

# **Digitales Brandenburg**

hosted by **Universitätsbibliothek Potsdam**

## **Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten**

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

**München, 1999**

2. Konzeptionelle und didaktische Vorentscheidungen für die Durchführung des Modellversuchs

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

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.<sup>1</sup> Dieses 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-

<sup>1</sup> Siehe Kapitel 1

schnittw  
stellen.<sup>1</sup>

## I<sup>2</sup>. 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  
entierun  
Kompete  
beit stell  
beit kom  
Kompete  
Fortbild

<sup>1</sup> Die folg  
benstellun  
schreibung  
anschließ  
vermeiden  
wie sich  
haben.

<sup>2</sup> Die folg  
rungslogik

schnittweise und in einer für diese Untersuchung überarbeiteten Form, darzustellen.<sup>1</sup>

## *1<sup>2</sup>. 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*

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 umfassen die Häufigkeit der Fallbearbeitung im Arbeitsmarkt. Vereinbarung der anderen gegenüber

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

Das Setting der Fallarbeit ist ein 'Lern- und Gestaltungsraum'. Zentrale Aufgaben sind die Identifizierung der Teilnehmer, ob es sich um Fallarbeit handelt, und die empirische

### 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  
erwachse  
Grundfäh  
Kompeten  
Fallbearb  
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'. G...  
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

<sup>1</sup> 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 Interaktion<sup>1</sup> oder

<sup>1</sup> 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. ... ..<sup>1</sup>

## 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 Lehrformen<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Z.B. im Rahmen eines Pädagogikstudiums.

<sup>3</sup> 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 ausdrucksstechnisches 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' nahe stehen 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 Zeitmodellen<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> 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 vor<sup>1</sup>, 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.

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup> 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:

<sup>1</sup> 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 vor-bedachte 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 Studium 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

Eindruck<sup>1</sup>, 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

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup> Dies kann als Hinweis

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup>

### 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)<sup>2</sup>.

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.

<sup>1</sup>Damit 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'.

<sup>2</sup>F. Kiesel konnte aus gesundheitlichen Gründen am 2. Seminarteil nicht teilnehmen.

## 1. Seminarteil (6 Tage)

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

Zeit: 17.00 - 18.30	Bearbeitung von zwei Kernfragen		
<b>3. Seminartag</b>	Fortsetzung der Arbeit an den <b>Kernfragen: 6.</b> Arbeitsschritt: * Bearbeitung der Themen in 3 Arbeitsgruppen		<b>Kernthemenarbeit</b> 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		<b>Konzeptreflexion</b> <b>I:</b> 23 Fragen an das Fortbildungskonzept auf dem Hintergrund der Bearbeitung des ersten Falles. Erörterung einiger dieser Fragen	
<b>4. Seminartag</b>	<b>Fallarbeit II:</b> 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"> <li>* Arbeitsschritte 1 - 5</li> <li>* Formulierung von Kernfragen</li> <li>* Gruppenarbeit: Bearbeitung von zwei Themen in zwei Arbeitsgruppen</li> </ul>		durch die Seminarleitung verantwortlich. Zwei Teilnehmer übernehmen die Innen- bzw. Außenkreis-moderation.
Zeit: 14.30 - 16.30	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Vorstellung der Arbeitsergebnisse in der Gesamtgruppe</li> <li>* Übergang in eine Reflexionsphase: Konzeptdiskussion</li> </ul>	<p><b>Konzeptreflexion II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Kritik an der Arbeit im 6. Arbeitsschritt</li> <li>* Thematisierung der Bedeutung von Kernfragen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit des 6. Arbeitsschrittes</li> <li>* Erörterung weiterer Themen aus der Liste der 23 Fragen</li> </ul>	
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><b>5. Seminartag</b></p> <p>Zeit: 8.30 - 10.30</p>	<p><b>Zäsur:</b> Vorläufiger Abschluß der Arbeit am zweiten Fall (siehe nachfolgende Erläuterungen zum Seminarverlauf)</p> <p><b>Neuaufnahme der Fallarbeit zum 2. Fall</b> 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><b>Konzeptreflexion III:</b> Hinterfragung der Fallbearbeitung des Vormittags; Thematisierung des Zusammenhanges der Arbeitsschritte 3, 5 und 6</p>	
<p>Zeit: 15.00 - 18.30</p>	<p><b>Offenes Programm:</b> Drei Gruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>1. Gruppe:</b> Erprobung einer Fallberatung</li> <li>* <b>2. Gruppe:</b> Ideensammlung zur Frage, an welchen Stellen das Arbeitsmodell mit</li> </ul>		

	spielerischen Elementen verknüpft werden könnte * <b>3. Gruppe:</b> Bearbeitung noch offener Themen aus der 23-Frage-Liste zum Fallkonzept	<b>Konzeptreflexion IV</b> (Kleingruppe)	
Zeit: 20.00 - 22.00	<b>Abendplenum:</b> Bericht der Arbeitsgruppen mit Diskussion		
<b>6. Seminartag</b>			
Zeit: 8.30 - 12.00	Entwicklung von fallorientierten <b>Handlungsprojekten</b> („Fallseminaren“) durch jeden Teilnehmer für die Zeit bis zur 2. Seminarphase		
	<b>Abschlußreflexion</b> 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 <b>Fallarbeit</b> durch <b>teilnehmende Beobachtung</b>	<b>Reflexionsschleifen:</b> Konzeptdiskussionen	Lernerfahrungen mit der Fallarbeit durch <b>Probehandeln</b> und <b>Einübungen</b> in die Rolle der Fallberatung
<p><b>1. Seminartag</b></p> <p>Einführung in die Programmplanung unter <b>drei Fragestellungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Meine <b>Projekterfahrungen</b> nach der ersten Seminarphase (Probleme, die dabei aufgetaucht sind)</li> <li>* Mir wichtige <b>Lernerfahrungen</b>, die ich in den nächsten Tagen hier im Seminar <b>machen möchte</b></li> <li>* Weitere Fragen und Themen im Zusammenhang des Fortbildungskonzeptes, über die ich in den nächsten Tagen hier <b>sprechen möchte</b></li> </ul> <p>Zeitrahmen: 10.00 - 16.00</p>		<p><b>Zwischenreflexionen</b> zum <b>Fortbildungskonzept</b> aus dem Zusammenhang der Arbeit an den drei Fragestellungen</p>	

Zeit: 17.00 - 18.30	<b>Fallarbeit:</b> Bearbeitung eines neuen Falles in den Arbeitsschritten 1 und 2 (Innenkreismoderation durch die Seminarleitung)		
<b>2. Seminartag</b> Zeit: 8.30 - 10.00	Fortsetzung der <b>Fallarbeit</b> des Vortages mit den Arbeitsschritten 3 - 5		
Zeit: 10.30 - 11.00		<b>Konzeptreflexion I:</b> * 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 <b>Kernfragen</b>		<b>Einübung</b> der Kernfragenformulierung in <b>drei Arbeitsgruppen</b>
Zeit: 14.00 - 15.30	Darlegung der Kernfragen im <b>Plenum</b>	<b>Konzeptreflexion II:</b> Vertiefendes Verstehen der Bedeutung und Entwicklung von Kernfragen	

Zeit: 16.00 - 18.30	Fortsetzung der Fallarbeit durch die <b>Bearbeitung einiger Kernfragen</b> (6. Arbeitsschritt)		Einübung in die Leitungsaufgaben des 6. Arbeitsschrittes: <b>Teilnehmer übernehmen die Moderation</b> , indem sie theoretische Inputs und thematische Strukturierungshilfen anbieten
<p><b>3. Seminartag</b> Zeit: 8.30 - 10.00</p> <p>Zeit: 10.30 - 12.30</p>	<p>Fortsetzung der Fallarbeit im 6. Arbeitsschritt</p> <p><b>Abschluß</b> der Fallarbeit nach dem 6. Arbeitsschritt</p>	<p><b>Konzeptreflexion III:</b></p> <p>* Bildungs- und lerntheoretische Begründungen der fallorientierten Fortbildung</p> <p>* Verschiedene Varianten des Arbeitsmodells („Abkürzungsverfahren“) unter Berücksichtigung zeitlich eingeschränkter Arbeitsbedingungen</p>	<p>Weitere Teilnehmer übernehmen die Moderation unter Inanspruchnahme ihres theoriegeleiteten Wissens</p>

Zeit: 15.00 - 18.30		<p><b>Konzeptreflexion IV:</b></p> <p>Erörterung einer Reihe noch offener <b>Fragen zum Konzept und zur Methodik</b> (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>	

<b>4. Seminartag</b> Zeit: 9.00 - 12.00	<b>Seminarrück- und Ausblick: Selbstvergewisserung der Seminarteilnehmer unter drei Fragen:</b> * <b>Kann</b> ich das, was das Konzept von mir als Fallberater abverlangt? (Frage nach der geforderten Kompetenz) * <b>Will</b> 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: <b>dieses Bildungskonzept</b> in Verknüpfung mit meinen Kompetenzen zu <b>erweitern</b> und zu <b>verändern</b> ?
--	---

## 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 Standpunktbestimmung<sup>1</sup> und/oder stellen ein programmatisches Lehrkonzept

<sup>1</sup> 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.

dar<sup>1</sup>. Der Vorteil dieser Perspektive besteht darin, daß die Akteure, in diesem Fall die Seminarverantwortlichen, eine Legitimationsgrundlage für den Entwurf des konkreten Lehrarrangements<sup>2</sup> 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 Lehren<sup>3</sup> kurz-schlüssig zum Lernen<sup>4</sup> 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 Bildungsinhalt<sup>5</sup> 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 Schulsystem<sup>6</sup>, nicht minder jedoch auch für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, obwohl sich diese oft als 'bedarfs'- bzw. 'teilnehmerorientiert' definiert.<sup>7</sup>

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

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

<sup>3</sup> Im Sinne des den Bildungsinhalt Vermittelns.

<sup>4</sup> Im Sinne des durch Lehren etwas Vermitteltes.

<sup>5</sup> Im Sinne einer Lernanforderung, also einer inhaltlichen Anforderung an die Lernenden.

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

<sup>7</sup> 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 aussteigen<sup>1</sup>. 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 Angeboten<sup>2</sup> 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 Positionen<sup>3</sup> 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

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

<sup>2</sup> Von der musikalischen Berieselung bis zum Bonbon; vgl. Wallenwein 1995

<sup>3</sup> 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 konstituierte<sup>1</sup> 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 ergeben<sup>2</sup> oder der Erweiterung der Verfügung über die materielle und/oder soziale Welt mit der damit verbundenen Erhöhung der Lebensqualität.<sup>3</sup>
- \* 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 vorgeklärt<sup>4</sup> ist: einerseits und vor allem durch die antizipierte Hoffnung, sich durch

<sup>1</sup> '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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> '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 werden<sup>1</sup>, 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup>

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

<sup>2</sup> Vgl. die Anmerkung 3 auf der vorigen Seite.

<sup>3</sup> 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).<sup>1</sup> Diese Doppelbedeutsamkeit der Fallberaterseminare macht für die Seminarleitung ihren besonderen Reiz aus, weil die Balancierung dieser beiden komplexen Handlungsebenen eine besondere Herausforderung darstellt.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vgl. dazu die entsprechenden Erkenntnisse in Kapitel 4.2

<sup>2</sup> 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.<sup>1</sup> 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 (Doppelfall<sup>2</sup>)

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-

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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' hat<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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 Konkreten<sup>1</sup> das Allgemeine<sup>2</sup> zu entdecken, diese beiden Seiten einer Fallgeschichte miteinander zu verknüpfen, um damit erwachsenenbildnerische Urteilskraft zu gewinnen, eröffnete diese Fallgeschichte allen Weiterbildungnern 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

<sup>1</sup> Die Fallgeschichte um Herrmann

<sup>2</sup> 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 thematischen<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup> 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 Fall erzählung 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 Fall erzählerin 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 Ebenen<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup> 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.

<sup>1</sup> 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.