

Digitales Brandenburg

hosted by **Universitätsbibliothek Potsdam**

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten

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

München, 1999

4. Untersuchungsergebnisse

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

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

4. Untersuchungsergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²Vgl. ebd., S. 256 - 264

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

4.1.2 Notwendige Kompetenzen der Fallberater für die Gestaltung des Arbeitsmodells

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2.1 Aufgaben der Fallberater - Ansatzpunkte für Kompetenzüberlegungen

1. Verantwortung für verschiedene Aufgabenfelder

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

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

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

2. Aufgaben aus der Gestaltung des Arbeitsmodells

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2.2 Kompetenzen der Fallberater

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

1. Konzeptkompetenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Modell- und Prozeßkompetenz

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

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

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

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

4.1.3 Der Umgang der Seminarteilnehmer mit den Kompetenzanforderungen durch das Arbeitsmodell

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹Gemeint ist der Fallberater.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³Vgl. ebd., S.18 - 20

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹Vgl. oben

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

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

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

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

¹Vgl. Kapitel 4.1.2.2, Punkt 1: Konzeptkompetenz.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teilnehmer : „Unbedingt“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(.....)¹

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

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

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

(.....)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹Gemeint ist der Konflikt der Fallerzählerin mit ihren Umschülern.

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

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

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

(.....)

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

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

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

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

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

(.....)

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

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

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

(.....)

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

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

(.....)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹Er bezieht sich auf das Arbeitsergebnis der ersten Arbeitsgruppe.

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

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

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

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

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

Ralf: „Also dann kommen die eigenen Deutungsmuster mit 'rein an der Stelle?‘“
(.....)⁵

¹Zur Fallproblematik: vgl. Kapitel 4.1.3.2.1 (2)

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

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

⁴Gemeint ist wohl „subjektiv“.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Für Albert Kohl, der „bewußt nicht auf den Konstruktivismus zurückgreift“, bedarf es keines Außenkriteriums wie das der Viabilität bzw. des Handlungserfolgs, um die Leistungskraft der angebotenen Deutungen einzuschätzen. Für ihn ist die Selbsteinschätzung des Fallerzählers im Hinblick auf die Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten ein ausreichendes Kriterium.¹ Mit dieser Beschränkung auf das Urteil des Fallerzählers vertritt Kohl zwar auch eine pragmatische Erkenntnissicht², blendet aber die Frage nach der (möglichen) Differenz von (angenommenen) Handlungsmöglichkeiten und (praktischer) Handlungsfähigkeit aus. Sich diese Frage nicht zu stellen, birgt die Gefahr in sich, daß sich der Fallberater auch der Frage nach den praktischen Folgen der Fallarbeit im Hinblick auf die (berufliche) Ernstsituation des Fallerzählers entzieht.³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(.....)³

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

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

Franz: „Das soll nicht so passieren.“

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

²Gemeint ist der Ausbilder im Fall von Frau Kunze.

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

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

Franz: „Das ist eine *Moderatorenaufgabe*.“

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

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

(.....)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹Sie wurden unterschiedlichen Gesprächszusammenhängen entnommen.

²Gemeint ist der 6. Arbeitsschritt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*einfach deswegen, weil man da Erfolge mitsieht?“ fragt König an einer anderen Stelle des Seminarverlaufs.¹ Bemerkenswert ist seine **Begründung**, die er anschließt: „Weil für mich, zum Beispiel wenn man sowas in einem Seminar macht, in **zwei Stunden**, da tritt ein Problem auf, das fallähnlich ist, und man will das einsetzen und es den Leuten nicht lang theoretisch begründen, aber zur Vereinbarung bringen, daß man jetzt die zwei Stunden so und so gestaltet, indem man ihnen sagt, es wird folgendes eintreten: das wird passieren und das wird passieren an der und der Stelle. Da motivier' ich die Leute dazu, das einfach so zu machen“. Für König ist der 'Verzicht' auf Reflexionsarbeit bzw. „lange theoretische Begründungen“ 'zwangsweise' gefordert durch die zeitlichen Rahmenbedingungen („zwei Stunden“), innerhalb derer die Bildungsmaßnahme zu einem gewissen Erfolg führen muß.² Angesichts dieser eingeschränkten Arbeitsbedingungen durch die Institution bzw. den Auftraggeber erscheinen Reflexionsprozesse im Sinn von Deutungsarbeit als ein risikoreiches Unterfangen, da aufgrund ihrer prinzipiell offenen Struktur der Bildungsprozeß nicht kontrollierbar und der Bildungserfolg somit auch nicht planbar ist. Daher erscheint es Trainern, die sich in ihrer Bildungsarbeit vor ähnlichen oder vergleichbaren Bedingungen gestellt sehen wie König, naheliegend, sich auf **die** Möglichkeiten und Mittel zu besinnen, sich auf sie zu beschränken oder zu zentrieren, die eine **weitreichende Kontrolle und Steuerung des Bildungserfolgs** (scheinbar) erlauben. Solche Mittel sind Teil des Instrumentariums, über das ein jeder Trainer verfügt. Trainer erachten es in der Regel daher auch für außerordentlich wichtig, ihr Instrumentarium ('Tool-Box') über Fortbildungsmaßnahmen permanent zu erweitern und auf den neuesten Stand zu bringen. Je nachhaltiger Trainer in der Bildungsarbeit die Erfahrung machen, daß ihre instrumentelle Kompetenz den 'Erfolg' ihrer Arbeit 'sicherzustellen' vermag³, desto nachhaltiger wird sich ihr instrumentelles Bildungsverständnis dabei verfestigen. Die Folge eines vorherrschend instrumentellen Verständnisses macht es dann sehr wahrscheinlich, daß auch unter anderen, weniger restriktiven Arbeitsbedingungen als denen im Fall von König nicht mehr nach den Möglichkeiten einer reflexiven Arbeitsgestaltung gefragt wird. Es gibt gewiß 'gute' Gründe, 'Bildungs'- und mithin auch Fallarbeit instrumentell zu organisieren und zu gestalten (z.B. „ohne viel reflektierten 'Überbau'“, König); es sollte dabei aber kenntlich gemacht wer-*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schlußbemerkungen zu den Arbeitsschritten 7 - 10

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²Vgl. Punkt (1) in Kapitel 4.1.3.1

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

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

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

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

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

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

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

¹Kiesl meint hier Herr Kohl.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

sind.¹ Was an der Pinwand zum Ausdruck kommt, sind meist nur „**Stichworte**“ (Scholz) oder „**Sprachfragmente**“ (Valentin), **die die Bedeutungszuschreibungen des Stichwortgebers in dieser Form und in aller Regel nicht mehr erkennen lassen.** Ob durch eine erneute Gesprächsrunde (Verstehensschleife) das hier Festgehaltene in seinen Bedeutungszusammenhang wieder rückgeführt werden kann und dadurch das Problem zu reduzieren vermag, muß bezweifelt, zumindest mit einem Fragezeichen versehen werden, da erfahrungsgemäß ein erneutes Einklinken in die, bedingt durch die Zäsur der sog. 'Pinwandmethode', unterbrochene 'Dynamik des Fallverstehens' (Kiesl) sich als äußerst schwierig erweist. Darauf macht auch der Hinweis von Koch aufmerksam, als er (Ende von Szene 2) über den mißlungenen Versuch der Seminargruppe berichtet, nochmals in ein Gespräch einzusteigen.

Kohl, Breit und Koch thematisieren sehr klar ihre Erwartungen und auch Begründungen, die sie mit der sog. 'Pinwandmethode' verbinden. Kohl ist von der Sorge getrieben, daß der Verlauf der Fallbearbeitung nach dem 5. Arbeitsschritt dem Verstehensprozeß nicht „maximal gerecht“ werden könnte. Er möchte „verhindern“, daß sich der Fallprozeß auf „irgendeine x-beliebige („nebensächliche“) Stelle“ zentriert. Diese Gefahr sieht er vor allem durch die Leitungs- und Fachkompetenz des Fallberaters gegeben². Kohls Bedenken sind zweifellos nicht von der Hand zu weisen, verkennen aber, **daß durch das methodische Verfahren im folgenden (sechsten) Arbeitsschritt dieser Gefahr gegengesteuert wird:** Zum einen durch den Prozeß der Kernfragenentwicklung und -formulierung durch die Außenkreisteilnehmer, der ein relativ breites Spektrum der Themenbildung und Orientierung ermöglicht; zum andern durch den Kompetenzanspruch an den Fallzähler, kraft eigener Einschätzung darüber zu entscheiden, welchen der ihm angebotenen Kernthemen sich die nachfolgende Fallbearbeitung zuwenden soll.

Weitreichender als bei Kohl erscheinen die Erwartungen bezgl. der sog. 'Pinwandmethode' bei Breit und Koch. Auch scheint deren Verständnis von Bildungsarbeit von einer anderen Erkenntnisicht geleitet. Das wird bei Frau Breit besonders deutlich, wenn sie das von ihr geforderte Festhalten der sog. 'Arbeitsergebnisse' nach dem 5. Arbeitsschritt mit „*anderen (von ihr praktizierten) Arbeitssituationen*“ vergleicht³, „*wo mit der Moderationsmethode auch mal solche Dinge festgehalten werden und wo man dann auch mal kurz sagt, schauen wir uns das an, stimmt das überhaupt noch, nein, das geht gar*

¹In diese Richtung gehen vor allem die Erwartungen von Breit, aber auch die von Koch, der trotz seiner Kritik an dieser Stelle seines Seminars an einer umfassenden Ergebnisdarstellung - allerdings verlagert von den Aufgaben und Kompetenzmöglichkeiten des Innenkreises auf die des Außenkreismoderators - festhält.

²Indem dieser eine solche Stelle „quasi 'raussucht' (und) ein Erklärungsmodell anbietet“.

³Wobei der Vergleich eine Begründung ihrer Forderung darstellt.

nicht, zack, zack, zack, weg, da ist was anderes da, da hat sich was anderes entwickelt ...". In dieser Aussage von Breit wird erkennbar, daß ihr das Festhalten von sog. 'Arbeitsergebnissen' vor allem dazu dient, im Zuge des Erkenntnisfortschrittes '**richtige**' oder '**stimmige**' Aussagen von '**nicht (mehr)-richtigen**' oder '**nicht(mehr)-stimmigen**' Aussagen zu unterscheiden und letztere aus dem weiteren Arbeitsprozeß auszuschneiden. Dieses in der Moderationsarbeit gebräuchliche Vorgehen spiegelt ein diskursiv-argumentatives und lineares Denkmuster, das, wenn es auf die Fallarbeit an der Schnittstelle vom 5. auf den 6. Arbeitsschritt übertragen wird, dem Fallkonzept nicht nur nicht gerecht wird, sondern ihm im Kern widerspricht. Im Verstehensprozeß des 5. Arbeitsschrittes wird aus unterschiedlichen Sichtweisen und auf unterschiedlichen Deutungsebenen eine Vielfalt von Deutungen freigelegt, die sich nicht nach einem Kriterium von 'stimmt das noch oder nicht' bemessen lassen. Welche dieser Deutungen im nachfolgenden Prozeß der Kernfragenentwicklung sich in den vom Außenkreis formulierten Kernfragen dann wiederfinden, ist eine Frage der erneuten **Bedeutungszuschreibung**¹ durch die Mitglieder des Außenkreises und nicht eine Frage der 'Richtigkeit', die nach der Logik einer diskursiv-argumentativen, linearen oder finalen² Erkenntnisform entschieden wird.

Kohl und Koch verbinden den Gedanken des Festhaltens bzw. der Visualisierung der sog. 'Ergebnisse' des Verstehensprozesses mit der Überlegung, diese Aufgabe dem **Außenkreis** (Kohl) oder dem **Außenkreismoderator** (Koch) zu übertragen. Beide übersehen bei ihrem Vorschlag allerdings, daß sich die Aufgabenstellung des Außenkreises von ihrem Anforderungsprofil her ('Kernthemen' im Zuge der gedanklichen Durchdringung des Fallverstehens aus der Außenperspektive zu entwickeln)³ mit einer sog. 'Ergebnisfesthaltung' nicht verträgt. Der Prozeß der Kernfragenfindung erfordert von den Außenkreisteilnehmern eine (durch Erfahrungs- oder Theoriewissen angeleitete)

¹D.h. eine Frage der Hermeneutik, wobei die Bedeutungszuschreibung durch die Außenkreisteilnehmer eine im Vergleich zur Arbeit des Innenkreises - aufgrund der Außenperspektive und der dadurch möglichen 'analysierenden' Zugangsweise - neue (erweiterte) Erkenntnisqualität darstellt: Vgl. hierzu Punkt (4) in Kapitel 4.1.3.1, in dem das 'Anforderungsprofil des Prozesses der Kernfragenfindung und -formulierung' und insbesondere die Frage der 'theoretischen Verdichtung' dargestellt und diskutiert wird.

²Vielleicht mag es für den hier erläuterten Sachverhalt bezeichnend sein, daß der Begriff der 'finalen Erkenntnis' von einem Teilnehmer - und zwar im Zusammenhang einer Konzeptdiskussion hinsichtlich des 5. Arbeitsschrittes - in's Gespräch gebracht wurde, der in seiner Bildungsarbeit einem eher moderativen Verständnis von Bildung nahe steht. 'Finalität' bedeutete für diesen Teilnehmer, Fallarbeit auch in den Arbeitsphasen, in denen es um das Verstehen des Falles geht (5. und 6. Arbeitsschritt), **ergebnisorientiert** im Sinn der Freilegung von **Lösungsmöglichkeiten** zu gestalten.

³Vgl. Punkt (4) in Kapitel 4.1.3.2.1

Verdichtungsleistung¹, die ermöglichen soll, daß sich der Fall themenspezifisch und zugespitzt auf relevant erscheinende Sachverhalte weiterentwickeln kann. Insofern handelt es sich hier um einen anderen Zugang zum Fallverstehen und um eine andere Erkenntnisqualität als die, die bei einer ('bloßen') 'Ergebnisfesthaltung' verlangt ist.²

Im Zusammenhang der Arbeitsform des Außenkreises sei abschließend noch ein Hinweis zur Frage 8 der Frageliste '**Passivität des Außenkreises**' ange-merkt.³ Einige Teilnehmer kritisierten in beiden Seminaren die 'passive' Aufgabenstellung, die das Arbeitsmodell dem Außenkreis zuweist. Sie erlebten

¹Vgl. ebd.

²Um diesen Zusammenhang (nochmals) zu verdeutlichen, sei ein Gesprächsausschnitt aus dem 2. Fallberaterseminar wiedergegeben, in dem Erich Hof die unterschiedlichen Arbeitsweisen von Innen- und Außenkreis erläutert:

Hof: „Die Aufgabe, Kernfragen oder Kernthemen zu formulieren, ist eine relativ anspruchsvolle Aufgabe. Und wir gehen von unserer Erfahrung aus, daß diejenigen, die im Innenkreis arbeiten, so sehr im Fall drin' sind, daß es oft sehr schwierig ist, aus der Innensicht heraus zu einer distanzierten Haltung zu kommen, die es leichter ermöglicht, solche grundlegenden Fragen (Kernfragen) zu entdecken und zu formulieren. Der Außenkreis kann sich das sozusagen zurückgelehnt anschauen, aufmerksam zuhören und kann sich überlegen: Da ist oder scheint mir eine ganz wichtige Stelle zu sein, mit der sollten wir im 6. Arbeitsschritt weiterarbeiten. Also aus der Einsicht, aus der Distanz heraus stärker und treffsicherer solche Fragen zu entdecken.“

Teilnehmer: „Ein Aspekt wäre, in der Arbeit im Innenkreis, da werden viele Aspekte angesprochen, die dann im Lauf der Arbeit aber wieder aus dem Blickfeld geraten. Und da wäre es sehr hilfreich, wenn durch den Außenkreis gewisse Themen, die da angesprochen werden und die, aus welchen Gründen auch immer, dann aus der Sicht geraten, wenn die festgehalten werden und dann auch wieder eingebracht werden.“

Hof: „Aus der Distanz, also im Außenkreis, was diese Kernfragen anbelangt, hat man quasi ständig die Frage zu bearbeiten: welche sind wesentliche, zentrale Aspekte dieser Fallgeschichte, an denen der Fall in besonderer Weise hängt - so nach dem Motto, würde man das einer Klärung zuführen können, um was es da geht, dann bestünde die Chance, im Fall weiterzukommen. Das bedarf einer hohen Abstraktionsleistung. Man muß sich einerseits in den Fall 'reinlassen, wie ich das hier mache, aber man muß gleichzeitig auch quasi ständig diese Frage aufwerfen. Das ist auch eine hohe theoretische Leistung. Auf der anderen Seite, wenn man drin' sitzt, darf man sich, das ist jedenfalls die Anforderung, nicht aus der Innenperspektive der Fallgeschichte herausbegeben. Sonst bricht der Fall in sich zusammen. Also der Innenkreis - ich habe manchmal so ein **Bild** gebraucht - sitzt in der Kiste - der Fall ist die Kiste - und schaut sich die Kiste von innen an; der Außenkreis sitzt vor der Kiste und schaut sich diese Kiste von außen an. Das sind zwei unterschiedliche Zugänge zum Fall. ... Es gibt (daher) gute Gründe, nach einer Arbeitsteilung vorzugehen, weil es zwei unterschiedliche gedankliche Leistungen sind, die notwendig sind, die man nicht, wenn man innen sitzt, zur Gänze bringen kann, und die man auch nicht, wenn man außen sitzt, zur Gänze bringen kann. Das ist eine zusätzliche Begründung (für die unterschiedliche Aufgabenteilung von Innen- und Außenkreis) von mir.“

³Vgl. Punkt (1) in Kapitel 4.1.3.1

die ausschließlich beobachtende Arbeitsweise¹ bis zum Abschluß des 5. Arbeitsschrittes als unbefriedigend. Aus diesem Unbehagen kam von einigen Teilnehmern der Vorschlag, die Außenkreismitglieder durch die Möglichkeit des Nachfragens an den Fall Erzähler zumindest gelegentlich oder an bestimmten Stellen des Arbeitsprozesses an diesem teilhaben zu lassen. In einigen Modellseminaren zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal'², in deren Rahmen das Fallkonzept entwickelt wurde, wurde dieser Vorschlag und auch andere, z.T. weiterreichende Überlegungen, die in diese Richtung gingen, erprobt³. Sie verliefen alle unbefriedigend, da sie letztendlich zu einer '**Vermischung**' der oben genannten unterschiedlichen und prinzipiell nicht aufhebbaren Aufgabenstellungen von Innen- und Außenkreis führten.⁴

Ein anderer Ansatz, der eher weiterführend zu sein scheint, könnte darin liegen, daß die Aufgabe des Außenkreises zwar weiterhin in der 'distanzierenden Beobachtung' verbleibt, daß das **Aufgabenspektrum** jedoch **erweitert** wird. Ein schönes **Beispiel**, wie dies geschehen kann, bietet die Fallarbeit von Scholz und Koch, über die sie im Seminar berichteten⁵. Die Teilnehmer des Außenkreises hatten in diesem Fall die Aufgabe, nach Abschluß des 3. Arbeitsschrittes, der 'Identifikationsphase', '**Bilder**', **Analogien**, **Metaphern** zu skizzieren, die dazu dienen sollten, das im 3. Arbeitsschritt Erlebte, Erfahrene und dabei Erkannte pinselstrichartig in kurze Worte zu fassen und dies dem Fall Erzähler (hier: der Fall Erzählerin) mitzuteilen. Es entstand eine Vielfalt von bildhaften Umschreibungen, von denen eine sich für die folgende Fallar-

¹ Abgesehen von der Aufgabe, ein Soziogramm zu erstellen.

² Vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997

³ Z.B. wurde die Einrichtung des 'freien Stuhls' im Innenkreis eingeführt, der zuließ, daß ein Teilnehmer des Außenkreises sich in die Fallarbeit des Innenkreises einklinken konnte, wenn er dies wollte.

⁴ Aus dem Ergebnisbericht zur Pilotphase der Modellseminare zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal' bezgl. der Einrichtung des 'freien Stuhls' (siehe Anmerkung zuvor): „Bedenken gegen diese Arbeitsform ergaben sich durch die Erfahrung, daß ein reger Stuhlplatzwechsel durch die Außenkreisteilnehmer Unruhe bis hin zu Hektik in die Innenkreisarbeit 'reinträgt'. Schwerwiegender als diese Erfahrung spricht gegen den 'freien Stuhl', daß mit seiner Einrichtung die Gefahr verbunden ist, daß die Leistungsfähigkeit des Außenkreises verloren geht, da diese gerade in der Voraussetzung begründet liegt - die vom 'freien Stuhl' wieder aufgehoben wird -, daß die Teilnehmer des Außenkreises nicht in die Fallarbeit verwickelt sind, sondern ausdrücklich in Distanz zu ihr ihre Beobachtungsaufgaben wahrnehmen sollen. Durch den 'freien Stuhl' wird der Außenkreis tendenziell zu einem erweiterten Innenkreis umfunktioniert“. (Müller, K.R., Mechler, M. 1992, S.63)

⁵ Aus diesem Fallbericht ist die oben dargestellte Gesprächsszene 2 entnommen. Das Beispiel selbst, um das es an dieser Stelle geht, ist in der Szene nicht enthalten.

beit als höchst fruchtbar erwies¹. Diese Form des (bildhaften) Festhaltens von Wahrgenommenem ist eine grundlegend andere Form als die des oben diskutierten Festhaltens von sog. 'Arbeitsergebnissen', da es hier weder um eine nur reproduktive noch auf Vollständigkeit bedachte Aufgabe geht, sondern um ein **konstruktives Weitertreiben** des Fallverstehens auf einer anderen Erkenntnisebene.²

Das Beispiel von Scholz und Koch zeigt, daß es durchaus möglich ist, das Fallkonzept (auch in seiner eher kognitiven Ausprägung durch bestimmte Aufgaben wie die, die dem Außenkreis zugeschrieben werden) mit anderen methodischen (eher die Sinnlichkeit der Teilnehmer ansprechenden) Verfahren zu verknüpfen, ohne daß dabei die Bildungsintentionen des Konzeptes infrage gestellt werden. Ein anderes Beispiel für eine ähnliche Verknüpfung wird im folgenden Abschnitt (Beispiel II) diskutiert.

(2) Beispiel II: Anwendungsmöglichkeiten von Methoden, die das Erleben von Handlungssituationen unterstützen (Rollenspiel, Skulpturarbeit u.a.)

In diesem Beispiel geht es um die Frage nach Verknüpfungsmöglichkeiten des Fallkonzeptes mit Methoden, die darauf gerichtet sind, die Erfahrungsmöglichkeiten der an einem Bildungsprozeß beteiligten Personen (bezogen auf die Fallarbeit in erster Linie des Fallerzählers) **'erlebnishaft'**, d.h. vor allem die verschiedenen Wahrnehmungssinne der Personen und auch ihre Affekte ansprechend³, zu erweitern. Das Beispiel bezieht sich auf einen Gesprächszusammenhang, in dem ein Teilnehmer (Peter Koch) seine Vorstellungen zu einer solchen Verknüpfungsmöglichkeit auf dem Hintergrund seiner persönlichen Kompetenzen und seiner Erfahrungen hinsichtlich einer dieser Methoden, nämlich der Arbeit mit 'Skulpturen', darlegt.

Koch: „Wo ich so eine Ergänzungsmöglichkeit bei diesem Konzept sehe, wäre der affektive Bereich des Erlebens für den Fallerzähler. Und da könnte ich mir vorstellen, daß man nach dem Schritt 4, nachdem zuvor die Identifikatio-

¹Die Fallerzählerin wurde von einem Teilnehmer mit der Metapher 'Strohuppe' dargestellt, wodurch dieser Teilnehmer die Abhängigkeit, Machtlosigkeit und 'Verzweckung' der Fallerzählerin in ihrer Fallgeschichte zum Ausdruck bringen wollte.

²Insofern ist die Erkenntnisleistung der Außenkreisteilnehmer in diesem Beispiel vergleichbar mit der im 6. Arbeitsschritt geforderten Leistung der Kernfragenbildung - mit dem Unterschied, daß im Fall der Kernfragenfindung und -formulierung eine eher begrifflich-theoretische Fähigkeit gefordert wird, im Fall des Beispiels von Scholz und Koch hingegen eine eher auf Gestaltung, Bild- und Sinnhaftigkeit bezogene theoretische Leistung.

³Daher wird im Zusammenhang der Anwendung dieser Methoden meist auch von einem 'ganzheitlichen Bildungsansatz' gesprochen.

nen mit den einzelnen Personen in der Fallgeschichte gelaufen sind, daß man das aufgreift und z.B. in Form des **Rollenspiels** quasi dieses Erleben nochmal intensiviert. Das wäre eine Form; oder **Skulpturarbeit** als eine andere Form oder auch **Psychodrama** als dritte Form, wo es also zum einen darum geht, das Erleben nochmals zu vertiefen, wo's auch darum geht, die Wahrnehmungsform insoweit zu verändern, daß die auch körperlicher wird, also im Rollenspiel, da agier' ich auch körperlich. ... (Bandwechsel) ... Man baut das ein, z.B. ein Rollenspiel, und man greift dann die Logik (gemeint ist das Arbeitsverfahren des Fallkonzeptes) wieder auf und geht Schritt 5 bis 10 durch. Das wäre eine Möglichkeit. Ich kann mir aber auch vorstellen, daß durch diese Art der intensivierten Bearbeitung sich quasi eine weitere Bearbeitung in der Logik des Modells erübrigt oder sich zumindest teilweise erübrigt, weil Lösungsmöglichkeiten z.B. im Rollenspiel quasi schon angedeutet sind oder auch schon vollzogen werden.“

Kohl: „Kannst du ein **Beispiel** von einem Rollenspiel angeben, was du dir da so vorstellst?“

Koch: „Z.B. der Fall erzähler oder die Erzählerin hat Schwierigkeiten mit ihrem Chef. Sie erzählt über ihre Schwierigkeiten, über ihre Situation. Man greift nach Schritt 4 die Situation, die Fallthematik nochmal auf. Man kann **die Situation nochmal durchspielen**; man kann aber auch, als Varianten oder als weitere Varianten des Rollenspiels, durchspielen, was wären **mögliche Lösungsmöglichkeiten**. Und noch eine weitere Möglichkeit wäre, z.B. nach Schritt 8, wenn man die Handlungsmöglichkeiten quasi kognitiv erarbeitet hat, ich hab' z.B. drei Handlungswege, zu sagen, ich hab' drei Rollenspiele, so jetzt **probier'** ich's aus. ...“

(An einer späteren Stelle des Gesprächs) „Was ich hier mein', wär' **Rollenspiel als Intervention**, und daher meine Frage, wenn man so was machen würde, **inwiefern** beeinflusst das dann die Dynamik eures Arbeitsmodells, also als Intervention auch, weil ich damit auch Lösungsmöglichkeiten durchspielen kann bzw. aus der Dynamik des Rollenspiels die restlichen Schritte des Arbeitsmodells schon vorweggenommen werden.“

Hof: „Wenn ich in der Logik der Arbeitsschritte bleibe, geht es an der Stelle ja darum, an der Nahtstelle von hier nach hier (gemeint ist der Übergang vom 4. in den 5. Arbeitsschritt), einzusteigen in das Fallverstehen. In sehr vielen Ausbilderfällen tauchte bis hierher das Thema 'Gespräch' auf: 'Und dann hab' ich ein Gespräch geführt', 'dann hab' ich den hierher gebeten oder ihn bestellt und dann hab' ich mit ihm ein Gespräch geführt', und dann wurde in der Fallbearbeitung zum Teil nachgefragt, 'ja, was war denn das für ein Gespräch', aber meistens wurde nicht nachgefragt. Wenn man jetzt den Fall-

zähler in seiner Art, Gespräche zu führen, besser verstehen wollte, dann würde man ihn hier bitten, 'wir spielen mal diese Szene', und das haben wir auch schon mal gemacht, 'ich bin der Auszubildende und du hast mich hierher bestellt', ich hab' den Fall im Kopf, um den es da geht, 'ich bin der Auszubildende und du bist der Ausbilder, und jetzt führ' mal das Gespräch mit mir'. Aber der Zweck wäre, besser zu verstehen, unter was diese Person 'Gespräch' versteht. Ein Teil unserer Arbeit mit den Ausbildern war darauf gerichtet, ihnen zu vermitteln, wie sie eine Gesprächssituation definieren, das ist im Sinne unseres pädagogischen Denkens kein Gespräch, sondern das ist ein Verhör, also was als Gespräch bezeichnet wurde, hat sich dann allmählich herausgestellt, das waren Verhöre, das waren Anweisungen. Wobei für uns ein Teil der Lösungsmöglichkeiten an der Stelle im Fall sich schon abgezeichnet hat, ihm ein anderes Deutungsmuster und damit auch Handlungsmuster mitzugeben, daß er, wenn es um Gespräche geht, nicht verhört, sondern wirklich Gespräche führt. Was dann zum Schluß auch im Rollenspiel möglicherweise zu üben wäre. ... Also aus meiner Sicht, o.k., aber nicht um Handlungswege zu eröffnen, sondern um Handeln zu verstehen."

Koch: „Ich würd' jetzt gern einen Systematisierungsvorschlag machen, also wenn ich die Wozu-Frage stelle, wozu würde man das machen, dann wäre für mich jetzt die Antwort, um das Verstehen zu erleichtern und zu vertiefen. Der Adressatenkreis sind die Innenkreismitglieder, nicht der Fallerzähler. Und darum würde ich jetzt systematisch unterscheiden bei meinem Vorschlag Schritt 4, das wäre eine Möglichkeit, mit den Innenkreisteilnehmern das Verstehen zu vertiefen, und davon würde ich unterscheiden, jetzt den Fallerzähler in den Fokus zu nehmen, dann wird's zur Interventionstechnik, ja, also wenn ich z.B. die Skulpturarbeit mache, den Fallerzähler in all die Perspektiven nochmals reinzuführen, die vorher in dem Fall wahrgenommen worden sind. Also gerade dem Fallerzähler nochmal die Möglichkeit zu geben, in die Perspektive nochmal reinzuschlüpfen und sie nochmal zu erleben, und zwar nicht nur über das Gehörte, über die Rückmeldung durch die Identifikationen der Innenkreisteilnehmer, sondern in der Position, in der er sich in der Skulptur befindet - und damit wird's dann zur Interventionstechnik.“

Scholz: „Damit steigst du auf eine andere Methode um.“

Hof: „Ja, das ist ein alternatives Bildungskonzept. Peter¹, vielleicht müßtest du einfach mal erläutern, was du mit dem Wort Skulptur konkret verbindest, was das heißt.“

¹Gemeint ist Herr Koch.

Koch: „Skulptur meint letztendlich nichts anderes als eine Art von Soziogramm, das man körperlich stellt. Z.B. es sind in einer Fallerzählung fünf Beteiligte, die in einer Beziehung zueinander stehen, und Skulpturbilden heißt quasi, diese Beziehungen im Raum abzubilden. ... Es ist eine Art, **quasi das Erleben zu vertiefen**. Und dann kann man die Skulptur auch verändern, indem man sagt, wenn sich jetzt die Positionen in der und der Form verändern würden, welche Wirkung hat das. Und man kann damit, quasi in Vorwegnahme von Schritt 8, verschiedene Varianten durchspielen. Der Fallerzähler hätte sozusagen die Möglichkeit, aus seinem Erleben heraus all die Perspektiven, die vorher in diesem Fall durch seine sprachliche Erzählung zum Ausdruck gekommen sind oder dargestellt wurden, nachzuerleben. Also z.B. auch in die Position des Chefs zu gehen und die Situation aus der Position des Chefs heraus **emotional quasi nochmal nachzuerleben**. Das ist natürlich 'ne Intervention auf den Fallerzähler hin.“

Hof: „Also ich nehm' das auf und sage: Wenn der Innenkreis versucht, die Beziehungen zu verstehen, dann wird ja im Prinzip das gemacht, was der Ralf gestern gemacht hat, als er anfing, für sich ein Soziogramm zu machen: Also da gibt es jemand', der steht im Zentrum, darüber, darunter, daneben, die Beziehung hat **die Qualität**, jene Beziehung hat **die Qualität**, wo ich dann interveniert und gesagt hab', das ist eigentlich nicht die Aufgabe des Außenkreises. Aber dieses Beziehungsmuster ist in seiner Qualität ja zu verstehen. Ich denke, man kann es in dieser Form an **der Stelle** stellen, dem Innenkreis anbieten, sich das anzuschauen, und dann kann der Innenkreis z.B. sagen: 'die Qualität der Beziehung von diesem zu diesem ist so, es ist z.B. deutlich geworden, der will die Beziehung kippen und der läßt sie nicht kippen'. Da wäre dann nicht der Fallerzähler der Adressat, sondern **das Beziehungsmuster im Fall als etwas zu Verstehendes**. In diesem Sinne würde ich sagen, könnte man die Idee hier einbauen. Wenn man an **irgendeiner Stelle** mit dieser Skulpturidee arbeitet, ist es 'ne Intervention in den Fallerzähler. Insofern, würd' ich sagen, sind es Alternativen, von der Grundidee sind es Alternativen. Wenn man die durchzieht in deinem Sinne¹ wird's zur Alternative. Wenn man die Idee in der Weise, wie ich das oben angedeutet habe, 'einbaut'², ist dies sicherlich hilfreich.“

Kommentar: Erich Hof erkennt in der Anwendung der hier von Koch angesprochenen Methoden des 'Rollenspiels' und der 'Skulpturarbeit' sinnvolle und nützliche Erweiterungsmöglichkeiten des Fallkonzeptes, **sofern** durch diese Methoden das **Fallverstehen** (an der Schnittstelle zwischen dem 4. und 5. Arbeitsschritt und auch innerhalb des 5. Arbeitsschrittes) **befördert** wird.

¹Im Sinn von Peter Koch

²Im Rahmen des 5. Arbeitsschrittes in der Intention des Verstehens einer Handlungs- oder Beziehungskonstellation.

Seine Überlegungen entwickelt Hof im Rahmen des von Koch dargelegten Methodenverständnisses¹. Bevor die Diskussion zu Hof's Überlegungen hier neu aufgenommen werden soll, erscheint es sinnvoll, sich die Annahmen, von denen Koch ausgeht, in ihrem Zusammenhang nochmals zu vergewissern. Diese sind, in Stichworten zusammengefaßt:

(1) Im Hinblick auf den **Fallerzähler** erscheinen Koch Methoden wie 'Rollenspiel', 'Skulpturarbeit', 'Psychodrama' in besonderer Weise geeignet, dessen „**Erleben**“ zu „intensivieren“, zu „vertiefen“ und ihm auch zu einer „körperlichen Wahrnehmung“ zu verhelfen. Erleben bedeutet für Koch, eine Situation „**affektiv**“ bzw. „**emotional** nachzuerleben“.

(2) Im Hinblick auf den **Fallerzähler** („wenn dieser in den Fokus genommen wird“) dienen ihm diese Methoden² als **Interventionstechniken**, die auf Veränderung des Erlebens abzielen. In diesem Sinn können für den Fallerzähler durch das „Durchspielen verschiedener (Situations-)Varianten“ „mögliche Lösungsmöglichkeiten“ erprobt und erlebt werden, so daß diese Methoden im Hinblick auf das Arbeitsmodell des Fallkonzeptes sich auch als Abkürzungsverfahren bezüglich der Arbeitsschritt 5 bis 8 anbieten.

(3) Im Hinblick auf den **Fallerzähler** kann die Methode des 'Rollenspiels' nach Abschluß des 8. Arbeitsschrittes dazu dienen, die erarbeiteten Handlungsperspektiven („Lösungsmöglichkeiten“) **durchzuspielen**, um sie 'erlebnishaft' zu erproben.

(4) Im Hinblick auf die **Innenkreisteilnehmer** sieht Koch den Zweck der Anwendung dieser Methoden³ darin, „das Verstehen zu erleichtern und zu vertiefen.“⁴ In Bezug zu dem in Punkt (2) Gesagten stellt sich für ihn diese Funktionsbestimmung als eine „systematische Unterscheidung“ dar.

Im Sinn dieses Methodenverständnisses stellt sich für Koch die Frage nach den **Verstehensmöglichkeiten allein für die Innenkreisteilnehmer**. Für den **Fallerzähler** selbst dient die Anwendung von Rollenspiel oder Skulpturarbeit der Erlebniserweiterung bzw. -vertiefung, wobei Koch **dem 'Erleben' eine ausschließlich emotional-affektive, aber keine erkenntnishafte Bedeutung im Sinn des Verstehens zuschreibt**. Auf dem Hintergrund dieses Methoden-

¹Im Hinblick auf das, was diese Methoden bewirken können.

²Koch bezieht sich hier vor allem auf die Skulpturarbeit.

³„Wenn ich die Wozu-Frage stelle, wozu würde man das machen.“

⁴Koch schließt sich bei diesem Gedanken den vorangegangenen Überlegungen von Hof an. Zu Beginn seiner Aussagen, als er die genannten Methoden und deren Funktionen in's Gespräch brachte, war dieser Gedanke bei ihm nicht vorhanden. Das weist darauf hin, daß ihm die Sichtweise einer Verknüpfung mit dem Fallverstehen zunächst fremd war.

verständnis sind die kritischen und zugleich vermittelnden Anmerkungen von Hof zu lesen, wenn er die Verknüpfungsmöglichkeiten dieser Methoden mit dem Fallkonzept auf die **Verstehensarbeit** (im Rahmen des 5. Arbeitsschrittes) begrenzt wissen will, wobei er dabei die Innenkreisteilnehmer (und nicht den Fallerzähler) als Akteure des Verstehensprozesses im Auge hat¹, und alles über das Fallverstehen Hinausgehende bzw. von ihm Wegführende oder es Ersetzende als ein alternatives 'Bildungs'konzept definiert. Die Anwendung von Methoden wie Rollenspiel oder Skulpturarbeit scheint Hof vor allem dann hilfreich und nützlich zu sein, wenn es im Fallverstehen darum geht, die **Beziehungsseite** der Fallgeschichte, d.h. die im Fall erkennbaren Beziehungszusammenhänge und -muster „als etwas zu Verstehendes“ zu durchdringen.

Es bleibt zu fragen, ob die von Hof eingebrachten Überlegungen hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten der genannten Methoden erweiterbar sind bzw. ergänzt werden können. Dies erscheint durchaus möglich, wenn man nicht den Grundannahmen folgt, von denen Hof ausgeht, indem er bei seinen Überlegungen das Methodenverständnis von Koch voraussetzt. Am **Beispiel der Methode der 'Skulpturarbeit'** soll dieser Frage nachgegangen werden.

Koch geht, wie oben erwähnt, von der Vorstellung aus, daß Skulpturarbeit dem **Fallerzähler** ein „vertiefendes Erleben“ einer Handlungssituation ermöglicht, das affektiv-emotional bestimmt ist, das aber im 'eigentlichen' Sinn keine Form des Erkennens darstellt, das das Verstehen dieser Situation befördert. Dieser Annahme liegt eine **bestimmte bzw. spezifische** Vorstellung von Skulpturarbeit zugrunde, die vor allem dadurch gekennzeichnet ist, daß der Hauptakteur der Handlungsproblematik (in der Fallarbeit: der Fallerzähler), die es abzubilden gilt, **von Anfang** der Skulpturarbeit **Teil** des Abbildungsprozesses ist und daher aufgrund seiner unmittelbaren Verwicklung in die Dynamik dieses Prozesses nicht im Modus des Verstehens zu handeln vermag.²

Eine **andere Vorstellung von Skulpturarbeit**, die in der Bildungsarbeit zur Anwendung kommt, geht im Hinblick auf den Hauptakteur bzw. Fallerzähler von einem anderen Ansatz aus: Die Hauptperson, um die es in der Problemsituation geht, ist **zunächst nicht** in die Skulpturbildung eingebunden, son-

¹Aus Hofs Aussagen ist nicht eindeutig abzulesen, inwieweit er nicht auch dem Fallerzähler bei der Arbeit mit diesen Methoden eine von ihm selbst ausgehende Verstehensleistung zugesteht; seine Aussagen, im Zusammenhang gelesen, deuten eher darauf hin, daß er den Fallerzähler in einer eher defensiven Rolle sieht, sofern die Innenkreisteilnehmer **für** ihn die Verstehensleistung - quasi als eine Vermittlungsleistung - erbringen.

²Diese Annahme erscheint auf den ersten Blick zwar plausibel; in ihrer Ausschließlichkeit der Abspaltung jeglicher Verstehensmöglichkeit, wie dies bei Koch der Fall ist, ist sie jedoch kritisierbar. Im Hinblick auf den folgenden Diskussionszusammenhang soll dieses Thema hier nicht weiter verfolgt werden.

dem **betrachtet** den Prozeß aus der **Außenperspektive**. Die Hauptperson wird in ihrer Beziehung zu den anderen Personen der Problemsituation von einem Teilnehmer aus der Arbeitsgruppe abgebildet, wobei die Hauptperson zunächst vor die Aufgabe gestellt wird, sowohl seinem 'Stellvertreter' wie auch den anderen an der Skulpturbildung Beteiligten **Instruktionen** für die Darstellung zu geben¹. Die Darsteller der Skulptur äußern spontan im Zuge ihrer Darstellung ihre Befindlichkeiten und das, was sie im Hinblick auf einzelne Beziehungszusammenhänge und die Gesamtstruktur erleben. Die Hauptperson hat sodann die Möglichkeit, der Gesamtgruppe mitzuteilen, wie sie die Situation erlebt (hat) und welche **Bedeutung** das von ihr Wahrgenommene und Erlebte für sie hat. (Dabei wird die Hauptperson von der Seminarleitung meist aufgefordert, selbst in die Skulptur einzutreten und den Platz seines 'Stellvertreters' - kurzzeitig - einzunehmen.)²

Welche Einsichten können aus dieser zweiten Variante von Skulpturarbeit für die oben gestellte Frage nach den Erweiterungsmöglichkeiten der von Hof als sinnvoll und nützlich erachteten Anwendungsmöglichkeiten dieser (und vergleichbarer) Methode(n) im Rahmen des Fallkonzeptes gezogen werden? Bemerkenswert in dieser zweiten Variante ist die **Rolle**, die der **Hauptperson**, um die es in der Problemsituation geht, zugeschrieben wird: Die Hauptperson wird **(1.)** zunächst in der **Beobachterrolle** belassen, die es ihr ermöglicht, die in der Skulptur nachgestellte Handlungssituation - unterstützt durch die verbalen Äußerungen der Skulpturdarsteller - sowohl erlebensintensiv wie auch, begünstigt durch ihre Distanz zur Darstellung, verstehend, d.h. Bedeutung zuschreibend, wahrzunehmen.³ **(2.)** Mit dieser Rolle der Hauptperson ist die Erwartung verknüpft, daß in erster Linie die Hauptperson selbst für das Verstehen der Handlungssituation verantwortlich ist. Sie wird als **das 'eigentliche' Subjekt des Verstehensprozesses** gesehen, da nicht die Arbeits-

¹Die Instruktionen beziehen sich insbesondere auf die Zuordnung der Personen zueinander und deren Ort im Gesamtzusammenhang der Skulptur.

²Die Skulpturbildungen werden in der Regel im Anschluß an diese erste 'Arbeitsphase' alsdann im Hinblick auf mögliche 'Lösungswege' weiterentwickelt. Auch in diesem Gestaltungsprozeß bleibt die Hauptperson - im Unterschied zum Skulpturverständnis bei Koch - in der Perspektive der Außenbetrachtung. Das heißt, sie ist nicht selbst in den Prozeß verwickelt.

Die Hauptperson, die zunächst in der Außenperspektive verbleibt, hat zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit, in die Skulpturbildung einzutreten und aus der Innenperspektive an deren Weiterentwicklung mitzuwirken. Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn sich die Arbeit auf die Entwicklung von 'Lösungswegen' zubewegt.

³In der Skulpturarbeit wird meist davon gesprochen, daß eine Skulptur 'in den **Raum** gestellt' wird. Bezüglich des Verstehens der Skulptur in ihrer Bedeutung für die Hauptperson bedeutet dies, daß Verstehen sich nicht nur auf Einzelzusammenhänge (konkrete Beziehungen und einzelne Beziehungsmuster) richtet, sondern auf die **Struktur** des Gesamtzusammenhanges, in der auch über-individuelle, z.B. institutionelle Zusammenhänge erkannt werden können.

gruppe (stellvertretend für sie) letztlich die Verstehensarbeit leistet, sondern sie selbst - freilich unterstützt und 'mitgetragen' durch die verbalen und nonverbalen Mitteilungen der anderen. **Im Hinblick auf das Konzept der Fallarbeit** mit seinem Arbeitsmodell bedeutet vor allem dieses **2. Element der Rollenzuschreibung** an die Hauptperson eine zusätzliche und sehr bemerkenswerte Erweiterung der von Hof angedeuteten Anwendungsmöglichkeiten dieser (und vergleichbarer) Methode(n). Das Fallkonzept sieht vor, daß die Hauptperson des Falles, der Fallerzähler, im 5. Arbeitsschritt der **Adressat** der Fallbearbeitung ist. Er ist nicht aktiver Teil der Verstehensarbeit; vielmehr deuten die Innenkreisteilnehmer **für ihn** seine Fallgeschichte. Dies hat seinen 'guten' Grund, weil der Fallerzähler der wahrnehmenden Distanz zu seiner Fallgeschichte, in die er auf eine für ihn meist nicht mehr durchschaubaren Weise verwickelt ist, bedarf, um aus eben dieser Distanz zu einem Verstehen seiner Geschichte zu kommen. Die Rolle, die die Hauptperson in der zweiten Variante von Skulpturarbeit einnimmt, macht nun deutlich, daß im Prozeß des Fallverstehens eine durchaus **verträgliche Verknüpfung dieser wahrnehmenden Distanz des Fallerzählers zu diesem Prozeß mit dem Anspruch, diesen Prozeß an bestimmten Stellen bzw. Phasen selbstverantwortlich und selbstbestimmend mitzugestalten**, möglich ist.¹

Welche **verallgemeinerbaren Erkenntnisse** lassen sich aus dieser Diskussion für die Ausgangsfrage dieses Kapitels nach den 'Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells durch die Verknüpfung mit anderen methodischen Verfahren' gewinnen?

1. Jede Anwendung einer bestimmten Methode im Rahmen des Fallkonzeptes mit seinem Arbeitsmodell bedarf der genauen Reflexion des Anwendungszweckes sowie der Klärung, an **welchen Stellen** der Fallbearbeitung diese Methode eingeführt werden soll und wie der **Lernprozeß** an diesen Stellen **gestaltet** wird. Wie das Beispiel mit der 'Skulpturarbeit' zeigt, ist die bloße Kennzeichnung einer Methode kein Kriterium, um über ihre Verträglichkeit mit dem Fallkonzept entscheiden zu können, da mit ihrer Anwendung oftmals unterschiedliche Intentionen, Bildungsinteressen und entsprechende Lernarrangements verfolgt werden.

¹Die Erfahrung in den Modellseminaren für betriebliche Ausbilder war, daß Fallerzähler sich oftmals in das Fallverstehen im 5. Arbeitsschritt einmischten, um den Prozeß mitzugestalten. Die Fallberater haben dies unterstützt, wenn die Teilnahme des Fallerzählers sich für die Entwicklung des Fallverstehens als hilfreich erwies und nicht irgendwelchen Rechtfertigungszwecken diene oder dazu führte, daß der Verstehensprozeß in den Deutungssog des Fallerzählers abdriftete. Die Diskussion hier um die Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells gibt Anlaß, diese Gedanken um die Rolle des Fallerzählers und seine Gestaltungsmöglichkeiten neu zu bedenken und sie systematisch in den 5. Arbeitsschritt hinzuzudefinieren.

2. Eine Einschätzung der Verträglichkeit mit dem Fallkonzept ergibt sich aus dem Bildungsanspruch des Konzeptes mit seinem Kern des Fall-**Verstehens**. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Anwendung methodischer Verfahren im Bildungsprozeß immer und unmittelbar auf die Beförderung des Fallverstehens gerichtet sein muß¹, sondern nur, daß ihre Anwendung dann problematisch wird, wenn sie das **Fallverstehen be- und verhindert² oder ersetzt³**. Aus der Sicht und dem 'Bildungs'verständnis der Anwender kann ein solches, dem Verstehen gegengerichtetes Methodenarrangement im Hinblick auf einen beabsichtigten Zweck zwar sehr nützlich und angemessen sein, aus der Sicht des Fallkonzeptes handelt es sich dabei allerdings um ein alternatives Konzept.

3. Etwas überspitzt läßt sich sagen, daß (fast) kein methodisches Verfahren von vornherein prinzipiell aus dem Arbeitskonzept der fallorientierten Fortbildung ausgrenzbar ist. Ob ein Verfahren im Bildungsprozeß für das Fallverstehen förderlich ist, bedarf jedoch der kritischen Überprüfung und ist vielleicht auch eine **Frage der „Dosierung“**, wie ein angehender Fallberater (Scholz) dies im Seminar formuliert hat: *„Reinbringen, glaub' ich, kann ich alles. Nur das Problem ist die Dosierung. Gestern Abend war das Problem über NLP⁴ oder Psychodrama - ich denk', das paßt alles 'rein. Und da krieg ich dann Schwierigkeiten mit meiner 'Tool-Box' als Trainer, die ich hab'. Ich kann (in der Fallarbeit) alles unterbringen, aber nicht so schön flexibel und spontan, wie das sonst in Seminaren geht, wenn z.B. alle durchhängen und ich sag': 'Machen wir Gruppenarbeit'. Und dann überleg' ich mir drei Themen, die eh' anstehen, und alle arbeiten mit, interaktiv und sinnvoll. Wenn ich das hier (im Rahmen von Fallarbeit) mach', passiert oft so ein Verstehensprozeßwechsel, den ich mit den Karten erlebt hab'⁵, da ist einfach was unterbrochen und ich tu' mich wahnsinnig schwer, wieder daran (an das Fallverstehen) anzuknüpfen. In diesem Konzept erfordert das nochmal so 'ne extreme, ja gedankliche Disziplinierung, ein klares **Bewußtmachen, was bringt das, was ich jetzt will, wirklich, und kann ich das in den Prozeß integrieren.**“* Dieses von Scholz geforderte Bewußtmachen, inwieweit die Inszenierung eines bestimmten Methodenarrangements für den Fallprozeß passend ist, ist eine Anforderung an die **Methodenkompetenz** des Fallberaters, die an

¹Wie auch nicht jeder Arbeitsschritt im Rahmen des Arbeitsmodells **unmittelbar** auf das Fallverstehen bezogen ist.

²Vgl. Beispiel I in diesem Kapitel bezgl. der sog. 'Pinwandmethode'.

³Vgl. Beispiel II in diesem Kapitel bezgl. der 'Interventionsanwendung' von Skulpturbildung im Sinn von Koch.

⁴Zum Verständnis von NLP vgl. die Hinweise in Kapitel 4.1.3.2, Punkt (7), Gesprächsszene 1.

⁵Scholz bezieht sich auf seine eigenen Erfahrungen mit der sog. 'Pinwandmethode': vgl. Beispiel I in diesem Kapitel.

anderer Stelle dieses Kapitels¹ als eine unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende Gestaltung von Fallarbeit beschrieben worden ist.

4.1.3.2.3 Das fallorientierte Fortbildungskonzept als ein Bildungskonzept in Abgrenzung zu anderen ('Bildungs'-)Konzepten

Die Konzeptreflexionen in den beiden Fallberaterseminaren führten immer wieder zu Fragen, die sich am **Bildungsanspruch** des Fallkonzeptes festmachten. Von Seiten der Seminarleiter wurden diese Fragen an bestimmten, oftmals 'kritischen' Stellen der Auseinandersetzung in eine sehr grundsätzliche Betrachtung übergeführt, in der der Bildungsanspruch des Fallkonzeptes in Abgrenzung zu anderen Konzepten verdeutlicht wurde. Diese Abgrenzungsversuche bezogen sich vor allem auf drei Konzeptmuster: der Beratung, der Therapie, der Moderation. Die **Konzeptgedanken der Seminarleiter** werden in diesem Kapitel wiedergegeben und gelegentlich kommentiert, wenn dies zum besseren Verständnis der Aussagen hilfreich erscheint. Ansonsten sprechen die Aussagen für sich. Sie bedeuten im Hinblick auf die vorausgegangenen Arbeitsteile eine Erweiterung und stellenweise auch eine Verdichtung der bisherigen Diskussion.² Zunächst soll anhand von zwei kurzen Ausschnitten aus unterschiedlichen Gesprächszusammenhängen die **Bildungsidee** verdeutlicht werden und hinsichtlich des Arbeitsmodells die Stellen aufgezeigt werden, in denen die Bildungsidee zum Tragen kommt. In den anschließenden Punkten geht es alsdann um die Frage der Abgrenzung von anderen Konzepten.

(1) Die Bildungsidee, die dem Fallkonzept zugrunde liegt

* Die Vielperspektivität des Fallkonzeptes:

Seminarleiter: „Also dieses Bildungskonzept ist ja nicht einfach vom Himmel gefallen, sondern es ist anschlussfähig an andere Konzepte, die man historisch verorten kann. In Kenntnis dieser Konzepte haben der Jörg und ich³ uns überlegt, wo schaffen wir was eigenes. Und die entscheidende Aussage, die wir in unseren Seminaren von Anfang an 'reingeben ist: Wir wollen einer Berufsgruppe im **Kern ihrer Tätigkeit** - im Fall von Ausbildern geht es z.B. um die Gestaltung des **Lernens** - in als schwierig erlebten Handlungssituationen

¹Vgl. Kapitel 4.1.2.2, Punkt 2

²Im Hinblick auf den Forschungsbericht zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal', in dem das Fallkonzept mit seinem Arbeitsmodell vorgestellt und begründet worden ist (vgl. Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997), können die Aussagen als Ergänzung zu den Ausführungen in diesem Bericht gelesen werden.

³Gemeint sind Jörg Valentin und Erich Hof.

zur Handlungssouveränität wieder verhelfen. Dabei, meinen wir, kann eine intensive Arbeit an den Beziehungsmustern, in denen der Fallerzähler steckt, sehr hilfreich sein, **muß es aber nicht**. Es kann auch wichtig sein, ihn als Person in seinem Handeln, in seiner Handlungsgeschichte, in seinen Handlungsbegründungen intensiv anzuschauen oder die Institution, den Betrieb, in den die Handlungssituation eingebunden ist. Und damit sagen wir, ist unser Konzept ein Bildungskonzept, weil es **höchst vielperspektivisch** angelegt ist und nicht von vornherein in eine bestimmte Richtung fokussiert. Also nochmal gesagt: Es geht darum, daß im Prinzip handlungsfähige Menschen, die partiell erleben, daß es an einer bestimmten Stelle ihrer Arbeit nicht so recht vorwärtsgeht, diese ihre partielle Unsicherheit vielperspektivisch durchdringen, an ihr arbeiten, um sich dann handlungskompetenter neu auf ihren Beruf einstellen zu können.“

*** Der Zusammenhang des fünften mit dem sechsten Arbeitsschritt: Die Verknüpfung des Konkreten mit dem Allgemeinen:**

Seminarleiter: „Dieses Arbeitskonzept hat natürlich eine lange Geschichte. Es waren mal sechs Arbeitsschritte, dann waren es acht Schritte, jetzt sind es zehn Schritte. Zu Beginn unserer Arbeit an diesem Konzept hatte der Fallberater im Innenkreis den Fall von Anfang bis Ende durchmoderiert. Da gab es den 6. Arbeitsschritt der 'Kernthemenbearbeitung' als solchen noch nicht. Man ist als Innenkreismoderator fast verzweifelt an der Aufgabe, einerseits in der Geschichte zu denken, in ihr zu bleiben und gleichzeitig zu überprüfen, was relevante, zentrale Sachverhalte sind, über die man dann irgendwie in der Verstehensarbeit eine Aussage macht. Da haben wir immer mehr gemerkt: Erstens ist das die totale Überforderung und zweitens wird hier eine Menge verschenkt. Das hat etwas mit der **Bildungsidee** dieses Konzeptes zu tun. Aus der Bildungstheorie der Erwachsenenbildung haben wir uns folgende Sichtweise angeeignet: Erwachsenenbildung bzw. Fortbildung hat im Kern zu leisten, daß der Fortgebildete eine **Beziehung** herstellen kann zwischen etwas **Konkretem**, das ist das, was der Fall hergibt, und etwas **Allgemeinem**, d.h. **Fallübergreifendem**. Es geht darum, daß eine Verknüpfung stattfindet und daß die Fähigkeit, etwas Konkretes, das ich erlebe, mit etwas Allgemeinem, was so etwas wie eine theoretische Leistung ist, in Verbindung zu bringen, meine **Urteilkraft** als Mensch stärkt und ich dadurch begründeter und erfolgversprechender handeln kann. So hört sich das an, wenn wir von der Bildung her begründen, wie die Arbeitsschritte 5 und 6 zusammenhängen. Das hat im Sinn der Bildungsziele eine unglaubliche Bedeutung. Wenn nichts Konkretes entsteht, verkümmert der Fall. Wenn aus dem Fall heraus keine verallgemeinerungsfähigen Sachverhalte entwickelt werden bzw. entwickelt werden können, entsteht nichts Neues, entstehen keine weiterführenden Sicht-

weisen, Erkenntnisse. In der Zusammenführung dieser beiden Seiten liegt die Attraktivität dieses Bildungskonzeptes.“

Wenn in der ersten Aussage noch gesagt wurde, daß sich die Bildungsidee des Fallkonzeptes aus der Vielperspektivität seiner Anlage begründet, wird dieser Gedanke durch die zweite Aussage differenziert: Die Vielperspektivität erscheint als eine unverzichtbare, notwendige Bedingung, damit so etwas wie Bildung entsteht; sie vermag diese **allein** aber noch nicht hinreichend zu begründen. Erst durch ihre **Verknüpfung** mit dem Fallübergreifenden, dem Allgemeinen, wird der Fallprozeß zu einem Bildungsprozeß.

(2) Die Balance zwischen Bildung und Beratung

Das Fallkonzept ist kein Beratungskonzept im engeren Sinn, sondern ein Bildungskonzept. Dennoch ist mit ihm sehr zentral ein **Beratungsverständnis** verbunden, das sich aus dem **Beratungsanspruch des Fallerzählers** an die Arbeitsgruppe und an den Fallberater ergibt.¹ Ob und wie dieser Anspruch des Fallerzählers **mit der Bildungsidee** des Fallkonzeptes im Hinblick auf die **anderen** an der Fallarbeit Beteiligten **vermittelt** werden kann, ist Gegenstand der folgenden Aussagen:

* Das Typische im Konkreten:

Seminarleiter: „Wir hatten bei unserer Konzeptentwicklung den Begriff ‘typisch’ von Anfang an in unserem Papier: die Fallbearbeitung soll darauf hinauslaufen, was quasi typisch an der Fallgeschichte ist. Und irgendwann ist uns deutlich geworden, daß das in die falsche Richtung führen kann, wenn das Typische zu früh ‘reinkommt; dann schneidet eine solche Sicht die Beziehung zum Fall ab. Es muß etwas Konkretes sein; das ist der Fall. In diesem Konkreten gibt es was ganz Handfestes, was ganz Wichtiges und dieses ganz Wichtige ist typisch für Situationen ähnlicher Art. Zum Beispiel ist typisch für junge Frauen, die am Anfang ihrer Bildungsarbeit mit Auszubildenden stehen, daß in deren Fallgeschichten das Machtthema eine zentrale Rolle spielt. Ich denke gerade an einige Fälle aus unseren Ausbilderseminaren. Was ich sagen möchte: Es gilt eben die Balance zu schaffen, daß man einerseits für den Fallerzähler was herausarbeitet, aber gleichzeitig, indem etwas typisch ist, auch für die anderen. Das ist der Messergrat, auf dem man sich bewegt.“

¹Vgl. hierzu die Ausführungen im Zusammenhang der Diskussion zum ‘Prozeß der Kernfragenfindung und -formulierung’ in Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (4).

*** Die Gefahr der Pädagogisierung des Falles:**

Teilnehmer: „Der Fallerzähler hat doch die Möglichkeit, die Fallarbeit zu beschneiden, also aus seiner Sicht den Fall in eine Richtung zu lenken, in die die anderen Teilnehmer oder vielleicht auch der Fallberater gar nicht gehen wollen. Das widerspricht sich doch irgendwie.“

Seminarleiter: „Ja und nein. Es widerspricht sich in der Weise, als hier **pädagogische und beraterische Anteile** deutlich werden. **Die Frage ist, welches Gewicht Sie als Fallberater der einen oder anderen Seite geben möchten.** Wenn Sie den Beratungsteil favorisieren, bleiben Sie beim Fallerzähler. Das hat u.a. damit zu tun, wer im Mittelpunkt der Fallarbeit stehen soll: der Fallerzähler oder die anderen? Wenn Sie quasi **gegen die Intentionen des Fallerzählers stark arbeiten**, mit der Maßgabe, daß die anderen auch etwas bekommen sollen, dann ist das die **Pädagogisierung der Situation**. Man kann den Fall nicht aufreißen, ihn zweiteilen; das geht nicht. Man kann den Fall nicht instrumentalisieren für irgendwelche Themen, die einem wichtig werden, und dann sitzt dieser Fallerzähler irgendwann in der Ecke und wundert sich, was eigentlich aus seiner Fallgeschichte alles wurde. Das ist das eine Extrem. Das andere Extrem, mal überspitzt ausgedrückt, ist, wenn der Fallerzähler sagt, 'mir ist Kernfrage 3 wichtig', und nach vier Minuten Arbeit an dieser Frage ist für ihn der Fall erledigt. Worum es geht, ist, **irgendwo dazwischen die eigene Linie zu finden**, wo man selber seinen Schwerpunkt legt, aber immer auch **im Gespräch mit den Teilnehmern**, vor allem mit dem Fallerzähler. Das ist nicht so einfach.“

„Der Messergrat, auf dem man sich bewegt“, ist eine Gratwanderung gleichsam zwischen den Beratungsinteressen des Fallerzählers und den Bildungsinteressen der anderen Teilnehmer, wobei die beidseitigen Interessen in der Regel und nach allen bisherigen Erfahrungen mit dem Fallkonzept auf eine sich gegenseitig unterstützenden Weise zusammentreffen. Wenn dies nicht der Fall ist, erlaubt es die Ethik des Fallkonzeptes jedoch nicht, dem Fallerzähler seinen Fall zugunsten von irgendwelchen Bildungsinteressen zu entziehen. Denn in allen Phasen des Fallprozesses ist und bleibt der **Fallerzähler der Souverän seines Falles**. Der Fall ist immer sein Fall.

(3) Das Fallkonzept ist kein therapeutisches oder therapieähnliches Konzept

Im Zusammenhang der Überlegungen hinsichtlich der Verbindungsmöglichkeiten des Fallkonzeptes mit Arbeitsmethoden wie Rollenspiel, Skulpturar-

beit, Psychodrama und verwandten Methoden¹ wurde gesagt, daß eine Verknüpfung sinnvoll und nützlich erscheint, wenn ihre Anwendung Fallarbeit **als einen Prozeß des Fallverstehens** unterstützt und weitertreibt, **nicht aber**, wenn die Anwendung irgendwelchen **Interventionszwecken** dient, die auf das Erleben des Fallerszählers und dessen Veränderung gerichtet sind. Fallarbeit in diesem letzten Sinn stellt die Person des Fallerszählers in den Fokus der Betrachtung, wobei die Arbeit an der Person in der Regel zu einer **sehr identitätsnahen, affektbezogenen** (und dabei die Lebensgeschichte berührenden) Auseinandersetzung führt, zu deren Bearbeitung es vor allem therapeutischer oder therapieförmiger und nicht so sehr pädagogischer Kompetenzen bedarf. Ein solches **ein-perspektivisches** und dabei in die **Tiefenstruktur** der Person eindringendes Vorgehen widerspricht der Bildungsidee des Fallkonzeptes, wie sie oben dargelegt wurde².

*Seminarleiter: „Diese Methoden, die angesprochen wurden, bringen ein völlig neues Thema in's Gespräch: die **Gratwanderung zwischen Bildung und Therapie**. Wir sprachen zuvor über die Gratwanderung zwischen Bildung und Beratung³, jetzt geht es um die Gratwanderung zwischen Bildung und Therapie. Meine Position ist - ich sag's mal sehr zugespitzt -, daß alles, was nur nach Therapie riecht, nicht hierher gehört. Deshalb sind, nach meiner Wahrnehmung, auch **keine therapeutischen Momente als Strukturmomente in unserem Arbeitsmodell drin**'. Deshalb auch nicht der Versuch, erlebnisintensiv in die Geschichte der Subjekte zurückzuschauen, sie auszubuddeln mit ihren Biographien, sondern da zu bleiben, wo sie im Fall sind, in der Situation. Alles das sind Prinzipien, die den Hintergrund haben, diese Grenze zwischen Bildung und Therapie, sofern man sie wahrnehmen und beschreiben kann, zu respektieren, also bescheiden zu bleiben im eigenen Veränderungsanspruch.“*

(4) Das Fallkonzept ist kein Moderationskonzept

Frage 11 des Fragekatalogs⁴, 'warum wird nicht mit der Moderationsmethode entlang des Arbeitsmodells gearbeitet?', war eine häufig und z.T. heftig diskutierte Frage, an deren Klärung vor allem die aus der Moderationsarbeit kommenden Teilnehmer interessiert waren. Moderation ist ein Konzept der **Gesprächsführung und -steuerung**, das darauf abzielt, mit einfachen, aber effizienten Methoden „Problemanalysen, Zielsetzungen und Lösungswege aus der Gruppe herauszumoderieren“.⁵ Das Moderationskonzept verlangt vom Moderator nicht, daß er selbst sich in die inhaltliche Auseinandersetzung mit

¹Vgl. Kapitel 4.1.3.2.2, Punkt (2)

²Vgl. Punkt (1) in diesem Kapitel

³Vgl. Punkt (2) in diesem Kapitel

⁴Vgl. Kapitel 4.1.3.1, Punkt (1)

⁵Scholz, J.M. 1994, S.8

einer Arbeitsaufgabe begibt, sondern daß er sich auf die Gestaltung des Gesprächsprozesses konzentriert. Eine solche **Trennung von inhaltlicher Mitarbeit und Gesprächsführung** ist im Fallkonzept im Hinblick auf die Rolle des Fallberaters nicht vorgesehen. Im Gegenteil. Vom Fallberater wird erwartet, in Verbindung seiner Aufgabe der Prozeßgestaltung auch seine (erwachsenen- und berufspädagogischen) Wissens- und Deutungskompetenzen in die Fallarbeit einzubringen.¹ Im folgenden Diskussionsausschnitt aus dem ersten Fallberaterseminar wird in den Aussagen des Seminarleiters die **Begründung** für diese Erwartung an den Fallberater wiedergegeben. Zugleich vermag das Gespräch auch einen Einblick in die Begründungen jener Teilnehmer geben, die für eine Trennung zwischen inhaltlicher und moderativer Arbeit plädieren.

Teilnehmer: „Was ist denn für euch der Grund für die Entscheidung, daß der Fallberater auch inhaltlich mitarbeitet und sich nicht nur auf den Prozeß konzentriert?“

Seminarleiter: „Eine ganz simple Antwort: Es wäre unsinnig, das, was im Fallberater an Erklärungs- und Verstehenskraft steckt, einfach auszublenden. Für uns ist das Fallkonzept kein Moderationskonzept, sondern ein Bildungskonzept.“

Teilnehmer: „Also ich denk', das erfordert 'ne hohe Kompetenz von dem Fallberater, sowohl den Prozeß im Auge zu haben als auch noch sich inhaltlich zu überlegen, was da abläuft. Das einzig stichhaltige Argument für mich wäre, daß man zeigt, wie Fallarbeit geht. Da fiel mir aber ein, das könnte man auch ersetzen durch ein 'wording'; das ist das, was du (gemeint ist der Seminarleiter) gestern gemacht hast, als du den dritten Arbeitsschritt anmoderiert hast und gesagt hast: 'Ich als Robert sehe mich so und so'; daß man also so ein 'wording' vorgibt, das den Prozeß in die richtige Richtung steuert. Also das würd' ich mir eher wünschen, als daß der Moderator eine inhaltliche Aussage macht.“

Seminarleiter: „Also ich hab' für mich persönlich eine gute Begründung, es nicht so zu machen. Nach meiner Einschätzung hängt diese Fallarbeit in ihrer Fruchtbarkeit, also daß die Fälle weitergeführt werden, auch davon ab, in einem starken Maß, daß die Teilnehmer Vertrauen gewinnen in die Fähigkeit des sog. 'Moderators', sich ernsthaft in ihre Situation, in ihre Person, in ihre je spezifische Problematik hineindenken zu können und aus dieser Erfahrung heraus für sie kompetente Deutungsangebote machen zu können. Das ist für mich eigentlich der zentrale Punkt. Daß ich etwas gut anmoderiere, das ist

¹Vgl. die Kapitel 4.1.2.1 und 4.1.2.2

außerordentlich wichtig. Aber ich sag's nochmal: Ich hielt' es für sehr, sehr schade, wenn nicht alles, was an Kompetenz da ist, genutzt wird, mit allen Risiken, die ihr ja entdeckt habt, wo wir schon 'ne Menge Fehler gemacht haben, in vielerlei Hinsicht, indem wir Fragen zugeschlagen haben oder Teilnehmer zugedeckt haben usw. - das ist alles schon passiert, gerade am Anfang, als wir mit unserem Konzept die ersten Gehversuche machten. Aber unter dem Strich würd' ich sagen, es wäre außerordentlich schade, wenn diese Kompetenz nicht genutzt würde.“

(An späterer Stelle seiner Ausführungen verdeutlicht der Seminarleiter im Hinblick auf den **6. Arbeitsschritt**, wie er diesen Schritt inhaltlich gestaltet:) „Ich persönlich verhalte mich im Schritt 6 als traditioneller **Kursleiter**, wie man sich das so vorstellt. Ich stell' mich meistens an's Flip, entwerfe Strukturen, versuche das Thema zu differenzieren und versuche dann gesprächsweise die Sichtweisen und das Wissen der Teilnehmer einzubinden. Das muß man nicht so machen, man kann es aber so machen.“

Teilnehmer: „Also für mich wär's als **Neuanwender** eine Überforderung, weil drei Sachen darin' sind: Einmal das Moderieren, um den Prozeß zu gestalten; zweitens inhaltlich mitzudenken und sich einzubringen; und drittens vielleicht auch noch mitzuschreiben. Ich empfinde es als eine **Überforderung, alle drei Sachen auf einmal zu machen**. Ich denk', daß mit 'ner bestimmten Routine, wenn ich Erfahrungen habe und weiß, wie das genau abläuft, ich dann schon die drei Funktionen miteinander verbinden kann; aber als **Neuanwender** würd' ich mich dabei überfordert fühlen. Und da wär' mein Vorschlag, einfach die Funktionen zu trennen.“

Wenn man die Befürchtungen dieses Teilnehmers vor einer Überforderung im Zusammenhang der bisherigen Analysen zu den 'spezifischen Schwierigkeiten der Seminarteilnehmer im Umgang mit Fallkonzept und Arbeitsmodell' in diesem Arbeitsteil (4.1.3) liest, wird leicht erkennbar, daß sich diese Befürchtungen vor allem auf die **Anforderungen des 6. Arbeitsschrittes** der 'Kernfragenentwicklung und -bearbeitung' richten¹. Für angehende Fallberater, die sich in ihrer bisherigen 'Bildungsarbeit' weitgehend als Moderatoren zu erkennen gaben, die darüberhinaus in ihrer Ausbildung bzw. ihrem beruflichen Werdegang keinen Zugang zu einem Bildungsverständnis entwickeln konnten, bedeutet dieser 6. Arbeitsschritt, in dem vor allem die **berufspädagogische Kompetenz** des Fallberaters² angefordert ist, in der Tat eine hohe Herausforderung, die zunächst Angst macht. Diese zu überwinden, zumindest sich mit ihr zu arrangieren und sie nicht durch die Ausklammerung der gefor-

¹Vgl. vor allem die Punkte (4) - (7) in Kapitel 4.1.3.2.1.

²Vgl. Kapitel 4.1.2.2

dernten Kompetenz abzuspalten, ist zum einen - darauf weist dieser Teilnehmer selbst hin - eine Frage der wachsenden Erfahrung, zum andern aber auch eine Aufgabe an die eigene Fortbildung, sich in berufspädagogischen Fragen und in einem berufspädagogischen Denken kompetent(er) zu machen¹.

4.1.3.2.4 Zusammenfassende Skizzierung einiger 'typischer' Problemlagen - Versuch einer Bündelung der vorangegangenen Problemanalyse

In diesem Abschlußteil soll im Hinblick auf die Leitfrage dieses Kapitels (4.1) nach der 'Passung der fallorientierten Fortbildung mit den Kompetenzen der angehenden Fallberater' die oben geführte Diskussion (Kapitel 4.1.3.1 und 4.1.3.2) in Form von **Thesen** zusammengefaßt und verdichtet werden. Die Thesen stehen nicht trennscharf zueinander, sondern bedingen und ergänzen sich zum Teil. Die Thesen haben den Charakter einer **Ergebnisdarstellung**, d.h. eine Diskussion, in der es um die Begründung der Thesen geht, wird nicht mehr - und wenn, dann nur am Rande - geführt; der Begründungsteil ergibt sich aus den oben ausgebreiteten Analysen und wird hier vorausgesetzt.

1. These: Teilnehmern, die in ihrem beruflichen Werdegang oder ihrer bisherigen Bildungsarbeit **keinen** Zugang zu einem Bildungsverständnis entwickeln konnten, ist der **Bildungsanspruch** des Fallkonzeptes zunächst sehr **fremd** und **unbegriffen**. Sie haben daher über lange Strecken des Seminarverlaufs Schwierigkeiten, die Bedeutung der Arbeitsschritte 5 ('die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen') und 6 ('Kernthemen bearbeiten im Hinblick auf grundlegendes Wissen'), insbesondere deren **inneren Zusammenhang** in seiner Bedeutung für das Fallbearbeitungsziel der Handlungsfähigkeit (als Stärkung und Erweiterung des Urteilsvermögens) zu erkennen. Überlegungen und praktische Versuche dieser Teilnehmer, durch Verknüpfung des Arbeitsmodells mit **bestimmten Methoden bzw. Techniken**² **Fallarbeit im 5. und 6. Schritt zu beschleunigen, zu komprimieren, abzukürzen oder zu ersetzen**, zeugen meist (nicht immer!)³ von diesem Unverständnis.

Im Unterschied zu diesen 'bildungsfernen' Teilnehmern können sich jene Teilnehmer, die aus einer 'Bildungsecke' kommen (z.B. von der Erwachse-

¹Dies kann über die Auseinandersetzung mit berufspädagogischer oder fachverwandter Literatur geschehen oder über Fortbildungsmaßnahmen wie diese Fallberaterseminare, in denen das stärkste Interesse der Teilnehmer der Arbeit mit dem 6. Arbeitsschritt - über Beobachtung und eigenes Probehandeln - galt.

²Z.B. 'erlebnisintensivierende' Interventionsmethoden oder auch moderative Verfahren

³Vgl. die Ausführungen zu den 'Modifikationsmöglichkeiten des Arbeitsmodells' (Kapiteln 4.2.2.2 und 5.1.3), in denen Abkürzungsverfahren dargestellt werden. Sie setzen allerdings beim Fallberater eine 'Habitualisierung' der inneren Logik des Arbeitskonzeptes voraus und benötigen zu ihrer Umsetzung keine Methodenarrangements, die von außen an das Arbeitskonzept herangetragen werden.

nen- oder Berufspädagogik), in der Regel problemloser mit den Aufgaben und Kompetenzerfordernissen der Arbeitsschritte 5 und 6 arrangieren, da ihnen der Bildungsgedanke, der diesen Schritten zugrunde liegt, vertrauter ist. Dennoch bedeutet auch für jeden einzelnen dieser Teilnehmergruppe der 6. Arbeitsschritt eine große Herausforderung an die Weiterentwicklung der eigenen (berufspädagogischen) Kompetenz.

2. These: Die Einsicht in den Bildungszusammenhang der Arbeitsschritte 5 und 6 bedeutet nicht zwangsläufig, daß auch das **Bildungshandeln** dieser Einsicht folgt. So können Teilnehmer, deren Bildungsverständnis vorrangig aus der theoretischen Beschäftigung z.B. im Rahmen eines pädagogischen Studiums hervorgegangen ist, mit dem **sinnverstehenden** Anforderungsprofil des 5. Arbeitsschrittes ihre Mühe und Not haben. Meist ist es der **diskursiv-argumentative** Denk- und Verständigungsmodus, den sie sich in ihrer Hochschulsozialisation zueigen gemacht haben, der ihnen dabei im Wege steht.

3. These: Schwierigkeiten mit einem sinnverstehenden Zugang zur Fallarbeit haben oftmals auch Teilnehmer, die sich in ihrer Bildungsarbeit in erster Linie als **Lehrende** oder Unterrichtende (z.B. als Kursleiter in Bildungsinstitutionen) verstehen. Für diese Teilnehmer bedeutet Bildungsarbeit vor allem eine Aufgabe, die **Instruktionen** erfordert.

4. These: Schwierigkeiten mit dem sinnverstehenden Anspruch von Fallarbeit können insbesondere Teilnehmer haben, die einem **Moderationsverständnis** von Bildungsarbeit nahestehen. Diese Schwierigkeiten können partieller oder auch grundsätzlicher Art sein:

* Partiiell sind Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, daß Teilnehmer aus ihren Moderationserfahrungen **moderative Arbeitstechniken** in die Fallarbeit einführen (wollen)¹, **ohne** näher zu bedenken, ob die Anwendung dieser Techniken Fallarbeit im Modus des Fallverstehens widerstreitet.

* Grundsätzlicher Art sind die Schwierigkeiten, wenn das Moderationsverständnis darauf hinausläuft, dem Fallberater die Möglichkeit der inhaltlichen Mitarbeit zu entziehen und ihn **auf die Aufgabe der Gesprächsführung und -steuerung zu beschränken**. Aus der Sicht der angehenden Fallberater mag es für solche Überlegungen oder Forderungen 'gute' Gründe geben²; sie beinhalten jedoch ein **instrumentelles** Verständnis von pädagogischem Handeln, da in solchen Forderungen dieses sich auf methodisches Handeln reduziert. Dies liegt nicht im Rahmen des Fallkonzeptes.

¹Vgl. z.B. die Anwendung der sog. 'Pinwandmethode': Kapitel 4.1.3.2.2, Punkt (1).

²Z.B. die Begründung der Überforderung für „Neuanwender“, wenn sie die Aufgabe der Prozeßgestaltung mit der Erwartung einer inhaltlichen Mitarbeit verbinden sollen: vgl. Kapitel 4.1.3.2.3, Punkt (4).

5. These: Auch die Anwendung sog. 'erlebnisintensivierender' Verfahren wie z.B. Rollenspiel, Skulpturarbeit, Psychodrama, NLP kann dem Verstehensanspruch des Fallkonzeptes widerstreiten. Dies ist in der Regel dann der Fall, wenn diese Methoden als **Interventionstechniken** zur Anwendung kommen, die beim Fallerzähler auf dessen Veränderung seines Erlebens abzielen, um dadurch mögliche Lösungswege im Hinblick auf seinen Fallkonflikt zu erproben. Solche Methodenarrangements¹ bedeuten in letzter Konsequenz die **Instrumentalisierung** des Fallkonzeptes, da sie zur Eliminierung der geforderten Reflexionsprozesse (z.B. der Kernfragenbearbeitung im 6. Arbeitsschritt) führen.

6. These: Ein Einbezug sog. 'erlebnisintensivierender' Methoden in den Fallbearbeitungsprozeß kann aber auch **verträglich, sinnvoll und sehr nützlich** sein. Dies ist dann möglich, wenn diese Methoden nicht als Interventionstechniken zur Anwendung kommen, sondern als **Unterstützungsmethoden für das Fallverstehen**. In diesem Sinn können sie im Vorfeld des 5. Arbeitsschrittes wie auch innerhalb dieses Schrittes an den Verstehensprozeß angekoppelt werden und diesem dadurch weiterführende Impulse geben.² Eine solche am Fallverstehen orientierte Anwendung setzt beim Fallberater allerdings eine **hohe Methodenkompetenz** voraus: Zum einen im Hinblick auf die Vergewisserung des passenden 'Ortes', an dem ein bestimmtes Verfahren in den Arbeitsprozeß eingeführt werden soll, zum andern hinsichtlich der Methodengestaltung selbst.

7. These: Eine kompetente, an den Bildungsgedanken und das Fallverstehen gebundene Methodengestaltung kann, was die **Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitskonzeptes** betrifft, **weitreichend** sein. Sie kann z.B. dazu führen, daß sich die Rolle des Fallerzählers im Verlauf des Verstehensprozesses verändert. Während dem Fallerzähler in der Anlage des Fallkonzeptes eine eher passive, nicht in den Prozeß eingreifende Rolle zugeschrieben wird, erscheint es im Zuge der Anwendung von Methoden wie Rollenspiel oder Skulpturarbeit durchaus möglich, dem Fallerzähler eine den Verstehensprozeß **mitgestaltende** Rolle zuzuweisen, **ohne** daß der Fallerzähler dabei seinen Beobachterstatus, der ihm die wahrnehmende Distanz zu seinem Fall ermöglicht, aufgeben muß.³

¹Sie sind oftmals verbunden mit dem Interesse, Bildungsarbeit zu 'ökonomisieren', d.h. vor allem, den Arbeitsprozeß zu beschleunigen oder abzukürzen.

²Besonders geeignet und für das Fallverstehen hilfreich kann eine Einbindung von Methoden wie Rollenspiel oder Skulpturarbeit sein, wenn es in einem bestimmten Fall darum geht, die Beziehungen und Beziehungsmuster der beteiligten Fallpersonen zu verstehen.

³Vgl. hierzu die Diskussion, die in Kapitel 4.1.3.2.2, Punkt (2) im Zusammenhang der Anwendungsmöglichkeiten von Skulpturarbeit geführt wurde.

Diese Gedanken zu den Erweiterungsmöglichkeiten des Arbeitskonzeptes sind ein Beispiel dafür, daß die 'fallorientierte Fortbildung' im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach ihrer Anschlußfähigkeit an die Kompetenzen der Fallberater vor allem in **methodisch-didaktischer** Hinsicht entsprechend diesen Kompetenzen **weiterentwickelbar** ist. Unter der Voraussetzung, daß die den Fallberatern zur Verfügung stehenden Kompetenzen in den Bildungsrahmen des Fallkonzeptes integrierbar sind, ist das Fallkonzept mit seinem Arbeitsmodell für vielfältige, vor allem methodische Erweiterungen offen.

8. These: Methodenkompetenz, die angebunden ist an den Bildungsgedanken des Fallkonzeptes, verlangt vom Fallberater, **zwischen pädagogischen und therapeutischen oder therapieähnlichen Arbeitsverfahren** unterscheiden zu können und bei der Fallarbeit darauf zu achten, daß sie nicht in ein therapeutisches Fahrwasser abgleitet. In den Fallberaterseminaren gaben Teilnehmer, die in ihrer Bildungsarbeit mit den zuvor angesprochenen 'erlebnisintensivierenden' Methoden arbeiten, zu erkennen, daß für sie die Differenz zwischen einem pädagogischen und einem therapeutischen Handeln bislang kein besonders bedenkenswertes Thema war und sie mit diesem Thema daher sorglos umgegangen sind. Für diese Teilnehmer war sehr hilfreich zu erfahren, daß eine **Grenzüberschreitung** von einem pädagogischen zu einem therapeutischen Handeln aus **ethischen** Gründen (Schutz der 'Intimsphäre' des Fallerzählers), aus **pädagogischen** Gründen (der Definitionsrahmen des Fallkonzeptes als ein Bildungskonzept) und aus **fachlichen** Gründen (die mangelnde therapeutische Kompetenz)¹ in der Regel aller Fälle höchst problematisch ist, auch wenn es im Einzelfall oft schwierig ist, die Grenze zu erkennen.²

¹Der Großteil der sogenannten 'erlebnisintensivierenden' Methoden stammt aus der therapeutischen Praxis und wurde von der 'Pädagogik' adaptiert. 'Bildungsexperten', die mit diesen Methoden arbeiten, sind sich meist nicht der therapeutischen Implikationen dieser Methoden bewußt und sind auch nicht selbst therapeutisch ausgebildet.

²Sehr eindeutig ist ein Grenzfall, wenn der Fallerzähler - in Anwendung der Souveränitätsregel - unmißverständlich mitteilt, daß für ihn die Grenze für eine Weiterarbeit in dieser oder jener Form erreicht ist. Schwieriger wird das Erkennen der Grenze, wenn der Fallerzähler seinen Widerspruch (Widerstand) nicht verbal, sondern psychisch zum Ausdruck bringt. Dabei können die Ausdrucksformen sehr vielfältig und mehr oder weniger verdeckt sein: Der Widerstand kann sich in Form von Rationalisierungen äußern (z.B. in apodiktischen Rechtfertigungsversuchen, daß ein bestimmter Sachverhalt, den es im Fall zu verstehen gilt, 'so und nicht anders war' und deshalb 'so und nicht anders gesehen werden muß'); er kann sich auch - der andere Pol der Spannbreite von psychischem Widerstand - in psychosomatischen Erscheinungen äußern (z.B. daß dem Fallerzähler der Schweiß auf der Stirn steht oder er zu stottern beginnt). Wenn der Fallberater solche Erscheinungen als Zeichen eines Widerstandes erkennt, verbietet es sich ihm aus den oben genannten Gründen, **gegen** diesen Widerstand oder auch nur **an** diesem Widerstand weiterzuarbeiten. (Die Arbeit **an** Widerständen im Interesse des Verstehens intrapsychischer Prozesse ist z.B. Gegenstand der Psychoanalyse, nicht aber von Pädagogik oder Bildungsarbeit.) Das hand-

9. These: Die Schwierigkeiten für den Fallberater, bei seiner Gratwanderung zwischen Bildungsanspruch und therapeutischer Verführung nicht abzustürzen, sind grundgelegt im **Beratungscharakter** des Fallkonzeptes, das zwar ein Bildungskonzept ist, aber mit der Bildungsidee **untrennbar** einen Beratungsanspruch verbindet. Er ergibt sich aus der **Rolle des Fallerzählers:** Der Fallerzähler steht gewissermaßen im Zentrum der Fallbearbeitung, weil der Fall in allen Phasen des Arbeitsprozesses immer **sein** Fall ist. Die Geschichte des Falles stellt sich der Arbeitsgruppe allein im Lichtkegel der Deutungen und 'Wirklichkeitskonstruktionen' des Fallerzählers dar, von denen der Verstehens- und Reflexionsprozeß der Arbeitsgruppe ausgeht und zu diesen er in allen Arbeitsschritten zurückkehrt - dabei die Aufgabe vor Augen, dem Fallerzähler zu helfen, daß er seine Handlungssouveränität in seinem Fall wiedergewinnt. Es verbietet sich daher, dem Fallerzähler an irgendeiner Stelle des Fallprozesses die Verfügung über seinen Fall zu entziehen und die Fallbearbeitung **abgekoppelt** von seiner Person weiterzutreiben - auch nicht im 6. Arbeitsschritt der Kernfragenbearbeitung, in dem der Arbeitsprozeß sich der Entwicklung verallgemeinerungsfähigen Erkenntnissen zuwendet. Dies käme einer **Instrumentalisierung seiner Person** gleich für irgendwelche Zwecke, die vielleicht nicht die seinen sind.

Der Beratungsgedanke widerstreitet daher möglichen Versuchungen von (angehenden) Fallberatern, die von der 'Pädagogik' oder von der 'Wissenschaft' kommen, einen Fall zu **pädagogisieren**, indem sie ihn als '**didaktischen**' Fall behandeln. Damit soll gesagt sein, daß der Fall vorrangig als **bloßes Mittel** oder Beispiel ('Exemplum') dient, um mit seiner Hilfe allgemeine Erkenntniszusammenhänge darzustellen oder grundlegendes Wissen zu vermitteln - abgelöst von der Frage, ob ein solcher Zugriff auf den Fall noch im Interessenshorizont des Fallerzählers liegt.¹ Wenn zuvor (These 8) von der oftmals schwierigen, aber zu leistenden Balance zwischen einer pädagogischen und einer therapeutischen Arbeitsform die Rede war, geschah dies vor allem mit Blick auf den einen oder anderen aus der Gruppe der sog. 'Trainer'; wenn an dieser Stelle von der gleichfalls schwierigen Balance zwischen einem Beratungs- und einem Bildungshandeln bzw. zwischen Beratung und Pädagogik gesprochen wird, ist dies vor allem an die **Adresse der Pädagogen und Wis-**

lungsleitende Prinzip in der Bildungsarbeit kann in einem solchen Fall demnach nur heißen: **Mit** dem Widerstand zu arbeiten, indem ich ihn als **Grenze** einer intensiveren Hinwendung zur Person des Fallerzählers respektiere. (Vgl. hierzu auch Mechler, M., Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit, Anhang 6.1.)

¹Ein solches Fallkonzept ist in der Pädagogik bzw. Fortbildung durchaus bekannt - als Fallmethode. Sie zählt zu den sog. aktivierenden Methoden und wurde vor allem in den 80er Jahren theoretisch begründet und praktiziert. Mit dem hier diskutierten Konzept von Fallarbeit hat dies im Kern nichts zu tun. Aus der Fallarbeit in die Fallmethode überzuwechseln stellt, wie hier dargelegt, eine 'Fehlform' von Fallarbeit dar.

senschaftler gerichtet. Die Herausforderung im Hinblick auf deren Kompetenzentwicklung als Fallberater ist nicht so sehr - wie bei den 'Trainern' - das Problem des 'Psychologisierens', oder 'Therapierens', sondern das des 'Pädagogisierens' und/oder des 'fallbemächtigenden' 'Theoretisierens'.

10. These: Das Fallkonzept geht von einer **konstruktivistisch** und **pragmatisch** geleiteten Sicht von (Fall-)Wirklichkeit aus. Bezogen auf den Prozeß der Fallarbeit bedeutet dies u.a., daß die in ihm zum Ausdruck kommenden Deutungen, Erkenntnisse, Theorieleistungen '**Als-ob-Annahmen**' darstellen, die sich, was ihre Geltung betrifft, einer '**objektivistischen**' Beurteilung im Erkenntnismodus von 'richtig', 'wahr', 'gewiß' oder 'realitätszutreffend' **entziehen**. Teilnehmer, deren Denken stark an eine 'objektivistische' Auslegung von Wirklichkeit angelehnt ist, haben mit einem konstruktivistischen Grundverständnis von Fallarbeit **an unterschiedlichen Stellen des Arbeitsprozesses oftmals erhebliche Schwierigkeiten**: Z.B. indem sie im 2. Arbeitsschritt die 'richtigen' Fragen stellen wollen, im 5. Arbeitsschritt nach der 'richtigen' Falldeutung suchen, im 6. Arbeitsschritt sich mit dem Zweifel herumschlagen, daß die Erklärungsversuche nicht 'stimmen' könnten¹ oder die Kernfragen nicht 'zutreffend' sind² wie im Fall eines Teilnehmers, der die Formulierung von Kernfragen mit dem Prozeß der Hypothesengewinnung vergleicht, da seiner Auffassung nach der Außenkreis bei seiner Beobachtung der Arbeit des Innenkreises seine Aufmerksamkeit darauf richten sollte, „ob die Hypothesen zutreffen oder ob wir sie verändern müssen“. Auch in diesem Erkenntnismuster des 'Verifizierens' bzw. 'Falsifizierens', das in seiner Herkunft auf einen bestimmten Typus empirischer (Sozial-)Wissenschaft zurückreicht, in diesem sich der betreffende Teilnehmer über einen längeren Zeitraum seines wissenschaftlichen Arbeitens bewegt hat, ist eine 'objektivistische' Sicht von Wirklichkeit grundgelegt.³

Für angehende Fallberater, die in der Erkenntnishaltung des 'Objektivismus' sich ihre Welt und damit auch ihre Bildungswelt angeeignet haben, ist ein **Ausbruch** aus dieser Welt, falls dies überhaupt gewollt wird, die **vielleicht schwierigste Herausforderung** an die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen. Wie dies vielleicht erfolversprechend geschehen kann - hierzu nochmals

¹Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (5)

²Vgl. hierzu Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (4)

³Selbstkritisch anzumerken ist allerdings auch, daß Sprachwendungen im Fallkonzept wie beispielsweise die Kennzeichnung der Kernfragen als 'Knackpunkte' (damit ist die Vorstellung verbunden, daß über die kompetente Bearbeitung der in den Kernfragen angesprochenen Sachverhalte der (schwierige) Fall 'geknackt' werden könnte) einer objektivistischen Sichtweise Vorschub leisten. Solche Sprachwendungen machen deutlich, wie sehr eine 'vergangen geglaubte' Wirklichkeitssicht das Denken und die Sprache der Konzeptentwickler auch heute noch verfolgt.

die kurzen Überlegungen, die an anderer Stelle zu diesem Thema dargelegt wurden, da diesen Gedanken nichts mehr hinzuzufügen ist: „Ein Aufbrechen einer eingeschliffenen Erkenntnishaltung erscheint nach allen Erfahrungen nicht so sehr über Überzeugungsarbeit, sondern vor allem oder vielleicht auch nur allein über den Weg der **Erfahrung** zu gehen: der Erfahrung in vielfältigen Fallbearbeitungen, die zur Einsicht führen kann, daß Deutungsarbeit, sofern sie sich von Kriterien wie 'Richtigkeit', 'Realitätsangemessenheit' oder 'Gewißheit' leiten läßt, nicht nur den Deutungsprozeß im Sinn des Fallverstehens behindert, sondern ihm kontraproduktiv im Wege steht“.¹

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

Bei der Darstellung des Gegenstandes dieser Untersuchung wurde festgestellt²: Wenn Weiterbildner für insgesamt 10 Tage ihren herkömmlichen Berufsalltag suspendieren, um sich einem ihnen zunächst fremd erscheinenden Bildungskonzept lernend zu nähern, dann brauchen sie dafür gute Begründungen. Je nach Begründungsmuster wird ihre Annäherung an das Bildungskonzept unterschiedlich verlaufen, die von ihnen identifizierten Problemlagen werden sich unterscheiden und das Ergebnis der lernenden Auseinandersetzung wird ein je unterschiedliches sein. Dieser Gedanke verweist auf die hinter beiden Modellseminaren stehende Grundthematik, daß Bildungskonzepte, ganz gleich, wie sie im einzelnen konzipiert sind, von den Interessierten nicht einfach vorbehaltlos 'gelernt' oder 'angeeignet' werden, sondern daß sie vor dem Hintergrund spezifischer Befindlichkeiten, das sind bestimmte Interessenlagen und aktuelle Bedürfnisse, kritisch begutachtet und überprüft werden, um dann entweder insgesamt verworfen, in veränderter Weise angenommen oder zur Gänze integriert zu werden.

An dieser Thematik wird in diesem Kapitel angeknüpft³. Der forschende Blick richtet sich auf die Frage, wann und wie ein gesellschaftlicher Bedeutungskomplex⁴ für den Lernenden zum aktuellen Lerngegenstand wird. Die Leitfrage lautet: „*Wie kann das Subjekt dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also einen Lerngegenstand aus den potentiell möglichen Lerngegenständen (gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen) von sich aus selbst auszugliedern. Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet stellt sich diese Frage wie folgt: 'Woher kann ich vor dem Einsetzen*

¹Kapitel 4.1.3.2.1, Punkt (5)

²Siehe Kapitel 3.1.2

³Vgl. zu dieser Thematik auch Kapitel 2.2.1

⁴Das Bildungskonzept 'Fallarbeit'

*der Lernhandlung eigentlich selbst wissen, wo und in welcher Weise es in einem bestimmten Falle etwas für mich zu lernen gibt?'*¹ .. Welche gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen das Subjekt im Rahmen eines Handlungsproblems für sich als bedeutsam erachtet, bestimmt sich über seine biographisch sowie situational entwickelte Befindlichkeit (Bedürfnisse, Interessen), die dem Subjekt spezifische gesellschaftliche Möglichkeiten und Behinderungen wahrnehmbar werden lassen. Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden wird zwar vom Lehrarrangement und insbesondere der Lernanforderung mitbestimmt, sie ist aber kein Reflex darauf, sondern die Zusammenfassung biographischer und gesamtsituationaler Erfahrungen. Ist die Wertigkeit dieser Befindlichkeit höher als die im Lernprozeß zu erwartenden Anstrengungen, werden diese Lerngründe motiviert verfolgt.² .. Wer die Lerngründe und Lernbehinderungen des Subjektes im Lehrlernverhältnis verstehen will, ist damit zwangsläufig auf die Einnahme des Subjektstandpunktes des Lernenden verwiesen."³

Dies wird im folgenden in doppelter Weise getan. Zunächst über die Darstellung von drei Selbstbeschreibungen von Fallberatern sowie einem focussierten Interview mit einem Fallberater⁴. Das Projektteam hatte diese Teilnehmer an den Modellseminaren gebeten⁵, sich ihres ganz persönlichen Zugangs zum Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu vergewissern, dabei ihre verschiedenen Schritte⁶ zu rekapitulieren, die dabei gemachten Erfahrungen und Einschätzungen zu formulieren und sich Perspektiven für den Umgang mit dem Bildungskonzept zu überlegen. Die dabei entstandenen Texte sind sehr persönliche Dokumente und geben einen vertieften Einblick in die Interessen- und Begründungswelt von Erwachsenen, die für sich entscheiden, an einer bestimmten Stelle ihres beruflichen Lebens eine Schleife einzulegen, um sich einem berufsbedeutsamen Bildungskonzept zu nähern und es hinsichtlich seiner Tauglichkeit für das berufliche Handeln und damit für das eigene Lernen zu überprüfen.

Der zweite Zugang zum gleichen Thema entspricht dem typisch wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß. Es werden die von den Teilnehmern der bei-

¹ Holzkamp 1993, S. 212

² Vgl. Osterkamp 1982, S. 60, zitiert nach Ludwig 1997, S. 8

³ Ludwig 1997, S. 8

⁴ Siehe Kapitel 4.2.1

⁵ Bzw. das Interview in die folgende Richtung geführt.

⁶ Erste Kenntnisnahme des Konzeptes, Entwicklung von Neugierde und Interesse, Erfahrungen mit dem Modellseminar, Erfahrungen mit selbst implementierten Seminaren entlang des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit', persönliche und berufliche Perspektiven im Umgang mit diesem Bildungskonzept.

den Modellseminare in den verschiedensten Zusammenhängen¹ kursöffentlich gemachten Lern- bzw. Lernwiderstandsbewegungen mit den entsprechenden Verweisen auf die je spezifischen „Rahmungen des Selbst“² in rekonstruktiver Absicht erarbeitet werden. Das Ergebnis sind die insgesamt 5 Typisierungen, die in Kapitel 4.2.2 die Gliederung darstellen. Der erste Halbsatz jedes Gliederungspunktes focussiert eine spezifische 'Rahmung' der Personen, die unter diesem Punkt typisiert sind, der zweite Halbsatz bringt zum Ausdruck, in welche typische Mittel-Zweck-Relation das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entsprechend der vorgängigen 'Rahmung' (Befindlichkeit) jeweils gestellt wird.

Beide Formen des wissenschaftlichen Erkenntnisbemühens zusammen vermitteln einen von konkreten Personen getönten³, dennoch systematisierenden Zugang zu der Frage nach der Anschlußfähigkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' an Berufsbiographien und Lebensentwürfe.

4.2.1 Biographieorientierte Erzählungen und Reflexionen von 4 Fallberatern

- Die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' aus dem eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont

In diesem Kapitel berichten und reflektieren vier Fallberater über ihre Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Fallkonzept - sei es im Rückblick auf ihre Erfahrungen in den Fallberaterseminaren, sei es in Bezug auf ihre Handlungsprojekte in der Erprobungsphase zwischen den beiden Seminarteilen, sei es hinsichtlich ihrer Fallarbeitserfahrungen, die sie im Kontext ihres beruflichen Arbeitsfeldes nach Abschluß der Fallberaterseminare gemacht haben. Das Verbindende (der 'rote Faden') der hier wiedergegebenen Dokumente ist die Offenlegung und Reflexion der **Lerngeschichte** dieser Fallberater in ihrem Umgang mit dem Fallkonzept. Die Ausgestaltung dieses Grundthemas fällt in den einzelnen Berichten z.T. sehr unterschiedlich aus: Z.B. in sprachlicher Hinsicht, indem der eine oder andere Fallberater auf eine eher narrativen und subjektnahen Weise über seine Erfahrungen reflektiert, während ein anderer in einer eher systematisierten Ausdrucksform berichtet.

¹ Z.B. als Fallberater bei einer Fallbearbeitung im 8. Arbeitsschritt, als Mitbeteiligter im 9. Arbeitsschritt, bei den Metareflexionen über eine aktuelle Fallbearbeitung im 10. Arbeitsschritt, bei den Reflexionen auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit', bei der Entwicklung von Handlungsprojekten, beim Bericht über Erfahrungen mit Handlungsprojekten oder bei der Reflexion des didaktischen Konzeptes der beiden Modellseminare.

² Vgl. Wittpoth, J. 1994

³ Das Gegenmodell dazu ist die Reduzierung der konkreten Personen im Forschungsprozeß auf 'Untersuchungsobjekte' oder 'Probanden'.

Auch in thematischer Hinsicht unterscheiden sich die Berichte z.T. deutlich, indem z.B. der eine von seinen schulischen Lernerfahrungen ausgeht, während andere unmittelbar an ihren Seminarerfahrungen oder Fallarbeitserfahrungen im beruflichen Umfeld anknüpfen. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen der Fallberater an ihre Lerngeschichte mit Fallarbeit sind Ausdruck ihrer je individuellen Aneignung des Fallkonzeptes. Als autobiographische Zeugnisse sprechen sie für sich und sollen daher auch nicht interpretiert oder - von einigen knappen Vorbemerkungen abgesehen - kommentiert werden. Für den Leser dürfte zum Verstehen der Dokumente und für die eigene Bedeutungszuschreibung hilfreich sein, wenn er die Texte auf dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 4.1 liest.

- (1) *„Der Zugang zu den Lernenden als ein sinnverstehender Zugang, denk' ich, ist für mich der entscheidende und didaktisch relevante Zugang. Das ist nicht einer neben anderen, sondern ich hab' einen gesucht, weil ich mit meinem alten vor drei Jahren unzufrieden war, und hab' eigentlich mehr gefunden, als ich mir erhofft hatte.“*

Interview mit Albert Kohl

Vorbemerkung: Das Interview fand etwa zwei Jahre nach Abschluß des ersten Fallberaterseminars statt, an dem Albert Kohl teilgenommen hatte. Das Interview kam anläßlich eines Gewerkschaftsseminars zustande, das Kohl gemeinsam mit dem Interviewer (Erich Hof) im Modus von Fallarbeit durchführte. Im Gespräch werden **folgende Themenkreise** angesprochen:

- * Die Beweggründe, die Kohl veranlaßten, am Fallberaterseminar teilzunehmen
- * Kohls Lernerfahrungen in diesem Seminar
- * Kohls Projekterfahrungen in der Praxisphase zwischen den Seminarteilen
- * Kohls Erfahrungen mit Fallarbeit nach dem Fallberaterseminar mit Blick auf die weitere Zukunft.

Hof (H): „Also ich erkläre 'mal kurz, worum es in unserem Gespräch eigentlich geht. Ich möchte dich zurückversetzen in die Zeit, als du zum ersten Mal gehört hast, da gibt's also Fallarbeit als Bildungskonzept, also **zunächst** 'mal so **die Frage**, was hat dich da neugierig gemacht, warum hast du dich dann letztlich entschlossen, nach [nennt den Seminarort] zu gehen.

Der **zweite Themenkreis** betrifft dann deine Erfahrung in [nennt den Seminarort] mit diesem 10-tägigen Seminar und der **dritte Themenkreis**, der mich interessiert, jetzt nach [nennt den Seminarort] deine Erfahrungen in

deiner praktischen Bildungsarbeit mit diesem Konzept. Ja, **also erstmal warum kamst du auf die Idee, dich auf dieses Fallkonzept einzulassen?**“

Kohl (K): „Die Idee selber, glaub’ ich, wenn ich mich richtig erinnere, resultiert aus dem Angebot, ja der Ausschreibung, also die hab’ ich durch den Kontakt über dich bekommen. Und in der Ausschreibung, wenn ich mich jetzt zurückerinnere, das ist jetzt schon 3 Jahre bald her, war was drin’, was mein Interesse geweckt hat, und zwar, ich muß genau überlegen, also es war einmal der **methodische Aspekt**, also der andere Zugang, also dieser **Schlüsselbegriff ‘Verstehen’**. Und der zweite Aspekt, der für mich wichtig war, war eher so der **didaktische**, und zwar so der seminarpädagogische Aspekt, also was die **Durchführung von Seminaren** angeht, weil ich halt bisher so in meiner Biographie also diese Ecke nie besonders beleuchtet hab’. Von meinem pädagogischen Selbstverständnis her hab’ ich mich eigentlich immer mehr so eher als Antipädagoge definiert, der so diese organisierten Seminarveranstaltungen naja eher ausgeklammert hat, oder ich sag’ ‘mal, die Wichtigkeit der Organisation solcher Seminare ausgeklammert hat zugunsten immer der Frage, ja, welche Lernaktivitäten der Teilnehmer und welche Begrenzungen durch, was weiß ich, ihre Umwelt und Gesellschaft und so herrschen. Das resultiert noch aus meiner Beschäftigung im Rahmen meiner Dissertation mit dem Lernen und den Lernmöglichkeiten in Bürgerinitiativen usw. Also das sind eher so meine Themenfelder gewesen, aber nie die Frage nach der Organisation von Lehr-Lernprozessen in Seminaren.“

H: „Die Durchdidaktisierung,“

K: „die Durchdidaktisierung“

H: „die war dir eher so ‘n Greuel.“

K: „Ja. Da hab’ ich aber gemerkt in meiner Praxis, daß es halt so, wie ich das dann mach’, halt auch irgendwie fad wird, daß links und rechts neben mir seminarpädagogische Konzepte entstehen, also so mikrodidaktische Konzepte entstehen, die attraktiver sind als diese fade Arbeit am Thema. Konzepte, die aber halt auch wieder einzuordnen sind in diesen bunten schillernden Reigen von irgendeinem Seminarpopanz, und eher so effekthascherisch sind. In diesem Zusammenhang, also vor diesem Problem interessierte mich das Angebot, quasi aus einem zweiten Grund: Also erstens eher so einen anderen methodischen Zugang zu finden und zweitens das Versprechen, da kannst du dir auch was für deine Seminarpraxis holen, was **Durchdidaktisierung** angeht, aber etwas, das also jenseits von dieser Effekthascherei steht, also, was weiß ich, bunte Kärtchen und so. Also das waren so die zwei Hauptbeweggründe,

wenn ich mich richtig erinnere, wobei der erste im starken Zusammenhang auch mit meiner Forschungsarbeit steht.“

H: „Und dann gab's diese Chance nun, sich für dieses zweiteilige Modellseminar in [nennt den Seminarort] anzumelden. Da ist jetzt meine Bitte, dich nochmals einzulassen, einzufühlen, wie das so begann, **wie du dich da so in diesem Modellseminar erlebt hast, was du mitgebracht hast an Fähigkeiten**, an Kompetenzen, wo du dich erlebt hast als jemanden: 'aha, das kann ich und das paßt zu mir', aber auch in dem Konzept Stellen entdeckt hast, wo du gesagt hast, 'Mensch, das kann ich eigentlich gar nicht' und so. Also deine Bewegungen in [nennt den Seminarort] auf das Konzept hin und deine Versuche, dieses Konzept in irgendeiner Weise zu deinem zu machen.“

K: „Also, wenn ich mich nicht ganz täusche, hatte ich vor dem Seminar ein Skript von dir über die Fallarbeit, und das hatte ich gelesen, als Vorbereitung, und war der festen Meinung, daß ich's verstanden hab'. Also von daher wußte ich zumindest, was so das Ziel der Fallarbeit sein soll, und konnte das, ich sag' 'mal mit meinen Vorstellungen von Lernen und Lernhilfen und Lernbegrenzungen zusammenbringen. Also ich hab' zum damaligen Zeitpunkt **sehr stark in diesen Kategorien und Begriffen von 'System' und 'Lebenswelt' gedacht** und war ziemlich intensiv in dieser Habermas'schen Diskussion drin', und die Vorstellung, die ich mit in dieses Seminar gebracht hab' und vor der ich auch dieses Fallkonzept ursprünglich immer interpretiert hab' und dann im Seminar versucht hab', zusammenzubringen, war also diese Dualität von System und Lebenswelt. Also ich hab' alle möglichen Phänomene davor untersucht, wo Begrenzungen des Zugangs von Teilnehmern, von lernenden Subjekten zu ihrer Lebenswelt durch Einflüsse des Systems stecken. So. Was mich im Seminar von meiner Erfahrung her **erst 'mal stutzig gemacht hat**, das war diese sehr stark auf, ja wie soll ich's sagen, **auf persönliche Betroffenheit und Emotionalität abzielende Arbeitsform und das Gesprächsklima**, weil ich aus meiner Erfahrung von 10, 12 Jahren gewerkschaftlicher Bildungsarbeit halt es anders gewohnt bin. Die ist halt eher so nüchtern, sachlich, thematisch, und man versucht halt dann, die irgendwie locker und spaßig zu machen, aber die Person als solche kommt bei der Dominanz der Themen nicht so vor, bleibt eher im Hintergrund, vor allem in ihrer Emotionalität. Aber das ist schon eine Form, die mir persönlich zusagt. **Also von daher konnte ich mich darauf ganz gut einlassen. Es war nur neu und war anders, aber eher erfrischend anders.** So und dann ging die Krux eigentlich los. Im ersten Seminarteil konnte ich den Fall, den du mit Jörg zuerst moderiert hast oder die ersten zwei Fälle, die ihr moderiert habt, gut mit meinen Vorstellungen eben von 'System' und 'Lebenswelt' zusammenbringen; ich konnte das gut nachvollziehen. Ich hatte zunächst einmal so systematische Zweifel bei der Skizzierung des Schrittes 5 mit diesen verschiedenen Dimen-

sionen, also Person, Beziehung, Gesellschaft, Lernorganisation, und so. Also an denen habe ich mich so 'n bißchen aufgehängt, weil sie mir 'n bißchen unsystematisch erschienen, weil ich dachte, naja, wieso ist plötzlich Lernen ein Thema, das liegt doch irgendwie so quer dazu. Gut, und nach meinem Habermas-Modell gab's 'ne Personenebene, das ist ganz klar, 'ne Beziehungsebene, 'ne kulturell gesellschaftliche Ebene - also, das waren so die Fragen, die sich mir gestellt haben. Ansonsten dachte ich, ist das Konzept eine gute Methode, um Lernprozesse anzustoßen. So, und **dann war ich, glaube ich, einer der ersten, die versuchsweise moderiert haben, und das ging in die Hose. Da hab' ich also gemerkt, daß da nochmal was anderes darumherum und dahinter steckt, als ich ursprünglich glaubte verstanden zu haben.** Also das war erst einmal 'ne Verunsicherung, ja, und wenn ich's richtig beleuchte, ich hab' dann erstmal versucht, mehr zuzuhören, weil mir klar wurde, daß das, was ich bisher verstanden hatte, noch nicht alles war oder weil ich das vielleicht halt noch nicht richtig verstanden hatte. Also wenn ich's im Vergleich zu meinem jetzigen Standpunkt betrachte, hab' ich die Fallarbeit damals mehr unter einem methodischen Zugang gesehen als unter einem subjektorientierten Zugang, also **daß dieses Verfahren etwas ist, was von Anfang an über die verschiedenen Schritte bis zum Schritt 10 immer etwas mit dem Subjekt des Fallers, mit seiner Subjektivität zu tun hat.** Das ist mir erst, ich weiß nicht, ob noch während des ersten Seminarteils oder erst im zweiten Seminarteil oder erst während der Praxis nach dem ersten Seminarteil deutlich geworden. Also es war für mich zunächst 'mal eine sehr stringente und sehr überzeugende Methode für den Lehrenden, Lernprozesse zu unterstützen. Aber halt wirklich nach wie vor aus der Sicht des Lehrenden, der versucht, die bösen Einflüsse des Systems auf diese Lebenswelt der Lernenden aufzudecken und durch Reflexion zurückzudrängen. Und das hat 'ne Zeit gedauert, bis ich kapiert hab', daß vom ersten Schritt an ohne diesen Menschen, der da drin' sitzt [gemeint ist der Fallers, nichts geht, egal welche Schritte ich da unternahme. Also Ausgangspunkt bei jedem Schritt und bei jeder Frage ist immer die Überlegung desjenigen oder derjenigen, die da sitzen. Ich weiß jetzt nicht mehr, ob mir das im ersten Seminarteil schon so klar wurde oder vielleicht erst so richtig im zweiten Seminarteil.“

H: „Also ich würde das aus meiner Erinnerung eher bestätigen. Der erste Seminarteil endete in einem Wust offener Fragen und nur weniger Klärungen. Wir haben ja alle möglichen Wege beschritten, Moderationstechniken eingeführt, Pinwände mit Kärtchen behängt, und dann eben wieder überlegt, was hat das mit dem Konzept zu tun. Und dann hast du 'ne Erfahrung gemacht, die nicht ganz durchgezogen werden konnte, weil sofort wieder reflektiert wurde. Also es war ein unglaublich komplexes System von Erfahrungen, Reflexionen, aber alles Erfahrungen nicht voll durchgezogen, Reflexionen nicht

voll auf den Punkt gedacht. Es war also eher, aus meiner Sicht, etwas aufgebrochen als etwas zuende geführt.“

K: „Also für mich war am Ende des ersten Seminarteils schon klar, daß das irgendwie für mich wichtig ist und wichtig bleiben wird.“

H: „Dieser Einschätzung bist du dir sicher gewesen?“

K: „Ja. Also das war mir klar. Wie gesagt, es waren ja die zwei Ziele, weswegen ich hierher gekommen bin. Also erstens methodisch war für mich klar, daß hier ein wichtiger Zugang zu einer wissenschaftlichen Methode gefunden worden ist, auch wenn sie mir zum damaligen Zeitpunkt ganz klar noch nicht war; und es war unter dem Gesichtspunkt der Didaktisierung auf jeden Fall etwas, was mir sehr zugesagt hat. Erstens 'mal war es diese Ernsthaftigkeit - ich würd's 'mal eher so sagen, damals war's auf der Ebene der Ernsthaftigkeit und noch nicht die Subjektorientierung -, **also diese Ernsthaftigkeit hat mich überzeugt und die Tiefe, also daß hier 'ne andere Tiefe erreicht wurde als heute normalerweise bei irgendeinem thematischen Gequatsche.** Und ich hab' ja damals dann auch das 'Projekt Mannheim'¹ in's Auge gefaßt.“

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

K: „Das, ich sag' 'mal, empfand ich damals für sehr erfolgreich; ich würd' aus dem jetzigen Standpunkt heraus sagen, es **war erfolgreicher als das, was ich sonst gemacht hätte².** Aber es war nicht in dem Sinne subjektorientiert. Was ich dem Teilnehmerkreis dort mit meinem damaligen Erfahrungsstand auf jeden Fall mitgeben konnte, war eine sehr starke Orientierung auf ihren betrieblichen Fall hin; aber ich war schon sehr stark derjenige, der ihnen diesen Fall strukturiert hat.“

H: „Du hast den Fall als didaktisches Hilfsmittel genommen, um deine Sicht der Dinge, um deine Thematiken zu verdeutlichen?“

K: „Nee, ganz so stark nicht, so stark nicht. Also ich hab' den Fall schon mit den Begriffen, die in den Arbeitsschritten 3 bis 5 erarbeitet wurden, analysiert und strukturiert, aber **sehr monologisch und durchsetzt mit meinem Eigenen.** Also es war eher so ein Gemisch. Ich hab' diese Fallbeschreibungen in

¹Im 'Projekt Mannheim' ging es um die Durchführung eines Seminars für Betriebsräte eines größeren Unternehmens angesichts der Problematik betrieblicher Umstrukturierungsmaßnahmen.

²Kohl meint: wenn er nicht mit dem Fallkonzept gearbeitet hätte.

den Schritten 3 bis 5 genommen, hab' dazu meine systematische Sicht genommen, hab' das, was an Fallbeschreibung da war, ergänzt. Also es war weniger ein Strukturierungsangebot da, an dessen Gerüst die Teilnehmer hätten jetzt die Begriffe hinhängen können. Also da hab' ich dann doch ziemlich massiv die Arbeit in die eigene Hand genommen; aber für die Teilnehmer war es 'ne neue Erfahrung, war es anders und interessant und vor allem es hat ihnen für ihre betriebliche Arbeit geholfen. Insofern also war das Seminar für mich auch eine Bestätigung.“

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

K: „Ja, ein **Personalräteseminar**¹. Das war **problematischer**, weil ich da 'ne zusätzliche Verkomplizierung eingebaut hatte. Ich wollte in diesem Seminar den Personalräten externe Sachverständige bzw. Experten vorstellen mit dem Ziel, daß wir erstens 'mal sehen, was können die und können die mir helfen und wer von denen käme für uns in Frage. Und um das Ganze nicht zu einer plumpen Werbeveranstaltung oder so was werden zu lassen, **hab' ich drei externe Experten in diesen Arbeitsschritt 6 eingebaut** und hab', nachdem ich zunächst ein Erklärungsangebot zu dem Fall, an dem wir in den Arbeitsschritten 1 bis 5 gearbeitet hatten, angeboten hab', sie aufgefordert, doch in ähnlicher Weise diesen Fall zu strukturieren. Ja, zwangsläufig **kam dann ein Schaulaufen dabei 'raus**. Dieses Schaulaufen hat dazu geführt, daß die Erklärungsangebote dieser Externen **mit der bisherigen Fallarbeit nichts oder nur sehr wenig zu tun hatten** - ausgenommen der Peter², nur der stand natürlich unter dem gleichen Demonstrationsdruck wie die anderen beiden. Und damit war natürlich für die Teilnehmer nicht mehr deutlich, warum wir vorher in den Schritten 1 bis 5 diesen Riesenaufwand betrieben hatten und die [gemeint sind die Experten] zum Schluß ihre Null-acht-fünfzehn-Dinger abgenudelt haben, weil das kannten die von ihren betrieblichen Sachverständigen schon lang. So, also einige haben's trotzdem irgendwie noch für ganz gut gefunden, und einigen habe ich damit die Fallarbeit vergällt.

Also **das waren diese zwei Erfahrungen**, aber insgesamt, wie gesagt, hat sich meine Einschätzung aus dem ersten Seminarteil eher verstärkt, **daß das schon der richtige Weg ist, daß ich vielleicht in dem einen oder anderen Fall halt dann noch dazu lernen muß**, aber insgesamt war es schon ein Weg für mich.“

¹Themenschwerpunkt dieses Personalräteseminars war die Frage nach geeigneten Handlungsstrategien für Personalräte im öffentlichen Dienst vor dem Hintergrund der wachsenden Einführung neuer Arbeitstechnologien.

²Peter ist der zweite Fallberater - ein Kollege aus dem Fallberaterseminar -, mit dem Kohl das Seminar durchführte.

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

K: „Das war die Phase zwischen den beiden Seminarteilen. Dann kam der **zweite Seminarteil**. Ich würd' 'mal sagen, was mir auch geholfen hat in der Zeit, war halt meine intensive Beschäftigung mit dem Holzkamp¹. Ja, ich hatte von Anfang an Schwierigkeiten mit deinem² Deutungsbegriff und dem konstruktivistischen Ansatz, weil ich ja aus dieser Habermas-Ecke noch kam. Das war für mich 'ne deutliche Hürde. Und **der Holzkamp hat für mich das theoretische Tor geöffnet, um mich auf dieses Verständnis von Verstehen einlassen zu können, ohne meine gesellschaftstheoretischen Vorstellungen auflösen zu müssen.**“

H: „Also dem Subjektivismus anheimzufallen als Gefahr?“

K: „Ja, ich sag' 'mal, dem Subjektivismus im Sinn der Beliebigkeit anheimzufallen. Und meine Position, mit der ich heute an dieses Fallmodell geh', ist eben nicht, daß ich sag', hier stehen jetzt beliebige Deutungen nebeneinander, die alle falsch oder richtig oder was auch immer sein können und ihren eigenen Stellenwert haben, **sondern ich sag mir, das sind Deutungen, die in Bezug zu gesellschaftlichen Konstellationen stehen** und die für mich und für alle Anwesenden in irgendeiner Form erkennbar sind. **Und in Bezug zu diesen Konstellationen müssen sie sich ausweisen und begründen.**“

Durch meine Beschäftigung mit Holzkamp hatte ich jedenfalls einen guten Zugang zu den Lernprozessen in diesem Seminar. Und **der für mich erfolgversprechende Zugang zu diesem Fallmodell wurde dann in diesem zweiten Seminarteil grundgelegt und begründet**. Dieser zweite Seminarteil war für mich vor allem zur Reflexion meiner zwei Praxisgeschichten wichtig. Weil ich war bis zum Anfang des Seminars eigentlich schon sehr überzeugt, daß das tolle Geschichten waren, bei dem Personalding allerdings weniger. Ich wurde im zweiten Seminar dann verunsichert mit dem Problem, daß ich jetzt hier wieder der **Weltaufdecker** war im Arbeitsschritt 6. Mit dieser Sicht der Dinge bin ich 'rein gegangen. Also für mich war das wohl so, wenn ich mich richtig erinnere, daß ich diese Schritte 3, 4 und 5 als für mich neue und bedeutsame Schritte erkannt hab', in denen die Teilnehmer emotional und kognitiv reflektieren können, und es dann aber an mir liegt, die Analyseleistung im Arbeitsschritt 6 zu bringen. Ich glaub', **das war so bei mir die Krux**. So, bis ich's also dann eben verstanden hab', ja, es irgendwann 'mal dann bei mir

¹Holzkamp, Begründer der 'Kritischen Psychologie', hat 1993 in einer umfassenden Arbeit seine Lerntheorie, die auf einem subjektwissenschaftlichen Ansatz basiert, der Öffentlichkeit vorgestellt.

²Gemeint ist Erich Hof.

geschnackelt hat, **daß dieser Schritt 6 'Kernthemen bearbeiten' einen thematischen und inneren Zusammenhang mit diesen vorausgegangenen Arbeitsschritten, vor allem mit dem Schritt 5 haben muß**, also daß das, was eben die Teilnehmer als Subjekte an Bedeutungen vorbringen, **daß das das Erklärungsmodell werden muß**. So, das hab' ich, glaube ich, geschnallt im zweiten Seminar. Und dann stand ich halt vor dem Problem, das, was die im Innenkreis alles 'reintragen, in ein Gerüst, in eine Struktur zu bringen. Das war dann 'ne Hürde. Aber, na gut, irgendwann hab' ich's kapiert; und das hast du ja auch deutlich gemacht, daß das halt sozusagen eigentlich 'ne bevorzugte Leistung wissenschaftlicher **Theoriearbeit** ist, solche Modelle da anzubieten. Also insofern war das für mich jetzt wieder wissenschaftlich, was Theoriearbeit angeht, und für mich nochmal 'ne wichtige Erfahrung, weil vorher für mich Theoriearbeit sehr stark unter dem Gesichtspunkt eher ihrer Stichhaltigkeit und Wahrheit usw. gelaufen ist. Seltsamerweise [er lacht] habe ich diese Einschätzung sehr lang mit mir 'rumgeschleppt. Es ist mir zwar nie so bewußt geworden, aber die hab' ich hartnäckig mit mir 'rumgetragen. Also diese **Relativität** bezüglich Theorien als Erklärungsangebote, die war mir nie so bewußt, so klar, sie hypothetisch zu sehen, als **Möglichkeiten**, aber halt schon als Möglichkeiten, die, sagen wir, mehr oder weniger nah an einer Wahrheit liegen - obwohl ich mich eigentlich ziemlich intensiv mit dem kritischen Rationalismus und dann eben mit Handlungsforschung und allem Möglichen auseinandergesetzt hab', aber wohl immer unter der Perspektive, die bessere Wahrheit zu finden. Na gut, also auf jeden Fall an der Ecke hat's mir auch was geholfen. Ja, und dann vor dem Hintergrund hab' ich mich ja auch noch 'mal, als Parallele zu meiner Arbeit [meint seine Habilitationsarbeit], intensiver mit diesen methodischen und erkenntnistheoretischen Fragen beschäftigt und **hab' dann eben Parallelen zu fallorientierten und hermeneutischen Verfahren gezogen** und versucht, das irgendwie passend zu kriegen. Also das war für mich halt auch persönlich wichtig, daß ich jetzt hier 'ne praktische Erfahrung mit einem hermeneutischen Vorgehen hatte, das mir den Zugang zur Literatur halt erleichtert hat.“

H: „Ich hatte dir damals einen Artikel gegeben, der genau in diese Thematik reinpaßte. Ich dachte, das könnte helfen, die Verbindung zwischen der Erkenntnistheorie in dieser Form und dessen, was wir hier hineindefiniert haben, zu finden.“

K: „Ja, diese **Perspektivenverschränkung** war das, genau. Daraufhin hab' ich ja ziemlich viel und lang da methodisch und methodologisch 'rumgemacht.

So, nach dem zweiten Seminar kamen einige **Praxisprojekte**, die dann schon **in dem Stil abliefen, wie ich Fallarbeit heute verstehe und verstanden hab'**.

Wobei halt, wie gesagt, das hast du ja beim ersten Fall hier¹ gesehen, es halt **an einzelnen Punkten noch Mißverständnisse** gibt, insbesondere was das Verhältnis von subjektivem Nachvollzug, also das Hineinversetzen in die Perspektive der Akteure, die begriffliche Aufarbeitung der Handlungssequenz und eben dieses Kernthemenbearbeiten betrifft. Bei mir ist immer noch so ein hierarchisches Denkmuster drin', also ausgehend von der Handlungssequenz: **Nachvollziehen, dann begriffliches Arbeiten, dann Erklären, sozusagen als ein induktiver Vorgang** von dem beobachtbaren Handeln über vorsichtige Begriffsarbeit hin zum Erklärungsmodell - vielleicht auch angeleitet durch meine Beschäftigung mit der 'grounded theory'². Also mir ist jetzt noch 'mal deutlich geworden, auch aufgrund unserer Diskussion von gestern, daß bei mir zwar dieser innere Zusammenhang da ist, aber zu diesem Nachvollzug der Handlungsperspektiven der Akteure vielleicht mehr Mut dazu kommen muß, **diese Perspektiven freier zu interpretieren**. Ich wollt' mich halt sehr stark an beobachtbare Sequenzen halten, weil ich eben halt auch versuch' bei den Textinterpretationen [im Rahmen seines Habilitationsprojektes], möglichst nachvollziehbar zu bleiben .."

H: „Wenn man das macht, dann bleibt man sehr, sehr stark im Deutungsschema der Fallerzähler.“

K: „Ja, ja, das ist so ein Paraphrasieren dann.“

H: „Ja, der Fallerzähler kann dann laufend bestätigen: 'genau, genau so war's'. Und das ist im Kern nicht ganz im Sinne unseres Konzeptes, sondern ich muß auch, wie du sagst, den Mut haben, über meine Lebenserfahrung und über das, was mir zugewachsen ist an Kenntnissen und Wissen, in eine solche Situation, in die Person hineinzugehen und sie in einer Weise lebendig werden zu lassen, die nicht unbedingt der Sicht des Fallerzählers entspricht - und ich brauch' mich ja auch von ihm nicht bestätigen zu lassen, sondern das ist mein Angebot an ihn. Das ist dir heute oder gestern klar geworden?“

K: „Ja, bei der Diskussion gestern vor allem und heut' dann, als ich dich im Innenkreis beobachtet hab', da ist mir das sozusagen nochmal deutlich geworden, daß man also hier einfach mutiger sein muß, eigene Interpretationen da mit einzuflechten.“

(Es folgt ein kurzer Rückblick auf das gemeinsam durchgeführte Seminar.)

¹Das Interview zwischen Hof und Kohl fand im Anschluß an ein von den beiden gemeinsam durchgeführtes Seminar statt. Der Hinweis von Kohl auf den „ersten Fall hier“ bezieht sich auf dieses Seminar.

²Die 'grounded theory' ist ein von A.L. Strauss entwickeltes sozialwissenschaftliches Verfahren, das vor allem der Theoriegenerierung dient.

K: „Also das ist mir hier bei der Fallarbeit nochmal deutlich geworden. Von daher kann ich jetzt nur sagen, das Konzept ist mir jetzt auf jeden Fall so klar und handhabbar, **daß ich mich trau', damit zu arbeiten**. Aber es ist halt jedes 'mal, wenn man's macht, wenn noch jemand mit dabei ist, der einem ein Feedback geben kann, immer wieder was Neues dabei, was man halt, wenn man selber jetzt irgendwie 'rumwurschtelt, noch dazu im Innenkreis und im Außenkreis, nicht so wahrnimmt. Und außerdem: Erfolg ist sowieso immer der schlechteste Lernbereiter und Garant für Entwicklung. Alle sind begeistert, man selber auch, man freut sich und usw.“

H: „Also mein Hiersein in diesem Sinne meiner praktischen Tätigkeiten hier¹, das stelle ich jetzt so für mich 'mal fest und bitte dich, das eventuell zu korrigieren, ist eine ähnliche Form, wie ich es mit dem Hubert² gemacht habe, der auch durch mein praktisches Mittun und mir dabei Zugucken und mit mir Reden an bestimmten Stellen seiner Erfahrungen, auch im Sinne, dabei ein Stück Theoriearbeit zu leisten, nochmals einen aus seiner Sicht gewaltigen Entwicklungsschritt machen konnte. Ist das auch die Botschaft, die bei dir ein Stück drin' steckt? Das Fallberaterseminar in [nennt den Seminarort] war die eine Erfahrung, deine praktischen Erfahrungen waren das zweite und jetzt, quasi mit dem Repräsentanten des Arbeitsmodells nochmals authentisch gearbeitet zu haben, war der dritte Erfahrungsmodus?“

K: „Also ich empfind' jetzt keinen großen Sprung. Ich empfinde **eine sehr wohlthuende Differenzierung in wichtigen Schritten**. Vielleicht war bei mir der Sprung durch diese theoretische Beschäftigung entlang meiner Arbeit, durch die vergleichbare Thematik irgendwo schon da.“

H: „Ja, also den 'großen Sprung' hab' ich für mich auch gleich wieder zurückgenommen. Wollte ich nicht, sondern genau im Sinne dieser von dir angesprochenen Differenzierung, Präzisierung.“

K: „Ja, es war auch eine **Vergewisserung**, weil man schustert sich halt irgendwas zurecht, und ich denk', man könnte vielleicht sogar auch damit leben. Aber, wenn jemand, wie du jetzt, an der Seite ist, dann kommt man halt um Erfahrungsschritte weiter, die das Modell in sich schlüssiger machen, weil ich mein', da zählt einfach deine Erfahrung und diese Logik, die für dich halt doch nochmal klarer ist, weil es deine ist. Und insofern ist es also eine Vergewisserung und es ist 'ne sehr wichtige Differenzierung, die einen dann auch sicherer macht.“

¹Hof meint das mit Kohl zusammen durchgeführte Seminar.

²Hubert ist ein anderer Teilnehmer aus den Fallberaterseminaren, mit dem Hof auf dessen Wunsch gleichfalls ein fallorientiertes Fortbildungsseminar durchgeführt hat.

H: „Wenn du dir jetzt in der **näheren Zukunft** vorstellst, als Fallberater tätig sein zu wollen, wie stellt sich dir diese Zukunft als Pädagoge dar? Als eher etwas, worauf man sich freuen kann, in dem Sinne etwa: da gibt's wirklich ein Feld, wo ich auch wirklich Zufriedenheit bekommen kann, oder gibt's da noch Seiten, wo du sagst: Fallarbeit, ok, das ist ganz wichtig, aber es gibt auch Relativierungen.“

K: „Also **das ist für mich kein Modell neben anderen**. Es ist für mich ein **pädagogisches Verständnis**. Ich mein', man kann die Organisationsform, wie man Fallarbeit macht, die kann man verändern. Man kann's im Innenkreis und Außenkreis machen und man kann's irgendwie anders machen. Also für mich ist es ein Zugang zum Lehr-Lernverhältnis und ein bestimmter methodisch-methodologisch ausgewiesener. Entweder man betreibt Pädagogik vor dem Hintergrund dieses Verständnisses oder vor dem Hintergrund eines anderen Verständnisses. **Ich hab' mich für dieses Verständnis entschieden**. In welcher Organisationsform das stattfindet, ob jetzt als Beratungsgespräch, ob jetzt hier in dieser Kreisform oder in einer 'normalen', thematisch orientierten Seminarrunde mit Tischen, das ist nicht entscheidend und auch veränderbar. **Der Zugang zu den Lernenden als ein sinnverstehender Zugang, denk' ich, ist für mich der entscheidende und didaktisch relevante Zugang**. Das ist nicht einer neben anderen, sondern ich hab' einen gesucht, weil ich mit meinem alten vor drei Jahren unzufrieden war, und hab' eigentlich mehr gefunden, als ich mir erhofft hatte.“

H: „Das Anknüpfen an reale Handlungssituationen, also wenn ich das 'mal aufnehme, was du sagst, im Sinne des sinnverstehenden Entwickelns von Lernprozessen, das ist in der Tat von der Organisationsform relativ unabhängig. Ich kann das auch über ein sogenanntes Lehrgespräch mittlerweile, indem ich einfach jemanden in ein Gespräch verwickle, ihn erzählen lasse, dann nachfrage und entlang dessen, was da entstanden ist, Spuren suche, Kernthemen herausarbeite usw. Das möchte ich also über meine Erfahrung ausdrücken und auch bestätigen. Das geht ohne weiteres, wenn man das nicht als instrumentelle Methode macht, sondern im Sinne eines Grundverständnisses von Erwachsenenbildung, so wie du das meinst.“

K: „Ja, was in dem Zusammenhang für mich wichtig geworden ist, diese ursprüngliche begriffliche Vorstellung mit dieser 'System-' und 'Lebenswelt', die ich vor drei Jahren noch hatte, also die hat sich, das war, glaub' ich, der wesentliche Sprung, die hat sich aufgelöst; mit der bin ich nicht mehr weiter gekommen, weil in diesem Verhältnis erscheint das System zum Lernenden immer nur als Bedingungsfeld und das verträgt sich an sich nicht mit dieser Sichtweise, die vom Subjekt ausgeht. **Für mich verbindet sich, glaub' ich,**

mit der Auflösung dieses begrifflichen Konzepts auch der Sprung oder der Zugang zu dieser Subjektorientierung.“

H: „Ja, für mich wird deutlich, [Kassettenseitenwechsel] daß die in diesem Fallkonzept eingebauten erkenntnistheoretischen und pädagogischen Grundmomente, nachdem sie andere waren als die deinen, von dir erst einerseits entdeckt und andererseits in ihrer Wertigkeit im Blick auf das, was du dir erarbeitet hast, überprüft und dann im eigentlichen Sinn auch angenommen und integriert werden mußten. Daß das der lange Weg war. Ja, kann man das so sagen?“

K: „Ja, mhm, ja, Ich mein', **der Vorteil war dieser Wechsel von theoretischer Beschäftigung und praktischer Erfahrung in diesem Seminar.** Also insofern war die Idee, das über Stufen zu machen und dabei Zeit zu lassen für praktische Erfahrungen und theoretische Beschäftigung, gelungen. Ich hatte den glücklichen Zufall, daß zu meinen praktischen Erfahrungen auch noch 'ne theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik dazu kam¹. Es war immer der Versuch, das, was an begrifflichen Konzepten im Kopf war, mit diesen Erfahrungen zu messen und in Übereinstimmung zu bringen. Und wenn es irgendwo nicht funktioniert hat, wieder nach neuen Wegen zu suchen.“

H: „Angenommen, du würdest jetzt **vor der Frage stehen, für angehende Fallberater sowas wie ein Fortbildungskonzept entwickeln, konzipieren zu wollen;** worauf würdest du Wert legen, **was soll in diesem Fortbildungsarrangement für die angehenden Fallberater an Erfahrung oder an Reflexion auf alle Fälle vorkommen?**“

K: „Was thematisch vorkommen müßte, das wäre dieses Anknüpfen im Arbeitsschritt 6 an die Schritte 3 und 5, weil das **das Schwierigste ist, diese Orientierung auf die Teilnehmer als Subjekte, weil es das Ungewohnteste, zwar das Naheliegendste, aber das Ungewohnteste ist.** Und das wird, glaub' ich, den meisten schwerfallen, so wie es mir halt lange Zeit schwer gefallen ist. Also das, denk' ich, muß im Mittelpunkt stehen, wenn man das methodisch arrangieren kann. Aber thematisch wäre das für mich der wichtigste Punkt, die wichtigste Erfahrung, also viel wichtiger als irgendeine Moderationskompetenz im Hinblick auf einzelne Schritte. Das kann sich vielleicht anschließen.“

H: „Ist für dich die **Zeit**, die man braucht und benötigt, um sich diesem Konzept zu nähern, ein Thema, oder ist das nicht so wichtig?“

¹Kohls „theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik“ ist Teil eines wissenschaftlichen Projekts, an dem er arbeitet(e).

K: „Ja, ich denke, daß diese ersten Beschäftigungen schon **eine Woche Zeit brauchen**, denn so eine Woche, das war schon gut. Wieviel Zeit **zwischen den beiden Seminarteilen** liegen sollte, ich glaub', das ist offen; da wär' **das wichtigste Kriterium, daß die Möglichkeit für praktische Erfahrung besteht**; also ich denke, ohne praktische Erfahrungen in den zweiten Seminarteil zu gehen, ist ein Verlust. Was ich vorhin übrigens bei der Erzählung vergessen hab', was ich also **auch für sehr hilfreich fand, war unsere eintägige Klausur an der Uni.**¹ Ich denke, daß man bei so einem **Erfahrungsaustausch** viel mitnehmen und für sich selber klären kann, weil man halt in der eigenen Praxis auf Probleme stößt, aber nicht auf alle; und da bringen die anderen schon eine Vielfalt mit 'rein.“

H: „Der Gedanke dabei ist auch, unter den Fallberatern so was wie ein Netz zu knüpfen.“

K: „Also ich würd' 'mal sagen, um nochmal auf das Seminar zurückzukommen, so wie das bisher angelegt war, o.k., zwei einwöchige Kurse, allerdings mit vielleicht noch einem **stärkeren Angebot an praktischen Möglichkeiten dazwischen**. Wenn das bei den Teilnehmern nicht von sich aus der Fall ist, daß man da vielleicht irgendwie noch ein Praxisfeld öffnet, Angebote zur Teilnahme macht. Das finde ich schon ganz gut; und danach solche Klausuren, wo man halt die eigene Praxis immer wieder reflektieren kann. Das wäre gut.“

H: „Und **die Idee, daß dann sich Pärchen finden**, die gemeinsam im Sinne des Konzeptes in die Praxis gehen und zusammenarbeiten und sich quasi auch nochmals gegenseitig Entwicklungsangebote machen. Das steht ja noch im Raum, das ist auch mein Bemühen.“

K: „Ich mein', **man muß auf jeden Fall zu zweit arbeiten**, man ist sonst sehr schnell ausgepowert bei so einem Seminar, und eben auch dieses gegenseitige Feedback, wobei allerdings dieses Feedback in einer Zweierbeziehung sehr schnell auch begrenzt ist. Man schleift sich auch da sicherlich ein, sucht einen für beide gemeinsam gangbaren Weg und auf dem wird man sich sehr schnell einspielen. Ich glaub', verunsichert wird man am besten durch die Praxis anderer.“

H: „Die Idee könnte ja durchaus sein, also wenn man ein Netz von Fallberatern knüpft, daß man nicht stetige Pärchen, sondern wechselnde Pärchen bildet.“

¹Zu dieser „Klausur“, die etwa ein knappes Jahr nach Abschluß der Fallberaterseminare als Workshop stattfand, wurden alle Seminarteilnehmer eingeladen. Das Treffen diente in erster Linie dem Erfahrungsaustausch mit dem Fallkonzept. Etwa die Hälfte der eingeladenen Teilnehmer nahm an diesem Treffen teil.

K: „Wechselnde Pärchen, das wäre sicherlich ein gewinnbringender Zugang. Wobei je nachdem sich da ein Arbeitsfeld auch als Geschäftsfeld etabliert hat, will man ja auch Sicherheit haben. Also bei mir ist das eher so eine besondere Situation, weil ich im gewerkschaftlichen Arbeitsfeld jetzt nicht unbedingt auf's Einkommen abziele und damit auf eine Kundenorientierung, sondern ich kann da eher experimentieren. Das ist, wenn man's kommerziell macht, wohl nicht so leicht möglich; von daher wird sich eher diese personelle Stabilität wiederum anbieten.“

H: „Es sei denn, das Konzept wird in der Praxis bekannt und gehäuft nachgefragt, so daß also der ökonomische Aspekt sich entspannt und man genügend Aufträge hat und dadurch auch mehr Handlungsspielräume entstehen.“

K: „Also dann wär' ein Wechsel im Sinn von Experimentieren ganz wichtig, denk' ich.“

H: „Das war's. Vielen Dank für das Gespräch.“

- (2) *„Ich habe immer wieder im privaten wie im beruflichen Handeln festgestellt, daß es mir kaum gelingt, eine Erzählung im Sinne der ersten 5 Schritte im Arbeitsmodell zu verstehen. Zu stark ist offenbar meine Neigung ausgeprägt, Dinge schnell zu typisieren und selbst Stellung zu beziehen. Wahrscheinlich wird mir dies erst in dieser Form klar, seitdem ich mit dem fallorientierten Konzept arbeite.“*

**Wirkungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes auf die (Berufs-) Biographie
- ein Bericht von Andre Strathmann**

Vorbemerkung: Der Bericht von Andre Strathmann ist ein sehr persönlich geschriebener Bericht mit vielen selbstkritischen Teilen. In seiner Lerngeschichte spricht Strathmann eine Reihe von **biographischen Stationen** an:

- * Die Schulzeit: seine Lernerfahrungen, Lerninteressen, Lernstrategien
- * Eintritt in die Bundeswehr: die ersten militärischen Ausbildungs- und Führungserfahrungen
- * Die Studien Maschinenbau und Pädagogik auf der Universität der Bundeswehr: die Entwicklung neuer Lernerfahrungen, -interessen und -strategien; Berührung mit dem 'fallorientierten Bildungskonzept'

- * *Teilnahme an einem Fallberaterseminar: Umgang mit nicht gekannten Zumutungen*
- * *Planung und Gestaltung einer fallorientierten Fortbildung in der Bundeswehr: Erfahrungen, die sowohl zu erkenntnistheoretischen wie auch identitätsbedeutsamen Einsichten führten.*

Andre Strathmann hat seinen Bericht gegen Ende seiner 12jährigen Dienstzeit in der Bundeswehr geschrieben. Heute arbeitet er an einer Dissertation, deren Thema in einem engen Zusammenhang mit Fallarbeit steht.

Auf den folgenden Seiten werde ich versuchen, die Wirkungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes auf meine Person darzustellen. Dabei thematisiere ich insbesondere die Wirkungen des Konzeptes auf meine Art zu lehren und zu lernen bzw. beim Lehren und Lernen zu scheitern. Dies geschieht in Form einer reflektierten Kurzbiographie, so daß deutlich werden kann, wie gewachsenes Verhalten und Handeln vom fallorientierten Fortbildungskonzept beeinflußt worden ist. Mein Privatleben parametrisiere ich dabei, so daß nur die Berufsbiographie dargestellt wird.

Zur Vorgeschichte: Schule, Bundeswehr, Maschinenbau- und Pädagogikstudium

Von 1972 bis 1985 habe ich verschiedene Schulformen als Schüler kennengelernt: Grundschule, Gesamtschule und Gymnasium. Nach meiner persönlichen Einschätzung dominierten insbesondere in der Grund- und Gesamtschule viel zu große Klassen das Lehr-/Lerngeschehen. Die eher lebendigen Schüler saßen in den ersten Reihen und waren eindeutig die Hauptakteure im Unterricht. Ich selbst ging bereits in den ersten Schuljahren immer mehr auf Distanz zu diesem Unterrichtsgeschehen und setzte mich bewußt nicht mehr nach vorne zu diesen Schülern. Gelernt habe ich immer mehr zuhause im Zusammenhang mit den Hausaufgaben. Die Folge waren gute und sehr gute schriftliche Noten auf der einen Seite und deutlich schwächere mündliche Noten. Ein mir gut in Erinnerung gebliebener Extremfall war der Deutschunterricht im A-Kurs (auf gymnasialen Niveau) in der Gesamtschule. Schriftlich stand ich immer zwischen einer Eins und einer Zwei; aber im Unterricht habe ich mich nie gemeldet. Ich wurde auch nur einige wenige Male aufgerufen. Meine Hauptbeschäftigung waren Gespräche mit meinen Sitznachbarn oder das Verfolgen des Unterrichtsgeschehens, sofern es für mich interessant war. In diesem Kurs, den ich von der 7. bis zur 10. Klasse besucht habe, waren regelmäßig mehr als vierzig Schüler. Meine Gesamtnote schwankte glücklicherweise immer zwischen einer Zwei und einer Drei; ohne mündliche Beteiligung am Unterricht hätte sie rein rechnerisch wesentlich schlechter sein müssen.

Sich nicht zu artikulieren, das Unterrichtsgeschehen mal mehr, mal weniger zu beobachten und vor allem anhand von Hausaufgaben zu lernen etablierte sich bei mir als bevorzugte Lernform. Die Noten habe ich in manchen Fällen noch mit zunehmender mündlicher Beteiligung kurz vor der Notengebung verbessert. Dies änderte sich in dem Moment, in dem ich die Gesamtschule verließ und von der 11. Klasse an ein Gymnasium besuchte. Hier waren die Klassen kleiner, der Stoff anspruchsvoller - meine schriftlichen Noten wurden sofort deutlich schlechter - und die Lehrer waren fordernder - besonders in den Leistungskursen. Meine abwartende, defensive Lernhaltung war nur noch um den Preis deutlich schlechterer Noten aufrecht zu erhalten. Mehr noch: es war schnell klar, daß mir sogar die Gefahr drohte, völlig den Anschluß zu verlieren; denn die Schüler, die vorher keine Gesamtschule besucht hatten, hatten oft einen deutlichen Wissensvorsprung und legten ein für diese Schulform viel effizienteres Lernverhalten an den Tag. Ich verlagerte meine Lernaktivitäten also mehr und mehr ins Unterrichtsgeschehen, ohne auf das Lernen zuhause verzichten zu können.

Leider wurde die Zeit am Gymnasium vor allem durch eine weitreichende Fehlentscheidung geprägt, die vermutlich viele Ursachen hatte. Ich wählte nicht die Fächer als Leistungskurse, die mir lagen, sondern die, von denen ich mir versprach, daß sie mein späteres Studium unterstützen würden. Dieses hatte ich bereits zu diesem Zeitpunkt, also rückblickend gesehen viel zu früh, ins Auge gefaßt: Maschinenbau. Maschinenbau wiederum schien mir attraktiv, weil ich meinte, als Ingenieur später leichter Arbeit finden zu können als mit anderen Studienabschlüssen. Außerdem wollten die schon erwähnten mir äußerst unsympathischen agilen Schüler, die im Unterricht immer die „Klappe“ aufhatten, jede Menge „politisch verklärten Unsinn erzählen“ (ich war damals bei den jungen Liberalen) alle etwas „Soziales“ studieren. Von denen wollte ich mich abgrenzen. Dazu kamen noch viele andere Ursachen. Rückblickend würde ich sagen, ich hatte damals noch nicht gelernt, zu mir selbst zu stehen. Ich handelte vielmehr so, daß ich annehmen konnte, daß meine Handlungen funktional waren. Sonst hätte ich Gesellschaftskunde, Sport, Deutsch oder Kunst als Leistungskurse gewählt. Diese Fächer machten mir Spaß und ich hatte gute oder sehr gute Noten. Tatsächlich wählte ich aber Fächer, in denen ich bis zu ihrer Wahl als Leistungskurse gute bzw. befriedigende Noten hatte: Mathematik und Physik. Das Niveau von Leistungskursen überfordert mich allerdings, so daß ich bis zum Schluß zu kämpfen hatte. Meine Noten pendelten sich bei den für die Abiturnote wichtigen Leistungskursen auf einem befriedigenden bzw. ausreichenden Niveau ein. Dies gipfelte darin, daß ich die schriftliche Abiturprüfung in Mathematik beinahe nicht bestanden hätte.

Noch bevor ich in die Abiturprüfungen ging, verpflichtete ich mich für 12 Jahre bei der Bundeswehr. Ich schlug also die Offizierlaufbahn ein, die das von mir priorisierte Maschinenbaustudium (FH) beinhaltet. Dies war im Nachhinein betrachtet die zweite Entscheidung, die sich in erster Linie an von mir antizipierten Forderungen des Erwerbssystems orientierte und nur zu einem zu geringen Teil an meinen Neigungen und Bedürfnissen. Ich hatte bis dato erstens noch nicht gelernt, solche möglichen Forderungen des Erwerbssystems einzuschätzen und solche Einschätzungen wiederum zu gewichten (die Arbeitsmarktlage für Maschinenbauingenieure unterliegt z. B. erheblichen Schwankungen und ist daher als Kriterium für die Wahl des Studiums nur bedingt geeignet). Zweitens ließ ich mir bei meiner Entscheidung wenig hereinreden. Meine Vorstellung von einer (lernenden) Auseinandersetzung mit der Welt war eine sehr funktionalistische. Als - wenn auch schlechter - Mathematiker und Physiker suchte ich Randbedingungen und Gesetze, um kommende Ereignisse zu prognostizieren. Bloße Meinungen in irgendwelchen Diskussionen interessierten mich wenig. So trat ich in die Bundeswehr ein. Dort wurde ich drei Jahre lang zum Pionieroffizier ausgebildet. Ausbildung bedeutete einen ständigen Wechsel zwischen Theorie und Praxis. Im Rahmen von Lehrgängen sollte mir beigebracht werden, eine Pioniergruppe oder einen Pionierzug zu führen. Auf diesen Lehrgängen dominierte in Unterrichten der sogenannte Folienfilm. D.h., der Vortragende legte eine Folie nach der anderen auf und die Lehrgangsteilnehmer schrieben diese Folien ab. Die entsprechenden Inhalte wurden dann schriftlich abgeprüft. Praktische Ausbildungen hatten die Methodik „Vormachen, Nachmachen, Üben“ zur Grundlage. Alles in allem konnte ich wieder mit recht gutem Erfolg meine alte defensive Lernhaltung einnehmen. In der eigentlichen Ausbildung lernte ich relativ wenig und Prüfungen bestand ich durch entsprechendes isoliertes Lernen in meiner Stube. Mit dieser Lernstrategie bestand ich zwar die Lehrgänge, in der jeweils folgenden Praxis als Gruppen- und Zugführer stellte ich aber fest, das ich bei weitem nicht genug gelernt hatte. Im Nachhinein würde ich sagen, ich hatte vor allem nicht meine defensive und eben nicht besonders effektive Lernstrategie aufgegeben. Die Welt war für mich immer noch ein irgendwie funktionierendes System, dessen Funktionieren man ohne lästige Diskussionen und ohne Berücksichtigung von bloßen Meinungen erkennen kann. Selbstverständlich spiegelte sich das auch bei meiner Tätigkeit als Ausbilder, verantwortlicher Planer von Ausbildungen und Führungskraft wieder. Auch ich bediente Folienfilme und bildete im Sinne von „Vormachen, Nachmachen, Üben“ aus.

In dem Jahr, bevor ich zum Studium an der Universität der Bundeswehr München gehen sollte, lernte ich nach vielen unangenehmen Erfahrungen erstmals Widerstand gegen Vorgesetzte zu leisten. Ursache war die schlichte Erkenntnis „zuviel ist zuviel“. Ich leitete in Form einer Beschwerde ein offizielles

Verfahren gegen einen Vorgesetzten ein, an dessen Ende er offiziell belehrt worden ist. Ich hatte also recht bekommen.

Das Maschinenbaustudium (FH) führte dann in zweierlei Hinsicht zur Krise. Erstens passierte genau das, was ich während meiner Zeit auf dem Gymnasium gerade noch verhindern konnte. Ich verlor nach vielen nicht bestandenen Prüfungen den Anschluß. Viel zu spät erkannte ich die schlimmen Auswirkungen meiner Lernstrategien. In den Vorlesungen haben die Professoren von ihren Skripten abgelesen und deren Inhalt an die Tafel geschrieben. Das ganze war so ähnlich wie der mir bekannte Folienfilm. Der Unterschied war, daß der Stoff für mich viel zu umfangreich und zu anspruchsvoll war, um ihn im Sinne meiner Lernstrategien mir aneignen zu können. Meine entsprechenden Versuche scheiterten. Um so mehr waren Studenten mit anderen, erfolgreicheren Lernstrategien mir ein Dorn im Auge. Ich erinnere mich an einen, der nie in eine Vorlesung ging, zwei Tage vor einer Prüfung anfang zu lernen, und mehr Prüfungen bestand als ich. Andere, die nicht in die Vorlesungen gingen, schrieben sogar gute und sehr gute Noten. Das alles führte dazu, daß ich mehr und mehr das Gefühl hatte, dümmer zu sein als andere. Hinzu kam ein Bandscheibenvorfall, der mein Leben einschneidend veränderte. Nun war auch eine Flucht in körperliche Tätigkeiten wie Sport oder eine akzeptable Laufbahn in der Bundeswehr ohne Studium nicht mehr möglich. Ich hatte zwar mit großer Mühe und viel Glück inzwischen das Vordiplom bestanden, aber längst den Anschluß verloren (das Studium fand in Trimestern statt und Prüfungen konnten nur selten „geschoben“ werden). Somit stand ich kurz davor, bei den Prüfungen im Studium endgültig durchzufallen und ohne Perspektive für ca. 7 Jahre zurück in die Truppe versetzt zu werden, um dann mit Anfang dreißig als ehemaliger Offizier mit Abitur und Vordiplom auf dem Arbeitsmarkt zu landen. An dieser Stelle entschied ich mich wahrscheinlich zum ersten Mal, meine **eigenen Bedürfnisse** konsequent und mit allen Mitteln in **Auseinandersetzung mit anderen Akteuren** in den Vordergrund zu stellen. Ich suchte dabei nachdrücklich Beratung und Unterstützung aber auch den Streit bei anderen. Obwohl ein Studiengangwechsel zu diesem Zeitpunkt nach den lautenden Bestimmungen ausgeschlossen war und meine entsprechende offizielle Anfrage negativ beschieden wurde, versuchte ich mir klar darüber zu werden, also zu lernen, was ich eigentlich wollte. Mein Blick fiel auf verschiedene zivile Ausbildungsberufe und Studiengänge, darunter Pädagogik. Ich sprach unter anderem mit Pädagogikstudenten, Vorgesetzten und Freunden und las Rousseaus „Emile“ sowie ein Buch eines Professors der UniBwM über Grund- und Prüfungswissen im Bereich des Studiengangs Pädagogik. Insbesondere von Rousseau war ich begeistert. Meine Wahl war also gefallen und ich fand Professoren und vorgesetzte Offiziere, die mich erheblich bei meinem Versuch unterstützten, doch noch den Studiengang zu wechseln. Dies gelang schließlich auch und zwar als gemeinsame Aktion. Alternativ hätte ich

wohl mit jedem Mittel und ohne Rücksicht auf Konsequenzen versucht, die Bundeswehr zu verlassen.

So begann ich mit dem Studium der Pädagogik. Hier stellte ich jetzt schnell fest, daß ich nicht nur durch meine vorangegangene Lektüre einen Wissensvorsprung hatte, sondern daß ich nun zu den wenigen gehörte, deren Lernstrategie enorm förderlich war. Ich tat genau das, was mir früher bei anderen auf die Nerven gegangen war. Ich suchte den Konflikt in Seminaren und Vorlesungen, widersprach Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Kommilitonen. Anders als früher **lernte ich viel in den Seminaren und Vorlesungen** und entwickelte eine bis dahin nicht gekannte Freude und einen entsprechenden Ehrgeiz am Studium. Das war auch nötig, denn anders als die Hochschullehrer beim Maschinenbaustudium übten die Pädagogen nur wenig Druck auf die Studenten aus. Es wurde den Offizieren zugemutet, sich selbst ihre Herausforderungen im Studium zu suchen und diese zu bestehen. D.h. zum Beispiel, daß die Studenten ihr Studium inhaltlich durch die Wahl von Seminaren und Vorlesungen selbst gestalten konnten. Seminararbeiten wurden nur selten von den Hochschullehrern aufgegeben; es wurde vielmehr erwartet, daß die Studenten sich durch Selbststudium und im Anschluß an selbst organisierte Diskussionen für Themen interessierten, die sie dann an die Seminarleiter herantragen sollten. Außerdem gab es bis auf wenige Ausnahmen keine Anwesenheitspflicht und im Kreise der Studenten der verschiedenen Fakultäten hatten die Pädagogen den Ruf, ein Studium zu absolvieren, bei dem man mit geschickter Rhetorik („Gelaber“) leicht alle Prüfungen bestehen kann. Die meisten Studenten priorisierten in dieser Situation eine defensive Lernhaltung. Sie interpretierten die Rahmenbedingungen so, daß sie sich von den Veranstaltungen zurückzogen und versuchten, nur den Prüfungsstoff zu lernen. Ich gehörte zu den wenigen, deren Lernstrategie eine andere war. Ich interessierte mich weniger für mögliche Prüfungsfragen, sondern für die lernende **Auseinandersetzung** mit Lehrern, Stoff und Kommilitonen. Nach bestandem Studium wurde ich wieder als Offizier in verschiedenen Funktionen eingesetzt und arbeite seither an einer Dissertation.

Erster Kontakt mit dem Konzept der fallorientierten Fortbildung

Soweit ich mich erinnere, hatte ich erstmalig Kontakt mit dem Konzept der fallorientierten Fortbildung dadurch, daß Jörg Valentin dieses Konzept kurz in einer Veranstaltung während meines Studiums vorstellte und jedem Studenten einen Fachvortrag zu diesem Konzept an die Hand gab. Mit dieser Vorstellung und dem Papier konnte ich wenig anfangen. Insbesondere die Fallbearbeitung in einem Innen- und einem Außenkreis irritierte mich, da ich mir weder ihre Realisierung noch ihren Sinn vor Augen führen konnte. Vor meinem

Studiengangwechsel mit den geschilderten Erfahrungen hätte mich diese erste Vorstellung des Konzeptes vermutlich nicht nur irritiert: Begriffe und Hinweise wie 'Innen- und Außenkreis', 'Frage nach dem Erleben', 'Was hat den Fallerzähler betroffen gemacht?', 'Ich schlüpfte in einzelne Personen hinein' oder die zentrale Bedeutung des Begriffs 'Verstehen' hätten mich davon abgehalten, mich überhaupt weiter mit diesem Konzept zu beschäftigen, geschweige denn, mich davon irgendwie irritieren zu lassen.

Im Zusammenhang mit meiner Diplomarbeit stellte mir Erich Hof etwas später große Teile einer Fallerzählung und -bearbeitung in transkribierter und anonymisierter Form zur Verfügung, die zum empirischen Zentrum meiner Arbeit wurde. Auch mit dem Konzept der fallorientierten Fortbildung beschäftigte ich mich intensiv, u.a., indem ich die gesamte Fallbearbeitung von einem Tonband immer wieder abhörte. Das Spannende an dieser Fallarbeit auf dem Tonband war für mich, daß ich in der Fallerzählung Dinge wiederfand, die ich auf wesentlich abstrakterer Ebene bereits entdeckt zu haben glaubte. Ich beschäftigte mich damals intensiv mit Habermas und hatte den Eindruck, daß ich vielen in der Fallerzählung erzählten Handlungen sinnvoll theoretische Begriffe zuordnen konnte. Z.B. habe ich verschiedene Handlungen des Ausbilders als 'erfolgsorientierte Handlungen' gekennzeichnet oder bestimmte erzählte Phänomene als 'systemische Imperative' kennzeichnen können. Begriffe wie 'Lebenswelt', 'System', 'fragmentiertes Bewußtsein' oder verschiedene Kommunikationsmedien ließen sich anhand der Erzählung mit Leben füllen. Dadurch war es möglich, eingespielte problematische Handlungszusammenhänge zu verlassen und Lösungsvorschläge zu entwickeln, ohne den Bezug zum real aufgetretenen Problemfall zu verlieren. Trotz der abstrakt-theoretischen Ebene wurde nicht Theorieentwicklung, sondern Arbeit für Akteure in schwierigen Situationen geleistet. Dies war eine ziemlich spannende Angelegenheit.

Es war daher keine Frage, daß ich auf ein entsprechendes Angebot hin bei einem Modellseminar für Fallberater die Seminarleitung unterstützte und somit erstmals eine an Fällen orientierte Fortbildung miterlebte. Ich war in erster Linie für die Tonbandaufnahmen zuständig, wurde aber immer wieder in den Innen- oder Außenkreis miteinbezogen und war zu meinem Leidwesen ein potentieller Fallerzähler, denn ich mußte auch einen Fall vorbereiten. Die Vorstellung, daß mein Fall behandelt werden könnte, war mir anfangs ebenso unangenehm wie die Arbeit im Innenkreis. Dort widerstrebte es mir zunächst vor allem, eigenes Erleben oder anstelle einer beteiligten Person deren antizipiertes Erleben zu äußern. Diese Art der Verbalisierung von vor allem emotionalem Erleben anderer Akteure war für mich ungewohnt und verlangte es, eigene Urteile und Wertungen zunächst zurückzustellen. Ich mußte z.B. anstelle eines Akteurs dessen Erleben verständlich machen, obwohl ich nicht

das geringste Verständnis für sein Handeln hatte. Mit meiner früheren, defensiven, Lernstrategie hätte ich dies z.B. als albern abgetan und mich gegen diese Zumutung zur Wehr gesetzt. Auch für die Fallerzähler schien es mitunter belastend zu sein, daß die Teilnehmer im Innenkreis verbal Verständnis für potentielle Gegenspieler aus der Erzählung äußerten (z.B.: „Ich als Azubi finde das unverschämt, wie der Ausbilder mit mir umgeht, weil...“). In diesen ersten Arbeitsschritten nach den Fallerzählungen wurde mir sehr deutlich, wie schwierig es ist, jemandem zuzuhören und Wirklichkeit nicht bloß aus der eigenen Perspektive zu konstruieren. Das Erkennen verschiedener, manchmal zu vieler alternativer Konstruktionen wirkt dabei manchmal etwas verwirrend, so daß es eine weitere Zumutung für mich war, dann vom 5. Arbeitsschritt an die verschiedenen Facetten der Fallerzählung und des jeweiligen Erlebens wieder zu rationalisieren. Ich hatte durchweg den Eindruck, daß Erich Hof immer wieder das Ruder an sich riß, um genau dies für alle anderen zu leisten. Er war aus meiner Sicht als einziger in der Lage, schlüssig die Fallerzählungen so zu rationalisieren, daß theoretische Begriffe oder Modelle gewinnbringend einfließen konnten. Diese Problematik trat für mich aber nur dann auf, wenn ich im Innen- oder Außenkreis beteiligt war. Als Beobachter erscheint die Sache meist klarer. Komischerweise waren verschiedene Probleme, wie z.B. das Finden von Kernfragen, in einer gemeinsamen Erörterung auf einer Metaebene relativ leicht zu klären. Diese Klarheit verschwand jedesmal in der Praxis. Ein Phänomen, das ich später bei einem von mir selbst durchgeführten Seminar noch genauer kennenlernen sollte. Alles in allem hatte ich nach den fünf Tagen des ersten Teils des Modellseminars eher weitere Fragen als Antworten im Gepäck.

Ein schon im ersten Teil des Modellseminars immer wieder aufgetauchtes Problem wurde aus meiner Sicht auch im zweiten Teil immer wieder thematisiert. Wie kann man fallorientierte Fortbildung zeitlich straffen? Hier diskutierten Trainer und Pädagogen ökonomische und marktpolitische Fragestellungen und nicht etwa didaktisch-methodische Themen. Diese Themenwahl entstand ohne konkreten Druck in der Situation, also ohne daß z.B. ein Vorgesetzter unmittelbar ökonomische Vorgaben machte. Dies führte dazu, daß ich mir am Ende einer Fallbearbeitung im ersten Teil des Seminars folgende Handlungskonsequenzen für die eigene Arbeit notierte (9. Arbeitsschritt): „Ständig an einem berufs-/betriebs-/wirtschaftspädagogischem Profil arbeiten, mit dem ich mich in ökonomischen Kontexten bewege.“ Als Stichwort schrieb ich noch hinzu: „Analyse und Reflexion als professionelle Handlung.“ Durch die Eigendynamik von ökonomischen und marktpolitischen Fragestellungen, die in der Lage waren, pädagogische Themen zu verdrängen, war mir also klar geworden, daß Pädagogen sich und ihr Handeln oft und ohne aktuellen Druck von außen systemischen Zwängen unterwerfen.

Die erste selbst durchgeführte fallorientierte Fortbildung

Die erste selbst durchgeführte fallorientierte Fortbildung war zugleich die erste Lehr-/Lernveranstaltung auf diesem Niveau, die ich überhaupt, zusammen mit einem zweiten Fallberater, durchführte. Bis dahin hatte ich in der Bundeswehr die von mir als Folienfilme bezeichneten Unterrichte und praktische Ausbildungen (vormachen, nachmachen, üben) geplant und durchgeführt. Tatsächlich erwies sich das Konzept der fallorientierten Fortbildung für mich als ungewohnt komplex und schwierig handhabbar. Bei dieser ersten Fortbildung handelte es sich um ein Seminar mit jungen Unteroffizieren zum Thema Führungskompetenz. Hierbei habe ich in erster Linie erfahren, wie ausgetrocknet die Teilnehmer in bezug auf die Möglichkeit waren, frei und ohne Vorgabe einen problematischen Fall, der ihnen aktuell auf den Fingern brannte, zu erzählen. Die Befürchtung von mir und dem zweiten Fallberater, daß die Soldaten sehr zurückhaltend sein würden, war somit unbegründet. Im Gegenteil, wir hatten nach wenigen Minuten bereits damit zu tun, den einen oder anderen in seinem Mitteilungsbedürfnis zu bremsen. Insofern war diese 2 ½ tägige Fortbildung eine für mich beeindruckend offene, vorbehaltlose und gewinnbringende Lehr-/Lernsituation. Das betraf auch die Ergebnisse in Form der Handlungsprojekte der einzelnen.

Bei einem Folgetreffen nach ca. zwei Monaten zeigte sich dann die Besonderheit der künstlich hergestellten pädagogischen Situation im Seminar. Die meisten waren in der Realität mit ihren Handlungsprojekten gescheitert und hatten noch die gleichen Probleme. Allerdings hatte sich bei fast allen die Sichtweise geändert. Der Alltag wurde differenzierter wahrgenommen. Für mich wurde hier erneut deutlich, **wie wichtig und schwierig der Schritt vom konkreten Fall zu allgemeinen Einsichten ist**. An irgendeiner Stelle riß der Faden zwischen Fall und den in den Kernthemen enthaltenen allgemeinen Einsichten. Kurz gesagt konnte sich die Gruppe leichter z.B. darauf einigen, daß **man** die informelle Macht eines Kompaniefeldwebels nicht unterschätzen darf und gegebenenfalls beim Kompaniechef, beim Zugführer oder sogar bei erfahrenen Mannschaftsdienstgraden Unterstützung einholen muß. Die Fallzähler waren aber selten überzeugt, daß diese allgemeine Einsicht - obwohl sie an ihrem Fall entwickelt worden war - in ihrem **speziellen** Fall gewinnbringend umgesetzt werden könnte.¹ Ich hatte während des Seminars auch den Eindruck, daß ich Ideen zum Fall tendenziell **vorgetragen** habe, sie aber nicht **aus** dem Fall **entwickeln** konnte. Dahinter vermute ich bei mir Defizite in bezug auf die Arbeitsschritte, die auf Verstehen ausgerichtet sind. Ich habe

¹Anmerkung der Herausgeber: Dies ist ein 'schönes' Beispiel für die Bedeutung des 7. Schrittes des Arbeitsmodells 'Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen'.

auch immer wieder im privaten wie im beruflichen Handeln festgestellt, daß es mir kaum gelingt, eine Erzählung im Sinne der ersten 5 Schritte im Arbeitsmodell zu verstehen. Zu stark ist offenbar meine Neigung ausgeprägt, Dinge **schnell zu typisieren und selbst Stellung zu beziehen**. Wahrscheinlich wird mir dies erst in dieser Form klar, seitdem ich mit dem fallorientierten Konzept arbeite. Hier vermute ich Reste meines alten Weltbildes, meiner alten Lernstrategie, nach der die soziale Welt statisch und in ihrem Aufbau sowie ihrer Funktion für den einzelnen erkennbar und erklärbar ist und nicht immer wieder neu von verschiedenen Akteuren konstruiert wird und daher potentiell nur gemeinsam im Sinne eine Verständigung verstanden werden kann.

Quintessenz

Ich habe den Eindruck, daß ich das Konzept der fallorientierten Fortbildung vor meinem Studiengangwechsel und vor meiner Akkomodation¹ im Hinblick auf mein Weltbild und meine Lernstrategien nicht hätte annehmen können. Das fallorientierte Konzept verlangt bestimmte Weltanschauungen und Lernstrategien von den Fallberatern und den Teilnehmern. Weiterhin glaube ich, daß die Arbeit mit diesem Konzept bei mir dazu beiträgt, mich noch mehr von alten Anschauungen und Strategien zu lösen. Passend dazu sehe ich meine Schwierigkeiten mit dem Konzept genau an den Stellen, an denen eingespielte alte Verhaltensweisen wieder einsetzen. **Der Knackpunkt hierbei ist das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen konkreten Erzählungen und unmittelbaren Einsichten**, innerhalb derer sich Handlungsunfähigkeit stabilisiert hat, einerseits, und allgemeinen Einsichten und deren Verbalisierung, die festgefahrene Sichtweisen aufsprengen können, andererseits. Diese Problematik spielt inzwischen auch in meinen wissenschaftlich-theoretischen Arbeiten eine zentrale Rolle.

Ich habe daher den Eindruck, daß das Konzept der fallorientierten Fortbildung Lernen im Sinne von Akkomodation fördert und solche Akteure verunsichert, die versuchen, problemhaltige Situationen oder Fälle so umzudeuten, daß sie (die Akteure) an ihren Sichtweisen und Strategien festhalten können (Assimilation). Das betrifft nicht nur die Teilnehmer, sondern auch die 'Moderatoren', da diese zunächst etwas über die Fall Erzähler, ihre Fälle und ihre Perspektiven lernen müssen. Mit anderen Worten meine ich, daß hermeneutisches Verstehen etwas mit der zumindest potentiellen Fähigkeit zur Akkomodation zu tun hat. Ich bin zumindest vorsichtiger und zurückhaltender gewor-

¹'Akkomodation' bedeutet Veränderung im Sinn der Umstrukturierung der eigenen Wahrnehmung.

den, wenn es darum geht, zu lehren oder zu lernen. Im Vergleich zu meiner Zeit als militärischer Vorgesetzter vor dem Studium nehme ich Untergebene, Gleichgestellte und Vorgesetzte differenzierter wahr. Ich bilde mir auch sehr viel seltener ein, jemanden etwas beibringen zu können. Wann immer es zu verantworten ist, warte ich, bis es tatsächlich für die Akteure Probleme gibt, um diese dann möglichst durch die Betroffenen lösen zu lassen. Allerdings ist es - wie schon gesagt - sehr schwierig für mich, nicht schon dann einzugreifen, wenn **ich** meine, daß es ein Problem gibt oder eines geben wird, wenn es so weiter geht. Manchmal habe ich fast das Gefühl, daß es mich zerreißt, wenn ich sehe, wie der eine oder andere Akteur sich verhält, wenn er sich beispielsweise aus meiner Sicht in eine Sackgasse manövriert. Trotzdem greife ich nach Möglichkeit nicht ein, weil ich zumindest eines verstehe, nämlich daß niemand aufgrund einer Weisung oder eines Befehls seine Lernstrategien bzw. sein Weltbild ändern wird. Ich halte es für sinnlos, Befehle überhaupt auszusprechen, die die Betroffenen ihrerseits für völlig sinnlos halten. In diesen Fällen werden Befehle nach aller Erfahrung unterlaufen oder der Kontrollaufwand ist enorm hoch.

- (3) *„Die Anreicherung mit erlebnisaktivierenden Methoden (z.B. Skulpturarbeit, Rollenspiel, „Doppeln“ aus dem Psychodrama) stellt für mich eine Bereicherung des methodisch-didaktischen „Werkzeugkastens“ dar und erlaubt mir, die ‘fallorientierte Moderation’ in meinen persönlichen Beratungs- und Trainingsstil zu integrieren.“*

**Fallarbeit als kollegiale Praxisberatung
Meine Erfahrungen mit der Methode der ‘Fallmoderation’
- ein Bericht von Siegfried Rosner**

Vorbemerkung: Siegfried Rosner ist, wie er eingangs seines Berichts schreibt, „seit 1992 als selbständiger Managementtrainer und -berater tätig“. Seine Teilnahme am ersten Fallberaterseminar ging u.a. von der Erwartung aus, daß das Konzept der Fallarbeit ihm „eine Erweiterung (seines) bisherigen Themen- und Methodenrepertoires“ ermöglicht. Diese Erwartung oder Hoffnung spiegelt sich in seinem Bericht. Das zentrale Thema ist für ihn die Frage, ob, an welchen Stellen und in welchen Gestaltungsformen sich das Fallkonzept (das Arbeitsmodell) mit seinen bislang angeeigneten Methodenkompetenzen verknüpfen läßt. In seinem Bericht beschreibt er einige Experimentalversuche mit Fallarbeit: In einer ersten Erprobungsphase waren die Versuche nach seiner Wahrnehmung noch eher eng an das ‘klassische’ Fall-

konzept angelegt; in einer zweiten Phase führten die Fallexperimente hingegen eher von diesem weg.

Ich war Teilnehmer des ersten Modellseminars für 'Moderatoren und Moderatorinnen' einer 'fallorientierten Fortbildung für betriebliches Führungs- und Bildungspersonal' vom 20. - 25. März und vom 5. - 8. Juli 1995 in [nennt den Seminarort].

Nach dem Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Diplom-Soziologe, Dr. rer.pol.) und der wissenschaftlichen Arbeit in Forschung / Lehre an verschiedenen Universitäten bin ich nach einer Praxisphase in der Zentralabteilung Personal eines Großunternehmens seit 1992 als selbständiger Managementtrainer und -berater tätig.

Ich arbeite für Kunden aus den Bereichen Elektro, Banken, Gesundheit und für verschiedene Non-Profit-Organisationen. Das Themenspektrum reicht von Kommunikationstrainings über Teammanagement und Umgang mit Veränderungen bis zum Schwerpunkt Mitarbeiterführung und Coaching. Bei den üblichen Trainer- und Berater-spezifischen Zusatzqualifikationen haben mich bisher insbesondere meine Ausbildungen in systemischer Organisationsberatung und in Neuro-Linguistischer-Programmierung (NLP) geprägt.

Ziel meiner Teilnahme am Modellseminar war zum einen, mit der Methode der 'fallorientierten Moderation' nach Müller/Mechler ein Konzept kennenzulernen, das eine bessere Berücksichtigung der sog. **Transferproblematik** versprach, zum anderen erhoffte ich mir eine **Erweiterung meines bisherigen Themen- und Methodenrepertoires**. Beide Wünsche kann ich im Rückblick als erfüllt ansehen. Insbesondere der heilsame Zwang, sich durch die Aneignung der Fallmoderation auch mit der bisher - z.T. unreflektiert - praktizierten methodischen Arbeitsweise auseinanderzusetzen und das neue Element in den eigenen Stil zu integrieren, war für mich eine äußerst fruchtbare Lernerfahrung.

Die Integration der Müller/Mechler'schen 'Fallmoderation' in mein Methodenrepertoire vollzog sich in **zwei umfangreicheren Stufen**, die hier kurz in Ablauf und Ergebnis festgehalten werden sollen. Die beiden Stufen bestanden in einer engeren (Stufe I) und in einer weiteren Auslegung (Stufe II) der von Müller/Mechler ausgearbeiteten Vorgehensweise. Ich werde diese Vorgehensweise in Form der „10 Schritte der Fallbearbeitung“ als die „klassische“ bezeichnen, von der meine zunächst geringfügigeren (Stufe I) und dann größeren Veränderungen (Stufe II) abweichen.

Erste Überlegungen sammelte ich, angeregt durch die Diskussion im Kolleg/-innen-Kreis, im Verlauf des ersten Ausbildungsabschnitts des Modellsemi-

nars. Die **Veränderungsideen** bezogen sich insbesondere auf die **folgenden Punkte:**

- das in den ersten beiden Schritten durch den Außenkreis angefertigte „Soziogramm“ könnte - verfeinert und evtl. durch den Fallberater ergänzt - zur Basis einer methodisch eigenständigen Fallarbeit oder „Skulpturarbeit“ (in der Nachfolge Bert Hellingers) werden;
- die „Skulpturarbeit“ ließe sich - als eine der möglichen methodischen Fortsetzungsvarianten - auch an Schritt 4 anschließen (die „klassische“ Vorgehensweise würde dadurch an dieser Stelle abgebrochen bzw. bis zur Unkenntlichkeit verändert, andererseits aber evtl. auch methodisch angereichert);
- die Identifikation mit der in der Fallgeschichte vorkommenden Personen und Perspektiven in Schritt 3 sollte intensiviert und als methodisches Reflexionsinstrument für den/die Fallerzähler/-in (im folgenden hier mit FE abgekürzt) stärker genutzt werden; Möglichkeiten: Personen/Perspektiven mit Stühlen im Raum verkörpern oder mit Moderationskärtchen auf dem Boden „verankern“;
- Überlegung, ob - z.B. aus finanziellen Gründen - Moderation mit nur einer Person möglich ist;
- Verkürzung der Schrittfolge bzw. deren Zusammenfassung und visuell gestützte Darstellung in Grobschritten mit besserer Orientierungsfunktion für Teilnehmer/-innen.

Der letzte Punkt wurde in den folgenden Umsetzungsversuchen in der Form aufgegriffen, als sich - nach der Eröffnung von „Erzählen und Klären“ - der Dreischritt: den Fall „erschließen, verstehen, erkennen“ anbot, um schließlich mit der Bearbeitungsphase (evtl. inklusive der mentalen Erprobung oder handlungsförmigen Einübung der Handlungsmöglichkeiten, z.B. in Form eines „Rollenspiels“) abzuschließen (vgl. die nachfolgend dokumentierten modifizierten „Arbeitsmodelle der Fallbearbeitung“).

1. Enge Auslegung des Vorgehens mit geringfügigen Veränderungen der Schrittfolge als „kollegiale Supervision“

Ein erstes Vertrautmachen mit der Methode der 'Fallmoderation' unter einer vergleichsweise „engen“ Auslegung des (klassischen) Vorgehens mit nur geringfügigen Veränderungen der Abfolge fand in **zwei Schritten** statt: dem Angebot eines „**Supervisionstages**“ für **Kolleg/-innen** in 1995 folgte ein zweites Veranstaltungsangebot im Sinne „**kollegialer Supervision**“, bei der ebenfalls mit dem Arbeitsmodell der Fallmoderation gearbeitet und experimentiert wurde. Dazwischen lag der zweite Ausbildungsabschnitt des Modellseminars, der auch der Reflexion und Aufarbeitung der in der Zwischenzeit mit dem Arbeitsmodell gemachten Erfahrungen diente.

Beide Supervisions-Pilotierungen wurden von mir in enger Zusammenarbeit mit meinem befreundeten Kollegen Dr. Hans Pongratz gestaltet, der als ebenfalls selbständiger Managementtrainer mit mir zeitgleich am Modell-Ausbildungsseminar teilnahm. Die Herkunft der in dieser Umsetzungsphase verwendeten Ideen ist daher im Detail nicht mehr personell zuschreibbar. Insofern kann das nachfolgend dokumentierte 'Arbeitsmodell' als Gemeinschaftsprodukt interpretiert werden.

Ich hatte für mich in dieser Umsetzungsphase persönlich vor allem das Ziel, mich mit der Fallarbeitsmethode generell etwas vertrauter zu machen sowie insbesondere die Logik des methodischen Aufbaus nach Müller/Mechler sozusagen „erlebnisorientiert“ zu überprüfen und mit eigenen Verfahrensideen und Veränderungen zu experimentieren.

Ein hoher Anspruch insgesamt, der aber angesichts der gemachten Erfahrungen mit den beiden Supervisions-Pilotierungen für mich als eingelöst betrachtet werden kann.

Ausgangspunkt waren im Fall der ersten Supervisionsveranstaltung „schwierige Seminarsituationen“ und im zweiten Fall „schwierige Situationen mit Auftraggebern“, z.B. in der Phase von Aquise und Auftragsklärung (Zielgruppe jeweils: befreundete Trainer und Berater/-innen).

Arbeitsmodell der Fallbearbeitung*

* Modifiziertes Modell von Hans Pongratz und Siegfried Rosner für eine „kollegiale Supervision“

Zeit	Ak- teure	Hilfs- mittel	Erweiterung
10.00 0. Vorstellung des Arbeitsmodells Auswahl des Falles und AK- Bildung	GK GK	Flip	
Erzählen und Klären			
1. Erzählen der Fallgeschichte	FE		
2. Äußerung spontaner Betroffen- heit	IK 1 IK 1-		
3. Sich vergewissern - nachfragen	FE	Flip	„Aufstellung“
4. Erstellung eines Soziogramms	GK		
11.45 Pause			
12.15 Erschließen			
5. Fokussierung (Setzung von Prio- ritäten) am Soziogramm	FE	Flip	

- | | | | |
|---|-----------|------|--|
| 6. Identifizieren mit Personen | GK | | |
| 7. Eindrücke des FE zum Gesagten
(incl. Frage: „Wenn ich den geschilderten Fall von außen betrachte, fallen mir folgende Bilder, Analogien, Vergleiche ein“) | FE | | Weitermachen mit Rollenspiel, Skulptur, Psychodrama, wenn Problem im psychoemotionalen Bereich |
| 13.00 Verstehen | | | |
| 8. Verstehen der Fallsituation | IK 2 | Flip | |
| a) Rahmenbedingungen (betriebl., ges.) | | | |
| b) Qualität der Beziehungen | | | |
| c) Beweggründe der Handelnden | | | |
| d) Welche zentrale Berufsaufgabe steckt in der Fallsituation? | | | |
| 13.45 Pause | | | |
| 14.15 Bearbeiten | | | |
| 9. Kernprobleme /Knackpunkte formulieren | GA
FE | Flip | |
| 10. Fokussieren durch FE (Auswahl zu bearbeitender Kernprobleme) | GA | Flip | |
| 11. Bearbeitung von Kernproblemen | GK | Flip | evtl. Ergänzung und Zusammenfassung durch Moderatoren |
| 12. Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse | | | |
| 15.45 Handlungsmöglichkeiten entwickeln | | | |
| 13. Evtl. Einübung neuer Handlungsmöglichkeiten | FE-
GK | | z.B. Rollenspiel, mentales Probehandeln |
| 14. Erkenntnisse und Lernchancen
Blitzlicht: „Welche realistischen Handlungsmöglichkeiten und -strategien sehen Sie zur Bewältigung solcher Probleme - und was haben Sie persönlich aus dem Fall gelernt?“ | FE-
GK | | mit NLP-Techniken |
| 15. Prozeßreflexion: Erfahrungen mit der Fallarbeit | | | |

Abkürzungen: AK = Arbeitskreis, FE = Fall Erzähler/-in, IK 1 = erster Innenkreis, IK 2 = zweiter Innenkreis, GK = Gesamtkreis, GA = Gruppenarbeit

Insgesamt kann man das **Resultat** unserer Erfahrungen aus meiner Sicht folgendermaßen **zusammenfassen** (die Anmerkungen beziehen sich jetzt auf die Schrittfolgen des oben dokumentierten Arbeitsmodells, nicht mehr auf die Schrittfolge des „klassischen“ Modells):

- die Grobschritte müssen - zur besseren Orientierung - evtl. noch stärker zusammengefaßt werden, z.B. Erzählphase - Verstehens-/Erklärungsphase - Lösungsphase;
- die zeitliche Dauer der Fallbearbeitungen bleibt ein Problem (insbesondere unter den Bedingungen des kommerziell-professionalisierten Einsatzes der Fallarbeitsmethode bei Auftraggebern, die nicht realisieren können/wollen, daß Lernprozesse Zeit brauchen!);
- Zeitmangel führte auch dazu, daß in unserer Supervisionsveranstaltung die Schritte 11-15 nicht konsequent durchgehalten und ausgeführt wurden; jedenfalls war dies die „offizielle“ Interpretation unseres Verhaltens; ehrlich gesagt wurde mir noch einmal sehr deutlich, wie schwierig/herausfordernd eine „saubere“ theoriegestützte **und** fallbezogene Bearbeitung der Kernprobleme und -fragen ist!

Zwei **Veränderungsmöglichkeiten** erscheinen mir aus der Erfahrung dieser Umsetzungsphase noch besonders wichtig zu sein:

1. das Schwergewicht der Rolleninterpretation vom „Moderator“ zum „Berater“ verschieben; d.h. Ausbau der Interventionsmöglichkeiten in den Beratungsprozeß bzw. stärkere Gestaltung/Steuerung der Fallbearbeitung aufgrund des beraterischen „Sonderwissens“.
2. Ermutigung, an unterschiedlichen Stellen das „klassische“ Vorgehen aufzulockern, d.h. mit stärker erlebnisorientierten methodischen Elementen anzureichern (z.B. das Soziogramm i.S. einer Skulptur „stellen“ zu lassen, den Perspektivenwechsel bei der „Identifikation mit Personen“ räumlich zu ankern) oder gar zugunsten anderer Methoden (Rollenspiel, Coaching, Reflecting Team usw.) zu verlassen.

2. Weite Auslegung des Vorgehens mit größeren Veränderungen der Methode als „Kollegiale Praxisberatung: Umgang mit Konflikten“

Aus den Erfahrungen der ersten Umsetzungsphase ermutigt, das Experimentieren mit verschiedenen Vorgehensvarianten noch weiter zu treiben, ist Stufe II meiner Umsetzungserfahrungen durch eine **noch weitere Auslegung der Fallarbeitsmethode und noch größere Veränderungen gegenüber der „klassischen“ Vorgehensweise** gekennzeichnet.

Angeregt wurde ich in dieser Phase meiner Arbeit zudem durch Lektüre (insbesondere durch das zu diesem Zeitpunkt neu erschienene Buch von Schulz von Thun: Praxisberatung in Gruppen, 1996) und Hospitation und der Suche nach methodischen Vergleichsmodellen der Fallarbeit.

Mein persönliches Ziel in dieser zweiten Stufe der Umsetzung war zum einen der Vergleich der Fallmoderation nach Müller/Mechler mit anderen Vorgehensweisen der Praxisberatung (z.B. Reflecting Team, Schulz von Thun) und zum anderen die experimentelle Integration verschiedener methodischer Ansätze - wie systemische Skulpturarbeit und „Organisationsstellen“, Elemente des Psychodrama (Sharing, Doppeln), Rollenspiel und individuelle Coachingprozesse (mit NLP-Techniken) - in meine persönliche Arbeitsweise.

Gelegenheit dazu bekam ich anlässlich des Auftrags, ein viertägiges Seminar zum Thema „Umgang mit Konflikten“ zu gestalten. Die Fallarbeitsmethode bot sich an. Zudem war es mir wichtig, den Prozess der Fallbearbeitung und der inhaltlich/methodischen Auseinandersetzung mit den Konfliktthemen selbst zu einer Lernerfahrung für die Teilnehmer/-innen zu machen. Der Teilnehmerkreis sollte befähigt werden, sich Methoden und Kompetenzen der Konfliktbearbeitung und Konfliktberatung für die eigene Berufspraxis - zumindest ansatzweise - anzueignen. Da lag es auch nahe, das bereits vorhandene Wissen extensiv zu nutzen und das Seminar zum Konfliktmanagement als „kollegiale Praxisberatung“ unter Nutzung der Fallarbeitsmethode auszu-schreiben.

Das Konflikt-Seminar fand im November 1996 mit Teilnehmer/-innen aus sog. Non-Profit-Organisationen statt. Die Arbeit als Trainer/Moderator war - aus finanziellen Gründen - nur alleine möglich. Es wurden im Verlaufe von vier Seminartagen insgesamt **vier Fälle** intensiv bearbeitet. Ich habe die jeweilige Vorgehensweise bei den einzelnen Fallbearbeitungen sozusagen „intuitiv“ verändert (d.h. basierend auf meinen bisherigen Erfahrungen und was mir die jeweilige Situation im Prozess der Fallbearbeitung als angeraten erscheinen ließ).

Nachfolgend ein kursorischer **Vergleich** der Vorgehensweise bei den vier Fällen:

Frau I.	Frau H.	Herr U.	Frau U.
Erzählen	Erzählen	Erzählen	Erzählen
Sharing	Sharing		Sharing
Anliegen klären		Anliegen klären	
Schritt „Identifikation mit Personen“ sehr intensiv	System-Aufstellung und Skulpturarbeit (kognitiv orientierter Verstehens- und Erklärungsprozeß erübrigte sich)	Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge als Erklärungs-„Angebote“	individueller Coachingprozess (ohne Mitwirkung der Gruppe): Six Step Reframing (NLP)

Handlungsoptionen (aus der dissoziierten Position) sammeln		Handlungsoptionen werden in Form des „Doppels“ (Psychodrama) angeboten	future pace (=mentales Probehandeln) ist bereits Teil des Six Step Reframing
	Frage nach noch benötigten Ressourcen für Handlungsfähigkeit		Frage nach Probehandeln in Form eines Rollenspiels lehnt FE als nicht mehr notwendig ab

Methodische Anmerkungen:

- **Umgang mit „offenen Fragen“ als Sub-Lernziel:**

Nach einem ersten Versuch mit „innerem“ und „äußerem“ Kreis und entsprechenden Unmutsbekundungen über Inaktivität durch Mitglieder des äußeren Kreises habe ich - nicht zuletzt weil ich alleine gearbeitet habe - die Trennung aufgehoben und alle 12 Seminarteilnehmer/-innen in die Fallbearbeitung mit einbezogen. Dabei machte ich die für mich interessante Erfahrung, daß die Phase des Nachfragens eine hervorragende Gelegenheit für die Beteiligten ist, „offene“ Fragen zu üben, so daß nicht schon durch „suggestives“ Nachfragen eigene Lösungsvorstellungen in den Fall hineinprojiziert werden. Für Teilnehmer/-innen, die - wie im vorliegenden Fall - Beratungstätigkeiten im weiteren Sinne ausüben, waren diese Nachfragephasen der Fallbearbeitungen eine sehr hilfreiche Angelegenheit.

- **Sharing:**

Den (klassischen) Schritt 3a „Was unter die Haut geht“ habe ich hier als „sharing“ (Begriff aus dem Psychodrama) bezeichnet. Gemeint ist damit eigentlich ein „Verbalisieren von Gefühlen“ aus der Fremdperspektive der nicht am Fall Beteiligten. Bei den Zuhörern der Fallgeschichte setzt dieser Schritt „Empathiefähigkeit“ voraus, für den/die FE ist es eine Spiegelung oder auch erweiterte Interpretation der emotionalen Anteile und Aspekte der Fallgeschichte.

- **Anliegen klären:**

In Fällen, in denen sich die Fall erzählung durch hohe Diffusität bzw. Komplexität auszeichnete, habe ich den Zwischenschritt: „Anliegen klären“ eingebaut. Die Klärung des eigenen Anliegen ist eine Reflexionsmöglichkeit für die Person des FE, sich zum einen nochmals über die Motive klar zu werden, warum der eigene Fall der Gruppe zur Bearbeitung übergeben wird und was das Ergebnis dieser Bearbeitung sein soll (zur „Typologie“ von

Anliegen vgl. Schulz von Thun: Praxisberatung in Gruppen, 1996: 28f). Man kann diesen Reflexionsprozeß als Moderator noch fokussieren, indem man den FE noch 3 positive Effekte einer Lösung und 3 Kriterien nennen läßt, die bei einer Lösung erfüllt sein müssen (z.B. Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls). Der Schritt dient mithin nicht nur der Klärung des FE, sondern liefert auch Anhaltspunkte für die gemeinsame Arbeit der Gruppe an Lösungsmaßnahmen.

• **Hypothesen über (vermutete) Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge:**

Nach meiner Einschätzung wird diese Vorgehensweise bei Vertretern einer 'verstehenden Sozialwissenschaft' am meisten Vorbehalte hervorrufen. Sie besteht darin, daß alle Gruppenmitglieder Hypothesen über vermutete, im geschilderten Fall virulente und für die Problemerkklärung naheliegende wie für die Lösungsfindung eventuell relevante Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge formulieren dürfen. Der Moderator notiert diese „Hypothesen“ für alle sichtbar am Flipchart mit. Der/die FE äußert sich nicht.

Hier wird sozusagen der Verstehens- und Erklärungsprozeß, der im „klassischen“ Vorgehen differenziert ist (Schritte 5 und 6), in vergleichsweise komprimierter Form zusammengepackt. Ich habe mit dieser - bei einem anderen Trainer kennengelernten - „kompakten“ Form der Fallbearbeitung gute Erfahrungen gemacht, wohl wissend, daß die Formulierung „Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ einen in der Wissenschaftstheorie der Humanwissenschaften durchaus umstrittenen gesetzesartigen Charakter unterstellt. Die Formulierung aber hat m.E. für Teilnehmer und FE eine hilfreiche heuristische Funktion.

Wichtig ist, in jedem Falle darauf hinzuweisen, daß es „vermutete“ Zusammenhänge sind, daß man den Vermutungen einen expliziten „Hypothesencharakter“ zuschreibt und das Ergebnis der Hypothesensammlung durch die Gruppe als Erklärungs-„Angebot“ an den/die FE wertet, das - auch in Teilen - angenommen oder abgelehnt werden kann. Im übrigen beinhaltet wohl insbesondere im Prozess des Verstehens auf den fünf Ebenen (Schritt 5) das klassische Vorgehen zumindest implizit auch Annahmen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Entscheidend erscheint mir, auch hier die Nutzung der vorhandenen Wissensquellen für die Hypothesenformulierung möglichst breit anzulegen (von der „Lebensweisheit“ über die Berufserfahrung bis zum Sonderwissen und zum wissenschaftlichen Wissen). Der Schritt „Hypothesenformulierung“ zum Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ermöglicht auch den Einbau theoriegestützter Erklärungsansätze (z.B. über die Entstehung von Konflikten, über Führungssituationen, über gruppenspezifische Zusammenhänge, über tiefenpsychologische Verdrängungsmechanismen usw.) und stellt somit eine wirksame Interventionsmöglichkeit des Trainers bzw. Praxisberaters im Verlauf der Fallbearbeitung dar.

Der Schritt „Hypothesenformulierung“, der seinem Grundcharakter nach noch zur Analysephase gehört, bildet bereits den Übergang zur Lösungsphase. Ähnlich dem Entdecken potentieller Lösungen durch „richtiges Fragen“ erschließen sich die Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten durch die Hypothesenbildung. Diese ist sozusagen ein Navigationssystem im Meer potentieller Lösungen. In jenen Fallbearbeitungen, in denen ich die „Hypothesenformulierung“ erlebt habe, hatten die FE unmittelbar im Anschluß an diese „Analyse“-Phase konkrete Ideen für Handlungsschritte und Maßnahmenentwicklung.

Mein **Resümé**: Die Anreicherung mit erlebnisaktivierenden Methoden (z.B. Skulpturarbeit, Rollenspiel, „Doppeln“ aus dem Psychodrama) stellt **für mich** eine Bereicherung des methodisch-didaktischen „Werkzeugkastens“ dar und erlaubt mir, die ‚fallorientierte Moderation‘ in meinen persönlichen Beratungs- und Trainingsstil zu integrieren. Voraussetzung: hohe Flexibilität, aber Möglichkeit, anhand eines Sicherheit verschaffenden Grundgerüsts (die „klassischen“ 10 Schritte) die Integration anderer Ansätze Schritt für Schritt zu leisten.

Zwei wichtige „Nebenerkenntnisse“ aus dieser zweiten Umsetzungsstufe möchte ich noch anfügen:

1. Die Reihenfolge der für die Bearbeitung auszuwählenden Fälle den Teilnehmer/-innen und ihrer Gruppendynamik überlassen, nicht von Moderatoreseite aus intervenieren! Hilfreich war mir die aus dem Psychodrama bekannte Methode der „Aushandlung“ zwischen den „Protagonisten“.
2. Fallarbeit braucht Zeit! Mein ursprüngliches Ansinnen auf „Ökonomisierung“ des Vorgehens hat sich nur teilweise als sinnvoll erwiesen. Die „geringe“ Anzahl der Fallbearbeitungen (4 in einem Wochenseminar) hat die Teilnehmerzufriedenheit nicht negativ beeinflußt.

Ausblick: Reintegration des methodischen „Kerns“ der ‚Fallmoderation‘ (Schritte 5 und 6) in mein flexibilisiertes Konzept „kollegialer Praxisberatung“

Anläßlich der Gelegenheit eines von den Konzeptbegründern durchgeführten Workshops ausgebildeter ‚Fallmoderator(e)inne(n)‘ an der Universität der Bundeswehr in Neubiberg am 6.12.1997 ist mir klar geworden, daß die auf verschiedenen Analyse- und Verstehensebenen stattfindende ‚Spurensuche‘ (in Schritt 5) und die Herausarbeitung und **am Fall orientierte** Bearbeitung von ‚Kernfragen‘ (in Schritt 6) wieder stärker in mein eigenes **Vorgehen (re-)integriert** werden muß.

Diese Schritte stellen mit anderen Worten den methodischen Nucleus und somit das „Markenzeichen“ der Fallmoderation gegenüber anderen Verfahren

der Praxisberatung (Schulz von Thun, Reflecting Team) dar. Es ist damit nicht nur der Aspekt einer integren methodischen Vorgehensweise, sondern auch ein Aspekt der „Vermarktung“ des Konzepts berührt.

„**Back to the roots**“ - ohne Relativierung der in meiner „Experimentalphase“ gemachten Erfahrungen mit weiteren Varianten der Praxisberatung und Fallarbeit - sehe ich daher als meinen nächsten persönlichen Entwicklungsschritt in der reflektierenden „Aneignung“ des Konzepts 'fallorientierter Moderation'.

Ich danke den Autoren, Ausbildungsleitern, Kolleg/-innen und insbesondere meinem Wegbegleiter Hans Pongratz für die Lernchancen und die erfahrene Unterstützung.

- (4) *„Mich hat an dem Bildungskonzept noch eine andere Seite neugierig gemacht. Dieses Konzept hat mein bisheriges Vorgehen als Pädagoge auf den Kopf gestellt. Es ging hier nicht um Wissenvermittlung nach Art: 'Ich erkläre dir mal, wie das funktioniert, und dann übst du das und machst das nach und dann kannst du das', sondern daß es hier den umgekehrten Weg ging: 'Warum hat das nicht geklappt, und das wollen wir jetzt mal untersuchen, und dafür wollen wir uns mal Zeit nehmen.'“*

Meine Erfahrungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' - ein Bericht von Manfred Wallenschus

Vorbemerkung: Manfred Wallenschus war Teilnehmer des 2. Fallberaterseminars. Sein Bericht ist eine **chronologische** Beschreibung seiner Erlebnisse und Erfahrungen mit dem Fallkonzept über folgende **Stationen:**

- * vor dem Seminar: über seinen Arbeitszusammenhang und seine Beweggründe, die ihn zur Seminarteilnahme veranlaßt haben;
- * das Seminar selbst: über seine Beobachtungen, Fremd- und Selbsterfahrungen, seine Schwierigkeiten und Lernentwicklungen;
- * nach dem Seminar: über seine Lernerfahrungen und Erkenntnisse in zwei von ihm (mit-) geleiteten Seminaren, in denen mit dem Fallkonzept gearbeitet wurde;
- * Ausblick: über seine weiteren Pläne, einige Anregungen und Wünsche im Hinblick auf die Fortführung seiner Auseinandersetzung mit Fallarbeit.

Ein Hinweis zur **Sprachform:** Der Bericht ist im Modus des Sprechens geschrieben, was daher rührt, daß Wallenschus seinen Bericht mit dem Medium

des Tonbands verfaßt hat. Er wurde für diesen Abdruck redaktionell bearbeitet.

„Ich bin in einem Modellversuch zum Thema ‘Umweltschutz in der beruflichen Bildung’ tätig. Der Modellversuch wird vom Berufsbildungsinstitut gefördert. In diesem Rahmen bin ich gezielt von jemandem angesprochen worden, der das Bildungskonzept ‘Fallarbeit’ kannte. Er hat uns Unterlagen geschickt und hat uns mehrfach darauf angesprochen, wie etwa: ‘Gucken Sie sich das mal an’ oder zu einem späteren Zeitpunkt: ‘Schauen Sie doch mal, ob das nicht etwas für Ausbilder von Ihnen wäre’. Ich habe dann eine längere **Ausarbeitung zu diesem Bildungskonzept** bekommen, in dem z.B. beschrieben war, daß man in einer beruflichen Tätigkeit als Ausbilder häufig an Grenzen stoße und wie man mit solchen Schwierigkeiten umgehen könne. Der Umgang mit diesen Grenzen hänge ab von den Umständen und von der Persönlichkeit und die zwei Extreme seien zum einen, sich diesen Schwierigkeiten zu entziehen, z.B. durch Flucht in den Alkohol oder indem man alles wegschiebe, die zweite Möglichkeit sei, damit umzugehen, sich mit diesen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen und zu versuchen, Lösungen zu finden. Lösungen zu finden heißt aber ja, daß man zuerst einmal auf seine Unfähigkeit gestoßen wird, den Fall zu lösen. Denn dadurch, daß man in seinem Beruf an eine Grenze stößt, die man nicht lösen kann, wird ja etwas erstmalig zum Fall.“

Diese Beschreibung hat mich neugierig gemacht. Ich hatte damals noch etwas mehr Zeit - ich weiß gar nicht, ob ich mich heute noch so genau einlesen könnte -, also ich habe tatsächlich diese Beschreibung zweimal gelesen und auch sehr gründlich gelesen. Ich war mit meiner damaligen Kollegin gar nicht einer Meinung in der Einschätzung dieses Konzeptes. Sie fand das nicht vorne weg so interessant wie ich. Ich habe dann den Projektleiter angerufen und gefragt, wie er das sähe, wenn zwei aus demselben Betrieb an dem Modellseminar teilnehmen würden. Er meinte, das wäre kein Problem, das wäre eher positiv. Kollegen würden sich nach seiner Erfahrung nicht behindern, sondern es wäre eher nützlich, wenn beide den gleichen Hintergrund hätten.

Mich hat an dem Bildungskonzept noch eine andere Seite neugierig gemacht. Dieses Konzept hat mein bisheriges Vorgehen als Pädagoge auf den Kopf gestellt. Es ging hier nicht um Wissenvermittlung nach Art: ‘Ich erkläre dir mal, wie das funktioniert, und dann übst du das und machst das nach und dann kannst du das’, sondern daß es hier den umgekehrten Weg ging: ‘Warum hat das nicht geklappt, und das wollen wir jetzt mal untersuchen, und dafür wollen wir uns mal Zeit nehmen’. Das hat mich an eine private Geschichte erinnert. Ich hatte etwa 6 ½ Jahre Therapie gemacht und das war also auch eine Erfahrung, daß dort überlegt wurde, geguckt wurde, wo geht etwas nicht

weiter, warum geht es nicht weiter. Also dieses Vorgehen in dem Bildungskonzept, was da beschrieben war, hat mich, wie gesagt, an meine Erfahrungen aus der Therapie erinnert, wobei allerdings, durch ein Telefonat mit dem Projektleiter, ganz deutlich wurde: es geht hier nicht um Therapie, sondern es geht um ein pädagogisches Konzept.

Also das war ein Punkt, der mich sehr neugierig gemacht hat, weil ich dachte, bestimmte Elemente, die da enthalten sind, empathisches Einfühlen in Personen, das war mir aus der beruflichen Bildungspraxis bisher nicht bekannt. Meine Kollegin und ich sind dann zum **Seminar** gefahren, zu den ersten 5 Tagen¹. Mir gefiel das ganz gut, wobei das Seminar zwei 'Phasen' hatte: es gab in den ersten zwei, zweieinhalb Tagen eine große Spannung. Es waren Teilnehmer dabei, die andere Vorstellungen hatten, so daß wir nicht wirklich zu der Fallarbeit kamen. Insbesondere wollten einige mit Metaplan arbeiten, aber das biß sich mit dem Fallkonzept. Es gab dann in der Mitte des Seminars eben eine Aussprache über die Enttäuschungen einiger Teilnehmer, die schon überlegt hatten, wegzufahren. Die Seminarleitung hat dann vieles erklärt und danach ging das weiter. Danach haben wir also das Seminar zuende gebracht und auch mit mehr Zufriedenheit bei allen.

Wir haben, wenn ich mich recht erinnere, in den fünf Tagen drei Fälle moderiert und beeindruckend war an diesen Fällen, daß diese sehr, sehr dicht waren. Also die Teilnehmer, die ihren Fall zur Verfügung gestellt hatten, die haben sich selbst damit auch zur Verfügung gestellt. Sie haben diesen Fall erzählt, anschließend wurde nachgefragt zu diesem Fall, es war auch deutlich, daß diese Fragen oftmals unangenehm waren, also für den Fallerzähler bis an die Grenze dessen gingen, was er ertragen wollte. Dann wurde weiter im Modell gearbeitet und später eben die Fallsituation verstehend und erklärend bearbeitet. Das war teilweise nicht immer angenehm für den Fallerzähler. Insofern hat dieses Modell dem Fallerzähler schon einiges abverlangt, das fand ich auffällig, und gleichzeitig hatte ich aber dabei auch das Gefühl, daß das Sinn macht, daß also diese Arbeit wirklich dazu führt, daß man eine schwierige berufliche Situation so durchdringt, daß man da neu herangehen kann, also neue Handlungsmöglichkeiten entstehen, also ein Weg aus Sackgassen gefunden wird, und das haben auch alle anderen so empfunden.

Bei diesem ersten Seminar war Erich Hof, einer der Seminarleiter, auffällig dominant. Also mir, und ich glaube vielen anderen, soweit ich das gehört habe, hat er das Gefühl vermittelt: 'Das können wir nie'. Es war halt so ein Gefühl: 'Ja schön, mal dabei zu sein, aber so wie der Leiter das macht, das ist nicht zu schaffen'. Besonders seine Art, fallbezogenes Wissen zu vermitteln,

¹Gemeint ist der erste Seminarteil (Anmerkung der Herausgeber).

war beeindruckend. Z.B. sein kurzer Exkurs über Macht, ich kann mich gar nicht erinnern, daß das jemand anderer in der Präganz einmal gemacht hätte wie Erich Hof, also das ist auch eine bleibende Erinnerung. Dagegen sprach ein Teilnehmer, ich glaube es war Sigurd Völler: 'Naja, es kommt ja gar nicht darauf an, es so gut wie Erich Hof zu können, denn man reißt ja immerhin etwas auf, man stellt Fragen, und wenn man diesen input nicht so gut kann, dann hat man trotzdem etwas geleistet'.

Ich habe im Seminar dann einmal eine Fallbearbeitung im Innenkreis moderiert. Ich habe erfahren, daß ich das kann, daß das geht, die Kritik war überwiegend positiv, nur eine Sache wurde kritisch vermerkt. Ich habe nämlich ausprobiert, ob man das Fallkonzept in der Abfolge der einzelnen Schritte etwas verändern kann, ob man also z.B. von Schritt 4 wieder zurückgehen kann zu Schritt 3 oder 2. Das wurde als verwirrend empfunden. Mittlerweile denke ich, durch meine zwischenzeitlichen Erfahrungen mit dem Bildungskonzept, daß es einfacher ist, sich an das Konzept zu halten.

Mein Problem mit dem Thema 'Wissensumfang', also das besondere Wissen, das man für die Fallbearbeitung haben muß, das man gezielt in einen Fall einspeisen kann, das hat sich im ersten Seminar auch etwas relativiert. Erich Hof mußte das Seminar am 4. Tag verlassen und wir Teilnehmer waren darauf angewiesen, eine Fallgeschichte alleine durchzuarbeiten. Wenn Erich Hof an diesem Tag nicht weggemüßt hätte, wäre es eine gute Planung gewesen, trotzdem einen Tag wegzugehen. Jörg Valentin war noch da, der 2. Seminarleiter, aber der hat lange nicht so dominiert, wie ich das bei Erich Hof empfunden habe. Wir haben uns beim 6. Schritt, als es um die Bearbeitung der Kernthemen ging und um die Einführung von Sonderwissen in die Fallgeschichte, das Wissen aus der Seminargruppe zusammengetragen. Deshalb gab es in diesem Schritt auch einen inhaltlichen input, der war nicht so brilliant, der war nicht so pointiert wie bei Erich, aber ich denke, er hat zu einem Teil das auch geleistet, möglicherweise war er auch nicht so vollständig, aber ich glaube, da bin ich aus diesem Seminar weggefahren mit dem Gefühl: 'Ah ja, so geht es also auch'.

In der Zeit zwischen den beiden Seminarteilen habe ich versucht, das fallorientierte Bildungskonzept selbst durchzuführen, bin aber gescheitert. Ich konnte das Konzept möglichen Interessenten nicht so gut erklären, obwohl ich Unterlagen dabei hatte. Es war einfach kein Interesse da, und ich konnte es auch nicht wecken. Ich habe dann noch insgesamt drei Institutionen angesprochen, wo ich Leute kannte und dachte, dort könnte man das Konzept einbringen. Aber für mich war erstaunlich, daß das Interesse sehr gering war.

Daraus wurde dann auch ein eigenes Thema im **2. Teil des Seminars**, das Thema Aquisition: wie kann man Teilnehmer für fallorientierte Seminare gewinnen? Dieses Seminar war auch sehr spannend. Wir haben in den vier Tagen drei Fälle durchgesprochen, wir haben auch eine Menge gelernt, obwohl ich auch danach noch Fragen hatte. Das Arbeitsmodell des Konzeptes hat sich mir jedenfalls nicht leicht erschlossen; ich bin aber fest entschlossen wegzufahren, mit diesem Konzept auch zu arbeiten.

Eine Schwierigkeit dieses Konzeptes war für mich, daß es alles gesprengt hat, was ich bis dahin als Pädagoge gemacht hatte. So hatte ich noch nie gearbeitet. **Nach dem Seminar** habe ich weiterhin versucht, dieses Konzept in unseren alten Rahmen zu bringen, also das heißt, ich habe es vorgestellt und dann dafür geworben, doch mal so etwas zu machen. Im Rahmen unserer Arbeit mit Ausbildern im Modellversuch haben wir dann in einigen der folgenden Seminare den Themenkreis aufgenommen, wie man mit Hemmnissen, mit Schwierigkeiten, mit Frustrationen, die die Ausbilder bei ihrer Arbeit erfahren, umgehen kann. In diesem Themenrahmen haben wir Methoden vorgestellt, die uns für diesen Zweck geeignet schienen. Bei diesen Methoden war auch die Fallarbeit. Ich habe einen Fall, den Erich Hof in der Literatur beschrieben hatte, durchgearbeitet und dann den Ausbildern kurz vorgestellt. In 10 bis 15 Minuten habe ich erläutert, wie dieses Bildungskonzept bzw. das Arbeitsmodell funktioniert und was dabei rauskommt. Die Resonanz war immer noch gering. Die Ausbilder haben sich das angehört, aber eigentlich nicht drauf reagiert, z.B. daß sie meinten 'das möchten wir mal machen'.

Nach dieser Erfahrung habe ich mir gesagt: 'So geht das nicht, Du selbst mußt Dir überlegen, ob Du mit dem Konzept arbeiten möchtest und wenn ja, dann lädst Du dazu ein'. Die Möglichkeit dazu hatte ich in idealer Weise durch unseren Modellversuch. Ich habe also dann telefoniert, herumgefragt, einen Termin und einen Tagungsort gesucht, habe ein **2-Tages-Seminar** ausgeschrieben als Fallseminar und dieses dann durchgeführt, zusammen mit Erich Hof, der sich bereit erklärt hatte, mich zu unterstützen. Das Seminar hatte den Titel: 'Welche Chance haben Umweltschutz und Umweltbildung in wirtschaftlich schwierigen Zeiten?' Dies ist in der Tat ein sehr schwieriges Thema, denn überall werden die Finanzmittel gekürzt, werden die Ausbilder mit ihrem Umwelthanliegen zurückgedrängt und es bleiben also tatsächlich Schwierigkeiten, Hindernisse, Frustrationen gar nicht aus.

Dieses Seminar war ein voller Erfolg. Es hatte ein ganzes Jahr gedauert, bis ich es geschafft hatte, das Konzept auch tatsächlich durchzuführen. Irgendwer sagte mir damals: 'Ja, wieso entscheiden denn die Teilnehmer darüber, wie das Seminar konzipiert wird? Es ist doch ganz selbstverständlich, daß der Dozent darüber entscheidet, welche Methoden er anwendet, dafür ist er ja auch

Fachmann.' Dies leuchtete mir sofort ein. Wenn ich jetzt im Nachhinein darüber nachdenke, weshalb es über ein Jahr gedauert hat, bis es soweit kam, obwohl ich auch vorher die Möglichkeit gehabt hätte, ist ein wesentlicher Grund folgender: Ich hatte außerhalb dieser Fangruppe um Erich Hof, sag' ich mal etwas flapsig, niemanden, der mich in dieser Arbeit, in dieser Denkweise bestätigt hat. Meine Kollegin, die ja auch das erste Seminar mitgemacht hatte, war eher skeptisch und kritisch und zurückhaltend, und ich habe mir wahrscheinlich mehr Schwierigkeiten von den Ausbildern und Teilnehmern erwartet so auf dem Hintergrund, daß ich dachte: 'Die wissen ja gar nicht genau, was da auf sie zukommt. Plötzlich sitzen sie da auf einem heißen Stuhl, und es geht ihnen so unter die Haut, wie sie sich das vielleicht vorher gar nicht vorstellen konnten'. Aber wie gesagt, das Seminar fand zusammen mit Erich Hof statt und danach zerstreuten sich alle diese Befürchtungen in den Wind. Die Teilnehmer, es waren etwa 12 Ausbilder, waren sehr angetan. Die hätten sogar noch in den Pausen durchgearbeitet. Wir haben in den 1 ½ Tagen zwei Fälle durchgearbeitet, und es war für sie also eine ganz, ganz intensive und spannende Arbeit.

Auch dieses Seminar wurde wieder von Erich Hof geprägt. Er hat zuerst einmal sein Konzept vorgestellt, dann die Teilnehmer aufgefordert, eine Fallgeschichte anzubieten. Das haben sie am Anfang wohl schwer verstanden. Ein Teil der Ausbilder hat eine eher allgemeine Problemstellung aus ihrer Tätigkeit berichtet, die anderen haben tatsächlich Fallgeschichten eingebracht. Erich Hof hat dann, das war sehr wichtig - rückblickend würde ich mir das gar nicht so trauen, in der Situation die Leute so gezielt immer wieder auf den Boden der Fallarbeit zu führen - auch diese Problemschilderungen in Fallgeschichten übergeführt. Wir haben dann das Arbeitsmodell vorgestellt, die 10 Schritte. Bei der Fallmoderation habe ich die ersten 5 Schritte übernommen. Dabei habe ich mir am ersten Tag den Moderationsfaden etwas aus der Hand nehmen lassen.

Dies lag mit daran, daß ich mit dem Arbeitsmodell noch unsicher war. Ich fühlte mich zwar vorher sicher, war es dann aber doch nicht, hatte zu lange da nichts mehr mit zu tun gehabt. Ich mußte während der Fallmoderation viel zu sehr über das Arbeitsmodell nachdenken. Dann war da im Innenkreis noch ein Teilnehmer, der die Leere, die ich als Moderator gelassen habe, gefüllt hat und der seine eigenen Geschichten da 'reingebracht hat. Trotz dieser Schwierigkeiten war ich mit der Fallmoderation der ersten 5 Schritte zufrieden. Erich Hof hat dann ab Schritt 6 die Fallarbeit übernommen und den Fall abgeschlossen.

Die Erfahrungen mit dem ersten Fall haben Erich Hof und ich nachbesprochen. Beim zweiten Fall ging es aus meiner Sicht wesentlich besser. Es bestä-

tigte sich mal wieder die triviale Erkenntnis 'Übung macht den Meister'. Eine der wesentlichsten Kritiken am Schluß des Seminars durch die Teilnehmer war die, daß sie gesagt haben, es sei das erste Seminar gewesen, bei dem ihnen nicht vorgemacht worden war, nach diesem Seminar würden sich alle Probleme in Luft auflösen, sondern wo sie das Gefühl hatten, selber in diesem Seminar sehr viel geleistet zu haben, an ihren Problemen gearbeitet zu haben und wo sie auch die Moderatoren nicht als allmächtig, übermenschlich und allwissend erlebt haben. Also sie meinten, dieses Seminar hat ihnen auch aus diesem Grunde tatsächlich eine Menge gebracht.

Ein halbes Jahr später haben Erich Hof und ich dann ein **zweites Seminar** mit fast denselben Teilnehmern durchgeführt. Das hat die Fallarbeit erleichtert, denn die Teilnehmer kannten das Konzept ja schon, vieles ging schneller und einfacher. Es war auch von Anfang an eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre in der Gruppe. Ich glaube, also nach meiner Deutung, die Teilnehmer haben es richtig genossen, in einem Seminar so offen miteinander umgehen zu können.

In diesem Seminar haben wir auch einen Fall in einer Kurzform bearbeitet. Erich und ich saßen mit dem Fallzähler in der Mitte, haben zusammen alle Arbeitsschritte des Modells geleistet und haben den Fall nach 70 Minuten beendet. Ich persönlich fand das sehr gut, weil dies eine Seite dieses Bildungskonzeptes berührt, die für mich schwierig ist. Es geht um den Sachverhalt, daß eine Fallbearbeitung in der Regel sehr lange dauert. Ich hätte es gerne so, daß man mit dem Konzept variabel umgehen kann, daß man es also sowohl etwas kürzer als auch etwas länger machen könnte, je nach Gegebenheit. Bei diesem Seminar war es nun so, daß diese Fallgeschichte nach 70 Minuten zu Ende war und daß die Teilnehmer dies als total spannend und 'rund' erlebt haben. Auch der Fallzähler meinte, es sei nichts offen geblieben, es sei in diesen anderthalb Stunden alles geleistet worden, was beim ersten Fall in anderthalb Tagen geleistet worden war.

Eine Bemerkung zur Effektivität der Fallarbeit: Beim Modellseminar, im 2. Teil, haben wir erfahren, daß einige Fälle, die im ersten Teil behandelt wurden, danach keine Fälle mehr waren. Ihre Problemstruktur hatte sich aufgelöst; durch die Fallarbeit wurden sie einer Lösung zugänglich gemacht. Ein Teilnehmer drückte dies damals so aus: 'Das ist kein Fall mehr, was ich da erzählt habe, das hat sich aufgelöst'. Gleiches kann ich von den beiden Seminaren mit Erich Hof sagen. Wir haben in der Zeit vier Fälle bearbeitet. Ich hatte mit drei der vier Fallzähler auch danach noch Kontakt. Von diesen drei Fallzählern habe ich erfahren, daß es dort eben auch eine erfolgreiche Weiterverarbeitung und Änderung gegeben hat. Das finde ich eine sehr, sehr gute Bilanz.

Als Fallberater habe ich jetzt ja schon einige Seminare erlebt und auch selber mitmoderiert. Auch bei den beiden letzten Seminaren war es so, daß ich in Erich Hof eine starke Unterstützung hatte. Er hat den für mich schwierigeren Part übernommen. **Ich habe jetzt als nächstes vor** - ich bin von zwei Leuten angesprochen worden, die auf dem Ausbilderseminar waren - mit denen möchte ich eine Fallarbeit machen. Ich weiß noch nicht, in welchem Rahmen, ob ich das alleine mit ihnen mache, oder ob da andere Leutet mit dabei sind, also z.B. meine neue Kollegin, das möchte ich nochmal mit den Teilnehmern besprechen. Ich nehme an, daß dies möglich sein wird, da die beiden dieses Konzept ja kennen. Vielleicht machen wir das auch ganz gezielt nochmal an einem Tag - also das ist der nächste Schritt, den ich machen möchte, also diese meine Kollegen, die das angefordert haben, zu beraten.

In einem Rahmen habe ich dieses fallorientierte Bildungskonzept für eine interessierte Öffentlichkeit dargestellt. Es handelt sich um ein Handbuch zum Umweltschutz für Ausbildungsbetriebe. Ich hoffe, dadurch Resonanz zu erzeugen. Es ist also der Versuch, eine Nachfrage nach diesem Bildungskonzept zu erzeugen, so daß ich günstigstenfalls gefragt werde: 'Könntest du nicht so ein Seminar machen?'. **Weitere Pläne** gibt es auch in dem jetzt neu beginnenden Modellversuch. Wir arbeiten dort mit Handwerksbetrieben zusammen, kleine und mittlere Tischlereien mit vielleicht 5 Leuten, 10 Leuten, also richtig kleine Klitschen. Ich weiß noch nicht genau, wie das da 'reinpäßt, aber das hängt damit zusammen, daß dieses Projekt erst am Anfang ist. Wenn es so gestaltet werden kann wie im letzten Modellversuch, dann könnte man fallorientierte Bildungsarbeit in den nächsten drei Jahren etwa ein- bis zweimal anbieten und durchführen. Ob sich dies realisieren läßt, muß sich erweisen. Im Moment stehen andere Arbeiten im Vordergrund.

Auch für diese Seminare würde ich mir noch Unterstützung wünschen. Entweder wieder mit Erich Hof, der das mit einer Souveränität macht, die ich noch nicht habe, oder mit einem Kollegen, der mit mir zusammen das Modellseminar besucht hat. Einer dieser Kollegen hat mir vor ein paar Tagen geschrieben, daß er sich jetzt verstärkt um Fallarbeit kümmert. Ich würde selber auch, um einfach nicht wieder ganz aus der Übung zu kommen, Fallarbeit in einem anderen Rahmen gerne machen. Also sollte sich jemand hier in meiner Region mit Fallarbeit beschäftigen und sagen: 'Da hätte ich gern jemanden zur Unterstützung' - würde ich mir sagen: 'Prima, mach' ich, ich schau', daß ich mich im Beruf freimachen kann und dann machen wir das zusammen'.

Eine andere Geschichte, die ich mir wünsche, ist der Austausch mit den Personen, die Fallarbeit betreiben, sei es als Forschungsprojekt, sei es als Anwendung. Ich hoffe sehr, daß sich die Zusammenarbeit in Zukunft gut und einfach gestalten läßt, durch dieses schöne neue Medium Internet. Da kann

man sich halt Dinge schicken oder austauschen oder mal etwas nachfragen. Und eine zweite Geschichte, die ich für mich auch ganz hilfreich fand, waren die beiden Workshops mit dem Forschungs- und Leitungsteam, wo wir uns allgemein über Fallarbeit ausgetauscht haben.

Zwei Gedanken kommen mir jetzt noch zum Schluß. Einmal die Idee, einzelne Elemente aus der Fallarbeit zu benutzen und sie in andere Bildungszusammenhänge einzubringen. Darüber habe ich noch nicht weiter nachgedacht. Ein zweiter Punkt, der mich immer beschäftigt, ist der, wie kann ich's denn kürzer machen? Wie kann ich das Konzept auch dort einbringen, wo die Leute nicht von vornherein sagen müssen: 'Ich bin bereit, Fallarbeit zu machen und ich bin auch bereit, einen ganzen Tag einen Fall zu bearbeiten'."

4.2.2 Typische Teilnehmerbefindlichkeiten und ihre Bedeutung für den Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit'

In diesem Teil der Untersuchung geht es um die Frage, wie die Teilnehmer an den beiden Modellseminaren das Bildungskonzept 'Fallarbeit' wahrnahmen, wie sie versuchten, es mit ihren jeweiligen Befindlichkeiten¹ in Einklang zu bringen und wie sie sich entsprechend dieser Abklärungen gegenüber dem Bildungskonzept positionierten. Dabei werden sehr unterschiedliche Positionierungen deutlich werden - von der Ab- bzw. Ausgrenzung bis hin zur Integration in elementare berufsbiographische Entscheidungen. Mit der Typisierung dieser Umgangsweisen wird deutlich, daß die **praktische Bedeutung von Bildungskonzepten** keine 'Eigenschaft' der Konzepte, sondern das **Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen** durch Subjekte darstellt. In diesem Sinne stellt dieser Teil der Untersuchung für den Leser ein Angebot dar, am Beispiel der typisierten Teilnehmerbefindlichkeiten seine eigenen 'Befindlichkeiten' reflexiv einzuholen und mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu verbinden. Das Ergebnis wird eine Klärung der Frage sein, inwieweit das Bildungskonzept 'Fallarbeit' Relevanz im eigenen Handlungsfeld erlangen kann, sei es als Konzeptelement im Konzeptrepertoire als Trainer, sei es als Programmelement im Spektrum eines Weiterbildungsprogrammes.

¹ Mit 'Befindlichkeiten' sind hier z.B. gemeint: biographie- und lebenslagenspezifische Interessenlagen der Trainer; die aktuellen beruflichen Konstellationen, in denen sich die Trainer befinden; ihre trainerspezifischen Kompetenzen und Selbstverständnisse als Ergebnis formaler Ausbildung bzw. von Trainingserfahrung; ihre Deutungen der strukturellen Hintergründe ihrer Trainertätigkeit, z.B. des Marktcharakters von Weiterbildung.

4.2.2.1 Gesellschaftliche und berufliche Umbrüche, Verwerfungen und Neuorientierungen bewältigen - 'Fallarbeit' als Projekt der Subjektkonstitution

„Ich war mir lange im Unklaren darüber, was ich eigentlich mache.“

„Ja, und dann kam das Angebot, die Einladung zur Qualifizierung als Fallberater. Dieses Konzept wurde mir vorher schon 'mal beschrieben, ohne daß ich da klar wußte, worum es da geht. Aber ich habe Zutrauen gehabt, und heute zeigt sich, daß das gerechtfertigt war. Jedenfalls paßte diese neue Qualifikation, die ich da erlangen konnte, eigentlich auch genau als nächster Schritt in meine Entwicklung hinein.“

Typisierung: In Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' werden gesellschaftlich und biographisch begründete Legitimations- und Handlungsprobleme des Trainerberufs ausdifferenziert, präzisiert und entscheiden. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' gewinnt, vor dem Hintergrund tiefgreifender beruflicher Orientierungsfragen, den Status einer tragfähigen beruflichen Perspektive. 'Fallarbeit' leistet damit einen Beitrag zur Wiederherstellung beruflicher Handlungsfähigkeit, im Kern zur Subjektkonstitution.

Berufliche Lebenslinien sind ein Ergebnis der Auseinandersetzung des Subjekts mit den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen,¹ die sich ihm als Handlungsmöglichkeiten und/oder als Handlungsbeschränkungen darstellen. Berufsbiographien können, als Resultat dieser Auseinandersetzung, auch heute noch relativ stabil und geradlinig² verlaufen, auch wenn dies immer seltener der Fall sein dürfte. Sie können jedoch auch in erhebliche Turbulenzen geraten, die das Subjekt in einer eher existentiellen Weise zwingen, sich über den aktuellen Stand zu vergewissern, sich beruflich neu zu orientieren und weittragende Entscheidungen zu treffen.

Es mag ein wenig irritieren, wenn ein simples Bildungskonzept wie 'Fallarbeit' in diesen weiten Rahmen berufsbiographischer Entwicklungen und Verwerfungen gestellt wird. Diese Sichtweise der Zusammenhänge ergibt sich als

¹ In diesem Kontext sind solche Bedeutungskonstellationen z.B. die über Modernisierungsprozesse induzierten Verwerfungen und Brüche des gesellschaftlichen Berufskonzeptes (Stichwort 'Entberuflichung'); die 'Modernisierung' der Betriebe mit der Folge des Einbruchs des Arbeitsmarktes und den damit korrespondierenden staatlichen Interventionsstrategien in Weiterbildung und Umschulung; die Ökonomisierung der Gesellschaft u.a. mit der Folge der Forcierung des Marktcharakters von Weiterbildung u.a.m. Für die Menschen im Ostteil des Landes ist dies alles nicht schleichend, sondern krisenhaft eingebrochen in eine arrangierte Welt.

² Vom Abiturienten - zum Studenten - zum Jungmanager - zur Aufstiegskarriere in die Vorstandsetagen - mit Status, Macht, Geld und Ansehen.

ein wesentlicher Extrakt aus den Selbstreflexionen des Fallberaters Sigurd Völler, der das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in folgende persönliche und gesellschaftliche Zusammenhänge stellt:¹ „Einerseits erscheint mir mein Zugang zur 'Fallarbeit' eine Ordnung zu haben, zum anderen merk' ich, daß es auch irgendwo einfach zufällig ist. Ich habe als Lehrer begonnen und einen gut strukturierten Unterricht gegeben. Das heißt, sich vor dem Unterricht Gedanken zu machen, was innerhalb einer bestimmten Zeit wohl gelernt werden kann und welche Möglichkeiten es gibt, andere zu überzeugen, andere zu motivieren, andere einzuladen für den Lernprozeß. Ich habe nie richtig Lehrer sein müssen, ich habe nur wenig Erfahrung mit Unterricht, weil ich an der Universität geblieben bin und Studenten belehren durfte und zwar in einer Fachrichtung, die weniger griffig ist als etwa Mathematik und weniger strukturiert werden kann als dieses Fach; ich habe an der Universität Psychologie gelehrt. ...

Wie der Zufall es wollte, hatte ich einige Freunde, die in der Psychologie richtig bewandert waren und die sich auch im Feld der Weiterbildung auskannten. Diese Freunde sollten für mich von Bedeutung sein, denn von denen bekam ich eigentlich meine erste Ausbildung zum Erwachsenenbildner. Das war 'ne gruppenspezifische Ausbildung, das war das einzige, was es auch in der DDR gab, eine Ausbildung zum Verhaltenstrainer. Die Leute, die diese Verhaltenstrainer ausgebildet haben, hatten die Führungskräfte in den Unternehmen als Zielgruppe. Sie waren aber sehr interessiert, daß ihre Thematik auch in den Bildungsbereich Einzug hielt, denn sie hatten, mit diesen zu der damaligen Zeit westlich orientierten Ideen, wenig Chancen, in das Schulwesen einzusteigen. Aus diesem Grunde wurde ich von ihnen auch als Nicht-Diplompsychologe mit meinen Lehrerfahrungen akzeptiert, so wie ich eben war. Und der Zufall spielte weiter mit: Ich übernahm nach einiger Zeit die psychologische Qualifizierung der Berufsschullehrer, der Techniklehrer. Das war eine besondere Gruppe im Vergleich zu den Lehrern in den allgemeinbildenden Schulen. Sie waren an den Techniksektionen der Universitäten angesiedelt und machten, vergleichsweise, auch eine sehr geringe Anzahl von Studenten aus. Mit denen nutzte ich dann meine neuen Möglichkeiten als Verhaltenstrainer, um in einer anderen Art psychologische Fähigkeiten zu entwickeln, als dies an den Universitäten üblich war.

Es war in der Zeit '89, als die Wende kam und damit auch neue Bildungskonzepte für uns griffig wurden. Zwei westliche Berufspädagogen, zu denen ich Kontakt bekam, entwickelten das Projekt 'Weiterbildung für Weiterbildungler'. Zufällig war unsere Universität in diesem Projekt unterstützend tätig, insbe-

¹ Der folgende Text stellt das leicht überarbeitete Transkript einer Cassette dar, die der Fallberater Sigurd Völler auf Bitte des Forschungsteams besprach. Er sollte seinen persönlichen Zugang zum und seinen persönlichen Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zum Ausdruck bringen.

sondere waren es mein Kollege und ich. Durch einen dieser Berufspädagogen habe ich erfahren, was handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen für ihn bedeutete. Das war für mich eine neue Erfahrung, ganz locker, leger, moderat Lernen zu organisieren. Dieser Berufspädagoge ist, aus meiner Sicht, an einem genußvollen Leben orientiert, und so organisiert er auch Lernen. Das war für mich anfangs schwer anzunehmen, weil ich gemerkt habe, daß in mir immer noch der Druck steckte: Bestimmte Inhalte müssen doch 'rübergebracht werden, müssen gelernt werden! Ich glaubte also nicht ernsthaft, nicht in meinem tiefsten Inneren, daran, daß bei diesem handlungs- und erfahrungsorientierten Lernen letztlich doch Lernen passierte. Andererseits paßte dieses Konzept, das ich da erfahren hatte, und die Arbeit mit der Metaplan-Technik gut zu den Vorstellungen, wie ich eigentlich Lernen gestalten wollte. Und das habe ich dann auch fortgeführt.

Ich habe also letztlich viel kopiert, nachgemacht, mit meinen Fähigkeiten vermischt, gruppendynamisch stärker oder weniger stark angelegt, und habe dabei eine Menge an Weiterbildung so nach und nach organisiert und realisiert. Anfangs noch als Angehöriger der Universität, dann immer mehr als freier Berater, Trainer und letztlich dann im Rahmen meiner Trainings- und Beratungsfirma. Dieses Konzept paßte immer dann gut 'rein, wenn wirklich Teilnehmer dabei waren, die sehr interessiert und aufgeschlossen waren, die lernen wollten und sich dieser Art von Lernen auch anschließen konnten. Es gab in dieser Zeit für mich natürlich auch eine Menge an Erfahrungen mit Teilnehmern, die ein anderes Lernen erwartet haben und die versuchten, mir diese Erwartungen aufzuzwingen. Manchmal habe ich solche Erwartungen durch Abwarten, durch Schweigen, durch ein gemeinsames Darüber-Nachdenken, durch sehr dynamische Gespräche realisiert, zum Teil blieben natürlich auch komische Reste übrig.

Daß dies möglich war, hing auch damit zusammen, daß ich parallel dazu als Fortführung meiner Weiterbildung als Verhaltenstrainer an anderer Stelle eine Qualifizierung begonnen habe. In dieser Weiterbildung, die über einige Jahre ging, dabei verschiedene Formen hatte, Großgruppen, kleinere Gruppen, sehr unstrukturierte Arbeit, habe ich viel über mich selbst erfahren, ich habe gelernt wahrzunehmen, was eigentlich die wesentlichen Dinge sind. Entscheidend war dabei, daß ich erfahren habe, was eigentlich 'Einwirken' und 'Auswirken', in einem anderen Bildungsverständnis könnte man vielleicht sagen 'Deuten - Ausdeuten - Umdeuten', bedeutet. Ich war mir lange im Unklaren darüber, was ich eigentlich mache. Das heißt nicht, daß ich jetzt klarer bin, aber ich denke, ich bin schon ein Stück vorangekommen, mehr zu sehen, was ich eigentlich tue, und auch manches stehen lassen zu können. Ich merke, ich kann's gar nicht richtig beschreiben, ich erlebe nur bei mir, daß ich mich in dieser Zeit auch sehr weiterentwickelt habe.

Das alles geschah im Rahmen der verrückten Entwicklung in der Weiterbildung in der Bildungslandschaft im Osten Deutschlands, mit all' seinen Möglichkeiten, aber auch mit all seinen Einschränkungen. Es setzte sich durch die immense staatliche Förderung der Weiterbildung und Umschulung zum Beispiel etwas fort, was in der DDR schon da war, nämlich die Erfahrung und Einstellung: 'Bildung ist kostenlos, man kann beliebig damit umgehen.' Das ist für Leute, die in Umschulungskursen sitzen, nicht unbedingt problematisch, da würde sich nichts ändern. Andererseits, wenn man in Richtung betrieblicher Weiterbildung sieht, dann hat diese Situation viele Haken und Ösen. Auch jeder Unternehmer, jede Führungskraft kann durch die politische Förderung beliebig viel an Weiterbildung haben. Deshalb ist es auch jetzt noch so, daß also gefragt wird: 'Ja muß ich denn überhaupt was dafür bezahlen?' Es existiert eine Konsumhaltung bezüglich Bildung, die für mich nicht mehr erträglich war. Ich konnte mich also nicht als Entertainer definieren und gegen Geld etwas tun, was letztlich doch nichts bewirkt hat. Das machte mich immer unzufriedener und hat mich auch suchen lassen, wie ich mich weiterentwickeln muß. Dies ist auch der Punkt, der mich dazu bewogen hat, mich von meinem Geschäftspartner zu trennen. Er hatte sich klar für die Position entschieden: 'Die Situation ist nun mal so. Ich als Trainer muß mich ihr anpassen, ich muß also alles das tun, was die Erwartungen von potentiellen Kunden höchstwahrscheinlich erfüllt.' Er verkauft also heute weiterhin Informationen. Ich glaube nicht, daß das, was er macht, Beratung ist. Die Folge wird bei ihm weiter etwas sein, was ich nicht vorhabe, daß er nämlich von Kunden benutzt wird und letzten Endes wieder verabschiedet wird. Mein Ziel ist es, so etwas wie eine Stammkundschaft aufzubauen, weil ich glaube, es gibt immer etwas Neues hinzuzulernen, es gibt immer etwas zu verändern, das wiederum alles verändert.

Ja, und dann kam das Angebot, die Einladung zur Qualifizierung als Fallberater. Dieses Konzept wurde mir vorher schon 'mal beschrieben, ohne daß ich da klar wußte, worum es da geht. Aber ich habe Zutrauen gehabt, und heute zeigt sich, daß das gerechtfertigt war. Jedenfalls paßte diese neue Qualifikation, die ich da erlangen konnte, eigentlich auch genau als nächster Schritt in meine Entwicklung hinein - so sehe ich das jetzt. Dies deshalb, weil ich nicht psychologisch, sondern pädagogisch, meinetwegen erwachsenenpädagogisch arbeite. Also ich erkenne den Unterschied dieser beiden Formen über meinen Freundeskreis. Die gehen mit Kunden anders um, und ich schiele da natürlich auch hin und schaue, was ich davon lernen kann. Andererseits gestalte ich aber auch gerne Lernsituationen für andere, und das ist im Rahmen der 'Fallorientierten Fortbildung', der Fallberatung aus meiner Sicht eher möglich. Zur Zeit bewegt mich sehr, daß ich zum einen feststelle, daß es dann, wenn ich nur ich bin, scheinbar auch für die Lernenden, die mit mir Lernprozesse gestalten wollen, durch mich begleitet sein wollen, scheinbar

am besten geht. Ich bin aber zur Zeit noch auf der Position, daß ich mich nicht traue, einfach nur ich selbst zu sein, weil ich glaube, das führt irgendwo hin, wo ich das nicht mehr lenken oder klar sehen kann, was da alles daraus entsteht.

Andererseits stelle ich fest, daß ich solche Algorithmen oder Stickmuster wie z.B. die Moderationsmethode in der Weise nicht mehr haben möchte, weil sie - aus meiner Sicht zumindest - unabhängig von der Person, die das umsetzt, funktionieren und auch unabhängig von den Fragen, die die Teilnehmer haben, einfach ablaufen. Das macht mich den Teilnehmern gegenüber zum Teil wütend, aggressiv, zynisch. Das ist auch meine Hilflosigkeit, Erwartungen, die sie haben, nicht erfüllen zu können. Mein Geschäftspartner kann dann eher einfach auf Informationsübergabe umschalten und bietet solange an, wie sein Vorrat reicht. Bei mir sperrt sich dann einfach etwas und ich kann dann nicht weiterarbeiten. Vielleicht hab' ich auch nur einfach nicht gelernt, mit meinen Kunden, mit meinen Teilnehmern, so richtig in den Clinch zu gehen, lernerweise in den Clinch zu gehen, einfach abzurechnen und diesen Abbruch als Intervention zu nutzen, da hab' ich einfach auch Schiß davor, so etwas zu machen.

Tja und dann entstand - zumindest bei längerfristigen Projekten - immer so eine Unterscheidung zwischen Teilnehmern, die instrumentell lernen wollen und die sich dann beizeiten verabschiedet haben, und den Teilnehmern, die länger geblieben sind, die einfach die Chance genutzt haben, bei ihrem reflexiven Lernen Unterstützung zu bekommen. Lustig war letzters eine Begebenheit, als ich einem Teilnehmer aus einem früheren Projekt beschrieben habe, worauf ich mich jetzt konzentrieren will, auf Fallarbeit, auf fallorientierte Fortbildung. Ich habe ihm also beschrieben, wie das funktioniert, und er hat mich nur angeschmunzelt und hat gesagt: 'Was ist das anderes als das, was Du bisher gemacht hast?' Und was lerne ich daraus? Nach außen hin ist vielleicht für manchen nicht unbedingt eine Veränderung zu erleben, aber meine innere Klarheit, vielleicht auch meine innere Entschiedenheit bezüglich eines Konzeptes ist vorangeschritten, hat sich weiterentwickelt, profiliert. Ich hoffe, das wird auch in meiner künftigen Arbeit als Erwachsenenbildner nach außen hin deutlich."

Dieser Ausschnitt einer Lebens- und Berufsbiographie, in die sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu einem bestimmten Zeitpunkt einfädelt, stimmt nachdenklich. In dieser Biographie bricht sich ein Teil der jüngsten deutschen Geschichte wie in einem Brennspiegel und läßt erkennen, wie die historischen Verwerfungen auf der alltäglichen Ebene konkreter Personen ankommen, was sie an- und ausrichten und wie sie verarbeitet werden.

Drei Entwicklungs- und Veränderungsschritte mit charakteristischen Zugängen zur Bildungsthematik sind erkennbar:

1. Zunächst die staatlich vorbestimmte Tätigkeit als Pädagoge/Psychologe im universitären Feld der DDR, vorbereitet über formalisierte Bildung (Studium). Die Linearität dieser Lebens- und Berufsbiographie umschließt auch die zu dieser Zeit und den gegebenen gesellschaftlichen Umständen durchgesetzten pädagogischen Konzepte, die die Lehrperson ins Zentrum stellen und dieser im pädagogischen Prozeß die Verantwortung für Vermitteln, Motivation und damit Lernen zuweisen.

Subjektivität¹ in diesem Teil der Berufsbiographie blitzt auf, wenn sie sich im gesellschaftlich präformierten pädagogischen Feld nach Nischen pädagogischen Denkens und Handelns umsieht. Sie findet sie in der Problematisierung der tradierten Lehrerrolle und in „westlich orientierten Ideen“, die sie über eigene Bildungsbemühungen adaptiert und in die selbst verantwortete universitäre Ausbildung implementiert, „um in einer anderen Art psychologische Fähigkeiten zu entwickeln, als dies an den Universitäten üblich war.“

2. Die Kontinuität dieser Berufsbiographie wird durch die politischen Erosionen im Jahre 1989 beendet. Die politische Situation erzwingt die Notwendigkeit bzw. eröffnet die Möglichkeit zur beruflichen Neuorientierung. Diese läßt sich, an der Nahtstelle zweier unterschiedlicher Gesellschaftskonstruktionen, als Suche nach dem Neuen unter Nutzung des Alten verstehen. Bildungskonzepte („Fallarbeit“), Bildungsprinzipien („handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen“) und Bildungsmethoden („Metaplantchnik“) sind pädagogische Konstrukte, die mit spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen korrespondieren. Sie sind Produkt der Auseinandersetzung der Pädagogen mit dem gesellschaftlichen Rahmen - ohne diesen Zusammenhang mitzudenken sind sie nicht verstehbar sind. Dieser Sachverhalt wird nach dem Fall der Mauer augenscheinlich. „Neue Bildungskonzepte wurden griffig“, also solche, die unter völlig verschiedenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konstruiert wurden. Über persönliche Kontakte wird die Annäherung an diese Bildungsideen und -konzepte ermöglicht. Die pädagogische Umorientierung geschieht einerseits im Modus der **Akkomodation**, d.h. der Veränderung des eigenen Denkens und Umstrukturierung der eigenen Wahrnehmung des Pädagogischen durch die Auseinandersetzung mit neuen Konzepten („Weiterbildung, die über einige Jahre ging, dabei verschiedene Formen hatte, Großgruppen, kleinere Gruppen, sehr unstrukturierte Arbeit, habe ich viel über mich selbst erfahren“), andererseits im Modus der **Assimilation**, d.h. im Sin-

¹ Aus der Perspektive DDR-staatlicher Interessen- und Machtpolitik wird Subjektivität zur Subversivität.

ne der Aufrechterhaltung bereits bestehender Wahrnehmungen („paßte dieses Konzept ... gut zu den Vorstellungen, wie ich eigentlich Lernen gestalten wollte.“).

Der Preis dieser gesellschaftlich präformierten Form beruflicher Um- und Neuorientierung ist die Anpassung der eigenen Bildungskonzepte an die gesellschaftlich durchgesetzte Marktförmigkeit von Weiterbildung und die Suche nach einer eigenen Position unter den neuen Bedingungen („Ich war mir lange im Unklaren darüber, was ich eigentlich mache“). **Subjektivität** in dieser Phase der berufsbiographischen Entwicklung zeigt sich dort, wo die ökonomisch notwendige Integration in den Weiterbildungsmarkt durch die Suche nach der Tektonik der eigenen Person und ihren Entwicklungspotentialen, nach den beruflichen Prioritäten („... habe ich viel über mich selbst erfahren, ich habe gelernt wahrzunehmen, was eigentlich die wesentlichen Dinge sind.“) sowie nach einem tragfähigen Bildungsverständnis („... erfahren habe, was eigentlich 'Einwirken' und 'Auswirken' .. bedeutet.“) für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen überlagert wird. Subjektivität zeigt sich aber auch in der konkreten Bildungsarbeit mit Erwachsenen, speziell in der zunehmenden Widerständigkeit gegenüber Instrumentalisierungen durch instrumentelle Bildungserwartungen von Personen und Institutionen.

3. Die Labilität der Berufsbiographie seit den politischen Umbrüchen wird trotz der Gründung einer Firma und der Tätigkeit als Trainer und Berater nicht aufgehoben. Sie entwickelt sich als Legitimationsproblem für die marktgängigen Weiterbildungskonzepte (Moderationsmethode: „... nicht mehr machen möchte, weil sie ... unabhängig von der Person, die das umsetzt, funktionieren und auch unabhängig von den Fragen, die die Teilnehmer haben, einfach ablaufen.“). Die Auseinandersetzung mit sich und dem Bildungsmarkt konkretisiert sich in der Auseinandersetzung mit dem Geschäftspartner, der immer stärker zum Repräsentanten eines Weiterbildungsgebarens wird, das im Kern nicht mehr begründbar erscheint („Ich konnte mich also nicht als Entertainer definieren und gegen Geld etwas tun, was letztlich doch nichts bewirkt hat. Das machte mich immer unzufriedener ..“). Die Entscheidung, sich von ihm zu trennen, erscheint zielgerichtet und konsequent. Sie erscheint als symbolhaft zu verstehender Schritt auf der Suche nach einem Konzeptrepertoire, das einerseits den subjektiven Ansprüchen einer begründbaren Bildungsarbeit mit Erwachsenen genügt, das andererseits aber auch die materielle Existenz sichert. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' gewinnt seine Attraktivität durch seine in Aussicht gestellte Bedeutung in dieser doppelten Hinsicht.

Subjektivität zeigt sich dort, wo sich die Arbeit am eigenen Bildungsverständnis gegen die Marktförmigkeit von Weiterbildung wendet, wo die eigene

Entwicklung gegen den Markttrend 'gebürstet' wird. Die Berufsbiographie strebt nach einem eigenen, unverwechselbaren Profil, einer erwachsenenpädagogisch begründeten Kontur, die gleichzeitig den eigenen Subjektstatus zum Ausdruck bringt und in dieser Form für die Bildungspraxis interessant genug erscheint, langfristig tragfähige berufliche Beziehungen aufzubauen und durchzuhalten, die nicht (nur) vom Ökonomieprinzip durchdrungen sind, sondern von der Lust bzw. dem Interesse an der Entwicklung, am Lernen.

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' taucht als beruflich-pädagogische Option zu einem Zeitpunkt auf, als sich die Phase des Kopierens, Aufnehmens, Mixens in eine Phase des Abgrenzens und Neu-Entwerfens verändert. Anknüpfend an die Suchbewegungen zum Verhaltenstrainer in der DDR, diese weiterführend unter neuen gesellschaftlichen und pädagogischen Rahmungen (*„In dieser Weiterbildung, die über einige Jahre ging, dabei verschiedene Formen hatte, Großgruppen, kleinere Gruppen, sehr unstrukturierte Arbeit, habe ich viel über mich selbst erfahren, ich habe gelernt wahrzunehmen, was eigentlich die wesentlichen Dinge sind.“*) fädelt sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in die 'Logik' dieser beruflichen Entwicklung ein: *„Jedenfalls paßte diese neue Qualifikation, die ich da erlangen konnte, eigentlich auch genau als nächster Schritt in meine Entwicklung hinein - so sehe ich das jetzt.“* **Das Bildungskonzept** gibt, in unmittelbarer Verbindung mit der mehrjährigen pädagogischen Weiterbildung, offenbar **Antworten auf subjektrelevante Orientierungsfragen**, die Legitimations- und Handlungsprobleme als Trainer nach sich gezogen haben. Mit diesen Antworten wird die Handlungsfähigkeit als Trainer und Berater wieder hergestellt. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird zu einem Geländer, das in eine (noch) offene Zukunft als Erwachsenenbildner führt.

Der erwachsenenpädagogische Diskurs mißt den lebens- und berufsbiographischen Diskontinuitäten, auch den krisenhaften Einbrüchen in den Lebensläufen der Menschen eine hohe Bildungsbedeutsamkeit zu. Diese Einschätzung resultiert aus der Erkenntnis¹, daß Menschen, denen die sicheren Grundlagen einer kontinuierlichen Lebensführung entzogen werden, diese Situation **auch** im Modus des Lernens bewältigen können, d.h. über Bildung neue Handlungsmöglichkeiten und neue Lebensperspektiven gewinnen können. Die Berufs- und Bildungsbiographie des Fallberaters Völler stellt ein geradezu klas-

¹ Ausgedrückt wird dieser Zusammenhang mit dem Hinweis 'Krise als Lernchance'. Dieser Hinweis kann leicht als zynisch mißverstanden werden, wenn er normativ interpretiert wird, wenn also unterstellt wird, Erwachsenenpädagogen würden sich krisenhafte Ereignisse in den Lebensläufen wünschen, um mit ihren Bildungskonzepten eine Chance zu haben. In der obigen Argumentationslinie wird auf den Zusammenhang von diskontinuierlichen Lebensläufen und Lernbewegungen des Subjektes als empirischen und theoretischen Sachverhalt hingewiesen.

sisches Beispiel für diesen theoretisch bekannten Zusammenhang dar. Die Attraktivität des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' für den Fallberater mag möglicherweise in seiner Nähe zum Verlauf der eigenen Lebens- und Berufsbiographie bestehen. Das Konzept setzt an derselben Seite der Berufsbiographie der Bildungsteilnehmer an, auf die sich der Fallberater bei sich selbst lernend bezieht: an Orientierungsfragen, an Handlungsirritationen und Handlungsproblemen, die im Modus des Lernens bewältigt werden wollen. Berufsbiographie und Bildungskonzept verbinden sich bei diesem Fallberater offenbar zu einer Symbiose, die den Subjektstatus des Fallberaters fördert bzw. wiederherstellt.

4.2.2.2 Den Weiterbildungsmarkt bedienen - 'Fallarbeit' als Instrument zur Eröffnung von Vermarktungschancen

"Ich kann dich¹ gut verstehen mit den betrieblichen Zwängen und Drücken, daß das in der Ausführlichkeit, mit der wir hier arbeiten, schwer einordenbar ist, weil das alles Geld und Zeit kostet."

„Wichtig ist eine radikale Straffung des Konzeptes, sonst ist es in der betrieblichen Praxis nicht umsetzbar. Wir haben z.B. Gruppen der Ausbildungsbeauftragten, die sich im Rahmen der kollegialen Fortbildung ein-, zweimal im Jahr treffen; in diesem Rahmen müßte das Konzept so 'runtergebrochen werden und auch eine Anleitung gemacht werden, daß es Ausbildungsbeauftragte, die nicht so in der Pädagogik stehen, als Anleitung bekommen und daß dann ein Fall in realistisch einer Stunde durchgesprochen werden kann, daß aber auch die wichtigen Schritte, wie das Hineindenken in andere Personen, enthalten sind. Wenn die Ausbildungsbeauftragten dann zusammenkommen, könnten 2-3 Fälle besprochen werden. Dann braucht so 'ne Besprechung nicht länger als 2-3 Stunden dauern. Anders geht das nicht, auch wenn dann nur 80% Ergebnis erreicht wird. Die letzten 20 % sind nicht mehr erreichbar."

Typisierung: Diejenigen Trainer, die unter marktformigen Bedingungen Trainings anbieten bzw. verkaufen, nehmen am Bildungskonzept 'Fallarbeit' vor allem jene Seiten wahr, die mit dessen **Vermarktungsfähigkeit** zusammenhängen. Verschiedene strukturelle Rahmungen der Trainertätigkeit, insbesondere deren Abhängigkeit von spezifischen betrieblichen Erwartungen, lassen das Bildungskonzept 'Fallarbeit' für diese Trainer als kaum vermark-

¹ Der Sprecher meint einen Teilnehmer, der, mit Blick auf seinen Betrieb, den Zeitrahmen für die Bearbeitung von Fallsituationen als Hauptproblem identifiziert hatte und aus diesem Grunde das Bildungskonzept 'Fallarbeit' für sich und seinen Betrieb in Frage stellte.

tungsfähig erscheinen. Symbolhaft für ihre Distanzierung gegenüber dem Konzept erscheint ihre Kritik am notwendigen Zeitbudget für Fallarbeit.¹

Trainer haben, wenn sie sich mit ihren Trainingskonzepten in den verschiedenen Praxisfeldern etabliert, d.h. sich beruflich 'gesettelt'² haben, keine aktuellen Anlässe, sich auf dem Konzeptmarkt umzusehen, um ihr Repertoire zu erweitern. Der Anbieter (Trainer) erwirtschaftet sich durch die erfolgreiche Vermarktung seiner Konzepte seine wirtschaftliche Existenz, der Nachfrager (z.B. Wirtschaftsbetrieb) 'erwirtschaftet' sich durch den erfolgreichen Trainer in der Belegschaft Kompetenzen, die er zweckgerichtet nutzt. Anbieter und Nachfrager befinden sich in einer Art Trainingsgleichgewicht. Dieses Gleichgewicht hatte sich in den 70er und 80er Jahren in vielen Geschäftsbeziehungen der Trainer eingestellt: sie hatten ihre Stammkundschaft, mit deren Honoraren sie mittelfristig rechnen konnten; die Betriebe hatten ihre bewährten Trainer, von denen sie große Teile ihrer Belegschaft 'schulen' bzw. 'trainieren' ließen.

Der Bedarf an Konzeptinnovation entsteht bei dieser Gleichgewichtssituation nicht als aktuelles Handlungsproblem der Trainer, sondern als Sy-

¹ Diese Typisierung ist das Ergebnis des Verstehens des eher distanzierenden und sich distanzierenden Verhaltens einzelner Teilnehmer gegenüber dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' während der beiden Modellseminare. Eingeschlossen ist dabei der Umstand, daß sie sich nach den Seminaren um keine Weiterentwicklung ihrer nur grundgelegten Kompetenzen im Umgang mit dem Konzept 'Fallarbeit' bemüht haben, z.B. dadurch, daß sie an den vom Forschungs- und Leitungsteam organisierten Workshops teilgenommen, Beratungsbedarf angemeldet oder in ihren jeweiligen Praxen das Bildungskonzept 'Fallarbeit' eingeführt hätten. Die Schwierigkeiten dieser Trainer in der Rezeption des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' werden im folgenden vor allem über einen verstehenden Zugang auf die **strukturellen Hintergründe** der Trainertätigkeit und der Bedeutungszuschreibungen seitens der Trainer herausgearbeitet. Damit soll eine bloß psychologisierende Ausleuchtung einzelner Teilnehmer und ihrer persönlichen Schwierigkeiten mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' vermieden werden. Dies erscheint nicht weiterführend und verstellt den Blick auf eher verallgemeinerungsfähige Einsichten in die strukturellen Zusammenhänge einer sich marktförmig definierenden Weiterbildungsszenarie. Verstellt wird dadurch auch eher der Blick auf jene Strukturmerkmale des Bildungskonzeptes selbst, das seine Adaption in den Weiterbildungsmarkt bzw. seine Zurückweisung verstehen lassen.

² Mit dieser etwas seltsamen Sprachschöpfung, die der englischen Wortfamilie um to settle (Land besiedeln, sich niederlassen), settler (Siedler) und settlement (Besiedelung) entstammt, soll darauf hingewiesen werden, daß sich Trainer auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt nicht selten wie Siedler bei der Besiedelung einer zunächst fremden Welt bewegen. Es geht aus der Sicht der Trainer darum, Betriebe zu 'besiedeln, indem man sie zu langfristigen Kunden macht. Der Modus dazu ist, entweder die Trainingserwartungen bzw. Weiterbildungsbedarfe der Betriebe kompetent aufzuspüren und sie möglichst vorbehaltlos und restlos durch die eigenen Trainingskonzepte zu erfüllen oder, mit Blick auf das eigene Konzeptrepertoire, die Trainingserwartungen der Betriebe in eine spezifische Richtung zu lenken, die man dann erfüllen kann.

stemproblem im Sinne einer allgemeinen Entwicklungs- und Modernisierungsdynamik auf dem Weiterbildungsmarkt. Beruflich-betriebliche Weiterbildung unterliegt demselben Veränderungs- bzw. Modernisierungsanspruch wie etwa die produktionstechnische oder die arbeitsorganisatorische Seite betrieblichen Handelns. Weiterbildung ist mit diesem Handeln instrumentell verknüpft: Trainingskonzepte werden als Instrumente für Modernisierungszwecke definiert.

Die Trainer, die sich in solchen Strukturzusammenhängen bewegen, stehen unter einem ständigen, latenten Innovationsanspruch, um der betrieblichen Modernisierungsdynamik entsprechen zu können. Sie können sich deshalb der Akzeptanz ihrer Trainingskonzepte durch ihre Kunden nie ganz sicher sein. Deshalb schielen sie, auch wenn sie 'gesettelt' sind, ständig mit einem Auge auf die Konzeptbühne um festzustellen, ob dort Innovationen, wie etwa das Bildungskonzept 'Fallarbeit', erkennbar sind, die aus der Sicht ihrer Kunden attraktiv erscheinen könnten und die, wenn sie sie selbst anbieten würden, ihre eigenen Vermarktungschancen sichern würden. Ist dies der Fall, nähern sie sich diesen Entwicklungen und versuchen, die entsprechenden Konzepte, Methoden und Techniken in ihr Handlungsrepertoire zu integrieren.¹ Diese müssen der Erwartungslogik und dem Handlungsrahmen, wie er in den Betrieben besteht, entsprechen. Die betrieblichen Systemeigenschaften schlagen über die Auswahl der 'erfolgsversprechenden' Trainingskonzepte durch die Trainer auf die Konzepte durch, weil die Trainer nur solche Trainingskonzepte auswählen, die den betrieblichen Rahmungen entsprechen.

Trainer kennen die Trainingserwartungen der Betriebe, ihre zentralen Wertsetzungen, Orientierungen und Deutungen im Umfeld von Weiterbildung über ihre Aquisitionsverhandlungen und Evaluationsgespräche mit deren Repräsentanten. Deren Sicht der Weiterbildungsszene ist Teil ihres Berufswissens und verdichtet sich im Wissen darüber, was am Weiterbildungsmarkt 'geht und was nicht'. Die Pragmatik dieses Wissens hat für jeden Trainer eine hohe Legitimationskraft für sein Handeln, auch für die Überprüfung der Frage, welche Trainings- bzw. Bildungskonzepte er sich aneignen will. Die subjektive Gewißheit und die relative Orientierungssicherheit dieses Berufswissens, das ein Teil der Teilnehmer in die beiden Modellseminare mit hineingetragen hat, bildet den Hintergrund für ihre Anfragen an das Bildungskonzept 'Fallarbeit', insbesondere für die Klärung der Frage, ob dieses Bildungskonzept für ihre jeweilige Form von Praxis und den dort anzutreffenden Erwartungen

¹ Vgl. in Kapitel 4.2.1 den Abschnitt (3), in dem der Fallberater von den „Trainer- und Berater-spezifischen Zusatzqualifikationen“ spricht und dies für sich selbst mit den Hinweisen auf die „Ausbildung in systemischer Organisationsberatung und in Neuro-Linguistischer-Programmierung (NLP)“ präzisiert.

tauglich erscheint, kurz: ob sich dieses Bildungskonzept als vermarktungsfähig erweist.

Wenn Trainer im Sinne dieser Strukturzusammenhänge ihre Auswahlentscheidungen unter alternativen Trainingskonzepten treffen, dann werden eine Reihe von **Auswahlkriterien** wirksam. Im folgenden werden **zwei** dieser Kriterien, wie sie in den Modellseminaren durch einige Teilnehmer repräsentiert wurden¹, mit Blick auf ihre Bedeutung für die Akzeptanz des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' diskutiert.

(1) Respektieren die Trainingskonzepte die betrieblich definierten Lernnotwendigkeiten für die Beschäftigten und die instrumentellen Erwartungen der Auftraggeber?

Die Trainingsinhalte sind im Umfeld betrieblich-beruflicher Weiterbildung zwar in aller Regel an betriebliche Problemkonstellationen gebunden², jedoch in einer von den **konkreten Weiterbildungsteilnehmern** abgehobenen Weise. Die betrieblichen **Problemdefinitionen**³ werden von betrieblichen Entscheidungsträgern in **Lernnotwendigkeiten**⁴ für die Beschäftigten übersetzt und in dieser Weise den Trainingsteilnehmern als **Lernerwartungen**, die der Trainer repräsentiert, gegenübergestellt. Die Logik der Aufgabe der Trainer besteht bei diesem strukturellen Hintergrund darin, die betrieblich definierten Lernanforderungen in Kompetenzen⁵ überzuführen. Dazu einige Beispiele, die der Weiterbildungspraxis entnommen sind.

¹ Die folgenden Charakterisierungen der marktförmigen Weiterbildungsszenarie durch die Teilnehmer stellen eine typisierende Deutung all jener Erzählungen, Beschreibungen, Selbstcharakterisierungen u.ä. der Berufswelt der Trainer dar, wie sie in den Modellseminaren in unterschiedlichsten Kontexten angeboten wurden, z.B. bei den eigenen Fall Erzählungen, bei der Mitarbeit an den Fallbearbeitungen anderer, aber auch bei den wertenden Stellungnahmen zum Bildungskonzept 'Fallarbeit'.

² Dazu zwei Beispiele: Betriebe definieren ihr gesamtes Führungskonzept als überholt und ursächlich für spezifische Problemlagen. In speziellen Trainings sollen deshalb die Führungskräfte im Sinne einer geänderten Führungsphilosophie, eines darauf bezogenen Führungskonzeptes und darin angelegter Führungsverhaltensweisen trainiert werden. Oder: Betriebe definieren die Art, wie ihre (erfahrenen) Ausbilder mit den (modernen) Auszubildenden umgehen, als ursächlich für viele Konflikte in der betrieblichen Berufsausbildung. In speziellen Trainings sollen die Ausbilder lernen, ihr Verhalten gemäß den Anforderungen einer zeitgemäßen Berufsausbildung zu ändern.

³ Z.B. „Im Betrieb wird zu wenig im Team gearbeitet“ - „Die Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen läßt zu wünschen übrig.“

⁴ „Mitarbeiter müssen auf die Arbeit im Team hin qualifiziert werden.“ - „Die Teamfähigkeit der Mitarbeiter muß verbessert werden, damit die Arbeitsgruppen mehr Leistung erbringen.“

⁵ Z.B. definiert als „Teamfähigkeit“

Aus dem Trainingsbereich eines Betriebes sind folgende Trainingsziele und Trainingskonzepte für die Mitarbeiter erkennbar:

- * Lernen, im Team mit anderen Gruppenmitgliedern konstruktiv zusammenarbeiten zu können (Teamfähigkeit) - Das Trainingskonzept: Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Arbeitsgruppen anbieten.
- * Lernen, in Konfliktsituationen solche Gespräche initiieren und durchführen können, daß die Konflikte die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter nicht negativ beeinflussen, die Konflikte sozial-integrativ gelöst werden - Das Trainingskonzept: Handlungsstrategien für Gruppenleiter zur Konfliktmoderation vermitteln.
- * Lernen, kreative Potentiale für die Arbeitsgestaltung zu entwickeln und zu nutzen - Das Trainingskonzept: Kreativitätstechniken für Projektgruppen, Arbeitsteams, Workshops vermitteln.
- * Lernen, Einstellungen zum Betrieb, zur Arbeit, zur Arbeitsorganisation in der Weise zu ändern, daß sie den betrieblichen Arbeitsprozeß befördern - Das Trainingskonzept: Übungen zum gefühlsbetonten Verhalten im Arbeitsprozeß anbieten¹.

Die hier erkennbaren Trainingskonzepte werden zu Instrumenten zur Lösung betrieblicher Problemdefinitionen. Der gesamten Weiterbildungsszenarie, die sich in diesen strukturellen Kontexten bewegt, ist eine **instrumentelle Orientierung** immanent: Der Trainer wird zum Mittler zwischen den betrieblichen Lernerwartungen, seinem Trainingskonzept und den Teilnehmern. Das Konzept muß den Mittelcharakter für die betrieblichen Zwecke erfüllen, will es sich als marktfähig erweisen. Wenn sich die Lernerwartungen der einzelnen

¹ Eine knappe Anmerkung zur 'Qualität' der in diesen Problemdefinitionen und Trainingskonzepten erkennbaren Lernanforderungen: Einstellungen ändern, teamfähiger werden, konfliktfähiger werden, kreativer werden. Es handelt sich hier um Lernansprüche an die Beschäftigten, die in die Tiefenstrukturen der Personen hineinreichen. Anders als das Erlernen einer englischen Vokabel oder eines einfachen Computerbefehls berühren sie Kerndimensionen des personalen Weltaufschlusses. Sie gehören zum Repertoire, mit dem (Berufs-) Subjekte sich selbst, berufliche Situationen oder berufliche Beziehungen, in denen sie leben und arbeiten, deuten und sich entsprechend verhalten. Diese personalen Tiefenstrukturen werden in aller Regel in langen Jahren familialer, schulischer sowie betrieblich-beruflicher Sozialisation angeeignet. Sie mittels Übungen, Techniken und Strategien in zweitägigen Seminaren im Sinne betrieblicher Zwecksetzungen ändern zu wollen - dieser Anspruch grenzt entweder an Größenwahn oder an Naivität bzw. Ignoranz. Diese Beispiele sind Belege für die Wirksamkeit 'naiver' Lerntheorien in der Trainingspraxis. Nur wenn man deren Existenz auf breiter Basis voraussetzt, ist die gängige Trainingspraxis verstehbar.

Teilnehmer in diese instrumentelle Grundstruktur einordnen, sie die betrieblichen Lernnotwendigkeiten also zu subjektiven Lernbegründungen machen, ist das Training im Gleichgewicht. Wenn die Subjekte entgegen den betrieblichen Erwartungen eigene Lernperspektiven oder begründeten Lernwiderstand ins Spiel bringen, bricht das Mittel-Zweck-Verhältnis in sich zusammen und die Trainings erweisen sich als wirkungslos.

Das **Bildungskonzept 'Fallarbeit'** läßt sich, anders als die erwähnten Trainingskonzepte und Handlungstechniken, nicht vorbehaltlos in diese Zweck-Mittel-Definition der betrieblichen Weiterbildungsstrategien einordnen. Dies erscheint aus der Perspektive marktförmig eingebundener Trainer als ein wichtiges Zugangsproblem zum Konzept. Ausgangspunkt des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' sind nicht betriebliche Problemdefinitionen, daraus abgeleitete Lernnotwendigkeiten und darauf zugeschnittene Trainingssegmente, sondern die von den **Subjekten selbst definierten Lernnotwendigkeiten**, abgeleitet aus erfahrenen Handlungsirritationen. Trainer können also bei ihren Aquisitionsverhandlungen mit Betrieben diesen vorab nicht genau erklären, was die Teilnehmer konkret lernen werden, wenn die Betriebe sie für die Weiterbildung freistellen. Die Bildungsinhalte erschließen sich ja im Rahmen der Fallarbeit erst über die Fall Erzählungen, die dem Trainer vor Beginn der Weiterbildung nicht bekannt sind.¹

Im Gegensatz zu den herkömmlichen, betrieblich induzierten Trainingskonzepten steht am Ausgangspunkt des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' ein sich reflexiv verhaltendes Subjekt, das sich begründet für sein Lernen entscheidet². Das Merkmal des Reflexiven zieht sich wie ein roter Faden durch das Bildungskonzept und stellt sich tendenziell gegen das Merkmal des nur Instrumentellen. Inwieweit sich die persönlichen Lernschleifen mit betrieblich definierten Lernnotwendigkeiten verknüpfen lassen, ist aus der Sicht des Lernsubjektes prinzipiell offen - vom Trainer läßt sich dies nicht steuern. Aus der Sicht der Betriebe/Trainer birgt das Bildungskonzept 'Fallarbeit' deshalb weniger **Steuerungsgrade** als Trainingskonzepte der üblichen Art. Anders ausgedrückt: es läßt sich weniger für außerhalb des Lernsubjektes liegende Zwecke instrumentalisieren. Die Bildungsteilnehmer haben eine Fülle an

¹ Erfahrene Fallberater könnten natürlich auf Fallsituationen, die in vergleichbaren Teilnehmergruppen bearbeitet wurden, verweisen. Ob dies die Erwartungen der Betriebe, die Weiterbildungsinhalte ihrer Mitarbeiter zu bestimmen, erfüllt, muß hier offen bleiben.

² Daß Betriebe (Vorgesetzte) einzelne ihrer Mitarbeiter auffordern könnten, an einer fallorientierten Fortbildung teilzunehmen, damit diese eine spezielle, vom Vorgesetzten bestimmte Berufssituation als Fall erzählen, um aus der Fallbearbeitung genau das zu lernen, was die Betriebe als lernnotwendig definiert haben, erscheint einerseits prinzipiell möglich, ist aber wohl selbst dem unreflektiertesten Praktiker als absurdes Unterfangen einleuchtend. Die Absurdität dieses Beispiels läßt erkennen, daß Lernen nicht gegen die Einsicht bzw. den Widerstand des Lernsubjektes erzwungen werden kann.

Freiheitsgraden für ihr Lernen: angefangen mit der Entscheidung, welche berufliche Handlungssituation zum Ausgangspunkt des Bildungsprozesses gemacht werden soll bis hin zur Souveränitätsregel bzw. den Entscheidungsgraden während des Fallbearbeitungsprozesses. Dies macht das Bildungskonzept 'Fallarbeit' für Betriebe/Trainer tendenziell unkalkulierbar, es entwindet sich vordefinierten Zweck-Mittel-Relationen.

Dieses Strukturmerkmal des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' macht es Trainern schwer, den Betrieben das Konzept als ein wirksames Instrument zur Erfüllung konkreter Lernerwartungen zu vermitteln. Dies kann, wenn überhaupt, nur dann gelingen, wenn die Trainer das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in seinen bildungs- und lerntheoretischen Begründungen durchdrungen haben¹ und dadurch in der Lage sind, die betrieblichen Sichtweisen des Lernens von Erwachsenen argumentativ so zu verändern, daß sie mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu verknüpfen sind.² Trainer sind hier also als **Bildungs- und Lernberater** der Betriebe gefordert.³ Wenn ihnen diese Seite ihrer Tätigkeit selbst fremd ist, weil sie sich ihr nie zugewandt haben⁴, werden sie die Vermittlungschancen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' auf dem Weiterbildungsmarkt nicht erkennen. Aus ihrer Sicht erscheint es dann begründet, dem Bildungskonzept jede Praxisbedeutsamkeit abzuspochen, d.h. auch nicht zu versuchen, die Nischen und Lücken des Weiterbildungsmarktes, in dem dieses Konzept seinen Platz finden kann, auszuloten.

¹ Notwendig wäre dazu ein qualitativer Lernsprung, wie er in Kapitel 4.2.2.3 entwickelt und beschrieben wird.

² Daß dies möglich ist, zeigt die Typisierung in Kapitel 4.2.2.3. Voraussetzung ist, daß der Trainer einen 'qualitativen Lernsprung' im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' vollzieht und - in Kenntnis und Reflexion seiner strukturellen Einbindungen - das Bildungskonzept implementiert.

³ An dieser Stelle wäre es notwendig, die lerntheoretischen Begründungen für Trainings und des Trainerhandelns einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Dies kann hier jedoch nicht geleistet werden. Es soll mit der Vermutung getan sein, daß in diesem Feld der Weiterbildungspraxis vor allem sog. 'naive' Lerntheorien bzw. deren 'aufgeklärte' Varianten zur Begründung der Trainings und des Trainerhandelns herangezogen werden; vgl. dazu Müller 1995, S. 283-293. Diese lerntheoretische Sicht ist mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' nicht vermittelbar. Die Aufgabe von Trainern bestünde deshalb darin, wollten sie das Bildungskonzept 'Fallarbeit' mit der Trainingspraxis anschlussfähig machen, in lerntheoretische Diskurse mit den Repräsentanten der Trainingspraxis zu treten und deren Sichtweisen des Lernens von Erwachsenen so in Bewegung zu bringen, das sie mit den lerntheoretischen Begründungen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' (vgl. dazu Kapitel 2.2) vermittelbar werden.

⁴ Hier kommt die Frage nach den Kompetenzen, die den Trainermarkt besetzen, ins Spiel. Da dieser Markt jedermann/frau offen steht, es also keine formalen Zugangsvoraussetzungen gibt, ist die Kompetenzfrage prinzipiell offen. Man kann allerdings davon ausgehen, daß dezidiert (erwachsenen-) pädagogische Kompetenzen einschließlich der Fähigkeit, Bildungsarbeit mit Erwachsenen lerntheoretisch zu fundieren, die Ausnahme darstellen.

(2) Respektieren die Trainingskonzepte die betrieblichen Kosten-Nutzen-Kalküle?

Trainingskonzepte unterliegen einem ausgeprägten Kosten-Nutzen Kalkül. Die Logik der Ökonomie - Zeit ist Geld - schlägt voll auf die Trainingskonzepte durch. Sie stehen unter dem Anspruch, in möglichst kurzer Zeit ein Maximum an Kompetenzen zu vermitteln. Der Druck auf die Trainer, ihre Trainings in immer knappere Zeitbudgets zu packen, hat sich in den letzten Jahren massiv erhöht. Wollen die Trainer nicht riskieren, vom Markt verdrängt zu werden, müssen sie diesem Druck Rechnung tragen und ihre Trainingskonzepte zeitlich so schrumpfen, daß sie dem enger werdenden Kostenrahmen ihrer Auftraggeber entsprechen.

Diese Seite der Trainingsszenerie ist mit Blick auf die strukturelle Einbindung der Trainings in betriebliche Handlungslogiken verstehbar. Durchgesetzt ist sie, und dies seit Jahrzehnten, deshalb, weil sich der Trainingskontrakt zwischen Trainer und Nachfrager vor allem auf die Angebotsseite, also das Trainingskonzept und die Trainingsinhalte konzentriert¹. Dies wird verhandelt und entschieden, wenn es zu einer Auftragserteilung kommt. Unterstellt wird, daß die Lerneffekte des Trainings, zumindest im Prinzip, dem Lernangebot entsprechen. Dieser Sachverhalt wird von Holzkamp in seinen lerntheoretischen Erörterungen als Lehrlernkurzschluß² bezeichnet. Weil das Lehrangebot mit dem Lernergebnis gleichgesetzt wird, erscheint es auf der Angebotsseite in der Weise Rationalisierungs- bzw. Einspareffekte zu geben, als man dieses 'abspeckt' und sich, so wie es der Teilnehmer im Einleitungszeit zu diesem Kapitel ausdrückt, eben nur noch mit 80 % Lernergebnis zufrieden gibt.

Diese Sichtweise des Lehr-Lerngeschehens ist eine zutiefst technologische. Sie begreift Lernen als durch technische Arrangements³ herstellbares Produkt, dessen Gestalt vor allem von jenen, die die Lernnotwendigkeiten definieren und von jenen, die sie in Trainingskonzepte umsetzen, abhängig ist. Die Subjektivität der Lernenden kommt in diesem Denken nicht vor. Man kann es praktisch nicht zulassen und deshalb offiziell auch nicht denken, daß die Ler-

¹ So wie in allen formalisierten Bildungsgängen. Das beste Beispiel für diesen Sachverhalt stellt das Pflichtschulsystem dar. Die staatlichen Lehrpläne repräsentieren die Vorstellung von der administrativen Planbarkeit des schulischen Outputs. Daß auch in der betrieblichen Weiterbildung der Standpunkt der realen Lernsubjekte bei der vertraglichen Festlegung der Trainingskonzepte und Trainingsinhalte systematisch ausgeklammert wird, ist wohl Ergebnis von Sozialisationsprozessen und nicht das Resultat reflektierten pädagogischen Handelns.

² Vgl. Holzkamp 1993, S. 391 ff.

³ Im pädagogischen Handlungskontext werden technische Arrangements im Modus von Didaktik gedacht und hergestellt.

nenden aus ihrer eigenen Interessenlage und Zielsetzung heraus lernen und sich z.B. deshalb auch dem vorbereiteten Training wohlbegründet entziehen könnten. Daß Lernen eine Subjektleistung darstellt und keine Vermittlungsleistung ist, fällt aus diesem Denken systematisch heraus.

Die Folgen dieser Definition des Lehr-Lern-Verhältnisses in der Weiterbildung werden gegenwärtig in der Szenerie vorrangig diskutiert: die Erfahrung mangelhaften **Transfers** des in den Trainings per definitionem Gelernten an den Arbeitsplatz. Reagiert wird auf diese ernüchternde Erfahrung mit der Strategie sog. arbeitsplatznaher Weiterbildung. Die Lösung des Problems wird also in der Umorganisation der Lernorte gesehen - nicht in der Problematisierung der Zeitbudgetierung für Erwachsenenlernen, der Konzeptgestaltung für Erwachsenenlernen oder des eigenen Lehrlernkurzschlusses. Die Wirkungslosigkeit dieser Organisationsmaßnahmen zur Effektivierung von Lernen ist deshalb absehbar.

Diese Seiten des Weiterbildungsgeschehens wurden in den Modellseminaren immer wieder von jenen Teilnehmern, meist latent, eingebracht, die in marktformigen Trainingsbeziehungen mit Wirtschaftsbetrieben standen. Am deutlichsten kamen sie immer dann zum Ausdruck, wenn über den Zeitumfang des Fallbearbeitungsprozesses reflektiert wurde. Für die Bearbeitung einer einzigen Fallsituation mehrere Stunden Seminarzeit zu investieren erschien den Trainern als völlig unrealistisch - verglichen mit dem, was sie in ihren jeweiligen Praxen an Zeitbudget zur Verfügung haben. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu 'verschlanken', d.h. eine Art 'lean-Form' des Konzeptes anzustreben, ein 'Arbeitsmodell - light' zu entwickeln, war ein ständiger Anspruch gegenüber dem Konzept und ein Bemühen in beiden Modellseminaren.

Zunächst zeigt dies, wie sehr die Trainer die Strukturen, unter denen sie arbeiten, internalisiert haben - der eigenen Existenzsicherung willen. In dem Argument, Fallarbeit sei zu zeitintensiv, bündelt sich die ganze Fülle ausbildungs- und erfahrungsgestützter Wertsetzungen und Interessen, die die Marktförmigkeit betrieblicher Weiterbildung ausmachen.¹ Angesichts dieser Deutung des Zeitproblems, das Trainer mit dem Konzept 'Fallarbeit' haben, lautet die Frage: Besitzt das Bildungskonzept 'Fallarbeit' Möglichkeiten zur flexiblen zeitlichen Gestaltung, so daß es auch Trainern, die in solchen Deutungsschemata verhaftet sind, noch Handlungsoptionen eröffnet?

¹ Sich vorzustellen, diese Interessen und Wertsetzungen der Trainer in einem 10-tägigen Seminar grundlegend verändern zu wollen wäre genauso naiv wie dies für das Veränderungsansinnen der Weiterbildungspraxis ihren Beschäftigten gegenüber in Punkt (1) dieses Kapitels dargelegt wurde.

Die Antwort auf diese Frage lautet: Im Prinzip ja, wenn Die schrittweise Durchdringung der Fallsituationen entlang des Arbeitsmodells¹ eröffnet einige **Modellvarianten**, die im folgenden kurz beschrieben werden².

1. Modell: 1 + 2 + 6 + 8: Dieses Modell setzt auf die Aufklärung über thematische Knackpunkte. Es setzt nach wie vor an Handlungsproblematiken an und führt in diese wieder zurück. Dies ist unverzichtbar bei dem Konzept. Das ist ein Modell, das stark an der traditionellen Sicht von Erwachsenenbildung orientiert ist: Thematisches steht im Vordergrund und die Rolle des Fallberaters ist hier, durch seine Aufgabe, Schritt 6 thematisch zu strukturieren und die Teilnehmerkompetenzen zu bündeln, eine prominente.

Wenn dieses Modell vom Fallberater kompetent und wohl dosiert repräsentiert wird, können viele Teilnehmer, die in ihrer Weiterbildung vor allem Thematisches erwarten, sehr gut damit umgehen. Sie fühlen sich inhaltlich bereichert, vor dem Hintergrund einer Problematik, die ihnen bekannt vorkommt und mit der sie etwas anfangen wollen.

Man kann entlang dieser Grundstruktur im Plenum arbeiten, die Differenzierung nach Außen- und Innenkreis entfällt. Alle Teilnehmer sind Fallzuhörer, alle beteiligen sich am Rückfragen, alle suchen Knackpunkte, die der Fallberater sortiert, ergänzt, erweitert, alle beteiligen sich an der Bearbeitung der Kernthemen (aber auch Gruppen sind möglich), alle denken sich Lösungsmöglichkeiten aus. Am Ende des Tages kann man für alle noch Schritt 9 anhängen: Was hat jeder für Handlungsideen mitgenommen - Handlungsprojekte initiieren.

In der Erwachsenenbildung kann nach dieser Grundstruktur immer dann gearbeitet werden, wenn zu einem bestimmten Thema eingeladen wurde; dann kann in einem Seminar dieses Minimalmodell entstehen. Der 'Preis' ist ein Verlust der Bildungsziele 'Empathie', 'Perspektivenwechsel' und 'Verstehensfähigkeit'. In den Vordergrund drängt sich die Fähigkeit zur Problemanalyse und zur Erarbeitung von theoretisch begründeten Problemlösungen.

¹ Im folgenden wird beim Leser die Kenntnis des Arbeitsmodells des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' vorausgesetzt; vgl. dazu Kapitel 4.1.1

² Die folgenden Modellvarianten wurden in beiden Modellseminaren, zumindest ansatzweise, den Teilnehmern vorgestellt. Der folgende Text über Modellvarianten des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' entstammt einem Briefwechsel, der sich zwischen dem Projektteam und einem der Fallberater im Rahmen eines Beratungsprozesses nach Abschluß der Seminare entwickelte. Dieselbe Textpassage taucht deshalb noch in einem anderen Kontext in dieser Untersuchung auf, nämlich in Kapitel 5.1.3, wo über die Notwendigkeit kontinuierlicher Beratung der Fallberater nachgedacht wird.

2. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 8: Wie Modell 1, aber um den Schritt 5 erweitert. Hier wird die Differenzierung nach den 5 thematischen Ebenen eingeführt. Dann kann man, bevor der 5. Schritt angegangen wird, zum Zwecke der Zeitersparnis vorab und gemeinsam klären, auf welcher Ebene man besonders weiterarbeitet (Personen, Beziehungen, Handlungsstrategien, Betrieb, Gesellschaft) Diese Entscheidung resultiert aus der Verdichtung der Fall Erzählung auf Knackpunkte, die auf einer der Ebenen vermutet werden und die dann verstehend angegangen werden. Dann weiter wie Modell 1.

Auch hier kann man ohne Innen-/Außenkreis arbeiten. Alle Teilnehmer bilden eine Problemlösungsgruppe. Der Fallberater hat auch hier eine stark anleitende Rolle, die er immer dann zurücknehmen kann, wenn die Teilnehmer im Schritt 5 + 6 Eigenständiges erarbeiten.

3. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 7 + 8: Wie das 2. Modell, erweitert um den Schritt mit den Lernnotwendigkeiten. Dieser ist ja dadurch begründet, daß er 'blauäugige' Problemlösungsempfehlungen verhindern soll. Fehlt dieser Schritt, verfallen die Teilnehmer in Schritt 8 nicht selten in normativ unterlegtes Problemlösen - d.h. sie denken sich Dinge aus, die bei näherem Hinschauen ziemlich unrealistisch sein können. Die Enttäuschungen in der Praxis sind dann vorhersehbar.

Wie kann man entlang dieser Modellvarianten ein Seminar planen?

Bei knappem Zeitbudget kann es sinnvoll sein, nicht mit dem Vollkonzept, sondern mit Modell 1 zu beginnen. Der 2. Fall kann dann gem. Modell 2 bearbeitet werden und so weiter. So könnten die Teilnehmer selbst die Erfahrung machen, was ihnen 'reicht' bzw. was ihnen verloren geht, wenn sie auf dem 1. Modell beharren.

- a) Ein 1-Tagesseminar: 3 x Modell 1;
 2 x Modell 1; 1 x Modell 2;
 1 x Modell 1; 1 x Modell 3

oder in anderen Kombinationen, die man als Leiter gemäß Zeitbudget flexibel einführt.

b) Ein 2-Tagesseminar:

b) Ein 3-Tagesseminar:

Diese Modell- und Seminarvarianten stellen begründbare Handlungsoptionen für jene Trainer/Fallberater dar, die unter den restriktiven Zeitstrukturen des Trainingsmarktes versuchen wollen, Fallarbeit als Bildungskonzept einzuführen.

ren. Soll diese Flexibilisierung indes nicht zu einer bloßen Vermarktungsstrategie werden, bei der das **Bildungskonzept** 'Fallarbeit' auf eine **Problembearbeitungstechnik** oder eine **Problemlösungsmethode** geschrumpft wird, erscheint als zwingende Voraussetzung, daß der Trainer/Fallberater sich das **Bildungskonzept** in seinen bildungstheoretischen Begründungen, lerntheoretischen Fundierungen sowie in seiner didaktischen Handhabung kompetent erarbeitet und in seine Person integriert hat. Die These ist: Nur wer sich das **Konzept** in seiner ganzen Komplexität angeeignet hat, kann in der Lage sein, Teile davon begründet zur Disposition zu stellen, wenn die Rahmenbedingungen der Weiterbildung dies erfordern.

Reflexionen dieser Art könnten zur Folge haben, daß die Trainer auch lernen, auf die ungeklärten (lerntheoretischen) Implikationen der eigenen Trainingskonzepte zu reflektieren. Eine Folge dieser Reflexionen könnte sein, der Eigensinnigkeit des Lernens der Lernsubjekte mehr Bedeutung zuzumessen und Trainings- bzw. **Bildungskonzepte** generell stärker dieser Eigensinnigkeit anzupassen als dies bislang der Fall ist. Eine mögliche Konsequenz dieser Reflexionen wäre, der **Eigenzeit des Lernens** stärkere Beachtung zu schenken und das Lernen aus der Ökonomisierungstendenz über die Zeitbudgets für das Lernen tendenziell herauszuhalten.

Im Sinne solcher Überlegungen, die eigene Berufsarbeit als Trainingsarbeit reflexiv einzuholen, kann das **Bildungskonzept** 'Fallarbeit' als Katalysator wirken. In den Modellseminaren war diese Wirkung bei einigen Teilnehmern erkennbar. Dies wird im folgenden Kapitel beschrieben. Jene Teilnehmer an den Modellseminaren, die dem stark im Markt verhafteten Typus zuzurechnen waren, ergriffen für sich diese Möglichkeit nicht. Bevor sie sich der (Lern-) Zumutung stellten, das **Bildungskonzept** 'Fallarbeit' in seinen theoretischen und praktischen Dimensionen kompetent anzueignen, brachen sie ihre Lernbemühungen mit jeweils besten Begründungen ab. Die Auseinandersetzung mit dem **Bildungskonzept** 'Fallarbeit' wird eine Episode in ihrem Trainerleben bleiben, die keine Spuren hinterlassen hat. Ihre Trainings werden sie auch künftig nach Maßstäben legitimieren und durchführen, die der marktwirtschaftlichen und ökonomischen Rahmung ihrer Tätigkeit von vornherein besser entsprechen als dies beim **Bildungskonzept** 'Fallarbeit' der Fall ist.

4.2.2.3 Erweiterte pädagogische Kompetenzen gewinnen - 'Fallarbeit' als qualitativer pädagogischer Lernsprung¹

„Ich finde das Konzept interessant. Merke, daß mich das sehr anstrengt. Das ist vielleicht normal. Bezüglich der Umsetzung des Konzeptes in meine Praxis gibt es vielleicht Kritikpunkte; ich habe das Ziel, das Konzept weiterzuentwickeln.“

Typisierung: Diejenigen Trainer, die sich einerseits kompetent und erfolgreich mit ihren Trainingskonzepten auf dem Weiterbildungsmarkt etabliert haben, sich über **Irritationen** und entsprechenden **Reflexionen** über diese Praxis jedoch eine Idee von Veränderung im Sinne von Weiterentwicklung gebildet haben, können das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu einem **qualitativen pädagogischen Lernsprung** nutzen. Die Auseinandersetzungen mit dem Bildungskonzept Fallarbeit lassen eine Ahnung davon aufkommen, daß man noch nicht am Ende der Konzept- und Kompetenzentwicklung angekommen ist, sondern daß es noch Entwicklungsperspektiven gibt. Über die Ausleuchtung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' aus einer Innenperspektive bekommen die Trainer erwachsenenpädagogische Kriterien an die Hand, die es ihnen ermöglichen, sich selbst, ihre bisherige Praxis und die Bedeutsamkeit des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in neuer Weise zu bedenken. Sie sind dann prinzipiell in der Lage, in Erweiterung ihres bisherigen Konzeptrepertoires das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in flexibler Weise in diese Praxis unter aktiver Gestaltung/Veränderung der Rahmungen dieser Praxis zu implementieren.²

Alle Teilnehmer am Modellversuch mußten, dies ergibt sich aus der lerntheoretisch motivierten Rekonstruktion³ ihrer Teilnahme an einem Modellseminar, aus ihrer je spezifischen Sicht gute Gründe gehabt haben, sich für insgesamt

¹ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit und zur Theoretisierung des dahinter stehenden Sachverhaltes Holzkamp, K. 1993, S. 227, 231, 239ff., 244f., 291ff.

² „Prinzipiell in der Lage zu implementieren“ soll darauf hinweisen, daß die erworbenen Kompetenzen sich nicht automatisch in einer geänderten Trainingspraxis niederschlagen. Vielmehr muß davon ausgegangen werden, daß diese Trainer, in gewachsener Kenntnis des erwachsenenbildnerisch Möglichen, in erhebliche innere und äußere Konflikte geraten, falls sie versuchen, sich von ihrer bisherigen Trainingspraxis partiell abzusetzen und offensiv in das marktorientierte Trainingsgleichgewicht mit reflexiv angelegten Bildungskonzepten einzugreifen. Innere Zweifel darüber, ob die erworbenen Kompetenzen ausreichen und man in der Lage ist, den theoretischen und praktischen Ansprüchen des Konzeptes zu genügen sowie Zweifel und Befürchtungen über das damit zusammenhängende Marktrisiko, insbesondere die erwartbaren Irritationen ihrer Auftraggeber begleiten diesen persönlichen und beruflichen Entwicklungsprozeß der Trainer.

³ Vgl. dazu Holzkamp, K. 1993, S. 211 ff.

10 Tage aus ihrem alltäglichen Arbeitszusammenhang zurückzuziehen und eine Lernschleife¹ einzulegen:

Hubert Scholz² hat sich in den letzten Jahren im Trainingsmarkt etabliert, was einschließt, daß seine Trainingskonzepte³ und sein persönlicher Trainingsstil sowohl bei seinen Seminarteilnehmern also auch, über diese vermittelt, bei seinen Auftraggebern, gut ankommen. Er durchschaut, von Anfang an und trotz der guten Resonanz der von ihm inszenierten Trainings, die Brüchigkeit der Weiterbildungspraxis, in die er integriert ist. Er beginnt sich, zunächst über theoretische Reflexionen, mit ihr auseinanderzusetzen. Er interessiert sich stärker für erwachsenenpädagogische Fragestellungen, bildungstheoretische und lerntheoretische Fundierungen der Bildung Erwachsener allgemein, damit auch seiner Trainerarbeit. Er erkennt nun deutlich die **Diskrepanzen** in den Begründungen pädagogischer Tätigkeit im Vergleich mit der Tätigkeit in der Trainingsszenerie und beginnt, sich für Brücken zwischen diesen beiden Bereichen zu interessieren. Seine berufliche Festlegung für den Trainermarkt weicht sich auf. Irgendwie ist ihm klar, daß er die marktorientierte und marktbestimmte Tätigkeit des Trainers nur auf Zeit ausüben will. Ihn interessiert, auf der Grundlage und in Reflexion dieser Erfahrungen, in eine hauptberufliche Position mit zentraler pädagogischer Aufgabenstellung (Wissenschaft lehren) zu wechseln. Diesen Schritt hat er innerlich schon vollzogen, als er mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in Kontakt kommt. Hubert Scholz kommt mit einer berufsbiographischen Entscheidungsthematik in das Modellseminar⁴ - sie bildet für ihn eine **latente Lernproblematik**.

Hubert Scholz hat als Trainer keine aktuellen Handlungsproblematiken, die ihn so bedrängen, daß er das Modellseminar genau aus diesem Grunde besucht hätte⁵. Vor dem strukturellen Hintergrund, seine Trainingskonzepte ständig aktualisieren zu müssen, den Konzeptmarkt ständig im Auge behalten

¹ 'Lernschleife' meint eine vom Subjekt aus dem primären Handlungsverlauf ausgegliederte Lernhandlung. Vgl. zu Begriff und Idee der Lernschleife Holzkamp, K. 1993, S. 183

² Für die lerntheoretisch fundierte Entwicklung dieser Typisierung des möglichen Zugangs auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' hätte auch die in Kapitel 4.2.2.1 offengelegte Verarbeitungsform von Sigurd Völler herangezogen werden können. Der Leser kann am Ende dieses Kapitels diese Einschätzung selbst überprüfen, indem er die berufsbiographische Erzählung von Völler unter lerntheoretischen Aspekten durchdenkt.

³ Auftraggeber-, inhalts- und vermittlungsorientiert, mit modernem Moderations- und Präsentationsgeschick unterlegt und den Teilnehmern viele Gestaltungsmöglichkeiten einräumend.

⁴ In dieser Hinsicht ähnelt seine Situation jener von Sigurd Völler, vgl. Kapitel 4.2.2.1

⁵ Diese könnte durchaus darin bestehen, daß Scholz mit seinen Konzepten am Trainingsmarkt scheitert und er sich, um der eigenen Existenzsicherung willen, möglicherweise verzweifelt um neue Konzepte kümmert. Fallarbeit könnte eines dieser Konzepte, die er sucht, sein.

müssen, um relevante Innovationen rechtzeitig zu erkennen und sie bedarfsgerecht anbieten zu können¹, wird er auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' aufmerksam. Dieses wird als pädagogische Innovation diskutiert. „Ich will mir dieses neue Konzept 'mal etwas genauer ansehen, vielleicht läßt sich daraus für meine jetzige Tätigkeit als Trainer und/oder meine spätere pädagogische Tätigkeit etwas 'rausholen,'² so könnte die von Scholz für seine Entscheidung zugunsten einer Lernschleife vage und offen formulierte **manifeste Lernproblematik** gelautet haben.

Scholz nähert sich im Modellseminar dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' aus diesen beiden von ihm selbst und für sich selbst begründeten Lernproblematiken heraus. Mit Beginn des Modellseminars, das auf dem didaktischen Konzept erfahrungsbestimmten Lernens - Lernen über Fallarbeit durch Fallarbeit - fußt³, beginnt für Scholz der lernende Aufschluß des Bildungskonzeptes. Scholz hat sich eine **Lernstrategie** bereitgelegt, das man umschreiben kann mit „Mitkriegen wollen, was es mit diesem Bildungskonzept 'Fallarbeit' auf sich hat; die verwertbaren Teile identifizieren und sie möglicherweise in die gegenwärtige, bewährte Trainingspraxis übernehmen.“ Scholz handelt im Seminar nach dem **Lernprinzip des wiederholungsbedingten Wiedererkennungslernens**⁴. Dieses meint, daß die lernende Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist, aus einer Außenperspektive diejenigen (neuen) Elemente des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' zu erkennen, die mit der Logik seines bis dato erarbeiteten Trainingsrepertoires, seiner Trainingsmethoden und seiner Trainingstechniken vermittelbar waren, die sich in der Begründungs- und Handlungsstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' möglicherweise in verfremdeter, maskierter, veränderter oder verkleideter Form befanden.⁵ Der **Lernfortschritt** von Scholz ergibt sich vor allem aus der **Wiederholung des Konzeptes** (Arbeitsmodells) und den begleitenden Reflexionen. Über diesen

¹ Vgl. 4.2.2.2

² Im folgenden wird der hier zu klärende Sachverhalt häufig aus der Perspektive der Lernsubjekte formuliert. Die Folge ist, daß auch die Sprache eines Subjektes benutzt werden muß, um den Anspruch zu realisieren. Die entsprechenden Passagen werden in Anführungsstriche gesetzt. Welche Personen aus welchen spezifischen Kontexten und Interessenlagen heraus 'zur Sprache gebracht werden', wird jeweils erschließbar. Dieser Zugang zum Forschungsgegenstand stellt keine bloße 'Formulierungstechnik' im engeren Sinne dar, sondern ergibt sich zwingend aus dem subjektwissenschaftlichen Zugang auf die Thematik, insbesondere seinen erkenntnistheoretischen Prämissen.

³ Vgl. Kapitel 2.1

⁴ Vgl. Holzkamp, K. 1993, S. 242

⁵ Dieses in aller Regel **implizite** Lernprinzip fällt dem Lernenden dann auf, wenn er z.B. Freude darüber verspürt, daß er im Bildungskonzept Moderationselemente entdeckt hat oder es sich zumindest vorstellen kann, an welcher Stelle er Moderationselemente anknüpfen könnte - wobei Moderationskompetenz zu seinen eigens erworbenen Trainerkompetenzen gehören.

Lernmodus treten für ihn die attraktiven Teile des Bildungskonzeptes, deren Begründungsstruktur (Bildungs- und Lerntheorie, Handlungstheorie) sowie die Handlungsstruktur und die Handlungsaufgaben, die für die Fallberater aus dem Arbeitsmodell erwachsen, allmählich hervor.

Der Lernfortschritt von Scholz ist nicht linear, nicht kontinuierlich, er 'erlernt' das Bildungskonzept 'Fallarbeit' nicht 'in einem Zug'. Für ihn bauen sich im lernenden Zugang auf das Konzept Schwierigkeiten, Widerstände, Barrieren auf. An den Maßstäben seiner bisherigen Trainertätigkeit gemessen erweist sich der Zeitansatz von Fallarbeit als hoch problematisch, das Arbeitsmodell als zu statisch, rigide und die Teilnehmer zu wenig aktivierend, im Konzept werden moderne Trainingstechniken wie Moderation und Präsentation zu wenig eingesetzt. Das Bildungskonzept fällt in vielen seiner Charakteristika hinter den Stand seiner Möglichkeiten, mit Erwachsenen Training zu inszenieren, zurück. „Für mich ist nach den ersten Fallbearbeitungen die Begründungsstruktur des Gesamtkonzeptes, auch die Begründung des Verlaufes der Fallarbeit, überhaupt der Sinn einzelner Schritte dieses Arbeitsmodells nicht hinreichend erschließbar, obwohl ich mich wirklich bemüht habe, das Konzept zu verstehen und es nach allen Richtungen hin auszuleuchten. Mit Blick auf meine Praxis erscheint Fallarbeit zwar schon irgendwie interessant, aber es stellen sich mir mehr Fragen als daß ich bisher Antworten bekommen habe. Fallarbeit ist irgendwie irritierend. So jedenfalls hatte ich mir das vor Beginn des Seminars nicht vorgestellt.“

Scholz erfährt nachhaltig, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' seinem schnellen, am Lernprinzip des Wiedererkennens orientierten Zugang widersteht; Scholz wird als Lernender widerständig, sein Lernen gerät ins Stocken. An dieser Stelle des lernenden Aufschlusses des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' hat Scholz als Lernsubjekt drei Optionen:

(1) Seine Kritiken vom Außenstandpunkt des Konzeptes führen zur Demontage des Bildungskonzeptes. „Ich erkenne in dem Bildungskonzept zu wenig von dem wieder, was ich einerseits kann und was ich andererseits für meine Praxis brauche; das Konzept erweist sich für mich als zu sperrig, es mit meinen bisherigen Kompetenzen und meiner aktuellen Praxis zu verbinden. Es ist für mich sinnvoller, den lernenden Zugang abubrechen. Ich habe mich bei der Vermutung, hier gäbe es für mich etwas zu lernen, getäuscht. Es ist für mich sinnvoller, mich wieder meinem Berufsalltag zuzuwenden und die Lernschleife als eine Episode in meinem Berufsleben abzuhaken, die nicht zu den erhofften Lernergebnissen geführt hat.“¹

¹ Diese Option hat Scholz nicht gewählt, möglicherweise eine Folge seiner oben angedeuteten **latenten Lernproblematik**. - Diese Positionierung als Lernsubjekt gegenüber dem Lerngegenstand Bildungskonzept 'Fallarbeit' wurde in den Modellseminaren von vermut-

(2) Scholz wählte zunächst den Weg, sich mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' lernend in der Weise auseinanderzusetzen, als er all jene Seiten, die er nicht wiedererkennen konnte, an die er mit seinen bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen nicht anknüpfen konnte, kritisierte. Kritik geriet in der Seminarsituation zum Modus der Demonstration von Kompetenz; mit Blick auf die Berufsbiographie geriet sie zum Modus der Identitätssicherung. Die Kritiken vom Außenstandpunkt des Konzeptes verringerten die Kluft zwischen dem strategisch ausgewählten Neuen und dem gekonnten Alten so weit, daß die beruflichen Kompetenzen und die berufliche Praxis von Scholz mit dem Bildungskonzept einigermaßen vermittelbar blieben. Die gewachsene Traineridentität von Scholz wurde durch das Bildungskonzept nicht (mehr) in Frage gestellt.

Diese Form des Lernens lief über die Veränderung des Arbeitsmodells, in das einerseits ihm bekannte und von ihm gekonnte Elemente eingefügt wurden¹ und andererseits jene Elemente, die ihm unbekannt waren und von ihm nicht gekonnt wurden, in ihrer Bedeutung zurückgedrängt bzw. eliminiert wurden. Scholz hat dieses modifizierte Bildungskonzept zwischen dem ersten und zweiten Teil der Modellseminars entworfen und in Praxis umgesetzt. Seine Erfahrungen konnten deshalb im 2. Teil reflektiert werden. Sie waren nicht so eindeutig und nicht so positiv, daß der Lernprozeß von Scholz nun zu einem stabilen Zustand geführt hätte. Nur dann wäre er in der Lage gewesen, Fallarbeit nach **seiner** Version in **seiner** Praxis zu implementieren².

lich einem Fünftel der Teilnehmern vollzogen. Die einen Teilnehmer ließen sich mehr, die anderen weniger Zeit, um ihre Entscheidung über den Abbruch ihres Lernens zu treffen. Ein Teilnehmer teilte der Seminargruppe z.B. schon am zweiten Tag mit, daß es für ihn sinnvoller sei, die Teilnahme abzubrechen. Ein anderer Teilnehmer stellte fest: „*Ich persönlich das Gefühl, auf mich wartet viel Arbeit zu Hause, die ist wichtig, und das hier ist mir zu lang, oder sagen wir so, zu uneffektiv. Ich habe nichts gelernt.*“ Dieser Teilnehmer war zwar noch physisch im Seminar anwesend, emotional und kognitiv jedoch an seinem Arbeitsplatz. - Die sozial verträglichste Form, den Abbruch des eigenen Lernens öffentlich zu machen, erschien diesen Teilnehmern, die sich in ihrer Einschätzung, in diesem Modellseminar gäbe es für sie etwas zu lernen, getäuscht hatten, zum zweiten Teil des Seminars nicht mehr zu kommen.

¹ Diese Form des Lernens kann man als **Assimilation** des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' begrifflich fassen. Sie läßt sich in schöner Deutlichkeit in der Selbstbeschreibung von Siegfried Rosner, wie sie in Kapitel 4.2.1 vorliegt, erkennen. Implementiert werden von Rosner z.B. Elemente aus seiner systemischen Ausbildung und solche aus seiner NLP Ausbildung in den dritten Arbeitsschritt. Zurückgedrängt wird der 5. Arbeitsschritt in seiner Bedeutung zugunsten des 6. Arbeitsschrittes. Damit wird die hermeneutische Erkenntnistheorie, die Rosner nicht zur Verfügung steht, zugunsten der analytischen Erkenntnistheorie in das Bildungskonzept eingeführt. Diese wird insbesondere der Arbeit im 6. Arbeitsschritt untergelegt: Rosner läßt in der Lerngruppe deshalb Hypothesen bilden und auf der Grundlage von Alltags- bzw. Berufswissen falsifizieren.

² Vgl. dazu nochmals Siegfried Rosner in Kapitel 4.2.1

Aus lerntheoretischer Sicht stellte dieser Zustand, den Scholz mit seiner Reformversion des Arbeitsmodells von Fallarbeit erreichte, eine **Zwischenstufe** im Umgang mit dem Lerngegenstand 'Bildungskonzept' dar. Sein Lernen war, lerntheoretisch gesehen, relativ **flach** geblieben, indem er die **Tiefenstruktur** des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' lernend nicht erforscht und damit durchdrungen hat. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte der lernende Gang in die Tiefe des Lerngegenstandes für ihn offenbar keinen **Sinn**.

(3) Scholz hat, in Auseinandersetzung mit dem so erreichten lernenden Aufschluß des Bildungskonzeptes, insbesondere seinen problematischen Erfahrungen mit **seinem** Konzept in seiner Praxis, erkannt, daß er mit seiner bisherigen Lernproblematik nicht weiterkam. Die seinem Konzept erwachsenden Widerständigkeiten, Schwierigkeiten und Barrieren haben seinen Lernprozeß erneut ins Stocken gebracht. Je deutlicher sich für Scholz einerseits die Struktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' herauschälte, er andererseits im Bemühen um Anpassung des Konzeptes an seine Praxis auf Widerstand stieß, desto stärker entwickelt sich ein Gefühl des emotionalen Ungenügens auf ein solches Lernresultat.¹ Das Ergebnis seiner reflexiven Auseinandersetzung mit diesem Zustand und seinen Erfahrungen konnte sein: „Fallarbeit in der von mir konzipierten Weise eignet sich nicht zur Effektivierung meiner bisherigen Trainingspraxis.“

Diese Erkenntnis hat Scholz offenbar gewonnen, weil er sich nicht mit dem erreichten Zustand zufrieden gab. Aus lerntheoretischer Sicht entstand eine neue **Diskrepanzerfahrung**. Es war ihm möglicherweise klar geworden, daß ihm, wenn er auf dem **trainingstypischen Standpunkt** verharrt, ihm die Besonderheit von Fallarbeit notwendig verborgen bleiben muß. Aus der Reflexion: „Was habe ich bisher gelernt - Was könnte ich lernen, wenn ich mein altes Lernprinzip aufgeben würde“ erwuchs ihm eine **neue Lernproblematik**, die mit jener, die ihn bewogen hat, in das Modellseminar zu kommen, nichts mehr zu tun hatte. Jetzt ging es um die Zuwendung auf die Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes: „Jetzt will ich es genauer wissen, um was es da eigentlich geht!“ Praktisch setzte er diese Lernproblematik in der Weise um, als er ein fallorientiertes Seminar für betriebliche Ausbilder organisierte, das er zusammen mit einem der 'Konstruktoren' des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' durchführte. Er verschaffte sich die Chance, das 'Original' des Konzeptes in praxi zu erfahren und daran seine Version von Fallarbeit zu spiegeln. Aus lerntheoretischer Sicht ging es um die Ermöglichung und die erneute Reflexion von Diskrepanzerfahrungen.

¹ 'Lernresultat' ist hier das von Scholz quasi als Eigenbau entwickelte Konzept von Fallarbeit. Die trainingstypischen Charakteristika dieses 'Lernresultates' erfährt er dann in seiner Praxis als Widerständigkeiten.

Scholz hat, indem er sein altes Lernprinzip aufgibt und sich nun in eine qualitativ andere Gesamthaltung dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' gegenüber begibt, ein **neues Lernprinzip** definiert. „Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' stellt eine echte Alternative zu meinen bisherigen Trainingskonzepten dar. Waren diese eher auftragsorientiert, dozentenorientiert, inhaltsorientiert und methodenorientiert, so erweist sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' in jedem dieser Merkmale als eine Art Gegenentwurf - subjektorientiert, lernerorientiert, problemorientiert, handlungsorientiert.“ Mit dieser Definition erfährt Scholz, als Resultat des Ungenügens des bisherigen Lernens, eine **neue Diskrepanzerfahrung**, die sich von jener, die ihn im Vorfeld des Modellversuchs bewogen hat, überhaupt an einem Seminar teilzunehmen, grundständig unterscheidet; es entsteht quasi eine **Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung**.

Gelingt es Scholz, in Beantwortung dieser Frage das Bildungskonzept 'Fallarbeit' nicht mehr von außen zu betrachten und zu versuchen, einzelne, interessant erscheinende Teile hervorzuheben, sie vor dem Hintergrund seiner Trainingsszenarie zu erkennen und für seine Praxis zu instrumentalisieren, erfolgt der **Umschlag des Lernprinzips**: „Ich begeben mich nun **in das Konzept hinein** und versuche, seine **interne Konstruktion** zu erkennen. Ich wende mich den einzelnen Elementen des Konzeptes 'akzentuierend' zu: d.h. bei gleichzeitigem Präsenthalten der anderen im Raum stehenden Momente des Konzeptes¹ rekonstruiere ich Schritt für Schritt das Gesamtkonzept.“^{2 3} Dieser

¹ Dies kann man sich konkret so vorstellen: Scholz reflektiert z.B. auf den 5. Schritt des Bildungskonzeptes, seine thematische Differenzierung nach 5 Ebenen und seine erkenntnistheoretische Basis im Sinne des **Verstehens** ('Spuren suchen') - diese Reflexion geschieht unter Präsenthalten des dritten Schrittes: Perspektivenwechsel, **emphatisches Verstehen** - und des 6. Schrittes: **analytisch angelegtes Verstehen** thematischer Seiten der Fallgeschichte unter Aktivierung von Sonderwissen. Diese Akzentuierung von Schritt 5 bei gleichzeitigem Präsenthalten der Schritte 3 und 6 ermöglicht es, eine wesentliche erkenntnistheoretische Grundlage des Gesamtkonzeptes zu rekonstruieren. - In dieser Weise könnte Scholz jeden einzelnen Schritt des Arbeitsmodells akzentuieren und sich auf diese Weise in die Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' lernend hineinbewegen.

² Dieser qualitative Lernsprung ist in Anlehnung an Holzkamps Erläuterung seines Lernsprungs bei seinem lernenden Zugang auf die Orchestervariationen von Schönberg formuliert; vgl. Holzkamp 1993, S. 243

³ Vgl. zu dieser hypothetischen Rekonstruktion eines qualitativen Lernsprungs bei Hubert Scholz die Reflexionen von Albert Kohl in Kapitel 4.2.1. Kohl hat, nach meiner Deutung, zwar keinen qualitativen Lernsprung beim lernenden Zugang auf das Bildungskonzept vollziehen müssen, weil er **von vornherein** bereit war, seine Lernproblematik auf die Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' auszurichten (er suchte einen neuen pädagogischen Zugang auf Erwachsenenbildung). Bei Kohl stellt sich die Lernbewegung deshalb eher als **kontinuierlicher Lernfortschritt** dar - das Ergebnis seines Lernens entspricht indes dem Zustand, den Hubert Scholz dann erreichen kann, wenn er sich entschließt, sein altes Lernprinzip zugunsten des neuen Lernprinzips aufzugeben.

Wechsel des Lernprinzips wird von Holzkamp als „**qualitativer Lernsprung**“¹ bezeichnet. Wird er vollzogen, stellt sich das Lernsubjekt in Bezug zum Lerngegenstand auf ein qualitativ anderes Niveau, aus dem ehemals 'flachen' Lernen wird 'tiefes' Lernen, weil sich dem Lernenden nun erst die Tiefenstruktur des Lerngegenstandes entfaltet.

Diesen Schritt ist Hubert Scholz gegangen - lerntheoretisch ausgedrückt: diesen Lernsprung hat er vollzogen. Nach dem gemeinsamen Seminar mit einem der Konzeptkonstrukteure war er bereit und in der Lage, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' ohne fremde Unterstützung in einer Form anzubieten, die nicht mehr der Logik seiner Trainingskonzepte, sondern der Begründungs- und Handlungslogik des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' entsprach. Dieser Stand des Lernprozesses von Huber Scholz mag nicht der Abschluß seiner Lernbewegungen im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' sein, sofern er sich nicht mit der bloßen Adaption des Bildungskonzeptes genügt. Seine bildungs- und lerntheoretischen Kompetenzen, die ihm aus seinen theoretischen Studien zugewachsen sind sowie die Reflexion seiner Erfahrungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in unterschiedlichen Praxen und ihren entsprechenden Rahmungen mögen für ihn eine **neue Lernproblematik** erwachsen lassen: die Weiterentwicklung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' aus dessen Tiefenstruktur heraus. Hubert Scholz mag dieses Konzept als pädagogisches Entwicklungsprojekt und damit gleichzeitig als Brückenprojekt für den beruf-

¹ Der hier am Beispiel von Hubert Scholz exemplarisch entwickelte lerntheoretische Zusammenhang wird von K. Holzkamp in der abstrakten Sprache seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie wie folgt ausgedrückt: „Der Umschlag von der Dominanz der Bestimmungen der ursprünglichen Lernproblematik zur Dominanz der (im Lernvorgang selbst entwickelten) Bestimmungen der entfalteten Lernproblematik beim Vollzug der Lernhandlungen wäre so gesehen gleichbedeutend mit einem qualitativen Lernsprung.“ (Holzkamp, K. 1993, S. 239) Voraussetzungen für qualitative Lernsprünge im Umgang mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' sind: 1. Daß dieses eine entsprechende 'Tiefe', also eine **Gegenstandstektonik** aufweist. Mit Blick auf den komplexen pädagogischen bzw. didaktischen Bauplan des Bildungskonzeptes und aus der Perspektive 'pädagogischer Laien', um die es sich bei den Trainern aufgrund ihrer nicht-pädagogischen Vorbildung in aller Regel handelt, kann die Gültigkeit dieses Kriteriums unterstellt werden. 2. Daß die initiale Lernproblematik des Lernsubjektes, also seine Lernbegründung für die Teilnahme an dem Modellseminar, von vornherein so entwickelt ist, daß von dieser aus die gesamte Tiefenstruktur des Lerngegenstandes aufschließbar ist. Liegt diese Lernproblematik nicht vor, bricht der Teilnehmer sein Lernen ab, bevor er auf der Zwischenebene des Lerngegenstandes in die Situation kommt, sein Lernprinzip zu ändern. Dies lag bei jenen Teilnehmern vor, in unter (2) in diesem Teil charakterisiert wurden. 3. Daß die weitere Entfaltung der initialen Lernproblematik im Zuge des Lernprozesses möglich ist, so daß der lernende Zugang auf das Bildungskonzept auf der Zwischenstufe des Aufschlusses des Konzeptes nicht stecken bleibt. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn die Durchführung des Modellseminars didaktisch so 'chaotisch' oder gruppenspezifisch so konfliktbeladen wäre, daß die initiale Lernproblematik massiv an ihrer Entfaltung behindert wäre. Vgl. zu den Voraussetzungen qualitativer Lernsprünge Holzkamp 1993, S. 240

lichen Zugang auf die Praxis des universitären Lehrens und Lernens begreifen - die ehemals latente Lernproblematik hat sich dann in eine neue initiale Lernproblematik verwandelt.

4.2.2.4 Erwachsenenbildnerisches Handeln legitimieren - 'Fallarbeit' als Neudefinition bzw. Erweiterung erwachsenenpädagogischen Handelns

„Ich weiß jetzt, daß ich das Konzept anwenden werde. Ich werde meine Aufmerksamkeit in Richtung pädagogische Konzepte lenken.“

„Das ist für mich kein Modell neben anderen. Es ist für mich ein pädagogisches Verständnis. ... Für mich ist es ein Zugang zum Lehr-Lernverhältnis. Der Zugang zu den Lernenden ist ein sinnverstehender Zugang; das ist für mich der entscheidende und didaktisch relevante Zugang. Das ist nicht einer neben anderen. Ich habe einen neuen Zugang gesucht, weil ich mit meinem alten Zugang unzufrieden war - und hab' eigentlich mehr gefunden, als ich mir erhofft hatte.“

Typisierung: Diejenigen Trainer, die aufgrund ihrer Vorbildung¹ ein theoretisch fundiertes Vorverständnis pädagogischer Konzeptualisierungen entwickelt haben, nutzen das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entweder zur qualitativen Anreicherung ihres Konzeptrepertoires oder dazu, ihre erwachsenenbildnerische Arbeit auf völlig neue konzeptionelle Grundlagen zu stellen. Fallarbeit dient beiden als Katalysator zur Klärung identitätsbedeutsamer erwachsenenpädagogisch-didaktischer Festlegungen.

¹ Hier kommt die Vorbildung der beiden Seminar Teilnehmer, von denen die beiden Einleitungszitate stammen, ins Spiel. Bei beiden handelt es sich um diplomierte Pädagogen. Ihre Konzeptreflexionen setzen also an einer Stelle an, die z.B. diplomierten Soziologen nicht möglich ist. Dies mag der Grund dafür sein, daß Soziologen oder andere Sozialwissenschaftler, wollen sie sich der pädagogischen Tiefenstruktur des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' lernend zuwenden, qualitative Lernsprünge vollziehen müssen, so wie dies in Kapitel 4.2.2.3 am Beispiel von Hubert Scholz, der diplomierter Soziologe ist, theoretisierend nachgezeichnet wurde. Diplom-Pädagogen univ., also nicht den traditionell ausgebildeten Lehrern, ist es eher möglich, sich diesem Bildungskonzept im Sinne einer **kontinuierlichen Lernbewegung** zu nähern. Ohne Anspruch auf statistische Absicherung dieser 'Erkenntnis' spricht für diese Einschätzung das charakteristisch unterschiedliche Lerner-schicksal der insgesamt 6 Diplom-Pädagogen (Typisierung gem. Kapitel 4.2.2.4) im Vergleich zu den insgesamt 8 Soziologen, Psychologen bzw. Diplomkaufleuten (Typisierung mehrheitlich gem. Kapitel 4.2.2.2 und im Einzelfall gem. Kapitel 4.2.2.3), die an den beiden Modellseminaren teilnahmen.

Albert Kohl legt in seinen berufsbiographischen Reflexionen¹ offen, daß er mit der Typik seines pädagogischen Zugangs auf die Lehr-Lernsituationen seines Arbeitsfeldes in der Weiterbildung seit längerem unzufrieden ist. Dieser Zugang ist im Kern dozentenorientiert, lehrinhalts- und vermittlungszentriert und ähnelt so in seinen Grundstrukturen eher der bekannten didaktischen Konstellation schulischen Lehrens und Lernens. Die initiale Lernproblematik² für Kohl bestand also nicht aus einer singulären Handlungsirritation,³ sondern aus einer **Diskrepanzerfahrung** bei fundamentalen 'pädagogischen Zugängen' auf die Bildung Erwachsener. Kohl hat offenbar die begründete Hoffnung, daß er sich über Lernen 'pädagogische Zugänge' aneignen kann, von denen er annimmt, daß sie seinen pädagogischen Wertsetzungen eher entsprechen als jener pädagogisch-didaktische Habitus, den er sich im Laufe seiner Praxis angeeignet hat. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' weckt bei dieser emotional-motivationalen Konstellation diese antizipierte Hoffnung: „Es könnte sein, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' mir einen anderen pädagogischen Zugang zur Durchführung meiner Seminare eröffnet. Ob dies der Fall ist, werde ich mir im Seminar genau ansehen und dann entscheiden, wie intensiv ich mich auf dieses Konzept einlassen werde.“

Albert Kohl erkennt im Seminar, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' eine klare Alternative zu seinem bisherigen pädagogischen Zugang darstellt. Dies hat er einerseits gesucht, erfährt jedoch im lernenden Aufschluß des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' eine Fülle an Schwierigkeiten und Barrieren. Er will sich dieses Konzept einerseits lernend aneignen, fädelt sich deshalb im Modellseminar immer wieder aktiv in verschiedenen Rollen in die Fallbearbeitung ein, erlebt dabei allerdings, daß sich das Konzept gegen einen schnellen Zugriff sperrt: „Ich will mit dem Konzept arbeiten, aber ich beherrsche es noch nicht hinreichend.“ Diese Erfahrung entmutigt ihn nicht, sondern spornt ihn an, in der Zeit zwischen den beiden Seminarteilen in seiner Weiterbildungspraxis Fallarbeit anzubieten. Seine Erfahrungen sind widersprüchlich: einerseits gelingt es ihm nicht, die Anforderungen des Konzeptes an kompetentes Handeln so zu erfüllen, daß er damit sein Lernen hätte abschließen können; andererseits erscheint ihm die nicht voll gelungene fallorientierte

¹ Vgl. Kapitel 4.2.1, in dem das Interview mit Albert Kohl abgedruckt ist und aus dem das Einleitungs zitat in leicht abgewandelter Form entnommen wurde. Der Leser kann die folgenden Typisierungen mit dem Interviewtext von Kohl gegenlesen und die Schlüssigkeit der Argumentation überprüfen.

² Die 'initiale Lernproblematik' in Frageform ausgedrückt: Aus welchen Hoffnungen auf begründetes Lernen heraus hat Kohl das Modellseminar besucht?

³ Eher singuläre Handlungsirritationen stellen die Fallsituationen dar, die die Trainer in die Modellseminare mitgebracht und dort zur Bearbeitung angeboten haben. Eine Fallgeschichte ist ein konkretes Ereignis, das sachlich, personell, räumlich und zeitlich eingegrenzt werden kann und so dem Bildungsprozeß Fallbearbeitung zur Verfügung gestellt wird.

Weiterbildungspraxis immer noch attraktiver als sein bisheriger Seminarstil. Den 2. Seminarteil nutzt er zur Reflexion seiner Praxiserfahrungen, zur Klärung offener theoretischer Fragen und zur Übung des Rollenhandelns als Fallberater.

Das Lernerschicksal von Albert Kohl nimmt seinen kontinuierlichen Verlauf. Ähnlich wie Hubert Scholz schafft er die Voraussetzungen, zusammen mit einem der Konstrukteure des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' ein fallorientiertes Seminar durchzuführen. Parallel dazu arbeitet er sich in die bildungs- und lerntheoretischen Grundlagen des Bildungskonzeptes ein. Die Reflexionen dieser Praxis mit Bezug zu seinen theoretischen Studien schaffen die Voraussetzungen, im nächsten Schritt Fallarbeit selbständig anzubieten. Damit ist das Lernhandeln sukzessive in Arbeitshandeln übergegangen, die Lernproblematiken wurden schwächer, Handlungskompetenz erwuchs zunehmend. Albert Kohl firmiert heute als selbständiger Fallberater, seine beruflich-pädagogische Identität hat sich neu konstituiert.

4.2.2.5 Berufliche Handlungsspielräume erweitern - Fallarbeit als methodisches Segment der Trainerarbeit

„Ich möchte den Ausbildern in ihrer Arbeitssituation helfen, indem ich ihnen andere Werkzeuge für ihren Umgang mit den Auszubildenden in ihre Kiste lege. Helfen heißt also, daß sie mit ihren Ausbildungssituationen besser zurechtkommen und nicht mehr bloß das Fachliche sehen, also die Vermittlung von Fachkenntnissen und Fähigkeiten, also die Entwicklung von Fachkompetenz bei ihren Jugendlichen, sondern auch die Entwicklung von außerfachlicher Kompetenz, also Individual-, Methoden- und Sozialkompetenz. Damit sollen die Ausbilder ihre 'Produkte', also ihre Auszubildenden, irgendwann einmal besser auf dem Arbeitsmarkt loszukriegen, sie sollen sie also lebensfähiger machen. Also darum geht's mir.“

Typisierung: Diese Trainer definieren ihre Kompetenz über den souveränen Umgang mit relativ engen, am Trainingsmarkt erfolgreichen Themenkomplexen.¹ Ihr Training fußt zentral auf spezifischen methodischen Arrangements (Übungen, Demonstrationen, Fälle, Spiele) und Techniken (Moderation, Video, Metaplan), die sie über spezielle Qualifizierungsanstrengungen erworben haben. Ihr handlungsleitendes pädagogisches Deutungsmuster definiert deshalb Training als Methode. Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird von den Trainern in dieses Methodenarsenal eingestellt - mit der Folge des Scheitern

¹ Z.B. Rhetorik, Kommunikation, Zeitmanagement, Verkaufsberatung, Gesprächsführung, Konflikttraining, Motivation, Teambildung. Im Feld berufspädagogischer Trainings z.B. Leittextmethode, Projektarbeit, Kreativität, Teambildung, Selbstsicherheit.

des Zugangs zum Bildungskonzept und des Rückzuges auf das bewährte Methodenspektrum.

Sylvester Abel war bis zum politischen Umbruch in der DDR an einer Universität im akademischen Mittelbau tätig. Seine Lebens- und Berufsbiographie ähnelt in ihren formalen Teilen jener von Sigurd Völler¹ - Abel und Völler waren Kollegen in demselben universitären Bereich. Gemeinsam gestalteten und bewältigten sie den politischen Umbruch, die berufliche Neuorientierung, die Adaption westlicher Weiterbildungsstrukturen und -konzepte sowie die unternehmerischen Maßnahmen zur Existenzsicherung durch den risikoreichen Gang auf den Weiterbildungsmarkt als selbständiger Anbieter. Beide kamen unter ähnlichen Bedingungen mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' in Berührung und beide nahmen an demselben Modellseminar teil. Damit enden die Gemeinsamkeiten, zumindest mit Blick auf die Frage, wie das Bildungskonzept 'Fallarbeit' von beiden wahrgenommen und verarbeitet wurde. Sylvester Abel stellt einen völlig anderen Verarbeitungstypus dar.

Als selbständiger Trainingsunternehmer bietet Abel am Trainingsmarkt 'modernes' Trainingswissen², eingebunden in 'moderne' Trainingskonzepte und unterstützt durch 'moderne' Trainingstechniken, begrifflich auf dem Markt bekannt als 'tool-box'³, an. Einen Teil seines internalisierten Verständnisses von Trainingsarbeit, unterlegt und vermischt mit 'modernem' pädagogischem Vokabular⁴, legt Abel im Einleitungszitat für dieses Kapitel offen, wenn er z.B. seine persönlichen Ziele erläutert, die er für sein Handeln im Rahmen eines Trainings mit betrieblichen Ausbildern verfolgt.

Abel muß, will er nicht riskieren, vom Trainingsmarkt zu verschwinden, darauf bedacht sein, dem beschleunigten betrieblichen Modernisierungsdruck auf die Weiterbildung zu entsprechen und durch ein attraktives Trainingsangebot mit nachfragegerechten Trainingsinhalten und Trainingsmodellen abzudecken.

¹ Vgl. Kapitel 4.2.2.1

² Dieses 'Trainingswissen' stellt, je nach Ausbildungsprofil des Trainers unterschiedlich gewichtet, üblicherweise eine Mischung aus sozialwissenschaftlichem Wissen, aus eigens für den Trainingsmarkt aufbereitetem sozialwissenschaftlichem Wissen und eher sich als populärwissenschaftlich gerierendem Berufs- und Alltagswissen sog. Trainergurus dar. Gerade letztere überschwemmen den Buchmarkt für Trainer mit immer neuen Konzepten und 'Erkenntnissen', die für das Trainergeschäft und mit Blick auf den Abnehmermarkt aufbereitet sind und die dann von Trainern benutzt werden, um ihr persönliches Kompetenzprofil weiterzuentwickeln bzw. daraus eigene Trainingskonzepte zu 'zimmern'.

³ Darunter verstehen die Trainer z.B. Moderations- und Präsentationstechniken und 'aktivierende' Methoden.

⁴ 'Individual-, Methoden- und Sozialkompetenz' sind z.B. Teil eines Sprachspiels, das den modernen Berufsausbildungsmarkt beherrscht und Teil der Vermarktungsstrategien für Trainingskonzepte darstellt.

ken. Seine eigenen Qualifizierungsanstrengungen müssen deshalb vor allem darauf gerichtet sein, die aktuellen Trends auf dem Weiterbildungsmarkt zu erkennen, die nach oben geschwemmten Trainingsideen und -konzepte hinsichtlich ihrer Tauglichkeit zur Vermarktung zu prüfen und ggfs. sich diese Ideen, Konzepte, Methoden und Techniken durch Weiterbildung so anzueignen, daß sie als Teil des eigenen Kompetenzprofils für potentielle Nachfrager interessant werden. Nur dann ist es möglich, Aquisitionsverhandlungen zu führen und Weiterbildungsaufträge zu bekommen.¹

Die initiale Lernproblematik dieses Trainertypus konzentriert sich vor allem auf die Frage, ob es im Modellseminar etwas zu Lernen gibt, das sich problemlos in den vordefinierten Rahmen integrieren läßt: attraktiv für potentielle Nachfrager, methoden- und technikorientiert in der Durchführung. Abel stellt im Verlauf des Modellseminars fest, daß sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' seinem schnellen Zugriff entzieht. Die im Seminar unternommenen Versuche, das Methoden- und Technikwerkzeug der Trainer an verschiedenen Stellen in das Arbeitsmodell zu integrieren, scheitern umso nachhaltiger, je länger das Seminar dauert. Stattdessen schält sich immer deutlicher heraus, daß das Bildungskonzept vor allem im 5. und 6. Schritt Kompetenzen fordert, auf die Abel nicht einfach zurückgreifen kann, sondern die er erst erwerben muß. Insbesondere die Vorgaben des Konzeptes für die Arbeit an den sog. Kernthemen lassen erkennen, daß die Trainer sich nicht auf inhaltsneutrale Moderationstechniken zurückziehen können, sondern daß sie einen breiten Fundus an Wissenschafts- und Berufswissen besitzen müssen, um die Kernthemenarbeit vorwärtszutreiben.

Für Abel türmt sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' allmählich zu einem Lernprojekt auf, das sich nicht über Rückgriff auf Bekanntes und Gekanntes erledigen läßt, sondern die Frage nach der eigenen Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft aufwirft; die Sinnfrage für das Lernen steht im Raum.. Sylvester Abel entscheidet sich für den Rückzug - sein Werkzeugkasten, den er in das Seminar mitgebracht hat, bleibt auf der Heimreise leer.

5. Zur Konzipierung von Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern

Modellversuche im Bildungsbereich stehen unter dem Anspruch, über wissenschaftliches Erkenntnisbemühen bildungspraktische Entscheidungen sach-

¹ Dies ist eine der Argumentationslinien, wie sie in Kapitel 4.2.2.2 entwickelt wurden. Während dort auf die strukturellen Hintergründe des Trainingsmarktes focussiert wurde, wird im folgenden das Augenmerk auf die Bedeutungszuschreibungen für Bildungskonzepte, wie sie die Trainer aufgrund der Marktgebundenheit ihrer Tätigkeit treffen, gelegt.