warum soll ich das denn nicht machen, wäre ja verrückt, ich tät' es nicht. ... Die Wissenselemente stehen gleichberechtigt, aus meiner Sicht; es ist keine Abwertung oder Aufwertung; **Wissenschafts**wissen, mit dem wir uns intensiver befaßt haben, hat seine **Tücken**, aber in mancherlei Hinsicht hat es auch **Produktivkraft**; **Berufswissen** hat seine **Tücken**, es verbaut durch langjährige eingeschliffene Deutungsmuster, aber es hat auch seine produktive Kraft, und **Alltagswissen** genau so.“

(.....)

Max Hälbig¹: „Ich denke, daß, wenn ich so 'mal meine erste Zielgruppe² vor Augen führe, ich vom Gesamtkonzept eigentlich keine Probleme haben werde, vermute ich jetzt 'mal, zum einen aus meiner Beratererfahrung, aus der Erfahrung des Trainierens, aber auch der kognitiven Vermittlung ..., aus der Erfahrung der Handlungsorientierung heraus, und vor allen Dingen, sag' ich 'mal, auch wenn ich es mir einbilde, ich die Organisation, die Probleme, einfach die Gestaltung der einzelnen Betriebe in- und auswendig kenne und eigentlich schon weiß, wo die Knackpunkte überall sitzen. Und aus diesem Erfahrungshintergrund, denk' ich auch, daß ich durchaus die entdeckten Kernthemen auch entsprechend bearbeiten kann. Aber wie gesagt, zunächst 'mal zugeschnitten auf die Ausbilder, die hauptamtlichen Aus- und Fortbildungsleiter. Wie es dann 'mal aussieht, wenn ich mir andere Zielgruppen vorknöpfe, sprich Vorstände beispielsweise, da würd' ich heute sagen: Finger

¹Die folgenden Aussagen von Max Hälbig sind aus einem anderen Gesprächszusammenhang entnommen. Sie werden hier angefügt, weil sie zu einem vertiefenden Verständnis der vorausgegangenen Diskussion beitragen.

²Gemeint sind betriebliche Arbeitsgruppen, mit denen Hälbig Fortbildung im Modus von Fallarbeit durchzuführen beabsichtigt.

weg, von meiner Person aus, was nicht heißt, daß man die Zielgruppe trotzdem angeht, aber dann halt einen anderen Weg sucht und entsprechende Moderatoren dann auch, die in der Lage sind, so etwas zu schaffen.“

Kommentar: Die im Gespräch von allen geteilte Auffassung, daß den einzelnen Wissensformen in ihrer Bedeutung für die Fallarbeit ein gleichberechtigter Status zukommt¹, dürfte vor allem Fallberater ermutigen, die, wie z.B. Franz Kiesel oder Max Hälbig, in ihrer Bildungsarbeit vorwiegend aus dem Fundus ihres (in vielen Jahren gewachsenen) beruflichen Erfahrungswissens schöpfen. Daß **berufliches Erfahrungswissen** (wie die anderen Wissensformen) aber auch seine „**Tücken**“ haben kann - darauf weist Hof in seinem Beitrag hin, wenn er von „eingeschliffenen Deutungsmustern“² spricht. Mit diesem Hinweis deutet Hof die **routinehafte** Seite eines erfahrungsbezogenen Wissens³ an, die in der Bildungs- bzw. Fallarbeit den Effekt nach sich ziehen kann, den Scholz anspricht, daß „alle aneinander vorbeireden“, so daß „nichts dabei rauskommt“. Die Problematik im Hinblick auf das erfahrungsbezogene Wissen ist vor allem darin zu sehen, daß der Fallbearbeitungsprozeß durch die Fixierung der Teilnehmer auf ihre 'bewährten' Deutungsmuster zu einem Ritual des **bloßen Erfahrungsaustausches** verkümmern kann. Nicht Verständigung ist dann gefragt, sondern Bestätigung der vorgefaßten Sichtweise.

Daß Deutungsarbeit „nicht so passiert“ (Kiesel), ist nach Auffassung von Franz Kiesel „eine Moderatoren Aufgabe“, was nichts anderes bedeuten kann, als daß der Fallberater im Rückgriff auf sein ihm zur Verfügung stehendes berufliches Erfahrungswissen dieses in einer Weise zum Thema macht, daß es den Deutungsprozeß als einen Reflexions- und Verständigungsprozeß anzuleiten und weiterzutreiben vermag. Dies setzt voraus, daß der Fallberater selbst einen **reflexiven** Zugang zu seinem Erfahrungswissen hat und dieser Zugang es ihm ermöglicht, sein Wissen 'fallangemessen', d.h. der konkreten Problemsituation des Falles 'gerecht' werdend in's Gespräch zu bringen.

¹Vgl. hierzu auch Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.80 - 82.

²Z.B. ein Ausbilder kommt durch langjährige Berufserfahrungen zu der Überzeugung: 'Es gibt lernfähige und lernunfähige Auszubildende', was gleichbedeutend ist, daß man den Unfähigen nicht mehr helfen kann; oder ein anderes Beispiel für ein bei Ausbildern verbreitetes Deutungsmuster: 'Hinter einem undisziplinierten Auszubildenden steht in aller Regel ein ungeordnetes Elternhaus, da kann man meist nur wenig machen' u.a.

³„Berufliches Erfahrungswissen sammelt sich z.B. als Erinnerungsablagerungen an, d.h. von sinnvollen, bewußt erfaßten und zur Sprache gebrachten, meist handlungsbezogenen, erinnerungsfähigen Erlebnissen im Bewußtseinsstrom des Ausbilders. Von besonderer Wichtigkeit unter all den angesammelten Erfahrungen sind Ablagerungen von 'Problemlösungen', d.h. mehr oder weniger ausdrückliche Deutungsakte, die problematische Ausbildungssituationen zu bewältigen halfen. Ist die Lösung des entsprechenden Problems für den Ausbilder besonders bedeutsam gewesen, hat sich die Problemlösung in der Erinnerung auch in besonderer Weise abgelagert.“ (Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.81)

Eine weitere Bedingung, um einer 'erfahrungsbefangenen' Deutungsarbeit zu widerstehen, läßt sich aus Scholz' (von ihm nicht weiter kommentierten) Bemerkung herauslesen, daß dies „auch einen Zusammenhang mit den vorhergehenden (Arbeits-)Schritten“ hat. Dieser Hinweis ist nur im Licht der in Punkt (4) diskutierten Thematik der 'Kernfragenbildung' verstehbar¹: Scholz' Anspruch an den Fallbearbeitungsprozeß, ganz besonders an die Aufgabe der Kernfragenfindung und -formulierung zu Beginn des 6. Arbeitsschrittes, ist getragen von der Vorstellung einer **theoretischen Verdichtung**, die an der Schnittstelle zwischen dem fünften und sechsten Arbeitsschritt in erster Linie vom Außenkreis zu erbringen ist. Gelingt eine solche Verdichtung, dann ist der Weg zu einer reflexiven Deutungsarbeit im 6. Arbeitsschritt zumindest angelegt. Fallarbeit im Modus eines bloßen Erfahrungsaustausches würde dann einen Rückfall hinter die erbrachten Vorleistungen bedeuten.

Im Beitrag von Erich Hof ist nicht nur von den Tücken des beruflichen Erfahrungswissens die Rede, sondern ebenso von den „**Tücken des sog. Wissenschaftswissens**“. Obgleich diese von ihm nicht näher benannt werden, soll die Grundproblematik, die mit dem 'Wissenschaftswissen' im Hinblick auf (eine gelingende) Fallarbeit verbunden ist, kurz, dabei das 'Thema der Wissensformen' hier abschließend, umrissen werden.²

Wissenschaftswissen wird nicht über Erfahrung, sondern in der Regel über eine wissenschaftliche Ausbildung, ein spezielles Aufbau-, Fortbildungs- oder Ergänzungsstudium erworben. Im Unterschied zum beruflichen Erfahrungswissen ist das wissenschaftliche Wissen eine in begrifflicher wie systematischer Hinsicht höchst strukturierte Wissensform. Aufgrund seines relativ hohen Abstraktions- und Allgemeinheitsgrades kann seine Vermittlung zur Praxis ('Fall' als konkrete Berufspraxis) daher kein 'einfacher', d.h. auf kurzen und direkten Wegen ablaufender Prozeß³ sein, sondern bedarf der 'situationsgerechten' **Umsetzung**. In diesem Anspruch, die Praxis als ganz konkrete Handlungssituation zu 'treffen', liegen die besonderen Tücken des Wissenschaftswissens. Es wäre höchst problematisch, eine Theorie oder einen Erklärungsansatz ohne nähere Überprüfung, ob dieses Wissen auch ein 'fallpassendes' Wissen ist, dem Fall überzulegen. Theorie- bzw. Wissenschaftswissen kann für die Falldeutung nur dann hilfreich (brauchbar) sein, wenn der Fallberater bzw. die anderen an der Falldeutung Beteiligten das Spannungsverhältnis zwischen der allgemeinen (fallübergreifenden) Bedeutung des Falles und seiner konkreten, situativen Eingebundenheit nicht

¹Vgl. den obigen Abschnitt (4) 'Der Prozeß der Kernfragenfindung und -formulierung als ein Konstruktionsprozeß - das Anforderungsprofil dieses Arbeitsschrittes und die besonderen Schwierigkeiten der Teilnehmer bei der Entwicklung der Kernfragen'.

²Vgl. auch Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S.81f.

³In der wissenschaftlichen Terminologie: kein Prozeß, der deduktiv und linear organisiert werden kann.

zugunsten des Verallgemeinerungsaspektes auflösen. Im Rückgriff auf das Wissenschaftswissen kann es demnach im Deutungsprozeß nur darum gehen, daß dieses Wissen als **Hintergrundwissen**, sozusagen als 'Suchwissen' ('Hinterkopf-Wissen') zur Anwendung kommt. Versuchsweise (tentativ) an den Fall angelegt (nicht übergelegt!), muß sich die Fruchtbarkeit des Wissenschaftswissens als Deutungs- und schließlich auch als Erklärungswissen im Verlauf des Fallbearbeitungsprozesses selbst erweisen.

Für (angehende) Fallberater, die aus der Erfahrungswelt der Wissenschaft (Universität) kommen, bedeutet ein unmittelbar praxis- bzw. handlungsbezogener Umgang mit Theorien in aller Regel eine ihnen fremde Erfahrung. Sie haben in ihrem Studium zwar gelernt, sich theoretisch, d.h. auf einer begrifflich-systematischen Weise mit Theorien auseinanderzusetzen; sie haben aber nicht gelernt, ihr Wissen als **Handlungswissen** mit Praxis (z.B. Fallpraxis) in Beziehung zu bringen. Eine große Hilfe für diese Fallberater dürfte daher sein, wenn sie die Fallbearbeitung im 6. Arbeitsschritt von vornherein **dialogisch** anlegen, d.h. ihr Theoriewissen im Hinblick auf die Fallproblematik Schritt für Schritt mit den anderen Beteiligten an der Fallarbeit - und zwar in enger Anlehnung an die Fallgeschichte - entwickeln. Dadurch wird die Gefahr der Überstülpung des Falles durch das eigene Theoriewissen durch das Korrektiv der 'fremden', zugleich 'fallnahen' Sichtweisen abgefedert.

**(7) Der Zusammenhang zwischen dem 6. und 8. Arbeitsschritt
- das Problem der Relevanz des Deutungsprozesses im Hinblick auf
die Erschließung 'neuer Handlungswege'**

Der eine oder andere Teilnehmer erlebt die Deutungsarbeit (beginnend im 5., theoretisierend weitergeführt im 6. Arbeitsschritt) als einen langwierigen Reflexionsprozeß, der dem 'eigentlichen' Ziel der Fallarbeit, der sogenannten 'Konfliktlösung', anscheinend keine oder nur beiläufig Beachtung beimißt. Der Fallbearbeitungsprozeß erscheint diesen Teilnehmern vom Konzept her zu wenig ziel- bzw. erfolgsorientiert angelegt. In den folgenden zwei Gesprächsszenen¹ wird diese Kritik am Fallkonzept wie auch die Auseinandersetzung mit dieser Kritik in der Arbeitsgruppe dargestellt.

*** Gesprächsszene 1: „Warum schaut man sich nicht jemanden an, der dies in derselben Lage erfolgreich tut?“**

Ralf König: „Also ich hab' ähnliche Bauchschmerzen jetzt an der Stelle dieses Modells² wie ich mit der subjektorientierten Sozialforschung hab'. ... Also

¹Sie wurden unterschiedlichen Gesprächszusammenhängen entnommen.

²Gemeint ist der 6. Arbeitsschritt.

ich hab' selber in der Richtung eine Diplomarbeit geschrieben, aber da geht's bloß um's Verstehen an sich, um die wissenschaftliche Erkenntnis, aber hier geht es um Lösungen; da ist eben die Frage, also was liefert das dafür und umgekehrt, also die Frage umgekehrt, also wieder mit dem 'bösen' NLP¹ an der Stelle, warum schaut man sich nicht jemanden an, der dies in derselben Lage erfolgreich tut, also jemanden, der auch erfolgreich war, und schaut den an, was macht denn der, der erfolgreich war, also ein Ausbilder, der erfolgreich war, aber trotzdem dieses Modell umsetzt.“²

Margit Beinlich: „Also es geht in diesem Schritt noch nicht um Lösungen, sondern es geht um Urteilsfähigkeit, indem ich mein Wissen um die Bedingungen für die Situation differenziere und erweitere. Also mein Lichtkegel wird ein anderer. Und dadurch, daß ich jetzt einen anderen Lichtkegel hab', mit dem ich auf die Situation schau', kann ich besser beurteilen, ob ich zum Beispiel Handlungschancen hab', neue, oder ich kann besser beurteilen, daß ich überhaupt keine Handlungschancen hab' und daß deswegen meine bisherigen Versuche nicht zum Ziel führen konnten. Also der Effekt ist nicht, daß ich jetzt einen Lösungsweg krieg', ein Instrument finde, um jetzt mein Ziel zu erreichen, sondern die Qualität meines Urteils verändert sich und damit auch die Einschätzung meiner Handlungsmöglichkeiten.“

* **Gesprächsszene 2:** „Die müssen irgendwann aufhören, die Analysierereien hier.“

König: „Also ich bin von dem Gedanken getrieben, daß es einen Analyseaspekt gibt in diesem Modell, das ist das 'Warum', also das Verstehen, warum etwas ist; aber in dem Moment, wo ich letztendlich das Ziel hab', ihr

¹NLP (Neuro-Linguistisches Programmieren) ist ein in den USA entwickeltes Therapiekonzept, bestehend aus einer Vielzahl von Einzeltechniken, die u.a. auch in diversen Bildungsseminaren - vor allem bei Manager- und Selbsterfahrungskursen - zur Anwendung kommen. NLP ist ein Interventionskonzept, bei dem es nicht auf die Diagnose oder das Verstehen eines vorliegenden Konfliktpotentials ankommt, sondern auf dessen Umprogrammierung.

Ralf König hat sich einer Ausbildung in NLP unterzogen und arbeitet in seinen Bildungsseminaren mit Elementen des Konzeptes (vermutlich eher spontan und situationsabhängig als systematisch geplant). Sein Hinweis auf die „böse NLP“ bezieht sich auf Gesprächszusammenhänge an anderen Stellen des Seminarverlaufs, in denen Teilnehmer sich kritisch NLP gegenüber geäußert hatten. Insofern ist sein Hinweis ein Stück weit ironisch zu verstehen.

²König bezieht sich in seiner Aussage auf den Fall von Frau Kunze (vgl. Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt 2), die bei ihrem Bemühen, das von ihr entwickelte neue Ausbildungskonzept in einem Betrieb einzuführen, auf den Widerstand des in diesem Betrieb für die Ausbildung verantwortlichen Ausbilders stieß. Dieser Ausbilder hatte nach Darstellung von Frau Kunze mit dem bisherigen Ausbildungskonzept sehr erfolgreich gearbeitet.

(der Fallerzählerin) zu helfen, hab' ich immer ein 'Wozu' drin', und das ist das Ziel. ... Also ich kann nicht mit 'Warum' auf irgendwas zugehen, sondern ich kann nur mit 'Wozu' auf irgendwas zugehen. **Das 'Warum' kann ich als Analytiker vorher aufblättern, aber ich muß es wieder zumachen.** Ich kann nicht mit irgendeinem Ziel irgendwas tun, ohne ein Ziel zu haben. Das steckt im Schritt 6 drin', außer aus Analysegründen. **Und die müssen irgendwann aufhören, die Analysierereien hier.** Und so steckt für mich in diesem Schritt 6 dieser teleologische Aspekt auf den Schritt 8 'Handlungswege zeigen' automatisch mit drin'. Der ist begraben darin, den kriegt man gar nicht 'raus. ... **Schritt 6 hat damit im Kern schon die Anlage dafür drin', daß irgendwas funktionieren soll in der Praxis.**"

Fallberater Valentin: „Es ist ein Unterschied, ob dieses 'Um-Zu' angelegt ist oder ob ich die Kernfragen sehr zielgerichtet zu bearbeiten versuche. Es ist eine andere Denkhaltung. In dem Augenblick, wo ich versuche, zunächst mal zu verstehen, auch wenn hier analytische und erklärende Teile mit drin' sind, zunächst zu verstehen, was Sache ist, was Fall ist, dann ist mein Weg **nicht nach vorne gerichtet auf ein bestimmtes Ziel hin.** Das ist zwar angelegt in der Art und Weise, wie ich den Fall verstehe; denn in dem Verstehensprozeß öffnet er sich auch mir und damit weist er auch in die Zukunft hinein. Aber es ist nicht so, daß ich sozusagen zielgerichtet diesen 6. Arbeitsschritt leiste. Ich weiß nicht, ob das deutlich geworden ist; es ist nochmal eine andere Erkenntnislogik als dort, wo ich sozusagen in einer linearen Weise vorgehe.“

König: „D'accord. Das versteh' ich; doch wo endet's?“

Fallberater Hof: „Ich würd' gern mal ein **Bild mit dem Apfelbaum** benutzen. Also ich arbeite hier und indem ich arbeite, entstehen lauter Äpfel auf meinem Baum. Aber ich arbeite nicht, um bestimmte Äpfel auf dem Baum zu pflanzen. **Und wenn ich fertig bin und an dem Baum schüttele, fallen Äpfel 'runter, aber ich weiß vorher nicht welche Äpfel.** Ich weiß nur, wenn ich arbeite, werden Äpfel wachsen; aber ich will nicht diesen oder jenen Apfel wachsen lassen.“

Peter Koch: „Ich hab' noch eine Ergänzung: Es ist gut nachvollziehbar, was der Ralf sagt; es ist sicher eine Vorbereitung auf 'ne Lösung hin. Meine Frage wäre eher, ob's Sinn macht, sozusagen diese Teleologisierung vorschnell zu betreiben. Und wenn ich das Bild nochmal aufgreifen möcht', das Apfelbeispiel: der Apfel wird nicht dadurch schneller reif, indem ich ihn sozusagen vom Baum herunterziehe. Was ich damit sagen will, also ihm sozusagen Zeit lassen zu reifen und dies ist quasi diese Verstehensphase nochmal. Und natürlich hab' ich das Ziel, viele reife Äpfel zu ernten; aber weder weiß ich, welche Äpfel ich ernten werde, noch hat's irgendeinen Sinn, den Baum vorher

zu schütteln. .. Und ich brauch' diesen Verstehensprozeß, damit er überhaupt diese Reife bekommt.“

Kommentar: Für Ralf König ist der Verstehens- und Deutungsprozeß im Hinblick auf den 8. Arbeitsschritt ('Dem Fallerzähler neue Handlungswege eröffnen') von vorläufiger Bedeutung. Er wird von ihm nicht als 'Ort' angesehen, an dem die Reflexion der für den Fallerzähler zum Problem gewordenen Handlungssituation aus sich heraus bereits neue Handlungsperspektiven freilegt, sondern als **bloßes Durchgangsstadium** im Hinblick auf den seiner Auffassung nach 'eigentlichen' Ort der 'Problemlösung' im 8. Schritt. Von daher „müssen (für ihn) die **Analysierereien** (!) hier irgendwann aufhören“ (2. Gesprächsszene). Aus der Sicht seiner Aussagen in der ersten Gesprächsszene stellt sich für König seine Kritik an der Deutungsarbeit noch weitreichender dar: Aus dem grundsätzlichen Zweifel an der 'Brauchbarkeit' eines 'subjektorientierten', verstehenden Erkennens¹ stellt er die Frage, warum der Fallbearbeitungsprozeß sich nicht einem **positiven, „erfolgreichen“ Beispiel** zuwendet², um aus dessen Betrachtung erfolgversprechende Lösungsmöglichkeiten für den Fallerzähler herauszuziehen. Wie dies geschehen könnte, deutet König mit seinem Hinweis auf die Interventionstechniken von NLP an.

In den Aussagen von König kommt ein **instrumentelles** Bildungsverständnis zum Vorschein. Ein wenig überspitzt, aber wohl nicht unzutreffend kann man sagen, daß es für ihn im Sinn dessen, was für ihn erfolgreiche Bildungsarbeit bedeutet, eines Reflexionsprozesses, wie er im 6. Arbeitsschritt durch das Fallkonzept gefordert ist, 'eigentlich' nicht bedarf. Ob für ihn die in den beiden Gesprächsszenen ihm angebotenen Verdeutlichungen dieses Arbeitsschrittes durch die anderen Teilnehmer³ nachvollziehbar oder gar übernehmbar sind, muß bezweifelt werden. Zu different erscheinen die unterschiedlichen Bildungsverständnisse, zumal König in seiner (vorwiegend betrieblichen) Bildungsarbeit mit seinem instrumentellen Ansatz offensichtlich recht erfolgreich (was auch immer dies heißen mag) arbeitet.

„Warum kann man nicht schlichtweg ohne viel theoretischen Überbau, reflektierten Überbau, das Konzept in vielleicht ganz einfacher Form nehmen,

¹„Also ich hab' ähnliche Bauchschmerzen jetzt an der Stelle dieses Modells wie ich mit der subjektorientierten Sozialforschung hab', aber hier geht es um Lösungen, da ist eben die Frage, also was liefert das dafür ..“

²„... warum schaut man sich nicht jemanden an, ... der auch erfolgreich war, aber trotzdem dieses Modell umsetzt?“ (Gemeint ist das neue Ausbildungskonzept im Fall von Frau Kunze.)

³Als Stichworte seien genannt bezgl. der Aussagen von Beinlich: 'Erweiterung bzw. Veränderung der „Urteilsfähigkeit“', von Valentin: '„andere Denkhaltung“ bzw. „Erkenntnislogik“ im Verhältnis zur Erkenntnishaltung bei König', von Hof: '„Bild vom Apfelbaum“', von Koch: 'Verstehensprozeß als Reifeprozess'.

*einfach deswegen, weil man da Erfolge mitsieht?“ fragt König an einer anderen Stelle des Seminarverlaufs.¹ Bemerkenswert ist seine **Begründung**, die er anschließt: „Weil für mich, zum Beispiel wenn man sowas in einem Seminar macht, in **zwei Stunden**, da tritt ein Problem auf, das fallähnlich ist, und man will das einsetzen und es den Leuten nicht lang theoretisch begründen, aber zur Vereinbarung bringen, daß man jetzt die zwei Stunden so und so gestaltet, indem man ihnen sagt, es wird folgendes eintreten: das wird passieren und das wird passieren an der und der Stelle. Da motivier' ich die Leute dazu, das einfach so zu machen“. Für König ist der 'Verzicht' auf Reflexionsarbeit bzw. „lange theoretische Begründungen“ 'zwangsweise' gefordert durch die zeitlichen Rahmenbedingungen („zwei Stunden“), innerhalb derer die Bildungsmaßnahme zu einem gewissen Erfolg führen muß.² Angesichts dieser eingeschränkten Arbeitsbedingungen durch die Institution bzw. den Auftraggeber erscheinen Reflexionsprozesse im Sinn von Deutungsarbeit als ein risikoreiches Unterfangen, da aufgrund ihrer prinzipiell offenen Struktur der Bildungsprozeß nicht kontrollierbar und der Bildungserfolg somit auch nicht planbar ist. Daher erscheint es Trainern, die sich in ihrer Bildungsarbeit vor ähnlichen oder vergleichbaren Bedingungen gestellt sehen wie König, naheliegend, sich auf **die** Möglichkeiten und Mittel zu besinnen, sich auf sie zu beschränken oder zu zentrieren, die eine **weitreichende Kontrolle und Steuerung des Bildungserfolgs** (scheinbar) erlauben. Solche Mittel sind Teil des Instrumentariums, über das ein jeder Trainer verfügt. Trainer erachten es in der Regel daher auch für außerordentlich wichtig, ihr Instrumentarium ('Tool-Box') über Fortbildungsmaßnahmen permanent zu erweitern und auf den neuesten Stand zu bringen. Je nachhaltiger Trainer in der Bildungsarbeit die Erfahrung machen, daß ihre instrumentelle Kompetenz den 'Erfolg' ihrer Arbeit 'sicherzustellen' vermag,³ desto nachhaltiger wird sich ihr instrumentelles Bildungsverständnis dabei verfestigen. Die Folge eines vorherrschend instrumentellen Verständnisses macht es dann sehr wahrscheinlich, daß auch unter anderen, weniger restriktiven Arbeitsbedingungen als denen im Fall von König nicht mehr nach den Möglichkeiten einer reflexiven Arbeitsgestaltung gefragt wird. Es gibt gewiß 'gute' Gründe, 'Bildungs'- und mithin auch Fallarbeit instrumentell zu organisieren und zu gestalten (z.B. „ohne viel reflektierten 'Überbau'“, König); es sollte dabei aber kenntlich gemacht wer-*

¹Kennzeichnend für Königs Sichtweise von Deutungsarbeit ist dessen Etikettierung als „Überbau“.

²An die Stelle des oben angesprochenen grundsätzlichen Zweifels an der 'Brauchbarkeit' eines 'subjektorientierten' reflexiven Bildungsansatzes wird hier von König durch seinen Hinweis auf die einschränkenden Rahmenbedingungen (Zeitdruck) ein pragmatisches Argumentationsmuster eingeführt.

³König: „Wenn ich weiß, mit diesem Setting kommt das und das 'raus, dann kann ich's anwenden; ich glaub', 90% der Instrumente werden so angewendet. Wenn ich dieses Problem habe, dann wähl' ich dieses Instrument, weil dann erzeuge' ich mit 'ner hohen Wahrscheinlichkeit oder kann ich prognostizieren, daß ich das und das erzeuge“.

erschien ihnen die Frage nach den 'Lernmöglichkeiten und -chancen der im Fall verwickelten Personen' als eine höchst ungewöhnliche Aufgabenstellung, da 'Lernen' für sie meist kein Thema darstellte, dem sie in ihrer Arbeit eine besondere Aufmerksamkeit im Sinn einer reflektierten Auseinandersetzung zukommen ließen. Daß Bildungsarbeit mit Lernen zu tun hat (eine Platitude), wird als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt; daß die Qualität des Lernens in der Bildungsarbeit der ausdrücklichen Reflexion und des Sich-Vergewisserns bedarf, erscheint vielen in der Bildungsarbeit Tätigen weniger selbstverständlich und daher nicht näher bedenkenswert. Wenn es allerdings gelingt, den Seminarteilnehmern im Verlauf der vielfältigen Konzeptreflexionen **die herausragende Bedeutung des 'Lernens' für den Prozeß der Fallarbeit** zu verdeutlichen, dann wandelt sich die anfängliche Irritation hinsichtlich des 7. Arbeitsschrittes zu einer nicht weiter problematisierten Akzeptanz. Denn die Frage nach den Lernnotwendigkeiten auf der Grundlage einer realistischen Einschätzung liegt durchaus im Interessenshorizont der Teilnehmer, wenn diese - was in der Regel der Fall ist - Praxis (als konkrete Handlungssituation, die es zu verändern gilt) ernst nehmen.

(8) Die Entwicklung von Handlungsprojekten - Praxiserfahrungen als Bindeglied der beiden Seminarteile

Am Ende der ersten Seminareinheit werden die Teilnehmer aufgefordert, im Rückblick auf die vorausgegangenen Seminartage sich zu vergewissern:

- * welche Erfahrungen und Erkenntnisse sie für ihre angehende Praxis einer fallbezogenen Bildungsarbeit 'herausziehen' konnten und
- * welche konkreten **Projektvorhaben** sie bis zum Beginn des zweiten Seminarteils (ein halbes Jahr später) in's Auge fassen wollten.

Die Teilnehmer sollten - sofern sie in ihrem Arbeitsfeld konkrete Projekte identifizieren konnten¹ und auch durchführen wollten - diese in Form eines **Handlungsplanes** näher beschreiben.² Dies sollte zunächst in Einzelarbeit geschehen. Die einzelnen Projektvorhaben wurden alsdann in der Gesamtgruppe besprochen, um die jeweiligen Seminarteilnehmer bei ihren Projektvorhaben durch weitere Anregungen, Hilfestellungen oder Tips zu unterstützen.

¹Für Teilnehmer, die in ihrem Arbeitsfeld (noch) keine konkreten Ansatzpunkte für mögliche Projekte erkennen konnten, ging es in dieser Arbeitphase vor allem darum, mit Unterstützung anderer Seminarteilnehmer oder seitens der Seminarleitung solche Ansatzpunkte und Realisierungsmöglichkeiten auszuloten.

²Der **Handlungsplan** enthielt folgende Vorgaben bzw. Fragen: 1. Mit welcher Zielgruppe will ich arbeiten? 2. Was ist das Thema meiner Bildungsarbeit? 3. Was will ich im Hinblick auf das Fallkonzept und seiner Arbeitsschritte tun? 4. Wie will ich arbeiten? Mit welchen (weiteren) Methoden und Verfahren? 5. Wann will ich mein Projekt durchführen? In welchem Zeitrahmen? 6. Wer unterstützt mich bei meinem Projekt?

den, daß eine instrumentelle Handhabung von Bildung mit dem hier vorgestellten Konzept von Fallarbeit im Kern nichts mehr zu tun hat.

Am Ende dieser Problembetrachtung bleibt die Frage, ob und welche Möglichkeiten sich anbieten, mit dem Fallkonzept auch angesichts der von König in die Diskussion gebrachten restriktiven Rahmenbedingungen (zeitliche Beschränkung der Bildungsmaßnahme auf 'zwei Stunden') zu arbeiten, ohne daß dabei Kernelemente des Konzeptes, insbesondere die zuvor angesprochenen Reflexionsteile, ausgeblendet werden. Diese für viele angehende Fallberater 'brennende' Frage nach **möglichen Varianten des Fallkonzeptes** wird in einem eigenen Kapitel an späterer Stelle dieses Berichtes behandelt.

Schlußbemerkungen zu den Arbeitsschritten 7 - 10

Soweit die angehenden Fallberater im Verlauf des Seminars die mit den Arbeitsschritten 1 - 6 verbundenen Aufgaben und entsprechenden Kompetenzerfordernissen - bei allen zuvor erörterten Schwierigkeiten und Herausforderungen - sich zueigen machen konnten¹, ergaben sich aus den nachfolgenden Arbeitsschritten 7 - 10² keine hier besonders hervorzuhebenden Probleme. Die Handlungslogik dieser Arbeitsschritte erschien ihnen plausibel und die mit diesen Arbeitsschritten verknüpften Aufgaben betrachteten sie im Rahmen ihrer Kompetenzen als angebar. Allein der 7. Arbeitsschritt 'Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen'³ war für einige Teilnehmer, die mit dem Fallkonzept bislang noch keine Erfahrungen hatten, anfangs irritierend. Auf dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungspraxis

¹Was beim überwiegenden Teil der Seminarteilnehmer der Fall war, wenn man ihre Selbsteinschätzungen am Seminarende als Kriterium heranzieht.

²Vgl. zu den Arbeitsschritten 7 - 10 die Ausführungen in Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997, S. 82 - 88 bzw. die zusammenfassende Darstellung bei Müller, K.R. 1996, S. 16 - 18.

³In diesem Arbeitsschritt geht es darum zu bedenken, „welche der im Fall handelnden Personen was lernen müßten, damit es im 'Fall' weitergehen kann, damit sich der 'Fall' wieder bewegt. Die zu entwickelnden Lernnotwendigkeiten sollten auf realistischen Einschätzungen beruhen. Die Aufgabenstellung dieses 7. Arbeitsschrittes resultiert aus der Annahme, daß sich die Fallsituation nur dann aus ihrer 'Verknäuelung' lösen kann und neue Handlungsperspektiven eröffnet, wenn sich die im Fall 'verknäuelten' Personen anders verhalten - d.h. im Rückschluß, wenn sie sich ändern, d.h. wenn sie lernen. Um annähernd realistisch einschätzen zu können, welche Chancen für ein solches Lernen bestehen, braucht es Vorstellungen und Kenntnisse über menschliches Lernen, seiner Möglichkeiten und auch Grenzen. ... Fehlt dieses Wissen und damit ein Grundverständnis, wie sich Lernen organisiert und unter welchen Bedingungen es sich nicht oder nur mit Widerständen verbunden organisieren läßt, gerät der Übergang in den folgenden (achten) Arbeitsschritt: 'dem Fallzähler Handlungswege eröffnen' zum bloßen Glücksspiel. Aus dieser Sicht stellt der 7. Arbeitsschritt einen 'Filter' für die im 8. Arbeitsschritt zu erarbeitenden Handlungsideen bzw. -vorschläge an den Fallzähler dar.“ (Müller, K.R. ebd., S.16/17)

Die Projekte sollten den Seminarteilnehmern dazu dienen, das im Seminar Gelernte, Angeeignete oder - im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen und die Besonderheiten des eigenen Berufsfeldes - Neu-, Weiter- oder Umgedachte **praktisch zu erproben** und die dabei gewonnenen **Praxiserfahrungen zur Grundlage der Arbeit und Reflexionen im 2. Seminarteil** zu machen. Welche Bedeutung solche Praxiserfahrungen für die eigene **Lernentwicklung** haben kann, soll anhand der folgenden Aussagen eines Fallberaters, die er im Rückblick auf das Seminar geäußert hat, dokumentiert werden:¹

Fallberater Albert Kohl (K): „Also für mich war am Ende des ersten Seminarteils schon klar, daß die Fallarbeit irgendwie für mich wichtig ist und wichtig bleiben wird.“

Interviewer Erich Hof (H): „Dieser Einschätzung bist du dir sicher gewesen?“

*K: „Ja. Also das war mir vollkommen klar. Wie gesagt, es waren ja die zwei Ziele, weswegen ich hierher gekommen bin. Also erstens **methodisch** war für mich klar, daß hier ein wichtiger Zugang zu einer wissenschaftlichen Methode gefunden worden ist, auch wenn sie mir zum damaligen Zeitpunkt ganz klar noch nicht war; und es war unter dem Gesichtspunkt der **Didaktisierung** auf jeden Fall etwas, was mir sehr zugesagt hat. Erstens 'mal war es diese **Ernsthaftigkeit** - ich würd's 'mal eher so sagen, damals war's auf der Ebene der **Ernsthaftigkeit** und **noch nicht die Subjektorientierung**² -, also diese Ernsthaftigkeit hat mich überzeugt und die Tiefe, also daß hier 'ne andere Tiefe erreicht wurde als heute normalerweise bei irgendeinem thematischen Gequatsche. Und ich hab' ja damals dann auch das '**Projekt Mannheim**'³ in's Auge gefaßt.“*

H: „Ja, ich erinnere mich. Da kam die Anfrage, ob du nicht ein Projekt machen könntest.“

K: „Das, ich sag' 'mal, empfand ich damals für sehr erfolgreich; ich würd' aus dem jetzigen Standpunkt heraus sagen, es war erfolgreicher als das, was

¹Bei den Aussagen handelt es sich um Ausschnitte aus einem Interview, das etwa 2 Jahre nach Abschluß des Fallberaterseminars geführt wurde. Das Interview ist in Kapitel 4.2.1 (1) wiedergegeben.

²Dieser Gesichtspunkt wurde dem Teilnehmer im 2. Seminarteil zu einer wichtigen Lernerfahrung (vgl. das Ende dieses Interviewausschnittes).

³Im 'Projekt Mannheim' ging es um die Durchführung eines Seminars für Betriebsräte eines größeren Unternehmens angesichts der Problematik betrieblicher Umstrukturierungsmaßnahmen.

ich sonst gemacht hätte¹. Aber es war nicht in dem Sinne subjektorientiert. Was ich dem Teilnehmerkreis dort mit meinem damaligen Erfahrungsstand auf jeden Fall mitgeben konnte, war eine sehr starke Orientierung auf ihren betrieblichen Fall hin; aber **ich war schon sehr stark derjenige, der ihnen diesen Fall strukturiert hat.** (....)²

Also da hab' ich dann doch ziemlich massiv die Arbeit in die eigene Hand genommen; aber für die Teilnehmer war es 'ne neue Erfahrung, war es anders und interessant und vor allem es hat ihnen für ihre betriebliche Arbeit geholfen. Insofern also war das Seminar für mich auch eine Bestätigung.“

H: „Du hast in dieser Zeit auch noch ein zweites Seminar durchgeführt, ich glaube mit Personalräten?“

K: „Ja, ein **Personalräteseminar**³. Das war **problematischer**, weil ich da 'ne zusätzliche Verkomplizierung eingebaut hatte. Ich wollte in diesem Seminar den Personalräten externe Sachverständige bzw. Experten vorstellen mit dem Ziel, daß wir erstens 'mal sehen, was können die und können die mir helfen und wer von denen käme für uns in Frage. Und um das Ganze nicht zu einer plumpen Werbeveranstaltung oder so was werden zu lassen, **hab' ich drei externe Experten in diesen Arbeitsschritt 6 eingebaut und hab'**, nachdem ich zunächst ein Erklärungsangebot zu dem Fall, an dem wir in den Arbeitsschritten 1 bis 5 gearbeitet hatten, angeboten hab', sie aufgefordert, doch in ähnlicher Weise diesen Fall zu strukturieren. Ja, zwangsläufig **kam dann ein Schaulaufen dabei 'raus.** Dieses Schaulaufen hat dazu geführt, daß die Erklärungsangebote dieser Externen **mit der bisherigen Fallarbeit nichts oder nur sehr wenig zu tun hatten** - ausgenommen der Peter⁴, nur der stand natürlich unter dem gleichen Demonstrationsdruck wie die anderen beiden. Und damit war natürlich für die Teilnehmer nicht mehr deutlich, warum wir vorher in den Schritten 1 bis 5 diesen Riesenaufwand betrieben hatten und die [gemeint sind die Experten] zum Schluß ihre Null-acht-fünfzehn-Dinger abgenudelt haben, weil das kannten die von ihren betrieblichen Sachverständigen schon lang. So, also einige haben's trotzdem irgendwie noch für ganz gut gefunden, und einigen habe ich damit die Fallarbeit vergällt.

Also **das waren diese zwei Erfahrungen**, aber insgesamt, wie gesagt, hat sich meine Einschätzung aus dem ersten Seminareil eher verstärkt, **daß das schon der richtige Weg ist, daß ich vielleicht in dem einen oder anderen Fall halt**

¹Der Teilnehmer meint: wenn er nicht mit dem Fallkonzept gearbeitet hätte.

²(....) bedeutet, daß die Wiedergabe des Gesprächs an dieser Stelle gekürzt worden ist.

³Themenschwerpunkt dieses Personalräteseminars war die Frage nach geeigneten Handlungsstrategien für Personalräte im öffentlichen Dienst vor dem Hintergrund der wachsenden Einführung neuer Arbeitstechnologien.

⁴Peter ist der zweite Fallberater - ein Kollege aus dem Fallberaterseminar -, mit dem der interviewte Teilnehmer das Seminar durchführte.

dann noch dazu lernen muß, aber insgesamt war es schon ein Weg für mich.“

H: „Das waren deine Erfahrungen mit dem Fallkonzept vor dem zweiten Seminarblock unseres Fallberaterseminars?“

K: „Das war die Phase zwischen den beiden Seminarteilen. (....) Der für mich erfolgversprechende Zugang zu diesem Fallmodell wurde dann in diesem zweiten Seminarteil grundgelegt und begründet. Dieser zweite Seminarteil war für mich vor allem zur Reflexion meiner zwei Praxisgeschichten wichtig. Weil ich war bis zum Anfang des Seminars eigentlich schon sehr überzeugt, daß das tolle Geschichten waren, bei dem Personalding allerdings weniger. Ich wurde im zweiten Seminar dann verunsichert mit dem Problem, daß ich jetzt hier sozusagen wieder der Weltaufdecker war im Arbeitsschritt 6. Mit dieser Sicht der Dinge bin ich 'rein gegangen. Also für mich war das wohl so, wenn ich mich richtig erinnere, daß ich diese Schritte 3, 4 und 5 als für mich neue und bedeutsame Schritte erkannt hab', in denen die Teilnehmer emotional und kognitiv reflektieren können, und es dann aber an mir liegt, die Analyseleistung im Arbeitsschritt 6 zu bringen. Ich glaub', das war so bei mir die Krux. So, bis ich's also dann eben verstanden hab', ja, es irgendwann 'mal dann bei mir geschnackelt hat, daß dieser Schritt 6 'Kernthemen bearbeiten' einen thematischen und inneren Zusammenhang mit diesen vorausgegangenen Arbeitsschritten, vor allem mit dem Schritt 5 haben muß, also daß das, was eben die Teilnehmer als Subjekte an Bedeutungen vorbringen, daß das das Erklärungsmodell werden muß. So, das hab' ich, glaube ich, geschnallt im zweiten Seminar.“

Kommentar: Im Rückblick auf seine Lernerfahrungen mit der Fallarbeit spricht Seminarteilnehmer Kohl drei 'Lernorte' bzw. Durchgangstadien seiner Annäherung an das Fallkonzept an:

* Der erste Seminarteil des Fallberaterseminars: Die didaktisch-methodische Struktur des Fallkonzeptes hat ihn überzeugt, da sie in seinen Augen ein auf „Ernsthaftigkeit“ gerichtetes und in die „Tiefe“ gehendes Lernen begünstigt. Am Ende des ersten Seminarteils war ihm „klar“, daß die Fallarbeit ein wichtiger Teil seiner Bildungsarbeit bleiben bzw. werden wird.

* Seine zwei Handlungsprojekte bis zu Beginn des zweiten Seminarteils: Die Projekterfahrungen bedeuteten für Kohl eine „Bestätigung“, „eher“ noch „Verstärkung“ seiner aus dem Seminar mitgebrachten Wertschätzung des Fallkonzeptes, auch wenn das zweite Projekt nicht in der Weise verlief, wie er sich das vorgestellt hatte.¹

¹Kohl schreibt dies seiner „Verkomplizierung“ des Arbeitsprozesses zu, da er von außen kommende Experten in den 6. Arbeitsschritt „eingebaut“ hatte, durch deren „Schaulaufen“ der Zusammenhang mit der bisher geleisteten Fallarbeit verloren ging.

* Der **zweite Seminarteil** des Fallberaterseminars: Die Lernerfahrungen im zweiten Seminarteil bedeuteten für Kohl eine **Verunsicherung** seiner bisherigen Sichtweise von Fallarbeit und seiner von ihm 'erfolgreich' wahrgenommenen Projekterfahrungen. Er entdeckte die **Subjektbedeutung** des Fallkonzeptes. Ihm wurde klar, daß der Subjektansatz ein Gestaltungsprinzip ist, das für alle Arbeitsschritte, somit auch für den 6. Arbeitsschritt der 'Kernfragenbearbeitung', handlungsbestimmend ist. Für Kohl bedeutete dies, seine „Welt-aufdecker“-Ansprüche aufzugeben und sich auch in den Teilen von Fallarbeit, in denen es um Theorieentwicklung geht (6. Arbeitsschritt), sich auf die Teilnehmer als die Subjekte des Lernprozesses und deren Deutungshorizonte zu beziehen.

Kohl konnte diese Lernerfahrung im zweiten Seminarteil **aufgrund** seiner vorgeschalteten Projekterfahrungen machen. („Dieser zweite Seminarteil war für mich vor allem zur Reflexion meiner zwei Praxisgeschichten wichtig.“) Auch andere Seminarteilnehmer, die sich in ähnlich konsequenter Weise wie Kohl auf Handlungsprojekte eingelassen und diese zur Grundlage ihrer Beobachtungen, Erprobungen und Reflexionen im 2. Seminarteil gemacht hatten, vermochten in diesem Abschnitt ihrer Seminarteilnahme vergleichbare **Lernentwicklungen** in Gang zu setzen, wobei - dies erscheint bemerkenswert - diese Teilnehmer bei ihren Projektvorhaben meist (noch) nicht von einem ausgeprägten und überzeugten Standpunkt, was die bildungspraktische Bedeutung des Fallkonzeptes betrifft, ausgingen, wie dies bei Kohl schon am Ende des ersten Seminarteils der Fall war. Auch die Fragestellungen, Themen und Erkenntnisse dieser neuen Lernerfahrungen waren z.T. andere als bei Kohl.¹

Aus Kohls Projektbeispiel und denen einiger anderer Seminarteilnehmer wird deutlich, wie wichtig für die Annäherung an das Fallkonzept und die eigene Lernentwicklung dieser seminaristische Zwischenschritt 'Handlungsprojekt' in der Phase zwischen den beiden Seminarteilen ist. **Viele Seminarteilnehmer haben diese Lernchance - aus unterschiedlichen Gründen² - nicht**

¹In dem einen und anderen Handlungsprojekt ging es z.B. um die Frage, ob und in welcher Weise das Fallkonzept mit anderen 'Bildungsverfahren' und Methoden verträglich ist und an welchen Stellen des Arbeitsmodells methodische Verknüpfungen und Erweiterungen möglich und sinnvoll sind. So führten einige solcher Projekterfahrungen z.T. zu sehr intensiven Auseinandersetzungsprozessen im 2. Seminarteil: Vgl. u.a. das folgende Kapitel 4.1.3.2.2.

²Einige Teilnehmer hatten nicht ernsthaft die Absicht, sich auf ein Handlungsprojekt einzulassen. Es waren in der Regel Teilnehmer, die sich am Ende des ersten Seminarteils innerlich von der Fallarbeit verabschiedet hatten, weil sie das Fallkonzept hinsichtlich ihrer Bildungsinteressen nicht annehmen konnten oder wollten.

Einige Teilnehmer wollten zwar Projekterfahrungen sammeln, taten dies aber nicht, weil ihr Interesse oder ihr Mut, ein neues Erfahrungsfeld zu betreten, an dessen Ende auch das Scheitern stehen kann, (noch) nicht stark genug war. Diese Teilnehmer gingen ihre Pro-

genutzt, indem sie sich nicht oder nur sporadisch oder nur rudimentär auf Praxiserprobungen eingelassen haben. Diese Teilnehmer haben zwar im 2. Seminarteil von den eingebrachten Lernerfahrungen der anderen Teilnehmer profitiert; aber es ist ein essentieller Unterschied, ob an den selbsterlebten Lernerfahrungen oder an den Lernerfahrungen, die andere gemacht haben, (weiter-)gelernt wird.

4.1.3.2.2 Die Frage nach Modifizierungs- und Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells durch die Verknüpfung mit anderen methodischen Verfahren **- dabei: das Verhältnis der Aufgaben und Arbeitsformen von Außen- und Innenkreis**

Ein in beiden Seminaren viel diskutiertes Thema war die Frage nach den Anschlußmöglichkeiten des Arbeitsmodells an die von den Teilnehmern mitgebrachten Handlungskompetenzen. Vor allem für die aus der Bildungsarbeit kommenden Teilnehmer war diese Frage sehr zentral, da diese brennend daran interessiert waren, ihre Bildungserfahrungen und Kompetenzen mit dem Fallkonzept zu verbinden.

In diesem Kapitel soll anhand von **zwei thematischen Beispielen** aus dem ersten Seminar die Verknüpfungsmöglichkeiten bestimmter methodischer Verfahren mit dem Fallkonzept und dessen Umsetzung durch das Arbeitsmodell erläutert und dabei jene kritische Stellen herausgearbeitet werden, an denen 'Fallarbeit' im Hinblick auf ihre konzeptionellen Ansprüche zu 'kippen' droht. In beiden Beispielen geht es im Kern um das Problem, inwieweit die in Beziehung gesetzten Verfahren Fallverstehen ermöglichen oder begünstigen oder nicht.

(1) Beispiel I: Das Festhalten von sog. 'Arbeitsergebnissen' durch die Methode der Visualisierung (Verschriftlichung auf Kärtchen)

Im ersten Beispiel werden **zwei Gesprächsszenen** aus unterschiedlichen Gesprächszusammenhängen vorgestellt. Die erste Szene ist ein Ausschnitt aus einer Reflexionsphase zum Fallkonzept.¹ Die zweite Szene stellt die Reflexion einer Seminarerfahrung dar, die zwei Teilnehmer bei der Erprobung des

jektvorhaben schon bei der Entwicklung der Handlungspläne am Ende des ersten Seminarteils meist zögerlich und mit etlichen Zweifeln verbunden an.

Einige Teilnehmer wiederum waren ernsthaft an ihren Projekten interessiert, wurden aber aufgrund von äußeren Bedingungen, die nicht in ihrer Macht lagen (z.B. institutionelle Bedingungen ihres Arbeitsfeldes), an der Durchführung gehindert.

¹Das Gespräch fand gegen Ende des ersten Seminarteils in der Kleingruppe statt. Die Teilnehmer verband das Interesse, an einigen der 23 Fragen aus der Frageliste (vgl. Punkt 1 in Kapitel 4.1.3.1) weiterzuarbeiten.

Fallkonzeptes nach Abschluß des ersten Teils des Fallberaterseminars gemacht hatten.¹ Die beiden Szenen werden zunächst wiedergegeben und anschließend kommentiert.

*** Gesprächsszene 1:** „.. wo mit der Moderationsmethode solche Dinge festgehalten werden und wo man dann auch mal kurz sagt, schauen wir uns das an, stimmt das überhaupt noch, nein, das geht gar nicht, zack, zack, zack weg, da ist was anderes da, da hat sich was anderes entwickelt ..“

Das folgende Gespräch bezieht sich auf die 4. Frage aus der 23 Fragen umfassenden Frageliste²: 'Weshalb wird nicht früher systematisch festgehalten, was erarbeitet wurde?'

Kohl: „Ich will, daß das, was an Verstehensprozeß geleistet worden ist von Schritt 1 bis 5, dem will ich maximal gerecht werden, ja, ich will verhindern, daß irgendjemand, also auch ich, ich red' jetzt mal von mir, daß ich als Fallberater an irgendeiner x-beliebigen Stelle, die für mich deutlich wurde, daß ich irgendeine nebensächliche Stelle mir quasi 'raussuch' und ein Erklärungsmodell anbiete. Hängt auch mit der einen Frage hier zusammen hier, 'weshalb wird nicht früher systematisch festgehalten, was erarbeitet wurde'. Also kann man nicht das, was an Argumentationen und Begründungen in dem Verstehensprozeß von Schritt 1 bis 5 abläuft, irgendwie stärker präsent machen?“

Fallberater Kiesel: „Ich würd' nochmal fragen, was müßte denn festgehalten werden?“

Breit: „Bei Andreas Geschichte im Innenkreis³ sind mehr in eine Richtung hin Fragen gekommen, die auch den Konrad⁴ angingen, und der Konrad ist eine zeitlang zu sehr, so hab' ich es in Erinnerung, so ein bißchen als der verköcherte Ausbilder hingestellt worden. Und irgendjemand war es, der nochmal 'ne andere Facette endlich reingebracht. So, jetzt denk' ich mir, allein auch so etwas, jetzt bin ich gleich wieder bei meinem Moderationskrepel, wo ich sag', einfach nur kurz hinschreiben. Und das erachte ich

¹Die Reflexion dieser Seminarerfahrung fand in der Anfangsphase des 2. Teils des Fallberaterseminars statt, in der die Teilnehmer über ihre zwischenzeitlichen Projekterfahrungen berichteten.

²Vgl. Punkt (1) in Kapitel 4.1.3.1

³Frau Breit bezieht sich auf die Fallgeschichte von Frau Kunze. Vgl. die zusammenfassende Wiedergabe der Geschichte in Punkt (2), Kapitel 4.1.3.2.1.

⁴Gemeint ist der Ausbilder im Fall von Frau Kunze, der das von Kunze eingeführte Ausbildungskonzept nicht mittragen wollte: vgl. ebd.

weder als 'ne zwingende Störung noch als Notwendigkeit, jetzt müßten wir sofort was daraus machen. Sondern einfach, diese Äußerungen auch festhalten, weil diese Äußerungen wichtiges Material sind für die weiteren Schritte, denk' ich.“

Brunner: „Aber macht das nicht der Außenkreis eigentlich mit diesen Kernfragen?“

Breit: „Die Kernfragen fußen ja dann oder haben das ja zur Grundlage, was gesagt wurde, also den verstehenden Punkt, daraus die Kernfragen zu machen. Den Übergang hatte ich gestern gar nicht richtig auf der Reihe; ich bin auch prompt auf solche Sachen gekommen, die mit dem 6. Schritt gar nichts zu tun haben, und eher nochmal in den Punkt reingegangen, die sich auch ein Stück weit auf diesen Innenkreis bezogen haben; wären diese Dinge mal festgehalten worden, bild' ich mir jetzt im nachhinein ein, wäre mir das vielleicht auch eine Stütze gewesen, um mir sofort selber nochmal Stücke Zusammenhang klar zu machen, wo ich denke, über die Kernpunkte darauf zu kommen und anläßlich derer auch zu testen, stimmt es so oder nicht.“

Kohl: „Also mir fällt ganz spontan ein: Was haltet ihr davon, wenn man dem Außenkreis die Aufgabe gibt, zentrale Sätze zu skizzieren?“

Kiesl: „Ja, das könnte man ja machen, vor allem wenn man das so schön verteilt. Ich will aber nochmal, ich weiß nicht, ob das der casus belli ist, denn du hast gesagt¹, wenn ich das jetzt mit meinen Worten bringe, also ich will ganz nah an den ersten fünf Schritten sein, und wenn jetzt dieser Fallberater irgendein Steckenpferd reitet, dann zwingt er kraft seines Amtes und seiner Fähigkeit diesen Fallerzähler oder diese ganze Gruppe auf sein Steckenpferd und galoppiert davon. Und du sagst, eine Hilfe wäre eigentlich, wenn man die Dinge, die da kommen, festhalten, verschriftlichen, visualisieren würde; **ich glaube, das geht so nicht auf.** Also wenn ich sehr ernstnehme von dem, was da kommt, da entsteht, ich sage mal, wie ich das erlebt habe, eine Dynamik, die sozusagen auch in der Gruppe spürbar, riechbar wird, und wenn der Fallberater also diese Fähigkeit nicht hat, sondern das gar nicht mitkriegt, dann ist das sowieso schon vorbei; aber ich denke, das ist seine Fähigkeit, genau diese Dynamik, die sich da entwickelt, die verschiedenen Sätze, die da angeboten werden, mit zu unterstützen und zu gestalten, und die Teilnehmer schaffen das auch. **Diese Visualisierung, da glaube ich nicht, daß die viel weiter hilft;** diese Dynamik, die ist diejenige, die das vertieft und mit Gefühlen und Gewichten, die dabei entstehen, neue Dimensionen schafft. **Nicht durch das Aufschreiben, da komm' ich wieder in so eine Klippschulsitua-**

¹Kiesl meint hier Herr Kohl.

tion, wo ich sag', was hatten wir denn alles. Und ich rei' mich aus dieser Dynamik 'raus.'

Breit: „Also ich kenn' das aus anderen Arbeitssituationen, wo mit der Moderationsmethode auch mal solche Dinge festgehalten werden und wo man dann auch mal kurz sagt, schauen wir uns das an, stimmt das überhaupt noch, nein, das geht gar nicht, zack, zack, zack, weg, da ist was anderes da, daraus hat sich was anderes entwickelt, und das wird auch nochmal in Worte gefaßt von den Teilnehmern. Also das ist für mich kein Widerspruch.''

*** Gesprächsszene 2: „Diese Pinwandmethode trägt nicht unbedingt zum Verstehen bei.''**

Hubert Scholz und Peter Koch gestalteten in der Zeit zwischen den beiden Seminarteilen, als Praxisprojekt, für Kollegen und Kolleginnen, die in der ('freien' oder universitären) Bildungsarbeit tätig sind, einen Seminartag. Das Seminar stand unter dem Motto 'Schwierige Seminarsituationen' und sollte den Teilnehmern als Supervidierung ihrer Arbeit dienen. Das besondere Angebot an die Teilnehmer bestand darin, daß sie dabei ein für sie neues Bildungskonzept, das der Fallarbeit, kennenlernen konnten. Das Interesse der beiden Fallberater selbst beinhaltete zwei Intentionen: Zum einen sollte das Arbeitsmodell des Fallkonzeptes, in Anlehnung an die Erfahrungen mit der Fallarbeit aus dem Fallberaterseminar, erprobt werden; zum andern sollten neue, ergänzende bzw. **das Konzept modifizierende Anwendungsmöglichkeiten**, die aus dem Erfahrungshintergrund der eigenen, praktizierten Bildungsarbeit entstammten, **ausprobiert** werden. Einer dieser Modifikationsversuche im Rahmen einer Fallbearbeitung, die an diesem Seminartag durchgeführt wurde, betraf den 5. Arbeitsschritt: Die Seminarteilnehmer, die im Innenkreis mitarbeiteten, wurden nach Abschluß dieses Arbeitsschrittes gebeten, die ihnen **wichtig erscheinenden Gedanken auf Kärtchen festzuhalten** und sie - als Grundlage für die Weiterarbeit, insbesondere für den Prozeß der Kernfragenentwicklung - **ber das Anheften an die Pinwand 'öffentlich'** zu machen. Auf dieses Vorgehen der Seminarteilnehmer und die Erfahrungen der Fallberater mit diesem Verfahren bezieht sich das folgende Gespräch im 2. Teil des Fallberatungsseminars. Ausgangspunkt ist dabei die generalisierende Einschätzung von Scholz, was die 'Leistungsfähigkeit' des Fallkonzeptes betrifft.

Scholz: „Also mir ist halt die Besonderheit des Verfahrens nochmal klar geworden und wie sehr das durchaus auch an eurer Person und eurem Verständnis hngt¹ - für mich ist sehr akzeptabel dieser Verstehensansatz, und

¹Scholz meint hier Erich Hof und Jörg Valentin in ihrer Rolle als Konzeptentwickler.

ich denk', der braucht 'ne Zeit, und das bringt gar nicht so viel, das zu beschleunigen, sondern das hängt auch von der Gruppe ab. Ich bin aber nach wie vor unzufrieden mit bestimmten Elementen, z.B. die Visualisierung hat nicht so geklappt, aber da denk' ich, da können wir weiter daran arbeiten. ...“

Breit: „Warum ist euch die Visualisierung so schwer gefallen?“

Scholz: „Der entscheidende Punkt war dieser 5. Schritt, wo es um diese Handlungsmotive ging¹, und wir wollten dies auf Karten festhalten, damit das nicht so verfließt wieder. Und wir haben dann die einzelnen Teilnehmer im Innenkreis ihre Ideen auf Karten schreiben lassen. Und wir haben das dann gesammelt. Das hat dazu geführt, daß nur Stichworte genannt und angeheftet worden sind - zack, zack, zack und dann war's das. Und das hat nichts mit Verstehen zu tun. Und da ist mir nochmal klar geworden, diese Pinwandmethode trägt nicht unbedingt zum Verstehen bei, sondern sie trägt dazu bei, etwas sichtbar zu machen, sich an was zu erinnern usw.“

Seminarleiter Valentin: „Sie kann das Verstehen sogar verhindern.“ (Scholz und Koch gleichzeitig: „Ja“!)

Koch: „Meine Erfahrung war so, wie soll ich sagen, es hat so ausgeartet im Sinn von Formalismus mit den Karten. Obwohl ich vorher im Prozeß gut drin' war und ihn steuern konnte, ich denke, ganz gut, ging's dann darum, nochmal zu schauen, was steht auf den Karten d'rauf, so nach dem Motto, haben wir alle Karten sozusagen nochmal abgehakt; und es ist dann kein Verstehensprozeß nochmal entstanden. Und eine Möglichkeit, denk' ich, ist wirklich dann zu sagen, o.k. laß den Innenkreismoderator diese Perspektivenübernahme mit den Teilnehmern so machen, und der Außenkreismoderator könnte quasi nochmal mitvisualisieren so die wichtigsten Ergebnisse, die er im Außenkreis wahrnimmt, und möglicherweise auch nochmal zurückfragen sozusagen, ja, ob damit das abgedeckt ist. Also von der Grundidee halt' ich's nach wie vor gut, die Ergebnisse des Verstehensprozesses nochmals festzuhalten ...“ (Tonbandwechsel)

Scholz: „Ein ganz einfacher Grund, wenn man visualisiert, das ist ja der Vorteil, alle können gleichzeitig denken. Das haben sie auch gemacht, jeder für sich. Aber dadurch ist nichts untereinander entstanden ... Bei uns hat sich nichts weiterentwickelt.“

¹Scholz bezieht sich auf die erste Ebene im 5. Arbeitsschritt: 'Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln (Beweggründe, Interessen der Handelnden)': vgl. Kapitel 4.1.1.

Valentin: „... wenn ich hingehe und schreibe auf mein Kärtchen ein Stichwort d'rauf und häng' das auf die Pinwand hin und teile nicht mit, im Dialog, im Gespräch mit den anderen, was dieses Stichwort für mich bedeutet und wie ich das verstehe im Sinnzusammenhang dieser Fallgeschichte, dann bleibt es ein Stichwort und die Bedeutung des Wortes selbst geht verloren, weil kein Dialog entsteht. Ich selber kann nur etwas zu verstehen geben, wenn ich gleichzeitig das, was ich verstehe, im Gespräch darstelle, also selber den Sinnzusammenhang zu erkennen gebe. Und da sehe ich prinzipiell Grenzen, wenn ich unkommentiert einen Gedanken mit einem Kärtchen versehe und an die Pinwand hänge. Für mich, in meiner Wahrnehmung, entstehen **Sprachfragmente**, die ich nicht mehr bestimmten Sinnzusammenhängen zuordnen kann.“

Koch: „Wir hatten nochmal versucht, darauf Bezug zu nehmen, nochmal ein Gespräch zu beginnen, aber es **entwickelte sich einfach keine Gesprächsdynamik mehr**; es waren auch viel zu viele Kärtchen dort, Stichworte, die die Leute so nach Brainstorming hingeschrieben haben, für mögliche Motive und Beweggründe; es war einfach zu viel; man hätte es gar nicht mehr abhandeln können.“

Kommentar zu den zwei Gesprächsszenen: Der selbstkritische Bericht von Koch und Scholz über ihre Seminarerfahrungen (Szene 2) zeigt sehr anschaulich, wie problematisch ein moderatives Verfahren wie das von Kohl und Breit eingeforderte Festhalten von sog. 'Arbeitsergebnissen' im Zusammenhang des 5. Arbeitsschrittes (Szene 1) sein kann. Koch und Scholz schildern ziemlich genau jenen Effekt, den Franz Kiesel bei seinen kritischen Bemerkungen zu den Gedanken von Kohl und Breit (Szene 1) beschrieben hat: **die Unterbrechung oder Zerstörung der „Dynamik“ (Kiesel) des Fallverstehens**.¹ Der Erfahrungsbericht von Koch und Scholz macht deutlich, daß Fallverstehen als der Versuch der an der Fallarbeit Beteiligten, einer Fallgeschichte Bedeutungen, Bedeutungszusammenhänge und Sinn abzugewinnen, sich nicht einfach ergebnishaft in Form einer „Pinwandmethode“ (Scholz) abbilden läßt. Problematisch erscheint dieses Verfahren vor allem dann, wenn mit dieser Methode der Anspruch verbunden wird, zu einem möglichst 'vollständigen Ergebnis' zu kommen, das gewährleisten soll, daß möglichst alle (wichtigen) Aussagen hinsichtlich des bisherigen Arbeitsverlaufs 'abgedeckt'

¹Kiesels Aussagen zur „Dynamik“ von Fallarbeit haben zwar eine stark emotional-affektive Tönung; dennoch läßt sich aus seinen Aussagen deutlich ablesen („ich denke, das ist seine (des Fallberaters) Fähigkeit, genau diese Dynamik, die sich da entwickelt, die verschiedenen **Sätze**, die da angeboten werden, mit zu unterstützen und zu gestalten ..“), daß er mit 'Dynamik' in erster Linie die Dynamik des Fallverstehens, also die kognitive Seite des Fallprozesses meint.

sind.¹ Was an der Pinwand zum Ausdruck kommt, sind meist nur „**Stichworte**“ (Scholz) oder „**Sprachfragmente**“ (Valentin), **die die Bedeutungszuschreibungen des Stichwortgebers in dieser Form und in aller Regel nicht mehr erkennen lassen.** Ob durch eine erneute Gesprächsrunde (Verstehensschleife) das hier Festgehaltene in seinen Bedeutungszusammenhang wieder rückgeführt werden kann und dadurch das Problem zu reduzieren vermag, muß bezweifelt, zumindest mit einem Fragezeichen versehen werden, da erfahrungsgemäß ein erneutes Einklinken in die, bedingt durch die Zäsur der sog. 'Pinwandmethode', unterbrochene 'Dynamik des Fallverstehens' (Kiesl) sich als äußerst schwierig erweist. Darauf macht auch der Hinweis von Koch aufmerksam, als er (Ende von Szene 2) über den mißlungenen Versuch der Seminargruppe berichtet, nochmals in ein Gespräch einzusteigen.

Kohl, Breit und Koch thematisieren sehr klar ihre Erwartungen und auch Begründungen, die sie mit der sog. 'Pinwandmethode' verbinden. Kohl ist von der Sorge getrieben, daß der Verlauf der Fallbearbeitung nach dem 5. Arbeitsschritt dem Verstehensprozeß nicht „maximal gerecht“ werden könnte. Er möchte „verhindern“, daß sich der Fallprozeß auf „irgendeine x-beliebige („nebensächliche“) Stelle“ zentriert. Diese Gefahr sieht er vor allem durch die Leitungs- und Fachkompetenz des Fallberaters gegeben². Kohls Bedenken sind zweifellos nicht von der Hand zu weisen, verkennen aber, **daß durch das methodische Verfahren im folgenden (sechsten) Arbeitsschritt dieser Gefahr gegengesteuert wird:** Zum einen durch den Prozeß der Kernfragenentwicklung und -formulierung durch die Außenkreisteilnehmer, der ein relativ breites Spektrum der Themenbildung und Orientierung ermöglicht; zum andern durch den Kompetenzanspruch an den Fall Erzähler, kraft eigener Einschätzung darüber zu entscheiden, welchen der ihm angebotenen Kernthemen sich die nachfolgende Fallbearbeitung zuwenden soll.

Weitreichender als bei Kohl erscheinen die Erwartungen bezgl. der sog. 'Pinwandmethode' bei Breit und Koch. Auch scheint deren Verständnis von Bildungsarbeit von einer anderen Erkenntnisrichtung geleitet. Das wird bei Frau Breit besonders deutlich, wenn sie das von ihr geforderte Festhalten der sog. 'Arbeitsergebnisse' nach dem 5. Arbeitsschritt mit „*anderen (von ihr praktizierten) Arbeitssituationen*“ vergleicht³, „*wo mit der Moderationsmethode auch mal solche Dinge festgehalten werden und wo man dann auch mal kurz sagt, schauen wir uns das an, stimmt das überhaupt noch, nein, das geht gar*

¹In diese Richtung gehen vor allem die Erwartungen von Breit, aber auch die von Koch, der trotz seiner Kritik an dieser Stelle seines Seminars an einer umfassenden Ergebnisdarstellung - allerdings verlagert von den Aufgaben und Kompetenzmöglichkeiten des Innenkreises auf die des Außenkreismoderators - festhält.

²Indem dieser eine solche Stelle „quasi 'raussucht' (und) ein Erklärungsmodell anbietet“.

³Wobei der Vergleich eine Begründung ihrer Forderung darstellt.

nicht, zack, zack, zack, weg, da ist was anderes da, da hat sich was anderes entwickelt ...". In dieser Aussage von Breit wird erkennbar, daß ihr das Festhalten von sog. 'Arbeitsergebnissen' vor allem dazu dient, im Zuge des Erkenntnisfortschrittes '**richtige**' oder '**stimmige**' Aussagen von '**nicht (mehr)-richtigen**' oder '**nicht(mehr)-stimmigen**' Aussagen zu unterscheiden und letztere aus dem weiteren Arbeitsprozeß auszuschneiden. Dieses in der Moderationsarbeit gebräuchliche Vorgehen spiegelt ein diskursiv-argumentatives und lineares Denkmuster, das, wenn es auf die Fallarbeit an der Schnittstelle vom 5. auf den 6. Arbeitsschritt übertragen wird, dem Fallkonzept nicht nur nicht gerecht wird, sondern ihm im Kern widerspricht. Im Verstehensprozeß des 5. Arbeitsschrittes wird aus unterschiedlichen Sichtweisen und auf unterschiedlichen Deutungsebenen eine Vielfalt von Deutungen freigelegt, die sich nicht nach einem Kriterium von 'stimmt das noch oder nicht' bemessen lassen. Welche dieser Deutungen im nachfolgenden Prozeß der Kernfragenentwicklung sich in den vom Außenkreis formulierten Kernfragen dann wiederfinden, ist eine Frage der erneuten **Bedeutungszuschreibung**¹ durch die Mitglieder des Außenkreises und nicht eine Frage der 'Richtigkeit', die nach der Logik einer diskursiv-argumentativen, linearen oder finalen² Erkenntnisform entschieden wird.

Kohl und Koch verbinden den Gedanken des Festhaltens bzw. der Visualisierung der sog. 'Ergebnisse' des Verstehensprozesses mit der Überlegung, diese Aufgabe dem **Außenkreis** (Kohl) oder dem **Außenkreismoderator** (Koch) zu übertragen. Beide übersehen bei ihrem Vorschlag allerdings, daß sich die Aufgabenstellung des Außenkreises von ihrem Anforderungsprofil her ('Kernthemen' im Zuge der gedanklichen Durchdringung des Fallverstehens aus der Außenperspektive zu entwickeln)³ mit einer sog. 'Ergebnisfesthaltung' nicht verträgt. Der Prozeß der Kernfragenfindung erfordert von den Außenkreisteilnehmern eine (durch Erfahrungs- oder Theoriewissen angeleitete)

¹D.h. eine Frage der Hermeneutik, wobei die Bedeutungszuschreibung durch die Außenkreisteilnehmer eine im Vergleich zur Arbeit des Innenkreises - aufgrund der Außenperspektive und der dadurch möglichen 'analysierenden' Zugangsweise - neue (erweiterte) Erkenntnisqualität darstellt: Vgl. hierzu Punkt (4) in Kapitel 4.1.3.1, in dem das 'Anforderungsprofil des Prozesses der Kernfragenfindung und -formulierung' und insbesondere die Frage der 'theoretischen Verdichtung' dargestellt und diskutiert wird.

²Vielleicht mag es für den hier erläuterten Sachverhalt bezeichnend sein, daß der Begriff der 'finalen Erkenntnis' von einem Teilnehmer - und zwar im Zusammenhang einer Konzeptdiskussion hinsichtlich des 5. Arbeitsschrittes - in's Gespräch gebracht wurde, der in seiner Bildungsarbeit einem eher moderativen Verständnis von Bildung nahe steht. 'Finalität' bedeutete für diesen Teilnehmer, Fallarbeit auch in den Arbeitsphasen, in denen es um das Verstehen des Falles geht (5. und 6. Arbeitsschritt), **ergebnisorientiert** im Sinn der Freilegung von **Lösungsmöglichkeiten** zu gestalten.

³Vgl. Punkt (4) in Kapitel 4.1.3.2.1

Verdichtungsleistung¹, die ermöglichen soll, daß sich der Fall themenspezifisch und zugespitzt auf relevant erscheinende Sachverhalte weiterentwickeln kann. Insofern handelt es sich hier um einen anderen Zugang zum Fallverstehen und um eine andere Erkenntnisqualität als die, die bei einer ('bloßen') 'Ergebnisfesthaltung' verlangt ist.²

Im Zusammenhang der Arbeitsform des Außenkreises sei abschließend noch ein Hinweis zur Frage 8 der Frageliste '**Passivität des Außenkreises**' ange-merkt.³ Einige Teilnehmer kritisierten in beiden Seminaren die 'passive' Aufgabenstellung, die das Arbeitsmodell dem Außenkreis zuweist. Sie erlebten

¹Vgl. ebd.

²Um diesen Zusammenhang (nochmals) zu verdeutlichen, sei ein Gesprächsausschnitt aus dem 2. Fallberaterseminar wiedergegeben, in dem Erich Hof die unterschiedlichen Arbeitsweisen von Innen- und Außenkreis erläutert:

Hof: „Die Aufgabe, Kernfragen oder Kernthemen zu formulieren, ist eine relativ anspruchsvolle Aufgabe. Und wir gehen von unserer Erfahrung aus, daß diejenigen, die im Innenkreis arbeiten, so sehr im Fall drin' sind, daß es oft sehr schwierig ist, aus der Innensicht heraus zu einer distanzierteren Haltung zu kommen, die es leichter ermöglicht, solche grundlegenden Fragen (Kernfragen) zu entdecken und zu formulieren. Der Außenkreis kann sich das sozusagen zurückgelehnt anschauen, aufmerksam zuhören und kann sich überlegen: Da ist oder scheint mir eine ganz wichtige Stelle zu sein, mit der sollten wir im 6. Arbeitsschritt weiterarbeiten. Also aus der Einsicht, aus der Distanz heraus stärker und treffsicherer solche Fragen zu entdecken.“

Teilnehmer: „Ein Aspekt wäre, in der Arbeit im Innenkreis, da werden viele Aspekte angesprochen, die dann im Lauf der Arbeit aber wieder aus dem Blickfeld geraten. Und da wäre es sehr hilfreich, wenn durch den Außenkreis gewisse Themen, die da angesprochen werden und die, aus welchen Gründen auch immer, dann aus der Sicht geraten, wenn die festgehalten werden und dann auch wieder eingebracht werden.“

Hof: „Aus der Distanz, also im Außenkreis, was diese Kernfragen anbelangt, hat man quasi ständig die Frage zu bearbeiten: welche sind wesentliche, zentrale Aspekte dieser Fallgeschichte, an denen der Fall in besonderer Weise hängt - so nach dem Motto, würde man das einer Klärung zuführen können, um was es da geht, dann bestünde die Chance, im Fall weiterzukommen. Das bedarf einer hohen Abstraktionsleistung. Man muß sich einerseits in den Fall 'reinlassen, wie ich das hier mache, aber man muß gleichzeitig auch quasi ständig diese Frage aufwerfen. Das ist auch eine hohe theoretische Leistung. Auf der anderen Seite, wenn man drin' sitzt, darf man sich, das ist jedenfalls die Anforderung, nicht aus der Innenperspektive der Fallgeschichte herausbegeben. Sonst bricht der Fall in sich zusammen. Also der Innenkreis - ich habe manchmal so ein **Bild** gebraucht - sitzt in der Kiste - der Fall ist die Kiste - und schaut sich die Kiste von innen an; der Außenkreis sitzt vor der Kiste und schaut sich diese Kiste von außen an. Das sind zwei unterschiedliche Zugänge zum Fall. ... Es gibt (daher) gute Gründe, nach einer Arbeitsteilung vorzugehen, weil es zwei unterschiedliche gedankliche Leistungen sind, die notwendig sind, die man nicht, wenn man innen sitzt, zur Gänze bringen kann, und die man auch nicht, wenn man außen sitzt, zur Gänze bringen kann. Das ist eine zusätzliche Begründung (für die unterschiedliche Aufgabenteilung von Innen- und Außenkreis) von mir.“

³Vgl. Punkt (1) in Kapitel 4.1.3.1

die ausschließlich beobachtende Arbeitsweise¹ bis zum Abschluß des 5. Arbeitsschrittes als unbefriedigend. Aus diesem Unbehagen kam von einigen Teilnehmern der Vorschlag, die Außenkreismitglieder durch die Möglichkeit des Nachfragens an den Fall Erzähler zumindest gelegentlich oder an bestimmten Stellen des Arbeitsprozesses an diesem teilhaben zu lassen. In einigen Modellseminaren zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal'², in deren Rahmen das Fallkonzept entwickelt wurde, wurde dieser Vorschlag und auch andere, z.T. weiterreichende Überlegungen, die in diese Richtung gingen, erprobt³. Sie verliefen alle unbefriedigend, da sie letztendlich zu einer '**Vermischung**' der oben genannten unterschiedlichen und prinzipiell nicht aufhebbaren Aufgabenstellungen von Innen- und Außenkreis führten.⁴

Ein anderer Ansatz, der eher weiterführend zu sein scheint, könnte darin liegen, daß die Aufgabe des Außenkreises zwar weiterhin in der 'distanzierenden Beobachtung' verbleibt, daß das **Aufgabenspektrum** jedoch **erweitert** wird. Ein schönes **Beispiel**, wie dies geschehen kann, bietet die Fallarbeit von Scholz und Koch, über die sie im Seminar berichteten⁵. Die Teilnehmer des Außenkreises hatten in diesem Fall die Aufgabe, nach Abschluß des 3. Arbeitsschrittes, der 'Identifikationsphase', '**Bilder**', **Analogien**, **Metaphern** zu skizzieren, die dazu dienen sollten, das im 3. Arbeitsschritt Erlebte, Erfahrene und dabei Erkannte pinselstrichartig in kurze Worte zu fassen und dies dem Fall Erzähler (hier: der Fall Erzählerin) mitzuteilen. Es entstand eine Vielfalt von bildhaften Umschreibungen, von denen eine sich für die folgende Fallar-

¹ Abgesehen von der Aufgabe, ein Soziogramm zu erstellen.

² Vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997

³ Z.B. wurde die Einrichtung des 'freien Stuhls' im Innenkreis eingeführt, der zuließ, daß ein Teilnehmer des Außenkreises sich in die Fallarbeit des Innenkreises einklinken konnte, wenn er dies wollte.

⁴ Aus dem Ergebnisbericht zur Pilotphase der Modellseminare zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal' bezgl. der Einrichtung des 'freien Stuhls' (siehe Anmerkung zuvor): „Bedenken gegen diese Arbeitsform ergaben sich durch die Erfahrung, daß ein reger Stuhlplatzwechsel durch die Außenkreisteilnehmer Unruhe bis hin zu Hektik in die Innenkreisarbeit 'reinträgt'. Schwerwiegender als diese Erfahrung spricht gegen den 'freien Stuhl', daß mit seiner Einrichtung die Gefahr verbunden ist, daß die Leistungsfähigkeit des Außenkreises verloren geht, da diese gerade in der Voraussetzung begründet liegt - die vom 'freien Stuhl' wieder aufgehoben wird -, daß die Teilnehmer des Außenkreises nicht in die Fallarbeit verwickelt sind, sondern ausdrücklich in Distanz zu ihr ihre Beobachtungsaufgaben wahrnehmen sollen. Durch den 'freien Stuhl' wird der Außenkreis tendenziell zu einem erweiterten Innenkreis umfunktioniert“. (Müller, K.R., Mechler, M. 1992, S.63)

⁵ Aus diesem Fallbericht ist die oben dargestellte Gesprächsszene 2 entnommen. Das Beispiel selbst, um das es an dieser Stelle geht, ist in der Szene nicht enthalten.

beit als höchst fruchtbar erwies¹. Diese Form des (bildhaften) Festhaltens von Wahrgenommenem ist eine grundlegend andere Form als die des oben diskutierten Festhaltens von sog. 'Arbeitsergebnissen', da es hier weder um eine nur reproduktive noch auf Vollständigkeit bedachte Aufgabe geht, sondern um ein **konstruktives Weitertreiben** des Fallverstehens auf einer anderen Erkenntnisebene.²

Das Beispiel von Scholz und Koch zeigt, daß es durchaus möglich ist, das Fallkonzept (auch in seiner eher kognitiven Ausprägung durch bestimmte Aufgaben wie die, die dem Außenkreis zugeschrieben werden) mit anderen methodischen (eher die Sinnlichkeit der Teilnehmer ansprechenden) Verfahren zu verknüpfen, ohne daß dabei die Bildungsintentionen des Konzeptes infrage gestellt werden. Ein anderes Beispiel für eine ähnliche Verknüpfung wird im folgenden Abschnitt (Beispiel II) diskutiert.

(2) Beispiel II: Anwendungsmöglichkeiten von Methoden, die das Erleben von Handlungssituationen unterstützen (Rollenspiel, Skulpturarbeit u.a.)

In diesem Beispiel geht es um die Frage nach Verknüpfungsmöglichkeiten des Fallkonzeptes mit Methoden, die darauf gerichtet sind, die Erfahrungsmöglichkeiten der an einem Bildungsprozeß beteiligten Personen (bezogen auf die Fallarbeit in erster Linie des Fallerzählers) **'erlebnishaft'**, d.h. vor allem die verschiedenen Wahrnehmungssinne der Personen und auch ihre Affekte ansprechend³, zu erweitern. Das Beispiel bezieht sich auf einen Gesprächszusammenhang, in dem ein Teilnehmer (Peter Koch) seine Vorstellungen zu einer solchen Verknüpfungsmöglichkeit auf dem Hintergrund seiner persönlichen Kompetenzen und seiner Erfahrungen hinsichtlich einer dieser Methoden, nämlich der Arbeit mit 'Skulpturen', darlegt.

Koch: „Wo ich so eine Ergänzungsmöglichkeit bei diesem Konzept sehe, wäre der affektive Bereich des Erlebens für den Fallerzähler. Und da könnte ich mir vorstellen, daß man nach dem Schritt 4, nachdem zuvor die Identifikatio-

¹Die Fallerzählerin wurde von einem Teilnehmer mit der Metapher 'Strohuppe' dargestellt, wodurch dieser Teilnehmer die Abhängigkeit, Machtlosigkeit und 'Verzweckung' der Fallerzählerin in ihrer Fallgeschichte zum Ausdruck bringen wollte.

²Insofern ist die Erkenntnisleistung der Außenkreisteilnehmer in diesem Beispiel vergleichbar mit der im 6. Arbeitsschritt geforderten Leistung der Kernfragenbildung - mit dem Unterschied, daß im Fall der Kernfragenfindung und -formulierung eine eher begrifflich-theoretische Fähigkeit gefordert wird, im Fall des Beispiels von Scholz und Koch hingegen eine eher auf Gestaltung, Bild- und Sinnhaftigkeit bezogene theoretische Leistung.

³Daher wird im Zusammenhang der Anwendung dieser Methoden meist auch von einem 'ganzheitlichen Bildungsansatz' gesprochen.

nen mit den einzelnen Personen in der Fallgeschichte gelaufen sind, daß man das aufgreift und z.B. in Form des **Rollenspiels** quasi dieses Erleben nochmal intensiviert. Das wäre eine Form; oder **Skulpturarbeit** als eine andere Form oder auch **Psychodrama** als dritte Form, wo es also zum einen darum geht, das Erleben nochmals zu vertiefen, wo's auch darum geht, die Wahrnehmungsform insoweit zu verändern, daß die auch körperlicher wird, also im Rollenspiel, da agier' ich auch körperlich. ... (Bandwechsel) ... Man baut das ein, z.B. ein Rollenspiel, und man greift dann die Logik (gemeint ist das Arbeitsverfahren des Fallkonzeptes) wieder auf und geht Schritt 5 bis 10 durch. Das wäre eine Möglichkeit. Ich kann mir aber auch vorstellen, daß durch diese Art der intensivierten Bearbeitung sich quasi eine weitere Bearbeitung in der Logik des Modells erübrigt oder sich zumindest teilweise erübrigt, weil Lösungsmöglichkeiten z.B. im Rollenspiel quasi schon angedeutet sind oder auch schon vollzogen werden.“

Kohl: „Kannst du ein **Beispiel** von einem Rollenspiel angeben, was du dir da so vorstellst?“

Koch: „Z.B. der Fall erzähler oder die Erzählerin hat Schwierigkeiten mit ihrem Chef. Sie erzählt über ihre Schwierigkeiten, über ihre Situation. Man greift nach Schritt 4 die Situation, die Fallthematik nochmal auf. Man kann **die Situation nochmal durchspielen**; man kann aber auch, als Varianten oder als weitere Varianten des Rollenspiels, durchspielen, was wären **mögliche Lösungsmöglichkeiten**. Und noch eine weitere Möglichkeit wäre, z.B. nach Schritt 8, wenn man die Handlungsmöglichkeiten quasi kognitiv erarbeitet hat, ich hab' z.B. drei Handlungswege, zu sagen, ich hab' drei Rollenspiele, so jetzt **probier'** ich's aus. ...“

(An einer späteren Stelle des Gesprächs) „Was ich hier mein', wär' **Rollenspiel als Intervention**, und daher meine Frage, wenn man so was machen würde, **inwiefern** beeinflusst das dann die Dynamik eures Arbeitsmodells, also als Intervention auch, weil ich damit auch Lösungsmöglichkeiten durchspielen kann bzw. aus der Dynamik des Rollenspiels die restlichen Schritte des Arbeitsmodells schon vorweggenommen werden.“

Hof: „Wenn ich in der Logik der Arbeitsschritte bleibe, geht es an der Stelle ja darum, an der Nahtstelle von hier nach hier (gemeint ist der Übergang vom 4. in den 5. Arbeitsschritt), einzusteigen in das Fallverstehen. In sehr vielen Ausbilderfällen tauchte bis hierher das Thema 'Gespräch' auf: 'Und dann hab' ich ein Gespräch geführt', 'dann hab' ich den hierher gebeten oder ihn bestellt und dann hab' ich mit ihm ein Gespräch geführt', und dann wurde in der Fallbearbeitung zum Teil nachgefragt, 'ja, was war denn das für ein Gespräch', aber meistens wurde nicht nachgefragt. Wenn man jetzt den Fall-

zähler in seiner Art, Gespräche zu führen, besser verstehen wollte, dann würde man ihn hier bitten, 'wir spielen mal diese Szene', und das haben wir auch schon mal gemacht, 'ich bin der Auszubildende und du hast mich hierher bestellt', ich hab' den Fall im Kopf, um den es da geht, 'ich bin der Auszubildende und du bist der Ausbilder, und jetzt führ' mal das Gespräch mit mir'. Aber der Zweck wäre, besser zu verstehen, unter was diese Person 'Gespräch' versteht. Ein Teil unserer Arbeit mit den Ausbildern war darauf gerichtet, ihnen zu vermitteln, wie sie eine Gesprächssituation definieren, das ist im Sinne unseres pädagogischen Denkens kein Gespräch, sondern das ist ein Verhör, also was als Gespräch bezeichnet wurde, hat sich dann allmählich herausgestellt, das waren Verhöre, das waren Anweisungen. Wobei für uns ein Teil der Lösungsmöglichkeiten an der Stelle im Fall sich schon abgezeichnet hat, ihm ein anderes Deutungsmuster und damit auch Handlungsmuster mitzugeben, daß er, wenn es um Gespräche geht, nicht verhört, sondern wirklich Gespräche führt. Was dann zum Schluß auch im Rollenspiel möglicherweise zu üben wäre. ... Also aus meiner Sicht, o.k., aber nicht um Handlungswege zu eröffnen, sondern um Handeln zu verstehen."

Koch: „Ich würd' jetzt gern einen Systematisierungsvorschlag machen, also wenn ich die Wozu-Frage stelle, wozu würde man das machen, dann wäre für mich jetzt die Antwort, um das Verstehen zu erleichtern und zu vertiefen. Der Adressatenkreis sind die Innenkreismitglieder, nicht der Fallerzähler. Und darum würde ich jetzt systematisch unterscheiden bei meinem Vorschlag Schritt 4, das wäre eine Möglichkeit, mit den Innenkreisteilnehmern das Verstehen zu vertiefen, und davon würde ich unterscheiden, jetzt den Fallerzähler in den Fokus zu nehmen, dann wird's zur Interventionstechnik, ja, also wenn ich z.B. die Skulpturarbeit mache, den Fallerzähler in all die Perspektiven nochmals reinzuführen, die vorher in dem Fall wahrgenommen worden sind. Also gerade dem Fallerzähler nochmal die Möglichkeit zu geben, in die Perspektive nochmal reinzuschlüpfen und sie nochmal zu erleben, und zwar nicht nur über das Gehörte, über die Rückmeldung durch die Identifikationen der Innenkreisteilnehmer, sondern in der Position, in der er sich in der Skulptur befindet - und damit wird's dann zur Interventionstechnik.“

Scholz: „Damit steigst du auf eine andere Methode um.“

Hof: „Ja, das ist ein alternatives Bildungskonzept. Peter¹, vielleicht müßtest du einfach mal erläutern, was du mit dem Wort Skulptur konkret verbindest, was das heißt.“

¹Gemeint ist Herr Koch.

Koch: „Skulptur meint letztendlich nichts anderes als eine Art von Soziogramm, das man körperlich stellt. Z.B. es sind in einer Fallerzählung fünf Beteiligte, die in einer Beziehung zueinander stehen, und Skulpturbilden heißt quasi, diese Beziehungen im Raum abzubilden. ... Es ist eine Art, **quasi das Erleben zu vertiefen**. Und dann kann man die Skulptur auch verändern, indem man sagt, wenn sich jetzt die Positionen in der und der Form verändern würden, welche Wirkung hat das. Und man kann damit, quasi in Vorwegnahme von Schritt 8, verschiedene Varianten durchspielen. Der Fallerzähler hätte sozusagen die Möglichkeit, aus seinem Erleben heraus all die Perspektiven, die vorher in diesem Fall durch seine sprachliche Erzählung zum Ausdruck gekommen sind oder dargestellt wurden, nachzuerleben. Also z.B. auch in die Position des Chefs zu gehen und die Situation aus der Position des Chefs heraus **emotional quasi nochmal nachzuerleben**. Das ist natürlich 'ne Intervention auf den Fallerzähler hin.“

Hof: „Also ich nehm' das auf und sage: Wenn der Innenkreis versucht, die Beziehungen zu verstehen, dann wird ja im Prinzip das gemacht, was der Ralf gestern gemacht hat, als er anfing, für sich ein Soziogramm zu machen: Also da gibt es jemand', der steht im Zentrum, darüber, darunter, daneben, die Beziehung hat **die Qualität**, jene Beziehung hat **die Qualität**, wo ich dann interveniert und gesagt hab', das ist eigentlich nicht die Aufgabe des Außenkreises. Aber dieses Beziehungsmuster ist in seiner Qualität ja zu verstehen. Ich denke, man kann es in dieser Form an **der Stelle** stellen, dem Innenkreis anbieten, sich das anzuschauen, und dann kann der Innenkreis z.B. sagen: 'die Qualität der Beziehung von diesem zu diesem ist so, es ist z.B. deutlich geworden, der will die Beziehung kippen und der läßt sie nicht kippen'. Da wäre dann nicht der Fallerzähler der Adressat, sondern **das Beziehungsmuster im Fall als etwas zu Verstehendes**. In diesem Sinne würde ich sagen, könnte man die Idee hier einbauen. Wenn man an **irgendeiner Stelle** mit dieser Skulpturidee arbeitet, ist es 'ne Intervention in den Fallerzähler. Insofern, würd' ich sagen, sind es Alternativen, von der Grundidee sind es Alternativen. Wenn man die durchzieht in deinem Sinne¹ wird's zur Alternative. Wenn man die Idee in der Weise, wie ich das oben angedeutet habe, 'einbaut'², ist dies sicherlich hilfreich.“

Kommentar: Erich Hof erkennt in der Anwendung der hier von Koch angesprochenen Methoden des 'Rollenspiels' und der 'Skulpturarbeit' sinnvolle und nützliche Erweiterungsmöglichkeiten des Fallkonzeptes, **sofern** durch diese Methoden das **Fallverstehen** (an der Schnittstelle zwischen dem 4. und 5. Arbeitsschritt und auch innerhalb des 5. Arbeitsschrittes) **befördert** wird.

¹Im Sinn von Peter Koch

²Im Rahmen des 5. Arbeitsschrittes in der Intention des Verstehens einer Handlungs- oder Beziehungskonstellation.

Seine Überlegungen entwickelt Hof im Rahmen des von Koch dargelegten Methodenverständnisses¹. Bevor die Diskussion zu Hof's Überlegungen hier neu aufgenommen werden soll, erscheint es sinnvoll, sich die Annahmen, von denen Koch ausgeht, in ihrem Zusammenhang nochmals zu vergewissern. Diese sind, in Stichworten zusammengefaßt:

(1) Im Hinblick auf den **Fallerzähler** erscheinen Koch Methoden wie 'Rollenspiel', 'Skulpturarbeit', 'Psychodrama' in besonderer Weise geeignet, dessen „**Erleben**“ zu „intensivieren“, zu „vertiefen“ und ihm auch zu einer „körperlichen Wahrnehmung“ zu verhelfen. Erleben bedeutet für Koch, eine Situation „**affektiv**“ bzw. „**emotional** nachzuerleben“.

(2) Im Hinblick auf den **Fallerzähler** („wenn dieser in den Fokus genommen wird“) dienen ihm diese Methoden² als **Interventionstechniken**, die auf Veränderung des Erlebens abzielen. In diesem Sinn können für den Fallerzähler durch das „Durchspielen verschiedener (Situations-)Varianten“ „mögliche Lösungsmöglichkeiten“ erprobt und erlebt werden, so daß diese Methoden im Hinblick auf das Arbeitsmodell des Fallkonzeptes sich auch als Abkürzungsverfahren bezüglich der Arbeitsschritt 5 bis 8 anbieten.

(3) Im Hinblick auf den **Fallerzähler** kann die Methode des 'Rollenspiels' nach Abschluß des 8. Arbeitsschrittes dazu dienen, die erarbeiteten Handlungsperspektiven („Lösungsmöglichkeiten“) **durchzuspielen**, um sie 'erlebnishaft' zu erproben.

(4) Im Hinblick auf die **Innenkreisteilnehmer** sieht Koch den Zweck der Anwendung dieser Methoden³ darin, „das Verstehen zu erleichtern und zu vertiefen.“⁴ In Bezug zu dem in Punkt (2) Gesagten stellt sich für ihn diese Funktionsbestimmung als eine „systematische Unterscheidung“ dar.

Im Sinn dieses Methodenverständnisses stellt sich für Koch die Frage nach den **Verstehensmöglichkeiten allein für die Innenkreisteilnehmer**. Für den **Fallerzähler** selbst dient die Anwendung von Rollenspiel oder Skulpturarbeit der Erlebniserweiterung bzw. -vertiefung, wobei Koch dem '**Erleben**' eine **ausschließlich emotional-affektive, aber keine erkenntnishafte Bedeutung im Sinn des Verstehens zuschreibt**. Auf dem Hintergrund dieses Methoden-

¹Im Hinblick auf das, was diese Methoden bewirken können.

²Koch bezieht sich hier vor allem auf die Skulpturarbeit.

³„Wenn ich die Wozu-Frage stelle, wozu würde man das machen.“

⁴Koch schließt sich bei diesem Gedanken den vorangegangenen Überlegungen von Hof an. Zu Beginn seiner Aussagen, als er die genannten Methoden und deren Funktionen in's Gespräch brachte, war dieser Gedanke bei ihm nicht vorhanden. Das weist darauf hin, daß ihm die Sichtweise einer Verknüpfung mit dem Fallverstehen zunächst fremd war.

verständnis sind die kritischen und zugleich vermittelnden Anmerkungen von Hof zu lesen, wenn er die Verknüpfungsmöglichkeiten dieser Methoden mit dem Fallkonzept auf die **Verstehensarbeit** (im Rahmen des 5. Arbeitsschrittes) begrenzt wissen will, wobei er dabei die Innenkreisteilnehmer (und nicht den Fallerzähler) als Akteure des Verstehensprozesses im Auge hat¹, und alles über das Fallverstehen Hinausgehende bzw. von ihm Wegführende oder es Ersetzende als ein alternatives 'Bildungs'konzept definiert. Die Anwendung von Methoden wie Rollenspiel oder Skulpturarbeit scheint Hof vor allem dann hilfreich und nützlich zu sein, wenn es im Fallverstehen darum geht, die **Beziehungsseite** der Fallgeschichte, d.h. die im Fall erkennbaren Beziehungszusammenhänge und -muster „als etwas zu Verstehendes“ zu durchdringen.

Es bleibt zu fragen, ob die von Hof eingebrachten Überlegungen hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten der genannten Methoden erweiterbar sind bzw. ergänzt werden können. Dies erscheint durchaus möglich, wenn man nicht den Grundannahmen folgt, von denen Hof ausgeht, indem er bei seinen Überlegungen das Methodenverständnis von Koch voraussetzt. Am **Beispiel der Methode der 'Skulpturarbeit'** soll dieser Frage nachgegangen werden.

Koch geht, wie oben erwähnt, von der Vorstellung aus, daß Skulpturarbeit dem **Fallerzähler** ein „vertiefendes Erleben“ einer Handlungssituation ermöglicht, das affektiv-emotional bestimmt ist, das aber im 'eigentlichen' Sinn keine Form des Erkennens darstellt, das das Verstehen dieser Situation befördert. Dieser Annahme liegt eine **bestimmte bzw. spezifische** Vorstellung von Skulpturarbeit zugrunde, die vor allem dadurch gekennzeichnet ist, daß der Hauptakteur der Handlungsproblematik (in der Fallarbeit: der Fallerzähler), die es abzubilden gilt, **von Anfang** der Skulpturarbeit **Teil** des Abbildungsprozesses ist und daher aufgrund seiner unmittelbaren Verwicklung in die Dynamik dieses Prozesses nicht im Modus des Verstehens zu handeln vermag.²

Eine **andere Vorstellung von Skulpturarbeit**, die in der Bildungsarbeit zur Anwendung kommt, geht im Hinblick auf den Hauptakteur bzw. Fallerzähler von einem anderen Ansatz aus: Die Hauptperson, um die es in der Problemsituation geht, ist **zunächst nicht** in die Skulpturbildung eingebunden, son-

¹Aus Hof's Aussagen ist nicht eindeutig abzulesen, inwieweit er nicht auch dem Fallerzähler bei der Arbeit mit diesen Methoden eine von ihm selbst ausgehende Verstehensleistung zugesteht; seine Aussagen, im Zusammenhang gelesen, deuten eher darauf hin, daß er den Fallerzähler in einer eher defensiven Rolle sieht, sofern die Innenkreisteilnehmer **für** ihn die Verstehensleistung - quasi als eine Vermittlungsleistung - erbringen.

²Diese Annahme erscheint auf den ersten Blick zwar plausibel; in ihrer Ausschließlichkeit der Abspaltung jeglicher Verstehensmöglichkeit, wie dies bei Koch der Fall ist, ist sie jedoch kritisierbar. Im Hinblick auf den folgenden Diskussionszusammenhang soll dieses Thema hier nicht weiter verfolgt werden.

dem **betrachtet** den Prozeß aus der **Außenperspektive**. Die Hauptperson wird in ihrer Beziehung zu den anderen Personen der Problemsituation von einem Teilnehmer aus der Arbeitsgruppe abgebildet, wobei die Hauptperson zunächst vor die Aufgabe gestellt wird, sowohl seinem 'Stellvertreter' wie auch den anderen an der Skulpturbildung Beteiligten **Instruktionen** für die Darstellung zu geben¹. Die Darsteller der Skulptur äußern spontan im Zuge ihrer Darstellung ihre Befindlichkeiten und das, was sie im Hinblick auf einzelne Beziehungszusammenhänge und die Gesamtstruktur erleben. Die Hauptperson hat sodann die Möglichkeit, der Gesamtgruppe mitzuteilen, wie sie die Situation erlebt (hat) und welche **Bedeutung** das von ihr Wahrgenommene und Erlebte für sie hat. (Dabei wird die Hauptperson von der Seminarleitung meist aufgefordert, selbst in die Skulptur einzutreten und den Platz seines 'Stellvertreters' - kurzzeitig - einzunehmen.)²

Welche Einsichten können aus dieser zweiten Variante von Skulpturarbeit für die oben gestellte Frage nach den Erweiterungsmöglichkeiten der von Hof als sinnvoll und nützlich erachteten Anwendungsmöglichkeiten dieser (und vergleichbarer) Methode(n) im Rahmen des Fallkonzeptes gezogen werden? Bemerkenswert in dieser zweiten Variante ist die **Rolle**, die der **Hauptperson**, um die es in der Problemsituation geht, zugeschrieben wird: Die Hauptperson wird **(1.)** zunächst in der **Beobachterrolle** belassen, die es ihr ermöglicht, die in der Skulptur nachgestellte Handlungssituation - unterstützt durch die verbalen Äußerungen der Skulpturdarsteller - sowohl erlebensintensiv wie auch, begünstigt durch ihre Distanz zur Darstellung, verstehend, d.h. Bedeutung zuschreibend, wahrzunehmen.³ **(2.)** Mit dieser Rolle der Hauptperson ist die Erwartung verknüpft, daß in erster Linie die Hauptperson selbst für das Verstehen der Handlungssituation verantwortlich ist. Sie wird als **das 'eigentliche' Subjekt des Verstehensprozesses** gesehen, da nicht die Arbeits-

¹Die Instruktionen beziehen sich insbesondere auf die Zuordnung der Personen zueinander und deren Ort im Gesamtzusammenhang der Skulptur.

²Die Skulpturbildungen werden in der Regel im Anschluß an diese erste 'Arbeitsphase' alsdann im Hinblick auf mögliche 'Lösungswege' weiterentwickelt. Auch in diesem Gestaltungsprozeß bleibt die Hauptperson - im Unterschied zum Skulpturverständnis bei Koch - in der Perspektive der Außenbetrachtung. Das heißt, sie ist nicht selbst in den Prozeß verwickelt.

Die Hauptperson, die zunächst in der Außenperspektive verbleibt, hat zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit, in die Skulpturbildung einzutreten und aus der Innenperspektive an deren Weiterentwicklung mitzuwirken. Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn sich die Arbeit auf die Entwicklung von 'Lösungswegen' zubewegt.

³In der Skulpturarbeit wird meist davon gesprochen, daß eine Skulptur 'in den **Raum** gestellt' wird. Bezüglich des Verstehens der Skulptur in ihrer Bedeutung für die Hauptperson bedeutet dies, daß Verstehen sich nicht nur auf Einzelzusammenhänge (konkrete Beziehungen und einzelne Beziehungsmuster) richtet, sondern auf die **Struktur** des Gesamtzusammenhanges, in der auch über-individuelle, z.B. institutionelle Zusammenhänge erkannt werden können.

gruppe (stellvertretend für sie) letztlich die Verstehensarbeit leistet, sondern sie selbst - freilich unterstützt und 'mitgetragen' durch die verbalen und nonverbalen Mitteilungen der anderen. **Im Hinblick auf das Konzept der Fallarbeit** mit seinem Arbeitsmodell bedeutet vor allem **dieses 2. Element der Rollenzuschreibung** an die Hauptperson eine zusätzliche und sehr bemerkenswerte Erweiterung der von Hof angedeuteten Anwendungsmöglichkeiten dieser (und vergleichbarer) Methode(n). Das Fallkonzept sieht vor, daß die Hauptperson des Falles, der Fallerzähler, im 5. Arbeitsschritt der **Adressat** der Fallbearbeitung ist. Er ist nicht aktiver Teil der Verstehensarbeit; vielmehr deuten die Innenkreisteilnehmer **für ihn** seine Fallgeschichte. Dies hat seinen 'guten' Grund, weil der Fallerzähler der wahrnehmenden Distanz zu seiner Fallgeschichte, in die er auf eine für ihn meist nicht mehr durchschaubaren Weise verwickelt ist, bedarf, um aus eben dieser Distanz zu einem Verstehen seiner Geschichte zu kommen. Die Rolle, die die Hauptperson in der zweiten Variante von Skulpturarbeit einnimmt, macht nun deutlich, daß im Prozeß des Fallverstehens eine durchaus **verträgliche Verknüpfung dieser wahrnehmenden Distanz des Fallerzählers zu diesem Prozeß mit dem Anspruch, diesen Prozeß an bestimmten Stellen bzw. Phasen selbstverantwortlich und selbstbestimmend mitzugestalten**, möglich ist.¹

Welche **verallgemeinerbaren Erkenntnisse** lassen sich aus dieser Diskussion für die Ausgangsfrage dieses Kapitels nach den 'Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells durch die Verknüpfung mit anderen methodischen Verfahren' gewinnen?

1. Jede Anwendung einer bestimmten Methode im Rahmen des Fallkonzeptes mit seinem Arbeitsmodell bedarf der genauen Reflexion des Anwendungszweckes sowie der Klärung, an **welchen Stellen** der Fallbearbeitung diese Methode eingeführt werden soll und wie der **Lernprozeß** an diesen Stellen **gestaltet** wird. Wie das Beispiel mit der 'Skulpturarbeit' zeigt, ist die bloße Kennzeichnung einer Methode kein Kriterium, um über ihre Verträglichkeit mit dem Fallkonzept entscheiden zu können, da mit ihrer Anwendung oftmals unterschiedliche Intentionen, Bildungsinteressen und entsprechende Lernarrangements verfolgt werden.

¹Die Erfahrung in den Modellseminaren für betriebliche Ausbilder war, daß Fallerzähler sich oftmals in das Fallverstehen im 5. Arbeitsschritt einmischten, um den Prozeß mitzugestalten. Die Fallberater haben dies unterstützt, wenn die Teilnahme des Fallerzählers sich für die Entwicklung des Fallverstehens als hilfreich erwies und nicht irgendwelchen Rechtfertigungszwecken diene oder dazu führte, daß der Verstehensprozeß in den Deutungssog des Fallerzählers abdriftete. Die Diskussion hier um die Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells gibt Anlaß, diese Gedanken um die Rolle des Fallerzählers und seine Gestaltungsmöglichkeiten neu zu bedenken und sie systematisch in den 5. Arbeitsschritt hinzuzudefinieren.

2. Eine Einschätzung der Verträglichkeit mit dem Fallkonzept ergibt sich aus dem Bildungsanspruch des Konzeptes mit seinem Kern des Fall-**Verstehens**. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Anwendung methodischer Verfahren im Bildungsprozeß immer und unmittelbar auf die Beförderung des Fallverstehens gerichtet sein muß¹, sondern nur, daß ihre Anwendung dann problematisch wird, wenn sie das **Fallverstehen be- und verhindert² oder ersetzt³**. Aus der Sicht und dem 'Bildungs'verständnis der Anwender kann ein solches, dem Verstehen gegengerichtetes Methodenarrangement im Hinblick auf einen beabsichtigten Zweck zwar sehr nützlich und angemessen sein, aus der Sicht des Fallkonzeptes handelt es sich dabei allerdings um ein alternatives Konzept.

3. Etwas überspitzt läßt sich sagen, daß (fast) kein methodisches Verfahren von vornherein prinzipiell aus dem Arbeitskonzept der fallorientierten Fortbildung ausgrenzbar ist. Ob ein Verfahren im Bildungsprozeß für das Fallverstehen förderlich ist, bedarf jedoch der kritischen Überprüfung und ist vielleicht auch eine **Frage der „Dosierung“**, wie ein angehender Fallberater (Scholz) dies im Seminar formuliert hat: *„Reinbringen, glaub' ich, kann ich alles. Nur das Problem ist die Dosierung. Gestern Abend war das Problem über NLP⁴ oder Psychodrama - ich denk', das paßt alles 'rein. Und da krieg ich dann Schwierigkeiten mit meiner 'Tool-Box' als Trainer, die ich hab'. Ich kann (in der Fallarbeit) alles unterbringen, aber nicht so schön flexibel und spontan, wie das sonst in Seminaren geht, wenn z.B. alle durchhängen und ich sag': 'Machen wir Gruppenarbeit'. Und dann überleg' ich mir drei Themen, die eh' anstehen, und alle arbeiten mit, interaktiv und sinnvoll. Wenn ich das hier (im Rahmen von Fallarbeit) mach', passiert oft so ein Verstehensprozeßwechsel, den ich mit den Karten erlebt hab'⁵, da ist einfach was unterbrochen und ich tu' mich wahnsinnig schwer, wieder daran (an das Fallverstehen) anzuknüpfen. In diesem Konzept erfordert das nochmal so 'ne extreme, ja gedankliche Disziplinierung, ein klares **Bewußtmachen, was bringt das, was ich jetzt will, wirklich, und kann ich das in den Prozeß integrieren.**“* Dieses von Scholz geforderte Bewußtmachen, inwieweit die Inszenierung eines bestimmten Methodenarrangements für den Fallprozeß passend ist, ist eine Anforderung an die **Methodenkompetenz** des Fallberaters, die an

¹Wie auch nicht jeder Arbeitsschritt im Rahmen des Arbeitsmodells **unmittelbar** auf das Fallverstehen bezogen ist.

²Vgl. Beispiel I in diesem Kapitel bezgl. der sog. 'Pinwandmethode'.

³Vgl. Beispiel II in diesem Kapitel bezgl. der 'Interventionsanwendung' von Skulpturbildung im Sinn von Koch.

⁴Zum Verständnis von NLP vgl. die Hinweise in Kapitel 4.1.3.2, Punkt (7), Gesprächsszene 1.

⁵Scholz bezieht sich auf seine eigenen Erfahrungen mit der sog. 'Pinwandmethode': vgl. Beispiel I in diesem Kapitel.

anderer Stelle dieses Kapitels¹ als eine unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende Gestaltung von Fallarbeit beschrieben worden ist.

4.1.3.2.3 Das fallorientierte Fortbildungskonzept als ein Bildungskonzept in Abgrenzung zu anderen ('Bildungs'-)Konzepten

Die Konzeptreflexionen in den beiden Fallberaterseminaren führten immer wieder zu Fragen, die sich am **Bildungsanspruch** des Fallkonzeptes festmachten. Von Seiten der Seminarleiter wurden diese Fragen an bestimmten, oftmals 'kritischen' Stellen der Auseinandersetzung in eine sehr grundsätzliche Betrachtung übergeführt, in der der Bildungsanspruch des Fallkonzeptes in Abgrenzung zu anderen Konzepten verdeutlicht wurde. Diese Abgrenzungsversuche bezogen sich vor allem auf drei Konzeptmuster: der Beratung, der Therapie, der Moderation. Die **Konzeptgedanken der Seminarleiter** werden in diesem Kapitel wiedergegeben und gelegentlich kommentiert, wenn dies zum besseren Verständnis der Aussagen hilfreich erscheint. Ansonsten sprechen die Aussagen für sich. Sie bedeuten im Hinblick auf die vorausgegangenen Arbeitsteile eine Erweiterung und stellenweise auch eine Verdichtung der bisherigen Diskussion.² Zunächst soll anhand von zwei kurzen Ausschnitten aus unterschiedlichen Gesprächszusammenhängen die **Bildungsidee** verdeutlicht werden und hinsichtlich des Arbeitsmodells die Stellen aufgezeigt werden, in denen die Bildungsidee zum Tragen kommt. In den anschließenden Punkten geht es alsdann um die Frage der Abgrenzung von anderen Konzepten.

(1) Die Bildungsidee, die dem Fallkonzept zugrunde liegt

* Die Vielperspektivität des Fallkonzeptes:

Seminarleiter: „Also dieses Bildungskonzept ist ja nicht einfach vom Himmel gefallen, sondern es ist anschlussfähig an andere Konzepte, die man historisch verorten kann. In Kenntnis dieser Konzepte haben der Jörg und ich³ uns überlegt, wo schaffen wir was eigenes. Und die entscheidende Aussage, die wir in unseren Seminaren von Anfang an 'reingeben ist: Wir wollen einer Berufsgruppe im **Kern ihrer Tätigkeit** - im Fall von Ausbildern geht es z.B. um die Gestaltung des **Lernens** - in als schwierig erlebten Handlungssituationen

¹Vgl. Kapitel 4.1.2.2, Punkt 2

²Im Hinblick auf den Forschungsbericht zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal', in dem das Fallkonzept mit seinem Arbeitsmodell vorgestellt und begründet worden ist (vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997), können die Aussagen als Ergänzung zu den Ausführungen in diesem Bericht gelesen werden.

³Gemeint sind Jörg Valentin und Erich Hof.

zur Handlungssouveränität wieder verhelfen. Dabei, meinen wir, kann eine intensive Arbeit an den Beziehungsmustern, in denen der Fallerzähler steckt, sehr hilfreich sein, **muß es aber nicht**. Es kann auch wichtig sein, ihn als Person in seinem Handeln, in seiner Handlungsgeschichte, in seinen Handlungsbegründungen intensiv anzuschauen oder die Institution, den Betrieb, in den die Handlungssituation eingebunden ist. Und damit sagen wir, ist unser Konzept ein Bildungskonzept, weil es **höchst vielperspektivisch** angelegt ist und nicht von vornherein in eine bestimmte Richtung fokussiert. Also nochmal gesagt: Es geht darum, daß im Prinzip handlungsfähige Menschen, die partiell erleben, daß es an einer bestimmten Stelle ihrer Arbeit nicht so recht vorwärtsgeht, diese ihre partielle Unsicherheit vielperspektivisch durchdringen, an ihr arbeiten, um sich dann handlungskompetenter neu auf ihren Beruf einstellen zu können.“

*** Der Zusammenhang des fünften mit dem sechsten Arbeitsschritt: Die Verknüpfung des Konkreten mit dem Allgemeinen:**

Seminarleiter: „Dieses Arbeitskonzept hat natürlich eine lange Geschichte. Es waren mal sechs Arbeitsschritte, dann waren es acht Schritte, jetzt sind es zehn Schritte. Zu Beginn unserer Arbeit an diesem Konzept hatte der Fallberater im Innenkreis den Fall von Anfang bis Ende durchmoderiert. Da gab es den 6. Arbeitsschritt der 'Kernthemenbearbeitung' als solchen noch nicht. Man ist als Innenkreismoderator fast verzweifelt an der Aufgabe, einerseits in der Geschichte zu denken, in ihr zu bleiben und gleichzeitig zu überprüfen, was relevante, zentrale Sachverhalte sind, über die man dann irgendwie in der Verstehensarbeit eine Aussage macht. Da haben wir immer mehr gemerkt: Erstens ist das die totale Überforderung und zweitens wird hier eine Menge verschenkt. Das hat etwas mit der **Bildungsidee** dieses Konzeptes zu tun. Aus der Bildungstheorie der Erwachsenenbildung haben wir uns folgende Sichtweise angeeignet: Erwachsenenbildung bzw. Fortbildung hat im Kern zu leisten, daß der Fortgebildete eine **Beziehung** herstellen kann zwischen etwas **Konkretem**, das ist das, was der Fall hergibt, und etwas **Allgemeinem**, d.h. **Fallübergreifendem**. Es geht darum, daß eine Verknüpfung stattfindet und daß die Fähigkeit, etwas Konkretes, das ich erlebe, mit etwas Allgemeinem, was so etwas wie eine theoretische Leistung ist, in Verbindung zu bringen, meine **Urteilkraft** als Mensch stärkt und ich dadurch begründeter und erfolgversprechender handeln kann. So hört sich das an, wenn wir von der Bildung her begründen, wie die Arbeitsschritte 5 und 6 zusammenhängen. Das hat im Sinn der Bildungsziele eine unglaubliche Bedeutung. Wenn nichts Konkretes entsteht, verkümmert der Fall. Wenn aus dem Fall heraus keine verallgemeinerungsfähigen Sachverhalte entwickelt werden bzw. entwickelt werden können, entsteht nichts Neues, entstehen keine weiterführenden Sicht-

weisen, Erkenntnisse. In der Zusammenführung dieser beiden Seiten liegt die Attraktivität dieses Bildungskonzeptes.“

Wenn in der ersten Aussage noch gesagt wurde, daß sich die Bildungsidee des Fallkonzeptes aus der Vielperspektivität seiner Anlage begründet, wird dieser Gedanke durch die zweite Aussage differenziert: Die Vielperspektivität erscheint als eine unverzichtbare, notwendige Bedingung, damit so etwas wie Bildung entsteht; sie vermag diese **allein** aber noch nicht hinreichend zu begründen. Erst durch ihre **Verknüpfung** mit dem Fallübergreifenden, dem Allgemeinen, wird der Fallprozeß zu einem Bildungsprozeß.

(2) Die Balance zwischen Bildung und Beratung

Das Fallkonzept ist kein Beratungskonzept im engeren Sinn, sondern ein Bildungskonzept. Dennoch ist mit ihm sehr zentral ein **Beratungsverständnis** verbunden, das sich aus dem **Beratungsanspruch des Fallerzählers** an die Arbeitsgruppe und an den Fallberater ergibt.¹ Ob und wie dieser Anspruch des Fallerzählers **mit der Bildungsidee** des Fallkonzeptes im Hinblick auf die **anderen** an der Fallarbeit Beteiligten **vermittelt** werden kann, ist Gegenstand der folgenden Aussagen:

* Das Typische im Konkreten:

Seminarleiter: „Wir hatten bei unserer Konzeptentwicklung den Begriff ‘typisch’ von Anfang an in unserem Papier: die Fallbearbeitung soll darauf hinauslaufen, was quasi typisch an der Fallgeschichte ist. Und irgendwann ist uns deutlich geworden, daß das in die falsche Richtung führen kann, wenn das Typische zu früh ‘reinkommt; dann schneidet eine solche Sicht die Beziehung zum Fall ab. Es muß etwas Konkretes sein; das ist der Fall. In diesem Konkreten gibt es was ganz Handfestes, was ganz Wichtiges und dieses ganz Wichtige ist typisch für Situationen ähnlicher Art. Zum Beispiel ist typisch für junge Frauen, die am Anfang ihrer Bildungsarbeit mit Auszubildenden stehen, daß in deren Fallgeschichten das Machtthema eine zentrale Rolle spielt. Ich denke gerade an einige Fälle aus unseren Ausbilderseminaren. Was ich sagen möchte: Es gilt eben die Balance zu schaffen, daß man einerseits für den Fallerzähler was herausarbeitet, aber gleichzeitig, indem etwas typisch ist, auch für die anderen. Das ist der Messergrat, auf dem man sich bewegt.“

¹Vgl. hierzu die Ausführungen im Zusammenhang der Diskussion zum ‘Prozeß der Kernfragenfindung und -formulierung’ in Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (4).

*** Die Gefahr der Pädagogisierung des Falles:**

Teilnehmer: „Der Fallerzähler hat doch die Möglichkeit, die Fallarbeit zu beschneiden, also aus seiner Sicht den Fall in eine Richtung zu lenken, in die die anderen Teilnehmer oder vielleicht auch der Fallberater gar nicht gehen wollen. Das widerspricht sich doch irgendwie.“

Seminarleiter: „Ja und nein. Es widerspricht sich in der Weise, als hier **pädagogische und beraterische Anteile** deutlich werden. **Die Frage ist, welches Gewicht Sie als Fallberater der einen oder anderen Seite geben möchten.** Wenn Sie den Beratungsteil favorisieren, bleiben Sie beim Fallerzähler. Das hat u.a. damit zu tun, wer im Mittelpunkt der Fallarbeit stehen soll: der Fallerzähler oder die anderen? Wenn Sie quasi **gegen die Intentionen des Fallerzählers stark arbeiten**, mit der Maßgabe, daß die anderen auch etwas bekommen sollen, dann ist das die **Pädagogisierung der Situation**. Man kann den Fall nicht aufreißen, ihn zerteilen; das geht nicht. Man kann den Fall nicht instrumentalisieren für irgendwelche Themen, die einem wichtig werden, und dann sitzt dieser Fallerzähler irgendwann in der Ecke und wundert sich, was eigentlich aus seiner Fallgeschichte alles wurde. Das ist das eine Extrem. Das andere Extrem, mal überspitzt ausgedrückt, ist, wenn der Fallerzähler sagt, 'mir ist Kernfrage 3 wichtig', und nach vier Minuten Arbeit an dieser Frage ist für ihn der Fall erledigt. Worum es geht, ist, **irgendwo dazwischen die eigene Linie zu finden**, wo man selber seinen Schwerpunkt legt, aber immer auch **im Gespräch mit den Teilnehmern**, vor allem mit dem Fallerzähler. Das ist nicht so einfach.“

„Der Messergrat, auf dem man sich bewegt“, ist eine Gratwanderung gleichsam zwischen den Beratungsinteressen des Fallerzählers und den Bildungsinteressen der anderen Teilnehmer, wobei die beidseitigen Interessen in der Regel und nach allen bisherigen Erfahrungen mit dem Fallkonzept auf eine sich gegenseitig unterstützenden Weise zusammentreffen. Wenn dies nicht der Fall ist, erlaubt es die Ethik des Fallkonzeptes jedoch nicht, dem Fallerzähler seinen Fall zugunsten von irgendwelchen Bildungsinteressen zu entziehen. Denn in allen Phasen des Fallprozesses ist und bleibt der **Fallerzähler der Souverän seines Falles**. Der Fall ist immer sein Fall.

(3) Das Fallkonzept ist kein therapeutisches oder therapieähnliches Konzept

Im Zusammenhang der Überlegungen hinsichtlich der Verbindungsmöglichkeiten des Fallkonzeptes mit Arbeitsmethoden wie Rollenspiel, Skulpturar-

beit, Psychodrama und verwandten Methoden¹ wurde gesagt, daß eine Verknüpfung sinnvoll und nützlich erscheint, wenn ihre Anwendung Fallarbeit **als einen Prozeß des Fallverstehens** unterstützt und weitertreibt, **nicht aber**, wenn die Anwendung irgendwelchen **Interventionszwecken** dient, die auf das Erleben des Fallerszählers und dessen Veränderung gerichtet sind. Fallarbeit in diesem letzten Sinn stellt die Person des Fallerszählers in den Fokus der Betrachtung, wobei die Arbeit an der Person in der Regel zu einer **sehr identitätsnahen, affektbezogenen** (und dabei die Lebensgeschichte berührenden) Auseinandersetzung führt, zu deren Bearbeitung es vor allem therapeutischer oder therapieförmiger und nicht so sehr pädagogischer Kompetenzen bedarf. Ein solches **ein-perspektivisches** und dabei in die **Tiefenstruktur** der Person eindringendes Vorgehen widerstreitet der Bildungsidee des Fallkonzeptes, wie sie oben dargelegt wurde².

*Seminarleiter: „Diese Methoden, die angesprochen wurden, bringen ein völlig neues Thema in's Gespräch: die **Gratwanderung zwischen Bildung und Therapie**. Wir sprachen zuvor über die Gratwanderung zwischen Bildung und Beratung³, jetzt geht es um die Gratwanderung zwischen Bildung und Therapie. Meine Position ist - ich sag's mal sehr zugespitzt -, daß alles, was nur nach Therapie riecht, nicht hierher gehört. Deshalb sind, nach meiner Wahrnehmung, auch **keine therapeutischen Momente als Strukturmomente in unserem Arbeitsmodell drin**'. Deshalb auch nicht der Versuch, erlebnisintensiv in die Geschichte der Subjekte zurückzuschauen, sie auszubuddeln mit ihren Biographien, sondern da zu bleiben, wo sie im Fall sind, in der Situation. Alles das sind Prinzipien, die den Hintergrund haben, diese Grenze zwischen Bildung und Therapie, sofern man sie wahrnehmen und beschreiben kann, zu respektieren, also bescheiden zu bleiben im eigenen Veränderungsanspruch.“*

(4) Das Fallkonzept ist kein Moderationskonzept

Frage 11 des Fragekatalogs⁴, 'warum wird nicht mit der Moderationsmethode entlang des Arbeitsmodells gearbeitet?', war eine häufig und z.T. heftig diskutierte Frage, an deren Klärung vor allem die aus der Moderationsarbeit kommenden Teilnehmer interessiert waren. Moderation ist ein Konzept der **Gesprächsführung und -steuerung**, das darauf abzielt, mit einfachen, aber effizienten Methoden „Problemanalysen, Zielsetzungen und Lösungswege aus der Gruppe herauszumoderieren“.⁵ Das Moderationskonzept verlangt vom Moderator nicht, daß er selbst sich in die inhaltliche Auseinandersetzung mit

¹Vgl. Kapitel 4.1.3.2.2, Punkt (2)

²Vgl. Punkt (1) in diesem Kapitel

³Vgl. Punkt (2) in diesem Kapitel

⁴Vgl. Kapitel 4.1.3.1, Punkt (1)

⁵Scholz, J.M. 1994, S.8

einer Arbeitsaufgabe begibt, sondern daß er sich auf die Gestaltung des Gesprächsprozesses konzentriert. Eine solche **Trennung von inhaltlicher Mitarbeit und Gesprächsführung** ist im Fallkonzept im Hinblick auf die Rolle des Fallberaters nicht vorgesehen. Im Gegenteil. Vom Fallberater wird erwartet, in Verbindung seiner Aufgabe der Prozeßgestaltung auch seine (erwachsenen- und berufspädagogischen) Wissens- und Deutungskompetenzen in die Fallarbeit einzubringen.¹ Im folgenden Diskussionsausschnitt aus dem ersten Fallberaterseminar wird in den Aussagen des Seminarleiters die **Begründung** für diese Erwartung an den Fallberater wiedergegeben. Zugleich vermag das Gespräch auch einen Einblick in die Begründungen jener Teilnehmer geben, die für eine Trennung zwischen inhaltlicher und moderativer Arbeit plädieren.

Teilnehmer: „Was ist denn für euch der Grund für die Entscheidung, daß der Fallberater auch inhaltlich mitarbeitet und sich nicht nur auf den Prozeß konzentriert?“

Seminarleiter: „Eine ganz simple Antwort: Es wäre unsinnig, das, was im Fallberater an Erklärungs- und Verstehenskraft steckt, einfach auszublenden. Für uns ist das Fallkonzept kein Moderationskonzept, sondern ein Bildungskonzept.“

Teilnehmer: „Also ich denk', das erfordert 'ne hohe Kompetenz von dem Fallberater, sowohl den Prozeß im Auge zu haben als auch noch sich inhaltlich zu überlegen, was da abläuft. Das einzig stichhaltige Argument für mich wäre, daß man zeigt, wie Fallarbeit geht. Da fiel mir aber ein, das könnte man auch ersetzen durch ein 'wording'; das ist das, was du (gemeint ist der Seminarleiter) gestern gemacht hast, als du den dritten Arbeitsschritt anmoderiert hast und gesagt hast: 'Ich als Robert sehe mich so und so'; daß man also so ein 'wording' vorgibt, das den Prozeß in die richtige Richtung steuert. Also das würd' ich mir eher wünschen, als daß der Moderator eine inhaltliche Aussage macht.“

Seminarleiter: „Also ich hab' für mich persönlich eine gute Begründung, es nicht so zu machen. Nach meiner Einschätzung hängt diese Fallarbeit in ihrer Fruchtbarkeit, also daß die Fälle weitergeführt werden, auch davon ab, in einem starken Maß, daß die Teilnehmer Vertrauen gewinnen in die Fähigkeit des sog. 'Moderators', sich ernsthaft in ihre Situation, in ihre Person, in ihre je spezifische Problematik hineindenken zu können und aus dieser Erfahrung heraus für sie kompetente Deutungsangebote machen zu können. Das ist für mich eigentlich der zentrale Punkt. Daß ich etwas gut anmoderiere, das ist

¹Vgl. die Kapitel 4.1.2.1 und 4.1.2.2

außerordentlich wichtig. Aber ich sag's nochmal: Ich hielt' es für sehr, sehr schade, wenn nicht alles, was an Kompetenz da ist, genutzt wird, mit allen Risiken, die ihr ja entdeckt habt, wo wir schon 'ne Menge Fehler gemacht haben, in vielerlei Hinsicht, indem wir Fragen zugeschlagen haben oder Teilnehmer zugedeckt haben usw. - das ist alles schon passiert, gerade am Anfang, als wir mit unserem Konzept die ersten Gehversuche machten. Aber unter dem Strich würd' ich sagen, es wäre außerordentlich schade, wenn diese Kompetenz nicht genutzt würde.“

(An späterer Stelle seiner Ausführungen verdeutlicht der Seminarleiter im Hinblick auf den **6. Arbeitsschritt**, wie er diesen Schritt inhaltlich gestaltet:) „Ich persönlich verhalte mich im Schritt 6 als traditioneller **Kursleiter**, wie man sich das so vorstellt. Ich stell' mich meistens an's Flip, entwerfe Strukturen, versuche das Thema zu differenzieren und versuche dann gesprächsweise die Sichtweisen und das Wissen der Teilnehmer einzubinden. Das muß man nicht so machen, man kann es aber so machen.“

Teilnehmer: „Also für mich wär's als **Neuanwender** eine Überforderung, weil drei Sachen darin' sind: Einmal das Moderieren, um den Prozeß zu gestalten; zweitens inhaltlich mitzudenken und sich einzubringen; und drittens vielleicht auch noch mitzuschreiben. Ich empfinde es als eine **Überforderung, alle drei Sachen auf einmal zu machen**. Ich denk', daß mit 'ner bestimmten Routine, wenn ich Erfahrungen habe und weiß, wie das genau abläuft, ich dann schon die drei Funktionen miteinander verbinden kann; aber als **Neuanwender würd' ich mich dabei überfordert fühlen**. Und da wär' mein Vorschlag, einfach die Funktionen zu trennen.“

Wenn man die Befürchtungen dieses Teilnehmers vor einer Überforderung im Zusammenhang der bisherigen Analysen zu den 'spezifischen Schwierigkeiten der Seminarteilnehmer im Umgang mit Fallkonzept und Arbeitsmodell' in diesem Arbeitsteil (4.1.3) liest, wird leicht erkennbar, daß sich diese Befürchtungen vor allem auf die **Anforderungen des 6. Arbeitsschrittes** der 'Kernfragenentwicklung und -bearbeitung' richten¹. Für angehende Fallberater, die sich in ihrer bisherigen 'Bildungsarbeit' weitgehend als Moderatoren zu erkennen gaben, die darüberhinaus in ihrer Ausbildung bzw. ihrem beruflichen Werdegang keinen Zugang zu einem Bildungsverständnis entwickeln konnten, bedeutet dieser 6. Arbeitsschritt, in dem vor allem die **berufspädagogische Kompetenz** des Fallberaters² angefordert ist, in der Tat eine hohe Herausforderung, die zunächst Angst macht. Diese zu überwinden, zumindest sich mit ihr zu arrangieren und sie nicht durch die Ausklammerung der gefor-

¹Vgl. vor allem die Punkte (4) - (7) in Kapitel 4.1.3.2.1.

²Vgl. Kapitel 4.1.2.2

dernten Kompetenz abzuspalten, ist zum einen - darauf weist dieser Teilnehmer selbst hin - eine Frage der wachsenden Erfahrung, zum andern aber auch eine Aufgabe an die eigene Fortbildung, sich in berufspädagogischen Fragen und in einem berufspädagogischen Denken kompetent(er) zu machen¹.

4.1.3.2.4 Zusammenfassende Skizzierung einiger 'typischer' Problemlagen - Versuch einer Bündelung der vorangegangenen Problemanalyse

In diesem Abschlußteil soll im Hinblick auf die Leitfrage dieses Kapitels (4.1) nach der 'Passung der fallorientierten Fortbildung mit den Kompetenzen der angehenden Fallberater' die oben geführte Diskussion (Kapitel 4.1.3.1 und 4.1.3.2) in Form von **Thesen** zusammengefaßt und verdichtet werden. Die Thesen stehen nicht trennscharf zueinander, sondern bedingen und ergänzen sich zum Teil. Die Thesen haben den Charakter einer **Ergebnisdarstellung**, d.h. eine Diskussion, in der es um die Begründung der Thesen geht, wird nicht mehr - und wenn, dann nur am Rande - geführt; der Begründungsteil ergibt sich aus den oben ausgebreiteten Analysen und wird hier vorausgesetzt.

1. These: Teilnehmern, die in ihrem beruflichen Werdegang oder ihrer bisherigen Bildungsarbeit **keinen** Zugang zu einem Bildungsverständnis entwickeln konnten, ist der **Bildungsanspruch** des Fallkonzeptes zunächst sehr **fremd** und **unbegriffen**. Sie haben daher über lange Strecken des Seminarverlaufs Schwierigkeiten, die Bedeutung der Arbeitsschritte 5 ('die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen') und 6 ('Kernthemen bearbeiten im Hinblick auf grundlegendes Wissen'), insbesondere deren **inneren Zusammenhang** in seiner Bedeutung für das Fallbearbeitungsziel der Handlungsfähigkeit (als Stärkung und Erweiterung des Urteilsvermögens) zu erkennen. Überlegungen und praktische Versuche dieser Teilnehmer, durch Verknüpfung des Arbeitsmodells mit **bestimmten Methoden bzw. Techniken**² **Fallarbeit im 5. und 6. Schritt zu beschleunigen, zu komprimieren, abzukürzen oder zu ersetzen**, zeugen meist (nicht immer!)³ von diesem Unverständnis.

Im Unterschied zu diesen 'bildungsfernen' Teilnehmern können sich jene Teilnehmer, die aus einer 'Bildungsecke' kommen (z.B. von der Erwachse-

¹Dies kann über die Auseinandersetzung mit berufspädagogischer oder fachverwandter Literatur geschehen oder über Fortbildungsmaßnahmen wie diese Fallberaterseminare, in denen das stärkste Interesse der Teilnehmer der Arbeit mit dem 6. Arbeitsschritt - über Beobachtung und eigenes Probehandeln - galt.

²Z.B. 'erlebnisintensivierende' Interventionsmethoden oder auch moderative Verfahren

³Vgl. die Ausführungen zu den 'Modifikationsmöglichkeiten des Arbeitsmodells' (Kapiteln 4.2.2.2 und 5.1.3), in denen Abkürzungsverfahren dargestellt werden. Sie setzen allerdings beim Fallberater eine 'Habitualisierung' der inneren Logik des Arbeitskonzeptes voraus und benötigen zu ihrer Umsetzung keine Methodenarrangements, die von außen an das Arbeitskonzept herangetragen werden.

nen- oder Berufspädagogik), in der Regel problemloser mit den Aufgaben und Kompetenzerfordernissen der Arbeitsschritte 5 und 6 arrangieren, da ihnen der Bildungsgedanke, der diesen Schritten zugrunde liegt, vertrauter ist. Dennoch bedeutet auch für jeden einzelnen dieser Teilnehmergruppe der 6. Arbeitsschritt eine große Herausforderung an die Weiterentwicklung der eigenen (berufspädagogischen) Kompetenz.

2. These: Die Einsicht in den Bildungszusammenhang der Arbeitsschritte 5 und 6 bedeutet nicht zwangsläufig, daß auch das **Bildungshandeln** dieser Einsicht folgt. So können Teilnehmer, deren Bildungsverständnis vorrangig aus der theoretischen Beschäftigung z.B. im Rahmen eines pädagogischen Studiums hervorgegangen ist, mit dem **sinnverstehenden** Anforderungsprofil des 5. Arbeitsschrittes ihre Mühe und Not haben. Meist ist es der **diskursiv-argumentative** Denk- und Verständigungsmodus, den sie sich in ihrer Hochschulsozialisation zueigen gemacht haben, der ihnen dabei im Wege steht.

3. These: Schwierigkeiten mit einem sinnverstehenden Zugang zur Fallarbeit haben oftmals auch Teilnehmer, die sich in ihrer Bildungsarbeit in erster Linie als **Lehrende** oder Unterrichtende (z.B. als Kursleiter in Bildungsinstitutionen) verstehen. Für diese Teilnehmer bedeutet Bildungsarbeit vor allem eine Aufgabe, die **Instruktionen** erfordert.

4. These: Schwierigkeiten mit dem sinnverstehenden Anspruch von Fallarbeit können insbesondere Teilnehmer haben, die einem **Moderationsverständnis** von Bildungsarbeit nahestehen. Diese Schwierigkeiten können partieller oder auch grundsätzlicher Art sein:

* Partiiell sind Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, daß Teilnehmer aus ihren Moderationserfahrungen **moderative Arbeitstechniken** in die Fallarbeit einführen (wollen)¹, **ohne** näher zu bedenken, ob die Anwendung dieser Techniken Fallarbeit im Modus des Fallverstehens widerstreitet.

* Grundsätzlicher Art sind die Schwierigkeiten, wenn das Moderationsverständnis darauf hinausläuft, dem Fallberater die Möglichkeit der inhaltlichen Mitarbeit zu entziehen und ihn **auf die Aufgabe der Gesprächsführung und -steuerung zu beschränken**. Aus der Sicht der angehenden Fallberater mag es für solche Überlegungen oder Forderungen 'gute' Gründe geben²; sie beinhalten jedoch ein **instrumentelles** Verständnis von pädagogischem Handeln, da in solchen Forderungen dieses sich auf methodisches Handeln reduziert. Dies liegt nicht im Rahmen des Fallkonzeptes.

¹Vgl. z.B. die Anwendung der sog. 'Pinwandmethode': Kapitel 4.1.3.2.2, Punkt (1).

²Z.B. die Begründung der Überforderung für „Neuanwender“, wenn sie die Aufgabe der Prozeßgestaltung mit der Erwartung einer inhaltlichen Mitarbeit verbinden sollen: vgl. Kapitel 4.1.3.2.3, Punkt (4).

5. These: Auch die Anwendung sog. 'erlebnisintensivierender' Verfahren wie z.B. Rollenspiel, Skulpturarbeit, Psychodrama, NLP kann dem Verstehensanspruch des Fallkonzeptes widerstreiten. Dies ist in der Regel dann der Fall, wenn diese Methoden als **Interventionstechniken** zur Anwendung kommen, die beim Fallerzähler auf dessen Veränderung seines Erlebens abzielen, um dadurch mögliche Lösungswege im Hinblick auf seinen Fallkonflikt zu erproben. Solche Methodenarrangements¹ bedeuten in letzter Konsequenz die **Instrumentalisierung** des Fallkonzeptes, da sie zur Eliminierung der geforderten Reflexionsprozesse (z.B. der Kernfragenbearbeitung im 6. Arbeitsschritt) führen.

6. These: Ein Einbezug sog. 'erlebnisintensivierender' Methoden in den Fallbearbeitungsprozeß kann aber auch **verträglich, sinnvoll und sehr nützlich** sein. Dies ist dann möglich, wenn diese Methoden nicht als Interventionstechniken zur Anwendung kommen, sondern als **Unterstützungsmethoden für das Fallverstehen**. In diesem Sinn können sie im Vorfeld des 5. Arbeitsschrittes wie auch innerhalb dieses Schrittes an den Verstehensprozeß angekoppelt werden und diesem dadurch weiterführende Impulse geben.² Eine solche am Fallverstehen orientierte Anwendung setzt beim Fallberater allerdings eine **hohe Methodenkompetenz** voraus: Zum einen im Hinblick auf die Vergewisserung des passenden 'Ortes', an dem ein bestimmtes Verfahren in den Arbeitsprozeß eingeführt werden soll, zum andern hinsichtlich der Methodengestaltung selbst.

7. These: Eine kompetente, an den Bildungsgedanken und das Fallverstehen gebundene Methodengestaltung kann, was die **Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitskonzeptes** betrifft, **weitreichend** sein. Sie kann z.B. dazu führen, daß sich die Rolle des Fallerzählers im Verlauf des Verstehensprozesses verändert. Während dem Fallerzähler in der Anlage des Fallkonzeptes eine eher passive, nicht in den Prozeß eingreifende Rolle zugeschrieben wird, erscheint es im Zuge der Anwendung von Methoden wie Rollenspiel oder Skulpturarbeit durchaus möglich, dem Fallerzähler eine den Verstehensprozeß **mitgestaltende** Rolle zuzuweisen, **ohne** daß der Fallerzähler dabei seinen Beobachterstatus, der ihm die wahrnehmende Distanz zu seinem Fall ermöglicht, aufgeben muß.³

¹Sie sind oftmals verbunden mit dem Interesse, Bildungsarbeit zu 'ökonomisieren', d.h. vor allem, den Arbeitsprozeß zu beschleunigen oder abzukürzen.

²Besonders geeignet und für das Fallverstehen hilfreich kann eine Einbindung von Methoden wie Rollenspiel oder Skulpturarbeit sein, wenn es in einem bestimmten Fall darum geht, die Beziehungen und Beziehungsmuster der beteiligten Fallpersonen zu verstehen.

³Vgl. hierzu die Diskussion, die in Kapitel 4.1.3.2.2, Punkt (2) im Zusammenhang der Anwendungsmöglichkeiten von Skulpturarbeit geführt wurde.

Diese Gedanken zu den Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitskonzeptes sind ein Beispiel dafür, daß die 'fallorientierte Fortbildung' im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach ihrer Anschlußfähigkeit an die Kompetenzen der Fallberater vor allem in **methodisch-didaktischer** Hinsicht entsprechend diesen Kompetenzen **weiterentwickelbar** ist. Unter der Voraussetzung, daß die den Fallberatern zur Verfügung stehenden Kompetenzen in den Bildungsrahmen des Fallkonzeptes integrierbar sind, ist das Fallkonzept mit seinem Arbeitsmodell für vielfältige, vor allem methodische Erweiterungen offen.

8. These: Methodenkompetenz, die angebunden ist an den Bildungsgedanken des Fallkonzeptes, verlangt vom Fallberater, **zwischen pädagogischen und therapeutischen oder therapieähnlichen Arbeitsverfahren** unterscheiden zu können und bei der Fallarbeit darauf zu achten, daß sie nicht in ein therapeutisches Fahrwasser abgleitet. In den Fallberaterseminaren gaben Teilnehmer, die in ihrer Bildungsarbeit mit den zuvor angesprochenen 'erlebnisintensivierenden' Methoden arbeiten, zu erkennen, daß für sie die Differenz zwischen einem pädagogischen und einem therapeutischen Handeln bislang kein besonders bedenkenswertes Thema war und sie mit diesem Thema daher sorglos umgegangen sind. Für diese Teilnehmer war sehr hilfreich zu erfahren, daß eine **Grenzüberschreitung** von einem pädagogischen zu einem therapeutischen Handeln aus **ethischen** Gründen (Schutz der 'Intimsphäre' des Fallerzählers), aus **pädagogischen** Gründen (der Definitionsrahmen des Fallkonzeptes als ein Bildungskonzept) und aus **fachlichen** Gründen (die mangelnde therapeutische Kompetenz)¹ in der Regel aller Fälle höchst problematisch ist, auch wenn es im Einzelfall oft schwierig ist, die Grenze zu erkennen.²

¹Der Großteil der sogenannten 'erlebnisintensivierenden' Methoden stammt aus der therapeutischen Praxis und wurde von der 'Pädagogik' adaptiert. 'Bildungsexperten', die mit diesen Methoden arbeiten, sind sich meist nicht der therapeutischen Implikationen dieser Methoden bewußt und sind auch nicht selbst therapeutisch ausgebildet.

²Sehr eindeutig ist ein Grenzfall, wenn der Fallerzähler - in Anwendung der Souveränitätsregel - unmißverständlich mitteilt, daß für ihn die Grenze für eine Weiterarbeit in dieser oder jener Form erreicht ist. Schwieriger wird das Erkennen der Grenze, wenn der Fallerzähler seinen Widerspruch (Widerstand) nicht verbal, sondern psychisch zum Ausdruck bringt. Dabei können die Ausdrucksformen sehr vielfältig und mehr oder weniger verdeckt sein: Der Widerstand kann sich in Form von Rationalisierungen äußern (z.B. in apodiktischen Rechtfertigungsversuchen, daß ein bestimmter Sachverhalt, den es im Fall zu verstehen gilt, 'so und nicht anders war' und deshalb 'so und nicht anders gesehen werden muß'); er kann sich auch - der andere Pol der Spannbreite von psychischem Widerstand - in psychosomatischen Erscheinungen äußern (z.B. daß dem Fallerzähler der Schweiß auf der Stirn steht oder er zu stottern beginnt). Wenn der Fallberater solche Erscheinungen als Zeichen eines Widerstandes erkennt, verbietet es sich ihm aus den oben genannten Gründen, **gegen** diesen Widerstand oder auch nur **an** diesem Widerstand weiterzuarbeiten. (Die Arbeit **an** Widerständen im Interesse des Verstehens intrapsychischer Prozesse ist z.B. Gegenstand der Psychoanalyse, nicht aber von Pädagogik oder Bildungsarbeit.) Das hand-

9. These: Die Schwierigkeiten für den Fallberater, bei seiner Gratwanderung zwischen Bildungsanspruch und therapeutischer Verführung nicht abzustürzen, sind grundgelegt im **Beratungscharakter** des Fallkonzeptes, das zwar ein Bildungskonzept ist, aber mit der Bildungsidee **untrennbar** einen Beratungsanspruch verbindet. Er ergibt sich aus der **Rolle des Fallerzählers:** Der Fallerzähler steht gewissermaßen im Zentrum der Fallbearbeitung, weil der Fall in allen Phasen des Arbeitsprozesses immer **sein** Fall ist. Die Geschichte des Falles stellt sich der Arbeitsgruppe allein im Lichtkegel der Deutungen und 'Wirklichkeitskonstruktionen' des Fallerzählers dar, von denen der Verstehens- und Reflexionsprozeß der Arbeitsgruppe ausgeht und zu diesen er in allen Arbeitsschritten zurückkehrt - dabei die Aufgabe vor Augen, dem Fallerzähler zu helfen, daß er seine Handlungssouveränität in seinem Fall wiedergewinnt. Es verbietet sich daher, dem Fallerzähler an irgendeiner Stelle des Fallprozesses die Verfügung über seinen Fall zu entziehen und die Fallbearbeitung **abgekoppelt** von seiner Person weiterzutreiben - auch nicht im 6. Arbeitsschritt der Kernfragenbearbeitung, in dem der Arbeitsprozeß sich der Entwicklung verallgemeinerungsfähigen Erkenntnissen zuwendet. Dies käme einer **Instrumentalisierung seiner Person** gleich für irgendwelche Zwecke, die vielleicht nicht die seinen sind.

Der Beratungsgedanke widerstreitet daher möglichen Versuchungen von (angehenden) Fallberatern, die von der 'Pädagogik' oder von der 'Wissenschaft' kommen, einen Fall zu **pädagogisieren**, indem sie ihn als '**didaktischen**' Fall behandeln. Damit soll gesagt sein, daß der Fall vorrangig als **bloßes Mittel** oder Beispiel ('Exemplum') dient, um mit seiner Hilfe allgemeine Erkenntniszusammenhänge darzustellen oder grundlegendes Wissen zu vermitteln - abgelöst von der Frage, ob ein solcher Zugriff auf den Fall noch im Interessenshorizont des Fallerzählers liegt.¹ Wenn zuvor (These 8) von der oftmals schwierigen, aber zu leistenden Balance zwischen einer pädagogischen und einer therapeutischen Arbeitsform die Rede war, geschah dies vor allem mit Blick auf den einen oder anderen aus der Gruppe der sog. 'Trainer'; wenn an dieser Stelle von der gleichfalls schwierigen Balance zwischen einem Beratungs- und einem Bildungshandeln bzw. zwischen Beratung und Pädagogik gesprochen wird, ist dies vor allem an die **Adresse der Pädagogen und Wis-**

lungsleitende Prinzip in der Bildungsarbeit kann in einem solchen Fall demnach nur heißen: **Mit** dem Widerstand zu arbeiten, indem ich ihn als **Grenze** einer intensiveren Hinwendung zur Person des Fallerzählers respektiere. (Vgl. hierzu auch Mechler, M., Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit, Anhang 6.1.)

¹Ein solches Fallkonzept ist in der Pädagogik bzw. Fortbildung durchaus bekannt - als Fallmethode. Sie zählt zu den sog. aktivierenden Methoden und wurde vor allem in den 80er Jahren theoretisch begründet und praktiziert. Mit dem hier diskutierten Konzept von Fallarbeit hat dies im Kern nichts zu tun. Aus der Fallarbeit in die Fallmethode überzuwechseln stellt, wie hier dargelegt, eine 'Fehlform' von Fallarbeit dar.

senschaftler gerichtet. Die Herausforderung im Hinblick auf deren Kompetenzentwicklung als Fallberater ist nicht so sehr - wie bei den 'Trainern' - das Problem des 'Psychologisierens', oder 'Therapierens', sondern das des 'Pädagogisierens' und/oder des 'fallbemächtigenden' 'Theoretisierens'.

10. These: Das Fallkonzept geht von einer **konstruktivistisch** und **pragmatisch** geleiteten Sicht von (Fall-)Wirklichkeit aus. Bezogen auf den Prozeß der Fallarbeit bedeutet dies u.a., daß die in ihm zum Ausdruck kommenden Deutungen, Erkenntnisse, Theorieleistungen '**Als-ob-Annahmen**' darstellen, die sich, was ihre Geltung betrifft, einer '**objektivistischen**' Beurteilung im Erkenntnismodus von 'richtig', 'wahr', 'gewiß' oder 'realitätszutreffend' **entziehen**. Teilnehmer, deren Denken stark an eine 'objektivistische' Auslegung von Wirklichkeit angelehnt ist, haben mit einem konstruktivistischen Grundverständnis von Fallarbeit **an unterschiedlichen Stellen des Arbeitsprozesses oftmals erhebliche Schwierigkeiten**: Z.B. indem sie im 2. Arbeitsschritt die 'richtigen' Fragen stellen wollen, im 5. Arbeitsschritt nach der 'richtigen' Falldeutung suchen, im 6. Arbeitsschritt sich mit dem Zweifel herumschlagen, daß die Erklärungsversuche nicht 'stimmen' könnten¹ oder die Kernfragen nicht 'zutreffend' sind² wie im Fall eines Teilnehmers, der die Formulierung von Kernfragen mit dem Prozeß der Hypothesengewinnung vergleicht, da seiner Auffassung nach der Außenkreis bei seiner Beobachtung der Arbeit des Innenkreises seine Aufmerksamkeit darauf richten sollte, „ob die Hypothesen zutreffen oder ob wir sie verändern müssen“. Auch in diesem Erkenntnismuster des 'Verifizierens' bzw. 'Falsifizierens', das in seiner Herkunft auf einen bestimmten Typus empirischer (Sozial-)Wissenschaft zurückreicht, in diesem sich der betreffende Teilnehmer über einen längeren Zeitraum seines wissenschaftlichen Arbeitens bewegt hat, ist eine 'objektivistische' Sicht von Wirklichkeit grundgelegt.³

Für angehende Fallberater, die in der Erkenntnishaltung des 'Objektivismus' sich ihre Welt und damit auch ihre Bildungswelt angeeignet haben, ist ein **Ausbruch** aus dieser Welt, falls dies überhaupt gewollt wird, die **vielleicht schwierigste Herausforderung** an die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen. Wie dies vielleicht erfolversprechend geschehen kann - hierzu nochmals

¹Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (5)

²Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (4)

³Selbstkritisch anzumerken ist allerdings auch, daß Sprachwendungen im Fallkonzept wie beispielsweise die Kennzeichnung der Kernfragen als 'Knackpunkte' (damit ist die Vorstellung verbunden, daß über die kompetente Bearbeitung der in den Kernfragen angesprochenen Sachverhalte der (schwierige) Fall 'geknackt' werden könnte) einer objektivistischen Sichtweise Vorschub leisten. Solche Sprachwendungen machen deutlich, wie sehr eine 'vergangen geglaubte' Wirklichkeitssicht das Denken und die Sprache der Konzeptentwickler auch heute noch verfolgt.

die kurzen Überlegungen, die an anderer Stelle zu diesem Thema dargelegt wurden, da diesen Gedanken nichts mehr hinzuzufügen ist: „Ein Aufbrechen einer eingeschliffenen Erkenntnishaltung erscheint nach allen Erfahrungen nicht so sehr über Überzeugungsarbeit, sondern vor allem oder vielleicht auch nur allein über den Weg der **Erfahrung** zu gehen: der Erfahrung in vielfältigen Fallbearbeitungen, die zur Einsicht führen kann, daß Deutungsarbeit, sofern sie sich von Kriterien wie 'Richtigkeit', 'Realitätsangemessenheit' oder 'Gewißheit' leiten läßt, nicht nur den Deutungsprozeß im Sinn des Fallverstehens behindert, sondern ihm kontraproduktiv im Wege steht“.¹

4.2 Zur Anschlußfähigkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' an biographisch entwickelte Interessenlagen, Selbst- und Situationsdeutungen der Fallberater

Bei der Darstellung des Gegenstandes dieser Untersuchung wurde festgestellt²: Wenn Weiterbildner für insgesamt 10 Tage ihren herkömmlichen Berufsalltag suspendieren, um sich einem ihnen zunächst fremd erscheinenden Bildungskonzept lernend zu nähern, dann brauchen sie dafür gute Begründungen. Je nach Begründungsmuster wird ihre Annäherung an das Bildungskonzept unterschiedlich verlaufen, die von ihnen identifizierten Problemlagen werden sich unterscheiden und das Ergebnis der lernenden Auseinandersetzung wird ein je unterschiedliches sein. Dieser Gedanke verweist auf die hinter beiden Modellseminaren stehende Grundthematik, daß Bildungskonzepte, ganz gleich, wie sie im einzelnen konzipiert sind, von den Interessierten nicht einfach vorbehaltlos 'gelernt' oder 'angeeignet' werden, sondern daß sie vor dem Hintergrund spezifischer Befindlichkeiten, das sind bestimmte Interessenlagen und aktuelle Bedürfnisse, kritisch begutachtet und überprüft werden, um dann entweder insgesamt verworfen, in veränderter Weise angenommen oder zur Gänze integriert zu werden.

An dieser Thematik wird in diesem Kapitel angeknüpft³. Der forschende Blick richtet sich auf die Frage, wann und wie ein gesellschaftlicher Bedeutungskomplex⁴ für den Lernenden zum aktuellen Lerngegenstand wird. Die Leitfrage lautet: „*Wie kann das Subjekt dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also einen Lerngegenstand aus den potentiell möglichen Lerngegenständen (gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen) von sich aus selbst auszugliedern. Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet stellt sich diese Frage wie folgt: 'Woher kann ich vor dem Einsetzen*

¹Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (5)

²Siehe Kapitel 3.1.2

³Vgl. zu dieser Thematik auch Kapitel 2.2.1

⁴Das Bildungskonzept 'Fallarbeit'

*der Lernhandlung eigentlich selbst wissen, wo und in welcher Weise es in einem bestimmten Falle etwas für mich zu lernen gibt?'*¹ .. Welche gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen das Subjekt im Rahmen eines Handlungsproblems für sich als bedeutsam erachtet, bestimmt sich über seine biographisch sowie situational entwickelte Befindlichkeit (Bedürfnisse, Interessen), die dem Subjekt spezifische gesellschaftliche Möglichkeiten und Behinderungen wahrnehmbar werden lassen. Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden wird zwar vom Lehrarrangement und insbesondere der Lernanforderung mitbestimmt, sie ist aber kein Reflex darauf, sondern die Zusammenfassung biographischer und gesamtsituationaler Erfahrungen. Ist die Wertigkeit dieser Befindlichkeit höher als die im Lernprozeß zu erwartenden Anstrengungen, werden diese Lerngründe motiviert verfolgt.² .. Wer die Lerngründe und Lernbehinderungen des Subjektes im Lehrlernverhältnis verstehen will, ist damit zwangsläufig auf die Einnahme des Subjektstandpunktes des Lernenden verwiesen."³

Dies wird im folgenden in doppelter Weise getan. Zunächst über die Darstellung von drei Selbstbeschreibungen von Fallberatern sowie einem focussierten Interview mit einem Fallberater⁴. Das Projektteam hatte diese Teilnehmer an den Modellseminaren gebeten⁵, sich ihres ganz persönlichen Zugangs zum Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu vergewissern, dabei ihre verschiedenen Schritte⁶ zu rekapitulieren, die dabei gemachten Erfahrungen und Einschätzungen zu formulieren und sich Perspektiven für den Umgang mit dem Bildungskonzept zu überlegen. Die dabei entstandenen Texte sind sehr persönliche Dokumente und geben einen vertieften Einblick in die Interessen- und Begründungswelt von Erwachsenen, die für sich entscheiden, an einer bestimmten Stelle ihres beruflichen Lebens eine Schleife einzulegen, um sich einem berufsbedeutsamen Bildungskonzept zu nähern und es hinsichtlich seiner Tauglichkeit für das berufliche Handeln und damit für das eigene Lernen zu überprüfen.

Der zweite Zugang zum gleichen Thema entspricht dem typisch wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß. Es werden die von den Teilnehmern der bei-

¹ Holzkamp 1993, S. 212

² Vgl. Osterkamp 1982, S. 60, zitiert nach Ludwig 1997, S. 8

³ Ludwig 1997, S. 8

⁴ Siehe Kapitel 4.2.1

⁵ Bzw. das Interview in die folgende Richtung geführt.

⁶ Erste Kenntnisnahme des Konzeptes, Entwicklung von Neugierde und Interesse, Erfahrungen mit dem Modellseminar, Erfahrungen mit selbst implementierten Seminaren entlang des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit', persönliche und berufliche Perspektiven im Umgang mit diesem Bildungskonzept.

den Modellseminare in den verschiedensten Zusammenhängen¹ kursöffentlich gemachten Lern- bzw. Lernwiderstandsbewegungen mit den entsprechenden Verweisen auf die je spezifischen „Rahmungen des Selbst“² in rekonstruktiver Absicht erarbeitet werden. Das Ergebnis sind die insgesamt 5 Typisierungen, die in Kapitel 4.2.2 die Gliederung darstellen. Der erste Halbsatz jedes Gliederungspunktes focussiert eine spezifische ‘Rahmung’ der Personen, die unter diesem Punkt typisiert sind, der zweite Halbsatz bringt zum Ausdruck, in welche typische Mittel-Zweck-Relation das Bildungskonzept ‘Fallarbeit’ entsprechend der vorgängigen ‘Rahmung’ (Befindlichkeit) jeweils gestellt wird.

Beide Formen des wissenschaftlichen Erkenntnisbemühens zusammen vermitteln einen von konkreten Personen getönten³, dennoch systematisierenden Zugang zu der Frage nach der Anschlußfähigkeit des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’ an Berufsbiographien und Lebensentwürfe.

4.2.1 Biographieorientierte Erzählungen und Reflexionen von 4 Fallberatern

- Die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept ‘Fallarbeit’ aus dem eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont

In diesem Kapitel berichten und reflektieren vier Fallberater über ihre Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Fallkonzept - sei es im Rückblick auf ihre Erfahrungen in den Fallberaterseminaren, sei es in Bezug auf ihre Handlungsprojekte in der Erprobungsphase zwischen den beiden Seminarteilen, sei es hinsichtlich ihrer Fallarbeitserfahrungen, die sie im Kontext ihres beruflichen Arbeitsfeldes nach Abschluß der Fallberaterseminare gemacht haben. Das Verbindende (der ‘rote Faden’) der hier wiedergegebenen Dokumente ist die Offenlegung und Reflexion der **Lerngeschichte** dieser Fallberater in ihrem Umgang mit dem Fallkonzept. Die Ausgestaltung dieses Grundthemas fällt in den einzelnen Berichten z.T. sehr unterschiedlich aus: Z.B. in sprachlicher Hinsicht, indem der eine oder andere Fallberater auf eine eher narrativen und subjektnahen Weise über seine Erfahrungen reflektiert, während ein anderer in einer eher systematisierten Ausdrucksform berichtet.

¹ Z.B. als Fall Erzähler bei einer Fallbearbeitung im 8. Arbeitsschritt, als Mitbeteiligter im 9. Arbeitsschritt, bei den Metareflexionen über eine aktuelle Fallbearbeitung im 10. Arbeitsschritt, bei den Reflexionen auf das Bildungskonzept ‘Fallarbeit’, bei der Entwicklung von Handlungsprojekten, beim Bericht über Erfahrungen mit Handlungsprojekten oder bei der Reflexion des didaktischen Konzeptes der beiden Modellseminare.

² Vgl. Wittpoth, J. 1994

³ Das Gegenmodell dazu ist die Reduzierung der konkreten Personen im Forschungsprozeß auf ‘Untersuchungsobjekte’ oder ‘Probanden’.

Auch in thematischer Hinsicht unterscheiden sich die Berichte z.T. deutlich, indem z.B. der eine von seinen schulischen Lernerfahrungen ausgeht, während andere unmittelbar an ihren Seminarerfahrungen oder Fallarbeitserfahrungen im beruflichen Umfeld anknüpfen. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen der Fallberater an ihre Lerngeschichte mit Fallarbeit sind Ausdruck ihrer je individuellen Aneignung des Fallkonzeptes. Als autobiographische Zeugnisse sprechen sie für sich und sollen daher auch nicht interpretiert oder - von einigen knappen Vorbemerkungen abgesehen - kommentiert werden. Für den Leser dürfte zum Verstehen der Dokumente und für die eigene Bedeutungszuschreibung hilfreich sein, wenn er die Texte auf dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 4.1 liest.

- (1) *„Der Zugang zu den Lernenden als ein sinnverstehender Zugang, denk' ich, ist für mich der entscheidende und didaktisch relevante Zugang. Das ist nicht einer neben anderen, sondern ich hab' einen gesucht, weil ich mit meinem alten vor drei Jahren unzufrieden war, und hab' eigentlich mehr gefunden, als ich mir erhofft hatte.“*

Interview mit Albert Kohl

Vorbemerkung: Das Interview fand etwa zwei Jahre nach Abschluß des ersten Fallberaterseminars statt, an dem Albert Kohl teilgenommen hatte. Das Interview kam anläßlich eines Gewerkschaftsseminars zustande, das Kohl gemeinsam mit dem Interviewer (Erich Hof) im Modus von Fallarbeit durchführte. Im Gespräch werden **folgende Themenkreise** angesprochen:

- * Die Beweggründe, die Kohl veranlaßten, am Fallberaterseminar teilzunehmen
- * Kohls Lernerfahrungen in diesem Seminar
- * Kohls Projekterfahrungen in der Praxisphase zwischen den Seminarteilen
- * Kohls Erfahrungen mit Fallarbeit nach dem Fallberaterseminar mit Blick auf die weitere Zukunft.

Hof (H): „Also ich erkläre 'mal kurz, worum es in unserem Gespräch eigentlich geht. Ich möchte dich zurückversetzen in die Zeit, als du zum ersten Mal gehört hast, da gibt's also Fallarbeit als Bildungskonzept, also **zunächst** 'mal so **die Frage**, was hat dich da neugierig gemacht, warum hast du dich dann letztlich entschlossen, nach [nennt den Seminarort] zu gehen.

Der **zweite Themenkreis** betrifft dann deine Erfahrung in [nennt den Seminarort] mit diesem 10-tägigen Seminar und der **dritte Themenkreis**, der mich interessiert, jetzt nach [nennt den Seminarort] deine Erfahrungen in

deiner praktischen Bildungsarbeit mit diesem Konzept. Ja, **also erstmal warum kamst du auf die Idee, dich auf dieses Fallkonzept einzulassen?**“

Kohl (K): „Die Idee selber, glaub’ ich, wenn ich mich richtig erinnere, resultiert aus dem Angebot, ja der Ausschreibung, also die hab’ ich durch den Kontakt über dich bekommen. Und in der Ausschreibung, wenn ich mich jetzt zurückerinnere, das ist jetzt schon 3 Jahre bald her, war was drin’, was mein Interesse geweckt hat, und zwar, ich muß genau überlegen, also es war einmal der **methodische Aspekt**, also der andere Zugang, also dieser **Schlüsselbegriff ‘Verstehen’**. Und der zweite Aspekt, der für mich wichtig war, war eher so der **didaktische**, und zwar so der seminarpädagogische Aspekt, also was die **Durchführung von Seminaren** angeht, weil ich halt bisher so in meiner Biographie also diese Ecke nie besonders beleuchtet hab’. Von meinem pädagogischen Selbstverständnis her hab’ ich mich eigentlich immer mehr so eher als Antipädagoge definiert, der so diese organisierten Seminarveranstaltungen naja eher ausgeklammert hat, oder ich sag’ ‘mal, die Wichtigkeit der Organisation solcher Seminare ausgeklammert hat zugunsten immer der Frage, ja, welche Lernaktivitäten der Teilnehmer und welche Begrenzungen durch, was weiß ich, ihre Umwelt und Gesellschaft und so herrschen. Das resultiert noch aus meiner Beschäftigung im Rahmen meiner Dissertation mit dem Lernen und den Lernmöglichkeiten in Bürgerinitiativen usw. Also das sind eher so meine Themenfelder gewesen, aber nie die Frage nach der Organisation von Lehr-Lernprozessen in Seminaren.“

H: „Die Durchdidaktisierung,“

K: „die Durchdidaktisierung“

H: „die war dir eher so ‘n Greuel.“

K: „Ja. Da hab’ ich aber gemerkt in meiner Praxis, daß es halt so, wie ich das dann mach’, halt auch irgendwie fad wird, daß links und rechts neben mir seminarpädagogische Konzepte entstehen, also so mikrodidaktische Konzepte entstehen, die attraktiver sind als diese fade Arbeit am Thema. Konzepte, die aber halt auch wieder einzuordnen sind in diesen bunten schillernden Reigen von irgendeinem Seminarpopanz, und eher so effekthascherisch sind. In diesem Zusammenhang, also vor diesem Problem interessierte mich das Angebot, quasi aus einem zweiten Grund: Also erstens eher so einen anderen methodischen Zugang zu finden und zweitens das Versprechen, da kannst du dir auch was für deine Seminarpraxis holen, was **Durchdidaktisierung** angeht, aber etwas, das also jenseits von dieser Effekthascherei steht, also, was weiß ich, bunte Kärtchen und so. Also das waren so die zwei Hauptbeweggründe,

wenn ich mich richtig erinnere, wobei der erste im starken Zusammenhang auch mit meiner Forschungsarbeit steht.“

H: „Und dann gab's diese Chance nun, sich für dieses zweiteilige Modellseminar in [nennt den Seminarort] anzumelden. Da ist jetzt meine Bitte, dich nochmals einzulassen, einzufühlen, wie das so begann, **wie du dich da so in diesem Modellseminar erlebt hast, was du mitgebracht hast an Fähigkeiten**, an Kompetenzen, wo du dich erlebt hast als jemanden: 'aha, das kann ich und das paßt zu mir', aber auch in dem Konzept Stellen entdeckt hast, wo du gesagt hast, 'Mensch, das kann ich eigentlich gar nicht' und so. Also deine Bewegungen in [nennt den Seminarort] auf das Konzept hin und deine Versuche, dieses Konzept in irgendeiner Weise zu deinem zu machen.“

K: „Also, wenn ich mich nicht ganz täusche, hatte ich vor dem Seminar ein Skript von dir über die Fallarbeit, und das hatte ich gelesen, als Vorbereitung, und war der festen Meinung, daß ich's verstanden hab'. Also von daher wußte ich zumindest, was so das Ziel der Fallarbeit sein soll, und konnte das, ich sag' 'mal mit meinen Vorstellungen von Lernen und Lernhilfen und Lernbegrenzungen zusammenbringen. Also ich hab' zum damaligen Zeitpunkt **sehr stark in diesen Kategorien und Begriffen von 'System' und 'Lebenswelt' gedacht** und war ziemlich intensiv in dieser Habermas'schen Diskussion drin', und die Vorstellung, die ich mit in dieses Seminar gebracht hab' und vor der ich auch dieses Fallkonzept ursprünglich immer interpretiert hab' und dann im Seminar versucht hab', zusammenzubringen, war also diese Dualität von System und Lebenswelt. Also ich hab' alle möglichen Phänomene davor untersucht, wo Begrenzungen des Zugangs von Teilnehmern, von lernenden Subjekten zu ihrer Lebenswelt durch Einflüsse des Systems stecken. So. Was mich im Seminar von meiner Erfahrung her **erst 'mal stutzig gemacht hat**, das war diese sehr stark auf, ja wie soll ich's sagen, **auf persönliche Betroffenheit und Emotionalität abzielende Arbeitsform und das Gesprächsklima**, weil ich aus meiner Erfahrung von 10, 12 Jahren gewerkschaftlicher Bildungsarbeit halt es anders gewohnt bin. Die ist halt eher so nüchtern, sachlich, thematisch, und man versucht halt dann, die irgendwie locker und spaßig zu machen, aber die Person als solche kommt bei der Dominanz der Themen nicht so vor, bleibt eher im Hintergrund, vor allem in ihrer Emotionalität. Aber das ist schon eine Form, die mir persönlich zusagt. **Also von daher konnte ich mich darauf ganz gut einlassen. Es war nur neu und war anders, aber eher erfrischend anders.** So und dann ging die Krux eigentlich los. Im ersten Seminarteil konnte ich den Fall, den du mit Jörg zuerst moderiert hast oder die ersten zwei Fälle, die ihr moderiert habt, gut mit meinen Vorstellungen eben von 'System' und 'Lebenswelt' zusammenbringen; ich konnte das gut nachvollziehen. Ich hatte zunächst einmal so systematische Zweifel bei der Skizzierung des Schrittes 5 mit diesen verschiedenen Dimen-

sionen, also Person, Beziehung, Gesellschaft, Lernorganisation, und so. Also an denen habe ich mich so 'n bißchen aufgehängt, weil sie mir 'n bißchen unsystematisch erschienen, weil ich dachte, naja, wieso ist plötzlich Lernen ein Thema, das liegt doch irgendwie so quer dazu. Gut, und nach meinem Habermas-Modell gab's 'ne Personenebene, das ist ganz klar, 'ne Beziehungsebene, 'ne kulturell gesellschaftliche Ebene - also, das waren so die Fragen, die sich mir gestellt haben. Ansonsten dachte ich, ist das Konzept eine gute Methode, um Lernprozesse anzustoßen. So, und **dann war ich, glaube ich, einer der ersten, die versuchsweise moderiert haben, und das ging in die Hose. Da hab' ich also gemerkt, daß da nochmal was anderes darumherum und dahinter steckt, als ich ursprünglich glaubte verstanden zu haben.** Also das war erst einmal 'ne Verunsicherung, ja, und wenn ich's richtig beleuchte, ich hab' dann erstmal versucht, mehr zuzuhören, weil mir klar wurde, daß das, was ich bisher verstanden hatte, noch nicht alles war oder weil ich das vielleicht halt noch nicht richtig verstanden hatte. Also wenn ich's im Vergleich zu meinem jetzigen Standpunkt betrachte, hab' ich die Fallarbeit damals mehr unter einem methodischen Zugang gesehen als unter einem subjektorientierten Zugang, also **daß dieses Verfahren etwas ist, was von Anfang an über die verschiedenen Schritte bis zum Schritt 10 immer etwas mit dem Subjekt des Fallzählers, mit seiner Subjektivität zu tun hat.** Das ist mir erst, ich weiß nicht, ob noch während des ersten Seminarteils oder erst im zweiten Seminarteil oder erst während der Praxis nach dem ersten Seminarteil deutlich geworden. Also es war für mich zunächst 'mal eine sehr stringente und sehr überzeugende Methode für den Lehrenden, Lernprozesse zu unterstützen. Aber halt wirklich nach wie vor aus der Sicht des Lehrenden, der versucht, die bösen Einflüsse des Systems auf diese Lebenswelt der Lernenden aufzudecken und durch Reflexion zurückzudrängen. Und das hat 'ne Zeit gedauert, bis ich kapiert hab', daß vom ersten Schritt an ohne diesen Menschen, der da drin' sitzt [gemeint ist der Fallzähler], nichts geht, egal welche Schritte ich da unternehme. Also Ausgangspunkt bei jedem Schritt und bei jeder Frage ist immer die Überlegung desjenigen oder derjenigen, die da sitzen. Ich weiß jetzt nicht mehr, ob mir das im ersten Seminarteil schon so klar wurde oder vielleicht erst so richtig im zweiten Seminarteil.“

H: „Also ich würde das aus meiner Erinnerung eher bestätigen. Der erste Seminarteil endete in einem Wust offener Fragen und nur weniger Klärungen. Wir haben ja alle möglichen Wege beschritten, Moderationstechniken eingeführt, Pinwände mit Kärtchen behängt, und dann eben wieder überlegt, was hat das mit dem Konzept zu tun. Und dann hast du 'ne Erfahrung gemacht, die nicht ganz durchgezogen werden konnte, weil sofort wieder reflektiert wurde. Also es war ein unglaublich komplexes System von Erfahrungen, Reflexionen, aber alles Erfahrungen nicht voll durchgezogen, Reflexionen nicht

voll auf den Punkt gedacht. Es war also eher, aus meiner Sicht, etwas aufgebrochen als etwas zuende geführt.“

K: „Also für mich war am Ende des ersten Seminarteils schon klar, daß das irgendwie für mich wichtig ist und wichtig bleiben wird.“

H: „Dieser Einschätzung bist du dir sicher gewesen?“

K: „Ja. Also das war mir klar. Wie gesagt, es waren ja die zwei Ziele, weswegen ich hierher gekommen bin. Also erstens methodisch war für mich klar, daß hier ein wichtiger Zugang zu einer wissenschaftlichen Methode gefunden worden ist, auch wenn sie mir zum damaligen Zeitpunkt ganz klar noch nicht war; und es war unter dem Gesichtspunkt der Didaktisierung auf jeden Fall etwas, was mir sehr zugesagt hat. Erstens 'mal war es diese Ernsthaftigkeit - ich würd's 'mal eher so sagen, damals war's auf der Ebene der Ernsthaftigkeit und noch nicht die Subjektorientierung -, **also diese Ernsthaftigkeit hat mich überzeugt und die Tiefe, also daß hier 'ne andere Tiefe erreicht wurde als heute normalerweise bei irgendeinem thematischen Gequatsche.** Und ich hab' ja damals dann auch das 'Projekt Mannheim'¹ in's Auge gefaßt.“

H: „Ja, ich erinnere mich. Da kam die Anfrage, ob du nicht ein Projekt machen könntest.“

K: „Das, ich sag' 'mal, empfand ich damals für sehr erfolgreich; ich würd' aus dem jetzigen Standpunkt heraus sagen, es **war erfolgreicher als das, was ich sonst gemacht hätte².** Aber es war nicht in dem Sinne subjektorientiert. Was ich dem Teilnehmerkreis dort mit meinem damaligen Erfahrungsstand auf jeden Fall mitgeben konnte, war eine sehr starke Orientierung auf ihren betrieblichen Fall hin; aber ich war schon sehr stark derjenige, der ihnen diesen Fall strukturiert hat.“

H: „Du hast den Fall als didaktisches Hilfsmittel genommen, um deine Sicht der Dinge, um deine Thematiken zu verdeutlichen?“

K: „Nee, ganz so stark nicht, so stark nicht. Also ich hab' den Fall schon mit den Begriffen, die in den Arbeitsschritten 3 bis 5 erarbeitet wurden, analysiert und strukturiert, aber **sehr monologisch und durchsetzt mit meinem Eigenen.** Also es war eher so ein Gemisch. Ich hab' diese Fallbeschreibungen in

¹Im 'Projekt Mannheim' ging es um die Durchführung eines Seminars für Betriebsräte eines größeren Unternehmens angesichts der Problematik betrieblicher Umstrukturierungsmaßnahmen.

²Kohl meint: wenn er nicht mit dem Fallkonzept gearbeitet hätte.

den Schritten 3 bis 5 genommen, hab' dazu meine systematische Sicht genommen, hab' das, was an Fallbeschreibung da war, ergänzt. Also es war weniger ein Strukturierungsangebot da, an dessen Gerüst die Teilnehmer hätten jetzt die Begriffe hinhängen können. Also da hab' ich dann doch ziemlich massiv die Arbeit in die eigene Hand genommen; aber für die Teilnehmer war es 'ne neue Erfahrung, war es anders und interessant und vor allem es hat ihnen für ihre betriebliche Arbeit geholfen. Insofern also war das Seminar für mich auch eine Bestätigung.“

H: „Du hast in dieser Zeit auch noch ein zweites Seminar durchgeführt, ich glaube mit Personalräten?“

K: „Ja, ein **Personalräteseminar**¹. Das war **problematischer**, weil ich da 'ne zusätzliche Verkomplizierung eingebaut hatte. Ich wollte in diesem Seminar den Personalräten externe Sachverständige bzw. Experten vorstellen mit dem Ziel, daß wir erstens 'mal sehen, was können die und können die mir helfen und wer von denen käme für uns in Frage. Und um das Ganze nicht zu einer plumpen Werbeveranstaltung oder so was werden zu lassen, **hab' ich drei externe Experten in diesen Arbeitsschritt 6 eingebaut** und hab', nachdem ich zunächst ein Erklärungsangebot zu dem Fall, an dem wir in den Arbeitsschritten 1 bis 5 gearbeitet hatten, angeboten hab', sie aufgefordert, doch in ähnlicher Weise diesen Fall zu strukturieren. Ja, zwangsläufig **kam dann ein Schaulaufen dabei 'raus**. Dieses Schaulaufen hat dazu geführt, daß die Erklärungsangebote dieser Externen **mit der bisherigen Fallarbeit nichts oder nur sehr wenig zu tun hatten** - ausgenommen der Peter², nur der stand natürlich unter dem gleichen Demonstrationsdruck wie die anderen beiden. Und damit war natürlich für die Teilnehmer nicht mehr deutlich, warum wir vorher in den Schritten 1 bis 5 diesen Riesenaufwand betrieben hatten und die [gemeint sind die Experten] zum Schluß ihre Null-acht-fünfzehn-Dinger abgenudelt haben, weil das kannten die von ihren betrieblichen Sachverständigen schon lang. So, also einige haben's trotzdem irgendwie noch für ganz gut gefunden, und einigen habe ich damit die Fallarbeit vergällt.

Also **das waren diese zwei Erfahrungen**, aber insgesamt, wie gesagt, hat sich meine Einschätzung aus dem ersten Seminarteil eher verstärkt, **daß das schon der richtige Weg ist, daß ich vielleicht in dem einen oder anderen Fall halt dann noch dazu lernen muß**, aber insgesamt war es schon ein Weg für mich.“

¹Themenschwerpunkt dieses Personalräteseminars war die Frage nach geeigneten Handlungsstrategien für Personalräte im öffentlichen Dienst vor dem Hintergrund der wachsenden Einführung neuer Arbeitstechnologien.

²Peter ist der zweite Fallberater - ein Kollege aus dem Fallberaterseminar -, mit dem Kohl das Seminar durchführte.

H: „Das waren deine Erfahrungen mit dem Fallkonzept vor dem zweiten Seminarblock unseres Fallberaterseminars?“

K: „Das war die Phase zwischen den beiden Seminarteilen. Dann kam der **zweite Seminarteil**. Ich würd' 'mal sagen, was mir auch geholfen hat in der Zeit, war halt meine intensive Beschäftigung mit dem Holzkamp¹. Ja, ich hatte von Anfang an Schwierigkeiten mit deinem² Deutungsbegriff und dem konstruktivistischen Ansatz, weil ich ja aus dieser Habermas-Ecke noch kam. Das war für mich 'ne deutliche Hürde. Und **der Holzkamp hat für mich das theoretische Tor geöffnet, um mich auf dieses Verständnis von Verstehen einlassen zu können, ohne meine gesellschaftstheoretischen Vorstellungen auflösen zu müssen.**“

H: „Also dem Subjektivismus anheimzufallen als Gefahr?“

K: „Ja, ich sag' 'mal, dem Subjektivismus im Sinn der Beliebigkeit anheimzufallen. Und meine Position, mit der ich heute an dieses Fallmodell geh', ist eben nicht, daß ich sag', hier stehen jetzt beliebige Deutungen nebeneinander, die alle falsch oder richtig oder was auch immer sein können und ihren eigenen Stellenwert haben, **sondern ich sag mir, das sind Deutungen, die in Bezug zu gesellschaftlichen Konstellationen stehen** und die für mich und für alle Anwesenden in irgendeiner Form erkennbar sind. **Und in Bezug zu diesen Konstellationen müssen sie sich ausweisen und begründen.**“

Durch meine Beschäftigung mit Holzkamp hatte ich jedenfalls einen guten Zugang zu den Lernprozessen in diesem Seminar. Und **der für mich erfolgversprechende Zugang zu diesem Fallmodell wurde dann in diesem zweiten Seminarteil grundgelegt und begründet**. Dieser zweite Seminarteil war für mich vor allem zur Reflexion meiner zwei Praxisgeschichten wichtig. Weil ich war bis zum Anfang des Seminars eigentlich schon sehr überzeugt, daß das tolle Geschichten waren, bei dem Personalding allerdings weniger. Ich wurde im zweiten Seminar dann verunsichert mit dem Problem, daß ich jetzt hier wieder der **Weltaufdecker** war im Arbeitsschritt 6. Mit dieser Sicht der Dinge bin ich 'rein gegangen. Also für mich war das wohl so, wenn ich mich richtig erinnere, daß ich diese Schritte 3, 4 und 5 als für mich neue und bedeutsame Schritte erkannt hab', in denen die Teilnehmer emotional und kognitiv reflektieren können, und es dann aber an mir liegt, die Analyseleistung im Arbeitsschritt 6 zu bringen. Ich glaub', **das war so bei mir die Krux**. So, bis ich's also dann eben verstanden hab', ja, es irgendwann 'mal dann bei mir

¹Holzkamp, Begründer der 'Kritischen Psychologie', hat 1993 in einer umfassenden Arbeit seine Lerntheorie, die auf einem subjektwissenschaftlichen Ansatz basiert, der Öffentlichkeit vorgestellt.

²Gemeint ist Erich Hof.

geschnackelt hat, **daß dieser Schritt 6 'Kernthemen bearbeiten' einen thematischen und inneren Zusammenhang mit diesen vorausgegangenen Arbeitsschritten, vor allem mit dem Schritt 5 haben muß**, also daß das, was eben die Teilnehmer als Subjekte an Bedeutungen vorbringen, **daß das das Erklärungsmodell werden muß**. So, das hab' ich, glaube ich, geschnallt im zweiten Seminar. Und dann stand ich halt vor dem Problem, das, was die im Innenkreis alles 'reintragen, in ein Gerüst, in eine Struktur zu bringen. Das war dann 'ne Hürde. Aber, na gut, irgendwann hab' ich's kapiert; und das hast du ja auch deutlich gemacht, daß das halt sozusagen eigentlich 'ne bevorzugte Leistung wissenschaftlicher **Theoriearbeit** ist, solche Modelle da anzubieten. Also insofern war das für mich jetzt wieder wissenschaftlich, was Theoriearbeit angeht, und für mich nochmal 'ne wichtige Erfahrung, weil vorher für mich Theoriearbeit sehr stark unter dem Gesichtspunkt eher ihrer Stichhaltigkeit und Wahrheit usw. gelaufen ist. Seltsamerweise [er lacht] habe ich diese Einschätzung sehr lang mit mir 'rumgeschleppt. Es ist mir zwar nie so bewußt geworden, aber die hab' ich hartnäckig mit mir 'rumgetragen. Also diese **Relativität** bezüglich Theorien als Erklärungsangebote, die war mir nie so bewußt, so klar, sie hypothetisch zu sehen, als **Möglichkeiten**, aber halt schon als Möglichkeiten, die, sagen wir, mehr oder weniger nah an einer Wahrheit liegen - obwohl ich mich eigentlich ziemlich intensiv mit dem kritischen Rationalismus und dann eben mit Handlungsforschung und allem Möglichen auseinandergesetzt hab', aber wohl immer unter der Perspektive, die bessere Wahrheit zu finden. Na gut, also auf jeden Fall an der Ecke hat's mir auch was geholfen. Ja, und dann vor dem Hintergrund hab' ich mich ja auch noch 'mal, als Parallele zu meiner Arbeit [meint seine Habilitationsarbeit], intensiver mit diesen methodischen und erkenntnistheoretischen Fragen beschäftigt und **hab' dann eben Parallelen zu fallorientierten und hermeneutischen Verfahren gezogen** und versucht, das irgendwie passend zu kriegen. Also das war für mich halt auch persönlich wichtig, daß ich jetzt hier 'ne praktische Erfahrung mit einem hermeneutischen Vorgehen hatte, das mir den Zugang zur Literatur halt erleichtert hat.“

H: „Ich hatte dir damals einen Artikel gegeben, der genau in diese Thematik reinpaßte. Ich dachte, das könnte helfen, die Verbindung zwischen der Erkenntnistheorie in dieser Form und dessen, was wir hier hineindefiniert haben, zu finden.“

K: „Ja, diese **Perspektivenverschränkung** war das, genau. Daraufhin hab' ich ja ziemlich viel und lang da methodisch und methodologisch 'rumgemacht.

So, nach dem zweiten Seminar kamen einige **Praxisprojekte**, die dann schon **in dem Stil abliefen, wie ich Fallarbeit heute verstehe und verstanden hab'**.

Wobei halt, wie gesagt, das hast du ja beim ersten Fall hier¹ gesehen, es halt **an einzelnen Punkten noch Mißverständnisse** gibt, insbesondere was das Verhältnis von subjektivem Nachvollzug, also das Hineinversetzen in die Perspektive der Akteure, die begriffliche Aufarbeitung der Handlungssequenz und eben dieses Kernthemenbearbeiten betrifft. Bei mir ist immer noch so ein hierarchisches Denkmuster drin', also ausgehend von der Handlungssequenz: **Nachvollziehen, dann begriffliches Arbeiten, dann Erklären, sozusagen als ein induktiver Vorgang** von dem beobachtbaren Handeln über vorsichtige Begriffsarbeit hin zum Erklärungsmodell - vielleicht auch angeleitet durch meine Beschäftigung mit der 'grounded theory'². Also mir ist jetzt noch 'mal deutlich geworden, auch aufgrund unserer Diskussion von gestern, daß bei mir zwar dieser innere Zusammenhang da ist, aber zu diesem Nachvollzug der Handlungsperspektiven der Akteure vielleicht mehr Mut dazu kommen muß, **diese Perspektiven freier zu interpretieren**. Ich wollt' mich halt sehr stark an beobachtbare Sequenzen halten, weil ich eben halt auch versuch' bei den Textinterpretationen [im Rahmen seines Habilitationsprojektes], möglichst nachvollziehbar zu bleiben ..“

H: „Wenn man das macht, dann bleibt man sehr, sehr stark im Deutungsschema der Fallerzähler.“

K: „Ja, ja, das ist so ein Paraphrasieren dann.“

H: „Ja, der Fallerzähler kann dann laufend bestätigen: 'genau, genau so war's'. Und das ist im Kern nicht ganz im Sinne unseres Konzeptes, sondern ich muß auch, wie du sagst, den Mut haben, über meine Lebenserfahrung und über das, was mir zugewachsen ist an Kenntnissen und Wissen, in eine solche Situation, in die Person hineinzugehen und sie in einer Weise lebendig werden zu lassen, die nicht unbedingt der Sicht des Fallerzählers entspricht - und ich brauch' mich ja auch von ihm nicht bestätigen zu lassen, sondern das ist mein Angebot an ihn. Das ist dir heute oder gestern klar geworden?“

K: „Ja, bei der Diskussion gestern vor allem und heut' dann, als ich dich im Innenkreis beobachtet hab', da ist mir das sozusagen nochmal deutlich geworden, daß man also hier einfach mutiger sein muß, eigene Interpretationen da mit einzuflechten.“

(Es folgt ein kurzer Rückblick auf das gemeinsam durchgeführte Seminar.)

¹Das Interview zwischen Hof und Kohl fand im Anschluß an ein von den beiden gemeinsam durchgeführtes Seminar statt. Der Hinweis von Kohl auf den „ersten Fall hier“ bezieht sich auf dieses Seminar.

²Die 'grounded theory' ist ein von A.L. Strauss entwickeltes sozialwissenschaftliches Verfahren, das vor allem der Theoriegenerierung dient.

K: „Also das ist mir hier bei der Fallarbeit nochmal deutlich geworden. Von daher kann ich jetzt nur sagen, das Konzept ist mir jetzt auf jeden Fall so klar und handhabbar, **daß ich mich trau', damit zu arbeiten**. Aber es ist halt jedes 'mal, wenn man's macht, wenn noch jemand mit dabei ist, der einem ein Feedback geben kann, immer wieder was Neues dabei, was man halt, wenn man selber jetzt irgendwie 'rumwurschtelt, noch dazu im Innenkreis und im Außenkreis, nicht so wahrnimmt. Und außerdem: Erfolg ist sowieso immer der schlechteste Lernbereiter und Garant für Entwicklung. Alle sind begeistert, man selber auch, man freut sich und usw.“

H: „Also mein Hiersein in diesem Sinne meiner praktischen Tätigkeiten hier¹, das stelle ich jetzt so für mich 'mal fest und bitte dich, das eventuell zu korrigieren, ist eine ähnliche Form, wie ich es mit dem Hubert² gemacht habe, der auch durch mein praktisches Mittun und mir dabei Zugucken und mit mir Reden an bestimmten Stellen seiner Erfahrungen, auch im Sinne, dabei ein Stück Theoriearbeit zu leisten, nochmals einen aus seiner Sicht gewaltigen Entwicklungsschritt machen konnte. Ist das auch die Botschaft, die bei dir ein Stück drin' steckt? Das Fallberaterseminar in [nennt den Seminarort] war die eine Erfahrung, deine praktischen Erfahrungen waren das zweite und jetzt, quasi mit dem Repräsentanten des Arbeitsmodells nochmals authentisch gearbeitet zu haben, war der dritte Erfahrungsmodus?“

K: „Also ich empfind' jetzt keinen großen Sprung. Ich empfinde **eine sehr wohlthuende Differenzierung in wichtigen Schritten**. Vielleicht war bei mir der Sprung durch diese theoretische Beschäftigung entlang meiner Arbeit, durch die vergleichbare Thematik irgendwo schon da.“

H: „Ja, also den 'großen Sprung' hab' ich für mich auch gleich wieder zurückgenommen. Wollte ich nicht, sondern genau im Sinne dieser von dir angesprochenen Differenzierung, Präzisierung.“

K: „Ja, es war auch eine **Vergewisserung**, weil man schustert sich halt irgendwas zurecht, und ich denk', man könnte vielleicht sogar auch damit leben. Aber, wenn jemand, wie du jetzt, an der Seite ist, dann kommt man halt um Erfahrungsschritte weiter, die das Modell in sich schlüssiger machen, weil ich mein', da zählt einfach deine Erfahrung und diese Logik, die für dich halt doch nochmal klarer ist, weil es deine ist. Und insofern ist es also eine Vergewisserung und es ist 'ne sehr wichtige Differenzierung, die einen dann auch sicherer macht.“

¹Hof meint das mit Kohl zusammen durchgeführte Seminar.

²Hubert ist ein anderer Teilnehmer aus den Fallberaterseminaren, mit dem Hof auf dessen Wunsch gleichfalls ein fallorientiertes Fortbildungsseminar durchgeführt hat.

H: „Wenn du dir jetzt in der **näheren Zukunft** vorstellst, als Fallberater tätig sein zu wollen, wie stellt sich dir diese Zukunft als Pädagoge dar? Als eher etwas, worauf man sich freuen kann, in dem Sinne etwa: da gibt's wirklich ein Feld, wo ich auch wirklich Zufriedenheit bekommen kann, oder gibt's da noch Seiten, wo du sagst: Fallarbeit, ok, das ist ganz wichtig, aber es gibt auch Relativierungen.“

K: „Also **das ist für mich kein Modell neben anderen**. Es ist für mich ein **pädagogisches Verständnis**. Ich mein', man kann die Organisationsform, wie man Fallarbeit macht, die kann man verändern. Man kann's im Innenkreis und Außenkreis machen und man kann's irgendwie anders machen. Also für mich ist es ein Zugang zum Lehr-Lernverhältnis und ein bestimmter methodisch-methodologisch ausgewiesener. Entweder man betreibt Pädagogik vor dem Hintergrund dieses Verständnisses oder vor dem Hintergrund eines anderen Verständnisses. **Ich hab' mich für dieses Verständnis entschieden**. In welcher Organisationsform das stattfindet, ob jetzt als Beratungsgespräch, ob jetzt hier in dieser Kreisform oder in einer 'normalen', thematisch orientierten Seminarrunde mit Tischen, das ist nicht entscheidend und auch veränderbar. **Der Zugang zu den Lernenden als ein sinnverstehender Zugang, denk' ich, ist für mich der entscheidende und didaktisch relevante Zugang**. Das ist nicht einer neben anderen, sondern ich hab' einen gesucht, weil ich mit meinem alten vor drei Jahren unzufrieden war, und hab' eigentlich mehr gefunden, als ich mir erhofft hatte.“

H: „Das Anknüpfen an reale Handlungssituationen, also wenn ich das 'mal aufnehme, was du sagst, im Sinne des sinnverstehenden Entwickelns von Lernprozessen, das ist in der Tat von der Organisationsform relativ unabhängig. Ich kann das auch über ein sogenanntes Lehrgespräch mittlerweile, indem ich einfach jemanden in ein Gespräch verwickle, ihn erzählen lasse, dann nachfrage und entlang dessen, was da entstanden ist, Spuren suche, Kernthemen herausarbeite usw. Das möchte ich also über meine Erfahrung ausdrücken und auch bestätigen. Das geht ohne weiteres, wenn man das nicht als instrumentelle Methode macht, sondern im Sinne eines Grundverständnisses von Erwachsenenbildung, so wie du das meinst.“

K: „Ja, was in dem Zusammenhang für mich wichtig geworden ist, diese ursprüngliche begriffliche Vorstellung mit dieser 'System-' und 'Lebenswelt', die ich vor drei Jahren noch hatte, also die hat sich, das war, glaub' ich, der wesentliche Sprung, die hat sich aufgelöst; mit der bin ich nicht mehr weiter gekommen, weil in diesem Verhältnis erscheint das System zum Lernenden immer nur als Bedingungsfeld und das verträgt sich an sich nicht mit dieser Sichtweise, die vom Subjekt ausgeht. **Für mich verbindet sich, glaub' ich,**

mit der Auflösung dieses begrifflichen Konzepts auch der Sprung oder der Zugang zu dieser Subjektorientierung.“

H: „Ja, für mich wird deutlich, [Kassettenseitenwechsel] daß die in diesem Fallkonzept eingebauten erkenntnistheoretischen und pädagogischen Grundmomente, nachdem sie andere waren als die deinen, von dir erst einerseits entdeckt und andererseits in ihrer Wertigkeit im Blick auf das, was du dir erarbeitet hast, überprüft und dann im eigentlichen Sinn auch angenommen und integriert werden mußten. Daß das der lange Weg war. Ja, kann man das so sagen?“

K: „Ja, mhm, ja, Ich mein', **der Vorteil war dieser Wechsel von theoretischer Beschäftigung und praktischer Erfahrung in diesem Seminar.** Also insofern war die Idee, das über Stufen zu machen und dabei Zeit zu lassen für praktische Erfahrungen und theoretische Beschäftigung, gelungen. Ich hatte den glücklichen Zufall, daß zu meinen praktischen Erfahrungen auch noch 'ne theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik dazu kam¹. Es war immer der Versuch, das, was an begrifflichen Konzepten im Kopf war, mit diesen Erfahrungen zu messen und in Übereinstimmung zu bringen. Und wenn es irgendwo nicht funktioniert hat, wieder nach neuen Wegen zu suchen.“

H: „Angenommen, du würdest jetzt **vor der Frage stehen, für angehende Fallberater sowas wie ein Fortbildungskonzept entwickeln, konzipieren zu wollen;** worauf würdest du Wert legen, **was soll in diesem Fortbildungsarrangement für die angehenden Fallberater an Erfahrung oder an Reflexion auf alle Fälle vorkommen?“**

K: „Was thematisch vorkommen müßte, das wäre dieses Anknüpfen im Arbeitsschritt 6 an die Schritte 3 und 5, weil das **das Schwierigste ist, diese Orientierung auf die Teilnehmer als Subjekte, weil es das Ungewohnteste, zwar das Naheliegendste, aber das Ungewohnteste ist.** Und das wird, glaub' ich, den meisten schwerfallen, so wie es mir halt lange Zeit schwer gefallen ist. Also das, denk' ich, muß im Mittelpunkt stehen, wenn man das methodisch arrangieren kann. Aber thematisch wäre das für mich der wichtigste Punkt, die wichtigste Erfahrung, also viel wichtiger als irgendeine Moderationskompetenz im Hinblick auf einzelne Schritte. Das kann sich vielleicht anschließen.“

H: „Ist für dich die **Zeit**, die man braucht und benötigt, um sich diesem Konzept zu nähern, ein Thema, oder ist das nicht so wichtig?“

¹Kohls „theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik“ ist Teil eines wissenschaftlichen Projekts, an dem er arbeitet(e).

K: „Ja, ich denke, daß diese ersten Beschäftigungen schon **eine Woche Zeit brauchen**, denn so eine Woche, das war schon gut. Wieviel Zeit **zwischen den beiden Seminarteilen** liegen sollte, ich glaub', das ist offen; da wär' **das wichtigste Kriterium, daß die Möglichkeit für praktische Erfahrung besteht**; also ich denke, ohne praktische Erfahrungen in den zweiten Seminarteil zu gehen, ist ein Verlust. Was ich vorhin übrigens bei der Erzählung vergessen hab', was ich also **auch für sehr hilfreich fand, war unsere eintägige Klausur an der Uni.**¹ Ich denke, daß man bei so einem **Erfahrungsaustausch** viel mitnehmen und für sich selber klären kann, weil man halt in der eigenen Praxis auf Probleme stößt, aber nicht auf alle; und da bringen die anderen schon eine Vielfalt mit 'rein.“

H: „Der Gedanke dabei ist auch, unter den Fallberatern so was wie ein Netz zu knüpfen.“

K: „Also ich würd' 'mal sagen, um nochmal auf das Seminar zurückzukommen, so wie das bisher angelegt war, o.k., zwei einwöchige Kurse, allerdings mit vielleicht noch einem **stärkeren Angebot an praktischen Möglichkeiten dazwischen**. Wenn das bei den Teilnehmern nicht von sich aus der Fall ist, daß man da vielleicht irgendwie noch ein Praxisfeld öffnet, Angebote zur Teilnahme macht. Das finde ich schon ganz gut; und danach solche Klausuren, wo man halt die eigene Praxis immer wieder reflektieren kann. Das wäre gut.“

H: „Und **die Idee, daß dann sich Pärchen finden**, die gemeinsam im Sinne des Konzeptes in die Praxis gehen und zusammenarbeiten und sich quasi auch nochmals gegenseitig Entwicklungsangebote machen. Das steht ja noch im Raum, das ist auch mein Bemühen.“

K: „Ich mein', **man muß auf jeden Fall zu zweit arbeiten**, man ist sonst sehr schnell ausgepowert bei so einem Seminar, und eben auch dieses gegenseitige Feedback, wobei allerdings dieses Feedback in einer Zweierbeziehung sehr schnell auch begrenzt ist. Man schleift sich auch da sicherlich ein, sucht einen für beide gemeinsam gangbaren Weg und auf dem wird man sich sehr schnell einspielen. Ich glaub', verunsichert wird man am besten durch die Praxis anderer.“

H: „Die Idee könnte ja durchaus sein, also wenn man ein Netz von Fallberatern knüpft, daß man nicht stetige Pärchen, sondern wechselnde Pärchen bildet.“

¹Zu dieser „Klausur“, die etwa ein knappes Jahr nach Abschluß der Fallberaterseminare als Workshop stattfand, wurden alle Seminarteilnehmer eingeladen. Das Treffen diente in erster Linie dem Erfahrungsaustausch mit dem Fallkonzept. Etwa die Hälfte der eingeladenen Teilnehmer nahm an diesem Treffen teil.

K: „Wechselnde Pärchen, das wäre sicherlich ein gewinnbringender Zugang. Wobei je nachdem sich da ein Arbeitsfeld auch als Geschäftsfeld etabliert hat, will man ja auch Sicherheit haben. Also bei mir ist das eher so eine besondere Situation, weil ich im gewerkschaftlichen Arbeitsfeld jetzt nicht unbedingt auf's Einkommen abziele und damit auf eine Kundenorientierung, sondern ich kann da eher experimentieren. Das ist, wenn man's kommerziell macht, wohl nicht so leicht möglich; von daher wird sich eher diese personelle Stabilität wiederum anbieten.“

H: „Es sei denn, das Konzept wird in der Praxis bekannt und gehäuft nachgefragt, so daß also der ökonomische Aspekt sich entspannt und man genügend Aufträge hat und dadurch auch mehr Handlungsspielräume entstehen.“

K: „Also dann wär' ein Wechsel im Sinn von Experimentieren ganz wichtig, denk' ich.“

H: „Das war's. Vielen Dank für das Gespräch.“

- (2) *„Ich habe immer wieder im privaten wie im beruflichen Handeln festgestellt, daß es mir kaum gelingt, eine Erzählung im Sinne der ersten 5 Schritte im Arbeitsmodell zu verstehen. Zu stark ist offenbar meine Neigung ausgeprägt, Dinge schnell zu typisieren und selbst Stellung zu beziehen. Wahrscheinlich wird mir dies erst in dieser Form klar, seitdem ich mit dem fallorientierten Konzept arbeite.“*

**Wirkungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes auf die (Berufs-) Biographie
- ein Bericht von Andre Strathmann**

Vorbemerkung: Der Bericht von Andre Strathmann ist ein sehr persönlich geschriebener Bericht mit vielen selbstkritischen Teilen. In seiner Lerngeschichte spricht Strathmann eine Reihe von **biographischen Stationen** an:

- * Die Schulzeit: seine Lernerfahrungen, Lerninteressen, Lernstrategien
- * Eintritt in die Bundeswehr: die ersten militärischen Ausbildungs- und Führungserfahrungen
- * Die Studien Maschinenbau und Pädagogik auf der Universität der Bundeswehr: die Entwicklung neuer Lernerfahrungen, -interessen und -strategien; Berührung mit dem 'fallorientierten Bildungskonzept'

- * *Teilnahme an einem Fallberaterseminar: Umgang mit nicht gekannten Zumutungen*
- * *Planung und Gestaltung einer fallorientierten Fortbildung in der Bundeswehr: Erfahrungen, die sowohl zu erkenntnistheoretischen wie auch identitätsbedeutsamen Einsichten führten.*

Andre Strathmann hat seinen Bericht gegen Ende seiner 12jährigen Dienstzeit in der Bundeswehr geschrieben. Heute arbeitet er an einer Dissertation, deren Thema in einem engen Zusammenhang mit Fallarbeit steht.

Auf den folgenden Seiten werde ich versuchen, die Wirkungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes auf meine Person darzustellen. Dabei thematisiere ich insbesondere die Wirkungen des Konzeptes auf meine Art zu lehren und zu lernen bzw. beim Lehren und Lernen zu scheitern. Dies geschieht in Form einer reflektierten Kurzbiographie, so daß deutlich werden kann, wie gewachsenes Verhalten und Handeln vom fallorientierten Fortbildungskonzept beeinflußt worden ist. Mein Privatleben parametrisiere ich dabei, so daß nur die Berufsbiographie dargestellt wird.

Zur Vorgeschichte: Schule, Bundeswehr, Maschinenbau- und Pädagogikstudium

Von 1972 bis 1985 habe ich verschiedene Schulformen als Schüler kennengelernt: Grundschule, Gesamtschule und Gymnasium. Nach meiner persönlichen Einschätzung dominierten insbesondere in der Grund- und Gesamtschule viel zu große Klassen das Lehr-/Lerngeschehen. Die eher lebendigen Schüler saßen in den ersten Reihen und waren eindeutig die Hauptakteure im Unterricht. Ich selbst ging bereits in den ersten Schuljahren immer mehr auf Distanz zu diesem Unterrichtsgeschehen und setzte mich bewußt nicht mehr nach vorne zu diesen Schülern. Gelernt habe ich immer mehr zuhause im Zusammenhang mit den Hausaufgaben. Die Folge waren gute und sehr gute schriftliche Noten auf der einen Seite und deutlich schwächere mündliche Noten. Ein mir gut in Erinnerung gebliebener Extremfall war der Deutschunterricht im A-Kurs (auf gymnasialen Niveau) in der Gesamtschule. Schriftlich stand ich immer zwischen einer Eins und einer Zwei; aber im Unterricht habe ich mich nie gemeldet. Ich wurde auch nur einige wenige Male aufgerufen. Meine Hauptbeschäftigung waren Gespräche mit meinen Sitznachbarn oder das Verfolgen des Unterrichtsgeschehens, sofern es für mich interessant war. In diesem Kurs, den ich von der 7. bis zur 10. Klasse besucht habe, waren regelmäßig mehr als vierzig Schüler. Meine Gesamtnote schwankte glücklicherweise immer zwischen einer Zwei und einer Drei; ohne mündliche Beteiligung am Unterricht hätte sie rein rechnerisch wesentlich schlechter sein müssen.

Sich nicht zu artikulieren, das Unterrichtsgeschehen mal mehr, mal weniger zu beobachten und vor allem anhand von Hausaufgaben zu lernen etablierte sich bei mir als bevorzugte Lernform. Die Noten habe ich in manchen Fällen noch mit zunehmender mündlicher Beteiligung kurz vor der Notengebung verbessert. Dies änderte sich in dem Moment, in dem ich die Gesamtschule verließ und von der 11. Klasse an ein Gymnasium besuchte. Hier waren die Klassen kleiner, der Stoff anspruchsvoller - meine schriftlichen Noten wurden sofort deutlich schlechter - und die Lehrer waren fordernder - besonders in den Leistungskursen. Meine abwartende, defensive Lernhaltung war nur noch um den Preis deutlich schlechterer Noten aufrecht zu erhalten. Mehr noch: es war schnell klar, daß mir sogar die Gefahr drohte, völlig den Anschluß zu verlieren; denn die Schüler, die vorher keine Gesamtschule besucht hatten, hatten oft einen deutlichen Wissensvorsprung und legten ein für diese Schulform viel effizienteres Lernverhalten an den Tag. Ich verlagerte meine Lernaktivitäten also mehr und mehr ins Unterrichtsgeschehen, ohne auf das Lernen zuhause verzichten zu können.

Leider wurde die Zeit am Gymnasium vor allem durch eine weitreichende Fehlentscheidung geprägt, die vermutlich viele Ursachen hatte. Ich wählte nicht die Fächer als Leistungskurse, die mir lagen, sondern die, von denen ich mir versprach, daß sie mein späteres Studium unterstützen würden. Dieses hatte ich bereits zu diesem Zeitpunkt, also rückblickend gesehen viel zu früh, ins Auge gefaßt: Maschinenbau. Maschinenbau wiederum schien mir attraktiv, weil ich meinte, als Ingenieur später leichter Arbeit finden zu können als mit anderen Studienabschlüssen. Außerdem wollten die schon erwähnten mir äußerst unsympathischen agilen Schüler, die im Unterricht immer die „Klappe“ aufhatten, jede Menge „politisch verklärten Unsinn erzählen“ (ich war damals bei den jungen Liberalen) alle etwas „Soziales“ studieren. Von denen wollte ich mich abgrenzen. Dazu kamen noch viele andere Ursachen. Rückblickend würde ich sagen, ich hatte damals noch nicht gelernt, zu mir selbst zu stehen. Ich handelte vielmehr so, daß ich annehmen konnte, daß meine Handlungen funktional waren. Sonst hätte ich Gesellschaftskunde, Sport, Deutsch oder Kunst als Leistungskurse gewählt. Diese Fächer machten mir Spaß und ich hatte gute oder sehr gute Noten. Tatsächlich wählte ich aber Fächer, in denen ich bis zu ihrer Wahl als Leistungskurse gute bzw. befriedigende Noten hatte: Mathematik und Physik. Das Niveau von Leistungskursen überfordert mich allerdings, so daß ich bis zum Schluß zu kämpfen hatte. Meine Noten pendelten sich bei den für die Abiturnote wichtigen Leistungskursen auf einem befriedigenden bzw. ausreichenden Niveau ein. Dies gipfelte darin, daß ich die schriftliche Abiturprüfung in Mathematik beinahe nicht bestanden hätte.

Noch bevor ich in die Abiturprüfungen ging, verpflichtete ich mich für 12 Jahre bei der Bundeswehr. Ich schlug also die Offizierlaufbahn ein, die das von mir priorisierte Maschinenbaustudium (FH) beinhaltet. Dies war im Nachhinein betrachtet die zweite Entscheidung, die sich in erster Linie an von mir antizipierten Forderungen des Erwerbssystems orientierte und nur zu einem zu geringen Teil an meinen Neigungen und Bedürfnissen. Ich hatte bis dato erstens noch nicht gelernt, solche möglichen Forderungen des Erwerbssystems einzuschätzen und solche Einschätzungen wiederum zu gewichten (die Arbeitsmarktlage für Maschinenbauingenieure unterliegt z. B. erheblichen Schwankungen und ist daher als Kriterium für die Wahl des Studiums nur bedingt geeignet). Zweitens ließ ich mir bei meiner Entscheidung wenig hereinreden. Meine Vorstellung von einer (lernenden) Auseinandersetzung mit der Welt war eine sehr funktionalistische. Als - wenn auch schlechter - Mathematiker und Physiker suchte ich Randbedingungen und Gesetze, um kommende Ereignisse zu prognostizieren. Bloße Meinungen in irgendwelchen Diskussionen interessierten mich wenig. So trat ich in die Bundeswehr ein. Dort wurde ich drei Jahre lang zum Pionieroffizier ausgebildet. Ausbildung bedeutete einen ständigen Wechsel zwischen Theorie und Praxis. Im Rahmen von Lehrgängen sollte mir beigebracht werden, eine Pioniergruppe oder einen Pionierzug zu führen. Auf diesen Lehrgängen dominierte in Unterrichten der sogenannte Folienfilm. D.h., der Vortragende legte eine Folie nach der anderen auf und die Lehrgangsteilnehmer schrieben diese Folien ab. Die entsprechenden Inhalte wurden dann schriftlich abgeprüft. Praktische Ausbildungen hatten die Methodik „Vormachen, Nachmachen, Üben“ zur Grundlage. Alles in allem konnte ich wieder mit recht gutem Erfolg meine alte defensive Lernhaltung einnehmen. In der eigentlichen Ausbildung lernte ich relativ wenig und Prüfungen bestand ich durch entsprechendes isoliertes Lernen in meiner Stube. Mit dieser Lernstrategie bestand ich zwar die Lehrgänge, in der jeweils folgenden Praxis als Gruppen- und Zugführer stellte ich aber fest, das ich bei weitem nicht genug gelernt hatte. Im Nachhinein würde ich sagen, ich hatte vor allem nicht meine defensive und eben nicht besonders effektive Lernstrategie aufgegeben. Die Welt war für mich immer noch ein irgendwie funktionierendes System, dessen Funktionieren man ohne lästige Diskussionen und ohne Berücksichtigung von bloßen Meinungen erkennen kann. Selbstverständlich spiegelte sich das auch bei meiner Tätigkeit als Ausbilder, verantwortlicher Planer von Ausbildungen und Führungskraft wieder. Auch ich bediente Folienfilme und bildete im Sinne von „Vormachen, Nachmachen, Üben“ aus.

In dem Jahr, bevor ich zum Studium an der Universität der Bundeswehr München gehen sollte, lernte ich nach vielen unangenehmen Erfahrungen erstmals Widerstand gegen Vorgesetzte zu leisten. Ursache war die schlichte Erkenntnis „zuviel ist zuviel“. Ich leitete in Form einer Beschwerde ein offizielles

Verfahren gegen einen Vorgesetzten ein, an dessen Ende er offiziell belehrt worden ist. Ich hatte also recht bekommen.

Das Maschinenbaustudium (FH) führte dann in zweierlei Hinsicht zur Krise. Erstens passierte genau das, was ich während meiner Zeit auf dem Gymnasium gerade noch verhindern konnte. Ich verlor nach vielen nicht bestandenen Prüfungen den Anschluß. Viel zu spät erkannte ich die schlimmen Auswirkungen meiner Lernstrategien. In den Vorlesungen haben die Professoren von ihren Skripten abgelesen und deren Inhalt an die Tafel geschrieben. Das ganze war so ähnlich wie der mir bekannte Folienfilm. Der Unterschied war, daß der Stoff für mich viel zu umfangreich und zu anspruchsvoll war, um ihn im Sinne meiner Lernstrategien mir aneignen zu können. Meine entsprechenden Versuche scheiterten. Um so mehr waren Studenten mit anderen, erfolgreicheren Lernstrategien mir ein Dorn im Auge. Ich erinnere mich an einen, der nie in eine Vorlesung ging, zwei Tage vor einer Prüfung anfang zu lernen, und mehr Prüfungen bestand als ich. Andere, die nicht in die Vorlesungen gingen, schrieben sogar gute und sehr gute Noten. Das alles führte dazu, daß ich mehr und mehr das Gefühl hatte, dümmer zu sein als andere. Hinzu kam ein Bandscheibenvorfall, der mein Leben einschneidend veränderte. Nun war auch eine Flucht in körperliche Tätigkeiten wie Sport oder eine akzeptable Laufbahn in der Bundeswehr ohne Studium nicht mehr möglich. Ich hatte zwar mit großer Mühe und viel Glück inzwischen das Vordiplom bestanden, aber längst den Anschluß verloren (das Studium fand in Trimestern statt und Prüfungen konnten nur selten „geschoben“ werden). Somit stand ich kurz davor, bei den Prüfungen im Studium endgültig durchzufallen und ohne Perspektive für ca. 7 Jahre zurück in die Truppe versetzt zu werden, um dann mit Anfang dreißig als ehemaliger Offizier mit Abitur und Vordiplom auf dem Arbeitsmarkt zu landen. An dieser Stelle entschied ich mich wahrscheinlich zum ersten Mal, meine **eigenen Bedürfnisse** konsequent und mit allen Mitteln in **Auseinandersetzung mit anderen Akteuren** in den Vordergrund zu stellen. Ich suchte dabei nachdrücklich Beratung und Unterstützung aber auch den Streit bei anderen. Obwohl ein Studiengangwechsel zu diesem Zeitpunkt nach den lautenden Bestimmungen ausgeschlossen war und meine entsprechende offizielle Anfrage negativ beschieden wurde, versuchte ich mir klar darüber zu werden, also zu lernen, was ich eigentlich wollte. Mein Blick fiel auf verschiedene zivile Ausbildungsberufe und Studiengänge, darunter Pädagogik. Ich sprach unter anderem mit Pädagogikstudenten, Vorgesetzten und Freunden und las Rousseaus „Emile“ sowie ein Buch eines Professors der UniBwM über Grund- und Prüfungswissen im Bereich des Studiengangs Pädagogik. Insbesondere von Rousseau war ich begeistert. Meine Wahl war also gefallen und ich fand Professoren und vorgesetzte Offiziere, die mich erheblich bei meinem Versuch unterstützten, doch noch den Studiengang zu wechseln. Dies gelang schließlich auch und zwar als gemeinsame Aktion. Alternativ hätte ich

wohl mit jedem Mittel und ohne Rücksicht auf Konsequenzen versucht, die Bundeswehr zu verlassen.

So begann ich mit dem Studium der Pädagogik. Hier stellte ich jetzt schnell fest, daß ich nicht nur durch meine vorangegangene Lektüre einen Wissensvorsprung hatte, sondern daß ich nun zu den wenigen gehörte, deren Lernstrategie enorm förderlich war. Ich tat genau das, was mir früher bei anderen auf die Nerven gegangen war. Ich suchte den Konflikt in Seminaren und Vorlesungen, widersprach Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Kommilitonen. Anders als früher **lernte ich viel in den Seminaren und Vorlesungen** und entwickelte eine bis dahin nicht gekannte Freude und einen entsprechenden Ehrgeiz am Studium. Das war auch nötig, denn anders als die Hochschullehrer beim Maschinenbaustudium übten die Pädagogen nur wenig Druck auf die Studenten aus. Es wurde den Offizieren zugemutet, sich selbst ihre Herausforderungen im Studium zu suchen und diese zu bestehen. D.h. zum Beispiel, daß die Studenten ihr Studium inhaltlich durch die Wahl von Seminaren und Vorlesungen selbst gestalten konnten. Seminararbeiten wurden nur selten von den Hochschullehrern aufgegeben; es wurde vielmehr erwartet, daß die Studenten sich durch Selbststudium und im Anschluß an selbst organisierte Diskussionen für Themen interessierten, die sie dann an die Seminarleiter herantragen sollten. Außerdem gab es bis auf wenige Ausnahmen keine Anwesenheitspflicht und im Kreise der Studenten der verschiedenen Fakultäten hatten die Pädagogen den Ruf, ein Studium zu absolvieren, bei dem man mit geschickter Rhetorik („Gelaber“) leicht alle Prüfungen bestehen kann. Die meisten Studenten priorisierten in dieser Situation eine defensive Lernhaltung. Sie interpretierten die Rahmenbedingungen so, daß sie sich von den Veranstaltungen zurückzogen und versuchten, nur den Prüfungsstoff zu lernen. Ich gehörte zu den wenigen, deren Lernstrategie eine andere war. Ich interessierte mich weniger für mögliche Prüfungsfragen, sondern für die lernende **Auseinandersetzung** mit Lehrern, Stoff und Kommilitonen. Nach bestandem Studium wurde ich wieder als Offizier in verschiedenen Funktionen eingesetzt und arbeite seither an einer Dissertation.

Erster Kontakt mit dem Konzept der fallorientierten Fortbildung

Soweit ich mich erinnere, hatte ich erstmalig Kontakt mit dem Konzept der fallorientierten Fortbildung dadurch, daß Jörg Valentin dieses Konzept kurz in einer Veranstaltung während meines Studiums vorstellte und jedem Studenten einen Fachvortrag zu diesem Konzept an die Hand gab. Mit dieser Vorstellung und dem Papier konnte ich wenig anfangen. Insbesondere die Fallbearbeitung in einem Innen- und einem Außenkreis irritierte mich, da ich mir weder ihre Realisierung noch ihren Sinn vor Augen führen konnte. Vor meinem

Studiengangwechsel mit den geschilderten Erfahrungen hätte mich diese erste Vorstellung des Konzeptes vermutlich nicht nur irritiert: Begriffe und Hinweise wie 'Innen- und Außenkreis', 'Frage nach dem Erleben', 'Was hat den Fallzähler betroffen gemacht?', 'Ich schlüpfte in einzelne Personen hinein' oder die zentrale Bedeutung des Begriffs 'Verstehen' hätten mich davon abgehalten, mich überhaupt weiter mit diesem Konzept zu beschäftigen, geschweige denn, mich davon irgendwie irritieren zu lassen.

Im Zusammenhang mit meiner Diplomarbeit stellte mir Erich Hof etwas später große Teile einer Fallzählung und -bearbeitung in transkribierter und anonymisierter Form zur Verfügung, die zum empirischen Zentrum meiner Arbeit wurde. Auch mit dem Konzept der fallorientierten Fortbildung beschäftigte ich mich intensiv, u.a., indem ich die gesamte Fallbearbeitung von einem Tonband immer wieder abhörte. Das Spannende an dieser Fallarbeit auf dem Tonband war für mich, daß ich in der Fallzählung Dinge wiederfand, die ich auf wesentlich abstrakterer Ebene bereits entdeckt zu haben glaubte. Ich beschäftigte mich damals intensiv mit Habermas und hatte den Eindruck, daß ich vielen in der Fallzählung erzählten Handlungen sinnvoll theoretische Begriffe zuordnen konnte. Z.B. habe ich verschiedene Handlungen des Ausbilders als 'erfolgsorientierte Handlungen' gekennzeichnet oder bestimmte erzählte Phänomene als 'systemische Imperative' kennzeichnen können. Begriffe wie 'Lebenswelt', 'System', 'fragmentiertes Bewußtsein' oder verschiedene Kommunikationsmedien ließen sich anhand der Erzählung mit Leben füllen. Dadurch war es möglich, eingespielte problematische Handlungszusammenhänge zu verlassen und Lösungsvorschläge zu entwickeln, ohne den Bezug zum real aufgetretenen Problemfall zu verlieren. Trotz der abstrakt-theoretischen Ebene wurde nicht Theorieentwicklung, sondern Arbeit für Akteure in schwierigen Situationen geleistet. Dies war eine ziemlich spannende Angelegenheit.

Es war daher keine Frage, daß ich auf ein entsprechendes Angebot hin bei einem Modellseminar für Fallberater die Seminarleitung unterstützte und somit erstmals eine an Fällen orientierte Fortbildung miterlebte. Ich war in erster Linie für die Tonbandaufnahmen zuständig, wurde aber immer wieder in den Innen- oder Außenkreis miteinbezogen und war zu meinem Leidwesen ein potentieller Fallzähler, denn ich mußte auch einen Fall vorbereiten. Die Vorstellung, daß mein Fall behandelt werden könnte, war mir anfangs ebenso unangenehm wie die Arbeit im Innenkreis. Dort widerstrebte es mir zunächst vor allem, eigenes Erleben oder anstelle einer beteiligten Person deren antizipiertes Erleben zu äußern. Diese Art der Verbalisierung von vor allem emotionalem Erleben anderer Akteure war für mich ungewohnt und verlangte es, eigene Urteile und Wertungen zunächst zurückzustellen. Ich mußte z.B. anstelle eines Akteurs dessen Erleben verständlich machen, obwohl ich nicht

das geringste Verständnis für sein Handeln hatte. Mit meiner früheren, defensiven, Lernstrategie hätte ich dies z.B. als albern abgetan und mich gegen diese Zumutung zur Wehr gesetzt. Auch für die Fallerzähler schien es mitunter belastend zu sein, daß die Teilnehmer im Innenkreis verbal Verständnis für potentielle Gegenspieler aus der Erzählung äußerten (z.B.: „Ich als Azubi finde das unverschämt, wie der Ausbilder mit mir umgeht, weil...“). In diesen ersten Arbeitsschritten nach den Fallerzählungen wurde mir sehr deutlich, wie schwierig es ist, jemandem zuzuhören und Wirklichkeit nicht bloß aus der eigenen Perspektive zu konstruieren. Das Erkennen verschiedener, manchmal zu vieler alternativer Konstruktionen wirkt dabei manchmal etwas verwirrend, so daß es eine weitere Zumutung für mich war, dann vom 5. Arbeitsschritt an die verschiedenen Facetten der Fallerzählung und des jeweiligen Erlebens wieder zu rationalisieren. Ich hatte durchweg den Eindruck, daß Erich Hof immer wieder das Ruder an sich riß, um genau dies für alle anderen zu leisten. Er war aus meiner Sicht als einziger in der Lage, schlüssig die Fallerzählungen so zu rationalisieren, daß theoretische Begriffe oder Modelle gewinnbringend einfließen konnten. Diese Problematik trat für mich aber nur dann auf, wenn ich im Innen- oder Außenkreis beteiligt war. Als Beobachter erscheint die Sache meist klarer. Komischerweise waren verschiedene Probleme, wie z.B. das Finden von Kernfragen, in einer gemeinsamen Erörterung auf einer Metaebene relativ leicht zu klären. Diese Klarheit verschwand jedesmal in der Praxis. Ein Phänomen, das ich später bei einem von mir selbst durchgeführten Seminar noch genauer kennenlernen sollte. Alles in allem hatte ich nach den fünf Tagen des ersten Teils des Modellseminars eher weitere Fragen als Antworten im Gepäck.

Ein schon im ersten Teil des Modellseminars immer wieder aufgetauchtes Problem wurde aus meiner Sicht auch im zweiten Teil immer wieder thematisiert. Wie kann man fallorientierte Fortbildung zeitlich straffen? Hier diskutierten Trainer und Pädagogen ökonomische und marktpolitische Fragestellungen und nicht etwa didaktisch-methodische Themen. Diese Themenwahl entstand ohne konkreten Druck in der Situation, also ohne daß z.B. ein Vorgesetzter unmittelbar ökonomische Vorgaben machte. Dies führte dazu, daß ich mir am Ende einer Fallbearbeitung im ersten Teil des Seminars folgende Handlungskonsequenzen für die eigene Arbeit notierte (9. Arbeitsschritt): „Ständig an einem berufs-/betriebs-/wirtschaftspädagogischem Profil arbeiten, mit dem ich mich in ökonomischen Kontexten bewege.“ Als Stichwort schrieb ich noch hinzu: „Analyse und Reflexion als professionelle Handlung.“ Durch die Eigendynamik von ökonomischen und marktpolitischen Fragestellungen, die in der Lage waren, pädagogische Themen zu verdrängen, war mir also klar geworden, daß Pädagogen sich und ihr Handeln oft und ohne aktuellen Druck von außen systemischen Zwängen unterwerfen.

Die erste selbst durchgeführte fallorientierte Fortbildung

Die erste selbst durchgeführte fallorientierte Fortbildung war zugleich die erste Lehr-/Lernveranstaltung auf diesem Niveau, die ich überhaupt, zusammen mit einem zweiten Fallberater, durchführte. Bis dahin hatte ich in der Bundeswehr die von mir als Folienfilme bezeichneten Unterrichte und praktische Ausbildungen (vormachen, nachmachen, üben) geplant und durchgeführt. Tatsächlich erwies sich das Konzept der fallorientierten Fortbildung für mich als ungewohnt komplex und schwierig handhabbar. Bei dieser ersten Fortbildung handelte es sich um ein Seminar mit jungen Unteroffizieren zum Thema Führungskompetenz. Hierbei habe ich in erster Linie erfahren, wie ausgetrocknet die Teilnehmer in bezug auf die Möglichkeit waren, frei und ohne Vorgabe einen problematischen Fall, der ihnen aktuell auf den Fingern brannte, zu erzählen. Die Befürchtung von mir und dem zweiten Fallberater, daß die Soldaten sehr zurückhaltend sein würden, war somit unbegründet. Im Gegenteil, wir hatten nach wenigen Minuten bereits damit zu tun, den einen oder anderen in seinem Mitteilungsbedürfnis zu bremsen. Insofern war diese 2 ½ tägige Fortbildung eine für mich beeindruckend offene, vorbehaltlose und gewinnbringende Lehr-/Lernsituation. Das betraf auch die Ergebnisse in Form der Handlungsprojekte der einzelnen.

Bei einem Folgetreffen nach ca. zwei Monaten zeigte sich dann die Besonderheit der künstlich hergestellten pädagogischen Situation im Seminar. Die meisten waren in der Realität mit ihren Handlungsprojekten gescheitert und hatten noch die gleichen Probleme. Allerdings hatte sich bei fast allen die Sichtweise geändert. Der Alltag wurde differenzierter wahrgenommen. Für mich wurde hier erneut deutlich, **wie wichtig und schwierig der Schritt vom konkreten Fall zu allgemeinen Einsichten ist**. An irgendeiner Stelle riß der Faden zwischen Fall und den in den Kernthemen enthaltenen allgemeinen Einsichten. Kurz gesagt konnte sich die Gruppe leichter z.B. darauf einigen, daß **man** die informelle Macht eines Kompaniefeldwebels nicht unterschätzen darf und gegebenenfalls beim Kompaniechef, beim Zugführer oder sogar bei erfahrenen Mannschaftsdienstgraden Unterstützung einholen muß. Die Fallzähler waren aber selten überzeugt, daß diese allgemeine Einsicht - obwohl sie an ihrem Fall entwickelt worden war - in ihrem **speziellen** Fall gewinnbringend umgesetzt werden könnte.¹ Ich hatte während des Seminars auch den Eindruck, daß ich Ideen zum Fall tendenziell **vorgetragen** habe, sie aber nicht **aus** dem Fall **entwickeln** konnte. Dahinter vermute ich bei mir Defizite in bezug auf die Arbeitsschritte, die auf Verstehen ausgerichtet sind. Ich habe

¹Anmerkung der Herausgeber: Dies ist ein 'schönes' Beispiel für die Bedeutung des 7. Schrittes des Arbeitsmodells 'Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen'.

auch immer wieder im privaten wie im beruflichen Handeln festgestellt, daß es mir kaum gelingt, eine Erzählung im Sinne der ersten 5 Schritte im Arbeitsmodell zu verstehen. Zu stark ist offenbar meine Neigung ausgeprägt, Dinge **schnell zu typisieren und selbst Stellung zu beziehen**. Wahrscheinlich wird mir dies erst in dieser Form klar, seitdem ich mit dem fallorientierten Konzept arbeite. Hier vermute ich Reste meines alten Weltbildes, meiner alten Lernstrategie, nach der die soziale Welt statisch und in ihrem Aufbau sowie ihrer Funktion für den einzelnen erkennbar und erklärbar ist und nicht immer wieder neu von verschiedenen Akteuren konstruiert wird und daher potentiell nur gemeinsam im Sinne eine Verständigung verstanden werden kann.

Quintessenz

Ich habe den Eindruck, daß ich das Konzept der fallorientierten Fortbildung vor meinem Studiengangwechsel und vor meiner Akkomodation¹ im Hinblick auf mein Weltbild und meine Lernstrategien nicht hätte annehmen können. Das fallorientierte Konzept verlangt bestimmte Weltanschauungen und Lernstrategien von den Fallberatern und den Teilnehmern. Weiterhin glaube ich, daß die Arbeit mit diesem Konzept bei mir dazu beiträgt, mich noch mehr von alten Anschauungen und Strategien zu lösen. Passend dazu sehe ich meine Schwierigkeiten mit dem Konzept genau an den Stellen, an denen eingespielte alte Verhaltensweisen wieder einsetzen. **Der Knackpunkt hierbei ist das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen konkreten Erzählungen und unmittelbaren Einsichten**, innerhalb derer sich Handlungsunfähigkeit stabilisiert hat, einerseits, und allgemeinen Einsichten und deren Verbalisierung, die festgefahrene Sichtweisen aufsprengen können, andererseits. Diese Problematik spielt inzwischen auch in meinen wissenschaftlich-theoretischen Arbeiten eine zentrale Rolle.

Ich habe daher den Eindruck, daß das Konzept der fallorientierten Fortbildung Lernen im Sinne von Akkomodation fördert und solche Akteure verunsichert, die versuchen, problemhaltige Situationen oder Fälle so umzudeuten, daß sie (die Akteure) an ihren Sichtweisen und Strategien festhalten können (Assimilation). Das betrifft nicht nur die Teilnehmer, sondern auch die 'Moderatoren', da diese zunächst etwas über die Fallerzähler, ihre Fälle und ihre Perspektiven lernen müssen. Mit anderen Worten meine ich, daß hermeneutisches Verstehen etwas mit der zumindest potentiellen Fähigkeit zur Akkomodation zu tun hat. Ich bin zumindest vorsichtiger und zurückhaltender gewor-

¹'Akkomodation' bedeutet Veränderung im Sinn der Umstrukturierung der eigenen Wahrnehmung.

den, wenn es darum geht, zu lehren oder zu lernen. Im Vergleich zu meiner Zeit als militärischer Vorgesetzter vor dem Studium nehme ich Untergebene, Gleichgestellte und Vorgesetzte differenzierter wahr. Ich bilde mir auch sehr viel seltener ein, jemanden etwas beibringen zu können. Wann immer es zu verantworten ist, warte ich, bis es tatsächlich für die Akteure Probleme gibt, um diese dann möglichst durch die Betroffenen lösen zu lassen. Allerdings ist es - wie schon gesagt - sehr schwierig für mich, nicht schon dann einzugreifen, wenn ich meine, daß es ein Problem gibt oder eines geben wird, wenn es so weiter geht. Manchmal habe ich fast das Gefühl, daß es mich zerreißt, wenn ich sehe, wie der eine oder andere Akteur sich verhält, wenn er sich beispielsweise aus meiner Sicht in eine Sackgasse manövriert. Trotzdem greife ich nach Möglichkeit nicht ein, weil ich zumindest eines verstehe, nämlich daß niemand aufgrund einer Weisung oder eines Befehls seine Lernstrategien bzw. sein Weltbild ändern wird. Ich halte es für sinnlos, Befehle überhaupt auszusprechen, die die Betroffenen ihrerseits für völlig sinnlos halten. In diesen Fällen werden Befehle nach aller Erfahrung unterlaufen oder der Kontrollaufwand ist enorm hoch.

- (3) *„Die Anreicherung mit erlebnisaktivierenden Methoden (z.B. Skulpturarbeit, Rollenspiel, „Doppeln“ aus dem Psychodrama) stellt für mich eine Bereicherung des methodisch-didaktischen „Werkzeugkastens“ dar und erlaubt mir, die ‘fallorientierte Moderation’ in meinen persönlichen Beratungs- und Trainingsstil zu integrieren.“*

**Fallarbeit als kollegiale Praxisberatung
Meine Erfahrungen mit der Methode der ‘Fallmoderation’
- ein Bericht von Siegfried Rosner**

Vorbemerkung: Siegfried Rosner ist, wie er eingangs seines Berichts schreibt, „seit 1992 als selbständiger Managementtrainer und -berater tätig“. Seine Teilnahme am ersten Fallberaterseminar ging u.a. von der Erwartung aus, daß das Konzept der Fallarbeit ihm „eine Erweiterung (seines) bisherigen Themen- und Methodenrepertoires“ ermöglicht. Diese Erwartung oder Hoffnung spiegelt sich in seinem Bericht. Das zentrale Thema ist für ihn die Frage, ob, an welchen Stellen und in welchen Gestaltungsformen sich das Fallkonzept (das Arbeitsmodell) mit seinen bislang angeeigneten Methodenkompetenzen verknüpfen läßt. In seinem Bericht beschreibt er einige Experimentalversuche mit Fallarbeit: In einer ersten Erprobungsphase waren die Versuche nach seiner Wahrnehmung noch eher eng an das ‘klassische’ Fall-

konzept angelegt; in einer zweiten Phase führten die Fallexperimente hingegen eher von diesem weg.

Ich war Teilnehmer des ersten Modellseminars für 'Moderatoren und Moderatorinnen' einer 'fallorientierten Fortbildung für betriebliches Führungs- und Bildungspersonal' vom 20. - 25. März und vom 5. - 8. Juli 1995 in [nennt den Seminarort].

Nach dem Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Diplom-Soziologe, Dr. rer.pol.) und der wissenschaftlichen Arbeit in Forschung / Lehre an verschiedenen Universitäten bin ich nach einer Praxisphase in der Zentralabteilung Personal eines Großunternehmens seit 1992 als selbständiger Managementtrainer und -berater tätig.

Ich arbeite für Kunden aus den Bereichen Elektro, Banken, Gesundheit und für verschiedene Non-Profit-Organisationen. Das Themenspektrum reicht von Kommunikationstrainings über Teammanagement und Umgang mit Veränderungen bis zum Schwerpunkt Mitarbeiterführung und Coaching. Bei den üblichen Trainer- und Berater-spezifischen Zusatzqualifikationen haben mich bisher insbesondere meine Ausbildungen in systemischer Organisationsberatung und in Neuro-Linguistischer-Programmierung (NLP) geprägt.

Ziel meiner Teilnahme am Modellseminar war zum einen, mit der Methode der 'fallorientierten Moderation' nach Müller/Mechler ein Konzept kennenzulernen, das eine bessere Berücksichtigung der sog. **Transferproblematik** versprach, zum anderen erhoffte ich mir eine **Erweiterung meines bisherigen Themen- und Methodenrepertoires**. Beide Wünsche kann ich im Rückblick als erfüllt ansehen. Insbesondere der heilsame Zwang, sich durch die Aneignung der Fallmoderation auch mit der bisher - z.T. unreflektiert - praktizierten methodischen Arbeitsweise auseinanderzusetzen und das neue Element in den eigenen Stil zu integrieren, war für mich eine äußerst fruchtbare Lernerfahrung.

Die Integration der Müller/Mechler'schen 'Fallmoderation' in mein Methodenrepertoire vollzog sich in **zwei umfangreicheren Stufen**, die hier kurz in Ablauf und Ergebnis festgehalten werden sollen. Die beiden Stufen bestanden in einer engeren (Stufe I) und in einer weiteren Auslegung (Stufe II) der von Müller/Mechler ausgearbeiteten Vorgehensweise. Ich werde diese Vorgehensweise in Form der „10 Schritte der Fallbearbeitung“ als die „klassische“ bezeichnen, von der meine zunächst geringfügigeren (Stufe I) und dann größeren Veränderungen (Stufe II) abweichen.

Erste Überlegungen sammelte ich, angeregt durch die Diskussion im Kolleg/-innen-Kreis, im Verlauf des ersten Ausbildungsabschnitts des Modellsemi-

nars. Die **Veränderungsideen** bezogen sich insbesondere auf die **folgenden Punkte:**

- das in den ersten beiden Schritten durch den Außenkreis angefertigte „Soziogramm“ könnte - verfeinert und evtl. durch den Fallberater ergänzt - zur Basis einer methodisch eigenständigen Fallarbeit oder „Skulpturarbeit“ (in der Nachfolge Bert Hellingers) werden;
- die „Skulpturarbeit“ ließe sich - als eine der möglichen methodischen Fortsetzungsvarianten - auch an Schritt 4 anschließen (die „klassische“ Vorgehensweise würde dadurch an dieser Stelle abgebrochen bzw. bis zur Unkenntlichkeit verändert, andererseits aber evtl. auch methodisch angereichert);
- die Identifikation mit der in der Fallgeschichte vorkommenden Personen und Perspektiven in Schritt 3 sollte intensiviert und als methodisches Reflexionsinstrument für den/die Fallerzähler/-in (im folgenden hier mit FE abgekürzt) stärker genutzt werden; Möglichkeiten: Personen/Perspektiven mit Stühlen im Raum verkörpern oder mit Moderationskärtchen auf dem Boden „verankern“;
- Überlegung, ob - z.B. aus finanziellen Gründen - Moderation mit nur einer Person möglich ist;
- Verkürzung der Schrittfolge bzw. deren Zusammenfassung und visuell gestützte Darstellung in Grobschritten mit besserer Orientierungsfunktion für Teilnehmer/-innen.

Der letzte Punkt wurde in den folgenden Umsetzungsversuchen in der Form aufgegriffen, als sich - nach der Eröffnung von „Erzählen und Klären“ - der Dreischritt: den Fall „erschließen, verstehen, erkennen“ anbot, um schließlich mit der Bearbeitungsphase (evtl. inklusive der mentalen Erprobung oder handlungsförmigen Einübung der Handlungsmöglichkeiten, z.B. in Form eines „Rollenspiels“) abzuschließen (vgl. die nachfolgend dokumentierten modifizierten „Arbeitsmodelle der Fallbearbeitung“).

1. Enge Auslegung des Vorgehens mit geringfügigen Veränderungen der Schrittfolge als „kollegiale Supervision“

Ein erstes Vertrautmachen mit der Methode der 'Fallmoderation' unter einer vergleichsweise „engen“ Auslegung des (klassischen) Vorgehens mit nur geringfügigen Veränderungen der Abfolge fand in **zwei Schritten** statt: dem Angebot eines „**Supervisionstages**“ für **Kolleg/-innen** in 1995 folgte ein zweites Veranstaltungsangebot im Sinne „**kollegialer Supervision**“, bei der ebenfalls mit dem Arbeitsmodell der Fallmoderation gearbeitet und experimentiert wurde. Dazwischen lag der zweite Ausbildungsabschnitt des Modellseminars, der auch der Reflexion und Aufarbeitung der in der Zwischenzeit mit dem Arbeitsmodell gemachten Erfahrungen diente.

Beide Supervisions-Pilotierungen wurden von mir in enger Zusammenarbeit mit meinem befreundeten Kollegen Dr. Hans Pongratz gestaltet, der als ebenfalls selbständiger Managementtrainer mit mir zeitgleich am Modell-Ausbildungsseminar teilnahm. Die Herkunft der in dieser Umsetzungsphase verwendeten Ideen ist daher im Detail nicht mehr personell zuschreibbar. Insofern kann das nachfolgend dokumentierte 'Arbeitsmodell' als Gemeinschaftsprodukt interpretiert werden.

Ich hatte für mich in dieser Umsetzungsphase persönlich vor allem das Ziel, mich mit der Fallarbeitsmethode generell etwas vertrauter zu machen sowie insbesondere die Logik des methodischen Aufbaus nach Müller/Mechler sozusagen „erlebnisorientiert“ zu überprüfen und mit eigenen Verfahrensideen und Veränderungen zu experimentieren.

Ein hoher Anspruch insgesamt, der aber angesichts der gemachten Erfahrungen mit den beiden Supervisions-Pilotierungen für mich als eingelöst betrachtet werden kann.

Ausgangspunkt waren im Fall der ersten Supervisionsveranstaltung „schwierige Seminarsituationen“ und im zweiten Fall „schwierige Situationen mit Auftraggebern“, z.B. in der Phase von Aquise und Auftragsklärung (Zielgruppe jeweils: befreundete Trainer und Berater/-innen).

Arbeitsmodell der Fallbearbeitung*

* Modifiziertes Modell von Hans Pongratz und Siegfried Rosner für eine „kollegiale Supervision“

Zeit	Ak- teure	Hilfs- mittel	Erweiterung
10.00 0. Vorstellung des Arbeitsmodells Auswahl des Falles und AK- Bildung	GK GK	Flip	
Erzählen und Klären			
1. Erzählen der Fallgeschichte	FE		
2. Äußerung spontaner Betroffen- heit	IK 1 IK 1-		
3. Sich vergewissern - nachfragen	FE	Flip	„Aufstellung“
4. Erstellung eines Soziogramms	GK		
11.45 Pause			
12.15 Erschließen			
5. Fokussierung (Setzung von Prio- ritäten) am Soziogramm	FE	Flip	

- | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. Identifizieren mit Personen | GK | | |
| 7. Eindrücke des FE zum Gesagten
(incl. Frage: „Wenn ich den geschilderten Fall von außen betrachte, fallen mir folgende Bilder, Analogien, Vergleiche ein“) | FE | | Weitermachen mit Rollenspiel, Skulptur, Psychodrama, wenn Problem im psychoemotionalen Bereich |
| 13.00 Verstehen | | | |
| 8. Verstehen der Fallsituation | IK 2 | Flip | |
| a) Rahmenbedingungen (betriebl., ges.) | | | |
| b) Qualität der Beziehungen | | | |
| c) Beweggründe der Handelnden | | | |
| d) Welche zentrale Berufsaufgabe steckt in der Fallsituation? | | | |
| 13.45 Pause | | | |
| 14.15 Bearbeiten | | | |
| 9. Kernprobleme /Knackpunkte formulieren | GA
FE | Flip | |
| 10. Fokussieren durch FE (Auswahl zu bearbeitender Kernprobleme) | GA | Flip | |
| 11. Bearbeitung von Kernproblemen | GK | Flip | evtl. Ergänzung und Zusammenfassung durch Moderatoren |
| 12. Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse | | | |
| 15.45 Handlungsmöglichkeiten entwickeln | | | |
| 13. Evtl. Einübung neuer Handlungsmöglichkeiten | FE-
GK | | z.B. Rollenspiel, mentales Probehandeln |
| 14. Erkenntnisse und Lernchancen
Blitzlicht: „Welche realistischen Handlungsmöglichkeiten und -strategien sehen Sie zur Bewältigung solcher Probleme - und was haben Sie persönlich aus dem Fall gelernt?“ | FE-
GK | | mit NLP-Techniken |
| 15. Prozeßreflexion: Erfahrungen mit der Fallarbeit | | | |

Abkürzungen: AK = Arbeitskreis, FE = Fall Erzähler/-in, IK 1 = erster Innenkreis, IK 2 = zweiter Innenkreis, GK = Gesamtkreis, GA = Gruppenarbeit

Insgesamt kann man das **Resultat** unserer Erfahrungen aus meiner Sicht folgendermaßen **zusammenfassen** (die Anmerkungen beziehen sich jetzt auf die Schrittfolgen des oben dokumentierten Arbeitsmodells, nicht mehr auf die Schrittfolge des „klassischen“ Modells):

- die Grobschritte müssen - zur besseren Orientierung - evtl. noch stärker zusammengefaßt werden, z.B. Erzählphase - Verstehens-/Erklärungsphase - Lösungsphase;
- die zeitliche Dauer der Fallbearbeitungen bleibt ein Problem (insbesondere unter den Bedingungen des kommerziell-professionalisierten Einsatzes der Fallarbeitsmethode bei Auftraggebern, die nicht realisieren können/wollen, daß Lernprozesse Zeit brauchen!);
- Zeitmangel führte auch dazu, daß in unserer Supervisionsveranstaltung die Schritte 11-15 nicht konsequent durchgehalten und ausgeführt wurden; jedenfalls war dies die „offizielle“ Interpretation unseres Verhaltens; ehrlich gesagt wurde mir noch einmal sehr deutlich, wie schwierig/herausfordernd eine „saubere“ theoriegestützte **und** fallbezogene Bearbeitung der Kernprobleme und -fragen ist!

Zwei **Veränderungsmöglichkeiten** erscheinen mir aus der Erfahrung dieser Umsetzungsphase noch besonders wichtig zu sein:

1. das Schwergewicht der Rolleninterpretation vom „Moderator“ zum „Berater“ verschieben; d.h. Ausbau der Interventionsmöglichkeiten in den Beratungsprozeß bzw. stärkere Gestaltung/Steuerung der Fallbearbeitung aufgrund des beraterischen „Sonderwissens“.
2. Ermutigung, an unterschiedlichen Stellen das „klassische“ Vorgehen aufzulockern, d.h. mit stärker erlebnisorientierten methodischen Elementen anzureichern (z.B. das Soziogramm i.S. einer Skulptur „stellen“ zu lassen, den Perspektivenwechsel bei der „Identifikation mit Personen“ räumlich zu ankern) oder gar zugunsten anderer Methoden (Rollenspiel, Coaching, Reflecting Team usw.) zu verlassen.

2. Weite Auslegung des Vorgehens mit größeren Veränderungen der Methode als „Kollegiale Praxisberatung: Umgang mit Konflikten“

Aus den Erfahrungen der ersten Umsetzungsphase ermutigt, das Experimentieren mit verschiedenen Vorgehensvarianten noch weiter zu treiben, ist Stufe II meiner Umsetzungserfahrungen durch eine **noch weitere Auslegung der Fallarbeitsmethode und noch größere Veränderungen gegenüber der „klassischen“ Vorgehensweise** gekennzeichnet.

Angeregt wurde ich in dieser Phase meiner Arbeit zudem durch Lektüre (insbesondere durch das zu diesem Zeitpunkt neu erschienene Buch von Schulz von Thun: Praxisberatung in Gruppen, 1996) und Hospitation und der Suche nach methodischen Vergleichsmodellen der Fallarbeit.

Mein persönliches Ziel in dieser zweiten Stufe der Umsetzung war zum einen der Vergleich der Fallmoderation nach Müller/Mechler mit anderen Vorgehensweisen der Praxisberatung (z.B. Reflecting Team, Schulz von Thun) und zum anderen die experimentelle Integration verschiedener methodischer Ansätze - wie systemische Skulpturarbeit und „Organisationsstellen“, Elemente des Psychodrama (Sharing, Doppeln), Rollenspiel und individuelle Coachingprozesse (mit NLP-Techniken) - in meine persönliche Arbeitsweise.

Gelegenheit dazu bekam ich anlässlich des Auftrags, ein viertägiges Seminar zum Thema „Umgang mit Konflikten“ zu gestalten. Die Fallarbeitsmethode bot sich an. Zudem war es mir wichtig, den Prozess der Fallbearbeitung und der inhaltlich/methodischen Auseinandersetzung mit den Konfliktthemen selbst zu einer Lernerfahrung für die Teilnehmer/-innen zu machen. Der Teilnehmerkreis sollte befähigt werden, sich Methoden und Kompetenzen der Konfliktbearbeitung und Konfliktberatung für die eigene Berufspraxis - zumindest ansatzweise - anzueignen. Da lag es auch nahe, das bereits vorhandene Wissen extensiv zu nutzen und das Seminar zum Konfliktmanagement als „kollegiale Praxisberatung“ unter Nutzung der Fallarbeitsmethode auszu-schreiben.

Das Konflikt-Seminar fand im November 1996 mit Teilnehmer/-innen aus sog. Non-Profit-Organisationen statt. Die Arbeit als Trainer/Moderator war - aus finanziellen Gründen - nur alleine möglich. Es wurden im Verlaufe von vier Seminartagen insgesamt **vier Fälle** intensiv bearbeitet. Ich habe die jeweilige Vorgehensweise bei den einzelnen Fallbearbeitungen sozusagen „intuitiv“ verändert (d.h. basierend auf meinen bisherigen Erfahrungen und was mir die jeweilige Situation im Prozess der Fallbearbeitung als angeraten erscheinen ließ).

Nachfolgend ein kursorischer **Vergleich** der Vorgehensweise bei den vier Fällen:

Frau I.	Frau H.	Herr U.	Frau U.
Erzählen	Erzählen	Erzählen	Erzählen
Sharing	Sharing		Sharing
Anliegen klären		Anliegen klären	
Schritt „Identifikation mit Personen“ sehr intensiv	System-Aufstellung und Skulpturarbeit (kognitiv orientierter Verstehens- und Erklärungsprozeß erübrigte sich)	Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge als Erklärungs-„Angebote“	individueller Coachingprozess (ohne Mitwirkung der Gruppe): Six Step Reframing (NLP)

Handlungsoptionen (aus der dissoziierten Position) sammeln		Handlungsoptionen werden in Form des „Doppels“ (Psychodrama) angeboten	future pace (=mentales Probehandeln) ist bereits Teil des Six Step Reframing
	Frage nach noch benötigten Ressourcen für Handlungsfähigkeit		Frage nach Probehandeln in Form eines Rollenspiels lehnt FE als nicht mehr notwendig ab

Methodische Anmerkungen:

- **Umgang mit „offenen Fragen“ als Sub-Lernziel:**

Nach einem ersten Versuch mit „innerem“ und „äußerem“ Kreis und entsprechenden Unmutsbekundungen über Inaktivität durch Mitglieder des äußeren Kreises habe ich - nicht zuletzt weil ich alleine gearbeitet habe - die Trennung aufgehoben und alle 12 Seminarteilnehmer/-innen in die Fallbearbeitung mit einbezogen. Dabei machte ich die für mich interessante Erfahrung, daß die Phase des Nachfragens eine hervorragende Gelegenheit für die Beteiligten ist, „offene“ Fragen zu üben, so daß nicht schon durch „suggestives“ Nachfragen eigene Lösungsvorstellungen in den Fall hineinprojiziert werden. Für Teilnehmer/-innen, die - wie im vorliegenden Fall - Beratungstätigkeiten im weiteren Sinne ausüben, waren diese Nachfragephasen der Fallbearbeitungen eine sehr hilfreiche Angelegenheit.

- **Sharing:**

Den (klassischen) Schritt 3a „Was unter die Haut geht“ habe ich hier als „sharing“ (Begriff aus dem Psychodrama) bezeichnet. Gemeint ist damit eigentlich ein „Verbalisieren von Gefühlen“ aus der Fremdperspektive der nicht am Fall Beteiligten. Bei den Zuhörern der Fallgeschichte setzt dieser Schritt „Empathiefähigkeit“ voraus, für den/die FE ist es eine Spiegelung oder auch erweiterte Interpretation der emotionalen Anteile und Aspekte der Fallgeschichte.

- **Anliegen klären:**

In Fällen, in denen sich die Fallzerählung durch hohe Diffusität bzw. Komplexität auszeichnete, habe ich den Zwischenschritt: „Anliegen klären“ eingebaut. Die Klärung des eigenen Anliegen ist eine Reflexionsmöglichkeit für die Person des FE, sich zum einen nochmals über die Motive klar zu werden, warum der eigene Fall der Gruppe zur Bearbeitung übergeben wird und was das Ergebnis dieser Bearbeitung sein soll (zur „Typologie“ von

Anliegen vgl. Schulz von Thun: Praxisberatung in Gruppen, 1996: 28f). Man kann diesen Reflexionsprozeß als Moderator noch fokussieren, indem man den FE noch 3 positive Effekte einer Lösung und 3 Kriterien nennen läßt, die bei einer Lösung erfüllt sein müssen (z.B. Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls). Der Schritt dient mithin nicht nur der Klärung des FE, sondern liefert auch Anhaltspunkte für die gemeinsame Arbeit der Gruppe an Lösungsmaßnahmen.

• **Hypothesen über (vermutete) Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge:**

Nach meiner Einschätzung wird diese Vorgehensweise bei Vertretern einer 'verstehenden Sozialwissenschaft' am meisten Vorbehalte hervorrufen. Sie besteht darin, daß alle Gruppenmitglieder Hypothesen über vermutete, im geschilderten Fall virulente und für die Problemerkklärung naheliegende wie für die Lösungsfindung eventuell relevante Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge formulieren dürfen. Der Moderator notiert diese „Hypothesen“ für alle sichtbar am Flipchart mit. Der/die FE äußert sich nicht.

Hier wird sozusagen der Verstehens- und Erklärungsprozeß, der im „klassischen“ Vorgehen differenziert ist (Schritte 5 und 6), in vergleichsweise komprimierter Form zusammengepackt. Ich habe mit dieser - bei einem anderen Trainer kennengelernten - „kompakten“ Form der Fallbearbeitung gute Erfahrungen gemacht, wohl wissend, daß die Formulierung „Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ einen in der Wissenschaftstheorie der Humanwissenschaften durchaus umstrittenen gesetzesartigen Charakter unterstellt. Die Formulierung aber hat m.E. für Teilnehmer und FE eine hilfreiche heuristische Funktion.

Wichtig ist, in jedem Falle darauf hinzuweisen, daß es „vermutete“ Zusammenhänge sind, daß man den Vermutungen einen expliziten „Hypothesencharakter“ zuschreibt und das Ergebnis der Hypothesensammlung durch die Gruppe als Erklärung-„Angebot“ an den/die FE wertet, das - auch in Teilen - angenommen oder abgelehnt werden kann. Im übrigen beinhaltet wohl insbesondere im Prozess des Verstehens auf den fünf Ebenen (Schritt 5) das klassische Vorgehen zumindest implizit auch Annahmen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Entscheidend erscheint mir, auch hier die Nutzung der vorhandenen Wissensquellen für die Hypothesenformulierung möglichst breit anzulegen (von der „Lebensweisheit“ über die Berufserfahrung bis zum Sonderwissen und zum wissenschaftlichen Wissen). Der Schritt „Hypothesenformulierung“ zum Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ermöglicht auch den Einbau theoriegestützter Erklärungsansätze (z.B. über die Entstehung von Konflikten, über Führungssituationen, über gruppenspezifische Zusammenhänge, über tiefenpsychologische Verdrängungsmechanismen usw.) und stellt somit eine wirksame Interventionsmöglichkeit des Trainers bzw. Praxisberaters im Verlauf der Fallbearbeitung dar.

Der Schritt „Hypothesenformulierung“, der seinem Grundcharakter nach noch zur Analysephase gehört, bildet bereits den Übergang zur Lösungsphase. Ähnlich dem Entdecken potentieller Lösungen durch „richtiges Fragen“ erschließen sich die Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten durch die Hypothesenbildung. Diese ist sozusagen ein Navigationssystem im Meer potentieller Lösungen. In jenen Fallbearbeitungen, in denen ich die „Hypothesenformulierung“ erlebt habe, hatten die FE unmittelbar im Anschluß an diese „Analyse“-Phase konkrete Ideen für Handlungsschritte und Maßnahmenentwicklung.

Mein **Resümé**: Die Anreicherung mit erlebnisaktivierenden Methoden (z.B. Skulpturarbeit, Rollenspiel, „Doppeln“ aus dem Psychodrama) stellt **für mich** eine Bereicherung des methodisch-didaktischen „Werkzeugkastens“ dar und erlaubt mir, die ‚fallorientierte Moderation‘ in meinen persönlichen Beratungs- und Trainingsstil zu integrieren. Voraussetzung: hohe Flexibilität, aber Möglichkeit, anhand eines Sicherheit verschaffenden Grundgerüsts (die „klassischen“ 10 Schritte) die Integration anderer Ansätze Schritt für Schritt zu leisten.

Zwei wichtige „Nebenerkenntnisse“ aus dieser zweiten Umsetzungsstufe möchte ich noch anfügen:

1. Die Reihenfolge der für die Bearbeitung auszuwählenden Fälle den Teilnehmer/-innen und ihrer Gruppendynamik überlassen, nicht von Moderatoreseite aus intervenieren! Hilfreich war mir die aus dem Psychodrama bekannte Methode der „Aushandlung“ zwischen den „Protagonisten“.
2. Fallarbeit braucht Zeit! Mein ursprüngliches Ansinnen auf „Ökonomisierung“ des Vorgehens hat sich nur teilweise als sinnvoll erwiesen. Die „geringe“ Anzahl der Fallbearbeitungen (4 in einem Wochenseminar) hat die Teilnehmerzufriedenheit nicht negativ beeinflußt.

Ausblick: Reintegration des methodischen „Kerns“ der ‚Fallmoderation‘ (Schritte 5 und 6) in mein flexibilisiertes Konzept „kollegialer Praxisberatung“

Anläßlich der Gelegenheit eines von den Konzeptbegründern durchgeführten Workshops ausgebildeter ‚Fallmoderator(e)inne(n)‘ an der Universität der Bundeswehr in Neubiberg am 6.12.1997 ist mir klar geworden, daß die auf verschiedenen Analyse- und Verstehensebenen stattfindende ‚Spurensuche‘ (in Schritt 5) und die Herausarbeitung und **am Fall orientierte** Bearbeitung von ‚Kernfragen‘ (in Schritt 6) wieder stärker in mein eigenes **Vorgehen (re-)integriert** werden muß.

Diese Schritte stellen mit anderen Worten den methodischen Nucleus und somit das „Markenzeichen“ der Fallmoderation gegenüber anderen Verfahren

der Praxisberatung (Schulz von Thun, Reflecting Team) dar. Es ist damit nicht nur der Aspekt einer integren methodischen Vorgehensweise, sondern auch ein Aspekt der „Vermarktung“ des Konzepts berührt.

„**Back to the roots**“ - ohne Relativierung der in meiner „Experimentalphase“ gemachten Erfahrungen mit weiteren Varianten der Praxisberatung und Fallarbeit - sehe ich daher als meinen nächsten persönlichen Entwicklungsschritt in der reflektierenden „Aneignung“ des Konzepts 'fallorientierter Moderation'.

Ich danke den Autoren, Ausbildungsleitern, Kolleg/-innen und insbesondere meinem Wegbegleiter Hans Pongratz für die Lernchancen und die erfahrene Unterstützung.

- (4) *„Mich hat an dem Bildungskonzept noch eine andere Seite neugierig gemacht. Dieses Konzept hat mein bisheriges Vorgehen als Pädagoge auf den Kopf gestellt. Es ging hier nicht um Wissenvermittlung nach Art: 'Ich erkläre dir mal, wie das funktioniert, und dann übst du das und machst das nach und dann kannst du das', sondern daß es hier den umgekehrten Weg ging: 'Warum hat das nicht geklappt, und das wollen wir jetzt mal untersuchen, und dafür wollen wir uns mal Zeit nehmen.'“*

Meine Erfahrungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' - ein Bericht von Manfred Wallenschus

Vorbemerkung: Manfred Wallenschus war Teilnehmer des 2. Fallberaterseminars. Sein Bericht ist eine **chronologische** Beschreibung seiner Erlebnisse und Erfahrungen mit dem Fallkonzept über folgende **Stationen:**

- * vor dem Seminar: über seinen Arbeitszusammenhang und seine Beweggründe, die ihn zur Seminarteilnahme veranlaßt haben;
- * das Seminar selbst: über seine Beobachtungen, Fremd- und Selbsterfahrungen, seine Schwierigkeiten und Lernentwicklungen;
- * nach dem Seminar: über seine Lernerfahrungen und Erkenntnisse in zwei von ihm (mit-) geleiteten Seminaren, in denen mit dem Fallkonzept gearbeitet wurde;
- * Ausblick: über seine weiteren Pläne, einige Anregungen und Wünsche im Hinblick auf die Fortführung seiner Auseinandersetzung mit Fallarbeit.

Ein Hinweis zur **Sprachform:** Der Bericht ist im Modus des Sprechens geschrieben, was daher rührt, daß Wallenschus seinen Bericht mit dem Medium

des Tonbands verfaßt hat. Er wurde für diesen Abdruck redaktionell bearbeitet.

„Ich bin in einem Modellversuch zum Thema ‘Umweltschutz in der beruflichen Bildung’ tätig. Der Modellversuch wird vom Berufsbildungsinstitut gefördert. In diesem Rahmen bin ich gezielt von jemandem angesprochen worden, der das Bildungskonzept ‘Fallarbeit’ kannte. Er hat uns Unterlagen geschickt und hat uns mehrfach darauf angesprochen, wie etwa: ‘Gucken Sie sich das mal an’ oder zu einem späteren Zeitpunkt: ‘Schauen Sie doch mal, ob das nicht etwas für Ausbilder von Ihnen wäre’. Ich habe dann eine längere **Ausarbeitung zu diesem Bildungskonzept** bekommen, in dem z.B. beschrieben war, daß man in einer beruflichen Tätigkeit als Ausbilder häufig an Grenzen stoße und wie man mit solchen Schwierigkeiten umgehen könne. Der Umgang mit diesen Grenzen hänge ab von den Umständen und von der Persönlichkeit und die zwei Extreme seien zum einen, sich diesen Schwierigkeiten zu entziehen, z.B. durch Flucht in den Alkohol oder indem man alles wegschiebe, die zweite Möglichkeit sei, damit umzugehen, sich mit diesen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen und zu versuchen, Lösungen zu finden. Lösungen zu finden heißt aber ja, daß man zuerst einmal auf seine Unfähigkeit gestoßen wird, den Fall zu lösen. Denn dadurch, daß man in seinem Beruf an eine Grenze stößt, die man nicht lösen kann, wird ja etwas erstmalig zum Fall.“

Diese Beschreibung hat mich neugierig gemacht. Ich hatte damals noch etwas mehr Zeit - ich weiß gar nicht, ob ich mich heute noch so genau einlesen könnte -, also ich habe tatsächlich diese Beschreibung zweimal gelesen und auch sehr gründlich gelesen. Ich war mit meiner damaligen Kollegin gar nicht einer Meinung in der Einschätzung dieses Konzeptes. Sie fand das nicht vorne weg so interessant wie ich. Ich habe dann den Projektleiter angerufen und gefragt, wie er das sähe, wenn zwei aus demselben Betrieb an dem Modellseminar teilnehmen würden. Er meinte, das wäre kein Problem, das wäre eher positiv. Kollegen würden sich nach seiner Erfahrung nicht behindern, sondern es wäre eher nützlich, wenn beide den gleichen Hintergrund hätten.

Mich hat an dem Bildungskonzept noch eine andere Seite neugierig gemacht. Dieses Konzept hat mein bisheriges Vorgehen als Pädagoge auf den Kopf gestellt. Es ging hier nicht um Wissenvermittlung nach Art: ‘Ich erkläre dir mal, wie das funktioniert, und dann übst du das und machst das nach und dann kannst du das’, sondern daß es hier den umgekehrten Weg ging: ‘Warum hat das nicht geklappt, und das wollen wir jetzt mal untersuchen, und dafür wollen wir uns mal Zeit nehmen’. Das hat mich an eine private Geschichte erinnert. Ich hatte etwa 6 ½ Jahre Therapie gemacht und das war also auch eine Erfahrung, daß dort überlegt wurde, geguckt wurde, wo geht etwas nicht

weiter, warum geht es nicht weiter. Also dieses Vorgehen in dem Bildungskonzept, was da beschrieben war, hat mich, wie gesagt, an meine Erfahrungen aus der Therapie erinnert, wobei allerdings, durch ein Telefonat mit dem Projektleiter, ganz deutlich wurde: es geht hier nicht um Therapie, sondern es geht um ein pädagogisches Konzept.

Also das war ein Punkt, der mich sehr neugierig gemacht hat, weil ich dachte, bestimmte Elemente, die da enthalten sind, empathisches Einfühlen in Personen, das war mir aus der beruflichen Bildungspraxis bisher nicht bekannt. Meine Kollegin und ich sind dann zum **Seminar** gefahren, zu den ersten 5 Tagen¹. Mir gefiel das ganz gut, wobei das Seminar zwei 'Phasen' hatte: es gab in den ersten zwei, zweieinhalb Tagen eine große Spannung. Es waren Teilnehmer dabei, die andere Vorstellungen hatten, so daß wir nicht wirklich zu der Fallarbeit kamen. Insbesondere wollten einige mit Metaplan arbeiten, aber das biß sich mit dem Fallkonzept. Es gab dann in der Mitte des Seminars eben eine Aussprache über die Enttäuschungen einiger Teilnehmer, die schon überlegt hatten, wegzufahren. Die Seminarleitung hat dann vieles erklärt und danach ging das weiter. Danach haben wir also das Seminar zuende gebracht und auch mit mehr Zufriedenheit bei allen.

Wir haben, wenn ich mich recht erinnere, in den fünf Tagen drei Fälle moderiert und beeindruckend war an diesen Fällen, daß diese sehr, sehr dicht waren. Also die Teilnehmer, die ihren Fall zur Verfügung gestellt hatten, die haben sich selbst damit auch zur Verfügung gestellt. Sie haben diesen Fall erzählt, anschließend wurde nachgefragt zu diesem Fall, es war auch deutlich, daß diese Fragen oftmals unangenehm waren, also für den Fallerzähler bis an die Grenze dessen gingen, was er ertragen wollte. Dann wurde weiter im Modell gearbeitet und später eben die Fallsituation verstehend und erklärend bearbeitet. Das war teilweise nicht immer angenehm für den Fallerzähler. Insofern hat dieses Modell dem Fallerzähler schon einiges abverlangt, das fand ich auffällig, und gleichzeitig hatte ich aber dabei auch das Gefühl, daß das Sinn macht, daß also diese Arbeit wirklich dazu führt, daß man eine schwierige berufliche Situation so durchdringt, daß man da neu herangehen kann, also neue Handlungsmöglichkeiten entstehen, also ein Weg aus Sackgassen gefunden wird, und das haben auch alle anderen so empfunden.

Bei diesem ersten Seminar war Erich Hof, einer der Seminarleiter, auffällig dominant. Also mir, und ich glaube vielen anderen, soweit ich das gehört habe, hat er das Gefühl vermittelt: 'Das können wir nie'. Es war halt so ein Gefühl: 'Ja schön, mal dabei zu sein, aber so wie der Leiter das macht, das ist nicht zu schaffen'. Besonders seine Art, fallbezogenes Wissen zu vermitteln,

¹Gemeint ist der erste Seminarteil (Anmerkung der Herausgeber).

war beeindruckend. Z.B. sein kurzer Exkurs über Macht, ich kann mich gar nicht erinnern, daß das jemand anderer in der Präganz einmal gemacht hätte wie Erich Hof, also das ist auch eine bleibende Erinnerung. Dagegen sprach ein Teilnehmer, ich glaube es war Sigurd Völler: 'Naja, es kommt ja gar nicht darauf an, es so gut wie Erich Hof zu können, denn man reißt ja immerhin etwas auf, man stellt Fragen, und wenn man diesen input nicht so gut kann, dann hat man trotzdem etwas geleistet'.

Ich habe im Seminar dann einmal eine Fallbearbeitung im Innenkreis moderiert. Ich habe erfahren, daß ich das kann, daß das geht, die Kritik war überwiegend positiv, nur eine Sache wurde kritisch vermerkt. Ich habe nämlich ausprobiert, ob man das Fallkonzept in der Abfolge der einzelnen Schritte etwas verändern kann, ob man also z.B. von Schritt 4 wieder zurückgehen kann zu Schritt 3 oder 2. Das wurde als verwirrend empfunden. Mittlerweile denke ich, durch meine zwischenzeitlichen Erfahrungen mit dem Bildungskonzept, daß es einfacher ist, sich an das Konzept zu halten.

Mein Problem mit dem Thema 'Wissensumfang', also das besondere Wissen, das man für die Fallbearbeitung haben muß, das man gezielt in einen Fall einspeisen kann, das hat sich im ersten Seminar auch etwas relativiert. Erich Hof mußte das Seminar am 4. Tag verlassen und wir Teilnehmer waren darauf angewiesen, eine Fallgeschichte alleine durchzuarbeiten. Wenn Erich Hof an diesem Tag nicht weggemüßt hätte, wäre es eine gute Planung gewesen, trotzdem einen Tag wegzugehen. Jörg Valentin war noch da, der 2. Seminarleiter, aber der hat lange nicht so dominiert, wie ich das bei Erich Hof empfunden habe. Wir haben uns beim 6. Schritt, als es um die Bearbeitung der Kernthemen ging und um die Einführung von Sonderwissen in die Fallgeschichte, das Wissen aus der Seminargruppe zusammengetragen. Deshalb gab es in diesem Schritt auch einen inhaltlichen input, der war nicht so brilliant, der war nicht so pointiert wie bei Erich, aber ich denke, er hat zu einem Teil das auch geleistet, möglicherweise war er auch nicht so vollständig, aber ich glaube, da bin ich aus diesem Seminar weggefahren mit dem Gefühl: 'Ah ja, so geht es also auch'.

In der Zeit zwischen den beiden Seminarteilen habe ich versucht, das fallorientierte Bildungskonzept selbst durchzuführen, bin aber gescheitert. Ich konnte das Konzept möglichen Interessenten nicht so gut erklären, obwohl ich Unterlagen dabei hatte. Es war einfach kein Interesse da, und ich konnte es auch nicht wecken. Ich habe dann noch insgesamt drei Institutionen angesprochen, wo ich Leute kannte und dachte, dort könnte man das Konzept einbringen. Aber für mich war erstaunlich, daß das Interesse sehr gering war.

Daraus wurde dann auch ein eigenes Thema im **2. Teil des Seminars**, das Thema Aquisition: wie kann man Teilnehmer für fallorientierte Seminare gewinnen? Dieses Seminar war auch sehr spannend. Wir haben in den vier Tagen drei Fälle durchgesprochen, wir haben auch eine Menge gelernt, obwohl ich auch danach noch Fragen hatte. Das Arbeitsmodell des Konzeptes hat sich mir jedenfalls nicht leicht erschlossen; ich bin aber fest entschlossen wegzufahren, mit diesem Konzept auch zu arbeiten.

Eine Schwierigkeit dieses Konzeptes war für mich, daß es alles gesprengt hat, was ich bis dahin als Pädagoge gemacht hatte. So hatte ich noch nie gearbeitet. **Nach dem Seminar** habe ich weiterhin versucht, dieses Konzept in unseren alten Rahmen zu bringen, also das heißt, ich habe es vorgestellt und dann dafür geworben, doch mal so etwas zu machen. Im Rahmen unserer Arbeit mit Ausbildern im Modellversuch haben wir dann in einigen der folgenden Seminare den Themenkreis aufgenommen, wie man mit Hemmnissen, mit Schwierigkeiten, mit Frustrationen, die die Ausbilder bei ihrer Arbeit erfahren, umgehen kann. In diesem Themenrahmen haben wir Methoden vorgestellt, die uns für diesen Zweck geeignet schienen. Bei diesen Methoden war auch die Fallarbeit. Ich habe einen Fall, den Erich Hof in der Literatur beschrieben hatte, durchgearbeitet und dann den Ausbildern kurz vorgestellt. In 10 bis 15 Minuten habe ich erläutert, wie dieses Bildungskonzept bzw. das Arbeitsmodell funktioniert und was dabei rauskommt. Die Resonanz war immer noch gering. Die Ausbilder haben sich das angehört, aber eigentlich nicht drauf reagiert, z.B. daß sie meinten 'das möchten wir mal machen'.

Nach dieser Erfahrung habe ich mir gesagt: 'So geht das nicht, Du selbst mußt Dir überlegen, ob Du mit dem Konzept arbeiten möchtest und wenn ja, dann lädst Du dazu ein'. Die Möglichkeit dazu hatte ich in idealer Weise durch unseren Modellversuch. Ich habe also dann telefoniert, herumgefragt, einen Termin und einen Tagungsort gesucht, habe ein **2-Tages-Seminar** ausgeschrieben als Fallseminar und dieses dann durchgeführt, zusammen mit Erich Hof, der sich bereit erklärt hatte, mich zu unterstützen. Das Seminar hatte den Titel: 'Welche Chance haben Umweltschutz und Umweltbildung in wirtschaftlich schwierigen Zeiten?' Dies ist in der Tat ein sehr schwieriges Thema, denn überall werden die Finanzmittel gekürzt, werden die Ausbilder mit ihrem Umwelthanliegen zurückgedrängt und es bleiben also tatsächlich Schwierigkeiten, Hindernisse, Frustrationen gar nicht aus.

Dieses Seminar war ein voller Erfolg. Es hatte ein ganzes Jahr gedauert, bis ich es geschafft hatte, das Konzept auch tatsächlich durchzuführen. Irgendwer sagte mir damals: 'Ja, wieso entscheiden denn die Teilnehmer darüber, wie das Seminar konzipiert wird? Es ist doch ganz selbstverständlich, daß der Dozent darüber entscheidet, welche Methoden er anwendet, dafür ist er ja auch

Fachmann.' Dies leuchtete mir sofort ein. Wenn ich jetzt im Nachhinein darüber nachdenke, weshalb es über ein Jahr gedauert hat, bis es soweit kam, obwohl ich auch vorher die Möglichkeit gehabt hätte, ist ein wesentlicher Grund folgender: Ich hatte außerhalb dieser Fangruppe um Erich Hof, sag' ich mal etwas flapsig, niemanden, der mich in dieser Arbeit, in dieser Denkweise bestätigt hat. Meine Kollegin, die ja auch das erste Seminar mitgemacht hatte, war eher skeptisch und kritisch und zurückhaltend, und ich habe mir wahrscheinlich mehr Schwierigkeiten von den Ausbildern und Teilnehmern erwartet so auf dem Hintergrund, daß ich dachte: 'Die wissen ja gar nicht genau, was da auf sie zukommt. Plötzlich sitzen sie da auf einem heißen Stuhl, und es geht ihnen so unter die Haut, wie sie sich das vielleicht vorher gar nicht vorstellen konnten'. Aber wie gesagt, das Seminar fand zusammen mit Erich Hof statt und danach zerstreuten sich alle diese Befürchtungen in den Wind. Die Teilnehmer, es waren etwa 12 Ausbilder, waren sehr angetan. Die hätten sogar noch in den Pausen durchgearbeitet. Wir haben in den 1 ½ Tagen zwei Fälle durchgearbeitet, und es war für sie also eine ganz, ganz intensive und spannende Arbeit.

Auch dieses Seminar wurde wieder von Erich Hof geprägt. Er hat zuerst einmal sein Konzept vorgestellt, dann die Teilnehmer aufgefordert, eine Fallgeschichte anzubieten. Das haben sie am Anfang wohl schwer verstanden. Ein Teil der Ausbilder hat eine eher allgemeine Problemstellung aus ihrer Tätigkeit berichtet, die anderen haben tatsächlich Fallgeschichten eingebracht. Erich Hof hat dann, das war sehr wichtig - rückblickend würde ich mir das gar nicht so trauen, in der Situation die Leute so gezielt immer wieder auf den Boden der Fallarbeit zu führen - auch diese Problemschilderungen in Fallgeschichten übergeführt. Wir haben dann das Arbeitsmodell vorgestellt, die 10 Schritte. Bei der Fallmoderation habe ich die ersten 5 Schritte übernommen. Dabei habe ich mir am ersten Tag den Moderationsfaden etwas aus der Hand nehmen lassen.

Dies lag mit daran, daß ich mit dem Arbeitsmodell noch unsicher war. Ich fühlte mich zwar vorher sicher, war es dann aber doch nicht, hatte zu lange da nichts mehr mit zu tun gehabt. Ich mußte während der Fallmoderation viel zu sehr über das Arbeitsmodell nachdenken. Dann war da im Innenkreis noch ein Teilnehmer, der die Leere, die ich als Moderator gelassen habe, gefüllt hat und der seine eigenen Geschichten da 'reingebracht hat. Trotz dieser Schwierigkeiten war ich mit der Fallmoderation der ersten 5 Schritte zufrieden. Erich Hof hat dann ab Schritt 6 die Fallarbeit übernommen und den Fall abgeschlossen.

Die Erfahrungen mit dem ersten Fall haben Erich Hof und ich nachbesprochen. Beim zweiten Fall ging es aus meiner Sicht wesentlich besser. Es bestä-

tigte sich mal wieder die triviale Erkenntnis 'Übung macht den Meister'. Eine der wesentlichsten Kritiken am Schluß des Seminars durch die Teilnehmer war die, daß sie gesagt haben, es sei das erste Seminar gewesen, bei dem ihnen nicht vorgemacht worden war, nach diesem Seminar würden sich alle Probleme in Luft auflösen, sondern wo sie das Gefühl hatten, selber in diesem Seminar sehr viel geleistet zu haben, an ihren Problemen gearbeitet zu haben und wo sie auch die Moderatoren nicht als allmächtig, übermenschlich und allwissend erlebt haben. Also sie meinten, dieses Seminar hat ihnen auch aus diesem Grunde tatsächlich eine Menge gebracht.

Ein halbes Jahr später haben Erich Hof und ich dann ein **zweites Seminar** mit fast denselben Teilnehmern durchgeführt. Das hat die Fallarbeit erleichtert, denn die Teilnehmer kannten das Konzept ja schon, vieles ging schneller und einfacher. Es war auch von Anfang an eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre in der Gruppe. Ich glaube, also nach meiner Deutung, die Teilnehmer haben es richtig genossen, in einem Seminar so offen miteinander umgehen zu können.

In diesem Seminar haben wir auch einen Fall in einer Kurzform bearbeitet. Erich und ich saßen mit dem Fallzähler in der Mitte, haben zusammen alle Arbeitsschritte des Modells geleistet und haben den Fall nach 70 Minuten beendet. Ich persönlich fand das sehr gut, weil dies eine Seite dieses Bildungskonzeptes berührt, die für mich schwierig ist. Es geht um den Sachverhalt, daß eine Fallbearbeitung in der Regel sehr lange dauert. Ich hätte es gerne so, daß man mit dem Konzept variabel umgehen kann, daß man es also sowohl etwas kürzer als auch etwas länger machen könnte, je nach Gegebenheit. Bei diesem Seminar war es nun so, daß diese Fallgeschichte nach 70 Minuten zu Ende war und daß die Teilnehmer dies als total spannend und 'rund' erlebt haben. Auch der Fallzähler meinte, es sei nichts offen geblieben, es sei in diesen anderthalb Stunden alles geleistet worden, was beim ersten Fall in anderthalb Tagen geleistet worden war.

Eine Bemerkung zur Effektivität der Fallarbeit: Beim Modellseminar, im 2. Teil, haben wir erfahren, daß einige Fälle, die im ersten Teil behandelt wurden, danach keine Fälle mehr waren. Ihre Problemstruktur hatte sich aufgelöst; durch die Fallarbeit wurden sie einer Lösung zugänglich gemacht. Ein Teilnehmer drückte dies damals so aus: 'Das ist kein Fall mehr, was ich da erzählt habe, das hat sich aufgelöst'. Gleiches kann ich von den beiden Seminaren mit Erich Hof sagen. Wir haben in der Zeit vier Fälle bearbeitet. Ich hatte mit drei der vier Fallzähler auch danach noch Kontakt. Von diesen drei Fallzählern habe ich erfahren, daß es dort eben auch eine erfolgreiche Weiterverarbeitung und Änderung gegeben hat. Das finde ich eine sehr, sehr gute Bilanz.

Als Fallberater habe ich jetzt ja schon einige Seminare erlebt und auch selber mitmoderiert. Auch bei den beiden letzten Seminaren war es so, daß ich in Erich Hof eine starke Unterstützung hatte. Er hat den für mich schwierigeren Part übernommen. **Ich habe jetzt als nächstes vor** - ich bin von zwei Leuten angesprochen worden, die auf dem Ausbilderseminar waren - mit denen möchte ich eine Fallarbeit machen. Ich weiß noch nicht, in welchem Rahmen, ob ich das alleine mit ihnen mache, oder ob da andere Leutet mit dabei sind, also z.B. meine neue Kollegin, das möchte ich nochmal mit den Teilnehmern besprechen. Ich nehme an, daß dies möglich sein wird, da die beiden dieses Konzept ja kennen. Vielleicht machen wir das auch ganz gezielt nochmal an einem Tag - also das ist der nächste Schritt, den ich machen möchte, also diese meine Kollegen, die das angefordert haben, zu beraten.

In einem Rahmen habe ich dieses fallorientierte Bildungskonzept für eine interessierte Öffentlichkeit dargestellt. Es handelt sich um ein Handbuch zum Umweltschutz für Ausbildungsbetriebe. Ich hoffe, dadurch Resonanz zu erzeugen. Es ist also der Versuch, eine Nachfrage nach diesem Bildungskonzept zu erzeugen, so daß ich günstigstenfalls gefragt werde: 'Könntest du nicht so ein Seminar machen?'. **Weitere Pläne** gibt es auch in dem jetzt neu beginnenden Modellversuch. Wir arbeiten dort mit Handwerksbetrieben zusammen, kleine und mittlere Tischlereien mit vielleicht 5 Leuten, 10 Leuten, also richtig kleine Klitschen. Ich weiß noch nicht genau, wie das da 'reinpaßt, aber das hängt damit zusammen, daß dieses Projekt erst am Anfang ist. Wenn es so gestaltet werden kann wie im letzten Modellversuch, dann könnte man fallorientierte Bildungsarbeit in den nächsten drei Jahren etwa ein- bis zweimal anbieten und durchführen. Ob sich dies realisieren läßt, muß sich erweisen. Im Moment stehen andere Arbeiten im Vordergrund.

Auch für diese Seminare würde ich mir noch Unterstützung wünschen. Entweder wieder mit Erich Hof, der das mit einer Souveränität macht, die ich noch nicht habe, oder mit einem Kollegen, der mit mir zusammen das Modellseminar besucht hat. Einer dieser Kollegen hat mir vor ein paar Tagen geschrieben, daß er sich jetzt verstärkt um Fallarbeit kümmert. Ich würde selber auch, um einfach nicht wieder ganz aus der Übung zu kommen, Fallarbeit in einem anderen Rahmen gerne machen. Also sollte sich jemand hier in meiner Region mit Fallarbeit beschäftigen und sagen: 'Da hätte ich gern jemanden zur Unterstützung' - würde ich mir sagen: 'Prima, mach' ich, ich schau', daß ich mich im Beruf freimachen kann und dann machen wir das zusammen'.

Eine andere Geschichte, die ich mir wünsche, ist der Austausch mit den Personen, die Fallarbeit betreiben, sei es als Forschungsprojekt, sei es als Anwendung. Ich hoffe sehr, daß sich die Zusammenarbeit in Zukunft gut und einfach gestalten läßt, durch dieses schöne neue Medium Internet. Da kann

man sich halt Dinge schicken oder austauschen oder mal etwas nachfragen. Und eine zweite Geschichte, die ich für mich auch ganz hilfreich fand, waren die beiden Workshops mit dem Forschungs- und Leitungsteam, wo wir uns allgemein über Fallarbeit ausgetauscht haben.

Zwei Gedanken kommen mir jetzt noch zum Schluß. Einmal die Idee, einzelne Elemente aus der Fallarbeit zu benutzen und sie in andere Bildungszusammenhänge einzubringen. Darüber habe ich noch nicht weiter nachgedacht. Ein zweiter Punkt, der mich immer beschäftigt, ist der, wie kann ich's denn kürzer machen? Wie kann ich das Konzept auch dort einbringen, wo die Leute nicht von vornherein sagen müssen: 'Ich bin bereit, Fallarbeit zu machen und ich bin auch bereit, einen ganzen Tag einen Fall zu bearbeiten'."

4.2.2 Typische Teilnehmerbefindlichkeiten und ihre Bedeutung für den Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit'

In diesem Teil der Untersuchung geht es um die Frage, wie die Teilnehmer an den beiden Modellseminaren das Bildungskonzept 'Fallarbeit' wahrnahmen, wie sie versuchten, es mit ihren jeweiligen Befindlichkeiten¹ in Einklang zu bringen und wie sie sich entsprechend dieser Abklärungen gegenüber dem Bildungskonzept positionierten. Dabei werden sehr unterschiedliche Positionierungen deutlich werden - von der Ab- bzw. Ausgrenzung bis hin zur Integration in elementare berufsbiographische Entscheidungen. Mit der Typisierung dieser Umgangsweisen wird deutlich, daß die **praktische Bedeutung von Bildungskonzepten** keine 'Eigenschaft' der Konzepte, sondern das **Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen** durch Subjekte darstellt. In diesem Sinne stellt dieser Teil der Untersuchung für den Leser ein Angebot dar, am Beispiel der typisierten Teilnehmerbefindlichkeiten seine eigenen 'Befindlichkeiten' reflexiv einzuholen und mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu verbinden. Das Ergebnis wird eine Klärung der Frage sein, inwieweit das Bildungskonzept 'Fallarbeit' Relevanz im eigenen Handlungsfeld erlangen kann, sei es als Konzeptelement im Konzeptrepertoire als Trainer, sei es als Programmelement im Spektrum eines Weiterbildungsprogrammes.

¹ Mit 'Befindlichkeiten' sind hier z.B. gemeint: biographie- und lebenslagenspezifische Interessenlagen der Trainer; die aktuellen beruflichen Konstellationen, in denen sich die Trainer befinden; ihre trainerspezifischen Kompetenzen und Selbstverständnisse als Ergebnis formaler Ausbildung bzw. von Trainingserfahrung; ihre Deutungen der strukturellen Hintergründe ihrer Trainertätigkeit, z.B. des Marktcharakters von Weiterbildung.

4.2.2.1 Gesellschaftliche und berufliche Umbrüche, Verwerfungen und Neuorientierungen bewältigen - 'Fallarbeit' als Projekt der Subjektkonstitution

„Ich war mir lange im Unklaren darüber, was ich eigentlich mache.“

„Ja, und dann kam das Angebot, die Einladung zur Qualifizierung als Fallberater. Dieses Konzept wurde mir vorher schon 'mal beschrieben, ohne daß ich da klar wußte, worum es da geht. Aber ich habe Zutrauen gehabt, und heute zeigt sich, daß das gerechtfertigt war. Jedenfalls paßte diese neue Qualifikation, die ich da erlangen konnte, eigentlich auch genau als nächster Schritt in meine Entwicklung hinein.“

Typisierung: In Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' werden gesellschaftlich und biographisch begründete Legitimations- und Handlungsprobleme des Trainerberufs ausdifferenziert, präzisiert und entscheiden. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' gewinnt, vor dem Hintergrund tiefgreifender beruflicher Orientierungsfragen, den Status einer tragfähigen beruflichen Perspektive. 'Fallarbeit' leistet damit einen Beitrag zur Wiederherstellung beruflicher Handlungsfähigkeit, im Kern zur Subjektkonstitution.

Berufliche Lebenslinien sind ein Ergebnis der Auseinandersetzung des Subjekts mit den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen,¹ die sich ihm als Handlungsmöglichkeiten und/oder als Handlungsbeschränkungen darstellen. Berufsbiographien können, als Resultat dieser Auseinandersetzung, auch heute noch relativ stabil und geradlinig² verlaufen, auch wenn dies immer seltener der Fall sein dürfte. Sie können jedoch auch in erhebliche Turbulenzen geraten, die das Subjekt in einer eher existentiellen Weise zwingen, sich über den aktuellen Stand zu vergewissern, sich beruflich neu zu orientieren und weittragende Entscheidungen zu treffen.

Es mag ein wenig irritieren, wenn ein simples Bildungskonzept wie 'Fallarbeit' in diesen weiten Rahmen berufsbiographischer Entwicklungen und Verwerfungen gestellt wird. Diese Sichtweise der Zusammenhänge ergibt sich als

¹ In diesem Kontext sind solche Bedeutungskonstellationen z.B. die über Modernisierungsprozesse induzierten Verwerfungen und Brüche des gesellschaftlichen Berufskonzeptes (Stichwort 'Entberuflichung'); die 'Modernisierung' der Betriebe mit der Folge des Einbruchs des Arbeitsmarktes und den damit korrespondierenden staatlichen Interventionsstrategien in Weiterbildung und Umschulung; die Ökonomisierung der Gesellschaft u.a. mit der Folge der Forcierung des Marktcharakters von Weiterbildung u.a.m. Für die Menschen im Ostteil des Landes ist dies alles nicht schleichend, sondern krisenhaft eingebrochen in eine arrangierte Welt.

² Vom Abiturienten - zum Studenten - zum Jungmanager - zur Aufstiegskarriere in die Vorstandsetagen - mit Status, Macht, Geld und Ansehen.

ein wesentlicher Extrakt aus den Selbstreflexionen des Fallberaters Sigurd Völler, der das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in folgende persönliche und gesellschaftliche Zusammenhänge stellt:¹ „Einerseits erscheint mir mein Zugang zur 'Fallarbeit' eine Ordnung zu haben, zum anderen merk' ich, daß es auch irgendwo einfach zufällig ist. Ich habe als Lehrer begonnen und einen gut strukturierten Unterricht gegeben. Das heißt, sich vor dem Unterricht Gedanken zu machen, was innerhalb einer bestimmten Zeit wohl gelernt werden kann und welche Möglichkeiten es gibt, andere zu überzeugen, andere zu motivieren, andere einzuladen für den Lernprozeß. Ich habe nie richtig Lehrer sein müssen, ich habe nur wenig Erfahrung mit Unterricht, weil ich an der Universität geblieben bin und Studenten belehren durfte und zwar in einer Fachrichtung, die weniger griffig ist als etwa Mathematik und weniger strukturiert werden kann als dieses Fach; ich habe an der Universität Psychologie gelehrt. ...

Wie der Zufall es wollte, hatte ich einige Freunde, die in der Psychologie richtig bewandert waren und die sich auch im Feld der Weiterbildung auskannten. Diese Freunde sollten für mich von Bedeutung sein, denn von denen bekam ich eigentlich meine erste Ausbildung zum Erwachsenenbildner. Das war 'ne gruppenspezifische Ausbildung, das war das einzige, was es auch in der DDR gab, eine Ausbildung zum Verhaltenstrainer. Die Leute, die diese Verhaltenstrainer ausgebildet haben, hatten die Führungskräfte in den Unternehmen als Zielgruppe. Sie waren aber sehr interessiert, daß ihre Thematik auch in den Bildungsbereich Einzug hielt, denn sie hatten, mit diesen zu der damaligen Zeit westlich orientierten Ideen, wenig Chancen, in das Schulwesen einzusteigen. Aus diesem Grunde wurde ich von ihnen auch als Nicht-Diplompsychologe mit meinen Lehrerfahrungen akzeptiert, so wie ich eben war. Und der Zufall spielte weiter mit: Ich übernahm nach einiger Zeit die psychologische Qualifizierung der Berufsschullehrer, der Techniklehrer. Das war eine besondere Gruppe im Vergleich zu den Lehrern in den allgemeinbildenden Schulen. Sie waren an den Techniksektionen der Universitäten angesiedelt und machten, vergleichsweise, auch eine sehr geringe Anzahl von Studenten aus. Mit denen nutzte ich dann meine neuen Möglichkeiten als Verhaltenstrainer, um in einer anderen Art psychologische Fähigkeiten zu entwickeln, als dies an den Universitäten üblich war.

Es war in der Zeit '89, als die Wende kam und damit auch neue Bildungskonzepte für uns griffig wurden. Zwei westliche Berufspädagogen, zu denen ich Kontakt bekam, entwickelten das Projekt 'Weiterbildung für Weiterbildungler'. Zufällig war unsere Universität in diesem Projekt unterstützend tätig, insbe-

¹ Der folgende Text stellt das leicht überarbeitete Transkript einer Cassette dar, die der Fallberater Sigurd Völler auf Bitte des Forschungsteams besprach. Er sollte seinen persönlichen Zugang zum und seinen persönlichen Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zum Ausdruck bringen.

sondere waren es mein Kollege und ich. Durch einen dieser Berufspädagogen habe ich erfahren, was handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen für ihn bedeutete. Das war für mich eine neue Erfahrung, ganz locker, leger, moderat Lernen zu organisieren. Dieser Berufspädagoge ist, aus meiner Sicht, an einem genußvollen Leben orientiert, und so organisiert er auch Lernen. Das war für mich anfangs schwer anzunehmen, weil ich gemerkt habe, daß in mir immer noch der Druck steckte: Bestimmte Inhalte müssen doch 'rübergebracht werden, müssen gelernt werden! Ich glaubte also nicht ernsthaft, nicht in meinem tiefsten Inneren, daran, daß bei diesem handlungs- und erfahrungsorientierten Lernen letztlich doch Lernen passierte. Andererseits paßte dieses Konzept, das ich da erfahren hatte, und die Arbeit mit der Metaplan-Technik gut zu den Vorstellungen, wie ich eigentlich Lernen gestalten wollte. Und das habe ich dann auch fortgeführt.

Ich habe also letztlich viel kopiert, nachgemacht, mit meinen Fähigkeiten vermischt, gruppendynamisch stärker oder weniger stark angelegt, und habe dabei eine Menge an Weiterbildung so nach und nach organisiert und realisiert. Anfangs noch als Angehöriger der Universität, dann immer mehr als freier Berater, Trainer und letztlich dann im Rahmen meiner Trainings- und Beratungsfirma. Dieses Konzept paßte immer dann gut 'rein, wenn wirklich Teilnehmer dabei waren, die sehr interessiert und aufgeschlossen waren, die lernen wollten und sich dieser Art von Lernen auch anschließen konnten. Es gab in dieser Zeit für mich natürlich auch eine Menge an Erfahrungen mit Teilnehmern, die ein anderes Lernen erwartet haben und die versuchten, mir diese Erwartungen aufzuzwingen. Manchmal habe ich solche Erwartungen durch Abwarten, durch Schweigen, durch ein gemeinsames Darüber-Nachdenken, durch sehr dynamische Gespräche realisiert, zum Teil blieben natürlich auch komische Reste übrig.

Daß dies möglich war, hing auch damit zusammen, daß ich parallel dazu als Fortführung meiner Weiterbildung als Verhaltenstrainer an anderer Stelle eine Qualifizierung begonnen habe. In dieser Weiterbildung, die über einige Jahre ging, dabei verschiedene Formen hatte, Großgruppen, kleinere Gruppen, sehr unstrukturierte Arbeit, habe ich viel über mich selbst erfahren, ich habe gelernt wahrzunehmen, was eigentlich die wesentlichen Dinge sind. Entscheidend war dabei, daß ich erfahren habe, was eigentlich 'Einwirken' und 'Auswirken', in einem anderen Bildungsverständnis könnte man vielleicht sagen 'Deuten - Ausdeuten - Umdeuten', bedeutet. Ich war mir lange im Unklaren darüber, was ich eigentlich mache. Das heißt nicht, daß ich jetzt klarer bin, aber ich denke, ich bin schon ein Stück vorangekommen, mehr zu sehen, was ich eigentlich tue, und auch manches stehen lassen zu können. Ich merke, ich kann's gar nicht richtig beschreiben, ich erlebe nur bei mir, daß ich mich in dieser Zeit auch sehr weiterentwickelt habe.

Das alles geschah im Rahmen der verrückten Entwicklung in der Weiterbildung in der Bildungslandschaft im Osten Deutschlands, mit all' seinen Möglichkeiten, aber auch mit all seinen Einschränkungen. Es setzte sich durch die immense staatliche Förderung der Weiterbildung und Umschulung zum Beispiel etwas fort, was in der DDR schon da war, nämlich die Erfahrung und Einstellung: 'Bildung ist kostenlos, man kann beliebig damit umgehen.' Das ist für Leute, die in Umschulungskursen sitzen, nicht unbedingt problematisch, da würde sich nichts ändern. Andererseits, wenn man in Richtung betrieblicher Weiterbildung sieht, dann hat diese Situation viele Haken und Ösen. Auch jeder Unternehmer, jede Führungskraft kann durch die politische Förderung beliebig viel an Weiterbildung haben. Deshalb ist es auch jetzt noch so, daß also gefragt wird: 'Ja muß ich denn überhaupt was dafür bezahlen?' Es existiert eine Konsumhaltung bezüglich Bildung, die für mich nicht mehr erträglich war. Ich konnte mich also nicht als Entertainer definieren und gegen Geld etwas tun, was letztlich doch nichts bewirkt hat. Das machte mich immer unzufriedener und hat mich auch suchen lassen, wie ich mich weiterentwickeln muß. Dies ist auch der Punkt, der mich dazu bewogen hat, mich von meinem Geschäftspartner zu trennen. Er hatte sich klar für die Position entschieden: 'Die Situation ist nun mal so. Ich als Trainer muß mich ihr anpassen, ich muß also alles das tun, was die Erwartungen von potentiellen Kunden höchstwahrscheinlich erfüllt.' Er verkauft also heute weiterhin Informationen. Ich glaube nicht, daß das, was er macht, Beratung ist. Die Folge wird bei ihm weiter etwas sein, was ich nicht vorhabe, daß er nämlich von Kunden benutzt wird und letzten Endes wieder verabschiedet wird. Mein Ziel ist es, so etwas wie eine Stammkundschaft aufzubauen, weil ich glaube, es gibt immer etwas Neues hinzuzulernen, es gibt immer etwas zu verändern, das wiederum alles verändert.

Ja, und dann kam das Angebot, die Einladung zur Qualifizierung als Fallberater. Dieses Konzept wurde mir vorher schon 'mal beschrieben, ohne daß ich da klar wußte, worum es da geht. Aber ich habe Zutrauen gehabt, und heute zeigt sich, daß das gerechtfertigt war. Jedenfalls paßte diese neue Qualifikation, die ich da erlangen konnte, eigentlich auch genau als nächster Schritt in meine Entwicklung hinein - so sehe ich das jetzt. Dies deshalb, weil ich nicht psychologisch, sondern pädagogisch, meinetwegen erwachsenenpädagogisch arbeite. Also ich erkenne den Unterschied dieser beiden Formen über meinen Freundeskreis. Die gehen mit Kunden anders um, und ich schiele da natürlich auch hin und schaue, was ich davon lernen kann. Andererseits gestalte ich aber auch gerne Lernsituationen für andere, und das ist im Rahmen der 'Fallorientierten Fortbildung', der Fallberatung aus meiner Sicht eher möglich. Zur Zeit bewegt mich sehr, daß ich zum einen feststelle, daß es dann, wenn ich nur ich bin, scheinbar auch für die Lernenden, die mit mir Lernprozesse gestalten wollen, durch mich begleitet sein wollen, scheinbar

am besten geht. Ich bin aber zur Zeit noch auf der Position, daß ich mich nicht traue, einfach nur ich selbst zu sein, weil ich glaube, das führt irgendwo hin, wo ich das nicht mehr lenken oder klar sehen kann, was da alles daraus entsteht.

Andererseits stelle ich fest, daß ich solche Algorithmen oder Stickmuster wie z.B. die Moderationsmethode in der Weise nicht mehr haben möchte, weil sie - aus meiner Sicht zumindest - unabhängig von der Person, die das umsetzt, funktionieren und auch unabhängig von den Fragen, die die Teilnehmer haben, einfach ablaufen. Das macht mich den Teilnehmern gegenüber zum Teil wütend, aggressiv, zynisch. Das ist auch meine Hilflosigkeit, Erwartungen, die sie haben, nicht erfüllen zu können. Mein Geschäftspartner kann dann eher einfach auf Informationsübergabe umschalten und bietet solange an, wie sein Vorrat reicht. Bei mir sperrt sich dann einfach etwas und ich kann dann nicht weiterarbeiten. Vielleicht hab' ich auch nur einfach nicht gelernt, mit meinen Kunden, mit meinen Teilnehmern, so richtig in den Clinch zu gehen, lernerweise in den Clinch zu gehen, einfach abzurechnen und diesen Abbruch als Intervention zu nutzen, da hab' ich einfach auch Schiß davor, so etwas zu machen.

Tja und dann entstand - zumindest bei längerfristigen Projekten - immer so eine Unterscheidung zwischen Teilnehmern, die instrumentell lernen wollen und die sich dann beizeiten verabschiedet haben, und den Teilnehmern, die länger geblieben sind, die einfach die Chance genutzt haben, bei ihrem reflexiven Lernen Unterstützung zu bekommen. Lustig war letzters eine Begebenheit, als ich einem Teilnehmer aus einem früheren Projekt beschrieben habe, worauf ich mich jetzt konzentrieren will, auf Fallarbeit, auf fallorientierte Fortbildung. Ich habe ihm also beschrieben, wie das funktioniert, und er hat mich nur angeschmunzelt und hat gesagt: 'Was ist das anderes als das, was Du bisher gemacht hast?' Und was lerne ich daraus? Nach außen hin ist vielleicht für manchen nicht unbedingt eine Veränderung zu erleben, aber meine innere Klarheit, vielleicht auch meine innere Entschiedenheit bezüglich eines Konzeptes ist vorangeschritten, hat sich weiterentwickelt, profiliert. Ich hoffe, das wird auch in meiner künftigen Arbeit als Erwachsenenbildner nach außen hin deutlich."

Dieser Ausschnitt einer Lebens- und Berufsbiographie, in die sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu einem bestimmten Zeitpunkt einfädelt, stimmt nachdenklich. In dieser Biographie bricht sich ein Teil der jüngsten deutschen Geschichte wie in einem Brennspiegel und läßt erkennen, wie die historischen Verwerfungen auf der alltäglichen Ebene konkreter Personen ankommen, was sie an- und ausrichten und wie sie verarbeitet werden.

Drei Entwicklungs- und Veränderungsschritte mit charakteristischen Zugängen zur Bildungsthematik sind erkennbar:

1. Zunächst die staatlich vorbestimmte Tätigkeit als Pädagoge/Psychologe im universitären Feld der DDR, vorbereitet über formalisierte Bildung (Studium). Die Linearität dieser Lebens- und Berufsbiographie umschließt auch die zu dieser Zeit und den gegebenen gesellschaftlichen Umständen durchgesetzten pädagogischen Konzepte, die die Lehrperson ins Zentrum stellen und dieser im pädagogischen Prozeß die Verantwortung für Vermitteln, Motivation und damit Lernen zuweisen.

Subjektivität¹ in diesem Teil der Berufsbiographie blitzt auf, wenn sie sich im gesellschaftlich präformierten pädagogischen Feld nach Nischen pädagogischen Denkens und Handelns umsieht. Sie findet sie in der Problematisierung der tradierten Lehrerrolle und in „westlich orientierten Ideen“, die sie über eigene Bildungsbemühungen adaptiert und in die selbst verantwortete universitäre Ausbildung implementiert, „um in einer anderen Art psychologische Fähigkeiten zu entwickeln, als dies an den Universitäten üblich war.“

2. Die Kontinuität dieser Berufsbiographie wird durch die politischen Erosionen im Jahre 1989 beendet. Die politische Situation erzwingt die Notwendigkeit bzw. eröffnet die Möglichkeit zur beruflichen Neuorientierung. Diese läßt sich, an der Nahtstelle zweier unterschiedlicher Gesellschaftskonstruktionen, als Suche nach dem Neuen unter Nutzung des Alten verstehen. Bildungskonzepte („Fallarbeit“), Bildungsprinzipien („handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen“) und Bildungsmethoden („Metaplantchnik“) sind pädagogische Konstrukte, die mit spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen korrespondieren. Sie sind Produkt der Auseinandersetzung der Pädagogen mit dem gesellschaftlichen Rahmen - ohne diesen Zusammenhang mitzudenken sind sie nicht verstehbar sind. Dieser Sachverhalt wird nach dem Fall der Mauer augenscheinlich. „Neue Bildungskonzepte wurden griffig“, also solche, die unter völlig verschiedenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konstruiert wurden. Über persönliche Kontakte wird die Annäherung an diese Bildungsideen und -konzepte ermöglicht. Die pädagogische Umorientierung geschieht einerseits im Modus der **Akkomodation**, d.h. der Veränderung des eigenen Denkens und Umstrukturierung der eigenen Wahrnehmung des Pädagogischen durch die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten („Weiterbildung, die über einige Jahre ging, dabei verschiedene Formen hatte, Großgruppen, kleinere Gruppen, sehr unstrukturierte Arbeit, habe ich viel über mich selbst erfahren“), andererseits im Modus der **Assimilation**, d.h. im Sin-

¹ Aus der Perspektive DDR-staatlicher Interessen- und Machtpolitik wird Subjektivität zur Subversivität.

ne der Aufrechterhaltung bereits bestehender Wahrnehmungen („paßte dieses Konzept ... gut zu den Vorstellungen, wie ich eigentlich Lernen gestalten wollte.“).

Der Preis dieser gesellschaftlich präformierten Form beruflicher Um- und Neuorientierung ist die Anpassung der eigenen Bildungskonzepte an die gesellschaftlich durchgesetzte Marktförmigkeit von Weiterbildung und die Suche nach einer eigenen Position unter den neuen Bedingungen („Ich war mir lange im Unklaren darüber, was ich eigentlich mache“). **Subjektivität** in dieser Phase der berufsbiographischen Entwicklung zeigt sich dort, wo die ökonomisch notwendige Integration in den Weiterbildungsmarkt durch die Suche nach der Tektonik der eigenen Person und ihren Entwicklungspotentialen, nach den beruflichen Prioritäten („... habe ich viel über mich selbst erfahren, ich habe gelernt wahrzunehmen, was eigentlich die wesentlichen Dinge sind.“) sowie nach einem tragfähigen Bildungsverständnis („... erfahren habe, was eigentlich 'Einwirken' und 'Auswirken' .. bedeutet.“) für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen überlagert wird. Subjektivität zeigt sich aber auch in der konkreten Bildungsarbeit mit Erwachsenen, speziell in der zunehmenden Widerständigkeit gegenüber Instrumentalisierungen durch instrumentelle Bildungserwartungen von Personen und Institutionen.

3. Die Labilität der Berufsbiographie seit den politischen Umbrüchen wird trotz der Gründung einer Firma und der Tätigkeit als Trainer und Berater nicht aufgehoben. Sie entwickelt sich als Legitimationsproblem für die marktgängigen Weiterbildungskonzepte (Moderationsmethode: „... nicht mehr machen möchte, weil sie ... unabhängig von der Person, die das umsetzt, funktionieren und auch unabhängig von den Fragen, die die Teilnehmer haben, einfach ablaufen.“). Die Auseinandersetzung mit sich und dem Bildungsmarkt konkretisiert sich in der Auseinandersetzung mit dem Geschäftspartner, der immer stärker zum Repräsentanten eines Weiterbildungsgebarens wird, das im Kern nicht mehr begründbar erscheint („Ich konnte mich also nicht als Entertainer definieren und gegen Geld etwas tun, was letztlich doch nichts bewirkt hat. Das machte mich immer unzufriedener ..“). Die Entscheidung, sich von ihm zu trennen, erscheint zielgerichtet und konsequent. Sie erscheint als symbolhaft zu verstehender Schritt auf der Suche nach einem Konzeptrepertoire, das einerseits den subjektiven Ansprüchen einer begründbaren Bildungsarbeit mit Erwachsenen genügt, das andererseits aber auch die materielle Existenz sichert. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' gewinnt seine Attraktivität durch seine in Aussicht gestellte Bedeutung in dieser doppelten Hinsicht.

Subjektivität zeigt sich dort, wo sich die Arbeit am eigenen Bildungsverständnis gegen die Marktförmigkeit von Weiterbildung wendet, wo die eigene

Entwicklung gegen den Markttrend 'gebürstet' wird. Die Berufsbiographie strebt nach einem eigenen, unverwechselbaren Profil, einer erwachsenenpädagogisch begründeten Kontur, die gleichzeitig den eigenen Subjektstatus zum Ausdruck bringt und in dieser Form für die Bildungspraxis interessant genug erscheint, langfristig tragfähige berufliche Beziehungen aufzubauen und durchzuhalten, die nicht (nur) vom Ökonomieprinzip durchdrungen sind, sondern von der Lust bzw. dem Interesse an der Entwicklung, am Lernen.

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' taucht als beruflich-pädagogische Option zu einem Zeitpunkt auf, als sich die Phase des Kopierens, Aufnehmens, Mixens in eine Phase des Abgrenzens und Neu-Entwerfens verändert. Anknüpfend an die Suchbewegungen zum Verhaltenstrainer in der DDR, diese weiterführend unter neuen gesellschaftlichen und pädagogischen Rahmungen (*„In dieser Weiterbildung, die über einige Jahre ging, dabei verschiedene Formen hatte, Großgruppen, kleinere Gruppen, sehr unstrukturierte Arbeit, habe ich viel über mich selbst erfahren, ich habe gelernt wahrzunehmen, was eigentlich die wesentlichen Dinge sind.“*) fädelt sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in die 'Logik' dieser beruflichen Entwicklung ein: *„Jedenfalls paßte diese neue Qualifikation, die ich da erlangen konnte, eigentlich auch genau als nächster Schritt in meine Entwicklung hinein - so sehe ich das jetzt.“* **Das Bildungskonzept** gibt, in unmittelbarer Verbindung mit der mehrjährigen pädagogischen Weiterbildung, offenbar **Antworten auf subjektrelevante Orientierungsfragen**, die Legitimations- und Handlungsprobleme als Trainer nach sich gezogen haben. Mit diesen Antworten wird die Handlungsfähigkeit als Trainer und Berater wieder hergestellt. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird zu einem Geländer, das in eine (noch) offene Zukunft als Erwachsenenbildner führt.

Der erwachsenenpädagogische Diskurs mißt den lebens- und berufsbiographischen Diskontinuitäten, auch den krisenhaften Einbrüchen in den Lebensläufen der Menschen eine hohe Bildungsbedeutsamkeit zu. Diese Einschätzung resultiert aus der Erkenntnis¹, daß Menschen, denen die sicheren Grundlagen einer kontinuierlichen Lebensführung entzogen werden, diese Situation **auch** im Modus des Lernens bewältigen können, d.h. über Bildung neue Handlungsmöglichkeiten und neue Lebensperspektiven gewinnen können. Die Berufs- und Bildungsbiographie des Fallberaters Völler stellt ein geradezu klas-

¹ Ausgedrückt wird dieser Zusammenhang mit dem Hinweis 'Krise als Lernchance'. Dieser Hinweis kann leicht als zynisch mißverstanden werden, wenn er normativ interpretiert wird, wenn also unterstellt wird, Erwachsenenpädagogen würden sich krisenhafte Ereignisse in den Lebensläufen wünschen, um mit ihren Bildungskonzepten eine Chance zu haben. In der obigen Argumentationslinie wird auf den Zusammenhang von diskontinuierlichen Lebensläufen und Lernbewegungen des Subjektes als empirischen und theoretischen Sachverhalt hingewiesen.

sisches Beispiel für diesen theoretisch bekannten Zusammenhang dar. Die Attraktivität des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' für den Fallberater mag möglicherweise in seiner Nähe zum Verlauf der eigenen Lebens- und Berufsbiographie bestehen. Das Konzept setzt an derselben Seite der Berufsbiographie der Bildungsteilnehmer an, auf die sich der Fallberater bei sich selbst lernend bezieht: an Orientierungsfragen, an Handlungsirritationen und Handlungsproblemen, die im Modus des Lernens bewältigt werden wollen. Berufsbiographie und Bildungskonzept verbinden sich bei diesem Fallberater offenbar zu einer Symbiose, die den Subjektstatus des Fallberaters fördert bzw. wiederherstellt.

4.2.2.2 Den Weiterbildungsmarkt bedienen - 'Fallarbeit' als Instrument zur Eröffnung von Vermarktungschancen

"Ich kann dich¹ gut verstehen mit den betrieblichen Zwängen und Drücken, daß das in der Ausführlichkeit, mit der wir hier arbeiten, schwer einordenbar ist, weil das alles Geld und Zeit kostet."

„Wichtig ist eine radikale Straffung des Konzeptes, sonst ist es in der betrieblichen Praxis nicht umsetzbar. Wir haben z.B. Gruppen der Ausbildungsbeauftragten, die sich im Rahmen der kollegialen Fortbildung ein-, zweimal im Jahr treffen; in diesem Rahmen müßte das Konzept so 'runtergebrochen werden und auch eine Anleitung gemacht werden, daß es Ausbildungsbeauftragte, die nicht so in der Pädagogik stehen, als Anleitung bekommen und daß dann ein Fall in realistisch einer Stunde durchgesprochen werden kann, daß aber auch die wichtigen Schritte, wie das Hineindenken in andere Personen, enthalten sind. Wenn die Ausbildungsbeauftragten dann zusammenkommen, könnten 2-3 Fälle besprochen werden. Dann braucht so 'ne Besprechung nicht länger als 2-3 Stunden dauern. Anders geht das nicht, auch wenn dann nur 80% Ergebnis erreicht wird. Die letzten 20 % sind nicht mehr erreichbar."

Typisierung: Diejenigen Trainer, die unter marktformigen Bedingungen Trainings anbieten bzw. verkaufen, nehmen am Bildungskonzept 'Fallarbeit' vor allem jene Seiten wahr, die mit dessen **Vermarktungsfähigkeit** zusammenhängen. Verschiedene strukturelle Rahmungen der Trainertätigkeit, insbesondere deren Abhängigkeit von spezifischen betrieblichen Erwartungen, lassen das Bildungskonzept 'Fallarbeit' für diese Trainer als kaum vermark-

¹ Der Sprecher meint einen Teilnehmer, der, mit Blick auf seinen Betrieb, den Zeitrahmen für die Bearbeitung von Fallsituationen als Hauptproblem identifiziert hatte und aus diesem Grunde das Bildungskonzept 'Fallarbeit' für sich und seinen Betrieb in Frage stellte.

tungsfähig erscheinen. Symbolhaft für ihre Distanzierung gegenüber dem Konzept erscheint ihre Kritik am notwendigen Zeitbudget für Fallarbeit.¹

Trainer haben, wenn sie sich mit ihren Trainingskonzepten in den verschiedenen Praxisfeldern etabliert, d.h. sich beruflich 'gesettelt'² haben, keine aktuellen Anlässe, sich auf dem Konzeptmarkt umzusehen, um ihr Repertoire zu erweitern. Der Anbieter (Trainer) erwirtschaftet sich durch die erfolgreiche Vermarktung seiner Konzepte seine wirtschaftliche Existenz, der Nachfrager (z.B. Wirtschaftsbetrieb) 'erwirtschaftet' sich durch den erfolgreichen Trainer in der Belegschaft Kompetenzen, die er zweckgerichtet nutzt. Anbieter und Nachfrager befinden sich in einer Art Trainingsgleichgewicht. Dieses Gleichgewicht hatte sich in den 70er und 80er Jahren in vielen Geschäftsbeziehungen der Trainer eingestellt: sie hatten ihre Stammkundschaft, mit deren Honoraren sie mittelfristig rechnen konnten; die Betriebe hatten ihre bewährten Trainer, von denen sie große Teile ihrer Belegschaft 'schulen' bzw. 'trainieren' ließen.

Der Bedarf an Konzeptinnovation entsteht bei dieser Gleichgewichtssituation nicht als aktuelles Handlungsproblem der Trainer, sondern als Sy-

¹ Diese Typisierung ist das Ergebnis des Verstehens des eher distanzierenden und sich distanzierenden Verhaltens einzelner Teilnehmer gegenüber dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' während der beiden Modellseminare. Eingeschlossen ist dabei der Umstand, daß sie sich nach den Seminaren um keine Weiterentwicklung ihrer nur grundgelegten Kompetenzen im Umgang mit dem Konzept 'Fallarbeit' bemüht haben, z.B. dadurch, daß sie an den vom Forschungs- und Leitungsteam organisierten Workshops teilgenommen, Beratungsbedarf angemeldet oder in ihren jeweiligen Praxen das Bildungskonzept 'Fallarbeit' eingeführt hätten. Die Schwierigkeiten dieser Trainer in der Rezeption des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' werden im folgenden vor allem über einen verstehenden Zugang auf die **strukturellen Hintergründe** der Trainertätigkeit und der Bedeutungszuschreibungen seitens der Trainer herausgearbeitet. Damit soll eine bloß psychologisierende Ausleuchtung einzelner Teilnehmer und ihrer persönlichen Schwierigkeiten mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' vermieden werden. Dies erscheint nicht weiterführend und verstellt den Blick auf eher verallgemeinerungsfähige Einsichten in die strukturellen Zusammenhänge einer sich marktförmig definierenden Weiterbildungsszenerie. Verstellt wird dadurch auch eher der Blick auf jene Strukturmerkmale des Bildungskonzeptes selbst, das seine Adaption in den Weiterbildungsmarkt bzw. seine Zurückweisung verstehen lassen.

² Mit dieser etwas seltsamen Sprachschöpfung, die der englischen Wortfamilie um to settle (Land besiedeln, sich niederlassen), settler (Siedler) und settlement (Besiedelung) entstammt, soll darauf hingewiesen werden, daß sich Trainer auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt nicht selten wie Siedler bei der Besiedelung einer zunächst fremden Welt bewegen. Es geht aus der Sicht der Trainer darum, Betriebe zu 'besiedeln, indem man sie zu langfristigen Kunden macht. Der Modus dazu ist, entweder die Trainingserwartungen bzw. Weiterbildungsbedarfe der Betriebe kompetent aufzuspüren und sie möglichst vorbehaltlos und restlos durch die eigenen Trainingskonzepte zu erfüllen oder, mit Blick auf das eigene Konzeptrepertoire, die Trainingserwartungen der Betriebe in eine spezifische Richtung zu lenken, die man dann erfüllen kann.

stemproblem im Sinne einer allgemeinen Entwicklungs- und Modernisierungsdynamik auf dem Weiterbildungsmarkt. Beruflich-betriebliche Weiterbildung unterliegt demselben Veränderungs- bzw. Modernisierungsanspruch wie etwa die produktionstechnische oder die arbeitsorganisatorische Seite betrieblichen Handelns. Weiterbildung ist mit diesem Handeln instrumentell verknüpft: Trainingskonzepte werden als Instrumente für Modernisierungszwecke definiert.

Die Trainer, die sich in solchen Strukturzusammenhängen bewegen, stehen unter einem ständigen, latenten Innovationsanspruch, um der betrieblichen Modernisierungsdynamik entsprechen zu können. Sie können sich deshalb der Akzeptanz ihrer Trainingskonzepte durch ihre Kunden nie ganz sicher sein. Deshalb schielen sie, auch wenn sie 'gesettelt' sind, ständig mit einem Auge auf die Konzeptbühne um festzustellen, ob dort Innovationen, wie etwa das Bildungskonzept 'Fallarbeit', erkennbar sind, die aus der Sicht ihrer Kunden attraktiv erscheinen könnten und die, wenn sie sie selbst anbieten würden, ihre eigenen Vermarktungschancen sichern würden. Ist dies der Fall, nähern sie sich diesen Entwicklungen und versuchen, die entsprechenden Konzepte, Methoden und Techniken in ihr Handlungsrepertoire zu integrieren.¹ Diese müssen der Erwartungslogik und dem Handlungsrahmen, wie er in den Betrieben besteht, entsprechen. Die betrieblichen Systemeigenschaften schlagen über die Auswahl der 'erfolgsversprechenden' Trainingskonzepte durch die Trainer auf die Konzepte durch, weil die Trainer nur solche Trainingskonzepte auswählen, die den betrieblichen Rahmungen entsprechen.

Trainer kennen die Trainingserwartungen der Betriebe, ihre zentralen Wertsetzungen, Orientierungen und Deutungen im Umfeld von Weiterbildung über ihre Aquisitionsverhandlungen und Evaluationsgespräche mit deren Repräsentanten. Deren Sicht der Weiterbildungsszene ist Teil ihres Berufswissens und verdichtet sich im Wissen darüber, was am Weiterbildungsmarkt 'geht und was nicht'. Die Pragmatik dieses Wissens hat für jeden Trainer eine hohe Legitimationskraft für sein Handeln, auch für die Überprüfung der Frage, welche Trainings- bzw. Bildungskonzepte er sich aneignen will. Die subjektive Gewißheit und die relative Orientierungssicherheit dieses Berufswissens, das ein Teil der Teilnehmer in die beiden Modellseminare mit hineingetragen hat, bildet den Hintergrund für ihre Anfragen an das Bildungskonzept 'Fallarbeit', insbesondere für die Klärung der Frage, ob dieses Bildungskonzept für ihre jeweilige Form von Praxis und den dort anzutreffenden Erwartungen

¹ Vgl. in Kapitel 4.2.1 den Abschnitt (3), in dem der Fallberater von den „Trainer- und Berater-spezifischen Zusatzqualifikationen“ spricht und dies für sich selbst mit den Hinweisen auf die „Ausbildung in systemischer Organisationsberatung und in Neuro-Linguistischer-Programmierung (NLP)“ präzisiert.

tauglich erscheint, kurz: ob sich dieses Bildungskonzept als vermarktungsfähig erweist.

Wenn Trainer im Sinne dieser Strukturzusammenhänge ihre Auswahlentscheidungen unter alternativen Trainingskonzepten treffen, dann werden eine Reihe von **Auswahlkriterien** wirksam. Im folgenden werden **zwei** dieser Kriterien, wie sie in den Modellseminaren durch einige Teilnehmer repräsentiert wurden¹, mit Blick auf ihre Bedeutung für die Akzeptanz des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' diskutiert.

(1) Respektieren die Trainingskonzepte die betrieblich definierten Lernnotwendigkeiten für die Beschäftigten und die instrumentellen Erwartungen der Auftraggeber?

Die Trainingsinhalte sind im Umfeld betrieblich-beruflicher Weiterbildung zwar in aller Regel an betriebliche Problemkonstellationen gebunden², jedoch in einer von den **konkreten Weiterbildungsteilnehmern** abgehobenen Weise. Die betrieblichen **Problemdefinitionen**³ werden von betrieblichen Entscheidungsträgern in **Lernnotwendigkeiten**⁴ für die Beschäftigten übersetzt und in dieser Weise den Trainingsteilnehmern als **Lernerwartungen**, die der Trainer repräsentiert, gegenübergestellt. Die Logik der Aufgabe der Trainer besteht bei diesem strukturellen Hintergrund darin, die betrieblich definierten Lernanforderungen in Kompetenzen⁵ überzuführen. Dazu einige Beispiele, die der Weiterbildungspraxis entnommen sind.

¹ Die folgenden Charakterisierungen der marktförmigen Weiterbildungsszenarie durch die Teilnehmer stellen eine typisierende Deutung all jener Erzählungen, Beschreibungen, Selbstcharakterisierungen u.ä. der Berufswelt der Trainer dar, wie sie in den Modellseminaren in unterschiedlichsten Kontexten angeboten wurden, z.B. bei den eigenen Fall Erzählungen, bei der Mitarbeit an den Fallbearbeitungen anderer, aber auch bei den wertenden Stellungnahmen zum Bildungskonzept 'Fallarbeit'.

² Dazu zwei Beispiele: Betriebe definieren ihr gesamtes Führungskonzept als überholt und ursächlich für spezifische Problemlagen. In speziellen Trainings sollen deshalb die Führungskräfte im Sinne einer geänderten Führungsphilosophie, eines darauf bezogenen Führungskonzeptes und darin angelegter Führungsverhaltensweisen trainiert werden. Oder: Betriebe definieren die Art, wie ihre (erfahrenen) Ausbilder mit den (modernen) Auszubildenden umgehen, als ursächlich für viele Konflikte in der betrieblichen Berufsausbildung. In speziellen Trainings sollen die Ausbilder lernen, ihr Verhalten gemäß den Anforderungen einer zeitgemäßen Berufsausbildung zu ändern.

³ Z.B. „Im Betrieb wird zu wenig im Team gearbeitet“ - „Die Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen läßt zu wünschen übrig.“

⁴ „Mitarbeiter müssen auf die Arbeit im Team hin qualifiziert werden.“ - „Die Teamfähigkeit der Mitarbeiter muß verbessert werden, damit die Arbeitsgruppen mehr Leistung erbringen.“

⁵ Z.B. definiert als „Teamfähigkeit“

Aus dem Trainingsbereich eines Betriebes sind folgende Trainingsziele und Trainingskonzepte für die Mitarbeiter erkennbar:

- * Lernen, im Team mit anderen Gruppenmitgliedern konstruktiv zusammenarbeiten zu können (Teamfähigkeit) - Das Trainingskonzept: Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Arbeitsgruppen anbieten.
- * Lernen, in Konfliktsituationen solche Gespräche initiieren und durchführen können, daß die Konflikte die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter nicht negativ beeinflussen, die Konflikte sozial-integrativ gelöst werden - Das Trainingskonzept: Handlungsstrategien für Gruppenleiter zur Konfliktmoderation vermitteln.
- * Lernen, kreative Potentiale für die Arbeitsgestaltung zu entwickeln und zu nutzen - Das Trainingskonzept: Kreativitätstechniken für Projektgruppen, Arbeitsteams, Workshops vermitteln.
- * Lernen, Einstellungen zum Betrieb, zur Arbeit, zur Arbeitsorganisation in der Weise zu ändern, daß sie den betrieblichen Arbeitsprozeß befördern - Das Trainingskonzept: Übungen zum gefühlsbetonten Verhalten im Arbeitsprozeß anbieten¹.

Die hier erkennbaren Trainingskonzepte werden zu Instrumenten zur Lösung betrieblicher Problemdefinitionen. Der gesamten Weiterbildungszenerie, die sich in diesen strukturellen Kontexten bewegt, ist eine **instrumentelle Orientierung** immanent: Der Trainer wird zum Mittler zwischen den betrieblichen Lernerwartungen, seinem Trainingskonzept und den Teilnehmern. Das Konzept muß den Mittelcharakter für die betrieblichen Zwecke erfüllen, will es sich als marktfähig erweisen. Wenn sich die Lernerwartungen der einzelnen

¹ Eine knappe Anmerkung zur 'Qualität' der in diesen Problemdefinitionen und Trainingskonzepten erkennbaren Lernanforderungen: Einstellungen ändern, teamfähiger werden, konfliktfähiger werden, kreativer werden. Es handelt sich hier um Lernansprüche an die Beschäftigten, die in die Tiefenstrukturen der Personen hineinreichen. Anders als das Erlernen einer englischen Vokabel oder eines einfachen Computerbefehls berühren sie Kerndimensionen des personalen Weltaufschlusses. Sie gehören zum Repertoire, mit dem (Berufs-) Subjekte sich selbst, berufliche Situationen oder berufliche Beziehungen, in denen sie leben und arbeiten, deuten und sich entsprechend verhalten. Diese personalen Tiefenstrukturen werden in aller Regel in langen Jahren familialer, schulischer sowie betrieblich-beruflicher Sozialisation angeeignet. Sie mittels Übungen, Techniken und Strategien in zweitägigen Seminaren im Sinne betrieblicher Zwecksetzungen ändern zu wollen - dieser Anspruch grenzt entweder an Größenwahn oder an Naivität bzw. Ignoranz. Diese Beispiele sind Belege für die Wirksamkeit 'naiver' Lerntheorien in der Trainingspraxis. Nur wenn man deren Existenz auf breiter Basis voraussetzt, ist die gängige Trainingspraxis verstehbar.

Teilnehmer in diese instrumentelle Grundstruktur einordnen, sie die betrieblichen Lernnotwendigkeiten also zu subjektiven Lernbegründungen machen, ist das Training im Gleichgewicht. Wenn die Subjekte entgegen den betrieblichen Erwartungen eigene Lernperspektiven oder begründeten Lernwiderstand ins Spiel bringen, bricht das Mittel-Zweck-Verhältnis in sich zusammen und die Trainings erweisen sich als wirkungslos.

Das **Bildungskonzept 'Fallarbeit'** läßt sich, anders als die erwähnten Trainingskonzepte und Handlungstechniken, nicht vorbehaltlos in diese Zweck-Mittel-Definition der betrieblichen Weiterbildungsstrategien einordnen. Dies erscheint aus der Perspektive marktförmig eingebundener Trainer als ein wichtiges Zugangsproblem zum Konzept. Ausgangspunkt des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' sind nicht betriebliche Problemdefinitionen, daraus abgeleitete Lernnotwendigkeiten und darauf zugeschnittene Trainingssegmente, sondern die von den **Subjekten selbst definierten Lernnotwendigkeiten**, abgeleitet aus erfahrenen Handlungsirritationen. Trainer können also bei ihren Aquisitionsverhandlungen mit Betrieben diesen vorab nicht genau erklären, was die Teilnehmer konkret lernen werden, wenn die Betriebe sie für die Weiterbildung freistellen. Die Bildungsinhalte erschließen sich ja im Rahmen der Fallarbeit erst über die Fall Erzählungen, die dem Trainer vor Beginn der Weiterbildung nicht bekannt sind.¹

Im Gegensatz zu den herkömmlichen, betrieblich induzierten Trainingskonzepten steht am Ausgangspunkt des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' ein sich reflexiv verhaltendes Subjekt, das sich begründet für sein Lernen entscheidet². Das Merkmal des Reflexiven zieht sich wie ein roter Faden durch das Bildungskonzept und stellt sich tendenziell gegen das Merkmal des nur Instrumentellen. Inwieweit sich die persönlichen Lernschleifen mit betrieblich definierten Lernnotwendigkeiten verknüpfen lassen, ist aus der Sicht des Lernsubjektes prinzipiell offen - vom Trainer läßt sich dies nicht steuern. Aus der Sicht der Betriebe/Trainer birgt das Bildungskonzept 'Fallarbeit' deshalb weniger **Steuerungsgrade** als Trainingskonzepte der üblichen Art. Anders ausgedrückt: es läßt sich weniger für außerhalb des Lernsubjektes liegende Zwecke instrumentalisieren. Die Bildungsteilnehmer haben eine Fülle an

¹ Erfahrene Fallberater könnten natürlich auf Fallsituationen, die in vergleichbaren Teilnehmergruppen bearbeitet wurden, verweisen. Ob dies die Erwartungen der Betriebe, die Weiterbildungsinhalte ihrer Mitarbeiter zu bestimmen, erfüllt, muß hier offen bleiben.

² Daß Betriebe (Vorgesetzte) einzelne ihrer Mitarbeiter auffordern könnten, an einer fallorientierten Fortbildung teilzunehmen, damit diese eine spezielle, vom Vorgesetzten bestimmte Berufssituation als Fall erzählen, um aus der Fallbearbeitung genau das zu lernen, was die Betriebe als lernnotwendig definiert haben, erscheint einerseits prinzipiell möglich, ist aber wohl selbst dem unreflektiertesten Praktiker als absurdes Unterfangen einleuchtend. Die Absurdität dieses Beispiels läßt erkennen, daß Lernen nicht gegen die Einsicht bzw. den Widerstand des Lernsubjektes erzwungen werden kann.

Freiheitsgraden für ihr Lernen: angefangen mit der Entscheidung, welche berufliche Handlungssituation zum Ausgangspunkt des Bildungsprozesses gemacht werden soll bis hin zur Souveränitätsregel bzw. den Entscheidungsgraden während des Fallbearbeitungsprozesses. Dies macht das Bildungskonzept 'Fallarbeit' für Betriebe/Trainer tendenziell unkalkulierbar, es entwindet sich vordefinierten Zweck-Mittel-Relationen.

Dieses Strukturmerkmal des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' macht es Trainern schwer, den Betrieben das Konzept als ein wirksames Instrument zur Erfüllung konkreter Lernerwartungen zu vermitteln. Dies kann, wenn überhaupt, nur dann gelingen, wenn die Trainer das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in seinen bildungs- und lerntheoretischen Begründungen durchdrungen haben¹ und dadurch in der Lage sind, die betrieblichen Sichtweisen des Lernens von Erwachsenen argumentativ so zu verändern, daß sie mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu verknüpfen sind.² Trainer sind hier also als **Bildungs- und Lernberater** der Betriebe gefordert.³ Wenn ihnen diese Seite ihrer Tätigkeit selbst fremd ist, weil sie sich ihr nie zugewandt haben⁴, werden sie die Vermittlungschancen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' auf dem Weiterbildungsmarkt nicht erkennen. Aus ihrer Sicht erscheint es dann begründet, dem Bildungskonzept jede Praxisbedeutsamkeit abzuspochen, d.h. auch nicht zu versuchen, die Nischen und Lücken des Weiterbildungsmarktes, in dem dieses Konzept seinen Platz finden kann, auszuloten.

¹ Notwendig wäre dazu ein qualitativer Lernsprung, wie er in Kapitel 4.2.2.3 entwickelt und beschrieben wird.

² Daß dies möglich ist, zeigt die Typisierung in Kapitel 4.2.2.3. Voraussetzung ist, daß der Trainer einen 'qualitativen Lernsprung' im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' vollzieht und - in Kenntnis und Reflexion seiner strukturellen Einbindungen - das Bildungskonzept implementiert.

³ An dieser Stelle wäre es notwendig, die lerntheoretischen Begründungen für Trainings und des Trainerhandelns einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Dies kann hier jedoch nicht geleistet werden. Es soll mit der Vermutung getan sein, daß in diesem Feld der Weiterbildungspraxis vor allem sog. 'naive' Lerntheorien bzw. deren 'aufgeklärte' Varianten zur Begründung der Trainings und des Trainerhandelns herangezogen werden; vgl. dazu Müller 1995, S. 283-293. Diese lerntheoretische Sicht ist mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' nicht vermittelbar. Die Aufgabe von Trainern bestünde deshalb darin, wollten sie das Bildungskonzept 'Fallarbeit' mit der Trainingspraxis anschlussfähig machen, in lerntheoretische Diskurse mit den Repräsentanten der Trainingspraxis zu treten und deren Sichtweisen des Lernens von Erwachsenen so in Bewegung zu bringen, das sie mit den lerntheoretischen Begründungen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' (vgl. dazu Kapitel 2.2) vermittelbar werden.

⁴ Hier kommt die Frage nach den Kompetenzen, die den Trainermarkt besetzen, ins Spiel. Da dieser Markt jedermann/frau offen steht, es also keine formalen Zugangsvoraussetzungen gibt, ist die Kompetenzfrage prinzipiell offen. Man kann allerdings davon ausgehen, daß dezidiert (erwachsenen-) pädagogische Kompetenzen einschließlich der Fähigkeit, Bildungsarbeit mit Erwachsenen lerntheoretisch zu fundieren, die Ausnahme darstellen.

(2) Respektieren die Trainingskonzepte die betrieblichen Kosten-Nutzen-Kalküle?

Trainingskonzepte unterliegen einem ausgeprägten Kosten-Nutzen Kalkül. Die Logik der Ökonomie - Zeit ist Geld - schlägt voll auf die Trainingskonzepte durch. Sie stehen unter dem Anspruch, in möglichst kurzer Zeit ein Maximum an Kompetenzen zu vermitteln. Der Druck auf die Trainer, ihre Trainings in immer knappere Zeitbudgets zu packen, hat sich in den letzten Jahren massiv erhöht. Wollen die Trainer nicht riskieren, vom Markt verdrängt zu werden, müssen sie diesem Druck Rechnung tragen und ihre Trainingskonzepte zeitlich so schrumpfen, daß sie dem enger werdenden Kostenrahmen ihrer Auftraggeber entsprechen.

Diese Seite der Trainingsszenerie ist mit Blick auf die strukturelle Einbindung der Trainings in betriebliche Handlungslogiken verstehbar. Durchgesetzt ist sie, und dies seit Jahrzehnten, deshalb, weil sich der Trainingskontrakt zwischen Trainer und Nachfrager vor allem auf die Angebotsseite, also das Trainingskonzept und die Trainingsinhalte konzentriert¹. Dies wird verhandelt und entschieden, wenn es zu einer Auftragserteilung kommt. Unterstellt wird, daß die Lerneffekte des Trainings, zumindest im Prinzip, dem Lernangebot entsprechen. Dieser Sachverhalt wird von Holzkamp in seinen lerntheoretischen Erörterungen als Lehrlernkurzschluß² bezeichnet. Weil das Lehrangebot mit dem Lernergebnis gleichgesetzt wird, erscheint es auf der Angebotsseite in der Weise Rationalisierungs- bzw. Einspareffekte zu geben, als man dieses 'abspeckt' und sich, so wie es der Teilnehmer im Einleitungszeit zu diesem Kapitel ausdrückt, eben nur noch mit 80 % Lernergebnis zufrieden gibt.

Diese Sichtweise des Lehr-Lerngeschehens ist eine zutiefst technologische. Sie begreift Lernen als durch technische Arrangements³ herstellbares Produkt, dessen Gestalt vor allem von jenen, die die Lernnotwendigkeiten definieren und von jenen, die sie in Trainingskonzepte umsetzen, abhängig ist. Die Subjektivität der Lernenden kommt in diesem Denken nicht vor. Man kann es praktisch nicht zulassen und deshalb offiziell auch nicht denken, daß die Ler-

¹ So wie in allen formalisierten Bildungsgängen. Das beste Beispiel für diesen Sachverhalt stellt das Pflichtschulsystem dar. Die staatlichen Lehrpläne repräsentieren die Vorstellung von der administrativen Planbarkeit des schulischen Outputs. Daß auch in der betrieblichen Weiterbildung der Standpunkt der realen Lernsubjekte bei der vertraglichen Festlegung der Trainingskonzepte und Trainingsinhalte systematisch ausgeklammert wird, ist wohl Ergebnis von Sozialisationsprozessen und nicht das Resultat reflektierten pädagogischen Handelns.

² Vgl. Holzkamp 1993, S. 391 ff.

³ Im pädagogischen Handlungskontext werden technische Arrangements im Modus von Didaktik gedacht und hergestellt.

nenden aus ihrer eigenen Interessenlage und Zielsetzung heraus lernen und sich z.B. deshalb auch dem vorbereiteten Training wohlbegründet entziehen könnten. Daß Lernen eine Subjektleistung darstellt und keine Vermittlungsleistung ist, fällt aus diesem Denken systematisch heraus.

Die Folgen dieser Definition des Lehr-Lern-Verhältnisses in der Weiterbildung werden gegenwärtig in der Szenerie vorrangig diskutiert: die Erfahrung mangelhaften **Transfers** des in den Trainings per definitionem Gelernten an den Arbeitsplatz. Reagiert wird auf diese ernüchternde Erfahrung mit der Strategie sog. arbeitsplatznaher Weiterbildung. Die Lösung des Problems wird also in der Umorganisation der Lernorte gesehen - nicht in der Problematisierung der Zeitbudgetierung für Erwachsenenlernen, der Konzeptgestaltung für Erwachsenenlernen oder des eigenen Lehrlernkurzschlusses. Die Wirkungslosigkeit dieser Organisationsmaßnahmen zur Effektivierung von Lernen ist deshalb absehbar.

Diese Seiten des Weiterbildungsgeschehens wurden in den Modellseminaren immer wieder von jenen Teilnehmern, meist latent, eingebracht, die in marktformigen Trainingsbeziehungen mit Wirtschaftsbetrieben standen. Am deutlichsten kamen sie immer dann zum Ausdruck, wenn über den Zeitumfang des Fallbearbeitungsprozesses reflektiert wurde. Für die Bearbeitung einer einzigen Fallsituation mehrere Stunden Seminarzeit zu investieren erschien den Trainern als völlig unrealistisch - verglichen mit dem, was sie in ihren jeweiligen Praxen an Zeitbudget zur Verfügung haben. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu 'verschlanken', d.h. eine Art 'lean-Form' des Konzeptes anzustreben, ein 'Arbeitsmodell - light' zu entwickeln, war ein ständiger Anspruch gegenüber dem Konzept und ein Bemühen in beiden Modellseminaren.

Zunächst zeigt dies, wie sehr die Trainer die Strukturen, unter denen sie arbeiten, internalisiert haben - der eigenen Existenzsicherung willen. In dem Argument, Fallarbeit sei zu zeitintensiv, bündelt sich die ganze Fülle ausbildungs- und erfahrungsgestützter Wertsetzungen und Interessen, die die Marktförmigkeit betrieblicher Weiterbildung ausmachen.¹ Angesichts dieser Deutung des Zeitproblems, das Trainer mit dem Konzept 'Fallarbeit' haben, lautet die Frage: Besitzt das Bildungskonzept 'Fallarbeit' Möglichkeiten zur flexiblen zeitlichen Gestaltung, so daß es auch Trainern, die in solchen Deutungsschemata verhaftet sind, noch Handlungsoptionen eröffnet?

¹ Sich vorzustellen, diese Interessen und Wertsetzungen der Trainer in einem 10-tägigen Seminar grundlegend verändern zu wollen wäre genauso naiv wie dies für das Veränderungsansinnen der Weiterbildungspraxis ihren Beschäftigten gegenüber in Punkt (1) dieses Kapitels dargelegt wurde.

Die Antwort auf diese Frage lautet: Im Prinzip ja, wenn Die schrittweise Durchdringung der Fallsituationen entlang des Arbeitsmodells¹ eröffnet einige **Modellvarianten**, die im folgenden kurz beschrieben werden².

1. Modell: 1 + 2 + 6 + 8: Dieses Modell setzt auf die Aufklärung über thematische Knackpunkte. Es setzt nach wie vor an Handlungsproblematiken an und führt in diese wieder zurück. Dies ist unverzichtbar bei dem Konzept. Das ist ein Modell, das stark an der traditionellen Sicht von Erwachsenenbildung orientiert ist: Thematisches steht im Vordergrund und die Rolle des Fallberaters ist hier, durch seine Aufgabe, Schritt 6 thematisch zu strukturieren und die Teilnehmerkompetenzen zu bündeln, eine prominente.

Wenn dieses Modell vom Fallberater kompetent und wohl dosiert repräsentiert wird, können viele Teilnehmer, die in ihrer Weiterbildung vor allem Thematisches erwarten, sehr gut damit umgehen. Sie fühlen sich inhaltlich bereichert, vor dem Hintergrund einer Problematik, die ihnen bekannt vorkommt und mit der sie etwas anfangen wollen.

Man kann entlang dieser Grundstruktur im Plenum arbeiten, die Differenzierung nach Außen- und Innenkreis entfällt. Alle Teilnehmer sind Fallzuhörer, alle beteiligen sich am Rückfragen, alle suchen Knackpunkte, die der Fallberater sortiert, ergänzt, erweitert, alle beteiligen sich an der Bearbeitung der Kernthemen (aber auch Gruppen sind möglich), alle denken sich Lösungsmöglichkeiten aus. Am Ende des Tages kann man für alle noch Schritt 9 anhängen: Was hat jeder für Handlungsideen mitgenommen - Handlungsprojekte initiieren.

In der Erwachsenenbildung kann nach dieser Grundstruktur immer dann gearbeitet werden, wenn zu einem bestimmten Thema eingeladen wurde; dann kann in einem Seminar dieses Minimalmodell entstehen. Der 'Preis' ist ein Verlust der Bildungsziele 'Empathie', 'Perspektivenwechsel' und 'Verstehensfähigkeit'. In den Vordergrund drängt sich die Fähigkeit zur Problemanalyse und zur Erarbeitung von theoretisch begründeten Problemlösungen.

¹ Im folgenden wird beim Leser die Kenntnis des Arbeitsmodells des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' vorausgesetzt; vgl. dazu Kapitel 4.1.1

² Die folgenden Modellvarianten wurden in beiden Modellseminaren, zumindest ansatzweise, den Teilnehmern vorgestellt. Der folgende Text über Modellvarianten des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' entstammt einem Briefwechsel, der sich zwischen dem Projektteam und einem der Fallberater im Rahmen eines Beratungsprozesses nach Abschluß der Seminare entwickelte. Dieselbe Textpassage taucht deshalb noch in einem anderen Kontext in dieser Untersuchung auf, nämlich in Kapitel 5.1.3, wo über die Notwendigkeit kontinuierlicher Beratung der Fallberater nachgedacht wird.

2. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 8: Wie Modell 1, aber um den Schritt 5 erweitert. Hier wird die Differenzierung nach den 5 thematischen Ebenen eingeführt. Dann kann man, bevor der 5. Schritt angegangen wird, zum Zwecke der Zeitersparnis vorab und gemeinsam klären, auf welcher Ebene man besonders weiterarbeitet (Personen, Beziehungen, Handlungsstrategien, Betrieb, Gesellschaft) Diese Entscheidung resultiert aus der Verdichtung der Fallzählung auf Knackpunkte, die auf einer der Ebenen vermutet werden und die dann verstehend angegangen werden. Dann weiter wie Modell 1.

Auch hier kann man ohne Innen-/Außenkreis arbeiten. Alle Teilnehmer bilden eine Problemlösungsgruppe. Der Fallberater hat auch hier eine stark anleitende Rolle, die er immer dann zurücknehmen kann, wenn die Teilnehmer im Schritt 5 + 6 Eigenständiges erarbeiten.

3. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 7 + 8: Wie das 2. Modell, erweitert um den Schritt mit den Lernnotwendigkeiten. Dieser ist ja dadurch begründet, daß er 'blauäugige' Problemlösungsempfehlungen verhindern soll. Fehlt dieser Schritt, verfallen die Teilnehmer in Schritt 8 nicht selten in normativ unterlegtes Problemlösen - d.h. sie denken sich Dinge aus, die bei näherem Hinschauen ziemlich unrealistisch sein können. Die Enttäuschungen in der Praxis sind dann vorhersehbar.

Wie kann man entlang dieser Modellvarianten ein Seminar planen?

Bei knappem Zeitbudget kann es sinnvoll sein, nicht mit dem Vollkonzept, sondern mit Modell 1 zu beginnen. Der 2. Fall kann dann gem. Modell 2 bearbeitet werden und so weiter. So könnten die Teilnehmer selbst die Erfahrung machen, was ihnen 'reicht' bzw. was ihnen verloren geht, wenn sie auf dem 1. Modell beharren.

- a) Ein 1-Tagesseminar: 3 x Modell 1;
 2 x Modell 1; 1 x Modell 2;
 1 x Modell 1; 1 x Modell 3

oder in anderen Kombinationen, die man als Leiter gemäß Zeitbudget flexibel einführt.

b) Ein 2-Tagesseminar:

b) Ein 3-Tagesseminar:

Diese Modell- und Seminarvarianten stellen begründbare Handlungsoptionen für jene Trainer/Fallberater dar, die unter den restriktiven Zeitstrukturen des Trainingsmarktes versuchen wollen, Fallarbeit als Bildungskonzept einzuführen.

ren. Soll diese Flexibilisierung indes nicht zu einer bloßen Vermarktungsstrategie werden, bei der das **Bildungskonzept** 'Fallarbeit' auf eine Problembearbeitungstechnik oder eine Problemlösungsmethode geschrumpft wird, erscheint als zwingende Voraussetzung, daß der Trainer/Fallberater sich das Bildungskonzept in seinen bildungstheoretischen Begründungen, lerntheoretischen Fundierungen sowie in seiner didaktischen Handhabung kompetent erarbeitet und in seine Person integriert hat. Die These ist: Nur wer sich das Konzept in seiner ganzen Komplexität angeeignet hat, kann in der Lage sein, Teile davon begründet zur Disposition zu stellen, wenn die Rahmenbedingungen der Weiterbildung dies erfordern.

Reflexionen dieser Art könnten zur Folge haben, daß die Trainer auch lernen, auf die ungeklärten (lerntheoretischen) Implikationen der eigenen Trainingskonzepte zu reflektieren. Eine Folge dieser Reflexionen könnte sein, der Eigensinnigkeit des Lernens der Lernsubjekte mehr Bedeutung zuzumessen und Trainings- bzw. Bildungskonzepte generell stärker dieser Eigensinnigkeit anzupassen als dies bislang der Fall ist. Eine mögliche Konsequenz dieser Reflexionen wäre, der **Eigenzeit des Lernens** stärkere Beachtung zu schenken und das Lernen aus der Ökonomisierungstendenz über die Zeitbudgets für das Lernen tendenziell herauszuhalten.

Im Sinne solcher Überlegungen, die eigene Berufsarbeit als Trainingsarbeit reflexiv einzuholen, kann das Bildungskonzept 'Fallarbeit' als Katalysator wirken. In den Modellseminaren war diese Wirkung bei einigen Teilnehmern erkennbar. Dies wird im folgenden Kapitel beschrieben. Jene Teilnehmer an den Modellseminaren, die dem stark im Markt verhafteten Typus zuzurechnen waren, ergriffen für sich diese Möglichkeit nicht. Bevor sie sich der (Lern-) Zumutung stellten, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in seinen theoretischen und praktischen Dimensionen kompetent anzueignen, brachen sie ihre Lernbemühungen mit jeweils besten Begründungen ab. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird eine Episode in ihrem Trainerleben bleiben, die keine Spuren hinterlassen hat. Ihre Trainings werden sie auch künftig nach Maßstäben legitimieren und durchführen, die der marktwirtschaftlichen und ökonomischen Rahmung ihrer Tätigkeit von vornherein besser entsprechen als dies beim Bildungskonzept 'Fallarbeit' der Fall ist.

4.2.2.3 Erweiterte pädagogische Kompetenzen gewinnen - 'Fallarbeit' als qualitativer pädagogischer Lernsprung¹

„Ich finde das Konzept interessant. Merke, daß mich das sehr anstrengt. Das ist vielleicht normal. Bezüglich der Umsetzung des Konzeptes in meine Praxis gibt es vielleicht Kritikpunkte; ich habe das Ziel, das Konzept weiterzuentwickeln.“

Typisierung: Diejenigen Trainer, die sich einerseits kompetent und erfolgreich mit ihren Trainingskonzepten auf dem Weiterbildungsmarkt etabliert haben, sich über **Irritationen** und entsprechenden **Reflexionen** über diese Praxis jedoch eine Idee von Veränderung im Sinne von Weiterentwicklung gebildet haben, können das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu einem **qualitativen pädagogischen Lernsprung** nutzen. Die Auseinandersetzungen mit dem Bildungskonzept Fallarbeit lassen eine Ahnung davon aufkommen, daß man noch nicht am Ende der Konzept- und Kompetenzentwicklung angekommen ist, sondern daß es noch Entwicklungsperspektiven gibt. Über die Ausleuchtung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' aus einer Innenperspektive bekommen die Trainer erwachsenenpädagogische Kriterien an die Hand, die es ihnen ermöglichen, sich selbst, ihre bisherige Praxis und die Bedeutsamkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in neuer Weise zu bedenken. Sie sind dann prinzipiell in der Lage, in Erweiterung ihres bisherigen Konzeptrepertoires das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in flexibler Weise in diese Praxis unter aktiver Gestaltung/Veränderung der Rahmungen dieser Praxis zu implementieren.²

Alle Teilnehmer am Modellversuch mußten, dies ergibt sich aus der lerntheoretisch motivierten Rekonstruktion³ ihrer Teilnahme an einem Modellseminar, aus ihrer je spezifischen Sicht gute Gründe gehabt haben, sich für insgesamt

¹ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit und zur Theoretisierung des dahinter stehenden Sachverhaltes Holzkamp, K. 1993, S. 227, 231, 239ff., 244f., 291ff.

² „Prinzipiell in der Lage zu implementieren“ soll darauf hinweisen, daß die erworbenen Kompetenzen sich nicht automatisch in einer geänderten Trainingspraxis niederschlagen. Vielmehr muß davon ausgegangen werden, daß diese Trainer, in gewachsener Kenntnis des erwachsenenbildnerisch Möglichen, in erhebliche innere und äußere Konflikte geraten, falls sie versuchen, sich von ihrer bisherigen Trainingspraxis partiell abzusetzen und offensiv in das marktorientierte Trainingsgleichgewicht mit reflexiv angelegten Bildungskonzepten einzugreifen. Innere Zweifel darüber, ob die erworbenen Kompetenzen ausreichen und man in der Lage ist, den theoretischen und praktischen Ansprüchen des Konzeptes zu genügen sowie Zweifel und Befürchtungen über das damit zusammenhängende Marktrisiko, insbesondere die erwartbaren Irritationen ihrer Auftraggeber begleiten diesen persönlichen und beruflichen Entwicklungsprozeß der Trainer.

³ Vgl. dazu Holzkamp, K. 1993, S. 211 ff.

10 Tage aus ihrem alltäglichen Arbeitszusammenhang zurückzuziehen und eine Lernschleife¹ einzulegen:

Hubert Scholz² hat sich in den letzten Jahren im Trainingsmarkt etabliert, was einschließt, daß seine Trainingskonzepte³ und sein persönlicher Trainingsstil sowohl bei seinen Seminarteilnehmern also auch, über diese vermittelt, bei seinen Auftraggebern, gut ankommen. Er durchschaut, von Anfang an und trotz der guten Resonanz der von ihm inszenierten Trainings, die Brüchigkeit der Weiterbildungspraxis, in die er integriert ist. Er beginnt sich, zunächst über theoretische Reflexionen, mit ihr auseinanderzusetzen. Er interessiert sich stärker für erwachsenenpädagogische Fragestellungen, bildungstheoretische und lerntheoretische Fundierungen der Bildung Erwachsener allgemein, damit auch seiner Trainerarbeit. Er erkennt nun deutlich die **Diskrepanzen** in den Begründungen pädagogischer Tätigkeit im Vergleich mit der Tätigkeit in der Trainingsszenerie und beginnt, sich für Brücken zwischen diesen beiden Bereichen zu interessieren. Seine berufliche Festlegung für den Trainermarkt weicht sich auf. Irgendwie ist ihm klar, daß er die marktorientierte und marktbestimmte Tätigkeit des Trainers nur auf Zeit ausüben will. Ihn interessiert, auf der Grundlage und in Reflexion dieser Erfahrungen, in eine hauptberufliche Position mit zentraler pädagogischer Aufgabenstellung (Wissenschaft lehren) zu wechseln. Diesen Schritt hat er innerlich schon vollzogen, als er mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in Kontakt kommt. Hubert Scholz kommt mit einer berufsbiographischen Entscheidungsthematik in das Modellseminar⁴ - sie bildet für ihn eine **latente Lernproblematik**.

Hubert Scholz hat als Trainer keine aktuellen Handlungsproblematiken, die ihn so bedrängen, daß er das Modellseminar genau aus diesem Grunde besucht hätte⁵. Vor dem strukturellen Hintergrund, seine Trainingskonzepte ständig aktualisieren zu müssen, den Konzeptmarkt ständig im Auge behalten

¹ 'Lernschleife' meint eine vom Subjekt aus dem primären Handlungsverlauf ausgegliederte Lernhandlung. Vgl. zu Begriff und Idee der Lernschleife Holzkamp, K. 1993, S. 183

² Für die lerntheoretisch fundierte Entwicklung dieser Typisierung des möglichen Zugangs auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' hätte auch die in Kapitel 4.2.2.1 offengelegte Verarbeitungsform von Sigurd Völler herangezogen werden können. Der Leser kann am Ende dieses Kapitels diese Einschätzung selbst überprüfen, indem er die berufsbiographische Erzählung von Völler unter lerntheoretischen Aspekten durchdenkt.

³ Auftraggeber-, inhalts- und vermittlungsorientiert, mit modernem Moderations- und Präsentationsgeschick unterlegt und den Teilnehmern viele Gestaltungsmöglichkeiten einräumend.

⁴ In dieser Hinsicht ähnelt seine Situation jener von Sigurd Völler, vgl. Kapitel 4.2.2.1

⁵ Diese könnte durchaus darin bestehen, daß Scholz mit seinen Konzepten am Trainingsmarkt scheitert und er sich, um der eigenen Existenzsicherung willen, möglicherweise verzweifelt um neue Konzepte kümmert. Fallarbeit könnte eines dieser Konzepte, die er sucht, sein.

müssen, um relevante Innovationen rechtzeitig zu erkennen und sie bedarfsgerecht anbieten zu können¹, wird er auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' aufmerksam. Dieses wird als pädagogische Innovation diskutiert. „Ich will mir dieses neue Konzept 'mal etwas genauer ansehen, vielleicht läßt sich daraus für meine jetzige Tätigkeit als Trainer und/oder meine spätere pädagogische Tätigkeit etwas 'rausholen,'² so könnte die von Scholz für seine Entscheidung zugunsten einer Lernschleife vage und offen formulierte **manifeste Lernproblematik** gelautet haben.

Scholz nähert sich im Modellseminar dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' aus diesen beiden von ihm selbst und für sich selbst begründeten Lernproblematiken heraus. Mit Beginn des Modellseminars, das auf dem didaktischen Konzept erfahrungsbestimmten Lernens - Lernen über Fallarbeit durch Fallarbeit - fußt³, beginnt für Scholz der lernende Aufschluß des Bildungskonzeptes. Scholz hat sich eine **Lernstrategie** bereitgelegt, das man umschreiben kann mit „Mitkriegen wollen, was es mit diesem Bildungskonzept 'Fallarbeit' auf sich hat; die verwertbaren Teile identifizieren und sie möglicherweise in die gegenwärtige, bewährte Trainingspraxis übernehmen.“ Scholz handelt im Seminar nach dem **Lernprinzip des wiederholungsbedingten Wiedererkennungslernens**⁴. Dieses meint, daß die lernende Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist, aus einer Außenperspektive diejenigen (neuen) Elemente des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' zu erkennen, die mit der Logik seines bis dato erarbeiteten Trainingsrepertoires, seiner Trainingsmethoden und seiner Trainingstechniken vermittelbar waren, die sich in der Begründungs- und Handlungsstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' möglicherweise in verfremdeter, maskierter, veränderter oder verkleideter Form befanden.⁵ Der **Lernfortschritt** von Scholz ergibt sich vor allem aus der **Wiederholung des Konzeptes** (Arbeitsmodells) und den begleitenden Reflexionen. Über diesen

¹ Vgl. 4.2.2.2

² Im folgenden wird der hier zu klärende Sachverhalt häufig aus der Perspektive der Lernsubjekte formuliert. Die Folge ist, daß auch die Sprache eines Subjektes benutzt werden muß, um den Anspruch zu realisieren. Die entsprechenden Passagen werden in Anführungsstriche gesetzt. Welche Personen aus welchen spezifischen Kontexten und Interessenlagen heraus 'zur Sprache gebracht werden', wird jeweils erschließbar. Dieser Zugang zum Forschungsgegenstand stellt keine bloße 'Formulierungstechnik' im engeren Sinne dar, sondern ergibt sich zwingend aus dem subjektwissenschaftlichen Zugang auf die Thematik, insbesondere seinen erkenntnistheoretischen Prämissen.

³ Vgl. Kapitel 2.1

⁴ Vgl. Holzkamp, K. 1993, S. 242

⁵ Dieses in aller Regel **implizite** Lernprinzip fällt dem Lernenden dann auf, wenn er z.B. Freude darüber verspürt, daß er im Bildungskonzept Moderationselemente entdeckt hat oder es sich zumindest vorstellen kann, an welcher Stelle er Moderationselemente anknüpfen könnte - wobei Moderationskompetenz zu seinen eigens erworbenen Trainerkompetenzen gehören.

Lernmodus treten für ihn die attraktiven Teile des Bildungskonzeptes, deren Begründungsstruktur (Bildungs- und Lerntheorie, Handlungstheorie) sowie die Handlungsstruktur und die Handlungsaufgaben, die für die Fallberater aus dem Arbeitsmodell erwachsen, allmählich hervor.

Der Lernfortschritt von Scholz ist nicht linear, nicht kontinuierlich, er 'erlernt' das Bildungskonzept 'Fallarbeit' nicht 'in einem Zug'. Für ihn bauen sich im lernenden Zugang auf das Konzept Schwierigkeiten, Widerstände, Barrieren auf. An den Maßstäben seiner bisherigen Trainertätigkeit gemessen erweist sich der Zeitansatz von Fallarbeit als hoch problematisch, das Arbeitsmodell als zu statisch, rigide und die Teilnehmer zu wenig aktivierend, im Konzept werden moderne Trainingstechniken wie Moderation und Präsentation zu wenig eingesetzt. Das Bildungskonzept fällt in vielen seiner Charakteristika hinter den Stand seiner Möglichkeiten, mit Erwachsenen Training zu inszenieren, zurück. „Für mich ist nach den ersten Fallbearbeitungen die Begründungsstruktur des Gesamtkonzeptes, auch die Begründung des Verlaufes der Fallarbeit, überhaupt der Sinn einzelner Schritte dieses Arbeitsmodells nicht hinreichend erschließbar, obwohl ich mich wirklich bemüht habe, das Konzept zu verstehen und es nach allen Richtungen hin auszuleuchten. Mit Blick auf meine Praxis erscheint Fallarbeit zwar schon irgendwie interessant, aber es stellen sich mir mehr Fragen als daß ich bisher Antworten bekommen habe. Fallarbeit ist irgendwie irritierend. So jedenfalls hatte ich mir das vor Beginn des Seminars nicht vorgestellt.“

Scholz erfährt nachhaltig, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' seinem schnellen, am Lernprinzip des Wiedererkennens orientierten Zugang widersteht; Scholz wird als Lernender widerständig, sein Lernen gerät ins Stocken. An dieser Stelle des lernenden Aufschlusses des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' hat Scholz als Lernsubjekt drei Optionen:

(1) Seine Kritiken vom Außenstandpunkt des Konzeptes führen zur Demontage des Bildungskonzeptes. „Ich erkenne in dem Bildungskonzept zu wenig von dem wieder, was ich einerseits kann und was ich andererseits für meine Praxis brauche; das Konzept erweist sich für mich als zu sperrig, es mit meinen bisherigen Kompetenzen und meiner aktuellen Praxis zu verbinden. Es ist für mich sinnvoller, den lernenden Zugang abubrechen. Ich habe mich bei der Vermutung, hier gäbe es für mich etwas zu lernen, getäuscht. Es ist für mich sinnvoller, mich wieder meinem Berufsalltag zuzuwenden und die Lernschleife als eine Episode in meinem Berufsleben abzuhaken, die nicht zu den erhofften Lernergebnissen geführt hat.“¹

¹ Diese Option hat Scholz nicht gewählt, möglicherweise eine Folge seiner oben angedeuteten **latenten Lernproblematik**. - Diese Positionierung als Lernsubjekt gegenüber dem Lerngegenstand Bildungskonzept 'Fallarbeit' wurde in den Modellseminaren von vermut-

(2) Scholz wählte zunächst den Weg, sich mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' lernend in der Weise auseinanderzusetzen, als er all jene Seiten, die er nicht wiedererkennen konnte, an die er mit seinen bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen nicht anknüpfen konnte, kritisierte. Kritik geriet in der Seminarsituation zum Modus der Demonstration von Kompetenz; mit Blick auf die Berufsbiographie geriet sie zum Modus der Identitätssicherung. Die Kritiken vom Außenstandpunkt des Konzeptes verringerten die Kluft zwischen dem strategisch ausgewählten Neuen und dem gekonnten Alten so weit, daß die beruflichen Kompetenzen und die berufliche Praxis von Scholz mit dem Bildungskonzept einigermaßen vermittelbar blieben. Die gewachsene Traineridentität von Scholz wurde durch das Bildungskonzept nicht (mehr) in Frage gestellt.

Diese Form des Lernens lief über die Veränderung des Arbeitsmodells, in das einerseits ihm bekannte und von ihm gekonnte Elemente eingefügt wurden¹ und andererseits jene Elemente, die ihm unbekannt waren und von ihm nicht gekonnt wurden, in ihrer Bedeutung zurückgedrängt bzw. eliminiert wurden. Scholz hat dieses modifizierte Bildungskonzept zwischen dem ersten und zweiten Teil der Modellseminars entworfen und in Praxis umgesetzt. Seine Erfahrungen konnten deshalb im 2. Teil reflektiert werden. Sie waren nicht so eindeutig und nicht so positiv, daß der Lernprozeß von Scholz nun zu einem stabilen Zustand geführt hätte. Nur dann wäre er in der Lage gewesen, Fallarbeit nach **seiner** Version in **seiner** Praxis zu implementieren².

lich einem Fünftel der Teilnehmern vollzogen. Die einen Teilnehmer ließen sich mehr, die anderen weniger Zeit, um ihre Entscheidung über den Abbruch ihres Lernens zu treffen. Ein Teilnehmer teilte der Seminargruppe z.B. schon am zweiten Tag mit, daß es für ihn sinnvoller sei, die Teilnahme abzubrechen. Ein anderer Teilnehmer stellte fest: „*Ich persönlich das Gefühl, auf mich wartet viel Arbeit zu Hause, die ist wichtig, und das hier ist mir zu lang, oder sagen wir so, zu uneffektiv. Ich habe nichts gelernt.*“ Dieser Teilnehmer war zwar noch physisch im Seminar anwesend, emotional und kognitiv jedoch an seinem Arbeitsplatz. - Die sozial verträglichste Form, den Abbruch des eigenen Lernens öffentlich zu machen, erschien diesen Teilnehmern, die sich in ihrer Einschätzung, in diesem Modellseminar gäbe es für sie etwas zu lernen, getäuscht hatten, zum zweiten Teil des Seminars nicht mehr zu kommen.

¹ Diese Form des Lernens kann man als **Assimilation** des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' begrifflich fassen. Sie läßt sich in schöner Deutlichkeit in der Selbstbeschreibung von Siegfried Rosner, wie sie in Kapitel 4.2.1 vorliegt, erkennen. Implementiert werden von Rosner z.B. Elemente aus seiner systemischen Ausbildung und solche aus seiner NLP Ausbildung in den dritten Arbeitsschritt. Zurückgedrängt wird der 5. Arbeitsschritt in seiner Bedeutung zugunsten des 6. Arbeitsschrittes. Damit wird die hermeneutische Erkenntnistheorie, die Rosner nicht zur Verfügung steht, zugunsten der analytischen Erkenntnistheorie in das Bildungskonzept eingeführt. Diese wird insbesondere der Arbeit im 6. Arbeitsschritt untergelegt: Rosner läßt in der Lerngruppe deshalb Hypothesen bilden und auf der Grundlage von Alltags- bzw. Berufswissen falsifizieren.

² Vgl. dazu nochmals Siegfried Rosner in Kapitel 4.2.1

Aus lerntheoretischer Sicht stellte dieser Zustand, den Scholz mit seiner Reformversion des Arbeitsmodells von Fallarbeit erreichte, eine **Zwischenstufe** im Umgang mit dem Lerngegenstand 'Bildungskonzept' dar. Sein Lernen war, lerntheoretisch gesehen, relativ **flach** geblieben, indem er die **Tiefenstruktur** des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' lernend nicht erforscht und damit durchdrungen hat. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte der lernende Gang in die Tiefe des Lerngegenstandes für ihn offenbar keinen **Sinn**.

(3) Scholz hat, in Auseinandersetzung mit dem so erreichten lernenden Aufschluß des Bildungskonzeptes, insbesondere seinen problematischen Erfahrungen mit **seinem** Konzept in seiner Praxis, erkannt, daß er mit seiner bisherigen Lernproblematik nicht weiterkam. Die seinem Konzept erwachsenden Widerständigkeiten, Schwierigkeiten und Barrieren haben seinen Lernprozeß erneut ins Stocken gebracht. Je deutlicher sich für Scholz einerseits die Struktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' herauschälte, er andererseits im Bemühen um Anpassung des Konzeptes an seine Praxis auf Widerstand stieß, desto stärker entwickelt sich ein Gefühl des emotionalen Ungenügens auf ein solches Lernresultat.¹ Das Ergebnis seiner reflexiven Auseinandersetzung mit diesem Zustand und seinen Erfahrungen konnte sein: „Fallarbeit in der von mir konzipierten Weise eignet sich nicht zur Effektivierung meiner bisherigen Trainingspraxis.“

Diese Erkenntnis hat Scholz offenbar gewonnen, weil er sich nicht mit dem erreichten Zustand zufrieden gab. Aus lerntheoretischer Sicht entstand eine neue **Diskrepanzerfahrung**. Es war ihm möglicherweise klar geworden, daß ihm, wenn er auf dem **trainingstypischen Standpunkt** verharrt, ihm die Besonderheit von Fallarbeit notwendig verborgen bleiben muß. Aus der Reflexion: „Was habe ich bisher gelernt - Was könnte ich lernen, wenn ich mein altes Lernprinzip aufgeben würde“ erwuchs ihm eine **neue Lernproblematik**, die mit jener, die ihn bewogen hat, in das Modellseminar zu kommen, nichts mehr zu tun hatte. Jetzt ging es um die Zuwendung auf die Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes: „Jetzt will ich es genauer wissen, um was es da eigentlich geht!“ Praktisch setzte er diese Lernproblematik in der Weise um, als er ein fallorientiertes Seminar für betriebliche Ausbilder organisierte, das er zusammen mit einem der 'Konstruktoren' des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' durchführte. Er verschaffte sich die Chance, das 'Original' des Konzeptes in praxi zu erfahren und daran seine Version von Fallarbeit zu spiegeln. Aus lerntheoretischer Sicht ging es um die Ermöglichung und die erneute Reflexion von Diskrepanzerfahrungen.

¹ 'Lernresultat' ist hier das von Scholz quasi als Eigenbau entwickelte Konzept von Fallarbeit. Die trainingstypischen Charakteristika dieses 'Lernresultates' erfährt er dann in seiner Praxis als Widerständigkeiten.

Scholz hat, indem er sein altes Lernprinzip aufgibt und sich nun in eine qualitativ andere Gesamthaltung dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' gegenüber begibt, ein **neues Lernprinzip** definiert. „Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' stellt eine echte Alternative zu meinen bisherigen Trainingskonzepten dar. Waren diese eher auftragsorientiert, dozentenorientiert, inhaltsorientiert und methodenorientiert, so erweist sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in jedem dieser Merkmale als eine Art Gegenentwurf - subjektorientiert, lernerorientiert, problemorientiert, handlungsorientiert.“ Mit dieser Definition erfährt Scholz, als Resultat des Ungenügens des bisherigen Lernens, eine **neue Diskrepanzerfahrung**, die sich von jener, die ihn im Vorfeld des Modellversuchs bewogen hat, überhaupt an einem Seminar teilzunehmen, grundständig unterscheidet; es entsteht quasi eine **Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung**.

Gelingt es Scholz, in Beantwortung dieser Frage das Bildungskonzept 'Fallarbeit' nicht mehr von außen zu betrachten und zu versuchen, einzelne, interessant erscheinende Teile hervorzuheben, sie vor dem Hintergrund seiner Trainingsszenarie zu erkennen und für seine Praxis zu instrumentalisieren, erfolgt der **Umschlag des Lernprinzips**: „Ich begeben mich nun **in das Konzept hinein** und versuche, seine **interne Konstruktion** zu erkennen. Ich wende mich den einzelnen Elementen des Konzeptes 'akzentuierend' zu: d.h. bei gleichzeitigem Präsenthalten der anderen im Raum stehenden Momente des Konzeptes¹ rekonstruiere ich Schritt für Schritt das Gesamtkonzept.“^{2 3} Dieser

¹ Dies kann man sich konkret so vorstellen: Scholz reflektiert z.B. auf den 5. Schritt des Bildungskonzeptes, seine thematische Differenzierung nach 5 Ebenen und seine erkenntnistheoretische Basis im Sinne des **Verstehens** ('Spuren suchen') - diese Reflexion geschieht unter Präsenthalten des dritten Schrittes: Perspektivenwechsel, **emphatisches Verstehen** - und des 6. Schrittes: **analytisch angelegtes Verstehen** thematischer Seiten der Fallgeschichte unter Aktivierung von Sonderwissen. Diese Akzentuierung von Schritt 5 bei gleichzeitigem Präsenthalten der Schritte 3 und 6 ermöglicht es, eine wesentliche erkenntnistheoretische Grundlage des Gesamtkonzeptes zu rekonstruieren. - In dieser Weise könnte Scholz jeden einzelnen Schritt des Arbeitsmodells akzentuieren und sich auf diese Weise in die Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' lernend hineinbewegen.

² Dieser qualitative Lernsprung ist in Anlehnung an Holzkamps Erläuterung seines Lernsprungs bei seinem lernenden Zugang auf die Orchestervariationen von Schönberg formuliert; vgl. Holzkamp 1993, S. 243

³ Vgl. zu dieser hypothetischen Rekonstruktion eines qualitativen Lernsprungs bei Hubert Scholz die Reflexionen von Albert Kohl in Kapitel 4.2.1. Kohl hat, nach meiner Deutung, zwar keinen qualitativen Lernsprung beim lernenden Zugang auf das Bildungskonzept vollziehen müssen, weil er **von vornherein** bereit war, seine Lernproblematik auf die Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' auszurichten (er suchte einen neuen pädagogischen Zugang auf Erwachsenenbildung). Bei Kohl stellt sich die Lernbewegung deshalb eher als **kontinuierlicher Lernfortschritt** dar - das Ergebnis seines Lernens entspricht indes dem Zustand, den Hubert Scholz dann erreichen kann, wenn er sich entschließt, sein altes Lernprinzip zugunsten des neuen Lernprinzips aufzugeben.

Wechsel des Lernprinzips wird von Holzkamp als „**qualitativer Lernsprung**“¹ bezeichnet. Wird er vollzogen, stellt sich das Lernsubjekt in Bezug zum Lerngegenstand auf ein qualitativ anderes Niveau, aus dem ehemals 'flachen' Lernen wird 'tiefes' Lernen, weil sich dem Lernenden nun erst die Tiefenstruktur des Lerngegenstandes entfaltet.

Diesen Schritt ist Hubert Scholz gegangen - lerntheoretisch ausgedrückt: diesen Lernsprung hat er vollzogen. Nach dem gemeinsamen Seminar mit einem der Konzeptkonstrukteure war er bereit und in der Lage, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' ohne fremde Unterstützung in einer Form anzubieten, die nicht mehr der Logik seiner Trainingskonzepte, sondern der Begründungs- und Handlungslogik des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' entsprach. Dieser Stand des Lernprozesses von Huber Scholz mag nicht der Abschluß seiner Lernbewegungen im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' sein, sofern er sich nicht mit der bloßen Adaption des Bildungskonzeptes genügt. Seine bildungs- und lerntheoretischen Kompetenzen, die ihm aus seinen theoretischen Studien zugewachsen sind sowie die Reflexion seiner Erfahrungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in unterschiedlichen Praxen und ihren entsprechenden Rahmungen mögen für ihn eine **neue Lernproblematik** erwachsen lassen: die Weiterentwicklung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' aus dessen Tiefenstruktur heraus. Hubert Scholz mag dieses Konzept als pädagogisches Entwicklungsprojekt und damit gleichzeitig als Brückenprojekt für den beruf-

¹ Der hier am Beispiel von Hubert Scholz exemplarisch entwickelte lerntheoretische Zusammenhang wird von K. Holzkamp in der abstrakten Sprache seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie wie folgt ausgedrückt: „Der Umschlag von der Dominanz der Bestimmungen der ursprünglichen Lernproblematik zur Dominanz der (im Lernvorgang selbst entwickelten) Bestimmungen der entfalteten Lernproblematik beim Vollzug der Lernhandlungen wäre so gesehen gleichbedeutend mit einem qualitativen Lernsprung.“ (Holzkamp, K. 1993, S. 239) Voraussetzungen für qualitative Lernsprünge im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' sind: 1. Daß dieses eine entsprechende 'Tiefe', also eine **Gegenstandstektonik** aufweist. Mit Blick auf den komplexen pädagogischen bzw. didaktischen Bauplan des Bildungskonzeptes und aus der Perspektive 'pädagogischer Laien', um die es sich bei den Trainern aufgrund ihrer nicht-pädagogischen Vorbildung in aller Regel handelt, kann die Gültigkeit dieses Kriteriums unterstellt werden. 2. Daß die initiale Lernproblematik des Lernsubjektes, also seine Lernbegründung für die Teilnahme an dem Modellseminar, von vornherein so entwickelt ist, daß von dieser aus die gesamte Tiefenstruktur des Lerngegenstandes aufschließbar ist. Liegt diese Lernproblematik nicht vor, bricht der Teilnehmer sein Lernen ab, bevor er auf der Zwischenebene des Lerngegenstandes in die Situation kommt, sein Lernprinzip zu ändern. Dies lag bei jenen Teilnehmern vor, in unter (2) in diesem Teil charakterisiert wurden. 3. Daß die weitere Entfaltung der initialen Lernproblematik im Zuge des Lernprozesses möglich ist, so daß der lernende Zugang auf das Bildungskonzept auf der Zwischenstufe des Aufschlusses des Konzeptes nicht stecken bleibt. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn die Durchführung des Modellseminars didaktisch so 'chaotisch' oder gruppenspezifisch so konfliktbeladen wäre, daß die initiale Lernproblematik massiv an ihrer Entfaltung behindert wäre. Vgl. zu den Voraussetzungen qualitativer Lernsprünge Holzkamp 1993, S. 240

lichen Zugang auf die Praxis des universitären Lehrens und Lernens begreifen - die ehemals latente Lernproblematik hat sich dann in eine neue initiale Lernproblematik verwandelt.

4.2.2.4 Erwachsenenbildnerisches Handeln legitimieren - 'Fallarbeit' als Neudefinition bzw. Erweiterung erwachsenenpädagogischen Handelns

„Ich weiß jetzt, daß ich das Konzept anwenden werde. Ich werde meine Aufmerksamkeit in Richtung pädagogische Konzepte lenken.“

„Das ist für mich kein Modell neben anderen. Es ist für mich ein pädagogisches Verständnis. ... Für mich ist es ein Zugang zum Lehr-Lernverhältnis. Der Zugang zu den Lernenden ist ein sinnverstehender Zugang; das ist für mich der entscheidende und didaktisch relevante Zugang. Das ist nicht einer neben anderen. Ich habe einen neuen Zugang gesucht, weil ich mit meinem alten Zugang unzufrieden war - und hab' eigentlich mehr gefunden, als ich mir erhofft hatte.“

Typisierung: Diejenigen Trainer, die aufgrund ihrer Vorbildung¹ ein theoretisch fundiertes Vorverständnis pädagogischer Konzeptualisierungen entwickelt haben, nutzen das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entweder zur qualitativen Anreicherung ihres Konzeptrepertoires oder dazu, ihre erwachsenenbildnerische Arbeit auf völlig neue konzeptionelle Grundlagen zu stellen. Fallarbeit dient beiden als Katalysator zur Klärung identitätsbedeutsamer erwachsenenpädagogisch-didaktischer Festlegungen.

¹ Hier kommt die Vorbildung der beiden Seminar Teilnehmer, von denen die beiden Einleitungszitate stammen, ins Spiel. Bei beiden handelt es sich um diplomierte Pädagogen. Ihre Konzeptreflexionen setzen also an einer Stelle an, die z.B. diplomierten Soziologen nicht möglich ist. Dies mag der Grund dafür sein, daß Soziologen oder andere Sozialwissenschaftler, wollen sie sich der pädagogischen Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' lernend zuwenden, qualitative Lernsprünge vollziehen müssen, so wie dies in Kapitel 4.2.2.3 am Beispiel von Hubert Scholz, der diplomierter Soziologe ist, theoretisierend nachgezeichnet wurde. Diplom-Pädagogen univ., also nicht den traditionell ausgebildeten Lehrern, ist es eher möglich, sich diesem Bildungskonzept im Sinne einer **kontinuierlichen Lernbewegung** zu nähern. Ohne Anspruch auf statistische Absicherung dieser 'Erkenntnis' spricht für diese Einschätzung das charakteristisch unterschiedliche Lerner-schicksal der insgesamt 6 Diplom-Pädagogen (Typisierung gem. Kapitel 4.2.2.4) im Vergleich zu den insgesamt 8 Soziologen, Psychologen bzw. Diplomkaufleuten (Typisierung mehrheitlich gem. Kapitel 4.2.2.2 und im Einzelfall gem. Kapitel 4.2.2.3), die an den beiden Modellseminaren teilnahmen.

Albert Kohl legt in seinen berufsbiographischen Reflexionen¹ offen, daß er mit der Typik seines pädagogischen Zugangs auf die Lehr-Lernsituationen seines Arbeitsfeldes in der Weiterbildung seit längerem unzufrieden ist. Dieser Zugang ist im Kern dozentenorientiert, lehrinhalts- und vermittlungszentriert und ähnelt so in seinen Grundstrukturen eher der bekannten didaktischen Konstellation schulischen Lehrens und Lernens. Die initiale Lernproblematik² für Kohl bestand also nicht aus einer singulären Handlungsirritation,³ sondern aus einer **Diskrepanzerfahrung** bei fundamentalen 'pädagogischen Zugängen' auf die Bildung Erwachsener. Kohl hat offenbar die begründete Hoffnung, daß er sich über Lernen 'pädagogische Zugänge' aneignen kann, von denen er annimmt, daß sie seinen pädagogischen Wertsetzungen eher entsprechen als jener pädagogisch-didaktische Habitus, den er sich im Laufe seiner Praxis angeeignet hat. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' weckt bei dieser emotional-motivationalen Konstellation diese antizipierte Hoffnung: „Es könnte sein, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' mir einen anderen pädagogischen Zugang zur Durchführung meiner Seminare eröffnet. Ob dies der Fall ist, werde ich mir im Seminar genau ansehen und dann entscheiden, wie intensiv ich mich auf dieses Konzept einlassen werde.“

Albert Kohl erkennt im Seminar, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' eine klare Alternative zu seinem bisherigen pädagogischen Zugang darstellt. Dies hat er einerseits gesucht, erfährt jedoch im lernenden Aufschluß des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' eine Fülle an Schwierigkeiten und Barrieren. Er will sich dieses Konzept einerseits lernend aneignen, fädelt sich deshalb im Modellseminar immer wieder aktiv in verschiedenen Rollen in die Fallbearbeitung ein, erlebt dabei allerdings, daß sich das Konzept gegen einen schnellen Zugriff sperrt: „Ich will mit dem Konzept arbeiten, aber ich beherrsche es noch nicht hinreichend.“ Diese Erfahrung entmutigt ihn nicht, sondern spornt ihn an, in der Zeit zwischen den beiden Seminarteilen in seiner Weiterbildungspraxis Fallarbeit anzubieten. Seine Erfahrungen sind widersprüchlich: einerseits gelingt es ihm nicht, die Anforderungen des Konzeptes an kompetentes Handeln so zu erfüllen, daß er damit sein Lernen hätte abschließen können; andererseits erscheint ihm die nicht voll gelungene fallorientierte

¹ Vgl. Kapitel 4.2.1, in dem das Interview mit Albert Kohl abgedruckt ist und aus dem das Einleitungs zitat in leicht abgewandelter Form entnommen wurde. Der Leser kann die folgenden Typisierungen mit dem Interviewtext von Kohl gegenlesen und die Schlüssigkeit der Argumentation überprüfen.

² Die 'initiale Lernproblematik' in Frageform ausgedrückt: Aus welchen Hoffnungen auf begründetes Lernen heraus hat Kohl das Modellseminar besucht?

³ Eher singuläre Handlungsirritationen stellen die Fallsituationen dar, die die Trainer in die Modellseminare mitgebracht und dort zur Bearbeitung angeboten haben. Eine Fallgeschichte ist ein konkretes Ereignis, das sachlich, personell, räumlich und zeitlich eingegrenzt werden kann und so dem Bildungsprozeß Fallbearbeitung zur Verfügung gestellt wird.

Weiterbildungspraxis immer noch attraktiver als sein bisheriger Seminarstil. Den 2. Seminarteil nutzt er zur Reflexion seiner Praxiserfahrungen, zur Klärung offener theoretischer Fragen und zur Übung des Rollenhandelns als Fallberater.

Das Lernerschicksal von Albert Kohl nimmt seinen kontinuierlichen Verlauf. Ähnlich wie Hubert Scholz schafft er die Voraussetzungen, zusammen mit einem der Konstrukteure des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' ein fallorientiertes Seminar durchzuführen. Parallel dazu arbeitet er sich in die bildungs- und lerntheoretischen Grundlagen des Bildungskonzeptes ein. Die Reflexionen dieser Praxis mit Bezug zu seinen theoretischen Studien schaffen die Voraussetzungen, im nächsten Schritt Fallarbeit selbständig anzubieten. Damit ist das Lernhandeln sukzessive in Arbeitshandeln übergegangen, die Lernproblematiken wurden schwächer, Handlungskompetenz erwuchs zunehmend. Albert Kohl firmiert heute als selbständiger Fallberater, seine beruflich-pädagogische Identität hat sich neu konstituiert.

4.2.2.5 Berufliche Handlungsspielräume erweitern - Fallarbeit als methodisches Segment der Trainerarbeit

„Ich möchte den Ausbildern in ihrer Arbeitssituation helfen, indem ich ihnen andere Werkzeuge für ihren Umgang mit den Auszubildenden in ihre Kiste lege. Helfen heißt also, daß sie mit ihren Ausbildungssituationen besser zurechtkommen und nicht mehr bloß das Fachliche sehen, also die Vermittlung von Fachkenntnissen und Fähigkeiten, also die Entwicklung von Fachkompetenz bei ihren Jugendlichen, sondern auch die Entwicklung von außerfachlicher Kompetenz, also Individual-, Methoden- und Sozialkompetenz. Damit sollen die Ausbilder ihre 'Produkte', also ihre Auszubildenden, irgendwann einmal besser auf dem Arbeitsmarkt loszukriegen, sie sollen sie also lebensfähiger machen. Also darum geht's mir.“

Typisierung: Diese Trainer definieren ihre Kompetenz über den souveränen Umgang mit relativ engen, am Trainingsmarkt erfolgreichen Themenkomplexen.¹ Ihr Training fußt zentral auf spezifischen methodischen Arrangements (Übungen, Demonstrationen, Fälle, Spiele) und Techniken (Moderation, Video, Metaplan), die sie über spezielle Qualifizierungsanstrengungen erworben haben. Ihr handlungsleitendes pädagogisches Deutungsmuster definiert deshalb Training als Methode. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird von den Trainern in dieses Methodenarsenal eingestellt - mit der Folge des Scheitern

¹ Z.B. Rhetorik, Kommunikation, Zeitmanagement, Verkaufsberatung, Gesprächsführung, Konflikttraining, Motivation, Teambildung. Im Feld berufspädagogischer Trainings z.B. Leittextmethode, Projektarbeit, Kreativität, Teambildung, Selbstsicherheit.

des Zugangs zum Bildungskonzept und des Rückzuges auf das bewährte Methodenspektrum.

Sylvester Abel war bis zum politischen Umbruch in der DDR an einer Universität im akademischen Mittelbau tätig. Seine Lebens- und Berufsbiographie ähnelt in ihren formalen Teilen jener von Sigurd Völler¹ - Abel und Völler waren Kollegen in demselben universitären Bereich. Gemeinsam gestalteten und bewältigten sie den politischen Umbruch, die berufliche Neuorientierung, die Adaption westlicher Weiterbildungsstrukturen und -konzepte sowie die unternehmerischen Maßnahmen zur Existenzsicherung durch den risikoreichen Gang auf den Weiterbildungsmarkt als selbständiger Anbieter. Beide kamen unter ähnlichen Bedingungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in Berührung und beide nahmen an demselben Modellseminar teil. Damit enden die Gemeinsamkeiten, zumindest mit Blick auf die Frage, wie das Bildungskonzept 'Fallarbeit' von beiden wahrgenommen und verarbeitet wurde. Sylvester Abel stellt einen völlig anderen Verarbeitungstypus dar.

Als selbständiger Trainingsunternehmer bietet Abel am Trainingsmarkt 'modernes' Trainingswissen², eingebunden in 'moderne' Trainingskonzepte und unterstützt durch 'moderne' Trainingstechniken, begrifflich auf dem Markt bekannt als 'tool-box'³, an. Einen Teil seines internalisierten Verständnisses von Trainingsarbeit, unterlegt und vermischt mit 'modernem' pädagogischem Vokabular⁴, legt Abel im Einleitungszitat für dieses Kapitel offen, wenn er z.B. seine persönlichen Ziele erläutert, die er für sein Handeln im Rahmen eines Trainings mit betrieblichen Ausbildern verfolgt.

Abel muß, will er nicht riskieren, vom Trainingsmarkt zu verschwinden, darauf bedacht sein, dem beschleunigten betrieblichen Modernisierungsdruck auf die Weiterbildung zu entsprechen und durch ein attraktives Trainingsangebot mit nachfragegerechten Trainingsinhalten und Trainingsmodellen abzudecken.

¹ Vgl. Kapitel 4.2.2.1

² Dieses 'Trainingswissen' stellt, je nach Ausbildungsprofil des Trainers unterschiedlich gewichtet, üblicherweise eine Mischung aus sozialwissenschaftlichem Wissen, aus eigens für den Trainingsmarkt aufbereitetem sozialwissenschaftlichem Wissen und eher sich als populärwissenschaftlich gerierendem Berufs- und Alltagswissen sog. Trainergurus dar. Gerade letztere überschwemmen den Buchmarkt für Trainer mit immer neuen Konzepten und 'Erkenntnissen', die für das Trainergeschäft und mit Blick auf den Abnehmermarkt aufbereitet sind und die dann von Trainern benutzt werden, um ihr persönliches Kompetenzprofil weiterzuentwickeln bzw. daraus eigene Trainingskonzepte zu 'zimmern'.

³ Darunter verstehen die Trainer z.B. Moderations- und Präsentationstechniken und 'aktivierende' Methoden.

⁴ 'Individual-, Methoden- und Sozialkompetenz' sind z.B. Teil eines Sprachspiels, das den modernen Berufsausbildungsmarkt beherrscht und Teil der Vermarktungsstrategien für Trainingskonzepte darstellt.

ken. Seine eigenen Qualifizierungsanstrengungen müssen deshalb vor allem darauf gerichtet sein, die aktuellen Trends auf dem Weiterbildungsmarkt zu erkennen, die nach oben geschwemmten Trainingsideen und -konzepte hinsichtlich ihrer Tauglichkeit zur Vermarktung zu prüfen und ggfs. sich diese Ideen, Konzepte, Methoden und Techniken durch Weiterbildung so anzueignen, daß sie als Teil des eigenen Kompetenzprofils für potentielle Nachfrager interessant werden. Nur dann ist es möglich, Aquisitionsverhandlungen zu führen und Weiterbildungsaufträge zu bekommen.¹

Die initiale Lernproblematik dieses Trainertypus konzentriert sich vor allem auf die Frage, ob es im Modellseminar etwas zu Lernen gibt, das sich problemlos in den vordefinierten Rahmen integrieren läßt: attraktiv für potentielle Nachfrager, methoden- und technikorientiert in der Durchführung. Abel stellt im Verlauf des Modellseminars fest, daß sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' seinem schnellen Zugriff entzieht. Die im Seminar unternommenen Versuche, das Methoden- und Technikwerkzeug der Trainer an verschiedenen Stellen in das Arbeitsmodell zu integrieren, scheitern umso nachhaltiger, je länger das Seminar dauert. Stattdessen schält sich immer deutlicher heraus, daß das Bildungskonzept vor allem im 5. und 6. Schritt Kompetenzen fordert, auf die Abel nicht einfach zurückgreifen kann, sondern die er erst erwerben muß. Insbesondere die Vorgaben des Konzeptes für die Arbeit an den sog. Kernthemen lassen erkennen, daß die Trainer sich nicht auf inhaltsneutrale Moderationstechniken zurückziehen können, sondern daß sie einen breiten Fundus an Wissenschafts- und Berufswissen besitzen müssen, um die Kernthemenarbeit vorwärtszutreiben.

Für Abel türmt sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' allmählich zu einem Lernprojekt auf, das sich nicht über Rückgriff auf Bekanntes und Gekanntes erledigen läßt, sondern die Frage nach der eigenen Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft aufwirft; die Sinnfrage für das Lernen steht im Raum.. Sylvester Abel entscheidet sich für den Rückzug - sein Werkzeugkasten, den er in das Seminar mitgebracht hat, bleibt auf der Heimreise leer.

5. Zur Konzipierung von Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern

Modellversuche im Bildungsbereich stehen unter dem Anspruch, über wissenschaftliches Erkenntnisbemühen bildungspraktische Entscheidungen sach-

¹ Dies ist eine der Argumentationslinien, wie sie in Kapitel 4.2.2.2 entwickelt wurden. Während dort auf die strukturellen Hintergründe des Trainingsmarktes focussiert wurde, wird im folgenden das Augenmerk auf die Bedeutungszuschreibungen für Bildungskonzepte, wie sie die Trainer aufgrund der Marktgebundenheit ihrer Tätigkeit treffen, gelegt.

lich zu fundieren.¹ Solche Entscheidungen stellen sich, bezogen auf die Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern, in mehrfacher Hinsicht. Auf einer Makroebene kann überlegt werden, in welchen Organisationsformen die Weiterbildung von Fallberatern konzipiert werden kann. Verschiedene Optionen sind denkbar:

* Die Entwicklung eigener, didaktisch durchstrukturierter **Seminare**, die von den Teilnehmern berufsbegleitend besucht werden. Dies ist die Option, die im Modellversuch wahrgenommen wurde.

* Die Integration des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in pädagogische **Hochschulstudiengänge** wie etwa den Diplom-Studiengang Pädagogik, Studienrichtung Erwachsenenpädagogik. Hier würden den Studenten die notwendigen kognitiven und operativen Kompetenzen zur Implementierung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in der Erwachsenenbildungspraxis im Rahmen ihres Studienganges vermittelt². Notwendige Voraussetzung dafür wäre, das Bildungskonzept in seinen theoretischen Implikationen während des Studienganges schrittweise zu entfalten und es dann zu praktizieren³. Der Studienplan müßte deshalb zumindest partiell auf Handlungskompetenz hin konzipiert sein.

* Die Einarbeitung in die Aufgaben, Handlungsanforderungen und Kompetenzbereiche des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' durch partizipatives oder kooperatives Lernen. Dies ist dann der Fall, wenn Erwachsenenbildner/Dozenten/Trainer außerhalb eigens eingerichteter Lehrernverhältnisse als Fallberater handeln und sich über diese Form mit dem Bildungskonzept (lernend) auseinandersetzen. „Mitlernen begleitet nämlich mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei der Bewältigung jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert.“⁴ Mitlernen als Grundform des lernenden Umgangs mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit'

¹ 'Sachlich fundieren' bedeutet nicht, aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen praktische Konsequenzen linear 'abzuleiten'; praktische Entscheidungen lassen sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht deduzieren. Praxis hat eine eigene Rationalität. Diese zeigt sich in einer Vielfalt spezifischer Kriterien bei praktischen Entscheidungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Entscheidungsproblem können von der Praxis bedacht, aber auch ignoriert werden.

² Vgl. zu dieser Idee Müller, K. R., *Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik*. In: Knoll, J., *Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik*, Bad Heilbrunn 1998. In Vorbereitung.

³ Vgl. dazu die entsprechenden Erfahrungen und Reflexionen bei Müller, K. R. 1998, Kapitel 3 und 4.

⁴ Holzkamp, K. 1993, S. 183

kann selbst wieder organisiert werden, z.B. in der Rolle des sog. Co-Trainers¹ (Co-Fallberaters). Hier setzt sich der Erwachsenenbildner in der Rolle des Fallberaters² mit dem Bildungskonzept einerseits handelnd auseinander, wird dabei allerdings von einem erfahrenen bzw. kompetenten Fallberater unterstützt. Dieser übernimmt den Hauptteil der Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses und ermöglicht es so dem Neuling, sich relativ entlastet Schritt für Schritt an das Bildungskonzept heranzuarbeiten: Teilaufgaben zu übernehmen und dabei Erfahrungen zu machen, sich zurückzuziehen und zu beobachten, mit dem Fallberater über Beobachtetes bzw. Erfahrenes zu reflektieren u.a.m..

Vor dem Hintergrund dieser Organisationsoptionen für die Weiterbildung zu Fallberatern geht es in diesem abschließenden Kapitel der Untersuchung darum, die Einsichten und Erkenntnisse aus den **seminaristisch angelegten Modellseminaren** so zu verdichten, daß sie für bildungspraktische Entscheidungen als Bezugspunkte dienen können. Damit wäre der Aufgabenstellung des Modellversuchs Genüge getan. Da im Umfeld des gesamten Forschungsprojektes³ in den letzten Jahren jedoch auch die **Form des Mitlernens** praktiziert wurde, bietet es sich hier an, einige der dabei gemachten Erfahrungen zur Sprache zu bringen⁴ - als zumindest knappen Einblick in eine zweite pädagogische Option der Weiterbildung zu Fallberatern. Dieser 'Einblick' wird in zwei unterschiedlichen Formen ermöglicht: einmal als wissenschaftliche Rekonstruktion von zwei Interviews mit einer Fallberaterin, die im Rahmen des Modellversuchs 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung von AusbilderInnen' zusammen mit einem erfahrenen Fallberater erstmalig Fallarbeit moderierte⁵; zum anderen durch erfahrungsgestützte Selbstreflexion von zwei

¹ Der Begriff des 'Trainers' ist in der Weiterbildungspraxis eingeführt. Er wird deshalb an dieser Stelle übernommen, auch wenn er in bildungstheoretischen Reflexionen nicht vorkommt: 'Training' als sozialem Handeln von 'Trainern' wird per definitionem ein instrumentelles Handlungsmotiv und ein nur eingegrenzter Entwicklungsanspruch (z.B. die Verbesserung bestimmter motorischer Fähigkeiten, wie etwa eine Topspin-Vorhand mit dem Tennisschläger ausführen können) zugewiesen. Dagegen wird der Bildungsbegriff als ganzheitlicherer Entwicklungsanspruch abgegrenzt.

² Also nicht in der Rolle des Lernenden, wie dies bei den Teilnehmern der beiden Modellseminare der Fall war.

³ Dazu zählt auch der Modellversuch 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung betrieblicher AusbilderInnen'; vgl. dazu Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997 und die dort beschriebene Infrastruktur des Modellversuchs. Dazu zählen auch eine ganze Reihe an fallorientierten Seminaren, die in den letzten Jahren vom Projektteam in verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung durchgeführt wurden. Auch in diesen Seminaren war das Forschungsanliegen ständig präsent, auch wenn dies nicht zur offiziellen Lesart der Seminare gehörte. In diesen Seminaren konnte insbesondere die Form des Mitlernens praktiziert werden.

⁴ Siehe Kapitel 5.2

⁵ Siehe Kapitel 5.2.1

Erwachsenenbildnern, die erstmalig als Fallberater tätig waren und die im Anschluß an diese Erfahrungen zwei Texte verfaßt haben¹. Diese geben einen unverstellten Einblick in die kognitiven und emotionalen Herausforderungen, die das Bildungskonzept 'Fallarbeit' an die Fallberater stellt.

5.1 Seminaristische Formen der Weiterbildung zu Fallberatern - Einsichten aus den beiden Modellseminaren

In diesem Kapitel geht es um die thesenartige Verdichtung der Einsichten und Erkenntnisse zu zentralen didaktischen und strukturellen Fragen, die sich bei dem seminaristisch organisierten Modellversuch zur Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern ergeben. Diese Erkenntnisse sind der Extrakt eines distanziereten und reflektierenden Blickes auf das Ingesamt der beiden Modellseminare. Damit soll ausgedrückt werden, daß diese Erkenntnisse nicht aus speziellen Forschungsfragen, die im Detail mit methodischem Handwerkszeug bearbeitet wurden, stammen, sondern das Ergebnis einer Gesamtschau darstellen².

Sie betreffen einerseits die Gestaltung des Weiterbildungsprozesses im engeren Sinne, also die (didaktischen) Entscheidungen über die Weiterbildungsinhalte, die methodische Gestaltung des Bildungsprozesses und dessen mediale Unterstützung. Eng damit verbunden sind Entscheidungen über die Auswahl der Weiterbildungsteilnehmer, wenn es um die Frage geht, welche notwendigen, möglicherweise auch unabdingbaren Kompetenzen diese in den Weiterbildungsprozeß mitbringen sollten bzw. wenn die Arbeitsfähigkeit einer Weiterbildungsgruppe bedacht wird, die auch mit der Spannweite der unterschiedlichen Teilnehmererfahrungen und -kompetenzen zu tun hat³.

Sie betreffen auch spezifische Bedingungen wie etwa den zeitlichen Rahmen als notwendig erscheinende Gesamtzeit der Weiterbildung und die Frage nach der Aufteilung dieser Gesamtzeit in verschiedene Seminarteile mit spezifischen Intervallen sowie die Frage nach der (didaktischen) Nutzung dieser Intervalle. Die personelle Seite, also die Frage nach den Personen, die ihrerseits

¹ Vgl. Kapitel 5.2.2 und Kapitel 5.2.3

² Das Forschungsteam organisierte diese Gesamtreflexion in der Weise, als sich die beteiligten Wissenschaftler in einer Gesprächsrunde über die in den Kapiteln 5.1.1 bis 5.1.5 bearbeiteten Themenkreise 'verständigten'. Ihr Gespräch fußte auf ihren jeweiligen Seminarerfahrungen und Seminarreflexionen sowie auf der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Tonbändern, die von beiden Modellseminaren erstellt wurden. Methodologisch wurden rekonstruktive und analytische Zugänge zu den Themenkreisen gesucht. Die Ergebnisse dieses Gesprächs waren gemeinsam geteilte Einschätzungen zu den anstehenden Themenkreisen. Sie liegen den folgenden Ausführungen zugrunde.

³ In der Fachliteratur wird diese Frage unter dem Stichwort Homogenität/Heterogenität der Zusammensetzung von Lerngruppen in der Erwachsenenbildung diskutiert.

die Weiterbildung zu Fallberatern durchführen (können), gehört ebenfalls in diesen Rahmen.

5.1.1 Bildungsinhalt und Seminarmethode

Die beiden Modellseminare wurden nach dem Bildungsprinzip geplant und durchgeführt, den Bildungsinhalt durch die Praxis der Modellseminare 'entstehen' zu lassen. Anders ausgedrückt: die didaktische Struktur der Modellseminare sollte den angehenden Fallberatern die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' durch die Bearbeitung selbst eingebrachter Fallgeschichten aus dem eigenen beruflichen Umfeld ermöglichen. Das, was die Fallberater in ihrer späteren Praxis können sollten, sollten sie in den Modellseminaren am Beispiel anderer (der Seminarleiter) beobachten, dann selbst handelnd erfahren und erproben sowie auf allen Handlungs- und Erfahrungsebenen reflektieren.

Ergebnisthese: Die didaktische Struktur von Wahrnehmung und Beobachtung des Handelns anderer, also des Handelns der Fallberater (Leiter) der Modellseminare, der Reflexion darüber sowie der eigenen Erfahrungen und Erprobungen und der Reflexion darüber - dieses Konzept hat sich, bei allen Schwierigkeiten im Detail, als überzeugend und stimmig erwiesen. Zu dem Grundmuster dieses Seminarkonzeptes, Handeln und Reflexion in einen dialektischen Zusammenhang zu bringen und sich damit Schritt für Schritt in die interne Begründungs- und Handlungslogik des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' hineinzubewegen, wurde keine Alternative erkannt.

Die lerntheoretische Stärke dieses Konzeptes liegt in der **handelnden** Auseinandersetzung mit dem Bildungsgegenstand und der systematischen Verortung sog. **Lernschleifen** in den Phasen der Meta-Reflexion. **Probleme dieses Ansatzes** liegen in den Details, mit denen sich Seminarleitung und Teilnehmer arrangieren müssen:

* Eines der Hauptprobleme dieses Ansatzes besteht darin, eine Balance zwischen der Didaktisierung der von den Teilnehmern eingebrachten Fallsituationen ('didaktische Fälle') zum Zwecke des Erwerbs von Fallberaterkompetenzen und der ernsthaften Bearbeitung der Fallsituationen für den Fallerzähler ('Ernstfälle') im Sinne des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit', herzustellen. Gegebenenfalls müssen der Erprobung von Fallberater-Handlungskompetenzen mit Rücksicht auf die Interessen des Fallerzählers Grenzen gesetzt werden. Die Erfahrungen in beiden Modellseminaren im Umgang mit diesem Problem zeigten, daß, je länger die Seminare vorangeschritten waren, sich umso eher diese Balance eingestellt hat. In den ersten beiden Tagen war es in beiden Seminaren höchst schwierig, authentische Fallbearbeitung und

deren Didaktisierung für das Erlernen der Fallberaterkompetenzen auszubalancieren, weil sich die Teilnehmer schon sehr frühzeitig immer wieder auf die Meta-Ebene begaben und entsprechende Reflexionen 'anzettelten'.

Dies zeigt das didaktische Risiko dieser Art des Seminarbeginns, Fallarbeit zu lernen, indem Fallarbeit von Anfang an praktiziert wird. Die Unwägbarkeiten liegen in der Unterschiedlichkeit der Interessen, der Vorannahmen und der Bilder der Teilnehmer über das Konzept, die den Vorannahmen der Seminarleitung nie völlig entsprechen und die deshalb zu mehr oder weniger großen Enttäuschungen führen. Dies einerseits auszuhalten und andererseits ein Umdeuten der Erwartungen im Laufe des Seminars zu unterstützen, bedeutet die Kärnerarbeit dieser Seminar Didaktik. Sie kann nur gelingen, wenn genügend Teilnehmer den didaktischen Weg der Seminarleitung und des Konzeptes mitzugehen bereit sind. Dies bedeutet, sich in sehr grundsätzlicher Weise auf das Andere, das Fremde einzulassen. Möglicherweise ist dies der erste und **möglicherweise wichtigste Scheideweg** für die Teilnehmer im Zugang auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit': **ihre Bereitschaft, sich in dieser Anfangssituation auf Fremdes einzulassen.** Teilnehmer, die sich in dieser Phase dagegen wehren, das Be-Fremdliche des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' im Kern¹ zu akzeptieren, finden, dies die Erfahrung in beiden Modellseminaren, nur noch schwer oder gar nicht den Weg zum Konzept. Dies hat möglicherweise damit zu tun, daß die Bereitschaft, sich in einer sehr grundsätzlichen Weise auf das Fremde, das Andere einzulassen, auch konstitutiv für das Bildungskonzept 'Fallarbeit' selbst ist. Der methodische Schritt, der mit dem handlungsorientierten Seminarbeginn und -konzept begangen wird, ist deshalb Teil des Bildungsverständnisses, das im Bildungskonzept 'Fallarbeit' selbst steckt und zu dem die Teilnehmer entweder eine Affinität mitbringen oder nicht.

* Als ein zweites Hauptproblem der gewählten handlungs- und erfahrungsorientierten Seminar Didaktik erwies sich der Umstand, daß die Teilnehmer durch die authentische Bearbeitung von tatsächlichen Fallsituationen unverstellt mit den Kompetenzerfordernissen von Fallarbeit konfrontiert wurden, damit ihre eigenen Möglichkeiten und Begrenzungen im Umgang mit dem Bildungskonzept unmittelbar gespiegelt bekamen. Die Seminare waren kein pädagogischer 'Schonraum', so wie dies bei vielen Konzepten der Erwachsenenbildung, die die Anwendungspraxis für die Bildungsinhalte außen vor

¹ Damit soll ausgedrückt werden, daß es nicht darum geht, daß die 'konzeptwilligen' Teilnehmer vorbehaltlos alles akzeptieren, was die Seminarleitung an Strukturen vorgedacht hat. Auch Teilnehmer, die den Kern des Bildungskonzeptes akzeptieren können, ringen in besonderer Weise durch vielfältige und begründete Kritik um jede Dimension des Konzeptes, das sie mit ihren gewachsenen Kompetenzen und Deutungen verbinden können müssen.

halten, der Fall ist. Für die Teilnehmer erwies sich insbesondere die (theoriegeleitete) Arbeit im 6. Schritt (Kernthemen finden und bearbeiten) als schwierig, für manche auch als angstbesetzt.

Die Herausforderung für die Seminarleitung besteht darin, gegen die Erwartung und die damit verbundene Unsicherheit bzw. Angst zu arbeiten, daß an dieser Stelle vom Konzept her 'die große Theorie' notwendig ist und deshalb vom Fallberater abverlangt wird. Diese Angst war in beiden Modellseminaren virulent, bedingt durch die theoretischen Kompetenzen, die die Seminarleitung bei der Bearbeitung der Kernthemen 'ausstrahlte'. Aufgrund dieser Erfahrungen muß man davon ausgehen, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' nur dann eine Chance hat, von den Erwachsenenbildnern ernsthaft als eigenes Konzeptelement für die Erwachsenenbildungspraxis in Erwägung gezogen zu werden, wenn es gelingt, den Teilnehmern für den Schritt 6 Handlungsoptionen anzubieten, die sie nicht als strukturelle Überforderung erleben. Solch eine Handlungsoption stellt die Erkenntnis dar, daß es im 6. Schritt auch dann zu weiterführenden Einsichten in spezielle Fallproblematiken kommen kann, wenn es gelingt, 'passende' Kategorien bzw. Begrifflichkeiten zu finden, die geeignet sind, den 6. Arbeitsschritt thematisch zu strukturieren und damit eine vertiefte Bearbeitung der Kernthemen zu eröffnen. Diese Kategorien müssen aus dem Fall selbst kommen. Ihre Hauptleistung muß sein, thematische Dimensionen des Falles zu **kontrastieren**¹.

'Kontrastierung' ist damit ein Wahrnehmungsprinzip für die Arbeit im 6. Arbeitsschritt; es dient als Suchkategorie. Die Leitfrage lautet: Was fällt mir an thematisch relevanten Kontrasten bei der Kernthematik ein? Mit dieser Leitfrage an die Differenzierung und Strukturierung einer Kernthematik heranzugehen und dabei mit den Teilnehmern eng zusammenzuarbeiten, d.h. deren Kompetenz zur Kontrastierung der Kernthemen zu nutzen, kann gegen die Angst wirken, ad hoc keine 'fundierte' und systematisch aufbereitete Theorien einbringen zu können².

¹ Diese Begrifflichkeit und die dahinter stehende Idee wurde von Moritz Mechler vorgeschlagen. Drei Beispiele für das damit Gemeinte: Bei einem Kernthema mag es wichtig erscheinen, die unterschiedlichen **Erwartungen** (= eine Kategorie bzw. Grundbegrifflichkeit) zweier Kontrahenten zu kontrastieren - als Voraussetzung, die Konfliktdynamik in einer vertieften Weise zu verstehen. Bei einem anderen Kernthema kann es hilfreich sein, **Werte-, Interessen- oder Normenbewußtsein** von Personen zu kontrastieren. Bei einem dritten Kernthema mag es wichtig sein, Einstellungen zur Arbeit (**Arbeitsorientierungen**) verschiedener Personen zu kontrastieren, um eine Konfliktdynamik neu zu entfalten.

² Die Problematik mit dem 6. Arbeitsschritt kann auch noch auf andere Weise entspannt werden: im Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird nach dem 5. Arbeitsschritt eine strukturell abgesicherte **zeitliche Zäsur** eingelegt. Diese Zeit kann sowohl von den Fallberatern als auch den Teilnehmern (z.B. in kleinen Gruppen) genutzt werden, bezogen auf bestimmte Kernthemen zu erarbeiten, in welchen thematischen Kategorien bzw. Grundbegriffen

5.1.2 Die Zeitstruktur seminaristischer Weiterbildung zu Fallberatern

Bildung als Prozeß der Entwicklung menschlichen Urteilsvermögens ist ein Vorgang in der Zeit - sie bedarf der Zeit. Diese Aussage ist einerseits trivial, andererseits brisant. Die Trivialität ergibt sich aus der Tatsache, daß diese Einsicht zum Jedermannswissen gehört, die Brisanz aus der Sachlage, daß diese Einsicht unter restriktiven gesellschaftlichen Bedingungen allzugern negiert wird. In gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen geraten auch Bildung und Lernen immer stärker unter Zeitdruck: Lernen soll in immer kürzeren Lernzeiten zu spezifischen Qualifikationen führen, die zweckgerichtet verwertet werden können.

Diese gesellschaftliche Dimension von Bildung, Lernen und Qualifikation liegt wie ein Schleier über jeder Form organisierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie materialisiert sich in spezifischen Erwartungen der 'Nutzer' der Weiterbildung (Institutionen); sie ist als soziales Deutungsmuster auch in den Köpfen der Subjekte existent¹. Dingfest wird sie, wenn es darum geht, die zeitliche Dimensionierung der Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern zu entscheiden. Dingfest wird sie in der Weise, als es eine latente Normierung gibt, die lautet: so schnell wie möglich, so wenige Seminartage wie möglich. Sich dieser Normierung durch extensive Zeitansätze entziehen zu wollen bedeutet, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' von vornherein als gescheitert zu erklären - weil sich niemand für das Seminarangebot anmeldet.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Einsichten und Erkenntnisse zur zeitlichen Dimensionierung von seminaristisch verfaßten Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern zu sehen.

Ergebnisthese: Die zeitliche Dimensionierung der Modellseminare in insgesamt 10 Seminartage, aufgeteilt in 1x6Tage und 1x4Tage mit einem zeitlichen Intervall von ca. 4-5 Monaten erscheint unter den gegenwärtigen gesell-

(Kontrastierungen) diese bearbeitet werden. - Die hier zur Sprache gebrachten Kategorien bzw. Grundbegriffe können einerseits eher umgangssprachlicher Art, sie können aber auch theoretischer Art sein. Dies ist die Handlungsbreite, die Fallberatern an dieser Stelle eröffnet wird. Allerdings, dies bleibt als Kompetenzproblem bestehen, auch umgangssprachliche Kategorien sind theoriegeleitet (Alltagstheorien) und entheben nicht eines **reflexiven Umgangs** mit ihnen. Gelingt dies nicht, kann Fallarbeit allzuleicht in einen unverbindlichen Austausch von Meinungen und Vorurteilen abrutschen - die Bildungsoptionen verschwinden.

¹ So begründete eine Teilnehmerin ihr Unbehagen am Seminarverlauf und am Bildungskonzept 'Fallarbeit' am 2. Seminartag damit, daß sie im Betrieb eine Menge Arbeit liegen habe und die Zeit, die sie im Seminar verbringe, besser an ihrem Schreibtisch nutzen könne.

schaftlichen Deutungen als Untergrenze akzeptierbar. Diese Zeit reicht aus, um den Erwachsenenbildnern die erwachsenenpädagogische und didaktische Grundkonstruktion des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' offenzulegen, ihnen Raum für eigenes Handeln als Fallberater sowie entsprechende Zeit für die Reflexion des Konzeptes sowie der eigenen Erfahrungen einzuräumen. Das zeitliche Intervall von 4-5 Monaten erscheint auch ausreichend, um die am Ende des ersten Seminarteils konzipierten **Handlungsprojekte**¹ der Teilnehmer umsetzen zu können.

Im folgenden werden in Erläuterung dieser Ergebnisthese einige speziellere Fragen und Problematiken, die sich aus dem Zeitmodell des Modellversuchs ergeben, aufgeworfen und diskutiert:

(1) Der **Einstieg** in die Fallarbeit ist mit 6 Tagen sehr knapp dimensioniert. Diese Zeit braucht es deshalb, weil am Anfang eine Form von didaktischem 'Chaos' entsteht (ständiger Wechsel zwischen Fallarbeit, Fallarbeitsreflexion, Gruppendynamik mit Rollen- und Positionsklärungen). Erst in der zweiten Hälfte der Woche kann eine Form von Strukturierung entstehen, die den Fallbearbeitungs- und Fallbearbeitungsreflexionsprozeß in eine Balance bringen lassen. Diese wird dann wiederum in Frage gestellt, wenn die Erwachsenenbildner beginnen, die Bearbeitung ihrer Fälle in Eigenregie zu übernehmen. Denn aus der Eigenerfahrung als Fallberater entstehen Problematisierungen, die sich so aus der Rolle des bloß Beobachtenden bzw. des an der Fallbearbeitung beteiligten Teilnehmers nicht ergeben. Dadurch wird die Fallbearbeitung im eigentlichen Sinne wiederum ständig durch Metareflexionen durchsetzt.

(2) Der **zweite Seminarteil** sollte keinesfalls kürzer ausfallen, eher um mindestens einen Tag länger; andernfalls gehen die Praxisreflexionen verloren. Wie dieser Teil in einem der Modellseminare von der Seminarleitung inhaltlich und zeitlich vorstrukturiert wurde, zeigt das folgende Beispiel:

¹ Vgl. dazu Kapitel 4.1.3.2.2 (8). An dieser Stelle soll knapp auf die Problematik hingewiesen werden, die darin besteht, daß die Mehrzahl der Teilnehmer beider Modellseminare im Zeitraum zwischen dem 1. und 2. Seminarteil kein Praxisfeld zur Verfügung hatten, um sich als Fallberater ühend und erprobend zu bewähren. - Wünschenswert wäre deshalb, wenn diese Möglichkeit strukturell in der Weise vorentschieden wäre, als daß das Seminarangebot für die Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern unmittelbar mit einem 'Übungsfeld' gekoppelt wäre. Für den hier besprochenen Modellversuch stand diese Möglichkeit leider nicht zur Verfügung.

Konzept für die Durchführung des 2. Teils des 1. Modellseminars für Fallberater

Beginn des Seminars: Mittwoch, 5. Juli 199x, 11 Uhr.

11 Uhr: Begrüßung und Vorstellung des Seminarkonzeptes

1. Reflexion der Projekt-Erfahrungen mit dem 'fallorientierten Fortbildungskonzept' in den vergangenen Wochen:

- Welches sind die Projekterfahrungen - Gelegenheit zur beschreibenden Darstellung in Kurzform - reihum.
- Welches sind die aus den Projekterfahrungen abzuleitenden Fragen, Probleme, Themen an das Seminar? - Gelegenheit zur Verschriftlichung und Visualisierung der aus den Projekterfahrungen resultierenden Anfragen an das Seminar.

2. Reflexion der Frage, welche Erfahrungen jeder Teilnehmer im Umfeld des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in den nächsten Tagen noch machen will:

- Bearbeitung einer komplexen Fallsituation - in der Rolle X - Frage: Welcher Fall?
- Bearbeitung von Teilschritten der Fallbearbeitung (z.B. Moderation von Schritt 6; es ist denkbar, daß entlang eines einzigen neuen Falles z.B. mehrere TN unabhängig voneinander den Schritt 6 moderieren).

3. Reflexion der offenen Fragen, die die TN im Zusammenhang mit der Fallarbeit thematisieren wollen, z.B.:

- Bildungstheoretische und andere Begründungen einzelner Schritte; spezifische Problematiken einzelner Schritte für Teilnehmer und Fallberater.
- Berufliche Anwendungsfelder des Konzeptes und notwendige Anpassungen des Konzeptes auf der
 - inhaltlichen Ebene ('Ausdünnung' des Modells)
 - der methodischen Ebene (Kreisbildung, Ablauf der Schritte)

4. Abschluß der 'Programm'diskussion, indem die von jedem einzelnen Teilnehmer definierten Themenkreise 'öffentlich' gemacht werden - mit Kärtchen im Seminarraum sichtbar aufgehängt werden, so daß daraus das inhaltliche Profil des Seminars gemäß der Erwartungen der Teilnehmer erkennbar wird.

Nach Abschluß dieses Schrittes Beginn mit dem gemeinsam festgelegten Programm.

5. Ende des Seminars am Samstag, 8. Juli 199x: Am Samstag Vormittag sollte - für die wissenschaftliche Begleitung - auf alle Fälle eine ca. 2 stündige offene Diskussionsrunde über den Gesamtkomplex des Seminars gestaltet werden:

- *Nochmals die Relevanz des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' für die verschiedenen Felder der beruflichen Fortbildung thematisieren (möglicherweise hat sich dies durch die Reflexionen während des Seminars schon erledigt).*
- *Vor allem aber eine Reflexion der Teilnehmer über ihre subjektiven Zugänge zum Bildungskonzept 'Fallarbeit' - Lernwiderstände; Veränderung des Konzeptes gem. der eigenen Kompetenzen; Integration der eigenen Kompetenzen in das Konzept u.ä.*
- *Reflexion des Konzeptes des Modellseminars in seinen zwei Teilen.*
- *Inwieweit an diesem Samstag Vormittag auch noch **Projektpläne** für die Rückkehr in die Seminarpraxis erstellt werden, sollte mit den TN im Laufe der Woche besprochen werden.*

(3) Ein **zeitliches Intervall** von 4-5 Monaten erscheint ausreichend, um die am Ende des ersten Seminarteils konzipierten **Handlungsprojekte** der Teilnehmer umsetzen zu können.¹ Gegen ein längeres Intervall spricht der Umstand, daß es im zweiten Seminarteil vor allem auch um die Reflexion dieser Erfahrungen als Fallberater geht. Die Vermutung ist, daß diese Reflexion umso nachhaltiger geschieht, je unmittelbarer die Erfahrungen sind.

Die Handlungsprojekte als struktureller Teil des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' und als struktureller Bestandteil der beiden Modellseminare erwiesen sich als Indikator für die Nähe oder Ferne, die die Teilnehmer im ersten Seminarteil zum Bildungskonzept gewannen. Anders ausgedrückt: die Wahrnehmung oder Vermeidung von Praxisaufgaben im Seminarintervall erscheint ein guter Hinweis dafür zu sein, welche Fallberater sich ernsthaft mit dem Konzept verbinden konnten, sich möglicherweise gar mit ihm identifizieren und welche eher auf Distanz gegangen sind. Diese Aussage basiert auf der Beobachtung, daß von allen denjenigen Teilnehmern, die sich nach Abschluß des Modellversuchs vom Konzept verabschiedet haben und deshalb auch die

¹ Vgl. dazu Kapitel 4.1.3.2.2 (8)

vom Seminar- und Projektteam angebotenen Kontakte nicht wahrnahmen, kein einziger über Handlungsprojekte Praxiserfahrungen zwischen den beiden Seminarblöcken machte, dementsprechend auch im zweiten Seminarteil nicht an den eigenen Erfahrungen, sondern (nur) an Fremderfahrungen lernte.

5.1.3 Kontinuierliche Beratung und Begleitung der Fallberater in ihrer Weiterbildungspraxis

Ergebnisthese: Insgesamt reichen 10 Seminartage für die Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern nicht dazu aus, Handlungskompetenz im eigentlichen Wortsinne zu erwerben. Unabdingbar erscheint deshalb eine institutionalisierte und kontinuierliche Beratung und Begleitung jener Fallberater, die in ihre Erwachsenenbildungspraxis das Bildungskonzept 'Fallarbeit' implementieren wollen.

Wenn der Seminarteil zur Weiterbildung zu Fallberatern nicht ausreicht, um handlungskompetent zu werden, stellt sich die Frage nach der Legitimation des Gesamtkonzeptes. Dilettanten in die Weiterbildungspraxis zu entlassen, untergräbt jedes Weiterbildungskonzept. Über formalisierte Aus- und Weiterbildung 'fertige' Berufstätige entlassen zu können, erscheint in allen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen als Illusion. Die Legitimationsfrage stellt sich deshalb für die Weiterbildung zum Fallberater in entschärfter Form. Praxis hat es strukturell auszuhalten, daß berufliche Handlungskompetenz letztlich erst durch berufliche Arbeit in Kombination mit formalisierter Aus- und Weiterbildung entsteht¹.

Den Spagat zwischen diesen beiden Polen herzustellen ist deshalb die Herausforderung für jede (formalisierte) Aus- und Weiterbildung, auch für die Weiterbildung zu Fallberatern. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, Fallberater nach Abschluß des seminaristisch angelegten Weiterbildungsteiles in ihrem Bemühen, die grundgelegten Kompetenzen durch Arbeit zu fundieren und ständig zu verbessern, in organisierter Art und Weise zu unterstützen. Diese Unterstützung kann in unterschiedlicher Weise gestaltet werden. Im Nachgang zu den beiden Modellseminaren hat das Seminarteam einige der möglichen Beratungs- und Begleitungsformen praktiziert:

* **Zusammenarbeit als Fallberater** bei Projekten, die die Teilnehmer in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen aquiriert haben. Insgesamt 6 Teilnehmer an den Modellseminaren haben mit Personen aus dem Seminar-/Projektteam in

¹ Das hier angesprochene Dilemma wird in der Ironisierung der Erwartungen von Praxis an Berufsbewerber deutlich: der 25jährige Manager (jung, dynamisch), der 20 Jahre Berufserfahrung ('alter Hase') und eine Promotion (intelligent und zielstrebig) vorzuweisen hat - als Voraussetzung für seine Einstellung.

den letzten beiden Jahren fallorientierte Seminare durchgeführt. Diese Unterstützung erwies sich nach Einschätzung aller Fallberater als besonders effizient. Dafür steht folgende Aussage eines Fallberaters: *„Durch die Zusammenarbeit mit dem Fallberater aus dem Projektteam habe ich das ‘Original’ des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’ in der Praxis erlebt. Dies hat mir geholfen, meine noch offenen Fragen zur Begründung des Konzeptes und seiner verschiedenen Schritte zu klären, meine Praxis der Moderation der einzelnen Schritte nochmals zu überdenken, die Bedeutung des 6. Arbeitsschrittes zu erkennen und Hinweise für dessen Ausgestaltung zu bekommen. Diese Zusammenarbeit hat mich nochmals einen wichtigen Schritt vorwärts gebracht.“* Ein anderer Fallberater stellt fest: *„Jetzt ist mir die Bedeutung der Schritte 7-9 in diesem Konzept besonders deutlich geworden. Diese hatte ich in meiner Wahrnehmung ziemlich an den Rand gedrängt. Fallarbeit war für mich eigentlich mit dem 6. Schritt abgeschlossen.“* Wiederum ein anderer Fallberater meinte: *„Nun hat sich für mich erst die Bedeutung der Handlungsprojekte, die die Teilnehmer am Ende des Seminars erstellen sollen, voll erschlossen. Bisher habe ich darauf kaum reflektiert und in meiner Fallarbeit den Teilnehmern auch keinen Raum zur Entwicklung dieser Projekte gegeben.“*

* Durchführung von **Workshops**, in denen praktische Fragen und Probleme sowie offene theoretische Hintergründe des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’ bearbeitet werden. Im Nachgang zu den beiden Modellseminaren hat das Leitungs- und Projektteam bisher 2 Workshops durchgeführt, an denen jeweils ca. die Hälfte der an den beiden Modellseminaren beteiligten Erwachsenenbildner teilgenommen haben. Diskutiert wurden Fragen der Aquisition des Bildungskonzeptes, Erfahrungen einzelner Fallberater in verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung mit sich, dem Konzept, den Teilnehmern und den Weiterbildungsträgern, (theoretische) Vergewisserungen der einzelnen Arbeitsschritte des Arbeitsmodells sowie das Kernthemenproblem.

* **Einzelgespräche** mit und **Einzelberatung** von Fallberatern im Zusammenhang mit ihren konkreten Anliegen und ihren problemhaltigen Erfahrungen. Diese Form der Beratung von Fallberatern liegt in der Logik des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’, indem es dessen Beratungsteil in die Kooperation unter Fallberatern integriert. Wie diese Kooperation praktisch aussehen kann, dazu zwei Beispiele:

1. Beispiel: Ein Fallberater schickt ein Papier, in dem er das Bildungskonzept ‘Fallarbeit für betriebliche Ausbilder’ beschreibt und mit dem er Weiterbildungsträger und deren Ausbilder für das Bildungskonzept ‘Fallarbeit’ interessieren will. Er bittet um ‘Begutachtung’ dieses Papiers. In seiner Konzeptbeschreibung findet sich folgende Passage: *„In meinem Ausbilderalltag ist ein ‘Fall’ eine für mich problematische Situation. Ein ‘Fall’ verunsichert mich,*

weil es mir trotz intensiver Bemühungen nicht gelingt, aus der für mich ausweglosen Situation herauszufinden.

Dieser Umstand stellt meine Kompetenz als Ausbilder massiv in Frage. Zugleich stehe ich aber auch unter dem Druck, handeln zu müssen, und suche deshalb weiter nach Lösungsmöglichkeiten bzw. nach einer passenden Weiterbildung oder Beratung, die mir hilft, neue Wege aus meiner 'Ausweglosigkeit' zu finden.“

Zu dieser Beschreibung der Ausgangssituation für Fallarbeit wurde dem Fallberater folgende Sicht in Form eines Schreibens angeboten:

„Lieber X,

Gerade kam Dein Brief, ich setze mich gleich an die Antwort. Manches habe ich direkt in Dein Aquisitionspapier 'reingeschrieben. Zusätzlich sind mir folgende Anmerkungen wichtig:

Du solltest die Handlungsirritationen der Ausbilder nicht so dramatisieren. Damit grenzt Du alle aus, die nicht in solchen 'massiven' Konflikten stecken. Dies ist unnötig und sachlich auch nicht gerechtfertigt, denn, Fallarbeit ist sogar dann hilfreich, wenn jemand eine Geschichte erzählt, in der er sich als sehr kompetent erlebt hat. Solche Erfolgsgeschichten zu durchdringen eröffnet z.B. die Chance, nach den 'Erfolgskriterien' des Fallerszählers zu sehen - und diese einer pädagogischen Reflexion zugänglich zu machen. Dies dürfte sich m.E. in den allermeisten Fällen sehr lohnen.

Nur - wer im Beruf Erfolg hat, kommt in keine fallorientierte Fortbildung. Das ist die Krux. Ergo, es gilt, die Ausbilder zu ermutigen, auch ganz 'seichte' Problemlagen als Fälle anzubieten. Also Dinge, die ganz alltäglich passieren, ein wenig lästig, unangenehm sind, aber wirklich nicht massiv stören (z.B. ein Azubi kommt ab und zu zu spät; der Chef bewilligt dieses Jahr kein Geld für eine neue Maschine; der Jugendliche verschwindet immer mal wieder als Jugendvertreter; ein Ausbilderkollege läßt gegenüber einem Jugendlichen ab und zu 'die Sau 'raus'). Also Dinge, die den Alltag auch würzen, über die man sich dennoch Gedanken macht, weil sie so nicht in Ordnung sind und man möglicherweise auch etwas dagegen tun will oder schon tat.

Also das Prinzip: Fallarbeit holt die Ausbilder bei ihren alltäglichen kleinen Sorgen, aber auch bei großen und massiven Problemlagen ab.

Es fehlt in dem Papier der wichtige Gedanke, daß nicht nur für die jeweiligen Fallerszähler, sondern für alle beteiligten Ausbilder ein weiterführendes

Lernangebot entsteht. In jeder Fallgeschichte stecken verallgemeinerungsfähige Einsichten. Diese werden erarbeitet. Diese stellen ein konkretes Lernangebot für die Ausbilder dar. Ich schlage folgende Formulierung in Deinem Papier vor:

'Die am konkreten Fall orientierte Fortbildung ermöglicht, wie in einem Brennspiegel, auch verallgemeinerungsfähige Einsichten in das berufliche Handeln von Ausbildern zu gewinnen. Deshalb können auch jene Ausbilder, deren Fallgeschichte nicht bearbeitet wird, aus dem Seminar einen hohen Lerngewinn ziehen. Auch ihnen gelingt es, sich für ihr Ausbilderhandeln konkrete Aufgaben zu stellen, die sie als Ausbilder weiterbringen.'

Viel Erfolg beim Reflektieren."

2. Beispiel: Derselbe Fallberater faxt nach einem eintägigen fallorientierten Seminar mit Frauen in Führungspositionen seine Erfahrungen, insbesondere auch seine Schwierigkeiten, Fallarbeit in einem 1-Tagesseminar zu inszenieren. Dazu die Antwort:

„Lieber X,

Fallarbeit an einem Tag. Eigentlich ist das nicht möglich, wenn man alle die mit dem Bildungskonzept verbundenen pädagogischen Ansprüche zur Gänze realisieren will. Nach meiner Erfahrung baut sich erst nach 3-4 Tagen eine Konzeptkompetenz auf, die dann die Länge der Fallbearbeitungen als irgendwie gerechtfertigt erscheinen läßt.

*Das Wenn und Aber zählt nicht. Die 'Lösung' des Problems liegt in der Ab-speckung der Ansprüche. Sobald man diesen Weg beschreitet, wird alles leichter. Dann kommt man zu **folgenden Modellvarianten** (die Zahlen bezeichnen die Schritte des Arbeitsmodells):*

1. Modell: 1 + 2 + 6 + 8: *Dieses Modell setzt auf die Aufklärung über thematische Knackpunkte. Es setzt nach wie vor an Handlungsproblematiken an und führt in diese wieder zurück. Dies ist unverzichtbar bei dem Konzept. Das ist ein Modell, das stark an der traditionellen Sicht von Erwachsenenbildung orientiert ist: Thematisches steht im Vordergrund und die Rolle des Fallberaters ist hier, durch seine Aufgabe, Schritt 6 thematisch zu strukturieren und die Teilnehmerkompetenzen zu bündeln, eine prominente.*

Wenn dieses Modell vom Fallberater kompetent und wohl dosiert repräsentiert wird, meine ich, können viele Teilnehmer, die in ihrer Weiterbildung vor allem Thematisches erwarten, sehr gut damit umgehen. Sie fühlen sich inhalt-

lich bereichert, vor dem Hintergrund einer Problematik, die ihnen bekannt vorkommt und mit der sie etwas anfangen wollen.

Man kann entlang dieser Grundstruktur im Plenum arbeiten, die Differenzierung nach Außen- und Innenkreis entfällt. Alle Teilnehmer sind Fallzuhörer, alle beteiligen sich am Rückfragen, alle suchen Knackpunkte, die der Fallberater sortiert, ergänzt, erweitert, alle beteiligen sich an der Bearbeitung der Kernthemen (aber auch Gruppen sind möglich), alle denken sich Lösungsmöglichkeiten aus. Am Ende des Tages kann man für alle noch Schritt 9 anhängen: Was hat jeder für Handlungsideen mitgenommen - Handlungsprojekte 'anleiern'.

Ich versuche nach dieser Grundstruktur in der Erwachsenenbildung immer dann zu arbeiten, wenn zu einem bestimmten Thema eingeladen wurde; dann entsteht in meinen Seminaren dieses Minimalmodell. Der 'Preis' ist ein Verlust der Bildungsziele 'Empathie', 'Perspektivenwechsel' und 'Verstehensfähigkeit'. In den Vordergrund drängt sich die Fähigkeit zur Problemanalyse und zur Erarbeitung von theoretisch begründeten Problemlösungen.

2. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 8: Wie Modell 1, aber um den Schritt 5 erweitert. Hier wird die Differenzierung nach den 5 thematischen Ebenen eingeführt. Dann kann man, bevor der 5. Schritt angegangen wird, zum Zwecke der Zeitersparnis vorab und gemeinsam klären, auf welcher Ebene man besonders weiterarbeitet (Personen, Beziehungen, Handlungsstrategien, Betrieb, Gesellschaft) Diese Entscheidung resultiert aus der Verdichtung der Fallzerählung auf 'Knackpunkte', die auf einer der Ebenen vermutet werden und die dann verstehend angegangen werden. Dann weiter wie Modell 1.

Auch hier kann man ohne Innen-/Außenkreis arbeiten. Alle Teilnehmer bilden eine Problemlösungsgruppe. Der Fallberater hat auch hier eine stark anleitende Rolle, die er immer dann zurücknehmen kann, wenn die Teilnehmer im Schritt 5 + 6 Eigenständiges erarbeiten.

3. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 7 + 8: Wie das 2. Modell, erweitert um den Schritt mit den Lernnotwendigkeiten. Dieser ist ja dadurch begründet, daß er 'blauäugige' Problemlösungsempfehlungen verhindern soll. Fehlt dieser Schritt, verfallen die Teilnehmer in der Regel in Schritt 8 in normativ unterlegtes Problemlösen - d.h. sie denken sich Dinge aus, die bei näherem Hinschauen völlig unrealistisch sind. Die Enttäuschungen in der Praxis sind vorhersehbar.

Wie kann man entlang dieser Modellvarianten ein Seminar planen?

Ich habe mir überlegt, ob es, bei knappem Zeitbudget, möglicherweise nicht sinnvoll ist, in der umgekehrten Reihenfolge wie bisher vorzugehen. Also, der 1. Fall ist nicht das Langkonzept, sondern Modell 1. Der 2. Fall ist das Modell 2 und so weiter. So könnten die Teilnehmer selbst die Erfahrung machen, was ihnen 'reicht' bzw. was ihnen verloren geht, wenn sie auf dem 1. Modell beharren.

- a) Ein 1-Tagesseminar: 3 x Modell 1;
 2 x Modell 1; 1 x Modell 2;
 1 x Modell 1; 1 x Modell 3

oder in anderen Kombinationen, die man als Leiter gemäß Zeitbudget flexibel einführt.

- b) Ein 2-Tagesseminar:

- b) Ein 3-Tagesseminar:

Die Herausforderung dieser Rahmenbedingungen ist natürlich, daß wir Fallberater auch eine bestimmte Bandbreite in uns haben. Dogmatische Positionen helfen nicht weiter.

Ich persönlich halte, entlang meines Selbstverständnisses, alle 4 Modellvarianten für begründbar. Sie sind in jedem Falle attraktiver als alle jene Weiterbildungskonzepte, die nicht von Handlungsproblematiken ausgehen, die also irgendwelche Themenblöcke in den Raum stellen und den Teilnehmern die Aufgabe zuschieben, sich die richtigen Teile für ihre Arbeit herauszupicken.“

Mit diesen beiden Beispielen wird deutlich, daß sich Beratung an den konkreten Problemstellungen des Weiterbildungsalltags der Fallberater orientiert, diese Problemstellungen hinterfragt und Problemlösungsoptionen in Aussicht stellt. Wie der Fallberater dann damit umgeht, ist wiederum seine Sache. Der Fallberater X faxte auf den Brief folgenden Text:

„Meine gestrige Fallarbeit mit 12 Frauen, die sehr unterschiedliche Führungspositionen ausfüllen, hatte wohl für mich den größten Lerneffekt. Ich habe auf der Basis einer guten Lernbeziehung experimentieren können. Aus heutiger Sicht ist es mir gelungen, nach einer ausführlichen Erklärung die 10 Schritte an einem vergleichswisen einfachen Fall durchzuziehen - ohne wie sonst das komische Gefühl 'nichts Richtiges geboten zu haben' zu behalten.

Ich konnte nämlich die unterschiedlich aktive Beteiligung der einzelnen Frauen einfach gelten lassen.

Nach meiner Ansicht hat die Fallgeberin viel gelernt. Vier Frauen haben sich im Fall wiedergefunden. Allgemeine Rückkoppelung: Nicht gleich von 1. zu 8. springen. Es blieb eine Art Balance zwischen meiner deutlichen Haltung 'Nur so geht das, wenn man in einem Fall wirklich lernend vorankommen will' und der Position der Teilnehmerinnen 'Ist mir zu umständlich, zu ausführlich', die es allen ermöglichte, sich sowohl da als auch dorthin zu stellen. Aus meiner Sicht spielt dabei das 'Empathische' in und um die Fallarbeit eine große Rolle.

Ich bilde mir ein, die Frauen haben jetzt eine Idee vom 'Lernenden Durchdringen von Fallsituationen' und zwar unabhängig davon, welche Meinung sie derzeit dazu entwickeln konnten. Als Optimist vermute ich, daß sie in realen Fallsituationen sich bestimmt an diese zähe Fallarbeit erinnern. Jedenfalls war genügend Nach-Denken für mich erlebbar.

Der zweite Fall machte den Frauen sichtbar, daß Fallberatung flexibel und variantenreich sein kann. Eine sehr selbstbewußte und kluge Frau wollte mein Angebot der 'Duett-Fallarbeit' nutzen, um mit ihrem Geschäftspartner aus bestimmten Gründen am kommenden Montag eine grundlegend neue Zusammenarbeit zu entwickeln. Wir haben quasi einen Fall bearbeitet, der real noch nicht stattgefunden hat. Es existieren nur Befürchtungen aus den Erfahrungen heraus, daß beispielsweise etwas eskalieren könnte. Durch die erfahrungsgesicherte Situationsbeschreibung ließ sich dieser virtuelle Fall so bearbeiten, als wäre er schon passiert (Schritte 1-6,8).

Ich habe es als eine Art 'öffentliche Beratung' erlebt. In etwa 40 Minuten konnten alle Schritte von 1-5 durchgearbeitet werden. Es fand die von Dir im 2. Modell beschriebene Verdichtung statt. Im Nachgang finde ich das in diesem Fall aus heutiger Sicht nicht gut gelungen. Es entstand für mich so etwas wie eine 'Verarmung' des Falles. Die Beziehungskiste von zwei Personen wurde zu bedeutsam. Schritt 6 hatte eine entsprechend beschränkte Themenvielfalt. Emotional gefärbtes Alltagswissen zu Beziehungsproblemen und deren Klärung wurden massiv angeboten - inkl. aller Weibertricks. Viel Empathie war anwesend. Ich befürchte sogar, daß ich mit meinem öffentlichen Vor-Denken (2.-5. Schritt) dafür den Boden bereitet habe. Entsprechend empathische Ratschläge kamen im Schritt 8. Ich konnte nur noch allen 'Rat-Schlägerinnen' die Augen öffnen, um wahrnehmen zu lassen, daß die Fallgeberin dafür nicht mehr offen ist, vielleicht bereits alles abwehrt. Es war nicht nur sichtbar, sie hat es auch bestätigt."

Ein Beratungsverlauf wie der hier dokumentierte macht in seiner Form und seiner Inhaltlichkeit deutlich, daß Fallberatung als Profession eine Entwicklungsaufgabe darstellt, die nicht mit dem Abschluß eines 10-tägigen Seminars abgeschlossen sein kann. Sie stellt sich in unterschiedlichen Situationen bei der Implementierung und Durchführung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' immer wieder neu. **Beratung und Begleitung werden dadurch zu konstitutiven Bedingungen des Seminarmodells zur Weiterbildung von Fallberatern.** Wie diese Unterstützung vom Fallberater X wahrgenommen und eingeschätzt wird, zeigt der folgende Text. Der Fallberater zieht für sich nach etwa zweijähriger Kooperation mit dem Leitungs- und Projektteam eine Zwischenbilanz: *„Ich merke, wie Deine Rückinformation mein Lernen sehr intensiviert; auch das momentane Tempo und die Info-dichte in unserer Kommunikation entspricht meinem gegenwärtigen 'Lernleben'. Ich erlebe mit Deinen Rückkoppelungen auf meine Fragen eine wunderbare 'psychologische' Stütze. Mein innerer Druck, mich nun endlich um das Geldverdienen zu kümmern, wird dadurch lenkbarer und ich habe so die innere Ruhe, all die Vorbereitungen zu realisieren, die aus meiner Sicht wichtig sind, um mich dann offensiv auf dem Weiterbildungsmarkt zu bewegen. Außerdem arbeitest Du ja genauso auf den Markt hin. Nicht zuletzt ist es für mich ein Genuß, etwas von Dir zu lesen.*

Das ist für mich vorgelebte Fallberatung.“

* **Aufbau eines Beratungsnetzes.** Die modernen Kommunikationstechniken (Internet, E-mail) eröffnen Beratungsoptionen, die über die Einzelberatung und Einzelfallberatung weit hinausgehen können. Gegenwärtig wird im Seminar- und Projektteam mit den Vorarbeiten begonnen, fallarbeitsbezogene Texte¹ ins Internet einzustellen bzw. durch die Einrichtung von E-mail-Adressen den Datenaustausch² zu forcieren. Einige Fallberater forcieren von sich aus diese Möglichkeiten; offenbar versprechen sie sich davon eine Form von Unterstützung, die sie auf andere Weise so nicht bekommen. In Aussicht steht ein Beratungsnetz, in das sich alle jene einfädeln können, die sich dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' nähern wollen bzw. genähert haben und die sich von allen Fallberatern in unterschiedlichster Weise Unterstützung holen wollen.

¹ Dazu zählen z.B. die Forschungsberichte des Projektteams und andere Publikationen in der Fachliteratur im Umfeld des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'. Erst die Zukunft wird erweisen, welche fallarbeitsbezogenen Informationen in welcher Form eingestellt bzw. verschickt werden und wie diese Informationen be- und genutzt werden.

² Z.B. Werbeschriften für fallorientierte Seminare; Erfahrungsberichte aus Seminaren.

5.1.4 Die Vorbildung der Teilnehmer

In Hinblick auf die vielfältigen und anspruchsvollen Kompetenzerfordernisse des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' kommt der Frage, ob und ggfs. in welcher Weise die Seminarteilnehmer einer Vorauswahl unterzogen werden sollten, um ein homogeneres Vorbildungsprofil der Teilnehmergruppe zu erreichen, eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Auch weiß jeder erfahrene Erwachsenenbildner, daß eine Lern- und Arbeitsgruppe nur ein bestimmtes Maß an Differenzen aushält. Sind diese in für die Gruppe wichtigen Dimensionen (z.B. Lernbereitschaft; Berufserfahrung) zu groß, entwickeln sich so starke retraktive Gruppenkräfte, daß die Lerngruppe gelähmt wird oder zerbricht. Der Bildungsprozeß erstickt in der Gruppendynamik.

Die Seminarverantwortlichen trugen diesen Gesichtspunkten in der Seminaurausschreibung in folgender Weise Rechnung:¹

Wer kann an dem Weiterbildungsseminar teilnehmen?

Die vorliegende Seminaurausschreibung wendet sich an betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal (Trainer, Kursleiter, Dozenten, Teamer usw.), die sich in den verschiedensten Feldern der beruflichen und nicht-beruflichen Fortbildung von Bildungspersonal und von Führungskräften engagieren. Sie können in diesem Seminar ihr 'Repertoire' an Bildungskonzepten erweitern, indem sie sich in verschiedenen Rollen dieses neuen Konzeptes erproben und so ihre Fähigkeiten zur Moderation des Konzeptes überprüfen, entwickeln und erweitern.

Welche Kompetenzen sollten die Teilnehmer mitbringen?

- * *Die Teilnehmer sollten über **Erfahrungen** als Trainer/Dozent/Teamer in der inner- oder außerbetrieblichen (beruflichen) Weiterbildung verfügen.*
- * *Hinsichtlich der Frage nach den **inhaltlichen Voraussetzungen** ist es hilfreich, wenn sich die Teilnehmer im Rahmen ihrer eigenen Aus- und Fortbildung theoretische Kompetenzen angeeignet haben, die für eine sachliche Durchdringung von Führungs- bzw. Bildungssituationen hilfreich sind. Ein diesbezügliches **Theoriewissen** wird in der Regel über ein (sozialwissenschaftliches) Hochschulstudium erworben, ist aber nicht zwingend an ein solches Studium gebunden. Im Zweifelsfall sollte diese Frage von den Interessenten mit dem Verantwortlichen des Modellversuches geklärt werden.*

¹ Siehe den gesamten Ausschreibungstext im Anhang.

Ergebnisthese: Durch die detaillierte Ausschreibung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in Verbindung mit **Bildungsberatung** im Vorfeld der Seminaranmeldung kann darauf hingewirkt werden, daß sich nur jene Erwachsenenbildner interessieren, die in einer sehr grundsätzlichen Weise an der Erweiterung ihrer Konzeptkompetenz interessiert sind. Das Auswahlkriterium 'Berufserfahrung' ist unabdingbar. Alle anderen Auswahlkriterien, auch die Form (formalisiert versus langjährige Erfahrung) und das Niveau (akademisch versus nicht-akademisch) der Vorbildung, treten dann in den Hintergrund, wenn die Seminarleitung und die Lerngruppe sensibel mit den Differenzen in der Weise umgehen, als sie diese als Bereicherung und zusätzliche Lernchance definieren und in die Fallarbeit integrieren.

Einige in beiden Modellseminaren typische Problemlagen, die mit den Vorerfahrungen der Teilnehmer und der Seminaurausschreibung zu tun hatten, waren:

* Seminaurausschreibungen können, im besten Falle¹, im Vorfeld des Seminars Wahrnehmungen strukturieren, Interessenlagen klären und Erwartungen in einer Weise beeinflussen, daß sie sich dem Seminarangebot annähern. In den Modellseminaren hat die Seminaurausschreibung dies in einem wichtigen Bereich nicht geleistet: der Unterschied zwischen einem komplexen **Bildungskonzept**², einer Seminar**methode** oder einer Gesprächs**führungstechnik** wurde nicht deutlich herausgestellt. Zwar wurde in der Ausschreibung der Begriff des Konzeptes in verschiedenen Zusammenhängen benutzt, allerdings unter dem Titel: 'Modellseminare für **Moderatoren** einer fallorientierten Fortbildung für betriebliches Führungs- und Bildungspersonal'. Der Moderatorenbegriff war für einige Teilnehmer der Schlüsselbegriff in der Seminaurausschreibung. Deshalb haben sie die Einführung und die Einübung in eine

¹ Die Selektionswirkungen von Veranstaltungslegenden ist der Erwachsenenbildung eine offene Frage, weil nicht erfaßbar wird, welche Teilnehmer sich aufgrund der Legende nicht in die Veranstaltung begeben. Auffällig ist indes, daß sich sehr viele Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen kaum im Detail aufgrund des Ausschreibungstextes informieren. Sog. 'Erwartungsabfragen' zu Beginn der Veranstaltungen bzw. Teilnehmerinterventionen im Verlaufe der Veranstaltungen lassen oft genug eine deutliche Diskrepanz zum Veranstaltungsthema erkennen. Dies ist ein Indiz dafür, daß es in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung aus der Sicht der Teilnehmer nicht nur um die Bildungsthematik im engeren Sinne geht. - Mit Blick auf die hier anstehende Frage sollen diese Hinweise andeuten, daß die möglichst informative Ausschreibung der Fallberaterseminare die mit Erwartungsdiskrepanzen verbundenen Problemlagen nicht verhindern kann.

² Wenn in der Seminaurausschreibung von 'Repertoire an Bildungskonzepten' gesprochen wird, dann konnte dabei an eher 'dozentenorientierte' (der Dozent als Vermittler) oder 'prozeßorientierte' (gruppensdynamische) Konzepte gedacht werden. Auch die Moderation (Moderator als Helfer) kann in diesem Sinne als Konzept gefaßt werden.

Moderatorentätigkeit erwartet. Die daraus entstandenen Problemlagen haben den Seminarverlauf, zumindest zu Beginn, belastet.

* Eine zweite Problemlage in beiden Seminaren bestand darin, daß Teilnehmer mit und ohne akademische Abschlüsse zusammengearbeitet haben, wobei die Seminarleitung in geradezu typischer Weise den akademischen Bereich repräsentierte. In der Seminaurausschreibung wurde dieser Sachverhalt mit dem Verweis auf 'theoretische Kompetenzen' aufgenommen, ohne von der Seminarleitung bei der Entscheidung über die Teilnahme von Interessenten dann als Ausschlußkriterium benutzt worden zu sein. Deshalb kam es in beiden Gruppen zu diesen Differenzen in den formalisierten Vorbildungen. Die Gefahr bei dieser Konstellation der Seminargruppe liegt in der (schleichenden) Ausgrenzung einzelner Teilnehmer oder kleiner Teilnehmergruppen, z.B. über spezifische Sprachspiele: Wenn die Leiter der Seminare ein wissenschaftliches Denk- und Sprachvokabular haben und ein Teil der Teilnehmer ebenfalls, dann kann sich eine Insidersprache als seminaristisches Sprachspiel durchsetzen, durch das andere Wahrnehmungsweisen und begriffliche Fassungen von Welt (schleichend) ausgegrenzt werden.

Bei solchen oder vergleichbaren Gruppenkonstellationen erscheint deshalb in der Seminarleitung die Aufmerksamkeit und die Kompetenz als zwingend, die Wissenschaftssprache auf eine Alltagssprachliche Ebene zu transformieren, ohne die Sachverhalte zu trivialisieren. Eine Seminarleitung, die zu einem ausgleichenden Moment in den Sprachspielen des Seminars wird, kann den einen oder anderen interpersonellen Konflikt abfedern bzw. schwierige Gruppenentwicklungen vermeiden. - Sind solche oder ähnliche Aufmerksamkeiten und Kompetenzen in der Seminarleitung plaziert, erscheint es kein prinzipielles Problem zu sein, Akademiker und Nicht-Akademiker, Personen aus unterschiedlichen Berufsfeldern, 'Theoretiker' und 'Praktiker', Pädagogen und Soziologen, Berufsanfänger und Berufsroutiniers u.a.m. in einem Seminar zusammenzuspannen und die Differenzen, das jeweilige Fremde, für das gemeinsame Lernen produktiv werden zu lassen.¹

5.1.5 Die Bedeutung eines begleitenden Literaturstudiums

In den Modellseminaren kam man, in unterschiedlichen Zusammenhängen, immer wieder auf das Thema zu sprechen, welche Art von Literatur für welche Anforderungen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' hilfreich und unter-

¹ An dieser Stelle sei noch eine weitere Rahmenbedingung für diese Sichtweise eingeführt, die Größe der Seminargruppe. Das Leitungs- und Projektteam hält eine Gruppengröße von 10-12 Teilnehmern für optimal. Innerhalb dieser Gruppengröße läßt sich mit den Differenzen, die die Teilnehmer als für sich wesentlich begreifen und die sie im Seminar nicht ohne Not aufgeben wollen bzw. sie gar nicht aufgeben können, noch produktiv umgehen.

stützend sein könnte. Die Teilnehmer haben einerseits Literatur angefragt; die Seminarleitung hat diesem Ansinnen durch die Vorlage eines entsprechenden Papiers Rechnung getragen.¹

Ergebnisthese: Die Unterstützung der eigenen Weiterbildungsbemühungen zum Fallberater durch ein Literaturstudium erscheint notwendig, wenn nicht sogar zwingend. Die Auseinandersetzung mit Literatur gehört, ähnlich wie das Moment der kontinuierlichen Beratung und Begleitung, zu einem konstitutiven Moment einer seminaristisch angelegten Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern. Das Finden und die Auswahl 'geeigneter' Literatur stellt ein schwieriges Problem dar, das über kollektive Beratungsnetze² am ehesten lösbar erscheint.

Mit Blick auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' sowie die Weiterbildung zum Fallberater gilt es zwei Arten von Literatur zu unterscheiden:

(1) Literatur zum Bildungskonzept 'Fallarbeit'

Hierbei handelt es sich um die folgenden Veröffentlichungen in der Fachliteratur, in denen das Konzept beschrieben und in aller Regel durch Rekurs auf eine Fallbearbeitung erläutert wird.

Mechler, M., Rudi, Außenseiter! Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 12-15

Müller, K. R., Konflikt und Kommunikation - Das ist ungerecht! Eine Ausbilderin entwickelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 16-21

Müller, K. R., Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/M. 1993, Band 31, S. 91-100

Müller, K. R., Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen? In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Dokumentation über den 5. Bayerischer Berufsbildungskongreß, München 1993, S. 273-279

¹ Siehe in der Anlage: Begründungen für **Literaturhinweise** zur Vorbereitung der Fallberater auf die Anforderungen der Schritte 5, 6 und 7 des Arbeitsmodells im Rahmen der fallorientierten Fortbildung.

² Vgl. Kapitel 5.1.3

Müller, K. R., Ausbilderinnen und Ausbilder lernen aus ihren Erfahrungen mit der Umweltbildung am Arbeitsplatz. In: *Ausbildungsentwicklung und Umwelt. Fallsammlung - Informationen - Modelle. Eine modellversuchsübergreifende Zeitschrift.* Hrsg. Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. und Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 15, Berlin 1996, S. 39-48

Müller, K. R., Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: *Arnold, R., Lebendiges Lernen.* Baltmannsweiler 1996, S. 255-275

Auch die drei Forschungsberichte über den Modellversuch 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für AusbilderInnen' zählt zu dieser Art von Literatur:

Müller, K. R., Mechler, H.-J., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung“ für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1992

Müller, K. R., Mechler, M., Lipowsky, B., Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ Band 1: Ergebnisse. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1997

Müller, K. R., Mechler, M., Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ Band 2: Materialband. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1999

Neben der Frage, welche Literatur für Fallberater hilfreich sein könnte, stellt sich im Zusammenhang mit der Weiterbildung zu Fallberatern die didaktische Frage, ob und ggfs. an welcher Stelle des Seminarprozesses welche Literatur über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' integriert werden könnte.

* Die Einschätzung des Leitungs- und Forschungsteams ist, diese Literatur auf keinen Fall in der Einstiegssituation anzubieten. Damit würde der Weg über Erfahrungsbildung verbaut. Am Ende des 1. Seminarteils könnte diese Literatur als Unterstützung im Sinne einer Nacharbeitung der Fallberaterseminare sinnvoll plziert sein. Die Fallberater könnten sich theorieorientiert und intensiv mit dem Arbeitsmodell und seinen spezifischen Anforderungen auseinandersetzen - vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in und mit den Fällen im Seminar. Diese Literatur könnten sie auch benutzen, um ihre Praxis-

erfahrungen, die sie in den Seminarintervallen machen, selbständig zu reflektieren. Dies könnte dazu führen, daß die Teilnehmer in den zweiten Seminarteil nicht nur eine spezifische Erfahrungsqualität, sondern auch ein gewachsenes theoretisches Verständnis des Bildungskonzeptes hineinbringen.

Diese Reflexionen könnten auch eine Art Selbstvergewisserung darstellen in dem Sinne, als sich die Teilnehmer Klarheit darüber verschaffen, für welchen beruflichen Verwendungszusammenhang sie die Fallarbeit benutzen wollen, welche Zwecke das Bildungskonzept selbst unterstützt und welche nicht. Damit wären die Teilnehmer gefordert, ein klares Erwartungs- und Anforderungsprofil zu entwickeln und sich in dieser Weise in den 2. Seminarteil einzufädeln.

* Teile dieser Literatur könnten als Unterstützung des Lernens im Seminar selbst Verwendung finden, z.B. die Beschreibungen und Reflexionen des Arbeitsmodells und der Frage, wie die Fallberater die einzelnen Schritte 'anmoderieren' können bzw. müssen, um dem didaktischen Sinn des jeweiligen Schrittes zu entsprechen.

(2) Literatur zu den thematischen Anforderungen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'

Bei dieser Art von Literatur geht es um Hilfestellung für die Bewältigung der inhaltlichen Anforderungen an die Fallberater. Das Studium dieser Literatur kann jene fachlichen Kompetenzen fundieren, verbessern und erweitern, die den Fallberater in den Stand setzen, insbesondere bei der verstehenden Durchdringung der 5 thematischen Ebenen im 5. Schritt und bei der Kernfragenbildung und -bearbeitung im 6. Schritt inhaltlich weiterführende Beiträge anzubieten. Diese 'Beiträge' stammen aus Wissensquellen, die den Weiterbildungsteilnehmern in aller Regel nicht zur Verfügung stehen (insbesondere das Wissenschaftswissen).¹

*** Fachliteratur während des Seminars**

Die Einschätzung des Leitungs- und Forschungsteams ist, auch diese Art von Literatur auf keinen Fall in jener Phase des Weiterbildungsmodells einzusetzen, in der das handlungs- und erfahrungsorientierte Lernen im Mittelpunkt steht.² Damit würde der Weg über Erfahrungsbildung erschwert wenn nicht gar verbaut. Dieser Typ von Literatur könnte allenfalls dann im fortgeschrittenen Stadium des 1. Seminarteils eingeführt werden, wenn die Teilnehmer,

¹ Vgl. dazu im einzelnen die Literaturangaben, die in den Teilen 5. bis 8. der Anlage 'Literaturhinweise' angegeben sind.

² Bei zwei Seminarblöcken also auf keinen Fall im ersten Seminarteil.

möglicherweise in Arbeitsgruppen, versuchen, einzelne Kernthemen thematisch zu strukturieren und zu entwickeln.

*** Fachliteratur im Intervall zwischen den Seminarteilen**

Am Ende des ersten Seminarteils könnte dieser Typ von Literatur als Angebot zur theorieorientierten Nachbereitung und Vertiefung der Kernfragenarbeit bei den bearbeiteten Fällen im Sinne eines Selbststudiums dienen. Die Teilnehmer könnten dann versuchen, mit dem aus der Literatur extrahierten Sonderwissen die im Seminar bei einzelnen Fällen identifizierten Kernfragen selbstständig zu strukturieren und thematisch zu entwickeln, also eine Art gedanklichen Entwurf für die Kernfragenarbeit zu versuchen.

*** Fachliteratur nach dem Seminar**

Die kontinuierliche Literatuarbeit ermöglicht es Fallberatern, eine Art Kernthemendatei aufzubauen. Die den Fallberatern zuwachsende Erfahrung mit Fallsituationen aus einem bestimmten Berufsfeld (z.B. Fälle aus Führungssituationen), kombiniert mit der theoriegeleiteten Durchdringung dieser Fallsituationen auf unterschiedlichen thematischen Ebenen läßt über die Zeit eine Kompetenz entstehen, die Fallarbeit für die Fallberater zur befriedigenden beruflichen Tätigkeit werden läßt.

Literatuarbeit nach dem Seminar kann wiederum durch Beratung unterstützt werden. Aufgefordert sind vor allem jene Fallberater, die einen relativ direkten und unkomplizierten Zugang zu bestimmten Wissensquellen (z.B. dem Wissenschaftswissen) haben. Das folgende Beispiel, der Brief eines Fallberaters an einen Kollegen, steht für diese Situation:

„Lieber X,

anbei einige Unterlagen im Umfeld von Fallarbeit. ... Ich habe einer Fachzeitschrift einen Artikel kopiert - zum Thema Strafe. Du wirst in X erkannt haben, daß alle Ausbilder bei Ausbildungsschwierigkeiten mit dieser Strategie arbeiten - bei unseren Fällen versagte dieses Handlungsmuster und die Ausbilder wurden handlungsunfähig. Wir Fallberater können uns im Vorfeld der konkreten Fälle auf diesen Umstand einstellen - er taucht nach meiner Erfahrung in jeder Fallsituation auf, in der es um Ausbildungsschwierigkeiten mit Auszubildenden geht. Wir können versuchen, dieses Handlungsmuster in den Fällen zu identifizieren (im 5. Schritt, wenn es darum geht, die Beziehungen bzw. die didaktischen Konzepte zu verstehen - in Aschaffenburg habe ich dies bei meiner Arbeit im Innenkreis ausdrücklich getan). Im 6. Schritt müssen wir theoretisches Wissen anbieten, das die Erfolgslosigkeit dieses Handlungsmu-

sters erstens verstehen läßt und das Handlungsalternativen erkennen läßt (sofern dies überhaupt realistisch erwartbar ist). Der beigelegte Text kann m.E. als Hintergrundwissen dazu dienen, sich mit dieser Herausforderung theoretisch auseinanderzusetzen. Ich habe ihn jedenfalls mit Gewinn gelesen, habe auch einige der Bestrafungstechniken der Ausbilder von Aschaffenburg erkannt (die Auszubildende aus dem Unterricht verweisen). Ich werde mir eine Unterlage für die Fallarbeit erstellen, auf die ich dann bei Gelegenheit zurückgreifen kann.“

5.2 Autonomere Formen der Weiterbildung zum Fallberater

Bis hierher ging es in dieser Untersuchung um das sog. **Lehrlernen**, wie es in seminaristischer Form für die Teilnehmer an den Modellseminaren organisiert und durchgeführt wurde. Die Lernenden sind bei diesem Lehrlernverhältnis in relativ feste didaktische Strukturen eingebunden, die für ihr Lernen Bedingungen und Lernanforderungen¹ darstellen. Die Seminarsituation ist durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Lehrenden (hier: der Seminarleitung als Fallberater) und den Lernenden (hier: den Trainern) gekennzeichnet. Die Asymmetrien bestehen z.B. in einem Könnens- und Wissensgefälle², welches zu spezifischen Rollendefinitionen (Lehrender, Lernender) mit entsprechenden Rahmungen, Beschränkungen und Begrenzungen des Lernens führt. Deshalb kann man diese interpersonalen Lernverhältnisse auch als **restriktiv für das Lernen** bezeichnen.

Im folgenden wird der Blick auf eine zweite Möglichkeit, das Lernverhältnis interpersonal zu definieren und über diese Form die Weiterbildung zu Fallberatern zu gestalten, gelenkt. Es handelt sich um Modi, die weniger restriktiv sind, weil sie von vornherein kein klassisches Lehrlernverhältnis zwischen den Beteiligten definieren, sondern dem **Lernenden eine größere Autonomie in der Definition der Lernsituation** einräumen. Im vorliegenden Zusammenhang ist damit gemeint, daß sich die Lernenden (Fallberater), in konkreter Zusammenarbeit mit (erfahrenen) Fallberaterkollegen, relativ selbstbestimmt und selbstverantwortet in die Bewältigung der Aufgaben im Rahmen von Fallbearbeitungen lernend einarbeiten können. Deshalb wird von 'autonomeren Formen' des interpersonalen Lernverhältnisses gesprochen.

Die Lernenden haben bei diesem Ansatz verschiedene Optionen, ihr Lernver-

¹ Z.B. die Aufgaben von Fallberatern bei der Fallarbeit lernen.

² Die Fallberater der Seminarleitung wissen viel über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und können das Konzept anwenden.

hältnis zu ihren Kollegen zu definieren: als **partizipatives Lernen**¹ oder als **kooperatives Lernen**². Auf dem Kontinuum zwischen restriktiven Lehrlernverhältnissen und personal-autonomen Lernen³ liegen diese Formen irgendwo in der Mitte.⁴ Diese, in der Weiterbildungspraxis nicht unüblichen Formen des Lernens⁵, stellen Alternativen zum Modellversuch dar.

Im folgenden Kapitel werden zwei Beispiele für autonomeres Lernen im Zugang auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' beschrieben bzw. rekonstruiert. Zunächst handelt es sich um die Auswertung von zwei Interviews mit einer Fallberaterin, die sich mit ihren Erfahrungen, die sie mit sich und ihrem Fallberaterkollegen gemacht hat, reflexiv auseinandersetzt. Zum zweiten handelt es sich um Selbstreflexionen eines Fallberaters, der 'Fallarbeit' und Fallberatung in seine studentische Biographie integriert.

¹ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 501ff.. Im folgenden Kapitel wird das mit diesem Begriff Gemeinte deutlich werden.

² Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 509ff.. Holzkamp definiert: „Da bei kooperativem Lernen nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende, bewertende, besserwissende und -könnende Person zwischen mir (als Lernsubjekt) und dem Lerngegenstand steht, sondern wir als Lernsubjekte uns quasi nebeneinanderstehend einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber sehen, können wir zur Überwindung unserer gemeinsamen (als gemeinsam definierten) Lernproblematik unsere Anstrengungen zusammentun und damit potenzieren: So ist die kommunikative Lernmodalität hier als reziproke Beziehung, also als permanenter, an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog zu installieren.“ (Holzkamp, K. 1993, S. 511)

³ Dieses Lernen liegt z.B. dann vor, wenn eine Person für sich entscheidet, sich einem Gegenstand lernend zuzuwenden, ohne dabei ein interpersonales Verhältnis einzugehen (das Erlernen einer Fremdsprache mittels eines Buches).

⁴ Noch eine andere Form des Lernens ist jene des **Mitlernens**: „Mitlernen begleitet .. mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei der Bewältigung jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert.“ (Holzkamp K. 1993, S. 183) Mitlernen ist in diesem Verständnis keine bewußt inszenierte Lernhandlung, sondern ein implizites Ergebnis des Handelns als Fallberater. Mitlernen entzieht sich aufgrund seiner Beiläufigkeit einer unmittelbaren reflexiven Auseinandersetzung; in einem als Interview angelegten Gespräch über das eigene Lernen ist es deshalb auch nicht unmittelbar verfügbar. Deshalb spielt diese lerntheoretisch unterscheidbare Form des Lernens, die beim Lernen der folgenden drei Fallberater sicherlich eine gewisse Rolle gespielt hat, in der Aufarbeitung der drei Beispiele keine Rolle.

⁵ Die Form des partizipativen Lernens wird in der Weiterbildungspraxis meist als Co-Trainerschaft organisiert. Die Form des kooperativen Lernens kann, wenn die dafür notwendigen Rahmenbedingungen respektiert werden (vgl. Holzkamp; K. 1993, S. 510f.), in der Weiterbildungspraxis von Dozenten/Trainerteams genutzt werden. Dies geschieht dann, wenn sie sich auf gemeinsame Lernproblematiken verständigen können und ihren je eigenen Lernprozeß über den Dialog mit dem Lernpartner vorwärtstreiben.

5.2.1 Ruth Berger: Fallarbeit als Chance und Herausforderung

„Ich habe wahnsinnig viel gelernt, was die Anleitung betrifft, was Schwächen und Stärken des Modells sind, was man damit machen kann und was nicht.“

Frau Ruth Berger ist Diplom-Soziologin und arbeitet als Dozentin an einer beruflich orientierten Akademie im Feld der Erwachsenenbildung. Während zweier Modellseminare zur berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder¹ moderierte sie, zusammen mit Erich Hof, erstmalig Fallarbeit sowohl im Innen- als auch im Außenkreis. Dabei setzte sie sich mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' entlang ihrer Erfahrungen intensiv auseinander.

Die folgende Rekonstruktion zweier focussierter Interviews,² die Jörg Valentin mit Ruth Berger im Anschluß an die beiden Seminare durchführte, wird verdeutlichen,

- * .. welche **emotional-motivationale Befindlichkeiten** Frau Berger in die Handlungssituation Fallberatung hineinrug³,
- * .. welche **Handlungsproblematiken** und darauf bezogene **Lernproblematiken** sie für sich entdeckte⁴ und
- * .. wie sie mit den Handlungsproblematiken **lernend** umging⁵. Dabei wird erkennbar, welche Möglichkeiten und Beschränkungen der von Frau Berger gewählte Lernmodus bei der Weiterbildung zum Fallberater aufweist.

5.2.1.1 Emotional-motivationale Befindlichkeiten als Grundlage für das Lernen als Fallberaterin

Va:⁶ „Ja, Ruth, als du damals begonnen hast, hattest du ja bestimmte **Erwartungen** an deine Arbeit, an das Seminar, bestimmte Vorstellungen, vielleicht auch **Ängste**. Und inzwischen hast du die Erfahrung des Seminars. Könntest du ein wenig erzählen, wie es dir damals gegangen ist, als du mit dem ersten

¹ Vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997

² Bei dem ausgewerteten Material handelt es sich um Transkriptionen von zwei Tonbandaufzeichnungen der Interviews mit Frau Berger. Der verschriftlichte Text wurde über Sequenzanalysen und unter Glättung sprachlicher 'Unebenheiten' so aufbereitet, daß er dem hier angestrebten Untersuchungszweck entsprach.

³ Siehe Kapitel 5.2.1.1

⁴ Siehe Kapitel 5.2.1.2

⁵ Siehe Kapitel 5.2.1.3

⁶ Alle in der Folge kursiv gesetzten Textstellen sind Ausschnitte aus den beiden focussierten Interviews mit Frau Berger.

Seminar begonnen hast, als du das erste Seminar mit Erich zusammen durchgeführt hast? Welche Erfahrungen fallen dir dabei ein, so spontan? Gab es so etwas wie eine Entwicklung in dieser Zeit vom ersten Seminar zum zweiten Seminar? War das ein Veränderungsprozeß, oder wie glaubst du, daß sich das ganze bei dir entwickelt hat?“

*Be: „Meine **Gefühle** vor dem ersten Seminar waren natürlich **durchaus gemischter Art**. Einmal hat es mich **wahnsinnig gereizt**, so etwas zu machen; ich kannte den Zugang vom theoretischen Konzept her. Ich konnte auch aufgrund meiner Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und meiner Arbeit in der Akademie auf bestimmte Erfahrungen zurückgreifen; aber wie ich diese jetzt in dem speziellen Konzept bündeln sollte, das war für mich neu. Ich war daher **gespannt** und natürlich auch ein bißchen **ängstlich**, ob ich den Erwartungen, die von eurer Seite an mich herangetragen wurden, gerecht werden würde. Ja, es war so ein bißchen eine **Chance und eine Herausforderung zugleich**, sagen wir mal so.“*

Der Gedanke, als Fallberaterin zu arbeiten, fasziniert Frau Berger. Da sie an einer Einrichtung der Erwachsenenbildung arbeitet, ist ein solches Angebot für sie vor allem deshalb interessant, weil sie gerne neue pädagogische Ideen oder Konzepte in ihrer Praxis umsetzt: *„Ich habe in dem Bildungszentrum schon Möglichkeiten, immer etwas auszuprobieren, ich kann experimentieren. Ich kann zum Beispiel einfach mal - wenn's da Konflikte gibt - mich auf eine Metaebene begeben und gucken, was liegt da dahinter. Ich kann kleine Sequenzen erproben, also mal etwas ausprobieren.“* Die Erfahrungen, die sie in der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen in der beruflichen Fortbildung gemacht hat, kann sie, dies ist ihre Hoffnung, in das von Erich Hof und Jörg Valentin konzipierte Bildungskonzept 'Fallarbeit' einbringen.

Frau Berger bereitet sich auf die Aufgabe der Fallberatung intensiv vor. Sie liest Texte über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und führt Gespräche mit Erich Hof und Jörg Valentin. So kennt sie die einzelnen Schritte des Arbeitsmodells und die von den Projektentwicklern angestellten theoretischen Überlegungen und didaktischen Entscheidungen recht genau. Über ihr Soziologiestudium und ihre praktische Tätigkeit an einem Bildungszentrum verfügt Frau Berger über umfangreiches sozialwissenschaftliches Wissen und berufliches Erfahrungswissen. Dies alles zusammen begründet ihre **pädagogische Kompetenz** für Fallberatung.

Wie sie diese pädagogische Kompetenz mit dem für sie neuen Bildungskonzept verknüpfen soll, kann sie vor Seminarbeginn allerdings nur vermuten. Welche Handlungsirritationen auf sie zukommen werden, die sie gegebenenfalls in **Lernproblematiken** und damit in Lernen überführen muß, um den

Anforderungen des Bildungskonzeptes, den Erwartungen ihrer Kollegen und den eigenen Ansprüchen entsprechen zu können, ebenfalls. Daraus läßt sich ihre emotional-motivationale Befindlichkeit als **Ambivalenz ihrer Gefühle** erschließen: Sie pendelt zwischen Freude, Neugierde, Gespanntsein und Ängstlichkeit. Für Frau Berger bedeutet die Arbeit als Fallberaterin sowohl 'Chance' als auch 'schwierige Herausforderung'.

Be: „*Und wie das dann mit dem Seminar los ging, gab es Momente, in denen ich gedacht habe: 'Ich habe da durchaus was zu bieten, ich kann durchaus was einbringen, ich habe Kompetenzen.'* Gleichzeitig habe ich aber auch gerade im Vergleich mit euch manchmal das Gefühl gehabt, naja, irgendwie bist du Schlußlicht, ziehst hinterher, es fehlt dir der unmittelbare Zusammenhang, die sind stärker drin, die haben einen stärkeren Arbeitskontext, auf den sie sich beziehen können, haben einen kontinuierlichen Diskussionsprozeß, den du dir erst mühsam wieder einholen mußt, wo du einfach immer hinterherhinkst, ja? Das war das **Gefühl im Verlauf des Seminars.**“

Die Vermutungen, gar Befürchtungen über die fehlende Passung ihrer Kompetenzen mit den Handlungsanforderungen von Fallarbeit findet Frau Berger in der konkreten Fallarbeit bestätigt. Obwohl es in ihrer ersten Fallarbeit insgesamt ganz gut vorangeht, erkennt sie, daß die Fallberaterkollegen ihr gegenüber einen Kompetenzvorsprung haben. Die Umsetzung ihres Wissens fällt ihr nicht so leicht wie ihnen. Die Gründe dafür liegen für sie auf der Hand: ihre Kollegen haben das Bildungskonzept entwickelt und sind insgesamt sehr viel stärker als sie in das gesamte Modellprojekt eingebunden. Sie selbst sieht sich als 'Schlußlicht', d.h. am Ende des (Leitungs-) Zuges platziert. Mit dieser Metapher drückt sie nicht nur die Einschätzung ihrer Kompetenzen im Verhältnis zu ihren Kollegen aus, sondern definiert auch den inferioren sozialen Ort in Bezug zu ihren Kollegen und damit ihre emotional-motivationale Ambivalenz, mit der sie sich als Fallberaterin erlebt.

Diese Ambivalenz eröffnet ihr verschiedene Optionen: Sie kann versuchen, ihre Defizite möglichst zu verschleiern, sich unauffällige Überlebensstrategien auszudenken oder sich auch entmutigt zurückziehen. Die Unsicherheiten und Ängste haben dann die Oberhand gewonnen. Sie kann sich aber auch für Lernen entscheiden, indem Neugierde und die Hoffnung auf Kompetenzzuwachs sich durchsetzen. Dann kann sie aus ihrer 'randständigen' Stellung heraus die Chance nutzen, sich dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' **Schritt für Schritt** durch die Übernahme von **Teilaufgaben** anzunähern. Dann nimmt sie sich Zeit, zieht sich partiell zurück, um die Fallarbeit ihrer kompetenteren Kollegen zu beobachten. Sie wird dann Fragen stellen und über ihr Handeln als Fallberaterin oder ihre Beobachtungen mit dem Fallberater reflektieren. Sie kann sich, kurz gesagt, relativ entlastet von der Verantwortung für das

Gelingen des Modellseminars möglichen Lernbegründungen und Lernproblematiken widmen. Gelingt es Frau Berger, diesen Beobachtungsprozeß und die Diskurse als Lernprozeß zu gestalten, wächst sie kontinuierlich in das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und in das Projektteam hinein.

5.2.1.2 Behinderungen, Dilemmata und der Verlust an Handlungssouveränität - Zur Entstehung von Handlungs- und Lernproblematiken

Frau Berger erlebt sich als Fallberaterin nur partiell als souverän im Umgang mit den Aufgaben, die Fallberater übernehmen müssen, wollen sie den Konzeptanforderungen entsprechen. Immer wieder stößt sie an Grenzen ihrer Kompetenzen, die sie irritieren und die sie vor die Frage stellen, ob sie diese Handlungseinschränkungen in Lernproblematiken überführen will. Sie wird es dann tun, wenn sie gute Gründe für die Annahme sieht, „daß in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so daß daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen.“¹

(1) Steuern oder Nichtsteuern - als Handlungs- und Lernproblematik

Valentin (Va): „Kannst du dich im Zusammenhang des einen oder anderen Falles noch an deine Moderation erinnern?“

Berger (Be): „Also, ich kann mich noch an die erste Fallbearbeitung erinnern. Ich kann mich an die Anleitung der Teilnehmer erinnern, in der ich ganz gut war, und an die Situationen, in denen ich ein ungutes Gefühl hatte.“

Va: „Bring mal das eine oder andere Beispiel.“

Be: „Also, ich denke die Phase, in der es darum ging, sich zu identifizieren, in dieser Phase war ich einmal ziemlich gut, habe ich also eingegriffen und habe gesteuert in dem Sinne, daß ich halt einfach aktiv wurde und Vorgaben gemacht habe. Und dann war es auch so, daß da was gekommen ist. In der nächsten Situation, in einem anderen Fall, den ich moderiert habe, da war ich dann ein bißchen zögerlich, da habe ich mich einfach zurückgenommen, habe immer gewartet und dann einfach zu viel Zeit, zu viel Raum gegeben. Ich kann mich noch erinnern an die **Ambivalenz**, die ich hatte: Inwieweit steuere ich zu stark, wenn ich mich einklinke, wenn ich also die Fallbearbeitung durch meine Beiträge in eine bestimmte Richtung lenke, oder überhaupt als Katalysator

¹ Holzkamp, K., 1995, S. 183

wirke, steuer' ich dann nicht zu stark? Ich war darauf eingestellt: **'Eigentlich darfst du nicht so steuern! Du mußt die Fallbearbeitung mehr den Teilnehmern überlassen, daß die Themen mehr aus ihnen herauskommen!'** Dann entstand aber eine Situation, die ich als zäh und unbefriedigend erlebt habe, in der ich dann auch nicht mehr den richtigen Dreh gekriegt habe. Ich habe das richtig gespürt, jetzt müßte ich aber doch etwas tun! Aber ich habe den Dreh nicht mehr gekriegt, dann doch noch einzuspringen.“

Frau Berger empfindet ihr Handeln als ambivalent, wenn es darum geht, in den Fallbearbeitungsprozeß zu intervenieren. Einerseits erfährt sie, daß es von den Teilnehmern durchaus akzeptiert, möglicherweise sogar erwartet wird, daß sie etwa Vorgaben im Rahmen des Arbeitsmodells macht oder thematische Beiträge einbringt. Andererseits möchte sie, als Folge ihres erwachsenpädagogischen Selbstverständnisses, vermeiden, selbst zu stark in die Fallbearbeitung involviert zu sein und durch ihre Beiträge den Bearbeitungsprozeß in eine von ihr bestimmte Richtung zu lenken. Sie hat Respekt vor der Souveränität der Fallerzähler und deren Art, ihre Fallgeschichte zu präsentieren. Wenn sie sich als Fallberaterin jedoch zurückhält, abwartet und den Teilnehmern viel Zeit gibt, sich selbst in den Prozeß der Fallbearbeitung in ihrer je spezifischen Art einzufädeln, empfindet sie die Situation sehr bald als 'zäh' und deshalb als unbefriedigend. Die Frage des **Steuerns oder Nichtsteuerns** wird für sie zu einer zentralen Handlungsirritation: „*Das mit dem Steuern habe ich noch nicht im Griff. Steuerung ist mein Hauptthema, Steuerung, Nichtsteuerung.*“

(2) Die Subjektnähe des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' definieren - als Handlungs- und Lernproblematik

Va: „*Und was den Fall von Herrn Kollner betrifft, gibt es da Momente, in denen du das Gefühl hattest: Hätten wir nicht mehr aus seinem Fall machen können? Oder hattest du das Gefühl, daß das weniger ein Thema ist, das durch die Moderation bedingt ist?*“

Be: „*Also beim Kollner wußte ich nie so genau, ob er uns annimmt oder nicht. Bei ihm habe ich manchmal so das Gefühl gehabt: Das ist alles inszeniert! Nicht unbedingt bei seiner ersten Fallbearbeitung, sondern als wir seinen Fall nachbereitet haben. Es hat sich ergeben, daß wir praktisch nochmal einen ganzen Tag seinen Fall ganz neu aufgerollt haben. Da kamen dann Momente, in denen ich mir dachte, man hätte den Fall sehr massiv knacken können, aber dann hätte man wirklich an ihn selber rangehen müssen. Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob ich als Fallberaterin fähig gewesen wäre, das aufzufangen, weil es bei ihm unter Umständen zu einer Krise gekommen wäre, weil es halt einfach zentral um ihn selbst gegangen wäre, nicht? Wir wa-*

ren sehr nahe an der Person des Fallzählers dran. Aber wir haben ihm unsere Sichtweise der Fallgeschichte nur *indirekt vermittelt*, wir sind nicht mit den Fingern auf der Wunde geblieben. Wir sind wie *eine Katze um den heißen Brei herumgeschlichen*. Das Thema wurde dabei auf den Tisch gebracht: Mann, Frau, Sexualität, Attraktivität. Er hat das, soweit es für ihn erträglich war, angenommen. Den *Aspekt*, den man eigentlich hätte bearbeiten müssen, den haben wir *nicht geklärt*. Und da weiß ich nicht, ob wir es hätten anders machen können oder ob wir dann nicht unter Umständen einfach auch eine Krise heraufbeschworen hätten, die wir nicht hätten aufhalten können. Also insofern habe ich daran gedacht, daß man da noch hätte mehr bohren müssen. Daß aber *bestimmte Grenzen* da sind, wenn es um die *Subjektebene* geht, daß da bestimmte Sachen dann nicht zur Sprache gebracht werden können, weil dies einfach die Leistungsfähigkeit dieses Konzeptes übersteigt, dies ist auch klar. Im Fall Kollner ging es in *Tabubereiche*, wo man *an die existentiellen Seiten* der Person 'rankommt, wo ich denke, da kann unter Umständen eine Krise auftauchen, und einer flippt aus. Und dann wüßte ich, daß *ich dann überfordert* wäre und nicht wissen würde, wie ich weiter agieren sollte. Da bin ich ängstlich."

Während der Arbeit an der Fallgeschichte von Herrn Kollner erfährt Frau Berger eine Behinderung durch die von ihr als 'Inszenierung' wahrgenommene Art der Fallpräsentation durch den Fallzähler. Die von ihr als bedeutsam eingestuften, letztlich aber nur vermuteten Seiten der Fallgeschichte, die der Fallzähler ihrer Deutung nach ausklammerte, berührten die Person des Fallzählers in einem erheblichen Maße.¹ So stößt Frau Berger in diesem Fall auf das Problem, **pädagogisches Handeln** und sehr personnahes, quasi **therapeutisches Handeln** identifizieren und abgrenzen zu sollen bzw. zu müssen. Ein Handlungsproblem ist dies deshalb, weil sie einerseits über keine therapeutischen Kompetenzen verfügt, sich andererseits **therapeutisches Handeln** aus **bildungstheoretischen Gründen**² **im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'** auch verbietet. Damit gibt sie sich als Fallberaterin zu erkennen, der die **berufsethische Seite** ihrer Tätigkeit zum Problem wird. Wenn sie sich diesem Problem lernend zuwendet, muß sie in jeder Fallgeschichte auf Neue eine Trennlinie zwischen bildnerischem Handeln und (quasi-)therapeutischem Handeln suchen und finden.

(3) Die Fallgeschichte aspektreich entfalten - als Handlungs- und Lernproblematik

Die besondere Aufgabe des Fallberaters ist es, in Schritt 2 die Fallgeschichte über den erzählten Horizont des Fallzählers hinaus durch 'Nachfragen'

¹ Sexualität in der Berufsausbildung als Tabu.

² Ebenso aus rechtlichen Gründen. Therapeutisches Handeln ist nur den dafür eigens qualifizierten Therapeuten erlaubt.

aspektreich zu entfalten. Hier wird die Grundlage für eine differenzierende Fallarbeit in den Schritten 3, 5 und 6 gelegt. Die Herausforderung ist, vor allem jene 'weißen Flecken', die die Teilnehmer durch ihre Fragen an den Fall Erzähler noch belassen, durch entsprechende Fragen abzudecken. Für Frau Berger stellte sich bei jeder Fallbearbeitung aufs Neue die Aufgabe, durch kompetentes 'Rückfragen' 'weiße Flecken' zu schließen.

Va: „*Versetzen wir uns nochmal in die Situation deiner Arbeit im Innenkreis zurück. Heißt das, daß du lieber als Innenkreismoderatorin als als Außenkreismoderatorin arbeitest?*“

Be: „*Kann man so nicht sagen. Für mich stehen beide Aufgaben gleichberechtigt nebeneinander. Es geht mir in der Anleitung der Teilnehmer sowohl im Innen- als auch im Außenkreis gut oder manchmal auch weniger gut. Im Fall von Herrn Molch, da ging es mir im Innenkreis absolut beschissen. Ich wußte nicht, wie ich an ihn rankommen sollte. In dieser Situation war ich echt blockiert und ganz unzufrieden mit dem, was ich im Innenkreis gemacht habe. Und ich wußte, daß ich jetzt irgendeinen Impuls reinbringen mußte, daß irgendwas von mir kommen mußte. Aber ich habe mich dauernd blockiert, indem ich dauernd innerlich gefragt habe: 'Was muß ich machen, wo hapert es, wo muß ich quasi den Input geben?' Ich habe mich in dieser Situation ganz schlecht gefühlt, miserabel.*“

Va: „*Was sind die Punkte genau, wo du glaubst, daß diese Phase nicht gut gelaufen ist?*“

Be: „*Es ging schon los in der Nachfragephase. Die Teilnehmer waren absolut zögerlich. Ich habe einmal versucht, so ein bißchen eine Spur in Richtung der Person des Fall Erzählers, seiner Subjektivität zu legen: 'Wie haben Sie sich denn dabei gefühlt?' Die Spur ist sofort wieder fallen gelassen worden, sofort ist wieder eine andere Spur gelegt worden, irgendwo anders hin und ich habe nicht gewußt: 'Wo kann ich ansetzen?' Da war dann schon so der Punkt, an dem ich gedacht habe: 'Irgendwas hapert.' Da hat sich mein Unbehagen aufgebaut. Herr Leicht hat zweimal Spuren gelegt, die mich dann auch frustriert haben. In der Nachfragephase ist nicht das entstanden ist, was ich mir gedacht habe, was hätte entstehen sollen. Das war nicht dicht genug; ich bin nicht ran gekommen und die anderen, die Teilnehmer sind auch nicht ran gekommen.*“

Va: „*An was bist du nicht ran gekommen?*“

Be: „*An den Knackpunkt dieser Geschichte. Es ist ja dann oft im Nachfragen schon so, daß der Fall bildhaft wird und vor einem inneren Auge schon so*

einen **ersten Eindruck** hinterläßt. Und der erste Eindruck war glitschig, da war nichts, wo ich gedacht habe: 'Da kann ich mich reinhaken.'"

Va: „Aufgrund der Antworten des Fallerszählers oder wodurch bedingt?“

Be: „Durch die **unglaubliche Akribie**, die **wahnsinnige Detaildarstellung**, die Herr Molch wählte. Sie erschwerte mein Nachfragen. Ich fragte mich: 'Was sollst du jetzt eigentlich noch fragen?' Bei seiner glatten Oberflächenpräsentation hätte ich erst einmal Zeit gebraucht, um zu überlegen: 'Was hat der jetzt eigentlich gesagt? Um was geht es hier wirklich?' In anderen Fällen denkst du schon beim Erzählen: 'Da muß ich was wissen, da muß ich was nachfragen, da muß ich einhaken und so.' Dieser Fall wurde mit einem **wahnsinnigen Tempo** entwickelt und mit **unglaublichen Detailinformationen**, die du erst hast überhaupt mal verorten müssen, was, wo, wie, ja? Und du warst einfach **platt gewalzt**, so habe ich es zumindest empfunden.“

Frau Berger erlebt sich als Fallberaterin im Innenkreis als 'Spielball' der Interventionen verschiedener 'Mitspieler', nicht als Souverän der Situation. Ihrer Aufgabe, die Fallgeschichte durch differenziertes Nachfragen zu entfalten, wird ihr entwunden. Mit verschiedenen Verhaltensweisen der Teilnehmer, wie zu schnellem und detailliertem Erzählen, nicht auf die gestellten Fragen Eingehen, dem die Fragen additiv Nebeneinanderstellen kann sie nicht so umgehen, daß der Zweck des Nachfragens gesichert würde.

Frau Berger geht mit dem Anspruch in die Nachfragephase, möglichst bald klare Spuren bzw. Strukturen in der Fallgeschichte zu erkennen. Das Gegenmodell ist ein Zustand 'schwebender Aufmerksamkeit', aus dem heraus der Fall über kompetentes Nachfragen erst einmal in seinen verschiedenen möglichen Facetten transparent gemacht wird. Mit ihrem Bemühen, rasch die sog. Knackpunkte der Geschichte erkennen zu wollen, ist die Gefahr groß, den Blick vorschnell zu verengen und damit auch 'weiße Themenflecken' zu übersehen. Mit dieser Grundhaltung kann die Fallgeschichte nicht differenziert ausgeleuchtet werden. Tragfähige Deutungen lassen sich auf dieser Informationsbasis im 5. Schritt kaum entwickeln, die Kernthemenarbeit im 6. Schritt erstickt. Diesen 'Teufelskreis' zu verhindern stellt eine schwierige Herausforderung für sie da - will sie Fallberatung kompetent gestalten, muß sie diese Handlungsproblematik in eine Lernproblematik überführen.

(4) Die Fallgeschichte verstehend erschließen - als Handlungs- und Lernproblematik

Phasen, zu deren Bearbeitung die wissenschaftliche Kompetenz von Fallberatern unerlässlich ist, sind für Frau Berger schwierige Arbeitsschritte. Des-

halb empfindet sie auch den fünften Arbeitsschritt ‚Spuren suchen‘, also die Verstehensphase, als diffizil. Sie meint zwar, daß sie verstanden hat, was ‚Verstehen‘¹ bedeutet. In der konkreten Bearbeitung einer Fall Erzählung kann sie den **hermeneutischen Verstehensbegriff** jedoch nicht so umsetzen, wie sie dies für notwendig erachtet: *„In dieser Verstehensphase, da wußte ich oft nicht, was, wo, wie, was heißt in diesem Fall ‚Verstehen.‘“*

Va: *„In der Verstehensphase muß der Fallberater eine **deutliche Struktur entwickeln**. Ich habe die Verstehensphase so erlebt, daß sie ähnlich wie die Identifikationsphase verlief.“*

Be: *„Das war ja nur noch eine Wiederholung Es war wieder dasselbe, es gab keine neuen Erkenntnisse.“*

Va: *„Also zum Beispiel auch die Fragen: ‚Wie kann ich den Walter verstehen?‘ Oder: ‚Wie kann ich den Dieter verstehen?‘ Da fängt die Ungenauigkeit schon bei der Frageformulierung an, da du nicht gefragt hast: ‚Wie kann ich den Walter in seinen Handlungsgründen oder -motiven, die er hat, verstehen?‘ Ich habe die Verstehensphase so in Erinnerung, daß auch die Personen permanent wechselten.“*

Be: *„Es gab einfach **keine Erkenntnis mehr**. Die Verstehensarbeit hatte ab einem bestimmten Punkt einen **Mechanisierungscharakter** angenommen, der äußerst unangenehm war.“*

Va: *„Es wäre darüber nachzudenken, inwieweit diese **formelhafte Benutzung des Begriffes ‚ich verstehe‘, ‚ich kann nicht verstehen‘** möglicherweise auch **problematisch ist**, weil es nicht nur um ein Verstehen im **hermeneutischen Sinne geht**, also wie kann ich den Sinn dessen, was der tut, verstehen, sondern wie kann ich ihn als Person verstehen, wie er gerade momentan dieses oder jenes tut. Dein Verstehen wirkt sehr begrenzend, nur auf eine bestimmte Aktion oder eine bestimmte Handlung schauend, ohne daß dabei ein Zusammenhang entwickelt wird. Das ist dann ein **Verstehen** eher im Sinne eines **Nachvollziehens**, fast in einem **emphatischen Sinne**, und das ist genau die Ebene der Identifikationsphase, nicht? Aber in der Verstehensphase sollte es - bei aller Konkretheit in dieser Phase, die ja im Vordergrund steht - einen **Sinnzusammenhang**, eine Entwicklung geben.“*

Be: *„Ja, das sollte in dem Ansatz natürlich schon geleistet werden. Also daß die Strukturen bereits...“*

¹ Vgl. Kapitel 6.1, in dem ein Arbeitspapier von M. Mechler vorgelegt wird, das den Verstehensbegriff, wie er dem 5. Arbeitsschritt des Arbeitsmodells zugrunde liegt, entwickelt und begründet.

Va: „Also daß **Strukturen erkennbar** sind, auf dieser Ebene. Erich spricht von den **eigenen Welten der Person**, bezogen auf das **Deuten der Person**, sprich deren **Sinnhorizont** oder so, aber diese Begriffe drücken eben **Strukturen** aus. Und ich denke, darauf sollte der Verstehensprozeß dann schon hinführen. Ich hatte den Eindruck, daß du schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Fallarbeit in eine Art **Unklarheit** oder **Konfusion** gekommen bist.“

Be: „Ich hatte das **Gefühl, der Fall entgleitet** mir. Ich war in der Verstehensphase außerhalb der Situation, ich war nicht mehr in der Situation. **Generell liegen meine damaligen Schwierigkeiten eindeutig in der Verstehensentwicklung**. Beim Verstehen mußst du dich ein Stück weit aus dem Interaktionsprozeß rausnehmen können. Das ist eine Fähigkeit, die du entwickeln können mußt in der Situation. Das ist für mich die größte Herausforderung.“

Für Frau Berger stellt der Anspruch, im 5. Arbeitsschritt die Fallgeschichte auf den verschiedenen thematischen Ebenen zu verstehen, d.h. sie aus der Perspektive der im Fall aufgetauchten Personen zu rekonstruieren, soziale Beziehungsmuster sinnverstehend zu durchdringen oder institutionelle Sinnhorizonte in der Fallgeschichte zu entdecken, ein schwieriges Unterfangen dar. Im Gegensatz zum Fallberaterhandeln im 6. Arbeitsschritt, in dem es darum geht, die Konkretheit der Fallgeschichte in Form eines eher **analytischen Zugangs** an Sonderwissen zu spiegeln und Verallgemeinerbares zu erkennen, ist sie hier im Sinne eines **hermeneutischen Erkenntnisverfahrens** gefordert. Im 6. Schritt kann sie auf die während ihres sozialwissenschaftlichen Studiums entwickelten fachlichen und erkenntnistheoretischen Kompetenzen zurückgreifen, im 5. Schritt gelingt ihr dies offenbar nicht, da sie sich mit hermeneutischen Erkenntnisverfahren wohl nicht befaßt hat. So gerät ihr der 5. Arbeitsschritt fast wie der 3. Arbeitsschritt, Erkenntnisgewinn ist deshalb nicht erkennbar.

Das Gespräch zwischen Frau Berger und Herrn Valentin gerät an dieser Stelle fast zu einem Lehrernverhältnis für Frau Berger, indem ihr Herr Valentin ein wesentliches Merkmal 'verstehender Bildungsarbeit' darlegt und mit ihrem Vorgehen kontrastiert. Ein wesentlicher Aspekt ihrer Handlungsproblematik ist damit vom Außenstandpunkt identifiziert, Frau Berger kann sich dieser Seite ihres Handelns lernend zuwenden, falls es dafür aus ihrer Sicht vernünftige Gründe gibt.

(5) 'Sonderwissen' in die Fallarbeit einführen - als Handlungs- und Lernproblematik

Be: „Wenn ich mich mit Erich vergleiche, dem es so mühelos gelingt, im 6. Arbeitsschritt, wo es darum geht, theoretisches Wissen in die Fallgeschichte

einzuführen, dieses mit der Fallgeschichte zu vernetzen bzw. zu verdichten. Der macht das mit großer Leichtigkeit. Aber es ist einfach harte Arbeit. Ich bin dann unsicher: 'Ist das theoretische Wissen hilfreich oder eher ein anderes?' Das kann ich erst in einer Nachschau sagen: 'Ja, das war hilfreich und das eher nicht.' In der Situation selber schwimme ich dann ganz oft, ja? Manchmal hätte ich gerne eine Bestätigung für meine theoretischen Inputs, ja, dieses Angebot ist hilfreich, jenes eher nicht, einfach eine Hilfe von außen, weil da für mich einfach noch Phasen der Unsicherheit sind."

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' fordert, im Unterschied zu bloßen Moderationskonzepten oder Konzepten kollegialer Beratung vom Fallberater, daß er sein Sonderwissen, angebunden an die sog. Kernthemen der Fallgeschichte, im 6. Arbeitsschritt in die Fallbearbeitung integriert. Der kompetente Umgang mit dieser Anforderung des Bildungskonzeptes stellt aus der Sicht der Fallberater mit die größte Herausforderung dar - das haben alle Erfahrungen im Rahmen des Modellversuchs ergeben. Deshalb ist es nicht erstaunlich, daß sich auch Frau Berger an dieser Aufgabenstellung reibt. Ihre fachlichen Kompetenzen zur Fallberatung, das sind im 6. Arbeitsschritt jene, die sie über ihr sozialwissenschaftliches Studium erworben hat, müssen hier auf die Fallgeschichte transferiert werden. Ihr sozialwissenschaftliches Wissen und ihr reflektiertes Berufswissen als Erwachsenenbildnerin stellen dabei den Fundus dar, aus dem sie schöpfen kann. Allerdings, und dies taucht hier offenbar als ihre Handlungsproblematik auf, gelingt es ihr nicht so leicht, die Brücke zwischen diesem ihrem Fundus und der konkreten Fallsituation zu schlagen. Indem sie sich zur Bewältigung dieser Anforderung Unterstützung von den Teilnehmern bzw. von ihrem Kollegen erwartet, macht sie deutlich, daß sie lernen will, diese Brücken zu bauen.

5.2.1.3 Partizipatives Lernen als Modus zur Überwindung der Handlungsproblematiken

Im vorigen Abschnitt wurden, entlang der Interviews mit Frau Berger, eine ganze Anzahl von Handlungsirritationen zur Sprache gebracht, die sie erfahren und identifiziert hat. Offen geblieben ist bei dieser Darstellung jeweils die Frage, ob und ggfs. in welcher Weise sie sich den Handlungsherausforderungen lernend zugewandt hat. Dieser Aspekt wird nun im abschließenden Teil dieser Fallberaterbiographie angesprochen. Dabei wird auf die von K. Holzkamp so definierte Kategorie des 'partizipativen Lernens' zurückgegriffen.

Be: „Insgesamt war es so, daß ich, so wie das Konzept konstruiert war, mit dieser Aufteilung von außen und innen, das Gefühl hatte, wenn ich selber moderiere, muß ich gleichzeitig auf die Metaebene gehen und die Analyse machen von dem, was als Gruppenprozeß und Lernprozeß stattfindet und an

welcher Stelle ich mit Theorieangeboten reingehen kann. Dieses sich gleichzeitig auf mehreren Denkebenen Bewegen war teilweise eine starke Stresssituation für mich. Im Außenkreis ist es mir so gegangen, daß ich oft nicht recht gewußt habe, wo sind jetzt die Momente, in denen ich von außen etwas konstruktiv in den Fallbearbeitungsprozeß einbringen kann. Dies festzustellen ist mir manchmal schwer gefallen. Im Verlauf der paar Tage, an denen wir zusammengearbeitet haben, hat sich das dann allerdings gefangen. Ich habe mich im Verlauf der Seminare beruhigt und mehr Sicherheit gewonnen. Ich bin mir einerseits durchaus bewußt, wo ich noch Schwächen habe, wo ich ansetzen muß, wo ich versuchen werde, festeren Boden unter die Füße zu kriegen, aber ich bin auch sicherer geworden.“

Diese Feststellung von Frau Berger klingt wie die Zwischenbilanz einer Person, die sich aufgemacht hat, Dinge, die sie als Fallberaterin als schwierig erlebt hat, für sich zu klären und die auch Wege gefunden hat, die Schwierigkeiten zu überwinden. Aus dem irritierten Handlungssubjekt ist ein Lernsubjekt geworden. Auf diesem Weg ist sie einerseits ein Stück vorangekommen, andererseits sieht sie noch Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten. Die Frage, die sich hier stellt, ist, welchen Lernmodus Frau Berger gewählt hat, um einen Teil ihrer Handlungsprobleme lernend zu überwinden. Sie selbst gibt auf diese Frage eine Antwort:

*„Das Konzept werde ich vielleicht nie so ausfüllen können wie mein **Partner**. Aber es ist für mich schon auch ein starkes Erleben, wie der Erich das managed und **meistert**, brillant, wie er führt und steuert, einfach toll, ja, toll. Und dann merke ich aber auch, daß ich daran meine **Anspruchshaltung** mir gegenüber entwickelt habe und noch **entwickele**, die mich dann aber auch das **Eigene entfalten** läßt.“*

Frau Berger deutet sich in ihrer Rolle als Fallberaterin mit Blick auf ihren Kollegen Erich Hof. Ihm gegenüber erscheint sie als ‚Neuling‘, als ‚Novizin‘. Damit definiert sie ein sog. **partizipatives Lernverhältnis** nach dem **‘Meister-Novizen-Modell’**¹. Aus diesem Lernverhältnis heraus erkennt sie ihre Handlungsdefizite und definiert die Kriterien für ‚meisterhaftes‘ Handeln als Fallberater im Rahmen des Bildungskonzeptes ‚Fallarbeit‘. Indem sie Erich Hof im Seminarvollzug beobachtet, das Beobachtete reflektiert, mit ihrem eigenen Handeln in Bezug setzt und das dabei Erkannte kognitiv und emotional verarbeitet, eignet sie sich neues Wissen, neues Verstehen und neues Können im Umgang mit dem Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ an. Sie merkt, daß sie Eigenes zu entfalten beginnt.

¹ Holzkamp, K. 1995, S. 502

Erich Hof als erfahrener Fallberater **unterstützt** dieses Lernhandeln seiner Kollegin, indem er den größten Teil der Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses im Seminar übernimmt. Damit verschafft er Frau Berger einen verantwortungsentlasteten Freiraum, den sie als Lernraum definieren kann. Der Lernprozeß von Frau Berger „verläuft dabei kontinuierlich von der peripheren zur vollen Partizipation an der Praxis der jeweiligen Gemeinschaft, wobei sie nicht nur das erforderliche Können / Wissen erwirbt, sondern auch hinsichtlich erweiterter personaler Bezüge in die Praktiker-Gemeinschaft hineinwächst, so allmählich immer mehr den Novizen-Status verliert, sich (u.U. über institutionalisierte Zwischenstufen) dem Meister-Status annähert und schließlich selbst Meister wird.“¹ Frau Berger kann sich in diesem partizipativen Lernverhältnis schrittweise den Aufgaben der Fallberater sowie den Kompetenzanforderungen und -bereichen annähern.

Partizipative Lernverhältnisse bergen aus der Sicht des Lernenden **Chancen und Risiken**. Von Frau Berger werden beide Seiten des von ihr gewählten Lernmodus unmittelbar erfahren:

Va: „Wie erlebst du die Art von Fallarbeit, wie sie Erich Hof durchführt?“

Be: „Diese Art und Weise, wie er Fallarbeit gestaltet, kann ich noch kaum, aber die Art, wie er es macht, überzeugt mich. Wenn Erich an der Reihe ist, bin ich gerne diejenige, die dann zuhört und denkt: 'Toll!' Und wenn ich mich mit einem unserer Teilnehmer identifiziere denke ich: 'Genauso würde ich gerne lernen!' Aber so wie der Erich das kann, kann ich das immer noch nicht. Für mich heißt das deshalb auch, daß ich diese Phase, in der ich jetzt als Fallberaterin bin, mit einem Bild fülle, das noch nicht zu mir paßt. Vielleicht kann ich das auch nie so wie der Erich, das weiß ich nicht, das kann ich jetzt noch nicht sagen. **Ich begreife mich da in der Entwicklung** und Erich spielt dabei eine große Rolle. Ich will an der Fallgeschichte von Frau Wiese verdeutlichen, wie ich das meine. Ich habe bei diesem Fall im Außenkreis die Kernthemenarbeit angeleitet, es ging dabei um eine Differenzierung von Beratungsverhältnissen. Das Verständnis von Beratung, wie es Frau Wiese in ihrer Fallgeschichte hat erkennen lassen, wurde zum Kernthema erklärt und von mir im 6. Schritt bearbeitet. Diese Arbeit ist mir eigentlich ganz gut gelungen, aber nur deshalb, weil Erich und ich in der Pause zwischen dem 5. und 6. Schritt die Gelegenheit hatten, darüber zu reflektieren. Ich wäre sicher nicht imstande gewesen, das Beratungsthema ganz alleine auszudifferenzieren, wenn ich da nicht in der Pause eine Rücksprache mit dem Erich gehabt hätte.

¹ Holzkamp, K., 1995, S. 502

Ich habe in diesem Zusammenhang entdeckt, daß der Erich, wenn er die Rolle im Innenkreis wahrnimmt, imstande ist, gleichzeitig aus der Perspektive des Außenkreises zu arbeiten, also beide Ebenen simultan wahrzunehmen und darin zu arbeiten. Er kann den Fall aus der Innenperspektive entwickeln und gleichzeitig auch auf der Metaebene sein; das ist eine unglaubliche Fähigkeit. Er hört irgendwas, und dann entstehen bei ihm offenbar auf einer Metaebene Strukturen. Er erkennt: das und das und das liegt bei dieser Fallkonstellation an. Er hört es, er sitzt dann da mit seinem Block und schreibt, entwickelt und hat die Strukturen und Themen dann schon auf seinem Block parat. Er ist ganz versunken, und wenn es dann Zeit dafür ist, ist er voll da und entwickelt seine Gedanken wunderbar. Und das ist eine Fähigkeit, die ich nicht habe.

Ich müßte, um mich auf die Kernthemenarbeit angemessen vorbereiten zu können, nach dem 5. Schritt vielleicht rausgehen aus solch einer Geschichte, müßte mir eine Auszeit nehmen und könnte dann versuchen rauszukriegen: 'So, wie mach ich jetzt weiter?' Ich kann dieses **Synchrone** nicht, da fehlt mir die Kompetenz."

Va: „Und glaubst du, daß du das für dich entwickeln kannst?“

Be: „Also, ich hoffe, daß **ich** zumindest etwas **davon lernen** kann, weil, wie gesagt, wenn ich mich als Teilnehmer fühle, merke ich, daß **ich** davon **wahnsinnig viel profitieren** kann. Ich habe schon einen Anspruch, daß ich eigentlich die Teilnehmer erreichen will. Ich möchte nicht da vorne stehen und irgendwas daherlabern und nichts erreichen, das ist nicht meins. Ich möchte die Teilnehmer erreichen. Ich merke nur, daß ich diese Aufgabe einfach nicht so füllen kann wie der Erich.“

Jörg Valentin: „Blockiert dich Erichs Kompetenz?“

Ruth Berger: „Das kann ich nicht beurteilen, das mag sein, ich habe es eigentlich als solches nicht erlebt, sondern ich habe ihn immer als eine **unglaubliche Lernchance empfunden** und das tue ich nach wie vor. Ob ich eventuell anders wäre, wenn er gar nicht dabei wäre, ob ich dann plötzlich, was weiß ich, was ganz anders mache würde, also keine Ahnung, das kann ich nicht beantworten. Auf jeden Fall subjektiv blockiert er mich nicht. Subjektiv **begreife ich ihn wirklich absolut als eine Lernchance.**“

Va: „Mein Eindruck ist, daß ihr ganz gut miteinander arbeitet, und es ist auch **keine Konkurrenz.**“

Be: „Das kann ich so stehen lassen. Es gibt allerdings einen Punkt, der mir Schwierigkeiten bereitet, und zwar ist das die **Rollenteilung**, so daß ich manchmal denke, die Teilnehmer, die den Erich nicht haben, die könnten sich unter Umständen um den Crack geprellt vorkommen. Das ist so die einzige Ecke, wo ich manchmal denke: **‘Mensch, vielleicht denken die - Jetzt haben wir die Ruth anstatt den Erich, der uns ja viel, viel mehr brächte’** - so in dem Sinne. Aber nicht in dem Sinne von: **‘Ich will jetzt da mit ihm konkurrieren’**, sondern daß ich eher denke: **‘Reicht das, was ich ihnen anbieten kann?’**“

Va: „Also ich denke, wenn ich das auf mich beziehe, mir geht es ähnlich wie dir auch, daß die **Kompetenz von Erich** wirklich darin liegt, **aus der Situation heraus strukturierend den Fall inhaltlich weitertreiben** zu können. Das ist sicher eben seine große Kompetenz. Mein Eindruck ist schon, daß er dir den **Freiraum** läßt, um an seiner Seite arbeiten zu können. Und ich denke, das ist eine **unabdingbare Voraussetzung**, um überhaupt mit ihm zusammenarbeiten zu können, weil sonst wäre ja die **eigene Entwicklungsmöglichkeit** grundsätzlich **begrenzt**, nicht? Also ich denke, das erkennt er natürlich auch, und - jetzt wieder auf euch bezogen - habe ich so den guten Eindruck, daß zwar auch bei den Teilnehmern die **Kompetenzdifferenz** erkannt wird, aber auch **deine eigene Fähigkeit**, die du in die Fallarbeit mit reinbringst.“

Be: „Frau Wiese hat das so artikuliert: **‘Fallarbeit kann man eigentlich wirklich nur machen, wenn man genau die Kompetenzen hat wie der Herr Hof, und die Themen, die wir da jetzt bearbeitet haben, die kommen ja eigentlich gar nicht von uns, die hätte Frau Berger nie entdeckt,’** ja? Es hat mich überrascht, daß sie das so gesagt hat, nicht? Also, das Konzept braucht jemand mit diesen Fähigkeiten Erich Hofs.“

Va: „Aber wie hast du das für dich erlebt, bezogen auf deine Arbeit und auf Erichs Arbeit? Im ersten Fall warst du Außenkreismoderatorin, Erich war Innenkreismoderator.“

Be: „Also, sowohl im **Innenkreis** als auch im **Außenkreis** erscheint mir der **Erich als der Kompetentere**, und deswegen gibt es eine **Diskrepanz**, ganz klar, ist so.“

Die **Ambivalenz des partizipativen Lernverhältnisses**, das Frau Berger zu ihrem Kollegen aufgebaut hat, zeigt sich in den Chancen und in den Risiken, die sie als Lernsubjekt entdeckt. Das **‘Meisterhaft’** am Handeln ihres Kollegen gibt ihr eine konkrete Vorstellung von dem, was in der Rolle als Fallberaterin möglich, vielleicht auch als unabdingbar erscheint. Damit werden ihre Entwicklungschancen, vielleicht auch ihre Entwicklungsnotwendigkeiten nicht in abstrakter Form als Sammlung von Kompetenzen und Kompetenzbe-

reichen¹, sondern in konkreter Form als die Fähigkeit zur Erfüllung von Aufgaben, die zu bestimmten Phasen der Fallbearbeitungsprozesse im Raume stehen und kompetent erledigt werden müssen, erkennbar. Damit werden ihre Lernproblematiken ebenso nicht in abstrakter, sondern in konkreter Form erkennbar und definierbar.

Dieser Lernmodus eröffnet ihr die Möglichkeit, selbstbestimmt jene Aufgaben, Irritationen oder selbst definierten Defizite zu Lernproblematiken zu erklären, die den eigenen Befindlichkeiten und Interessenlagen entsprechen. Voraussetzung dafür ist jedoch, daß ihr Kollege ihr diese Autonomie in **seinem** Handeln tatsächlich gewährt und nicht unter der Hand ein Lehrlernverhältnis installiert, das ihre Definition eines partizipativen Lernverhältnisses in Frage stellt. Kollegialität als sozial-emotional-motivationale Basis der Zusammenarbeit steht damit auf dem Prüfstand.

Die Risiken dieses Lernarrangements sind für Frau Berger spürbar und erkennbar. Erscheint die Diskrepanz zum 'Meister' aus der Sicht des 'Novizen' als zu groß, als unüberwindbar, erwächst daraus keine Energie für das Lernen, sondern Entmutigung, Resignation bis hin zur Blockade. Dieses Risiko ist möglicherweise dann besonders groß, wenn sich die Lernbemühungen auf das Imitieren bzw. Kopieren von Kompetenz, nicht auf das kritische Reflektieren und Akkomodieren von Kompetenz konzentriert. Damit würde unter der Hand das partizipative Lernen mit Formen des **Imitationslernens** durchmischt.

Imitiertes, Kopiertes erscheint im Handeln des Fallberaters als Angelerntes, die Authentizität im Fallberaterhandeln steht zur Disposition. Akkomodiertes läßt Eigenes entstehen, das sich vom Kollegen unterscheidet und so eine eigene **Fallberateridentität** befördert. Aus der Unterschiedlichkeit der Kompetenzen der beiden Fallberater, die sie im Fallbearbeitungsprozeß kollegial zusammenfügen, mag dann eine neue Qualität des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' entstehen, in der sich Frau Berger nicht mehr als inferior, sondern nur noch als anders erlebt. Werden die in der Form des partizipativen Lernens steckenden Chancen von Ruth Berger und Erich Hof ausgeschöpft, dann mag sich das Lernen in dieser Selbstbeschreibung von Frau Berger niederschlagen. „*Und dann merke ich aber auch, daß ich daran meine **Anspruchshaltung** mir gegenüber entwickelt habe und noch **entwickle**, die mich dann aber auch das **Eigene entfalten** läßt.*“ Partizipatives Lernen als Lernarrangement für das Hineinwachsen in die Aufgaben und Kompetenzen des Fallberaters erscheint unter diesen Aspekten als eine interessante Variante zu seminaristischen, eher über Lehrlernverhältnisse definierten Konzepten.

¹ Vgl. dazu Kapitel 2.2.1

5.2.2 Uwe Schwab - Wie wird man Fallberater?

Diese Frage stellte ich mir im Anschluß an ein Seminar, an welchem ich als Student im Rahmen meines Studiums zum Diplom-Pädagogen teilnahm. Es handelte sich um eine Lehrveranstaltung, in der zunächst das Bildungskonzept 'Fallarbeit' vorgestellt, ansatzweise theoretisch begründet und dann - am Beispiel einer Fallgeschichte eines Kommilitonen - praktisch durchgeführt und reflektiert wurde.

Die Fallbearbeitung in dieser universitären Lehrveranstaltung hatte für mich u.a. die Einsicht erbracht, daß es mir, um eine Fallbearbeitung selbst kompetent anleiten und durchführen zu können, an einer wichtigen Grundvoraussetzung mangelte: dem dazu nötigen Wissenschaftswissen. Diese Erfahrung beflügelte mich in meinem Studierverhalten. Wissenschaftliche Literatur sog ich förmlich in mich auf, um damit immer wieder den Transfer zu alltäglichen Situationen herzustellen. Dieser Schritt in meiner Studentenbiographie bedeutete: mein bis dahin 'träges Wissen' in ein tieferes Verständnis meiner Lebensumstände überzuführen und mich in meinem Handeln davon leiten zu lassen.

Noch während meines Studiums bekam ich dann die Chance, als Fallberater erste Praxiserfahrungen zu machen. Eines Tages saß ich, zusammen mit zwei Fallberatern und 25 Teilnehmern, im Seminarraum eines Bildungshauses, um im Sinne des 'fallorientierten' Fortbildungskonzeptes eine ganze Seminarwoche mitzugestalten. Meine Rolle in diesem Seminar war nicht genau abgeklärt. Da ich mich in der Rolle des Fallberaters noch nicht hinreichend sicher fühlte, hielt ich mich zunächst zurück. Ich wollte die beiden Fallberater in ihrer Art, das Bildungskonzept praktisch umzusetzen, beobachten und gegebenenfalls etwas von meinem Wissen ins Seminar einbringen.

Meinen Beobachterstatus nutzte ich zunächst, um mir Gedanken über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu machen sowie mich in die Rolle des Fallberaters einzufühlen und hineinzudenken. Insbesondere ging es mir jedoch darum, den 6. Schritt des Bildungskonzeptes, die Formulierung und Bearbeitung von Kernthemen, der mir bis dato noch unklar war, zu klären und zu prüfen, welche Hintergründe der Fallgeschichte durch diesen Bearbeitungsschritt besser erkennbar werden sollten.

Nach zwei Seminartagen wurde es dann etwas langweilig, da ich mit der Erwartung angereist war, auch als Fallberater tätig zu werden. Allerdings waren die Umstände für meinen Beginn als Fallberater nicht unbedingt günstig: Einerseits wurde das Bildungskonzept 'Fallarbeit' erstmalig in dieser Einrichtung praktiziert. Es stand deshalb unter besonderer Beobachtung, entsprechend angespannt waren die Fallberater. Sie waren quasi zum Erfolg gezwungen. Zum zweiten waren die von den Teilnehmern eingebrachten Fälle beson-

ders brisant; ihre Bearbeitung erforderte ein hohes Maß an Kompetenz, für meinen Einstieg war dies eher ungünstig. Und schließlich drittens und damit zusammenhängend wußten die beiden Fallberater nicht genau, inwieweit ich, z.B. als Innenkreisberater, in der Lage sein würde, die Fallgeschichten im 5. Arbeitsschritt in ihren thematischen Facetten so auszuleuchten, wie es die dann darauf aufbauende Fallbearbeitung erforderte. Das damit zusammenhängende Risiko für die Erfolgsbilanz der Seminarwoche war allen bewußt.

Unter diesen Bedingungen war es für die Fallberater nicht einfach, mich als Novizen zu integrieren. In eigens für Fallberater konzipierten Seminaren sieht dies ganz anders aus. Ich ging mit dieser für mich schwierigen Situation in der Weise um, als ich an der Arbeit der Fallberater gedanklich teilnahm: ich begab mich gedanklich in ihre Rolle, überlegte mir, welche Fragen sie stellen werden, wie sie die Fallgeschichte ausleuchten werden und so weiter und versuchte so, 'virtuelle Erfahrungen' zu machen. Auf diese Weise wurde mir ziemlich bald klar, daß es mir noch an Kompetenzen und Erfahrungen mangelte, als daß ich gleich von Beginn an als Fallberater hätte tätig werden können.

Vor allem das Ausleuchten der Fallgeschichte durch die Anstöße des Fallberaters im Innenkreis stellt sich nicht so einfach dar, wie ich mir das vorgestellt hatte. Auch für die Bearbeitung der Kernthemen fehlte es mir an mentalen Modellen, mit denen ich mein Expertenwissen so transformiert hätte, daß es für die anderen Teilnehmer verständlich hätte werden können. Oftmals hatte ich an bestimmten Stellen der Fallbearbeitungen den Eindruck, daß es mir noch an der dazu nötigen Lebenserfahrung und der damit zusammenhängenden Feldkompetenz mangelte.

Die Bearbeitung der Fallsituationen besetzte die gesamte Woche, nicht nur während der Seminarzeit. So hatte ich genügend Gelegenheit, den beiden Fallberatern meine Gedanken in bezug auf die Entwicklung und Hintergründe der gerade bearbeiteten Fallgeschichte mitzuteilen. Die Fallberater gaben mir dann in Diskursform Feed-back, so daß ich entweder bestätigt wurde oder eine weitere Lernschleife einfügen mußte, um mir über einige Sachverhalte, die ich noch nicht ganz durchdrungen hatte, Klarheit zu verschaffen.

Am letzten Seminartag moderierte ich dann die letzte der drei Fallgeschichten, die wir bearbeitet hatten, im Innenkreis bis zum 5. Schritt. Mit etwas Lampenfieber beginnend wurde ich schnell sicherer, um letztlich, wie es das positive Feed-back der Teilnehmer im Anschluß an das Seminar zeigte, eine gute Arbeit abzuliefern. Ich hatte meinem Kollegen im Außenkreis genügend Spuren für die Bearbeitung des sechsten Arbeitsschrittes an die Hand gegeben. Am Ende des Seminars hatte ich das Gefühl, trotz meiner überwiegenden

Rolle als Beobachter einen guten Teil zu dessen Gelingen beigetragen zu haben.

Wenn ich ein Fazit über mein Lernen, das mir das Beobachten und die aktive Teilhabe an einer Fallbearbeitung sowie die Diskurse mit den Fallberatern ermöglichte, ziehe, dann komme ich zu folgenden Einschätzungen:

1. Durch meinen Beobachterstatus war es mir zunächst möglich, mein Bild von der Leistungsfähigkeit und Anwendungsbreite des Fallkonzepts noch weiter auszudifferenzieren. Ohne den Leistungsdruck, der auf einem Fallberater lastet, konnte ich mich allmählich in den Seminarprozeß hineintauchen. Dies gab mir Sicherheit im Umgang mit den Teilnehmern. Fehlende Erfahrungen in bezug auf die Leitung von Seminaren konnte ich durch Beobachtung der anderen beiden Fallberater nachholen. Mein Außenstandpunkt gab mir zudem die Möglichkeit, mich intensiv in die Rolle der Teilnehmer einzufühlen, ohne mit meinen Gedanken ständig in der Fallgeschichte zu stehen, und zugleich das Seminar als Ganzes von der Metaebene aus zu betrachten. Dieser Blick von der Metaebene herunter eröffnete mir eine Perspektive, die mir auch die Problematiken des Fallkonzeptes aufzeigte: den Balanceakt des Fallberaters im sechsten Schritt, wenn dieser - aus der Sicht der Teilnehmer - 'Wahrheiten' und 'Erkenntnisse' verbreitet (einem Fernsehkommissar ähnlich, der den Mordfall für die Anwesenden in seinem 'realen' Verlauf rekonstruiert), obwohl es sich weiterhin um Deutungsarbeit handelt.

2. Aufgrund der Brisanz dieses Fallarbeitsseminars war es mir nicht möglich, selbst an der Bearbeitung des sechsten Schrittes in der Rolle des Fallberaters mitzuwirken. Aus diesem Grund konnte ich mein Expertenwissen im Vergleich mit dem Fallberater, der diesen Schritt begleitete, immer nur bestätigen, ohne überprüfen zu können, welches Wissen ich wohl angewandt hätte, um die Hintergrundstrukturen des Falles auszuleuchten. In diesem Sinne wurde mein Drang zum Lernen an dieser Stelle aus bildungspolitischen Gründen ausgebremst.

3. Wer ein Fallarbeitsseminar als Co-Trainer mit der Annahme begleitet, alles lernen zu können, was ein guter Fallberater können und wissen muß, um den Teilnehmern optimal helfen zu können, der wird meiner Ansicht nach enttäuscht werden. Die Rolle des Fallberaters kann man nicht innerhalb einer Woche erlernen. Dazu bedarf es einiger Erfahrung und vor allem eines differenzierten Fundus' an wissenschaftlichem Wissens. Ich für meinen Teil habe deshalb beschlossen, jede Gelegenheit wahrzunehmen, mich sowohl theoretisch als auch praktisch weiterzubilden. Zur Zeit erarbeite ich mir mit Hilfe einschlägiger Literatur eine systemische Sichtweise, die es mir ermöglicht,

Beziehungs- und Erziehungsprobleme im Kontext von Fallarbeit zu durchdringen.

5.2.3 Schlußbemerkung

In diesem abschließenden 5. Kapitel ging es um den Versuch, die Erfahrungen und Erkenntnisse des Projektteams zur Leitfrage der Untersuchung, welche konzeptionellen und strukturellen Rahmungen die Weiterbildung von Weiterbildungnern zu Fallberatern befördern, welche dieser Rahmungen sie behindern können, zu verdichten. Damit wurde der Bogen von der eingangs dargestellten Vorstellung eines seminaristischen Konzeptes über die Darstellung und Reflexion der Durchführung des Modellversuches bis hin zu möglichen konzeptpolitischen Konsequenzen geschlossen. Das Projektteam meint, mit dieser Untersuchung den Interessierten in der Weiterbildung, die sich mit dem status quo nicht zufrieden geben wollen, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Entwicklungsaufgabe und nicht als Bewahrungsaufgabe begreifen, eine Fülle an unterschiedlichsten Aspekten an die Hand gegeben zu haben. Bildungs- und lerntheoretische Begründungen, seminarpädagogische Strukturierungen, biographisch motivierte Lernbewegungen und Lernwiderstandshandlungen, Rahmungen des Weiterbildungsmarktes sowie eine Fülle anderer Gesichtspunkte wurden zur Sprache gebracht - damit sie in der Weiterbildungspraxis zur Sprache und in Bewegung gebracht werden können.

Sprache gerät so zum Modus der Verständigung über die Modernisierung von Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Das Projektteam drückt deshalb am Schluß eines langen und intensiven Weges der Befassung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' die Hoffnung aus, daß seine Untersuchungen als ein Angebot zum Dialog verstanden und angenommen werden können.

Anhang

6.1 Moritz Mechler

Der Verstehensprozess in der Fallarbeit

Konzeptionelle Überlegungen zum Arbeitsmodell einer 'fallorientierten' berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen

Vorbemerkung: Das folgende Dokument aus der Projektarbeit ist ein Arbeitspapier, das im Projektteam zur Diskussion gestellt wurde. Es entstand in der Absicht, sich des Verstehensbegriffs im Hinblick auf das Konzept der 'fallorientierten Fortbildung' zu vergewissern und die Theoriediskussion ein Stück weiterzutreiben. Einige Gedanken dieses Papiers fanden ihren Niederschlag in den Thesen, die im Forschungsbericht als „theoretische Vertiefung zum Fallverstehen“ im Rahmen der Darlegung des Arbeitsmodells vorgestellt werden (vgl. Band 1: Ergebnisse, Kapitel 6.2.5).

Einführung: Die Überlegungen in diesem Arbeitspapier betreffen den fünften und sechsten Arbeitsschritt des Arbeitsmodells der 'berufspädagogischen Fortbildung' (vgl. Müller, K. R.: 'Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen?', Juli 1994, S.9). Sie stellen den Versuch dar, einige Grundzüge des Verstehensprozesses aus hermeneutischer und sinn-systemischer Sicht zu entfalten.

Im ersten Teil des Papiers geht es darum, den Verstehensbegriff darzulegen und ihn auf seine Leistungsfähigkeit im Zusammenhang des Bildungskonzeptes und des Arbeitsmodells zu diskutieren. Im zweiten Teil werden die zentralen Gedanken dieser Diskussion in Thesenform zusammengefaßt. Der abschließende dritte Teil des Papiers dient der Erörterung methodischer Fragen. Wenngleich auch in diesem Teil die Diskussion auf einer eher grundsätzlichen Ebene geführt wird, dürften die konkreten praktischen Folgen für die Gestaltung des Verstehensprozesses unmittelbar erkennbar sein.

1. Was ist gemeint, wenn wir vom Verstehen eines Falles bzw. einer Fallgeschichte sprechen?

Ein Fall stellt eine Handlungssituation oder ein Netz aufeinander bezogener Situationen (Szenen) dar, die für die in den Fall verwickelten Personen eine

spezifische, je eigene, d.h. nur diesen Personen zukommende Bedeutung haben. Der Focus, auf den das Fallverstehen in einem (Weiterbildungs-) Seminar, also unter dem Anspruch von Bildungsarbeit, gerichtet ist, ist die **Sinnperspektive**, unter der der **Fallerzähler** seinen Fall betrachtet. Diese ist für den Fallerzähler brüchig, eingeschränkt, an entscheidenden Stellen seines Handelns oft unbegriffen, wodurch er vor einem Handlungsproblem steht und das für ihn Anlaß ist, daß er sein Problem als Fall einbringt. Es geht also im Verstehensprozeß der Fallarbeit darum, dem Fallerzähler Verstehens- oder Deutungshilfen anzubieten, die es ihm ermöglichen, aus den Deutungsangeboten eine veränderte, ihm plausible(re), ihm eigene Sinnperspektive zu entwickeln.

Im Schnittpunkt des Verstehensprozesses der Fallarbeit steht demnach der **Eigen-Sinn** des Fallerzählers. Seine Weiter- oder Neuentwicklung ist ein produktiver Prozeß, den nur der Fallerzähler für sich selbst leisten kann. In der Regel und nach den Erfahrungen in den bisherigen Fallbearbeitungen ist ein solcher Entwicklungsprozeß nur möglich, wenn sich der Fallerzähler in den Verstehensversuchen und Deutungshilfen der Seminarteilnehmer **wiederfinden** kann. Das heißt, der Fallerzähler muß die Erfahrung machen, daß im Verstehensprozeß **seine Sicht von seinem Fall angemessen repräsentiert ist**.

Durch das Wiederfinden der eigenen Sinnzuschreibungen erfährt sich der Fallerzähler im Verstehensprozeß verstanden. Die Sinnzuschreibungen des Fallerzählers sind Ausdruck seiner **intentionalen** Sichtweise, unter der er seinen Fall betrachtet. Neben dieser intentionalen Sichtweise ist der Eigen-Sinn des Fallerzählers auch durch **latente**, d.h. dem Fallerzähler weniger oder nicht bewußte Bedeutungsanteile bestimmt (vgl. *Anmerkung 1*). Latente Sinnanteile in der Fallarbeit aufzuspüren und sie sichtbar zu machen, ist u.a. dadurch möglich, daß die Deutungen des Fallerzählers in Beziehung gebracht werden mit seinen Handlungen (mit dem, was er **tut** bzw. getan hat) und mit dem **Kontext**, in den sein Handeln eingebunden oder verwoben ist: die betriebliche, aber auch außer-betriebliche Lebenswelt, z.B. der Freizeitbereich, die Familie. (Zu diesen Aspekten des Tuns und des Kontextbezugs: vgl. das Fallbeispiel in *Anmerkung 2*.) Insbesondere und vor allem können latente Sinnanteile erschlossen werden **durch die Konfrontation der Deutungen und Sichtweisen des Fallerzählers mit den Eigen-Sinn-Perspektiven der anderen Personen, die im Fall auftauchen**, vor allem der Hauptakteure. Diese kommen im Fall zwar nicht selbst zu Wort, sondern nur vermittelt über die Geschichte des Fallerzählers, aber durch das Abrufen der eigenen Erfahrungen mit vergleichbaren Personen und Situationen seitens der anderen Seminarteilnehmer eröffnen sich dem Fallerzähler neue Sichtweisen zum Verstehen seines Falles dergestalt, daß er erkennen kann, daß es 'gute Gründe' gibt, den Fall auch anders zu sehen und zu verstehen, wenn „Ich den Fall aus

einer anderen Perspektive, der Sinnperspektive der anderen Menschen, mit denen ich mich in meinem Fall auseinandersetze oder mit denen ich zu tun habe, betrachte.“

Durch die Konfrontation mit plausiblen Sichtweisen, die den Eigen-Sinn der anderen Fallbeteiligten widerspiegeln, können beim Fallerzähler erste Irritationen, Nachdenklichkeiten, Zweifel über die eigenen Sinnzuschreibungen geweckt werden. An dieser Stelle beschäftigen mich zwei Fragen, denen ich im folgenden nachgehen möchte: Die **erste Frage** betrifft die Sinnzuschreibungen des Fallerzählers, sofern diese für ihn von **lebensgeschichtlicher** und identitätsbildender Bedeutung sind. Die Frage zielt auf die pädagogischen bzw. bildnerischen Grenzen von Fallverstehen mit Blick auf den Fallerzähler.

Die **zweite Frage** betrifft den Prozeß des Fallverstehens hinsichtlich des Problems, inwieweit die Eröffnung unterschiedlicher Sichtweisen und Verstehensperspektiven seitens der an der Fallarbeit Beteiligten nicht in einem Verstehens**relativismus** für den Fallerzähler endet. Die Frage zielt auf die konzeptionelle und methodische Gestaltung des Fallverstehens und verweist auf den Zusammenhang des fünften mit dem sechsten Arbeitsschritt.

Um auf die beiden (für mich z.T. schwierigen) Fragen annäherungsweise eine Antwort zu finden, möchte ich im folgenden den Prozeß des Fallverstehens nach einer biografischen und einer lebensweltlichen Betrachtungsweise unterscheiden.

* Zur **biografischen** Betrachtungsweise: Sie rückt vor allem dann in das Blickfeld des Verstehensprozesses, wenn die Deutungsmuster des Fallerzählers Persönlichkeitsanteile zu erkennen geben, die auf die Lebensgeschichte, genauer: auf lebensgeschichtlich angeeignete Beziehungsmuster und Affekte, verweisen (z.B. autoritäre oder narzistisch angelegte Beziehungsmuster; Befürchtungen oder Ängste vor Fremdem, Anderem u.a.m.). Den Verstehensprozeß auf dieser Ebene der Fallarbeit zu gestalten und ihn weiterzutreiben, ist in der Regel eine schmale Gratwanderung zwischen Zu- und davon Ablassen, da der Definitionsrahmen des Bildungskonzeptes als ein **pädagogischer** Handlungsrahmen an dieser Stelle der Fallbearbeitung durch die Schwierigkeit und oft auch Unmöglichkeit, sich von einem therapienahen Handeln abzugrenzen, brüchig wird. Die Entscheidung des Praxisberaters (Moderators), ob und mit welcher Intensität er sich auf die lebensgeschichtliche Erfahrungswelt des Fallerzählers einlassen kann/soll, wird - neben der Selbsteinschätzung seiner analytischen Kompetenzen - vor allem von seiner Einschätzung abhängen, welcher Stellenwert eine nähere Betrachtung dieser lebensgeschichtlichen Seite für das Verstehen des Falles hat, wieviel Verste-

hens- und vor allem (innerpsychische) Verarbeitungsleistung er dem Fall-
 zähler zumuten kann (die Einschätzung richtet sich hier auf die Ich-Stärke des
 Fallzählers) und - dies ist **der ganz entscheidende Punkt** - ob der Fall-
 zähler eine seine Lebensgeschichte und seine persönliche Identität eng berüh-
 rende Deutungsarbeit überhaupt **will**. Dieses Wollen bzw. Nicht-Wollen des
 Fallzählers kann sich nach zwei Seiten äußern: Zum einen - die bewußt-
 seinsmäßige Seite -, daß der Fallzähler sich der Souveranitätsregel bedient,
 indem er unmißverständlich sagt, daß für ihn die Grenze für eine Weiterarbeit
 auf dieser Verstehensebene erreicht ist - damit ist die Abrenzung für den Ver-
 stehensprozeß klar; zum andern - die der Psychodynamik entspringende Seite
 -, daß er zwar nicht von der Souveranitätsregel Gebrauch macht, sie aber fak-
 tisch dadurch zur Geltung zu bringen versucht, daß er im Verstehensprozeß
psychischen Widerstand äußert. Dabei können die Ausdrucksformen seines
 Widerstands sehr vielfältig sein: Der Widerstand kann sich in Form von Rati-
 onalisierungen äußern (z.B. in einem verabsolutierenden Rechtfertigungs-
 versuch, daß ein scheinbarer Sachverhalt „so und nicht anders war“ bzw. „so
 und nicht anders zu sehen ist“); er kann sich - der andere Pol der Spannbreite
 von psychischem Widerstand - in psychosomatischen Erscheinungen äußern
 (z.B. daß dem Fallzähler der Schweiß auf der Stirn steht oder er zu stottern
 beginnt). Diesen Widerstand zu erkennen und ihn anzuerkennen, d.h. ihn als
 Grenze eines weiteren Eindringens in die Subjektsphäre des Fallzählers zu
 respektieren, ist eine der vordringlichsten Aufgaben des Praxisberaters (Mo-
 derators). Aus ethischen und aus fachlichen Gründen kann und darf es daher
 nicht Aufgabe in einem Bildungsprozeß sein, **gegen** noch **an** den Widerstän-
 den von Bildungsteilnehmern zu arbeiten, wenn offensichtlich ist (wozu es
 allerdings eines erfahrenen analytischen Blickes bedarf), daß diese Ausdruck
 einer identitätsschützenden Abwehrhaltung sind (vgl. *Anmerkung 3*). Das
 handlungsleitende Prinzip für die Bildungsarbeit im Verstehensprozeß kann in
 einem solchen Fall demnach nur heißen: Nicht gegen den Widerstand des
 Fallzählers zu arbeiten, sondern **mit** ihm.

Als **Fazit** möchte ich an dieser Stelle festhalten: Dem Versuch, den Verste-
 hensprozeß in der Fallarbeit über die intentionale Sinnperspektive des Fall-
 zählers hinauszuführen, sind auf der biografischen Ebene aus **prinzipiellen**
Gründen (der Ethik: die Unverfügbarkeit des Subjekts; des Bildungsbegriffs:
 der pädagogische Definitions- und Bezugsrahmen; der Profession: die Hand-
 lungskompetenzen der Bildungsteilnehmer und des Praxisberaters) **enge**
Grenzen gesetzt, die praktisch an Bedeutung gewinnen, je nachhaltiger der
 Verstehensprozeß in latente Sinnschichten des Fallzählers eindringt und
 dessen Identität in Frage stellt.

* Zur **lebensweltlichen** Betrachtungsweise: Einen anderen Zugang des Er-
 schließens latenter Sinnanteile ermöglicht die lebensweltliche Sicht des Fal-

les. Das Verstehen richtet sich auf Ausschnitte der Lebenswelt des Fallerzählers - wie auch der anderen Personen des Falles - (z.B. auf betriebliche Situationen, Rollenstrukturen, Lernszenarien, Handlungsrouninen, organisatorische oder institutionelle Handlungszusammenhänge), um aus dem Kontext dieser Situationen oder Zusammenhänge Bedeutungsanteile zu entschlüsseln, die dem Fallerzähler zur Deutung seines Falles verborgen geblieben, von ihm nicht wahrgenommen oder abgeschoben worden sind. Einem lebensweltlich angeleiteten Verstehensprozeß scheinen weniger enge Grenzen gesetzt als einem lebensgeschichtlich angelegten, da die latenten Sinnanteile, die angesprochen werden, vom Fallerzähler in aller Regel weniger als Bedrohung erlebt werden. In der biografischen Verstehensperspektive rückt die persönliche Identität des Fallerzählers in's Zentrum der Betrachtung; in der lebensweltlichen Perspektive die Identität, sofern sie von sozialer (und in der Wahrnehmung des Fallerzählers zeitlich und räumlich eingegrenzter) Bedeutung ist. Eine Identitätsverunsicherung in ihrer sozialen Dimension wird erfahrungsgemäß nicht in derselben Intensität und Tragweite als Erschütterung erlebt wie wenn das Selbstbild oder Lebensentwürfe auf dem Spiel stehen. (Vgl. *Anmerkung 4.*)

Aber auch ein lebensweltlich angelegter Verstehensprozeß hat in dem Bemühen, die Deutung des Falles über den vom Fallerzähler intendierten Sinn weiterzutreiben, Grenzen. **Diese Grenzen** sind allerdings weder ethischer noch bildungstheoretischer Art, sondern betreffen **die methodische Gestaltung** der Verstehensarbeit, genauer: ihre Differenzierung nach unterschiedenen Arbeitsschritten. Durch eine detaillierte Betrachtung des Verstehensprozesses, nämlich der Frage, wie entsteht und entwickelt sich lebensweltliches Verstehen in dem angesprochenen Sinn, können solche Abgrenzungen benannt werden.

Das Fallverstehen als ein hermeneutischer Erkenntnisprozeß vollzieht sich nach folgendem **Grundmuster**: Die Seminarteilnehmer und der Praxisberater als Interpreten des Falles aktivieren - im fünften Arbeitsschritt (der sog. „Verstehensphase“) - eigene Erfahrungen bzw. Erfahrungszusammenhänge, von denen sie annehmen, daß sie mit dem Fall bzw. mit Situationen des Falles vergleichbar sind und die es ihnen ermöglichen, daß sie den Fall einordnen und verstehen, d.h. dem Fall eine aus deren Sinnzusammenhang kommende Bedeutung zuschreiben können. Der Verstehensprozeß kann ein Netz darstellen, in dem sich die verschiedenen Deutungsperspektiven miteinander verschränken und/oder auch ein Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Sichtweisen. In beiden Fällen eröffnen die Deutungen der Seminarteilnehmer dem Fallerzähler eine erste Chance, die eigene Sinnperspektive zu überprüfen und ihr vielleicht auch schon eine produktive Wende zu geben, vorausgesetzt - um dies nochmals hervorzuheben -, die Deutungen der Seminarteilnehmer

sind nicht ein bloßer Nachvollzug oder Bestätigung des vom Fallerzähler intendierten Sinns (und vorausgesetzt auch, wie oben auch angesprochen - die andere Seite der Erwartungssicht des Fallerzählers -, daß er sich in seiner Falldeutung von den Teilnehmern verstanden weiß).

Aus der Aktivierung dieser **Erfahrungen**, die die Seminarteilnehmer und der Praxisberater in dem eben beschriebenen Sinn in die Deutung des Falles einbringen, bezieht der Verstehensprozeß zunächst seine Leistungsfähigkeit. Dabei garantiert der Bezug zu vergleichbaren und erlebnisnahen Situationen ein hohes Maß an Authentizität in der Falldeutung - dadurch, daß der Handlungszusammenhang und die Komplexität des Falles (oder einzelner Szenen) annähernd gewahrt bleiben. Man kann daher sagen: Der Verstehensprozeß ist auf die **Konkretheit** des Falles gerichtet und stellt den Versuch dar, den Fall in seiner **Einzigartigkeit** zu verstehen.

Die Besonderheit eines Falles zu verstehen, ist allerdings nur möglich, wenn im Prozeß des Fallverstehens das Einzigartige oder Besondere immer zugleich überstiegen und aus seiner Eingebundenheit in **allgemeine** Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge erhellt wird (Theorie des hermeneutischen Zirkels). Diesen Anspruch einzulösen bedarf wiederum der Zuhilfenahme des Erfahrungswissens durch die Beteiligten an der Fallarbeit. Denn die Erfahrungen, die die Teilnehmer zur Deutung des Falles einbringen, sind nicht „einfach“ mit dem Fall bzw. Situationen des Falles (in einem abbildhaften Sinn) vergleichbar; sie enthalten immer auch generalisierende, **den unmittelbaren Erfahrungszusammenhang des Falles überschreitende Wissensteile** aus dem Wissensreservoir, das sich die Teilnehmer im Verlauf ihres Lebens, ihrer Berufserfahrungen oder ihrer (Weiter-)Bildung angeeignet haben. (Das können Bestandteile ihres Alltagswissens oder ihres beruflichen Erfahrungswissens oder auch ihres Sonderwissens, in der Regel erworben als Wissenschaftswissen, sein.) Die Teilnehmer an der Fallarbeit rufen dieses Wissen ab, weil sie annehmen, daß es zum Verstehen des Falles beiträgt.

Je nachhaltiger nun im Ablauf des Verstehensprozesses das Fallverstehen von der Thematisierung dieses eher auf Verallgemeinerung angelegten Wissens bestimmt wird, verändert sich auch die Erkenntnisform, die zum Fallverstehen führt: Der Verstehensprozeß nimmt zunehmend diskursive Züge an, die verstehenden Anteile werden von erklärenden überlagert oder „durchmischt“. An dieser Stelle wird deutlich, vor welchen **besonderen Schwierigkeiten** die Gestaltung des Fallverstehens steht. Die Problematik ist darin zu sehen, daß das Spannungsfeld von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung, in dem sich der Verstehensprozeß bewegt, zugunsten des einen oder anderen Spannungspols verkürzt werden kann. Für das Fallverstehen hat dies unterschiedliche Folgen: Bei einer Zentrierung des Verstehensprozesses auf das Allgemeine und Typische des Falles besteht die Gefahr, daß der Fall verkümmert, in-

dem er - stellvertretend für ähnliche Fälle - als bloßer Aufhänger in Dienst genommen wird, um zu generellen, verallgemeinerbaren Einsichten zu gelangen. Eine Vereinseitigung des Verstehensprozesses auf das Besondere und Konkrete des Falles enthält die Gefahr, daß die Erkenntnisgewinnung an Begriffsarmut leidet und im Vordergründigen stecken bleibt, indem das Fallverstehen sich an die Erscheinungsformen des Falles anlehnt und im Nachvollzug der Sinnhorizonte und der Eigenwelten der Fallpersonen diese zu verstehen sucht. Eine Zentrierung auf die konkrete Seite des Falles behindert die Aufgabe, zu grundlegenden Einsichten zu kommen.

Nach den Erfahrungen in zahlreichen Fällen des Forschungsprojektes zur 'fallorientierten Fortbildung', in denen die Gestaltung des Verstehensprozesses in einer zunächst noch unspezifischen Weise erprobt wurde, hat sich im Forschungsteam die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine gelingende, d.h. der hermeneutischen Erkenntnislogik folgende und ihr gerecht werdende Verstehensarbeit ohne eine **phasenspezifische Differenzierung** der mit ihr verbundenen Aufgaben kaum leistbar ist. Die Erfahrung in vielen Fällen war, daß der Verstehensprozeß entweder nach der einen oder anderen Seite der beiden Spannungspole umschlug oder daß ein Deutungsknäuel entstand, in dem an unterschiedlichen Stellen einmal das Typische des Falles, ein andermal das Konkrete zur Sprache kam, wobei keine der beiden Seiten ein deutliches Profil entwickeln konnte.

Als **Konsequenz aus diesen Erfahrungen** stellt sich der Prozeß des Fallverstehens in der gegenwärtigen Fassung des Arbeitsmodells in Form von **zwei voneinander abgegrenzten, aber aufeinander bezogenen Arbeitsschritten** dar (vgl. *Anmerkung 5*): Im fünften Arbeitsschritt richtet sich die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf den Fall, soweit er sich von seiner konkreten, sich als einzigartig ausweisenden Seite darstellt. (Hier geht es um das Verstehen der Handlungsmotive und Interessen der Fallpersonen, ihrer Beziehungen zueinander, das Verstehen der Lerngestaltung, das Verstehen der organisatorischen und institutionellen Zusammenhänge, in die das Handeln der Fallpersonen eingebunden ist, u.a.) Im sechsten Arbeitsschritt betrachten die Teilnehmer den Fall unter vorwiegend generalisierenden Gesichtspunkten; das Interesse richtet sich dabei auf sog. Kernthemen, deren Bearbeitung eine begriffliche Verdichtung der vorausgegangenen Verstehensarbeit bedeutet, indem durch sie die Problemfigur des Falles verdeutlicht werden soll und dabei der Fall in übergreifenden Bedeutungszusammenhängen erkannt werden kann. (Hier geht es also vor allem um das sog. Typische des Falles.)

Die Differenzierung des Fallverstehens nach zwei voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten mit einem je unterschiedlichen Aufgabenprofil bedeutet **nicht**, daß die Verstehensstruktur der Fallarbeit als ein sinngestaltender, her-

meneutischer Prozeß zugunsten von methodischen Überlegungen aufgegeben wird. Die Differenzierung nach zwei Arbeitsschritten bedeutet lediglich eine **Focussierung** des nach wie vor als Einheit gedachten Verstehensprozesses auf jeweils einen der beiden Spannungspole des Konkreten bzw. Allgemeinen. Das heißt hinsichtlich des sechsten Arbeitsschrittes u.a., daß die Erkenntniszusammenhänge und Einsichten, die hier als das sog. Typische des Falles erarbeitet werden, für die Teilnehmer an der Fallarbeit allein dadurch Bedeutung und Erkenntniswert erlangen, daß sie von diesen als **Momente des Falles** erkannt werden. Für die Gestaltung des sechsten Arbeitsschrittes bedeutet das, daß die Gewinnung solcher allgemeinen Erkenntnisse und Einsichten immer **aus** dem Fall oder **entlang** des Falles erfolgen muß.

Aus den vorangegangenen Überlegungen läßt sich abschließend auch die eingangs gestellte Frage beantworten, „inwieweit die Eröffnung unterschiedlicher Sichtweisen und Verstehensperspektiven seitens der an der Fallarbeit Beteiligten nicht in einem Verstehens**relativismus** für den Fallerzähler endet“ (S.2). Solange der Verstehensprozeß - im fünften Arbeitsschritt - sich in der Immanenz und im Nachvollzug der konkreten Situationszusammenhänge, Sinnhorizonte und Eigenwelten der Fallpersonen und ihrer Beziehungen bewegt, eröffnet der Verstehensprozeß in der Tat eine Vielfalt von Sichtweisen, die teils miteinander verschränkt, teils unverbunden nebeneinander, teils gegeneinander stehen. Auf diesem Verstehensniveau erscheint das Fallverstehen relativistisch, da mit der Entwicklung der Verstehensperspektiven in der Regel kaum Begründungen, bestenfalls rudimentär ausgebildete Begründungsaspekte, einhergehen. Dem Fallerzähler mag zwar die eine oder andere Sichtweise plausibel erscheinen - meist dann, wenn sie mit anderen vernetzt ist - und ihn vielleicht zu einem Neuverstehen seines Falles anregen - aus erkenntnislogischer Sicht ist dadurch das Relativismusproblem nicht beantwortet.

Anders stellt sich die Frage im Zusammenhang des **sechsten Arbeitsschrittes**. In seiner Ausrichtung auf die Entwicklung von grundlegenden und verallgemeinerbaren Einsichten in den Fall sind **Begründungen** und **Erklärungen** geradezu gefragt. Das heißt, es geht in diesem Arbeitsschritt auch darum, aus der theoretischen Vertiefung des Falles Kriterien zu gewinnen, die eine Antwort auf den „Wahrheitsgehalt“ der Falldeutungen ermöglichen. Da eine solche Antwort aus konstruktivistischer Erkenntnissicht nicht objektivistisch ausfallen kann, kann diese nur in einem **pragmatischen Verständnis von Wahrheit** gefunden werden. In Anlehnung an Glasersfeld (vgl. Arnold, *Anmerkung 6*) geht es dann darum, „welcher (begründbare) Handlungserfolg auf der Basis welcher Falldeutungen sich einstellen mag, so daß das Handeln des Fallerzählers in seiner als problematisch erlebten Fallsituation .. eher gelingt“ (Müller, vgl. *Anmerkung 7*).

2. Zusammenfassung in Form von Thesen

* Im Mittelpunkt des Verstehensprozesses steht der Fallerzähler und seine Deutungen seines Falles. Die Deutungen der Seminarteilnehmer als Interpreten des Falles stellen Angebote an den Fallerzähler dar, um ihm neue Sichtweisen zu erschließen. Durch sie eröffnet sich dem Fallerzähler die Bildungschance, seine (ihm problematisch gewordene) Sinnperspektive, unter der er seinen Fall betrachtet, neu zu ordnen, zu erweitern oder zu verändern.

* Voraussetzung für eine solche Neugestaltung der Sinnorientierung ist die Erfahrung des Fallerzählers, daß im Verstehensprozeß **seine** Sicht und **seine** Deutungen des Falles angemessen repräsentiert sind, d.h. daß der Fallerzähler seine eigenen Sinnzuschreibungen wiederfinden kann.

* Diese Sinnzuschreibungen des Fallerzählers sind Ausdruck des von ihm intendierten Sinns. Neben dieser intentionalen Sichtweise ist die Sinnperspektive des Fallerzählers, sein Eigen-Sinn, auch durch latente Sinnanteile bestimmt.

* Zugänge zu den latenten Sinnanteilen eröffnen sich dem Fallerzähler über eine konfrontierende Betrachtung seiner Deutungen mit seinem Handeln und den Kontexten, in denen sein Handeln und Deuten eingebunden sind, **vor allem** aber über eine Ausdeutung der Eigen-Sinn-Perspektiven der anderen Fallbeteiligten (Akteure). Die Entwicklung der Sinnperspektive der anderen Fallpersonen ist eine Verstehensleistung der Seminarteilnehmer in ihrer Rolle als Fallinterpreten, indem sie eigene, dem Fall vergleichbare bzw. ähnlich gelagerte Erfahrungszusammenhänge aktivieren und dadurch neue Sichtweisen in's Spiel bringen.

* Sofern der Verstehensprozeß biografisch angelegt ist und die lebensgeschichtliche Seite des Fallerzählers berührt, ist einem Erschließen von Sinnlatenzen aus prinzipiellen Gründen enge Grenzen gesetzt. Diese Gründe entspringen ethischen, professionsbezogenen und bildungstheoretischen Überlegungen. Letztere betreffen den pädagogischen Definitionsrahmen des Bildungskonzeptes und erfordern von daher eine deutliche Abgrenzung pädagogischer Handlungsformen von therapeutisch angelegten oder ihnen strukturverwandten.

* Sofern der Verstehensprozeß eher lebensweltlich ausgerichtet ist, ergeben sich Grenzen aus methodischen Gründen. Sie betreffen die Unterscheidung zwischen einer eher situations- und erfahrungsgebundenen und einer eher diskursiven, auf Verallgemeinerung abhebenden Verständigungsform. Beiden Verständigungsformen sollte aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenprofile

ein eigener Stellenwert in voneinander abgegrenzten Arbeitsphasen zukommen: Während als besondere Kennzeichen des Verstehensprozesses der fünften Arbeitsphase genannt werden können: 'enger Erfahrungsbezug', 'Nähe zur Konkretheit der Situation(en)', 'Orientierung an den Fallpersonen und ihren Eigenwelten', ist der Verständigungsprozeß der sechsten Phase vor allem bestimmt vom Interesse nach dem 'Typischen des Falles', nach 'Erklärungszusammenhängen' und 'generalisierbaren Einsichten'. Das Verbindende der beiden Arbeitsschritte ist der unlösbare Zusammenhang des Konkreten und des Allgemeinen des Falles, das Unterscheidende die unterschiedliche Akzentuierung der beiden Seiten.

3. Methodische Folgerungen:

* Es gilt, den Verstehensprozeß so zu gestalten, daß vor allem das **Handeln** (und nicht so sehr das Meinen und Deuten) des Fallerszählers sowie das der anderen Akteure des Falles im Mittelpunkt der Fallbetrachtung steht. Das Handeln kann dabei unter verschiedenen **Bezugspunkten** betrachtet werden, die im Sinn eines Orientierungsrahmens den Verstehensprozeß anleiten können:

- Das Handeln in bezug zu anderen Fallpersonen (**Beziehungsebene**)
- Das Handeln in bezug zu den betrieblichen Bedingungen und Organisationsstrukturen (**Ebene der Institution und Organisation**)
- Das Handeln in bezug zum gesellschaftlichen Umfeld (**gesellschaftliche Ebene**). Das gesellschaftliche Umfeld konkretisiert sich in den **Lebenswelten**, denen die Fallbeteiligten sich zugehörig wissen oder denen sie sich selbst zuordnen (z.B. Volksgruppe, Geschlecht, Familie, Freundeskreis...)
- Das Handeln in bezug zur eigenen Lebensgeschichte (**biografische Ebene**). Beispiele: die Lerngeschichte, das Elternhaus, die berufliche Sozialisation
- Das Handeln als **Lernprozeß** und eingebunden in Situationen, die als **Lernsituationen** gedeutet werden. Dieser Gesichtspunkt nimmt eine Sonderstellung ein. Er steht begriffslogisch gleichsam quer zu den anderen Bezugsebenen, da er auf allen Ebenen relevant sein kann. Seine Sonderstellung ergibt sich aus dem (berufs-)pädagogischen Anspruch des Fortbildungskonzeptes, sofern die (Wieder-)Gewinnung von Handlungsfähigkeit über die Arbeit an Fällen auf einen reflektierten Umgang mit Lernen verweist.

* Ein Fall stellt eine Situation oder einen Handlungszusammenhang dar, in dem Personen (der Fallerzähler und andere im Fall auftauchende Personen) miteinander interagieren. Es ist daher naheliegend und erweist sich nach den Erfahrungen mit den bisherigen Fällen als hilfreich, **den Verstehensprozeß von der Beziehungsebene ausgehend zu entwickeln**. Die Aufgabe dabei ist, das Handeln z.B. des Fallerzählers in seiner Rolle als Ausbilder zu einem Auszubildenden, der für ihn zum „Problemfall“ geworden ist, in seiner Bedeutung und seinem Sinnzusammenhang aus der Perspektive bzw. aus der **Innensicht** des Fallerzählers zu verstehen. Umgekehrt gilt ebenso - im Beispiel bleibend -, die Sinnhaftigkeit des Handelns des Auszubildenden dem Fallerzähler als Ausbilder gegenüber aus dessen Innensicht nachzuvollziehen. Es geht also um die Rekonstruktion der je spezifischen, in sich **eigenlogischen Sinnhorizonte der (beiden) Akteure** mit ihren je eigenen Deutungs- und Konstruktionsmustern und ihren eigenen Geltungsansprüchen. Voraussetzung für diese Verstehensleistung ist das empathische Hineindenken und auch Einfühlen in den Sinnhorizont (beider) Personen.

Gefährdet ist der Verstehensprozeß im Sinn der Perspektivenübernahme durch die naheliegende Versuchung für die Fallinterpreten, daß sie sich mit der einen oder anderen am Fall beteiligten Person in einer Weise **normativ** identifizieren, daß sie ihre Empathiefähigkeit für andere am Fall beteiligten Personen (in ihren Augen die „eigentliche(n) Problemperson(en)“) behindern oder außer Kraft setzen. Dies führt in der Regel dazu, daß die Fallinterpreten das Handeln dieser anderen, sog. „Problempersonen“ durch die Brille dessen betrachten, mit dem sie sich normativ identifizieren, und nicht im Sinnhorizont dieser anderen Personen. Dadurch ist eine angemessene Entfaltung der Eigen-Sinnperspektiven **aller** für das Fallverstehen wichtigen Personen nicht mehr gegeben.

Eine **einseitige Identifikation mit bestimmten Personen** der Fallgeschichte kann vor allem dann problematische Folgen für den Verstehensprozeß nach sich ziehen, wenn diese **gegen den Fallerzähler** gerichtet ist. Der Fallerzähler wird seine Sicht von seinem Fall dann nicht mehr angemessen repräsentiert erleben. Er wird die Erfahrung machen, daß die Seminarteilnehmer als die Interpreten seines Falles **ihn nicht verstehen oder verstehen wollen**. Die Gefahr, die die Fallarbeit zum Scheitern bringen kann, ist, daß der Fallerzähler nicht (mehr) bereit ist, die alternativen Sichtweisen, die die Seminarteilnehmer ihm in guter Absicht als Verstehenshilfen anbieten, konstruktiv aufzunehmen und sie in neue Handlungsperspektiven überzuführen.

* Um den Eigensinn der Fallpersonen zu erschließen, ist es hilfreich, wenn der Verstehensprozeß von der Frage nach den **‘guten Gründen’** und den **Interessen** ausgeht, die die Fallpersonen mit ihrem Handeln verbinden: „Jede

Person hat aus ihrer speziellen Situation heraus gute Gründe, hat auch ein entsprechendes Interesse, so zu handeln, wie sie gehandelt hat. Dieses gilt es zu verstehen.“ (Rollentext für die Moderation des Praxisberaters, vgl. *Anmerkung 8*).

Von besonderer Bedeutung ist die Frage nach den Interessen der Personen. Während die Frage nach den „guten Gründen“ eher auf die intentionale Seite der Fallpersonen verweist, also eher das anspricht, was diesen bewußtseinsmäßig verfügbar ist (z.B. Handlungspläne, Handlungsstrategien), **werden durch die Frage nach den Interessen auch die latenten Sinnanteile angesprochen**: Die Fallpersonen werden im Verstehensprozeß als in Sinnzusammenhängen eingebunden wahrgenommen, wobei die handlungsleitende Bedeutung dieser Sinnzusammenhänge den Fallpersonen nicht in all ihren Teilen und in ihrem Zusammenspiel reflexiv oder bewußtseinsmäßig zugänglich ist.

* Die Frage nach den Interessen, die die Fallbeteiligten verfolgen oder von denen sie in ihrem Handeln geleitet werden, und der mit dieser Frage verbundene Verweis auf das Verstehen entsprechender Sinnzusammenhänge machen deutlich, daß der Verstehensprozeß im Kern dem Muster einer **hermeneutischen und sinn-systemischen Erkenntnislogik** folgt und diesem Muster entsprechend zu gestalten ist. Bezieht sich der Verstehensprozeß auf einzelne Personen als Subjekte des Falles und auf deren Lebengeschichte, sprechen wir von **Sinnhorizonten**; bezieht sich der Verstehensprozeß auf lebensweltliche, gesellschaftliche, soziale oder betriebliche Zusammenhänge des Falles, sprechen wir von **Sinnsystemen**. So kann z.B. eine Volksgruppe oder eine gesellschaftliche Schicht oder ein Betrieb als Sinnsystem gesehen werden. Mit Blick auf ihre Normen, Werte, Orientierungsmuster, die für die Angehörigen des Systems eine gewisse Verbindlichkeit haben, können soziale Einheiten als Sinnsysteme betrachtet werden.

* Die Gestaltung des Verstehensprozesses in der Fallbearbeitung im Kontext der Entwicklung und Auslegung von Sinnsystemen ist eine **konstruktive** Leistung der Fallinterpreten. Sinnsysteme stellen **Deutungsrahmen** dar, durch die das Handeln der Fallpersonen erst verstehbar wird.

Sinnsysteme können auf **allen Ebenen des Verstehensprozesses** (vgl. erster Punkt des 3. Teils) entwickelt werden, nicht nur auf den Ebenen der Organisation, der Institution oder der Lebenswelt. Zum Beispiel kann auf der Beziehungsebene das Verhältnis eines Ausbilders zu seinen Ausbilderkollegen als ein Sinnsystem betrachtet werden, wenn die Ausbilder über gemeinsam geteilte Normen, Werte, Interpretationsmuster verfügen, mit denen sie ihre Ausbildersituation ähnlich deuten, bewerten und sich vielleicht auf diese Weise

gegenseitig unterstützen, z.B. in einer Krisensituation der Geschäftsleitung gegenüber.

Aber auch **mehrere Verstehensebenen übergreifend** können Sinnsysteme gebildet werden. Ein ausführliches **Beispiel** (entnommen in leicht veränderter Form einem Arbeitspapier der wissenschaftlichen Begleitung zu einem der Seminare aus dem Forschungsprojekt zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung': vgl. **Anmerkung 9**): *Die Geschäftsleitung des Betriebes X ist daran interessiert, der Abteilung Werkzeugbau gut ausgebildete Fachkräfte in ausreichender Zahl zuzuführen. Personalleitung, Betriebsrat und Ausbilder gestalten das Auswahlverfahren für die Auszubildenden, die Ausbilder sorgen für die benötigten funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen, die Auszubildenden sind bereit, in Aussicht auf Übernahme auf einen gesicherten und interessanten Arbeitsplatz den zugemuteten Lern- und Prüfungsanstrengungen zu entsprechen, der Werkzeugbau sorgt für eine entsprechende Beschäftigung.* Dieses Sinnsystem: „Geschäftsleitung (Betriebspolitik) - Personalleitung (Einstellung) - Betriebsrat (Einstellung) - Ausbilder (Lerngestaltung) - Auszubildende (Lernmotivation) - Werkzeugbau (Übernahme)“ funktionierte in Zeiten wirtschaftlicher Prosperität. Als der Werkzeugbau aufgrund der schwierigen Konjunkturlage die Auszubildenden nicht mehr übernehmen will, kommt dieses Sinnsystem in eine Sinnkrise.

Sinnsysteme können also auf einzelnen Verstehensebenen angesiedelt sein, sie können auch Ebenen übergreifend sein. Auch ihre Reichweite, Personen oder Instanzen betreffend, kann sehr unterschiedlich sein. So kann eine Beziehungsstruktur von zwei Personen oder eine Gruppenstruktur oder eine Beziehungskonstellation, die mehrere Instanzen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen umfaßt, ein Sinnsystem bilden. **Entscheidend für die Konstruktion solcher Sinnsysteme im Verstehensprozeß durch die Fallinterpretation ist allein die Frage, wie leistungsfähig diese Konstruktionen für das Verstehen des Falles sind.** (Im Fall des letzten Beispiels diente das Sinnsystem „Geschäftsleitung - Personalleitung - Betriebsrat - Ausbilder - Auszubildende - Werkzeugbau“ den Autoren des Papiers als Verstehensfolie für das Problem, daß ein Ausbilder (der Fallerzähler) Schwierigkeiten mit der Lernmotivation seiner Auszubildenden hat. Durch die Verdeutlichung der Brüchigkeit des Sinnsystems aufgrund der Übernahmekrise im Werkzeugbau werden vor allem zwei, eng aufeinander bezogene Kernpunkte, verstehbar: Zum einen die betrieblichen Zusammenhänge, die zum Zusammenbruch der Lernmotivation der Auszubildenden führten, zum andern die strategischen Anteile im Handlungsmuster des Ausbilders, sofern er das betriebliche Gratifikationssystem (gesicherter Arbeitsplatz, Einkommen, Aufstieg) als Motivationsinstrument „pädagogisch“ nutzte / bislang erfolgreich nutzen konnte.)

* Der Verstehensprozeß der Fallarbeit erfordert von den Fallinterpreten die Fähigkeit, **fallangemessene Sinnsysteme** zu entwickeln. Konstruktionen von Sinnsystemen bedeuten Annäherungsversuche zum Verstehen des Falles. Sie beleuchten den Fall von verschiedenen Seiten. Daher kann der fünfte Arbeitsschritt auch als die Phase der „**Spurensuche**“ oder des „Spurenlegens“ bezeichnet werden.

Dieser Prozeß der „Spurensuche“ zum Verstehen des Falles führt zu Beginn des folgenden, sechsten Arbeitsschrittes zur Identifizierung von **Kernfragen**. Diese Kernfragen, aus dem Fallverstehen entwickelt, bilden den thematischen Rahmen für die Fallarbeit in dieser sechsten Phase. Dabei werden die Deutungen und Sinnkonstruktionen, die im Verstehensprozeß des fünften Arbeitsschrittes zur Sprache kamen, im Licht theoriegeleiteter Verstehens- und Erklärungsansätze einer erneuten Betrachtung unterzogen (vgl. *Anmerkung 10*). Das bedeutet, daß die **Tragfähigkeit** der im fünften Arbeitsschritt zum Verstehen des Falles entwickelten Deutungen in der analytischen Perspektive dieses sechsten Arbeitsschrittes für eine Überprüfung, somit auch für mögliche Korrekturen und neue Sichtweisen offen ist.

ANMERKUNGEN:

1) Als teils bewußte, teils vorbewußte, teils unbewußte Sinnanteile sind diese im Bildungsprozeß über Reflexion bzw. Verstehen dem Bewußtsein des Fallerzählers grundsätzlich zugänglich. In klarer Abgrenzung zu diesen latenten Sinnanteilen sind die Latenzen zu sehen, die in der Tiefenschicht der Person ihre Wurzeln haben und als intrapsychische Dynamik zwar in den Bildungsprozeß eindringen und ihn mitgestalten, aus prinzipiellen und ethischen Gründen jedoch „der Erwachsenenbildung weder als Gestaltungs- noch als seriöses Interpretationsfeld zur Verfügung“ stehen. Deren Betrachtung im Interesse ihrer Aufklärung ist Gegenstand psychoanalytischer, nicht aber pädagogischer oder bildnerischer Arbeit. (Vgl. Mader, W.: Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen, GdW-Ph 5.70 März 1991, S.10.)

2) Ein Fallbeispiel: Eine Auszubildende kommt weinend, aufgelöst zu ihrer Ausbilderin (die Fallerzählerin). Im Gespräch gibt die Auszubildende zu erkennen, daß sie Angst vor der Abschlußprüfung hat. Die Ursache für die Angst der Auszubildenden sieht die Ausbilderin im Elternhaus grundgelegt, vor allem bei ihrem Vater, der seine Tochter permanent unter Druck setzt. Die Ausbilderin versucht über viele Monate hinweg, der Auszubildenden „ihre Angst zu nehmen“, indem sie sich bemüht, die junge Frau von ihren Fähigkeiten zu überzeugen, ihr in zahllosen Gesprächen Mut zu machen, ihr Unterstützungshilfen anzubieten, z.B. Lernangebote in Form von „Selbstsicherheitsbüchern und -cassetten“, um ihr Selbstvertrauen zu stärken, kurz: die

Ausbilderin möchte, daß die junge Frau sich zu einem selbstbewußten Menschen entwickelt. Die Ausbilderin macht die Erfahrung, daß ihre Hilfen nicht greifen. Die Angst der Auszubildenden bleibt. Eine Entwicklung zu mehr Selbstbewußtsein kann sie nicht erkennen. Die Ausbilderin fragt sich, ob sie die Gespräche mit ihrer Auszubildenden „immer richtig führt“ und bittet die Fallbearbeitungsgruppe, ihr zu sagen, was sie „noch tun kann“.

Im Verstehensprozeß der Fallarbeit führt eine genauere Betrachtung dessen, was die Ausbilderin in ihrem Umgang mit ihrer Auszubildenden **tut**, zu einer für sie neuen, aber ihr zugleich auch vertrauten Erkenntnisspur: Sie entdeckt, daß ihr Umgang mit der jungen Frau nach demselben Handlungsmuster gestrickt ist wie ihr Umgang zuhause in der Erziehung ihrer Tochter. Eingedenk der zahlreichen Gespräche, die sie mit ihrer Tochter und auch mit ihrem Ehemann über ihre Erziehung geführt hat - „Glückenverhalten“ hat dieser ihr Erziehungsmuster einmal genannt -, kann sie schlaglichtartig ihren Fall und ihre Rolle, die sie in ihrem Fall spielt, neu sehen und die Problemfigur in ihrem Kern verstehen. Sie erkennt die „mütterliche“ Seite ihres Beziehungsmusters wieder, nach der sie einerseits danach trachtet, die Auszubildende in ihrem Selbstbewußtsein zu fördern und sie in ihre Selbständigkeit zu entlassen, andererseits sich dabei selbst im Wege steht, indem sie die junge Frau ihrer Obhut unterstellt und sie fürsorglich an sich bindet. Sie erkennt ihren eigenen Widerspruch und geht auch gegen ihn an, als sie gegen Ende der Fallarbeit sagt: „Nicht wir zwei (sie, die Ausbilderin, und die Auszubildende) werden die Prüfung schaffen“ - ein Kernsatz in ihrer Fall Erzählung -, „sondern sie muß die Prüfung schaffen“.

3) Die Arbeit **an** Widerständen im Sinn des Verstehens intrapsychischer Verarbeitungs- und Abwehrprozessen ist der eigentliche Gegenstand der Psychoanalyse. (Vgl. auch Anmerkung 1)

4) Die unterschiedliche Gewichtung der sozialen und persönlichen Identität in ihrer Bedeutung für die Person (den Fall Erzähler) ist allerdings nur tendenziell zu verstehen. Gelegentlich können beide Identitätsseiten im Bewußtsein der Person „zusammenfallen“. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn der Fall Erzähler seine Rolle als Ausbilder mit seiner Person in einer Weise besetzt, daß für ihn die Sinnfrage seines sozialen Handelns immer auch eine Frage von existentieller Bedeutung ist. Ist im Verstehensprozeß der Fallbearbeitung erkennbar, daß mit der Thematisierung der sozialen Identität des Ausbilders zugleich seine persönliche Identität - und zwar in einer diese ernsthaft infragestellenden, krisenhaften Weise - in's Spiel kommt, gelten für die Gestaltung der Verstehensarbeit im lebensweltlichen Kontext die gleichen Grundsätze, die oben für die Gestaltung eines lebensgeschichtlich angelegten Verstehensprozesses skizziert wurden.

5) Genau betrachtet wird der Beginn des Fallverstehens mit dem dritten Arbeitsschritt (der Identifikationsphase) eingeleitet. Aufgrund der eingegrenzten Fragestellung dieses Beitrags auf die Betrachtung des Verstehensprozesses im Zusammenhang des fünften und sechsten Arbeitsschrittes wird dieser Gesichtspunkt nicht weiter berücksichtigt.

6) Arnold, R., Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, 1992, S.29

7) Müller, K.R., Annäherung an ein Bildungskonzept, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 31, 1993, S.96

8) Müller, K.R., Rollentexte für das Arbeitsmodell, Januar 1994, S.4

9) Hof, E. / Lingen, B., Nachbereitende Gedanken zum gewerblichen Seminar in Augsburg, Juli / September 1993

10) An dieser Stelle der Fallarbeit ist insbesondere das theoretische Sonderwissen des Praxisberaters in seiner Rolle als Erwachsenen- und Berufspädagoge gefordert.

6.2 Kurt R. Müller

Begründungen und Beispiele für Literatur zur fachlichen Fundierung des pädagogischen Handelns von Fallberatern

1. „Hermeneutik“ des Fallverstehens - die Frage des Wissens

Bei der Bildungsarbeit mit Fallsituationen handelt es sich um ein „**selbstreflexives Bildungskonzept**“. Durch dieses Konzept sollen Handelnde (z.B. betriebliche Ausbilder; Führungskräfte) in den Stand gesetzt werden, **fallspezifisch notwendiges Wissen zu erzeugen und im eigenen Handeln (im Rahmen von Projektaufgaben) in der Fallsituation überprüfbar zu machen**. In diesem Sinne geht es im Bildungskonzept um eine „Hermeneutik“ des Fallverstehens (vgl. Müller 1993, S. 11).

„Hermeneutik“ hat ihren Namen von Hermes, dem Götterboten, der zwischen Göttern und dem Menschengeschlecht vermittelt. Es geht beim Fallverstehen also, wie weiland bei Hermes, um die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Sinnwelten, die nicht unmittelbar zu verstehen und eben deshalb auslegungsbedürftig sind. Die Hermeneutik ist die Lehre der Auslegung von Sinngebilden. Sinngebilde im Rahmen der „fallorientierten Fortbildung“ sind die Fallgeschichten, die **kein Abbild einer äußeren Wirklichkeit** („der betrieblichen Wirklichkeit“) sind, sondern **symbolische Wirklichkeit**, also über Erzählungen hergestellte Wirklichkeit. Symbolvermittelter Sinn erschließt sich nicht über Benennung, sondern nur durch einen schrittweisen Auslegungsvorgang.

Die Annäherung an fremde Sinnstrukturen ist auf Verständigung angewiesen, weil sich die Sinnstrukturen nicht intuitiv erschließen. Diese Verständigung kann entlang **methodisch geleiteter Verstehensprozeduren** geschehen, die dem **alltäglichen Fremdverstehen** nachgebildet sind. Das, was sich jedoch im Alltag aufgrund von Vertrautheit und Handlungsroutine als Verstehen quasi abgekürzt vollzieht, wird im methodisch geleiteten Fremdverstehen ausdrücklich entfaltet und systematisiert: **entlang des Arbeitsmodells der fallorientierten Fortbildung** (vgl. Kade 1994, S. 297).

Das Fallverstehen dient dabei dem übergeordneten Zweck, das berufliche (professionelle) Handeln der Ausbilder und die Bedingungen dieses Handelns einerseits zu verstehen, andererseits die in der Fallgeschichte erkennbaren Notwendigkeiten bzw. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Handlungsvermögens zu nutzen. Dies bedeutet im Kern die **Chance zum Lernen für**

den Fall Erzähler - aber auch für alle andere Beteiligten. Diese Chance hat auch etwas damit zu tun, welche **Art von Wissen** in der Fallbearbeitung zum Verstehen der Fallsituation aktiviert bzw. neu eingebracht wird. Diese Frage wird im folgenden diskutiert - am Ende dieser Diskussion wird hoffentlich deutlich geworden sein, zu welchem Zweck es hilfreich erscheint, daß Fallberater sich mit verschriftlichtem Wissen aus dem Felde der Berufsbildung, meist als Theoriewissen bezeichnet, befassen können bzw. sollten.

2. Erfahrungen versus theoretisches Wissen

Wenn Fall Erzähler mit der Erzählung ihrer Fallgeschichte beginnen, legen sie damit eine Fülle eigener Erfahrungen offen. Diese Erfahrungen sind ihre Kompetenzen, mit denen sie in der Fallgeschichte handeln und mit denen sie sich und anderen die Welt der Fallgeschichte erschließen. In dieser Weise sind die Fall Erzähler weder „ahnungslos“ noch „erfahrungslos“, vielmehr sind sie in vielerlei Hinsicht kompetent, ihren Berufsalltag zu durchschauen, Zusammenhänge zu verstehen und Handlungsanforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Diese Kompetenzen sind das „Pfund“, mit dem in der Fallbearbeitung „gewuchert“ werden muß. Das heißt nichts anderes, als daß die Fall Erzähler ermutigt werden, ihren eigenen Erfahrungen zu trauen und ihnen die Chance zu eröffnen, über Fallarbeit daraus noch zu lernen. Die Lernchance besteht darin, sich der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit und der Wahrnehmungsfähigkeit der anderen Beteiligten zu bedienen und die Fallgeschichte neu zu durchdringen, d.h. nicht im Saft der eigenen gesammelten Einsichten vor sich hinzuschmornen. Hilfreich dazu sind „Hinterkopfüberlegungen“, Sortier- und Kontrastierschemata, Arbeitsregeln und Schritte des Vorgehens beim Nachdenken über die Fallgeschichte, die alle nur den Zweck haben, einerseits dem eigenen sachlichen **Urteilsvermögen** zu trauen und es zu unterstützen, zugleich dieses Vermögen selbst zu verbessern.

Derselbe Grundgedanke gilt für die Ausbilder sowie die Fallberater, denen die Fallgeschichte erzählt wird und von denen erwartet wird, daß sie an der Entfaltung, an der Entwirrung bzw. an der „Lösung“ des Fallproblems kompetent mitarbeiten. Auch diese Beteiligten haben eine Fülle an Lebens- und Berufserfahrungen. Diese Erfahrungen sind ihre Kompetenzen, mit denen sie sich zunächst die Fallgeschichte erschließen. In dieser Weise sind sie weder „ahnungslos“ noch „erfahrungslos“, vielmehr sind sie in vielerlei Hinsicht kompetent, den erzählten Berufsalltag zu durchschauen, Zusammenhänge zu verstehen und relevante Problemzusammenhänge zur entdecken.

Diese Kompetenzen sind das „Pfund“, mit dem in der Fallbearbeitung „gewuchert“ werden muß. Das heißt nichts anderes, als daß alle an der Fallarbeit Beteiligten ermutigt werden sollten, ihren eigenen Erfahrungen zu trauen sich darüber hinaus auch die Chance zu eröffnen, über Fallarbeit daraus noch zu lernen (siehe dazu Prinzip 1).

Das Urteilsvermögen von Fallberatern und Ausbildern entwickelt sich nicht nur durch Erfahrungen, sondern auch durch **Wissen**, das nicht der eigenen Erfahrung entstammt. Üblicherweise wird dieses Wissen als „**theoretisches Wissen**“ bezeichnet. **Die Fähigkeit, erfahrungsgestützt besonnen, selbstbewußt und kompetent mit berufspädagogischen Handlungssituationen umgehen zu können ist deshalb kein Ersatz für die systematische Aneignung theoretischen Wissens.** In der Fallbearbeitung ist der Rückgriff auf solches Wissen eine Möglichkeit, um „aus dem Saft der eigenen gesammelten Einsichten“ herauszukommen. Solches Wissen kann sog. **Faktenwissen** sein (z.B. die gesetzlichen Voraussetzungen für die Kündigung eines Berufsausbildungsvertrages gem. § 15 BBiG). Es kann auch sog. **Reflexionswissen** sein, das befähigt, „allzu einfache und deshalb kurzsichtige Betrachtungsweisen eines Problems zu hinterfragen, erweiterte, ergänzende, kritische Betrachtungsweisen hinzuzufügen“ (Müller 1993, S. 9).

Damit läßt sich das Ziel formulieren, daß die an der Fallarbeit Beteiligten **ganzheitliche und alltagsnahe berufspädagogische Sicht- und Handlungsweisen entwickeln** sollten, die „dem jeweiligen Einzelfall gerecht werden, ohne die überindividuellen Strukturen aus dem Auge zu verlieren“ (Müller 1993, S. 12).

Im Arbeitsmodell ist im 5. Arbeitsschritt diese ganzheitliche, der Komplexität der Praxis einigermaßen gerecht werdende, d.h. vielperspektivische Sicht des Einzelfalls systematisch angelegt. Ins Blickfeld geraten Personen, Beziehungen und Gruppensituationen, betriebliche und gesellschaftliche Bedingungen sowie ausbildungsdidaktische Perspektiven. Diese unterschiedlichen Perspektiven, d.h. die verschiedenen Sichtweisen auf den Fall bzw. die verschiedenen Bezugsrahmen für den Fall gilt es im Verlauf der Fallarbeit im 5. und 6. Schritt miteinander zu verknüpfen. Das Arbeitsmodell fordert hier **bewußten Perspektivenwechsel** zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen, die nicht miteinander vermengt werden, sondern als wechselseitig füreinander bedeutsame Größen behandelt werden.

Auf der Wissensebene verlangt dies ein breites Spektrum an Wissensressourcen, die im Sinne dieser Perspektiven für das Fallverstehen in Anspruch genommen werden können. Dies wird im folgenden näher erläutert.

3. Anforderungen des Arbeitsmodells auf der Wissensebene

3.1 Anforderungen des 5. Schrittes des Arbeitsmodells

Das Arbeitsmodell stellt im 5. Schritt die Anforderung an die Fallberater,

- * ..sich die **Beweggründe** der in der Fallsituation handelnden Personen verstehend zu erschließen,
- * ..sich die „Qualität“ der zwischen den im Fall agierenden Personen entwickelten **Beziehungen**, den **Beziehungsmustern** und damit ggfs. den **Gruppenkonstellationen** verstehend zu erschließen,
- * ..sich die im „**betrieblichen Handeln**“, d.h. im Handeln Einzelner (z.B. dem Handeln einzelner Führungskräfte) oder in den vom Betrieb gesetzten (ausbildungs-, produktions-, personalpolitischen) Strukturen sich abzeichnenden Sinndimensionen zu erschließen,
- * ..sich die Sinndimension **gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen** (z.B. gesellschaftlicher Wertewandel; Individualisierungstendenzen; Modernisierungsprozesse; Globalisierungsmechanismen; Bevölkerungspolitik), die sich in der Fallgeschichte wiederfinden lassen, zu erschließen,
- * ..sowie die Sinnstruktur der durch den Fallerzähler gestalteten **Lehr-/Lernsituationen**, d.h. seine didaktischen Arrangements in der Fallsituation zu verstehen.

Dieses „Verstehen können“ muß sich, wenn es ansatzweise gelingen will („völliges“ Fremdverstehen erscheint unmöglich!), auch aus bestimmten **Wissensquellen** speisen. „Verstehen“ kann man nur, wenn es gelingt, nicht nur einen **empathischen, emotionalen und identifikatorischen Zugang** (Schritt 3 des Arbeitsmodells), sondern auch einen **kognitiven Zugang** zu den im Fall erkennbar gewordenen Personen, deren Beziehungen, den betrieblichen Gegebenheiten, dem gesellschaftlichen Umfeld und dem didaktischen Arrangement zu finden.

3.2 Anforderungen des 6. Schrittes des Arbeitsmodells

Das Arbeitsmodell stellt im 6. Schritt die Anforderung an die Fallberater, entlang der Schritte 1-5 sogenannte **Kernfragen** zu stellen, die **Kernthemen** finden und bearbeiten lassen. Diese Kernthemen als **fallspezifische Sachverhalte** zeichnen sich dadurch aus, daß ihnen eine erhebliche Bedeutung bei der Fallentstehung, des Fallverlaufes und der Intensität der Auseinandersetzungen

im Fall zugemessen wird. Es handelt sich bei Kernthemen, dies ist die Unterstellung bzw. Vermutung, also um „zentrale“ Sachverhalte, um „Knackpunkte“ des Falles. Mit dieser Einschätzung wird verschiedenes ausgedrückt:

- * Der Sachverhalt erscheint wesentlich dafür verantwortlich zu sein, daß die berufliche Situation sich zu einem „Fall“ entwickelte und seine erzählte Verlaufsform gewann.
- * Das Erkennen und das kompetente Durchdringen dieses Sachverhaltes erscheint als eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß über neu gewonnene Einsichten in die Fallsituation neue, weiterführende, also erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten erkannt werden können, daß somit der (schwierige) Fall „geknackt“ werden könnte.

Die Fallberater haben also im Zusammenhang mit dem 6. Arbeitsschritt zwei Probleme zu lösen:

- * Sie müssen Kernthemen in der Fallgeschichte erkennen, identifizieren, versprachlichen können und sie mit Beginn des 6. Arbeitsschrittes der Gruppe mitteilen können. Derselben Aufgabenlogik entspricht, die von den Außenkreismitgliedern formulierten Kernfragen/Kernthemen aufzunehmen und sie so zu versprachlichen, daß sie den Anforderungen des 6. Arbeitsschrittes entsprechen.
- * Sie müssen die ausformulierten Kernthemen bzw. die vom Fallerzähler dann ausgewählten Kernthemen aus der Situation heraus und in enger Anbindung an den Fall zusammen mit allen Teilnehmern so bearbeiten können, daß das dabei eingebrachte „allgemeinere“, „theoretische“ Wissen hilft, den Fall in seinen zentralen Dimensionen zu verstehen und, mit Blick auf Schritt 8, Ansätze für erfolgversprechendes Handeln aufzutun.

4. Wissensformen für das „Verstehen des Falles“ und das „Finden und Bearbeiten von Kernthemen“

Dieser „kognitive Zugang“ zum Verstehen des Falles bzw. das „Finden und Bearbeiten“ von Kernthemen kann auf Wissen gründen, das man als „**Allgemeinwissen**“ bezeichnen kann, weil es jedermann in der Gesellschaft zugänglich ist. Er kann aber auch auf **Sonderwissen** gründen, das nur bestimmten gesellschaftlichen und/oder beruflichen Gruppen zugänglich ist.

Eine erste Art des Sonderwissens ist jenes, das man durch **reflektierte Berufstätigkeit als Ausbilder** gewinnt (**Berufswissen**). Es sammelt sich z.B. als **Erinnerungsablagerungen von Erfahrungen** an, d.h. von sinnvollen,

bewußt erfaßten und zur Sprache gebrachten, meist handlungsbezogenen, erinnerungsfähigen Erlebnissen im Bewußtseinsstrom des Ausbilders. Von besonderer Wichtigkeit unter all den angesammelten Erfahrungen sind **Ablagerungen von „Problemlösungen“**, d.h. mehr oder weniger **ausdrücklichen Deutungsakten**, die problematische Ausbildungssituationen zu bewältigen halfen. Ist die Lösung des entsprechenden Problems für den Ausbilder besonders bedeutsam gewesen, hat sich die Problemlösung in der Erinnerung auch in besonderer Weise abgelagert.

Ein Teil des **Berufswissens**, auf das Fallberater im 5. und 6. Arbeitsschritt zurückgreifen können, speist sich also aus **erfolgreichen, ausbildungsspezifischen Problemlösungen, die die Fallberater - oder die Ausbilder, die am 5./6. Schritt mitarbeiten, im Laufe ihres Berufslebens erworben haben.**

Dieses Wissen zeigt sich möglicherweise als **berufliches Routinewissen**, d.h. als **Fertigkeiten** (z.B. wie man einen Overheadprojektor bedient), **Gewohnheitswissen** (z.B. wie man die Fähigkeit, Fräsen zu können, vermittelt) oder **Rezeptwissen** (z.B. wie man mit einem 'frechen' Jugendlichen 'erfolgreich' umgeht).

Es kann sich allerdings auch als **ausdrückliches Wissen**, als **berufstheoretisches Wissen** zeigen, das aus einzeln faßbaren Elementen besteht (z.B. psychologisches Wissen über die Entwicklung Jugendlicher in der Adoleszenz; Wissen über sog. Beurteilungsfehler). Dieses Wissen unterliegt der Tendenz fortschreitender „Theoretisierung“ und „Spezialisierung“. In dieser Weise gewinnt dieses Wissen eine Art Eigenständigkeit, indem es sich immer mehr von dem Wissen entfernt, das jeder besitzt (Allgemeinwissen) bzw. das jeder Ausbilder besitzt, wenn er schon lange Zeit Ausbilder ist (berufliches Routinewissen).

So bilden sich, für die betriebliche Berufsausbildung ausgedrückt, allmählich **„Berufsausbildungslaien“** und **„Berufsausbildungsexperten“**. Die Berufsausbildungsexperten müssen sich zum Erwerb des berufstheoretischen Sonderwissens einer mehr oder minder langwierigen **Lernsequenz** unterziehen. Da dieses Sonderwissen in aller Regel verschriftlicht ist, bedeutet die **Lernherausforderung**, sich mit dem **verschriftlichten Sonderwissen, das für die Rolle des Ausbilders einschlägig erscheint, auseinanderzusetzen.**

Die folgenden Literaturhinweise dienen diesem Zweck. Sie können den Fallberatern helfen, die Anforderungen des 5. und 6. Arbeitsschrittes des Arbeitsmodells besser zu bewältigen. Sie ersetzen bzw. entwerfen jedoch in keiner Weise das berufliche Routinewissen, das über reflektierte Berufstätigkeit entstanden ist, sondern sie ergänzen und erweitern dieses Wissen. In der Fall-

beratung auf alle verfügbaren Wissensquellen zurückzugreifen ist dann der Alltag der Fallberatung.

5. Literaturhinweise zu den verschiedenen thematischen Ebenen der Fallbearbeitung

5.1 Literatur, die helfen kann, einen berufspädagogischen Standpunkt für die pädagogische Bewertung von Verhaltensweisen und Sachverhalten im Fall zu finden (Ansätze für eine Bildungstheorie für die Berufsausbildung)

* **Brater, M., Büchele, U.**, Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten. Wirtschaftsverlag Langen Müller/Herbig, München 1991

* **Bojanowski, A., Brater, M., Dederling, H.**, Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. Analysen und Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt/M. 1991. Das Kapitel D, S. 83 - 137 ist einschlägig für Ausbilder

* **Höpfner, H.-D.**, Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 142, Berlin 1991

* **Meueler, E.**, Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Leske & Budrich Verlag 1994, S. 615 - 628

5.2 Literatur, die helfen kann, Personen, die im Fall agieren, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten

* **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.)**: Handbuch der Berufsbildung. Teil 2: Adressatenorientierung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995

* **Arnold, R.**, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

* **Arnold, R.**, Deutungsmusteransatz. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1990 Nr. 5.30.10

- * **Frei, H.P., Haüßer, K.**, Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Enke Verlag, Stuttgart 1987
 - * **Geißler, Kh. A.**, Anfangssituationen. Beltz Verlag 1991.
 - * **Heinze, Th.**, Lebensweltanalyse. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1989, Nr. 5.30
 - * **Industriekaufleute.** Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbilder. Weiterbildungsmaterialien 1: Zu den veränderten Voraussetzungen von Ausbildung. Weiterbildungsmaterialien 2: Zu den veränderten Anforderungen an die kaufmännische Ausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1995
 - * **Kutscha, G., Reif, P., Weiß, W.**, Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg. Hrsg.: Stadt Duisburg, der Oberstadtdirektor. Duisburg 1987
 - * **Lempert, W.**, Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1993), Heft 1, S. 2-35
 - * **Minsel, B.**, Subjektive Theorien. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 5.80
 - * **Müller, K. R.**, Kurs- und Seminargestaltung. Beltz Verlag, 5. Auflage 1991
 - * **Müller, O.-W.**, Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule. Schwierige Situationen neu sehen lernen. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1993
 - * **Steinrücke, M.**, Generationen im Betrieb. Fallstudien zur generationsspezifischen Verarbeitung betrieblicher Konflikte. (Teil C.) Campus Verlag, Frankfurt a. M. 1986
- 5.3 Literatur, die helfen kann, soziale Beziehungen und Gruppensituationen, die im Fall bestehen, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**
- * **Combe, A., Helsper W.**, Was geschieht im Klassenzimmer?. Deutscher Studien Verlag 1994

- * **Geißler, Kh. A.**, Anfangssituationen. Beltz Verlag 1991.
 - * **Gerl, H.**, Unterricht als Interaktions- und Kommunikationsprozeß. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1990, Nr. 7.70.10
 - * **Mader, W.**, Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 5.70
 - * **Müller, K. R.**, Kurs- und Seminargestaltung. Beltz Verlag, 5. Auflage 1991
 - * **Schöpping, G.**, Gruppen-Leitung und gruppeneigene Führung. Praxistheoretische Modelle für methodisches Arbeiten mit Gruppen. Verlag Haus Schwalbach, Wiesbaden 1982
 - * **Schulz von Thun, F.**, Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg 1981
 - * **Schulz von Thun, F.**, Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Reinbeck bei Hamburg 1989
 - * **Schulz von Thun, R.**, Praxisberatung in Gruppen.. Weinheim 1996
 - * **Schwäbisch, L., Siems, M.**, Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining, (Teil 2: Problembereiche sozialen Lernens), Reinbeck bei Hamburg 1974
 - * **Siebert, H.**, Erforschung von Gruppenprozessen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1990, Nr. 8.60
- 5.4 Literatur, die helfen kann, betriebliche Gegebenheiten, die im Fall bestehen, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**
- * **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.):** Handbuch der Berufsbildung. Teil 3: Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
 - * **Laur-Ernst, U.**, Neue Fabrikstrukturen - veränderte Qualifikationen. Ergebnisse eines Workshops zum Forschungsprojekt: Förderung von Sy-

stemdenken und Zusammenhangsverständnis - Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 8, Berlin 1990

- * **Lempert, W.**, Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1993), Heft 1, S. 2-35
- * **Rosenstiel, L. v.**, Mitarbeiterführung in Wirtschaft und Verwaltung. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München 1992
- * **Wiendick, G., Wiswede, G. (Hrsg.)**: Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung. Enke Verlag, Stuttgart 1990
- * **Wilkesmann, U.**, Zur Logik des Handelns in betrieblichen Arbeitsgruppen. Leske & Budrich Verlag, Opladen 1994

5.5 Literatur, die helfen kann, gesellschaftliche Gegebenheiten, die im Fall bestehen, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten

- * **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.)**: Handbuch der Berufsbildung. Teil 2: Adressatenorientierung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
- * **Beck, U.**, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986, edition suhrkamp 1365, Neue Folge Bd. 365
- * **Beck, U.**, Politik in der Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991, Suhrkamp Taschenbuch st 1831
- * **Berufsbildungsbericht 1994**, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Vertrieb: K.H. Bock Verlag, Bad Honnef 1. Der Berufsbildungsbericht erscheint jedes Jahr neu und enthält eine Fülle an wichtigen Informationen, die das Feld der Berufsbildung beschreiben. Fallberater können sich einen guten Überblick über die Strukturen und Problemlagen der Berufsausbildung und der Weiterbildung verschaffen.

- * **Fitting, K., Auffarth, F., Kaiser, H., Heither, F.**, Betriebsverfassungsgesetz. Handkommentar. Franz Vahlen Verlag München, 16. Auflage 1990
- * **Greinert, W.-D.**, Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Verlag Holland & Josanhans, Stuttgart 1995
- * **Keupp, H.**, Postmoderne Welt des fröhlichen Durcheinanders?. In: Psychologie heute, Juni 1993, Seite 50-57
- * **Wohlgemuth, H.H.**, Berufsbildungsgesetz. Kommentar für die Praxis. Bund Verlag, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Köln 1995

5.6 Literatur, die helfen kann, die im Fall vorfindlichen Lehr-/Lernarrangements (Ausbildungsdidaktik) sowie Maßnahmen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung (z.B. Ausbildungsplanung, Beurteilung von Auszubildenden, Auswahl von Auszubildenden, Berufswahl der Auszubildenden) zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten

Erläuterung: Dieser Punkt, Verstehen der Ausbildungsdidaktik, die im Fall erkennbar ist, ist von besonderer Bedeutung für die Fallarbeit mit Ausbildern. Es wird unterstellt, daß die **zentrale Berufsaufgabe von Ausbildern die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen** ist, daß Ausbilder im Kern Experten für die lernförderliche Gestaltung von sozialen Situationen sind bzw. sein sollen.

Andererseits: Wenn die Teilnehmer an der fallorientierten Fortbildung keine Ausbilder, sondern z.B. **Führungskräfte** sind, dann ist die Frage, welches der Kern des beruflichen Handelns von Führungskräften ist. Kurz gesagt, **das Führen als soziales Handeln**. Dann stellt sich im Sinne des 5. Schrittes die Frage, wie der Fallzähler (als Führungskraft) die Führungssituation gestaltet hat (dies ist die Frage nach seiner „Führungsdidaktik“). Diese Gestaltung der Führungssituation gilt es zu verstehen.

Im Sinne des 6. Schrittes ist dann zu prüfen, ob aus der Gestaltung der Führungssituation sich Kernthemen ergeben. Dies wäre dann der Fall, wenn das Fallverstehen die Vermutung erbringen würde, daß die Art und Weise, wie der Fallzähler die Führungssituation gestaltet hat, einen wesentlichen Grund für den Fall und seine Verwicklungen, seine Konfliktdynamiken und die vom Fallzähler erlebten Handlungseinschränkungen darstellt.

Um im 5. Schritt die vom Fallzähler hergestellte Lehr-/Lernsituation in ihren Grundstrukturen verstehen zu können, brauchen die Fallberater didakti-

sches „Hinterkopf-Wissen“. Dasselbe gilt für den 6. Schritt, wenn es darum geht, zu verstehen, ob die Art und Weise, wie der Fallzähler die Lehr-Lernsituation gestaltet hat, wesentlich zu den Verwicklungen, den Konfliktdynamiken und den vom Fallzähler erlebten Handlungseinschränkungen geführt hat. Um dieses „Hinterkopf-Wissen“ zu erweitern, kann die folgende Literatur hilfreich sein. Auch hier ist allerdings festzustellen, daß das theoretische Wissen nicht mit dem Berufswissen der Fallberater bzw. der Teilnehmer über die didaktische Gestaltung von Ausbildungssituationen konkurriert. Beide Wissensformen ergänzen sich zum Zwecke des Verstehens der didaktischen Seite der Fallsituation.

- * **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.):** Handbuch der Berufsbildung. Teil 1: Didaktisches Handeln in der Berufsbildung. Teil 5: Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
- * **Brater, M., Büchele, U.,** Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten. Wirtschaftsverlag Langen Müller/Herbig, München 1991
- * **Höpfner, H.-D.,** Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 142, Berlin 1991
- * **Industriekaufleute.** Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbilder. Weiterbildungsmaterialien 1: Zu den veränderten Voraussetzungen von Ausbildung. Weiterbildungsmaterialien 2: Zu den veränderten Anforderungen an die kaufmännische Ausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1995
- * **Koch, Ch., Hensge Kathrin,** Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992
- * **Nickolaus, R., Schumm, W., Pfister, E.,** Selbstgesteuertes Lernen in der Metallausbildung - Ergebnisse, Erfahrungen und Konsequenzen eines Modellversuchs. DEUGRO-Verlag Esslingen, Band 12 der Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Esslingen 1990

- * **Pätzold, G.** (Hrsg.), Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt/M. 1992.
- * **Stratenwerth, W.**, Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. 2 Bände. Band I: Methodenkonzept; Band II: Basismaterialien. Köln 1991
- * **Wittwer, W., u.a.**, Ausbildung im Betrieb. Neun Lernsituationen für die Praxis. Expert Verlag Sindelfingen, 1985.
- * **Wittwer, W. (Hrsg.)**, Ausbildung gestalten. Situationsorientiertes Ausbilden im Betrieb. 6 Seminareinheiten im Schubert. (Berufliche Bildung im Wandel; Berufsfindung und Ausbildung; Die neuen Auszubildenden kommen; Mädchen ausbilden in gewerblich-technischen Berufen; die Auszubildenden beraten; Jugendliche mit Lernschwächen). Beltz Verlag 1992

6. Literatur, die helfen kann, die speziellen Gegebenheiten der Umweltbildung in der Berufsausbildung zu verstehen

- * **Apel, H. u.a.**, Orientierungen zur Umweltbildung. (Teil 2: H. Siebert, Psychologische Aspekte der Umweltbildung; Teil 3: G. de Haan, Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext). Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1993
- * **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.)**: Handbuch der Berufsbildung. Teil 6: Rahmenbedingungen der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
- * **Kahlert, J.**, Alltagstheorien in der Umweltpädagogik. Eine sozialwissenschaftliche Analyse. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1990
- * **Nitschke, Ch.**, Berufliche Umweltbildung - Umweltgerechte Berufspraxis. Grundlagen für eine theoretische Konzeption. Hrsg: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung Heft 126, 3. Auflage, Berlin 1991
- * **Berger, K.**, Ökologische Verantwortung. Ein Ziel für die Umwelt- und Verbraucherbildung Erwachsener. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1991

7. Literatur, die sich mit der Beratung/Therapie als sozialer Handlungsform befaßt

- * **Fuchs-Brüninghoff u.a.**, Supervision in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt 1990
- * **Gudjons, H., Pieper, M., Wagener B.**, Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Rowohlt Verlag
- * **Mader, W.**, Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 5.70
- * **Mader, W.**, Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Leske & Budrich Verlag 1994, S. 272 - 281
- * **Müller, B.**, Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Lambertus Verlag, Freiburg 1993
- * **Pühl, H. (Hrsg.)**, Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin 1990
- * **Rappe-Giesecke, K.**, Gruppen- und Teamsupervision. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York 1990
- * **Rotering-Steinberg, S.**, Das Modell „Kollegiale Supervision“. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 9.20.40.1
- * **Schmitz, E.**, Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.), Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1983, S. 60-78
- * **Thomann, Ch., Schulz von Thun, F.**, Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg 1988

8. Literatur zum 7. Schritt: Lernmöglichkeiten realistisch einschätzen

Der Grundgedanke dieses Schrittes resultiert aus der Annahme, daß sich die Fallsituation nur dann aus ihrer „Verknäuelung“ lösen wird, wenn sich die im Fall „verknäuelten“ Personen anders verhalten - d.h. im Rückschluß, wenn sie sich ändern, d.h. wenn sie lernen. Die Fallarbeit läuft also im 7. Schritt auf die Frage hinaus, wer von den Personen **was** lernen müßte, damit der Fall sich „lösen“ könnte. Um einigermaßen realistisch einschätzen zu können, welche Chancen für dieses Lernen bestehen, braucht es ein Grundverständnis menschlichen Lernens, der Möglichkeiten und auch der Grenzen, der Widerstände zum Lernen, die sich einzelne Personen setzen. Abzuschätzen ist z.B., welche Gründe einzelne Personen haben könnten, zu lernen oder sich dem Lernen zu verweigern. Fehlt dieses Grundverständnis, gerät der Übergang in den 8. Schritt, Handlungsmöglichkeiten anbieten, zum bloßen Glücksspiel, wobei das Scheitern des Fallerzählers mit seinen Handlungsprojekten in seiner Handlungspraxis voraussehbar ist.

Die folgende Literatur thematisiert menschliches Lernen und kann dem Fallberater - neben seinem alltäglichen Wissen um menschliches Lernen - ein Grundverständnis vermitteln, das ihn befähigt, die Brücke zwischen Schritt 5/6 und 8 zu bewältigen.

- * **Holzkamp, K.**, Lernen. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1993 (Kapitel 3)
- * **Müller, K. R.**, Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995, Seite 283-293
- * **Nuissl, E., Siebert, H., Weinberg, J., Tietgens, H. (Hrsg.)**, Lernwiderstände bei Erwachsenen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. hrsg. vom Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Frankfurt a. Main, Nr. 28, Dezember 1991
- * **Siebert, H.**, Lernen im Lebenslauf. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt 1985
- * **Siebert, H.**, Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: Nuissl, E., Siebert, H., Weinberg, J., Tietgens, H. (Hrsg.), Lernwiderstände bei Erwachsenen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Frankfurt a. Main, Nr. 28, Dezember 1991, S. 75-81

6.3 Kurt R. Müller

Zur Moderation des 6. Arbeitsschrittes im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'¹

Beispiele für Kernthemen

1. Allgemeines

Der **6. Arbeitsschritt** des Erwachsenenbildungskonzeptes 'Fallarbeit' wird im Arbeitsmodell wie folgt benannt: **Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)**. Er steht unter der didaktischen Anforderung, das 'Konkrete' des erzählten und bis zum 6. Schritt 'verstandenen Falles' einerseits weiter zu vertiefen, andererseits, wenn irgend möglich, mit dem sog. 'Allgemeinen' zu verknüpfen. Dadurch soll die **Urteilkraft** des Fallerzählers und der beteiligten Teilnehmer, also deren Fähigkeit, sich ähnlich gelagerte, komplexe und schwierige berufliche Situationen in fachlich fundierter Weise zu erschließen, mit diesem Wissen die Situation zu beurteilen und dann zu handeln, gefördert werden. Dies ist einer der wesentlichsten Bildungsgedanken des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'.

Entsprechend dieser Bildungsidee stellt sich die Frage, was als das 'Allgemeine' in einer Fallgeschichte gelten kann. In der Fallbearbeitung wurde versucht, dieses 'Allgemeine' begrifflich als **Kernthema** zu fassen. Der Rollentext, der helfen sollte, diese Kernthemen zu finden, lautete: Welche Bedeutung hat der Sachverhalt (haben die Sachverhalte) XXX für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf in der beruflichen Handlungssituation (Fall)?

Bei dieser **Suchfrage** wird unterstellt, daß der als **Antwort** formulierte Sachverhalt (Kernthema) eine ganz erhebliche Bedeutung für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf hat - daß es sich also um einen **zentralen** Sachverhalt handelt, der möglicherweise auch **typisch** für solche beruflichen Problemkonstellationen ist. Die Bedeutung eines Sachverhaltes kann so weit gehen, daß er möglicherweise zum sog. **Knackpunkt** oder einem der Knackpunkte der Fallsituation wird.

¹ Vgl. dazu auch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Begründung, der Durchführung und den Problematiken des 6. Arbeitsschrittes in Teil 6.2.6 von Band 1: Ergebnisse.

Mit dieser Einschätzung wird Verschiedenes ausgedrückt:

- * Der im Kernthema gefaßte Sachverhalt scheint wesentlich dafür verantwortlich zu sein, daß die berufliche Situation sich zu einem 'Fall' entwickelte und seine erzählte Verlaufsform gewann.
- * Das Erkennen und das kompetente Durchdringen dieses Sachverhaltes erscheint als eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß über neu gewonnene Einsichten in die Fallsituation neue, weiterführende, also erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten erkannt werden können, daß somit der (schwierige) Fall 'geknackt' werden könnte.

Im Zusammenhang mit dem 6. Arbeitsschritt gilt es für den Fallberater also zwei Probleme zu lösen:

- * Das Erkennen von bedeutsamen Themen, also 'Kernthemen' in der Fallgeschichte, in denen möglicherweise 'allgemeine', eher 'typische' Sachverhalte repräsentiert sind.
- * Das Bearbeiten der einmal erkannten 'allgemeinen' Themen in enger Anbindung an die Fallgeschichte und unter Einbezug aller Teilnehmer.

2. Das Erkennen von Kernthemen

Wesentliche Aspekte der inhaltlich bestimmten Bildungsidee im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' sind, die Kernthemen auf den insgesamt fünf thematischen Ebenen der Fallarbeit zu suchen, wenn möglich zu identifizieren und dann zu bearbeiten. Die fünf Ebenen bilden dabei zunächst nur ein Suchraster, das wie ein Scheinwerfer auf die Fallgeschichte gerichtet wird. Dabei ist es nicht zwingend, auf all diesen Ebenen Kernthemen identifizieren zu können bzw. zu müssen. Welche Ebenen letztlich in den Vordergrund treten, läßt sich zu Beginn der Fallarbeit nicht sagen. Dies im Verlauf der konkreten Fallbearbeitung zu erkennen ist eine wesentliche Teilaufgabe des Fallberaters und Ausdruck seiner theoretischen Kompetenzen.

Dabei gilt das Prinzip: Die konkreten Kernthemen auf den verschiedenen Ebenen dürfen der Fallgeschichte nicht in Form von vorgängigem, fallabgehobenem Wissen übergestülpt werden, sondern müssen sich, quasi als sachlicher Ertrag der Fallarbeit bis zum Schritt fünf, 'von selbst' anbieten. Dies setzt voraus, daß der Fallberater, in Kenntnis der Anforderung, Kernthemen identifizieren und bearbeiten zu wollen, die Fallmoderation in Form eines 'Probedenkens' begleitet und seine Einschätzungen möglicher Kernthemen so lange wie möglich **in der Schwebe läßt**. Andernfalls besteht die Gefahr, daß

er den Fall nur oder vor allem dazu benutzt, die ihm besonders vertrauten Themenbereiche zu selektieren, um dann vor allem dort seine theoretischen Kompetenzen zu demonstrieren, d.h. sie 'an den Fall' bzw. 'an die Teilnehmer zu bringen'. Fallarbeit gerät, wird diese Strategie durch Fallberater exzessiv betrieben, zum bloßen Stichwortgeber für das theoretische Wissen des Fallberaters. Die Fallerzähler werden bei dieser Handlungsstrategie, in letzter Konsequenz, für Zwecke, die bei 'Fallarbeit' nicht die ihrigen sind, instrumentalisiert. Das Konzept verkümmert zu einem der üblichen, vermittlungsorientierten und dozentengesteuerten Weiterbildungsmaßnahmen.

Wenn im folgenden eine ganze Reihe von Kernthemen, die in Fallsituationen aus dem betrieblichen Ausbildungsbereich eingelagert sein können, benannt wird, dann mag die eben beschriebene Gefahr, diese Begriffe den Fällen überzustülpen, geradezu befördert werden. Diese Gefahr ist nur zu begrenzen, wenn man sich die interne Begründungslogik des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' zu eigen gemacht hat, d.h. wenn man die Bildungsziele für sich selbst und sein pädagogisches Handeln in der Fallarbeit begründen kann.

3. Eine Systematik möglicher Kernthemen auf den thematischen Ebenen der Fallbearbeitung

3.1 Mögliche Kernthemen auf der Personenebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit den in der Fallgeschichte aufgetauchten Personen zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?** Solche Sachverhalte können, am Beispiel des Fallerzählers (FE) erläutert, sein:

- * Die Art und Weise, wie der FE sich selbst und in seiner Rolle versteht (**berufliches Selbst- und Rollenverständnis**). Interessant ist dann z.B., welche Bedeutung für ihn die 'fachliche Seite' seiner Person gegenüber seiner 'pädagogischen Seite' hat und wie sich diese Gewichtung in seiner Art, im Fall zu agieren, auswirkt.
- * Die Art und Weise, wie sich der FE in seiner Ausbilderrolle deutet (**Selbstdefinition**), z.B. mächtig - ohnmächtig, kompetent - inkompetent, aktiv - passiv, lernwillig - lernunwillig, wie er **Person und Rolle ausbalanciert** und wie er in der Fallsituation seine **berufliche Identität** dem Gegenüber (Auszubildende, Kollegen, Mitarbeiter) präsentiert und entsprechend handelt.

- * Die Art und Weise, wie der FE die Fallsituation (**selektiv**) **wahrnimmt**, was er ausblendet, was er in den Mittelpunkt bzw. an den Rand rückt und auf was er sich dementsprechend in seinem Handeln vor allem einläßt. Hier geht es auch um die Frage, über welche **Modi der Deutung** der FE die **Bedeutungskonstellationen** der Fallsituation besetzt und wie er dies in seinem Handeln umsetzt.
- * Die Frage, welche **emotionalen Befindlichkeiten** und **Bedürfnisse** (Angst, Aggression, Trauer, Freude, Libido, Ärger, Frustration, Stolz, Scham) der FE in der Fallsituation erfährt, zuläßt, auslebt, welche er ausblendet und welche Folgen dies für sein Handeln in der Fallgeschichte hat.
- * Die Frage, wie der FE Erfolg oder Mißerfolg in seinem beruflichen Handeln **attribuiert** (Glück, Zufall, eigene Kompetenz und Anstrengung), welche **Attributionsmuster** er sich angeeignet hat und wie sich dies in seinem Handeln im Fall auswirkt.
- * Die Frage, welches (sichere) **Alltags- und Berufswissen** der FE (**subjektive Theorien**) zur 'Erklärung' der Fallsituation, des Verhaltens einzelner Personen bzw. anderer fallrelevanter Sachverhalte benutzt und in welcher Weise dieses Wissen sein Handeln in eine bestimmte Richtung lenkt. Dieses Wissen kann sich auf alle möglichen Sachverhalte beziehen, z.B. auf die Frage, wie man einen Auszubildenden zum Lernen bringt, wie man Verhaltensauffälligkeiten (z.B. aggressives Verhalten) bei Auszubildenden 'beseitigt', wie man mit Ausländern umgeht, wie man einen Auszubildenden wirkungsvoll bestraft oder lobt, wie man einen guten Unterricht inszeniert, wie man eine Unterweisung am Arbeitsplatz durchführt, wie man feststellt, ob ein Auszubildender für seinen Beruf geeignet ist, wie die psychische Entwicklung von Jugendlichen abläuft, wie sich die gesellschaftliche Situation von Jugendlichen darstellt, welche Bedeutung Erbanlagen für das Lernen bzw. Verhalten haben (Leistungszuschreibungen), welche Bedeutung der Familie im Erziehungsprozeß zukommt, welche Bedeutung den (Leistungs-) Erwartungen der Ausbilder im Lernprozeß zukommt, welche Erziehungs- und Führungsstile es gibt, wie und woran man Ausbildungserfolg mißt, was eine Ausbildungsstörung ist, weshalb Auszubildende faul sind, wie man am besten Fertigkeiten vermittelt, in welchen Lebenslagen sich Auszubildende befinden, was ihre Lebenswelt ausmacht usw..
- * Die Frage, welche pädagogischen **Deutungs- und Handlungsmuster** der FE lebensgeschichtlich erworben hat und wie sich diese in der Fallsituation präsentieren. Z.B. kann Lernverweigerung von Auszubildenden stets (d.h. musterhaft) als ein persönlicher Angriff auf die Person/ Rolle/Identität als

Ausbilder gedeutet bzw. definiert werden. Diesen Angriff gilt es dann wirksam zurückzuschlagen, indem auf 'bewährte' Erziehungs- bzw. Motivierungsmittel wie Druck und Sanktionen zurückgegriffen wird.

- * Die Frage, welches Maß an **Berufszufriedenheit/-unzufriedenheit** dem FE eigen ist, welche **Rollenkonflikte** ihn berühren und in welcher Weise er dies ausagiert. Kennt er das burn-out Phänomen bei sich und/oder anderen und welche Rolle spielt dieser Sachverhalt in der Fallgeschichte?
- * Die Frage, welche Prinzipien einer **Berufsethik** der FE internalisiert hat, welche er den im Fall beteiligten Personen gegenüber setzt und in welcher Weise dieser Sachverhalt die Fallsituation bestimmt. Dazu gehört auch die Frage, welche **Werte** der FE im Handeln vertritt, z.B. Gerechtigkeit, Hilfe, Unterstützung, Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Unterordnung, Hierarchie, Leistung, Konkurrenz, Kooperation, Gehorsam, Vertrauen, wie er sie für sich selbst begründet und welche Wertsetzungen er in Beziehungen einbringt. Dazu gehört auch die Frage, in welche **Interessenlagen** der FE eingebunden ist, welche Interessen er im Fall vertritt, wie er mit (berechtigten) Interessen anderer Personen umgeht und welche Möglichkeiten ihm offen stehen, in **Interessenskonflikten** faire Lösungen anzustreben. Und letztlich gehört hierzu auch die Frage, -welche **Verhaltensnormen** der FE aus Wertsetzungen und Interessenlagen für sich und an andere ableitet und wie er bei **Normverletzungen** (Normenkonflikte) handelt.
- * Die Frage, welche **Einstellungen** (z.B. zur Jugend, zum Betrieb, zur Arbeit, zu Ausländern, zu Frauen in Männerberufen) und (**berufliche**) **Orientierungen** (z.B. Arbeitsorientierungen wie Leistungsbereitschaft, Durchhaltewille, Selbstdisziplin bis hin zur Selbstverleugnung) der FE lebensgeschichtlich erworben hat und welche dieser Einstellungen und Orientierungen in der Fallgeschichte eine spezifische Rolle spielen.
- * Die Frage, welche Bedeutung der FE **sozialer Macht** zuzieht, welches Verhältnis er zur Macht hat (lustvoll; distanziert), wie er dieses in der Fallsituation ausagiert, auf welche Quellen von Macht er sich in der Fallsituation (Belohnungsmacht, Bestrafungsmacht, Identifikationsmacht, Expertenmacht, Legitimationsmacht) stützt und wie er dies im Handeln realisiert.
- * Die Frage, welches **Bedürfnis nach Kontrolle** von sozialen Situationen bzw. Lernsituationen der FE hat und wie er dieses Kontrollbedürfnis mit welchen Folgen auslebt.

- * Die Frage, wie der FE die **institutionell-rechtlichen Anforderungen** an seine Rolle definiert und wie er sie mit seiner pädagogischen Aufgabe verknüpft.
- Die Frage, welches Maß an **Berufsroutine** der FE besitzt und ob nicht gerade dieser Sachverhalt für die Fallsituation bedeutsam ist (manche Fallsituationen erscheinen als typisch für Anfänger in pädagogischen Berufen).

3.2 Mögliche Kernthemen auf der Beziehungsebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit den Beziehungen der in der Fallgeschichte aufgetauchten Personen zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- * Wie definiert der FE die Ausbilder-Azubi **Interaktion** (symmetrisch, asymmetrisch, hierarchisch, partnerschaftlich, symbiotisch) und welche Folgen hat dies für den Interaktionsprozeß in der Fallgeschichte? Welche Beziehungswünsche des FE fließen in die Definition der Interaktion ein und wie bestimmt dies die Fallgeschichte?
- * Wie definiert der FE die Interaktion mit den Azubi als **pädagogische Interaktion** (Selbst- und Mitverantwortung, Selbständigkeit, Vertrauen, Offenheit, Nähe; Kontrolle, Fremdverantwortung, Abhängigkeit, Unterordnung, Distanz) und welche Bedeutung hat diese Definition in der Fallgeschichte?
- * Wie nimmt der FE die **Gruppenbildungsprozesse** in der Gruppe der Azubis mit gruppeneigener Führung wahr (als Bedrohung, als Unterstützung)? Bekämpft er dementsprechend die Gruppenführung, um sich selbst als Gruppenführer zu etablieren oder kooperiert er mit ihr?
- * Wie geht der FE mit **ausgeprägten Gruppenrollen** um (Außenseiter, Redner, Schweiger, Clown, Cliques), wie bezieht er das Verhalten auf sein Rollenverständnis als Ausbilder und welche Bedeutung hat dies für die Fallgeschichte?

- * In welcher Weise ist die Beziehung des FE zum Auszubildenden als **Machtspiel** entwickelt? Auf welche Quellen von Macht greift der Ausbilder zurück und welche Durchsetzungsstrategien praktiziert der FE? Welche Folgen haben diese in der Fallgeschichte?
- * In welcher Weise ist die Beziehung des FE zum Auszubildenden bestimmt durch spezifische **Erwartungen** (z.B. an ein bestimmtes Sozialverhalten) und **Attribuierungen** (z.B. die Lernfähigkeit des Azubi) und wie wirkt sich dies in der Fallgeschichte aus?

3.3 Mögliche Kernthemen auf der Betriebsebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit den betrieblich-organisationalen Gegebenheiten, in denen die Fallgeschichte spielt, zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- * Was wird im Betrieb wie **produziert** und welche Bedeutung hat dies für die Berufsbildung und damit die Rollen- und Aufgabendefinition des FE im Betrieb?
- * In welche **Organisationsstruktur** (formale, informale Rollenstruktur) ist der FE eingebunden und wie wirkt sich diese im Fall aus?
- * Welchen **Professionalisierungsgrad** hat die Berufsbildung im Betrieb erreicht und wie wirkt sich dies auf die Stellung des FE im Betrieb und in der Fallgeschichte konkret aus?
- * Wie wird im Betrieb das **Verhältnis von Produktion und Berufsbildung** definiert (z.B. Über-, Unterordnung, die Ausbildung ist Zulieferer für die Produktion) und welche Bedeutung hat dies für den FE und sein Verhalten in der Fallgeschichte?
- * Welche **Ausbildungspolitik** (Personalpolitik) betreibt der Betrieb? Werden z.B. keine oder nur ein Teil der Auszubildenden nach der Ausbildung übernommen? Wie wirkt sich dies auf das Selbstkonzept der FE aus und wie agiert er dies in der Fallgeschichte aus?

- * Welche **Werte** gelten im Betrieb? Welche Bedeutung haben Status, Konkurrenz, Hierarchie, Kontrolle? Welche Bedeutung haben Kooperation, Team, Selbstverantwortung? Wie wirkt sich dies für die Berufsausbildung insgesamt, die Berufsaufgabe des FE und sein Verhalten im Fall aus?
- * Wie wird **Berufsbildung** im Betrieb **verwaltet** (Anwesenheit, Urlaub, Kontrolle des Schulbesuchs, Krankheit, Fehlzeiten)? Ist die Verwaltung ein Teil der Aufgabe des FE, sind andere Instanzen damit befaßt? Wie hängen Verwaltung und Ausbildung im Fall zusammen (konfliktär, komplementär)?
- * Wie wird die **Ausbildung** im Betrieb **organisiert** (produktionsnah; in eigenen Ausbildungswerkstätten) und welche Folgen hat dies für das Handeln des FE im Fall?
- * Welche **Kooperationsinstanzen** für die Berufsbildung gibt es im Betrieb (z.B. Betriebsrat), welche Bedeutung mißt ihnen der FE zu und welche Auswirkungen hat dies für die Fallgeschichte?
- * Welche **Konfliktkultur** besteht im Betrieb? Wie wird mit Werte-, Interessen- und Normenkonflikten umgegangen, welche Instanzen schalten sich ein, wie selbständig kann die Berufsbildung bzw. der FE im Konfliktfall handeln und wie wirkt sich dies in der Fallgeschichte aus?
- * Welche **Partizipationskultur** existiert im Betrieb, wieviele Handlungsspielräume werden wem zugestanden, welche Kontrollmechanismen sind institutionalisiert, wer übernimmt für was Verantwortung, dies alles auf die Situation des FE konkretisiert und in seiner Bedeutung für die Fallgeschichte bedacht.

3.4 Mögliche Kernthemen auf der gesellschaftlichen Ebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit aktuellen gesellschaftlichen Strukturen, Prozessen und Entwicklungen zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- * In welche **Lebenswelt** ist der FE biographisch eingebunden, welche Einstellungen, Orientierungen, Wertsetzungen, Deutungsmuster, pädagogische

Handlungsmuster existieren in dieser Lebenswelt und welche Folgen hat dies für sein Handeln in der Fallgeschichte?

- * In welchem Zustand befindet sich die **konkurrenzorientierte Leistungsgesellschaft**, welches sind ihre zentralen Werte, in welcher Weise unterliegen diese **Werte einem Wandel**, in welcher Weise wandeln sich darauf bezogene Arbeits- und Berufsorientierungen zwischen den Generationen, in welcher Weise ist der FE darin involviert und wie wirkt sich dies alles in der Fallgeschichte aus?
- * Welches ist die **gesellschaftliche und berufliche Situation von bestimmten Gruppen** (Familien als Sozialisations- und Erziehungsinstanz; Ausländer der ersten und zweiten Generation mit den darin implizierten Werte- und Normenkonflikten; Frauen und Mädchen und dem Wandel der Geschlechterrollen; Hauptschüler und deren Leistungs- und Motivationsniveau; Metallberuflern und deren Status und Ansehen)? Welche Einschätzungen hat der FE bezüglich dieser Sachverhalte und wie wirkt sich dies auf sein Verhalten im Fall aus?
- * Welches ist die Situation des **Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes**, wie definiert der FE diese Situation und wie bestimmt dies sein Handeln im Fall?

3.5 Mögliche Kernthemen auf der ausbildungsdidaktischen Ebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit der didaktischen Gestaltung von Lernsituationen durch den FE zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- * Wie hat der FE die **Lehrsituation** konkret arrangiert? Welche Rolle übernimmt der FE (aktiv durch Vortragen, Vormachen), welche der Auszubildende (z.B. passiv in Form von Zuhören, Nachmachen). Welche Bedeutung mißt der FE unterschiedlichen Lehrkonzepten wie etwa Entdeckungslernen, Projektlernen, Erfahrungslernen, Gruppenlernen zu? Wie wird durch das konkrete Lehrarrangement das Lernen in der Fallsituation befördert oder behindert und spielt dies in der Fallsituation eine Rolle?

- * Welche Rolle spielen in der Lehrsituation die vom Ausbilder in Anspruch genommenen **Lehrhilfsmittel**?
- * Welche **Vorstellungen vom Lernen** und zur **Förderung von Lernen** hat der FE konkret? Welche Bedeutung mißt er z.B. Maßnahmen der Belohnung bzw. Bestrafung für das Lernen bei? Welche Bedeutung mißt er dem Modellernen (Vorbildlernen, Imitationslernen), dem Problemlösungslernen, dem Lernen durch Einsicht oder über Konflikt und anderen Lernmodi zu? Wie bestimmen diese Definitionen sein Handeln im Fall?
- * Welche **Steuerungsfunktion** sieht der FE für sich in Lehrsituationen? Welche pädagogischen Mittel (Interventionen) nimmt er in Lehr-Lernsituationen in Anspruch und welche Bedeutung hat dies im Fall?
- * Welche **didaktischen Prinzipien** sind für den FE handlungsleitend und welche Bedeutung haben sie in der Fallgeschichte?
- * Welche Vorstellungen von **Lern-Leistung** hat der FE, wie setzt er diese in Leistungsbeurteilungen und Leistungsbewertungen um wie berührt dies die Fallgeschichte?
- * Gibt es in der Fallsituation **Beratungsanteile** und wie definiert sich der FE in Beratungssituationen (z.B. Echtheit), wie definiert er Beratungsstrategien (z.B. Belehrung, Ratschläge, aktives Zuhören) und wie gestaltet er deshalb die Beratungsanteile in der Fallsituation?
- Gibt es in der Fallsituation **Gesprächsanteile** und wie definiert der FE das **Gespräch als soziale Situation**. Welche Bedeutung hat diese Definition für die Fallgeschichte?

4. Zur Möglichkeit, das 'Allgemeine' thematisch zu entfalten

4.1 Entfaltung der Kernthemen aus dem Sonderwissen von Wissenschaften (Theoriewissen)

Hinter diesen begrifflich eingerahmten Sachverhalten stehen im Einzelfall wissenschaftliche Theorien, die die inhaltliche Substanz zur Durchdringung der Sachverhalte abgeben. Die Herausforderung für den sozialwissenschaftlich vorgebildeten Fallberater besteht darin, in seinem Fundus an theoretischem Wissen jene Anteile zu aktivieren, die ihm helfen, die Kernthemen zu identifizieren und in enger Anbindung an die Fallsituation und an den Verstehenshorizont der Teilnehmer zu durchdringen. Dieses Prinzip bedarf einer

näheren Erörterung, weil es ständig die Gefahr birgt, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu zerstören.

Der sozialwissenschaftlich vorgebildete Leser wird bei der Benennung möglicher Kernthemen über den Verweis auf Kernbegriffe unschwer erkannt haben, daß all diese Kernbegriffe der Wissenschaftssprache entstammen, daß sie damit Kernthemen im Kontext von Wissenschaftswissen konturieren. Dies könnte zu der Vermutung führen, daß es im 6. Arbeitsschritt vor allem darauf ankommen würde, das von den Wissenschaften zur Verfügung gestellte Wissen mit mehr oder weniger engem Bezug zum Fall zu **vermitteln** und so die Fallproblematik zu 'lösen'. Wissenschaftswissen fungierte in solch einem, in der traditionellen Erwachsenenbildung vielfach praktizierten, didaktischen Vermittlungsverhältnis als Rationalitäts- und Wahrheitskriterium für den 'richtigen Umgang' mit und die 'Lösung' von Fallproblematiken. Diese **didaktische Handlungslogik** hat folgende Struktur:

* Die Fallberater erklären/deuten unter Rückgriff auf ihr Wissenschaftswissen den Teilnehmern die Kernthemen, die sie auf den verschiedenen Ebenen der Fallgeschichte erkannt haben. Ihre 'Erklärung'/'Deutung', so die Bildungs-idee, wirke als 'Aufklärung', als 'stellvertretende Deutung'.

* Je erklärungskräftiger/deutungskräftiger sich das Wissenschaftswissen für die anstehende Kernthemenproblematik erweist und je besser der Fallberater sein Wissenschaftswissen didaktisch aufbereiten kann, desto 'aufgeklärter'/'deutungssicherer' sind die Teilnehmer nach Schritt 6 der Fallbearbeitung und desto wirkungsvoller können sie, wenn sie die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Handlungsprojekte überführen, in ihrer Praxis handeln.

Solch ein Umgang mit dem Theoriewissen verfehlt das Konzept der fallorientierten Fortbildung. Deren Bildungsprozeß ist nicht als wissenschaftlich fundierte Aufklärung über Praxis angelegt, sondern als Prozeß der **verstehenden Deutung von Praxissituationen**. Hier ist der Fallberater aufgefordert, sein Wissenschaftswissen selbst zu deuten und zu prüfen, inwieweit es **ihm** hilfreich erscheint, Kernthematiken in ihrer Problemstruktur zu verstehen.

Diese Fähigkeit zur **hermeneutischen Interpretation als Medium der pädagogischen Interaktion** hat im Bildungsprozeß der Fallarbeit einen spezifischen Status. In diesem Prozeß ist der Fallberater gleichermaßen Fragender und Antwortender ebenso wie diejenigen, die an diesem Gespräch teilnehmen. „In seiner Begrenztheit mag das Wissen und die Verfügung über dieses Wissen richtig sein. Im Prozeß der hermeneutischen Interpretation geht es aber nicht mehr um die Frage von Richtigkeit, sondern ob es gelingt, Bedeutungen von möglichen Wissens-elementen und deren Zusammenhänge auszu-

sprechen und in den Kontext dessen, was man für deutungsrelevant hält, aufzunehmen. Im hermeneutischen Gespräch treten Fallberater und 'Lernender' einander anders gegenüber als bei einer Wissensvermittlung, die sich auf eine Sprache verläßt, die vermeintlich den Transport von Wissen in ein intelligibles Gehirn problemlos leisten soll.¹

„Wenn wissenschaftliches Wissen in Bildungsprozesse Eingang findet, dann nur über den Weg des hermeneutischen Verstehens. Der Wissenschaftler erzeugt 'Wissen'. Wenn er selbst- und methodenkritisch genug ist, weiß er um die Begrenztheit der Geltung einer wissenschaftlichen Aussage. Wissenschaftler lieben 'exakte Aussagen', mögen sie zuvor eine Frage formuliert haben, auf die sie dann eine Antwort gesucht haben. Ist dieser Prozeß abgeschlossen, wird aus der Antwort eine Aussage und damit die Erkenntnis um ihre Entstehung abgeschnitten. Übernimmt ein 'Nicht-Wissenschaftler' dieses Wissen unreflektiert in sein Alltagsbewußtsein, dann wird daraus ein Bestandteil seines Weltbildes, seiner Deutung von Gesellschaft und des eigenen Ortes in ihr. Den wissenschaftlichen Bestandteilen eines so erweiterten Weltbildes kommen dann unversehens die Geltungsansprüche zu, die einem Weltbild eigen sind. Es ist dann eben **die** Deutung der Welt. Insofern jemand bei der Deutung der Welt sich mehr oder weniger auf wissenschaftliches Wissen einläßt, wird daraus das, was wir ein 'wissenschaftliches Weltbild' nennen. Demgegenüber ist Deuten oder deutendes Verstehen ein Vorgang, bei dem wissenschaftliches Wissen lediglich Hilfsmittel ist, nicht selbst die Deutung. Ich muß das wissenschaftliche Wissen seinerseits deuten, damit ich es in meine Deutung der Welt aufnehmen kann.“²

Diese Überlegungen von W. Thomssen zum Verhältnis von Wissenschaftswissen und hermeneutischer Interpretation im Bildungsprozeß sollte vor allem jene Fallberater, die auf Wissenschaftswissen zurückgreifen können, für eine Gefahr des Scheiterns des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' sensibilisieren. Wissenschaftliche Kompetenz erscheint als eine notwendige, die Fähigkeit zur hermeneutischen Interpretation als eine hinreichende Bedingung für Fallarbeit.

¹ Thomssen, W., Hermeneutik versus Wissenschaft - Bildung als diskursives Verstehen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 11: Wie praktisch ist die Wissenschaft? Recklinghausen 1993, S. 97-112, S. 105 f.

² Thomssen, W. 1993, S. 109

4.2 Entfaltung der Kernthemen aus dem elaborierten Berufswissen der Teilnehmer

Die Ausgangsthese ist: Jeder Beruf läßt, über berufliche Erfahrungen bzw. über erlernte Berufstheorie, ein spezielles Wissen entstehen, das als Berufswissen bezeichnet wird und das sich vom alltäglichen Wissen charakteristisch unterscheidet. Es ist Insiderwissen, weil es nur dem jeweiligen Berufsstand zur Verfügung steht. So kann man davon ausgehen, daß erfahrene Ausbilder (Führungskräfte; Lehrer; Pflegekräfte) über einen Fundus an Wissen verfügen, das für die Bearbeitung des 'Allgemeinen' in beruflichen Fallsituationen hilfreich ist. Die Leistung des Fallberaters muß es dann sein, entlang von 'Suchbegriffen' dieses Berufswissen der Teilnehmer zu aktivieren, zu bündeln und für das auf vertieftes Verstehen angelegte Forttreiben der Fallgeschichte fruchtbar zu machen.

6.4 Kurt R. Müller

Die Problemstruktur von Fallgeschichten, die in den Modellseminaren bearbeitet wurden¹

Der 1. 'Fall'

Andrea Kunze, Personalentwicklerin in der Abteilung Organisationsentwicklung eines Betriebes mit vielen Filialbereichen, hatte ein neues Konzept für die Berufsausbildung der Auszubildenden entwickelt, das darauf abzielte, das in der Firma bisher vorherrschende Ausbildungsverständnis (Lernen durch Anleiten, Instruieren, Belehren) durch ein eher auf 'Selbständigkeit' und 'Selbstorganisation' abhebendes Ausbildungsverständnis abzulösen. Im Zuge der Implementierung dieses neuen Ausbildungskonzeptes in die einzelnen Filialbetriebe stieß Frau Kunze in einem der Ausbildungsbetriebe auf nachhaltigen Widerstand. Der Geschäftsleiter und der hauptverantwortliche Ausbilder dieses Betriebes (ein „*eingespieltes Team*“) verhielten sich dem neuen Ausbildungskonzept gegenüber abwehrend. Den Ausbilder kannte Frau Kunze aufgrund vielfältiger Erfahrungen recht gut: Sie stellt ihn in ihrer Fallgeschichte als einen „*älteren*“, „*erfahrenen*“ und - vor allem unter prüfungsrelevanten Gesichtspunkten - sehr „*erfolgreichen*“ Ausbilder dar, der auch einen „*guten Draht zu seinen Auszubildenden*“ hat.

Bei der Erprobung des neuen Ausbildungskonzeptes im besagten Betrieb machte Frau Kunze auch die Erfahrung, daß die Auszubildenden selbst eine distanzierte Haltung dem Konzept gegenüber einnahmen. Frau Kunze hatte den Eindruck, daß die Auszubildenden ihrem Ausbilder nicht „*in den Rücken fallen wollten*“. Zum Zeitpunkt des Fallberaterseminars war die Situation für Frau Kunze schwierig, weil alle ihre bisherigen Versuche, das Team der Ausbilder von der Notwendigkeit und Begründetheit des neuen Ausbildungskonzeptes zu überzeugen, fehl geschlagen waren. Ihre Frage an die Seminargruppe war deshalb, ob es möglich sei und was sie gegebenenfalls tun könnte, den Ausbilder für ihr neues Konzept zu gewinnen.

Der 2. 'Fall'

Als Neuling in einem Fortbildungsinstitut hatte Margit Beinlich die Aufgabe, einen Kurs mit Umschülern (Alter: 20 bis Ende 40 Jahre), die bestimmte Projekte bearbeiten sollten, zu unterrichten und zu beraten. Vor allem sollte

¹ Vgl. dazu auch die Falldarstellungen in Kapitel 2.2.2.2, die in den Text eingearbeitet und deshalb in diesen Anhang nicht mehr aufgenommen wurden.

sie den einzelnen Projektgruppen pädagogische und arbeitstechnische Hilfen anbieten (die inhaltlich-fachliche Seite der Projektarbeit lag im Verantwortungsbereich der jeweiligen Fachbetreuer).

Eines Tages - „es war ein schöner, warmer Junitag“ - war nur etwa die Hälfte der Teilnehmer des Kurses im Unterricht anwesend. Frau Beinlich konnte ihren Unterricht nicht durchführen, da das Thema, das sie vorbereitet hatte, die Anwesenheit zumindest des Großteils des Kurses voraussetzte. Sie war „sauer“ und „persönlich verletzt“, zumal die Kursteilnehmer sich zuvor auch noch in die Unterrichtsliste eingetragen hatten. Im Gespräch mit den anwesenden Kursteilnehmern pochten diese auf ihr „Selbstbestimmungsrecht“, das sie mit dem „Erziehungsgeist des Hauses“ in Verbindung brachten. Sie meinten, Frau Beinlich „sollte das nicht so eng sehen“.

Frau Beinlich suchte das Gespräch mit der pädagogischen Leitung des Instituts. Das Gespräch verlief für die Fallerzählerin sehr enttäuschend. Die Leitung gab ihr zu verstehen, daß die Regelung der Anwesenheitspflicht „nicht ihr Problem sei“, sondern das der einzelnen Dozenten. Laut Arbeitsvertrag war die Fallerzählerin allerdings in die Pflicht genommen, die Anwesenheit der Umschüler zu überprüfen und festzuhalten. „So ärgerte ich mich in doppelter Weise: über die pädagogische Leitung wegen ihrer indifferenten Haltung und über die Leute, weil die nicht gekommen sind. Was soll ich tun?“, fragte Frau Beinlich am Ende Ihrer Fallerzählung.

Der 3. 'Fall'

Bernd Vaubel, Verantwortlicher im Personalbereich seiner Firma, erzählt: „Mein Fall ist sehr aktuell. Es geht um einen Auszubildenden, der uns Schwierigkeiten macht. Bei uns in der Firma haben wir Auszubildende, die aus der gesamten Region kommen. Deshalb müssen sie zum Teil auch in einem Heim übernachten, weil sie Fahrzeiten mit öffentlichen Verkehrsmitteln von einer oder anderthalb Stunden haben. Der Auszubildende, um den es geht, ist schon etwas älter. Bedingung bei der Einstellung war, daß er ins Heim geht und dort vom Heim aus die Firma und die Berufsschule besucht. Kaum war er in der Firma, sagte er: 'Nein, ich möchte lieber zu Hause bleiben. Ich muß das Haus hüten, mein Vater ist beruflich nicht da. Wir wohnen an der tschechischen Grenze, wir haben Angst; meine Freunde wohnen auch da und ich spiele im Fußballverein mit.' Er kann aber aus dem Vertrag mit dem Heim nicht heraus. Dennoch ist er nicht im Heim geblieben. Danach bekamen wir von der Berufsschule den Hinweis, daß er oft zu spät komme. Es gab eine ganze Reihe von Versäumnissen, auch unentschuldigtes Fehlen. Er hatte ganze Tage gefehlt, ohne den Betrieb zu benachrichtigen. Seine Noten waren auch nicht gut, seine Leistungen fielen ab, weil er sehr oft fehlte. Der

Auszubildende möchte jedoch nach wie vor nicht in das Heim, er möchte weiter jeden Tag fahren, das ist die Stecke durch's Fichtelgebirge, die im Winter sehr, sehr schlecht ist. Ich bin nun gefordert, etwas zu unternehmen.“

Der 4 'Fall'

Sigurd Völler, in einer Elterninitiative zur Etablierung eines innovativen Schulversuches engagiert, erzählt: *„Der Konflikt, in dem ich mich zur Zeit mitten drin bewege, hat eigentlich mit meiner Arbeit als Trainer unmittelbar nichts zu tun. Es geht um eine Schulgründung, die ehemals so als Freischule entstehen sollte, aber aufgrund der finanziellen Probleme und anderer Rahmenbedingungen nun ein Schulversuch in [nennt ein Bundesland] geworden ist. Offiziell handelt es sich um den besten Schulversuch in [nennt ein Bundesland]. Inoffiziell stehen wir kurz vor der Entscheidung, geht es weiter oder geht es nicht weiter? Es hat etwas damit zu tun, daß ein Elternkreis, der eigentliche Gründer der Schule und damit des Schulversuches, aus dem auch ein Großteil der Lehrer entstammt, sehr unzufrieden ist, wie der Schulversuch läuft. Der Leiter der Schule ist derjenige, der uns sehr viele Probleme bereitet. Probleme bedeutet, daß er eine Pädagogik vertritt und auch realisiert, die wir als Eltern nicht mehr tragen können. Diese Pädagogik erzeugt bei den Kindern viele Ängste, auch bei den Lehrern. Die Schule wird mit Ängsten regiert.*

Der Leiter hat aber einen guten Kontakt zum Schulamt. Meine Position ist die, daß ich bezüglich der Schulgründung vielleicht eine besondere Rolle gespielt habe, indem ich vieles bewegen konnte. Die Schulgründung ist also maßgeblich von mir initiiert. Das war ein ganz langer Prozeß; ich habe deswegen auch einen guten Kontakt zum Schulamt, weil ich dort 'mal als Trainer gearbeitet habe. Ich habe auch zum Schulamtsleiter einen persönlichen Draht, der mich wohl schätzt, der mich in diesem Konflikt aber plötzlich auf der Gegenseite sieht. Wir haben eine wissenschaftliche Begleitung, um die wir uns jahrelang bemüht haben. Wir haben es endlich geschafft, daß sie zu uns kommt. Diese wissenschaftliche Begleitung gehört jetzt quasi auch zur Gegenpartei. Demnächst steht die nächste Auseinandersetzung zwischen dem Elternverein, dem Leiter und dem Schulamt an. Es geht um die Grundsatzfrage, wie es weiter gehen soll. Wir stehen vor der Entscheidung, diesen Schulleiter zu akzeptieren, dann geht der Schulversuch weiter, oder ihn nicht zu akzeptieren, dann wird die Schule geschlossen. - Ich bin unsicher, wie ich mich verhalten soll, was ich beim nächsten Gespräch tun soll.“

6.5 Kurt R. Müller

Ausschreibung von zwei Modellseminaren für Moderatorinnen und Moderatoren einer „fallorientierten“ Fortbildung für Bildungs- und Führungspersonal

1. Was ist das Anliegen?

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit veranstaltet zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin zwei Modellseminare, in denen ein sog. „fallorientiertes Fortbildungskonzept“ vorgestellt, praktiziert, reflektiert und eingeübt wird.

Dieses „fallorientierte Fortbildungskonzept“ wurde am Beispiel betrieblichen Bildungspersonals (betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen aus dem kaufmännischen und gewerblichen Bereich) seit 1991 im Rahmen von insgesamt 8 Modellseminaren konzipiert, durchgeführt, mittels wissenschaftlicher Begleitung überprüft und weiterentwickelt.

Nach dieser Phase der Konzeptentwicklung soll das Fortbildungskonzept in die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungspraxis eingeführt werden, indem interessierte **Trainerinnen und Trainer befähigt werden, mit diesem Konzept in der Bildungspraxis zu arbeiten**. Der Erweiterung dieser Konzeptkompetenz dient das hier ausgeschriebene Modellseminar für „Moderatorinnen und Moderatoren“.

2. Worum handelt es sich bei einem „fallorientierten Fortbildungskonzept“?

Als **Anlage** ist dieser Seminaeraussschreibung ein Text beigefügt, aus dem das inhaltliche und methodische Vorgehen bei einer „fallorientierten Fortbildung“ **am Beispiel der berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder/innen** beschrieben ist. Auf den beispielhaften Charakter wird deshalb hingewiesen, weil das Fortbildungskonzept seine Tragfähigkeit nicht nur bei betrieblichem Bildungspersonal, sondern auch im Rahmen von anderen Weiterbildungsmaßnahmen, z.B. für betriebliche Führungskräfte oder für Dozenten bzw. Kursleiter in der Erwachsenenbildung erweist.

3. Wer kann an dem Weiterbildungsseminar teilnehmen?

Die vorliegende Seminaurausschreibung wendet sich an betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal (Trainer/innen, Kursleiter, Dozenten, Teamer usw.), die sich in den verschiedensten Feldern der beruflichen und nichtberuflichen Fortbildung von Bildungspersonal und von Führungskräften engagieren. Sie können in diesem Seminar ihr Repertoire an Bildungskonzepten erweitern, indem sie sich in verschiedenen Rollen dieses neuen Konzeptes erproben und so ihre Fähigkeiten zur Moderation des Konzeptes überprüfen, entwickeln und erweitern.

4. Welche Kompetenzen sollten die Teilnehmer/innen mitbringen?

- * Die Teilnehmer sollten über **Erfahrungen** als Trainer/Dozent/Teamer in der inner- oder außerbetrieblichen (beruflichen) Weiterbildung verfügen.
- * Hinsichtlich der Frage nach den **inhaltlichen Voraussetzungen** ist es hilfreich, wenn sich die Teilnehmer im Rahmen ihrer eigenen Aus- und Fortbildung theoretische Kompetenzen angeeignet haben, die für eine sachliche Durchdringung von Führungs- bzw. Bildungssituationen hilfreich sind. Ein diesbezügliches **Theoriewissen** wird in der Regel über ein (sozialwissenschaftliches) Hochschulstudium erworben, ist aber nicht zwingend an ein solches Studium gebunden. Im Zweifelsfall sollte diese Frage von den Interessenten mit dem Verantwortlichen des Modellversuches geklärt werden (Adressen siehe unter 8.).

5. Wie wird das Modellseminar inhaltlich und organisatorisch gestaltet?

5.1 Zur inhaltlichen Gestaltung:

Die Grundidee ist, daß das Seminarkonzept nach demselben Grundmuster wie die „fallorientierte Fortbildung der Ausbilder“ gestaltet wird (siehe Anhang). Das heißt, daß die Teilnehmer/innen ihre Moderatorenkompetenz durch die **Bearbeitung von Fallsituationen** erwerben bzw. erweitern. Die Fallsituationen entstammen dem beruflichen Handlungsfeld der Teilnehmer/innen. Die Moderation der Fälle - durch die Seminarleiter und durch die Teilnehmer in Moderatorenfunktion - bildet die Erfahrungs- und Reflexionsgrundlage für den Lernprozeß.

Zusätzlich werden aus den bisherigen Modellseminaren für Ausbilder Materialien vorbereitet (Reflexions- und Konzeptpapiere), die helfen sollen, die besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten des Fortbildungskonzeptes zu identifizieren und einer diskursiven Bearbeitung zur Verfügung zu stellen.

5.2 Zur organisatorischen Gestaltung:

Es werden **zwei Seminare** angeboten. Jedes Seminar besteht aus **zwei Teilen**. Den Zusammenhang der beiden Seminarteile bildet eine sog. **Praxisphase**, die sich über mehrere Monate erstreckt. In dieser Praxisphase haben die Teilnehmer/innen die Gelegenheit, die im ersten Seminarteil gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse in ihrer alltäglichen Berufsarbeit bzw. Seminartätigkeit zu erproben. Die dabei gemachten Erfahrungen stellen dann die Themen dar, die im zweiten Seminarteil zur Sprache kommen und bearbeitet werden.

* Seminartermine:

1. Seminar:

1. Teil (6 Tage): 28.11. - 03.12.9x

2. Teil (4 Tage): 10.05. - 13.05.9x

2. Seminar:

1. Teil (6 Tage): 20.03. - 25.03.9x

2. Teil (4 Tage): 05.07. - 08.07.9x

* Seminarort: Hotel X

6. Bereitschaft zur Mitwirkung an einem Modellversuch

Die Modellseminare bedeuten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung Neuland. Sie werden deshalb von einem Projektteam wissenschaftlich begleitet. Die Bereitschaft der Teilnehmer, die Arbeit des Projektteams zu unterstützen, wird vorausgesetzt.

7. Seminarkosten

Träger der Seminare sind das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Gesundheit und Familie sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin (BIB). Diese übernehmen die Kosten für die Seminarleitung und die wissenschaftlichen Begleitung.

Die Hotelkosten für Übernachtung und Verpflegung tragen die Teilnehmer. Sie liegen bei ca. DM X pro Seminartag.

8. An wen sollten sich Interessierte wenden?

- * An den Modellversuchsträger: Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Herrn X, 80792 München
- * An den Projektverantwortlichen: Prof. Dr. K.R. Müller

7. Literaturverzeichnis

- * **Holzkamp, K.**, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. Main 1993
- * **Kade, S.**, Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R., (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Verlag Leske & Budrich, Opladen 1994, S. 296-311
- * **Kraimer, K.**, Einzelfallstudien. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 463-497
- * **Ludwig, J.**, Zugänge zum selbstgesteuerten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript, München 1997
- * **Mayring, P.**, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München 1990
- * **Müller, K. R.**, Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/M. 1993, Band 31, S. 91-100
- * **Müller, K. R.**, Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995, S. 283-293
- * **Müller, K.R.**, Fortbildung der Ausbilder durch lebendiges und reflexives Lernen. Fachvortrag im Rahmen des 6. Bayerischer Berufsbildungskongreß am 29.11.99 in Nürnberg. Unveröffentlichtes Manuskript
- * **Müller, K. R., Mechler, M., Lipowsky, B.**, Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ Band 1: Ergebnisse. Band 2: Materialband. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1997
- * **Müller, K. R.**, Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In: Knoll, J., Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik, Bad Heilbrunn 1998, S. 168-129
- * **Osterkamp, U.**, Motivationsforschung 2. Frankfurt/New York 1983³
- * **Wallenwein, G. F.**, Spiele: Der Punkt auf dem i. Kreative Übungen zum Lernen mit Spaß. Weinheim und Basel 1995
- * **Wittpoth, J.**, Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt 1994

8. Bisherige Veröffentlichungen zum Bildungskonzept 'Fallarbeit' und zu Ergebnissen der Modellversuche zur berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher AusbilderInnen

Müller, K.R., Mechler, H.-J., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung“ für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1992

Müller, K.R., Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/M 1993, Band 31, S. 91-100

Müller, K.R., Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen? In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Dokumentation über den 5. Bayerischer Berufsbildungskongreß, München 1993, S. 273-279

Müller, K.R., Konflikt und Kommunikation - Das ist ungerecht! Eine Ausbilderin entwickelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 16-21

Mechler, M., Rudi, Außenseiter! Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 12-15

Müller, K.R., Ausbilderinnen und Ausbilder lernen aus ihren Erfahrungen mit der Umweltbildung am Arbeitsplatz. In: Ausbildungsentwicklung und Umwelt. Fallsammlung - Informationen - Modelle. Eine modellversuchsübergreifende Zeitschrift. Hrsg. Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. und Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 15, Berlin 1996, S. 39-48

Müller, K.R., Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: Arnold, R., Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 255-275

Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B., Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ **Band 1:** Ergebnisse. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1997; **Band 2:** Materialband. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1999

Müller, K.R., Handlung und Reflexion. In: Knoll, J. (Hrsg.), Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1998, S. 68-129

Müller, K. R., Erfahrung und Reflexion: 'Fallarbeit' als Erwachsenenbildungskonzept. In: Grundlagen der Weiterbildung, 9. Jg (1998), Heft 6

Müller, K.H. Handlung und Reflexion im Bewußtsein. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 1-10. Frankfurt 1972.

Müller, K.H. Erfahrung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 11-20. Frankfurt 1972.

Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 21-30. Frankfurt 1972.

Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 31-40. Frankfurt 1972.

Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 41-50. Frankfurt 1972.

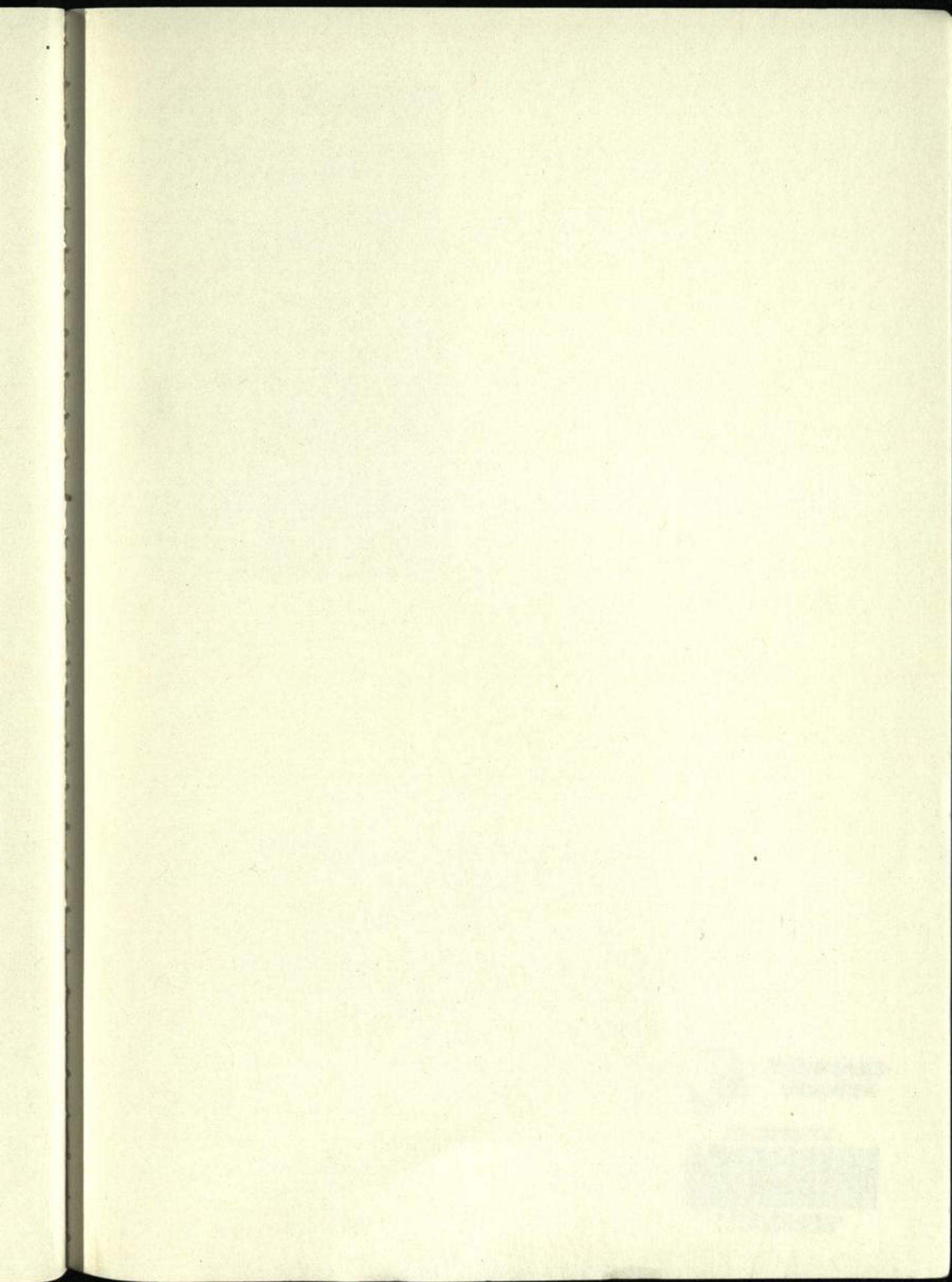
Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 51-60. Frankfurt 1972.

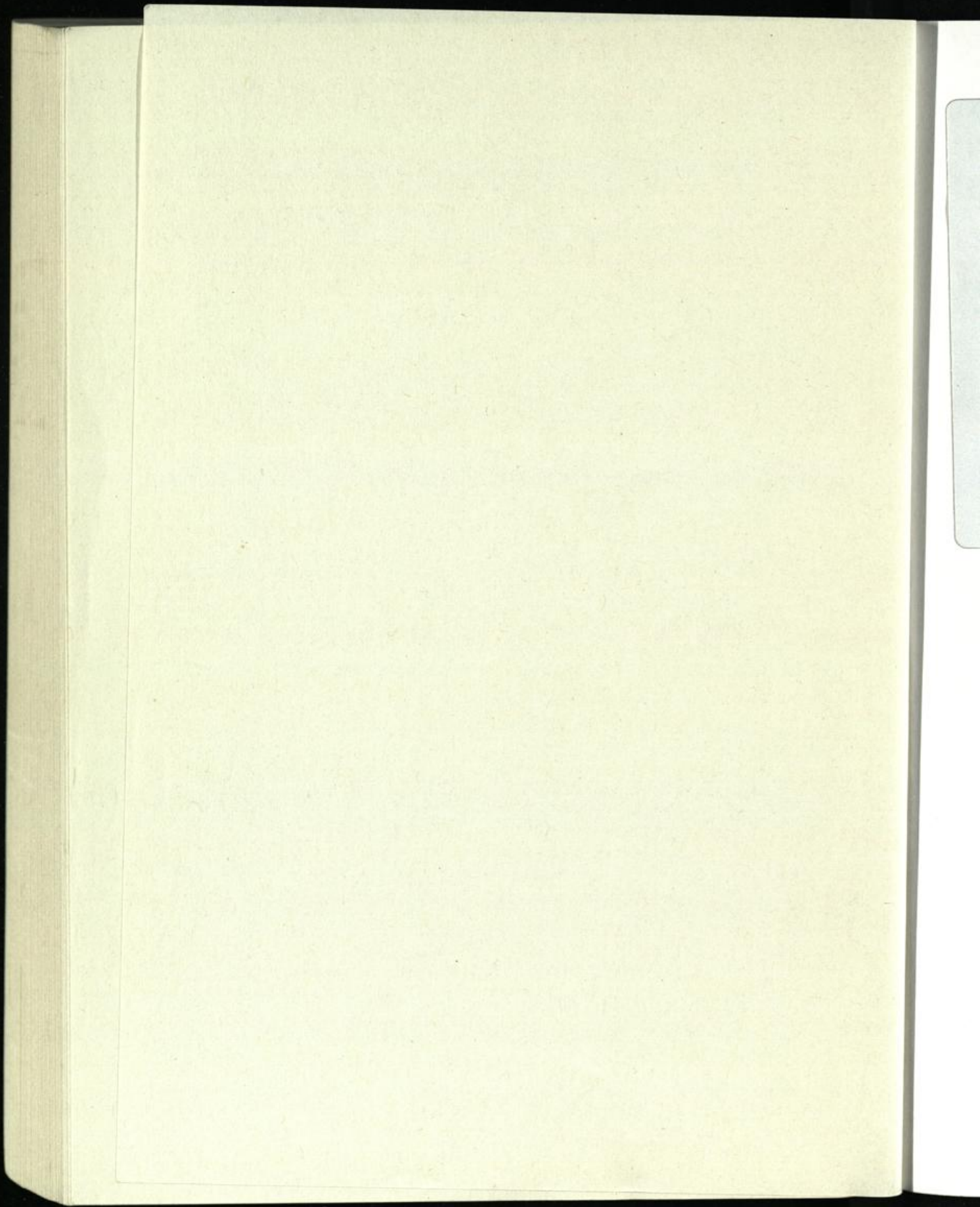
Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 61-70. Frankfurt 1972.

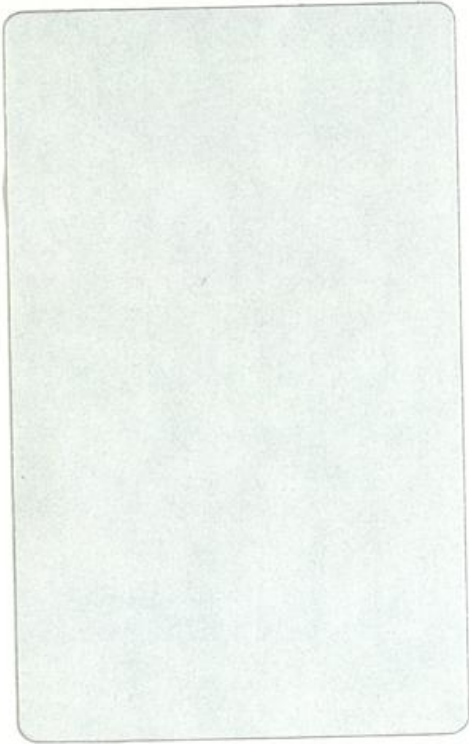
Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 71-80. Frankfurt 1972.

Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 81-90. Frankfurt 1972.

Müller, K.H. Handlung und Reflexion. In: *Handlung und Reflexion*, hrsg. v. K.H. Müller, S. 91-100. Frankfurt 1972.







Universitäts-
bibliothek

Inventarnr.



13033538

