

Digitales Brandenburg

hosted by **Universitätsbibliothek Potsdam**

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten

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

München, 1999

5. Zur Konzipierung von Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern

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

ken. Seine eigenen Qualifizierungsanstrengungen müssen deshalb vor allem darauf gerichtet sein, die aktuellen Trends auf dem Weiterbildungsmarkt zu erkennen, die nach oben geschwemmten Trainingsideen und -konzepte hinsichtlich ihrer Tauglichkeit zur Vermarktung zu prüfen und ggfs. sich diese Ideen, Konzepte, Methoden und Techniken durch Weiterbildung so anzueignen, daß sie als Teil des eigenen Kompetenzprofils für potentielle Nachfrager interessant werden. Nur dann ist es möglich, Aquisitionsverhandlungen zu führen und Weiterbildungsaufträge zu bekommen.¹

Die initiale Lernproblematik dieses Trainertypus konzentriert sich vor allem auf die Frage, ob es im Modellseminar etwas zu Lernen gibt, das sich problemlos in den vordefinierten Rahmen integrieren läßt: attraktiv für potentielle Nachfrager, methoden- und technikorientiert in der Durchführung. Abel stellt im Verlauf des Modellseminars fest, daß sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' seinem schnellen Zugriff entzieht. Die im Seminar unternommenen Versuche, das Methoden- und Technikwerkzeug der Trainer an verschiedenen Stellen in das Arbeitsmodell zu integrieren, scheitern umso nachhaltiger, je länger das Seminar dauert. Stattdessen schält sich immer deutlicher heraus, daß das Bildungskonzept vor allem im 5. und 6. Schritt Kompetenzen fordert, auf die Abel nicht einfach zurückgreifen kann, sondern die er erst erwerben muß. Insbesondere die Vorgaben des Konzeptes für die Arbeit an den sog. Kernthemen lassen erkennen, daß die Trainer sich nicht auf inhaltsneutrale Moderationstechniken zurückziehen können, sondern daß sie einen breiten Fundus an Wissenschafts- und Berufswissen besitzen müssen, um die Kernthemenarbeit vorwärtszutreiben.

Für Abel türmt sich das Bildungskonzept 'Fallarbeit' allmählich zu einem Lernprojekt auf, das sich nicht über Rückgriff auf Bekanntes und Gekanntes erledigen läßt, sondern die Frage nach der eigenen Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft aufwirft; die Sinnfrage für das Lernen steht im Raum.. Sylvester Abel entscheidet sich für den Rückzug - sein Werkzeugkasten, den er in das Seminar mitgebracht hat, bleibt auf der Heimreise leer.

5. Zur Konzipierung von Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern

Modellversuche im Bildungsbereich stehen unter dem Anspruch, über wissenschaftliches Erkenntnisbemühen bildungspraktische Entscheidungen sach-

¹ Dies ist eine der Argumentationslinien, wie sie in Kapitel 4.2.2.2 entwickelt wurden. Während dort auf die strukturellen Hintergründe des Trainingsmarktes focussiert wurde, wird im folgenden das Augenmerk auf die Bedeutungszuschreibungen für Bildungskonzepte, wie sie die Trainer aufgrund der Marktgebundenheit ihrer Tätigkeit treffen, gelegt.

lich zu fundieren.¹ Solche Entscheidungen stellen sich, bezogen auf die Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern, in mehrfacher Hinsicht. Auf einer Makroebene kann überlegt werden, in welchen Organisationsformen die Weiterbildung von Fallberatern konzipiert werden kann. Verschiedene Optionen sind denkbar:

* Die Entwicklung eigener, didaktisch durchstrukturierter **Seminare**, die von den Teilnehmern berufsbegleitend besucht werden. Dies ist die Option, die im Modellversuch wahrgenommen wurde.

* Die Integration des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in pädagogische **Hochschulstudiengänge** wie etwa den Diplom-Studiengang Pädagogik, Studienrichtung Erwachsenenpädagogik. Hier würden den Studenten die notwendigen kognitiven und operativen Kompetenzen zur Implementierung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in der Erwachsenenbildungspraxis im Rahmen ihres Studienganges vermittelt². Notwendige Voraussetzung dafür wäre, das Bildungskonzept in seinen theoretischen Implikationen während des Studienganges schrittweise zu entfalten und es dann zu praktizieren³. Der Studienplan müßte deshalb zumindest partiell auf Handlungskompetenz hin konzipiert sein.

* Die Einarbeitung in die Aufgaben, Handlungsanforderungen und Kompetenzbereiche des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' durch partizipatives oder kooperatives Lernen. Dies ist dann der Fall, wenn Erwachsenenbildner/Dozenten/Trainer außerhalb eigens eingerichteter Lehrernverhältnisse als Fallberater handeln und sich über diese Form mit dem Bildungskonzept (lernend) auseinandersetzen. „Mitlernen begleitet nämlich mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei der Bewältigung jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert.“⁴ Mitlernen als Grundform des lernenden Umgangs mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit'

¹ 'Sachlich fundieren' bedeutet nicht, aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen praktische Konsequenzen linear 'abzuleiten'; praktische Entscheidungen lassen sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht deduzieren. Praxis hat eine eigene Rationalität. Diese zeigt sich in einer Vielfalt spezifischer Kriterien bei praktischen Entscheidungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Entscheidungsproblem können von der Praxis bedacht, aber auch ignoriert werden.

² Vgl. zu dieser Idee Müller, K. R., *Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik*. In: Knoll, J., *Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik*, Bad Heilbrunn 1998. In Vorbereitung.

³ Vgl. dazu die entsprechenden Erfahrungen und Reflexionen bei Müller, K. R. 1998, Kapitel 3 und 4.

⁴ Holzkamp, K. 1993, S. 183

kann selbst wieder organisiert werden, z.B. in der Rolle des sog. Co-Trainers¹ (Co-Fallberaters). Hier setzt sich der Erwachsenenbildner in der Rolle des Fallberaters² mit dem Bildungskonzept einerseits handelnd auseinander, wird dabei allerdings von einem erfahrenen bzw. kompetenten Fallberater unterstützt. Dieser übernimmt den Hauptteil der Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses und ermöglicht es so dem Neuling, sich relativ entlastet Schritt für Schritt an das Bildungskonzept heranzuarbeiten: Teilaufgaben zu übernehmen und dabei Erfahrungen zu machen, sich zurückzuziehen und zu beobachten, mit dem Fallberater über Beobachtetes bzw. Erfahrenes zu reflektieren u.a.m..

Vor dem Hintergrund dieser Organisationsoptionen für die Weiterbildung zu Fallberatern geht es in diesem abschließenden Kapitel der Untersuchung darum, die Einsichten und Erkenntnisse aus den **seminaristisch angelegten Modellseminaren** so zu verdichten, daß sie für bildungspraktische Entscheidungen als Bezugspunkte dienen können. Damit wäre der Aufgabenstellung des Modellversuchs Genüge getan. Da im Umfeld des gesamten Forschungsprojektes³ in den letzten Jahren jedoch auch die **Form des Mitlernens** praktiziert wurde, bietet es sich hier an, einige der dabei gemachten Erfahrungen zur Sprache zu bringen⁴ - als zumindest knappen Einblick in eine zweite pädagogische Option der Weiterbildung zu Fallberatern. Dieser 'Einblick' wird in zwei unterschiedlichen Formen ermöglicht: einmal als wissenschaftliche Rekonstruktion von zwei Interviews mit einer Fallberaterin, die im Rahmen des Modellversuchs 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung von AusbilderInnen' zusammen mit einem erfahrenen Fallberater erstmalig Fallarbeit moderierte⁵; zum anderen durch erfahrungsgestützte Selbstreflexion von zwei

¹ Der Begriff des 'Trainers' ist in der Weiterbildungspraxis eingeführt. Er wird deshalb an dieser Stelle übernommen, auch wenn er in bildungstheoretischen Reflexionen nicht vorkommt: 'Training' als sozialem Handeln von 'Trainern' wird per definitionem ein instrumentelles Handlungsmotiv und ein nur eingegrenzter Entwicklungsanspruch (z.B. die Verbesserung bestimmter motorischer Fähigkeiten, wie etwa eine Topspin-Vorhand mit dem Tennisschläger ausführen können) zugewiesen. Dagegen wird der Bildungsbegriff als ganzheitlicherer Entwicklungsanspruch abgegrenzt.

² Also nicht in der Rolle des Lernenden, wie dies bei den Teilnehmern der beiden Modellseminare der Fall war.

³ Dazu zählt auch der Modellversuch 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung betrieblicher AusbilderInnen'; vgl. dazu Müller, K.R., Mechler, M., Lipowsky, B. 1997 und die dort beschriebene Infrastruktur des Modellversuchs. Dazu zählen auch eine ganze Reihe an fallorientierten Seminaren, die in den letzten Jahren vom Projektteam in verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung durchgeführt wurden. Auch in diesen Seminaren war das Forschungsanliegen ständig präsent, auch wenn dies nicht zur offiziellen Lesart der Seminare gehörte. In diesen Seminaren konnte insbesondere die Form des Mitlernens praktiziert werden.

⁴ Siehe Kapitel 5.2

⁵ Siehe Kapitel 5.2.1

Erwachsenenbildnern, die erstmalig als Fallberater tätig waren und die im Anschluß an diese Erfahrungen zwei Texte verfaßt haben¹. Diese geben einen unverstellten Einblick in die kognitiven und emotionalen Herausforderungen, die das Bildungskonzept 'Fallarbeit' an die Fallberater stellt.

5.1 Seminaristische Formen der Weiterbildung zu Fallberatern - Einsichten aus den beiden Modellseminaren

In diesem Kapitel geht es um die thesenartige Verdichtung der Einsichten und Erkenntnisse zu zentralen didaktischen und strukturellen Fragen, die sich bei dem seminaristisch organisierten Modellversuch zur Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern ergeben. Diese Erkenntnisse sind der Extrakt eines distanziereten und reflektierenden Blickes auf das Ingesamt der beiden Modellseminare. Damit soll ausgedrückt werden, daß diese Erkenntnisse nicht aus speziellen Forschungsfragen, die im Detail mit methodischem Handwerkszeug bearbeitet wurden, stammen, sondern das Ergebnis einer Gesamtschau darstellen².

Sie betreffen einerseits die Gestaltung des Weiterbildungsprozesses im engeren Sinne, also die (didaktischen) Entscheidungen über die Weiterbildungsinhalte, die methodische Gestaltung des Bildungsprozesses und dessen mediale Unterstützung. Eng damit verbunden sind Entscheidungen über die Auswahl der Weiterbildungsteilnehmer, wenn es um die Frage geht, welche notwendigen, möglicherweise auch unabdingbaren Kompetenzen diese in den Weiterbildungsprozeß mitbringen sollten bzw. wenn die Arbeitsfähigkeit einer Weiterbildungsgruppe bedacht wird, die auch mit der Spannweite der unterschiedlichen Teilnehmererfahrungen und -kompetenzen zu tun hat³.

Sie betreffen auch spezifische Bedingungen wie etwa den zeitlichen Rahmen als notwendig erscheinende Gesamtzeit der Weiterbildung und die Frage nach der Aufteilung dieser Gesamtzeit in verschiedene Seminarteile mit spezifischen Intervallen sowie die Frage nach der (didaktischen) Nutzung dieser Intervalle. Die personelle Seite, also die Frage nach den Personen, die ihrerseits

¹ Vgl. Kapitel 5.2.2 und Kapitel 5.2.3

² Das Forschungsteam organisierte diese Gesamtreflexion in der Weise, als sich die beteiligten Wissenschaftler in einer Gesprächsrunde über die in den Kapiteln 5.1.1 bis 5.1.5 bearbeiteten Themenkreise 'verständigten'. Ihr Gespräch fußte auf ihren jeweiligen Seminarerfahrungen und Seminarreflexionen sowie auf der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Tonbändern, die von beiden Modellseminaren erstellt wurden. Methodologisch wurden rekonstruktive und analytische Zugänge zu den Themenkreisen gesucht. Die Ergebnisse dieses Gesprächs waren gemeinsam geteilte Einschätzungen zu den anstehenden Themenkreisen. Sie liegen den folgenden Ausführungen zugrunde.

³ In der Fachliteratur wird diese Frage unter dem Stichwort Homogenität/Heterogenität der Zusammensetzung von Lerngruppen in der Erwachsenenbildung diskutiert.

die Weiterbildung zu Fallberatern durchführen (können), gehört ebenfalls in diesen Rahmen.

5.1.1 Bildungsinhalt und Seminarmethode

Die beiden Modellseminare wurden nach dem Bildungsprinzip geplant und durchgeführt, den Bildungsinhalt durch die Praxis der Modellseminare 'entstehen' zu lassen. Anders ausgedrückt: die didaktische Struktur der Modellseminare sollte den angehenden Fallberatern die Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' durch die Bearbeitung selbst eingebrachter Fallgeschichten aus dem eigenen beruflichen Umfeld ermöglichen. Das, was die Fallberater in ihrer späteren Praxis können sollten, sollten sie in den Modellseminaren am Beispiel anderer (der Seminarleiter) beobachten, dann selbst handelnd erfahren und erproben sowie auf allen Handlungs- und Erfahrungsebenen reflektieren.

Ergebnisthese: Die didaktische Struktur von Wahrnehmung und Beobachtung des Handelns anderer, also des Handelns der Fallberater (Leiter) der Modellseminare, der Reflexion darüber sowie der eigenen Erfahrungen und Erprobungen und der Reflexion darüber - dieses Konzept hat sich, bei allen Schwierigkeiten im Detail, als überzeugend und stimmig erwiesen. Zu dem Grundmuster dieses Seminarkonzeptes, Handeln und Reflexion in einen dialektischen Zusammenhang zu bringen und sich damit Schritt für Schritt in die interne Begründungs- und Handlungslogik des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' hineinzubewegen, wurde keine Alternative erkannt.

Die lerntheoretische Stärke dieses Konzeptes liegt in der **handelnden** Auseinandersetzung mit dem Bildungsgegenstand und der systematischen Verortung sog. **Lernschleifen** in den Phasen der Meta-Reflexion. **Probleme dieses Ansatzes** liegen in den Details, mit denen sich Seminarleitung und Teilnehmer arrangieren müssen:

* Eines der Hauptprobleme dieses Ansatzes besteht darin, eine Balance zwischen der Didaktisierung der von den Teilnehmern eingebrachten Fallsituationen ('didaktische Fälle') zum Zwecke des Erwerbs von Fallberaterkompetenzen und der ernsthaften Bearbeitung der Fallsituationen für den Fallerzähler ('Ernstfälle') im Sinne des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit', herzustellen. Gegebenenfalls müssen der Erprobung von Fallberater-Handlungskompetenzen mit Rücksicht auf die Interessen des Fallerzählers Grenzen gesetzt werden. Die Erfahrungen in beiden Modellseminaren im Umgang mit diesem Problem zeigten, daß, je länger die Seminare vorangeschritten waren, sich umso eher diese Balance eingestellt hat. In den ersten beiden Tagen war es in beiden Seminaren höchst schwierig, authentische Fallbearbeitung und

deren Didaktisierung für das Erlernen der Fallberaterkompetenzen auszubalancieren, weil sich die Teilnehmer schon sehr frühzeitig immer wieder auf die Meta-Ebene begaben und entsprechende Reflexionen 'anzettelten'.

Dies zeigt das didaktische Risiko dieser Art des Seminarbeginns, Fallarbeit zu lernen, indem Fallarbeit von Anfang an praktiziert wird. Die Unwägbarkeiten liegen in der Unterschiedlichkeit der Interessen, der Vorannahmen und der Bilder der Teilnehmer über das Konzept, die den Vorannahmen der Seminarleitung nie völlig entsprechen und die deshalb zu mehr oder weniger großen Enttäuschungen führen. Dies einerseits auszuhalten und andererseits ein Umdeuten der Erwartungen im Laufe des Seminars zu unterstützen, bedeutet die Kärnerarbeit dieser Seminar Didaktik. Sie kann nur gelingen, wenn genügend Teilnehmer den didaktischen Weg der Seminarleitung und des Konzeptes mitzugehen bereit sind. Dies bedeutet, sich in sehr grundsätzlicher Weise auf das Andere, das Fremde einzulassen. Möglicherweise ist dies der erste und **möglicherweise wichtigste Scheideweg** für die Teilnehmer im Zugang auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit': **ihre Bereitschaft, sich in dieser Anfangssituation auf Fremdes einzulassen.** Teilnehmer, die sich in dieser Phase dagegen wehren, das Be-Fremdliche des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' im Kern¹ zu akzeptieren, finden, dies die Erfahrung in beiden Modellseminaren, nur noch schwer oder gar nicht den Weg zum Konzept. Dies hat möglicherweise damit zu tun, daß die Bereitschaft, sich in einer sehr grundsätzlichen Weise auf das Fremde, das Andere einzulassen, auch konstitutiv für das Bildungskonzept 'Fallarbeit' selbst ist. Der methodische Schritt, der mit dem handlungsorientierten Seminarbeginn und -konzept begangen wird, ist deshalb Teil des Bildungsverständnisses, das im Bildungskonzept 'Fallarbeit' selbst steckt und zu dem die Teilnehmer entweder eine Affinität mitbringen oder nicht.

* Als ein zweites Hauptproblem der gewählten handlungs- und erfahrungsorientierten Seminar Didaktik erwies sich der Umstand, daß die Teilnehmer durch die authentische Bearbeitung von tatsächlichen Fallsituationen unverstellt mit den Kompetenzerfordernissen von Fallarbeit konfrontiert wurden, damit ihre eigenen Möglichkeiten und Begrenzungen im Umgang mit dem Bildungskonzept unmittelbar gespiegelt bekamen. Die Seminare waren kein pädagogischer 'Schonraum', so wie dies bei vielen Konzepten der Erwachsenenbildung, die die Anwendungspraxis für die Bildungsinhalte außen vor

¹ Damit soll ausgedrückt werden, daß es nicht darum geht, daß die 'konzeptwilligen' Teilnehmer vorbehaltlos alles akzeptieren, was die Seminarleitung an Strukturen vorgedacht hat. Auch Teilnehmer, die den Kern des Bildungskonzeptes akzeptieren können, ringen in besonderer Weise durch vielfältige und begründete Kritik um jede Dimension des Konzeptes, das sie mit ihren gewachsenen Kompetenzen und Deutungen verbinden können müssen.

halten, der Fall ist. Für die Teilnehmer erwies sich insbesondere die (theoriegeleitete) Arbeit im 6. Schritt (Kernthemen finden und bearbeiten) als schwierig, für manche auch als angstbesetzt.

Die Herausforderung für die Seminarleitung besteht darin, gegen die Erwartung und die damit verbundene Unsicherheit bzw. Angst zu arbeiten, daß an dieser Stelle vom Konzept her 'die große Theorie' notwendig ist und deshalb vom Fallberater abverlangt wird. Diese Angst war in beiden Modellseminaren virulent, bedingt durch die theoretischen Kompetenzen, die die Seminarleitung bei der Bearbeitung der Kernthemen 'ausstrahlte'. Aufgrund dieser Erfahrungen muß man davon ausgehen, daß das Bildungskonzept 'Fallarbeit' nur dann eine Chance hat, von den Erwachsenenbildnern ernsthaft als eigenes Konzeptelement für die Erwachsenenbildungspraxis in Erwägung gezogen zu werden, wenn es gelingt, den Teilnehmern für den Schritt 6 Handlungsoptionen anzubieten, die sie nicht als strukturelle Überforderung erleben. Solch eine Handlungsoption stellt die Erkenntnis dar, daß es im 6. Schritt auch dann zu weiterführenden Einsichten in spezielle Fallproblematiken kommen kann, wenn es gelingt, 'passende' Kategorien bzw. Begrifflichkeiten zu finden, die geeignet sind, den 6. Arbeitsschritt thematisch zu strukturieren und damit eine vertiefte Bearbeitung der Kernthemen zu eröffnen. Diese Kategorien müssen aus dem Fall selbst kommen. Ihre Hauptleistung muß sein, thematische Dimensionen des Falles zu **kontrastieren**¹.

'Kontrastierung' ist damit ein Wahrnehmungsprinzip für die Arbeit im 6. Arbeitsschritt; es dient als Suchkategorie. Die Leitfrage lautet: Was fällt mir an thematisch relevanten Kontrasten bei der Kernthematik ein? Mit dieser Leitfrage an die Differenzierung und Strukturierung einer Kernthematik heranzugehen und dabei mit den Teilnehmern eng zusammenzuarbeiten, d.h. deren Kompetenz zur Kontrastierung der Kernthemen zu nutzen, kann gegen die Angst wirken, ad hoc keine 'fundierte' und systematisch aufbereiteten Theorien einbringen zu können².

¹ Diese Begrifflichkeit und die dahinter stehende Idee wurde von Moritz Mechler vorgeschlagen. Drei Beispiele für das damit Gemeinte: Bei einem Kernthema mag es wichtig erscheinen, die unterschiedlichen **Erwartungen** (= eine Kategorie bzw. Grundbegrifflichkeit) zweier Kontrahenten zu kontrastieren - als Voraussetzung, die Konfliktdynamik in einer vertieften Weise zu verstehen. Bei einem anderen Kernthema kann es hilfreich sein, **Werte-, Interessen- oder Normenbewußtsein** von Personen zu kontrastieren. Bei einem dritten Kernthema mag es wichtig sein, Einstellungen zur Arbeit (**Arbeitsorientierungen**) verschiedener Personen zu kontrastieren, um eine Konfliktdynamik neu zu entfalten.

² Die Problematik mit dem 6. Arbeitsschritt kann auch noch auf andere Weise entspannt werden: im Bildungskonzept 'Fallarbeit' wird nach dem 5. Arbeitsschritt eine strukturell abgesicherte **zeitliche Zäsur** eingelegt. Diese Zeit kann sowohl von den Fallberatern als auch den Teilnehmern (z.B. in kleinen Gruppen) genutzt werden, bezogen auf bestimmte Kernthemen zu erarbeiten, in welchen thematischen Kategorien bzw. Grundbegriffen

5.1.2 Die Zeitstruktur seminaristischer Weiterbildung zu Fallberatern

Bildung als Prozeß der Entwicklung menschlichen Urteilsvermögens ist ein Vorgang in der Zeit - sie bedarf der Zeit. Diese Aussage ist einerseits trivial, andererseits brisant. Die Trivialität ergibt sich aus der Tatsache, daß diese Einsicht zum Jedermannswissen gehört, die Brisanz aus der Sachlage, daß diese Einsicht unter restriktiven gesellschaftlichen Bedingungen allzugern negiert wird. In gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen geraten auch Bildung und Lernen immer stärker unter Zeitdruck: Lernen soll in immer kürzeren Lernzeiten zu spezifischen Qualifikationen führen, die zweckgerichtet verwertet werden können.

Diese gesellschaftliche Dimension von Bildung, Lernen und Qualifikation liegt wie ein Schleier über jeder Form organisierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie materialisiert sich in spezifischen Erwartungen der 'Nutzer' der Weiterbildung (Institutionen); sie ist als soziales Deutungsmuster auch in den Köpfen der Subjekte existent¹. Dingfest wird sie, wenn es darum geht, die zeitliche Dimensionierung der Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern zu entscheiden. Dingfest wird sie in der Weise, als es eine latente Normierung gibt, die lautet: so schnell wie möglich, so wenige Seminartage wie möglich. Sich dieser Normierung durch extensive Zeitansätze entziehen zu wollen bedeutet, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' von vornherein als gescheitert zu erklären - weil sich niemand für das Seminarangebot anmeldet.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Einsichten und Erkenntnisse zur zeitlichen Dimensionierung von seminaristisch verfaßten Maßnahmen zur Weiterbildung von Fallberatern zu sehen.

Ergebnisthese: Die zeitliche Dimensionierung der Modellseminare in insgesamt 10 Seminartage, aufgeteilt in 1x6Tage und 1x4Tage mit einem zeitlichen Intervall von ca. 4-5 Monaten erscheint unter den gegenwärtigen gesell-

(Kontrastierungen) diese bearbeitet werden. - Die hier zur Sprache gebrachten Kategorien bzw. Grundbegriffe können einerseits eher umgangssprachlicher Art, sie können aber auch theoretischer Art sein. Dies ist die Handlungsbreite, die Fallberatern an dieser Stelle eröffnet wird. Allerdings, dies bleibt als Kompetenzproblem bestehen, auch umgangssprachliche Kategorien sind theoriegeleitet (Alltagstheorien) und entheben nicht eines **reflexiven Umgangs** mit ihnen. Gelingt dies nicht, kann Fallarbeit allzuleicht in einen unverbindlichen Austausch von Meinungen und Vorurteilen abrutschen - die Bildungsoptionen verschwinden.

¹ So begründete eine Teilnehmerin ihr Unbehagen am Seminarverlauf und am Bildungskonzept 'Fallarbeit' am 2. Seminartag damit, daß sie im Betrieb eine Menge Arbeit liegen habe und die Zeit, die sie im Seminar verbringe, besser an ihrem Schreibtisch nutzen könne.

schaftlichen Deutungen als Untergrenze akzeptierbar. Diese Zeit reicht aus, um den Erwachsenenbildnern die erwachsenenpädagogische und didaktische Grundkonstruktion des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' offenzulegen, ihnen Raum für eigenes Handeln als Fallberater sowie entsprechende Zeit für die Reflexion des Konzeptes sowie der eigenen Erfahrungen einzuräumen. Das zeitliche Intervall von 4-5 Monaten erscheint auch ausreichend, um die am Ende des ersten Seminarteils konzipierten **Handlungsprojekte**¹ der Teilnehmer umsetzen zu können.

Im folgenden werden in Erläuterung dieser Ergebnisthese einige speziellere Fragen und Problematiken, die sich aus dem Zeitmodell des Modellversuchs ergeben, aufgeworfen und diskutiert:

(1) Der **Einstieg** in die Fallarbeit ist mit 6 Tagen sehr knapp dimensioniert. Diese Zeit braucht es deshalb, weil am Anfang eine Form von didaktischem 'Chaos' entsteht (ständiger Wechsel zwischen Fallarbeit, Fallarbeitsreflexion, Gruppendynamik mit Rollen- und Positionsklärungen). Erst in der zweiten Hälfte der Woche kann eine Form von Strukturierung entstehen, die den Fallbearbeitungs- und Fallbearbeitungsreflexionsprozeß in eine Balance bringen lassen. Diese wird dann wiederum in Frage gestellt, wenn die Erwachsenenbildner beginnen, die Bearbeitung ihrer Fälle in Eigenregie zu übernehmen. Denn aus der Eigenerfahrung als Fallberater entstehen Problematisierungen, die sich so aus der Rolle des bloß Beobachtenden bzw. des an der Fallbearbeitung beteiligten Teilnehmers nicht ergeben. Dadurch wird die Fallbearbeitung im eigentlichen Sinne wiederum ständig durch Metareflexionen durchsetzt.

(2) Der **zweite Seminarteil** sollte keinesfalls kürzer ausfallen, eher um mindestens einen Tag länger; andernfalls gehen die Praxisreflexionen verloren. Wie dieser Teil in einem der Modellseminare von der Seminarleitung inhaltlich und zeitlich vorstrukturiert wurde, zeigt das folgende Beispiel:

¹ Vgl. dazu Kapitel 4.1.3.2.2 (8). An dieser Stelle soll knapp auf die Problematik hingewiesen werden, die darin besteht, daß die Mehrzahl der Teilnehmer beider Modellseminare im Zeitraum zwischen dem 1. und 2. Seminarteil kein Praxisfeld zur Verfügung hatten, um sich als Fallberater ühend und erprobend zu bewähren. - Wünschenswert wäre deshalb, wenn diese Möglichkeit strukturell in der Weise vorentschieden wäre, als daß das Seminarangebot für die Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern unmittelbar mit einem 'Übungsfeld' gekoppelt wäre. Für den hier besprochenen Modellversuch stand diese Möglichkeit leider nicht zur Verfügung.

Konzept für die Durchführung des 2. Teils des 1. Modellseminars für Fallberater

Beginn des Seminars: Mittwoch, 5. Juli 199x, 11 Uhr.

11 Uhr: Begrüßung und Vorstellung des Seminarkonzeptes

1. Reflexion der Projekt-Erfahrungen mit dem 'fallorientierten Fortbildungskonzept' in den vergangenen Wochen:

- Welches sind die Projekterfahrungen - Gelegenheit zur beschreibenden Darstellung in Kurzform - reihum.
- Welches sind die aus den Projekterfahrungen abzuleitenden Fragen, Probleme, Themen an das Seminar? - Gelegenheit zur Verschriftlichung und Visualisierung der aus den Projekterfahrungen resultierenden Anfragen an das Seminar.

2. Reflexion der Frage, welche Erfahrungen jeder Teilnehmer im Umfeld des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in den nächsten Tagen noch machen will:

- Bearbeitung einer komplexen Fallsituation - in der Rolle X - Frage: Welcher Fall?
- Bearbeitung von Teilschritten der Fallbearbeitung (z.B. Moderation von Schritt 6; es ist denkbar, daß entlang eines einzigen neuen Falles z.B. mehrere TN unabhängig voneinander den Schritt 6 moderieren).

3. Reflexion der offenen Fragen, die die TN im Zusammenhang mit der Fallarbeit thematisieren wollen, z.B.:

- Bildungstheoretische und andere Begründungen einzelner Schritte; spezifische Problematiken einzelner Schritte für Teilnehmer und Fallberater.
- Berufliche Anwendungsfelder des Konzeptes und notwendige Anpassungen des Konzeptes auf der
 - inhaltlichen Ebene ('Ausdünnung' des Modells)
 - der methodischen Ebene (Kreisbildung, Ablauf der Schritte)

4. Abschluß der 'Programm'diskussion, indem die von jedem einzelnen Teilnehmer definierten Themenkreise 'öffentlich' gemacht werden - mit Kärtchen im Seminarraum sichtbar aufgehängt werden, so daß daraus das inhaltliche Profil des Seminars gemäß der Erwartungen der Teilnehmer erkennbar wird.

Nach Abschluß dieses Schrittes Beginn mit dem gemeinsam festgelegten Programm.

5. *Ende des Seminars am Samstag, 8. Juli 199x: Am Samstag Vormittag sollte - für die wissenschaftliche Begleitung - auf alle Fälle eine ca. 2 stündige offene Diskussionsrunde über den Gesamtkomplex des Seminars gestaltet werden:*

- *Nochmals die Relevanz des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' für die verschiedenen Felder der beruflichen Fortbildung thematisieren (möglicherweise hat sich dies durch die Reflexionen während des Seminars schon erledigt).*
- *Vor allem aber eine Reflexion der Teilnehmer über ihre subjektiven Zugänge zum Bildungskonzept 'Fallarbeit' - Lernwiderstände; Veränderung des Konzeptes gem. der eigenen Kompetenzen; Integration der eigenen Kompetenzen in das Konzept u.ä.*
- *Reflexion des Konzeptes des Modellseminars in seinen zwei Teilen.*
- *Inwieweit an diesem Samstag Vormittag auch noch **Projektpläne** für die Rückkehr in die Seminarpraxis erstellt werden, sollte mit den TN im Laufe der Woche besprochen werden.*

(3) Ein **zeitliches Intervall** von 4-5 Monaten erscheint ausreichend, um die am Ende des ersten Seminarteils konzipierten **Handlungsprojekte** der Teilnehmer umsetzen zu können.¹ Gegen ein längeres Intervall spricht der Umstand, daß es im zweiten Seminarteil vor allem auch um die Reflexion dieser Erfahrungen als Fallberater geht. Die Vermutung ist, daß diese Reflexion umso nachhaltiger geschieht, je unmittelbarer die Erfahrungen sind.

Die Handlungsprojekte als struktureller Teil des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' und als struktureller Bestandteil der beiden Modellseminare erwiesen sich als Indikator für die Nähe oder Ferne, die die Teilnehmer im ersten Seminarteil zum Bildungskonzept gewannen. Anders ausgedrückt: die Wahrnehmung oder Vermeidung von Praxisaufgaben im Seminarintervall erscheint ein guter Hinweis dafür zu sein, welche Fallberater sich ernsthaft mit dem Konzept verbinden konnten, sich möglicherweise gar mit ihm identifizieren und welche eher auf Distanz gegangen sind. Diese Aussage basiert auf der Beobachtung, daß von allen denjenigen Teilnehmern, die sich nach Abschluß des Modellversuchs vom Konzept verabschiedet haben und deshalb auch die

¹ Vgl. dazu Kapitel 4.1.3.2.2 (8)

vom Seminar- und Projektteam angebotenen Kontakte nicht wahrnahmen, kein einziger über Handlungsprojekte Praxiserfahrungen zwischen den beiden Seminarblöcken machte, dementsprechend auch im zweiten Seminarteil nicht an den eigenen Erfahrungen, sondern (nur) an Fremderfahrungen lernte.

5.1.3 Kontinuierliche Beratung und Begleitung der Fallberater in ihrer Weiterbildungspraxis

Ergebnisthese: Insgesamt reichen 10 Seminartage für die Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern nicht dazu aus, Handlungskompetenz im eigentlichen Wortsinne zu erwerben. Unabdingbar erscheint deshalb eine institutionalisierte und kontinuierliche Beratung und Begleitung jener Fallberater, die in ihre Erwachsenenbildungspraxis das Bildungskonzept 'Fallarbeit' implementieren wollen.

Wenn der Seminarteil zur Weiterbildung zu Fallberatern nicht ausreicht, um handlungskompetent zu werden, stellt sich die Frage nach der Legitimation des Gesamtkonzeptes. Dilettanten in die Weiterbildungspraxis zu entlassen, untergräbt jedes Weiterbildungskonzept. Über formalisierte Aus- und Weiterbildung 'fertige' Berufstätige entlassen zu können, erscheint in allen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen als Illusion. Die Legitimationsfrage stellt sich deshalb für die Weiterbildung zum Fallberater in entschärfter Form. Praxis hat es strukturell auszuhalten, daß berufliche Handlungskompetenz letztlich erst durch berufliche Arbeit in Kombination mit formalisierter Aus- und Weiterbildung entsteht¹.

Den Spagat zwischen diesen beiden Polen herzustellen ist deshalb die Herausforderung für jede (formalisierte) Aus- und Weiterbildung, auch für die Weiterbildung zu Fallberatern. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, Fallberater nach Abschluß des seminaristisch angelegten Weiterbildungsteiles in ihrem Bemühen, die grundgelegten Kompetenzen durch Arbeit zu fundieren und ständig zu verbessern, in organisierter Art und Weise zu unterstützen. Diese Unterstützung kann in unterschiedlicher Weise gestaltet werden. Im Nachgang zu den beiden Modellseminaren hat das Seminarteam einige der möglichen Beratungs- und Begleitungsformen praktiziert:

* **Zusammenarbeit als Fallberater** bei Projekten, die die Teilnehmer in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen aquiriert haben. Insgesamt 6 Teilnehmer an den Modellseminaren haben mit Personen aus dem Seminar-/Projektteam in

¹ Das hier angesprochene Dilemma wird in der Ironisierung der Erwartungen von Praxis an Berufsbewerber deutlich: der 25jährige Manager (jung, dynamisch), der 20 Jahre Berufserfahrung ('alter Hase') und eine Promotion (intelligent und zielstrebig) vorzuweisen hat - als Voraussetzung für seine Einstellung.

den letzten beiden Jahren fallorientierte Seminare durchgeführt. Diese Unterstützung erwies sich nach Einschätzung aller Fallberater als besonders effizient. Dafür steht folgende Aussage eines Fallberaters: *„Durch die Zusammenarbeit mit dem Fallberater aus dem Projektteam habe ich das ‘Original’ des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’ in der Praxis erlebt. Dies hat mir geholfen, meine noch offenen Fragen zur Begründung des Konzeptes und seiner verschiedenen Schritte zu klären, meine Praxis der Moderation der einzelnen Schritte nochmals zu überdenken, die Bedeutung des 6. Arbeitsschrittes zu erkennen und Hinweise für dessen Ausgestaltung zu bekommen. Diese Zusammenarbeit hat mich nochmals einen wichtigen Schritt vorwärts gebracht.“* Ein anderer Fallberater stellt fest: *„Jetzt ist mir die Bedeutung der Schritte 7-9 in diesem Konzept besonders deutlich geworden. Diese hatte ich in meiner Wahrnehmung ziemlich an den Rand gedrängt. Fallarbeit war für mich eigentlich mit dem 6. Schritt abgeschlossen.“* Wiederum ein anderer Fallberater meinte: *„Nun hat sich für mich erst die Bedeutung der Handlungsprojekte, die die Teilnehmer am Ende des Seminars erstellen sollen, voll erschlossen. Bisher habe ich darauf kaum reflektiert und in meiner Fallarbeit den Teilnehmern auch keinen Raum zur Entwicklung dieser Projekte gegeben.“*

* Durchführung von **Workshops**, in denen praktische Fragen und Probleme sowie offene theoretische Hintergründe des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’ bearbeitet werden. Im Nachgang zu den beiden Modellseminaren hat das Leitungs- und Projektteam bisher 2 Workshops durchgeführt, an denen jeweils ca. die Hälfte der an den beiden Modellseminaren beteiligten Erwachsenenbildner teilgenommen haben. Diskutiert wurden Fragen der Aquisition des Bildungskonzeptes, Erfahrungen einzelner Fallberater in verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung mit sich, dem Konzept, den Teilnehmern und den Weiterbildungsträgern, (theoretische) Vergewisserungen der einzelnen Arbeitsschritte des Arbeitsmodells sowie das Kernthemenproblem.

* **Einzelgespräche** mit und **Einzelberatung** von Fallberatern im Zusammenhang mit ihren konkreten Anliegen und ihren problemhaltigen Erfahrungen. Diese Form der Beratung von Fallberatern liegt in der Logik des Bildungskonzeptes ‘Fallarbeit’, indem es dessen Beratungsteil in die Kooperation unter Fallberatern integriert. Wie diese Kooperation praktisch aussehen kann, dazu zwei Beispiele:

1. Beispiel: Ein Fallberater schickt ein Papier, in dem er das Bildungskonzept ‘Fallarbeit für betriebliche Ausbilder’ beschreibt und mit dem er Weiterbildungsträger und deren Ausbilder für das Bildungskonzept ‘Fallarbeit’ interessieren will. Er bittet um ‘Begutachtung’ dieses Papiers. In seiner Konzeptbeschreibung findet sich folgende Passage: *„In meinem Ausbilderalltag ist ein ‘Fall’ eine für mich problematische Situation. Ein ‘Fall’ verunsichert mich,*

weil es mir trotz intensiver Bemühungen nicht gelingt, aus der für mich ausweglosen Situation herauszufinden.

Dieser Umstand stellt meine Kompetenz als Ausbilder massiv in Frage. Zugleich stehe ich aber auch unter dem Druck, handeln zu müssen, und suche deshalb weiter nach Lösungsmöglichkeiten bzw. nach einer passenden Weiterbildung oder Beratung, die mir hilft, neue Wege aus meiner 'Ausweglosigkeit' zu finden.“

Zu dieser Beschreibung der Ausgangssituation für Fallarbeit wurde dem Fallberater folgende Sicht in Form eines Schreibens angeboten:

„Lieber X,

Gerade kam Dein Brief, ich setze mich gleich an die Antwort. Manches habe ich direkt in Dein Aquisitionspapier 'reingeschrieben. Zusätzlich sind mir folgende Anmerkungen wichtig:

Du solltest die Handlungsirritationen der Ausbilder nicht so dramatisieren. Damit grenzt Du alle aus, die nicht in solchen 'massiven' Konflikten stecken. Dies ist unnötig und sachlich auch nicht gerechtfertigt, denn, Fallarbeit ist sogar dann hilfreich, wenn jemand eine Geschichte erzählt, in der er sich als sehr kompetent erlebt hat. Solche Erfolgsgeschichten zu durchdringen eröffnet z.B. die Chance, nach den 'Erfolgskriterien' des Fallerszählers zu sehen - und diese einer pädagogischen Reflexion zugänglich zu machen. Dies dürfte sich m.E. in den allermeisten Fällen sehr lohnen.

Nur - wer im Beruf Erfolg hat, kommt in keine fallorientierte Fortbildung. Das ist die Krux. Ergo, es gilt, die Ausbilder zu ermutigen, auch ganz 'seichte' Problemlagen als Fälle anzubieten. Also Dinge, die ganz alltäglich passieren, ein wenig lästig, unangenehm sind, aber wirklich nicht massiv stören (z.B. ein Azubi kommt ab und zu zu spät; der Chef bewilligt dieses Jahr kein Geld für eine neue Maschine; der Jugendliche verschwindet immer mal wieder als Jugendvertreter; ein Ausbilderkollege läßt gegenüber einem Jugendlichen ab und zu 'die Sau 'raus'). Also Dinge, die den Alltag auch würzen, über die man sich dennoch Gedanken macht, weil sie so nicht in Ordnung sind und man möglicherweise auch etwas dagegen tun will oder schon tat.

Also das Prinzip: Fallarbeit holt die Ausbilder bei ihren alltäglichen kleinen Sorgen, aber auch bei großen und massiven Problemlagen ab.

Es fehlt in dem Papier der wichtige Gedanke, daß nicht nur für die jeweiligen Fallerszähler, sondern für alle beteiligten Ausbilder ein weiterführendes

Lernangebot entsteht. In jeder Fallgeschichte stecken verallgemeinerungsfähige Einsichten. Diese werden erarbeitet. Diese stellen ein konkretes Lernangebot für die Ausbilder dar. Ich schlage folgende Formulierung in Deinem Papier vor:

'Die am konkreten Fall orientierte Fortbildung ermöglicht, wie in einem Brennspiegel, auch verallgemeinerungsfähige Einsichten in das berufliche Handeln von Ausbildern zu gewinnen. Deshalb können auch jene Ausbilder, deren Fallgeschichte nicht bearbeitet wird, aus dem Seminar einen hohen Lerngewinn ziehen. Auch ihnen gelingt es, sich für ihr Ausbilderhandeln konkrete Aufgaben zu stellen, die sie als Ausbilder weiterbringen.'

Viel Erfolg beim Reflektieren."

2. Beispiel: Derselbe Fallberater faxt nach einem eintägigen fallorientierten Seminar mit Frauen in Führungspositionen seine Erfahrungen, insbesondere auch seine Schwierigkeiten, Fallarbeit in einem 1-Tagesseminar zu inszenieren. Dazu die Antwort:

„Lieber X,

Fallarbeit an einem Tag. Eigentlich ist das nicht möglich, wenn man alle die mit dem Bildungskonzept verbundenen pädagogischen Ansprüche zur Gänze realisieren will. Nach meiner Erfahrung baut sich erst nach 3-4 Tagen eine Konzeptkompetenz auf, die dann die Länge der Fallbearbeitungen als irgendwie gerechtfertigt erscheinen läßt.

*Das Wenn und Aber zählt nicht. Die 'Lösung' des Problems liegt in der Ab-speckung der Ansprüche. Sobald man diesen Weg beschreitet, wird alles leichter. Dann kommt man zu **folgenden Modellvarianten** (die Zahlen bezeichnen die Schritte des Arbeitsmodells):*

1. Modell: 1 + 2 + 6 + 8: *Dieses Modell setzt auf die Aufklärung über thematische Knackpunkte. Es setzt nach wie vor an Handlungsproblematiken an und führt in diese wieder zurück. Dies ist unverzichtbar bei dem Konzept. Das ist ein Modell, das stark an der traditionellen Sicht von Erwachsenenbildung orientiert ist: Thematisches steht im Vordergrund und die Rolle des Fallberaters ist hier, durch seine Aufgabe, Schritt 6 thematisch zu strukturieren und die Teilnehmerkompetenzen zu bündeln, eine prominente.*

Wenn dieses Modell vom Fallberater kompetent und wohl dosiert repräsentiert wird, meine ich, können viele Teilnehmer, die in ihrer Weiterbildung vor allem Thematisches erwarten, sehr gut damit umgehen. Sie fühlen sich inhalt-

lich bereichert, vor dem Hintergrund einer Problematik, die ihnen bekannt vorkommt und mit der sie etwas anfangen wollen.

Man kann entlang dieser Grundstruktur im Plenum arbeiten, die Differenzierung nach Außen- und Innenkreis entfällt. Alle Teilnehmer sind Fallzuhörer, alle beteiligen sich am Rückfragen, alle suchen Knackpunkte, die der Fallberater sortiert, ergänzt, erweitert, alle beteiligen sich an der Bearbeitung der Kernthemen (aber auch Gruppen sind möglich), alle denken sich Lösungsmöglichkeiten aus. Am Ende des Tages kann man für alle noch Schritt 9 anhängen: Was hat jeder für Handlungsideen mitgenommen - Handlungsprojekte 'anleiern'.

Ich versuche nach dieser Grundstruktur in der Erwachsenenbildung immer dann zu arbeiten, wenn zu einem bestimmten Thema eingeladen wurde; dann entsteht in meinen Seminaren dieses Minimalmodell. Der 'Preis' ist ein Verlust der Bildungsziele 'Empathie', 'Perspektivenwechsel' und 'Verstehensfähigkeit'. In den Vordergrund drängt sich die Fähigkeit zur Problemanalyse und zur Erarbeitung von theoretisch begründeten Problemlösungen.

2. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 8: Wie Modell 1, aber um den Schritt 5 erweitert. Hier wird die Differenzierung nach den 5 thematischen Ebenen eingeführt. Dann kann man, bevor der 5. Schritt angegangen wird, zum Zwecke der Zeitersparnis vorab und gemeinsam klären, auf welcher Ebene man besonders weiterarbeitet (Personen, Beziehungen, Handlungsstrategien, Betrieb, Gesellschaft) Diese Entscheidung resultiert aus der Verdichtung der Fallzerählung auf 'Knackpunkte', die auf einer der Ebenen vermutet werden und die dann verstehend angegangen werden. Dann weiter wie Modell 1.

Auch hier kann man ohne Innen-/Außenkreis arbeiten. Alle Teilnehmer bilden eine Problemlösungsgruppe. Der Fallberater hat auch hier eine stark anleitende Rolle, die er immer dann zurücknehmen kann, wenn die Teilnehmer im Schritt 5 + 6 Eigenständiges erarbeiten.

3. Modell: 1 + 2 + 5 + 6 + 7 + 8: Wie das 2. Modell, erweitert um den Schritt mit den Lernnotwendigkeiten. Dieser ist ja dadurch begründet, daß er 'blauäugige' Problemlösungsempfehlungen verhindern soll. Fehlt dieser Schritt, verfallen die Teilnehmer in der Regel in Schritt 8 in normativ unterlegtes Problemlösen - d.h. sie denken sich Dinge aus, die bei näherem Hinschauen völlig unrealistisch sind. Die Enttäuschungen in der Praxis sind vorhersehbar.

Wie kann man entlang dieser Modellvarianten ein Seminar planen?

Ich habe mir überlegt, ob es, bei knappem Zeitbudget, möglicherweise nicht sinnvoll ist, in der umgekehrten Reihenfolge wie bisher vorzugehen. Also, der 1. Fall ist nicht das Langkonzept, sondern Modell 1. Der 2. Fall ist das Modell 2 und so weiter. So könnten die Teilnehmer selbst die Erfahrung machen, was ihnen 'reicht' bzw. was ihnen verloren geht, wenn sie auf dem 1. Modell beharren.

- a) Ein 1-Tagesseminar: 3 x Modell 1;
 2 x Modell 1; 1 x Modell 2;
 1 x Modell 1; 1 x Modell 3

oder in anderen Kombinationen, die man als Leiter gemäß Zeitbudget flexibel einführt.

- b) Ein 2-Tagesseminar:

- b) Ein 3-Tagesseminar:

Die Herausforderung dieser Rahmenbedingungen ist natürlich, daß wir Fallberater auch eine bestimmte Bandbreite in uns haben. Dogmatische Positionen helfen nicht weiter.

Ich persönlich halte, entlang meines Selbstverständnisses, alle 4 Modellvarianten für begründbar. Sie sind in jedem Falle attraktiver als alle jene Weiterbildungskonzepte, die nicht von Handlungsproblematiken ausgehen, die also irgendwelche Themenblöcke in den Raum stellen und den Teilnehmern die Aufgabe zuschieben, sich die richtigen Teile für ihre Arbeit herauszupicken.“

Mit diesen beiden Beispielen wird deutlich, daß sich Beratung an den konkreten Problemstellungen des Weiterbildungsalltags der Fallberater orientiert, diese Problemstellungen hinterfragt und Problemlösungsoptionen in Aussicht stellt. Wie der Fallberater dann damit umgeht, ist wiederum seine Sache. Der Fallberater X faxte auf den Brief folgenden Text:

„Meine gestrige Fallarbeit mit 12 Frauen, die sehr unterschiedliche Führungspositionen ausfüllen, hatte wohl für mich den größten Lerneffekt. Ich habe auf der Basis einer guten Lernbeziehung experimentieren können. Aus heutiger Sicht ist es mir gelungen, nach einer ausführlichen Erklärung die 10 Schritte an einem vergleichswisen einfachen Fall durchzuziehen - ohne wie sonst das komische Gefühl 'nichts Richtiges geboten zu haben' zu behalten.

Ich konnte nämlich die unterschiedlich aktive Beteiligung der einzelnen Frauen einfach gelten lassen.

Nach meiner Ansicht hat die Fallgeberin viel gelernt. Vier Frauen haben sich im Fall wiedergefunden. Allgemeine Rückkoppelung: Nicht gleich von 1. zu 8. springen. Es blieb eine Art Balance zwischen meiner deutlichen Haltung 'Nur so geht das, wenn man in einem Fall wirklich lernend vorankommen will' und der Position der Teilnehmerinnen 'Ist mir zu umständlich, zu ausführlich', die es allen ermöglichte, sich sowohl da als auch dorthin zu stellen. Aus meiner Sicht spielt dabei das 'Empathische' in und um die Fallarbeit eine große Rolle.

Ich bilde mir ein, die Frauen haben jetzt eine Idee vom 'Lernenden Durchdringen von Fallsituationen' und zwar unabhängig davon, welche Meinung sie derzeit dazu entwickeln konnten. Als Optimist vermute ich, daß sie in realen Fallsituationen sich bestimmt an diese zähe Fallarbeit erinnern. Jedenfalls war genügend Nach-Denken für mich erlebbar.

Der zweite Fall machte den Frauen sichtbar, daß Fallberatung flexibel und variantenreich sein kann. Eine sehr selbstbewußte und kluge Frau wollte mein Angebot der 'Duett-Fallarbeit' nutzen, um mit ihrem Geschäftspartner aus bestimmten Gründen am kommenden Montag eine grundlegend neue Zusammenarbeit zu entwickeln. Wir haben quasi einen Fall bearbeitet, der real noch nicht stattgefunden hat. Es existieren nur Befürchtungen aus den Erfahrungen heraus, daß beispielsweise etwas eskalieren könnte. Durch die erfahrungsgesicherte Situationsbeschreibung ließ sich dieser virtuelle Fall so bearbeiten, als wäre er schon passiert (Schritte 1-6,8).

Ich habe es als eine Art 'öffentliche Beratung' erlebt. In etwa 40 Minuten konnten alle Schritte von 1-5 durchgearbeitet werden. Es fand die von Dir im 2. Modell beschriebene Verdichtung statt. Im Nachgang finde ich das in diesem Fall aus heutiger Sicht nicht gut gelungen. Es entstand für mich so etwas wie eine 'Verarmung' des Falles. Die Beziehungskiste von zwei Personen wurde zu bedeutsam. Schritt 6 hatte eine entsprechend beschränkte Themenvielfalt. Emotional gefärbtes Alltagswissen zu Beziehungsproblemen und deren Klärung wurden massiv angeboten - inkl. aller Weibertricks. Viel Empathie war anwesend. Ich befürchte sogar, daß ich mit meinem öffentlichen Vor-Denken (2.-5. Schritt) dafür den Boden bereitet habe. Entsprechend empathische Ratschläge kamen im Schritt 8. Ich konnte nur noch allen 'Rat-Schlägerinnen' die Augen öffnen, um wahrnehmen zu lassen, daß die Fallgeberin dafür nicht mehr offen ist, vielleicht bereits alles abwehrt. Es war nicht nur sichtbar, sie hat es auch bestätigt."

Ein Beratungsverlauf wie der hier dokumentierte macht in seiner Form und seiner Inhaltlichkeit deutlich, daß Fallberatung als Profession eine Entwicklungsaufgabe darstellt, die nicht mit dem Abschluß eines 10-tägigen Seminars abgeschlossen sein kann. Sie stellt sich in unterschiedlichen Situationen bei der Implementierung und Durchführung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' immer wieder neu. **Beratung und Begleitung werden dadurch zu konstitutiven Bedingungen des Seminarmodells zur Weiterbildung von Fallberatern.** Wie diese Unterstützung vom Fallberater X wahrgenommen und eingeschätzt wird, zeigt der folgende Text. Der Fallberater zieht für sich nach etwa zweijähriger Kooperation mit dem Leitungs- und Projektteam eine Zwischenbilanz: *„Ich merke, wie Deine Rückinformation mein Lernen sehr intensiviert; auch das momentane Tempo und die Info-dichte in unserer Kommunikation entspricht meinem gegenwärtigen 'Lernleben'. Ich erlebe mit Deinen Rückkoppelungen auf meine Fragen eine wunderbare 'psychologische' Stütze. Mein innerer Druck, mich nun endlich um das Geldverdienen zu kümmern, wird dadurch lenkbarer und ich habe so die innere Ruhe, all die Vorbereitungen zu realisieren, die aus meiner Sicht wichtig sind, um mich dann offensiv auf dem Weiterbildungsmarkt zu bewegen. Außerdem arbeitest Du ja genauso auf den Markt hin. Nicht zuletzt ist es für mich ein Genuß, etwas von Dir zu lesen.*

Das ist für mich vorgelebte Fallberatung.“

* **Aufbau eines Beratungsnetzes.** Die modernen Kommunikationstechniken (Internet, E-mail) eröffnen Beratungsoptionen, die über die Einzelberatung und Einzelfallberatung weit hinausgehen können. Gegenwärtig wird im Seminar- und Projektteam mit den Vorarbeiten begonnen, fallarbeitsbezogene Texte¹ ins Internet einzustellen bzw. durch die Einrichtung von E-mail-Adressen den Datenaustausch² zu forcieren. Einige Fallberater forcieren von sich aus diese Möglichkeiten; offenbar versprechen sie sich davon eine Form von Unterstützung, die sie auf andere Weise so nicht bekommen. In Aussicht steht ein Beratungsnetz, in das sich alle jene einfädeln können, die sich dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' nähern wollen bzw. genähert haben und die sich von allen Fallberatern in unterschiedlichster Weise Unterstützung holen wollen.

¹ Dazu zählen z.B. die Forschungsberichte des Projektteams und andere Publikationen in der Fachliteratur im Umfeld des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'. Erst die Zukunft wird erweisen, welche fallarbeitsbezogenen Informationen in welcher Form eingestellt bzw. verschickt werden und wie diese Informationen be- und genutzt werden.

² Z.B. Werbeschriften für fallorientierte Seminare; Erfahrungsberichte aus Seminaren.

5.1.4 Die Vorbildung der Teilnehmer

In Hinblick auf die vielfältigen und anspruchsvollen Kompetenzerfordernisse des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' kommt der Frage, ob und ggfs. in welcher Weise die Seminarteilnehmer einer Vorauswahl unterzogen werden sollten, um ein homogeneres Vorbildungsprofil der Teilnehmergruppe zu erreichen, eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Auch weiß jeder erfahrene Erwachsenenbildner, daß eine Lern- und Arbeitsgruppe nur ein bestimmtes Maß an Differenzen aushält. Sind diese in für die Gruppe wichtigen Dimensionen (z.B. Lernbereitschaft; Berufserfahrung) zu groß, entwickeln sich so starke retraktive Gruppenkräfte, daß die Lerngruppe gelähmt wird oder zerbricht. Der Bildungsprozeß erstickt in der Gruppendynamik.

Die Seminarverantwortlichen trugen diesen Gesichtspunkten in der Seminausschreibung in folgender Weise Rechnung:¹

Wer kann an dem Weiterbildungsseminar teilnehmen?

Die vorliegende Seminausschreibung wendet sich an betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal (Trainer, Kursleiter, Dozenten, Teamer usw.), die sich in den verschiedensten Feldern der beruflichen und nichtberuflichen Fortbildung von Bildungspersonal und von Führungskräften engagieren. Sie können in diesem Seminar ihr 'Repertoire' an Bildungskonzepten erweitern, indem sie sich in verschiedenen Rollen dieses neuen Konzeptes erproben und so ihre Fähigkeiten zur Moderation des Konzeptes überprüfen, entwickeln und erweitern.

Welche Kompetenzen sollten die Teilnehmer mitbringen?

- * *Die Teilnehmer sollten über **Erfahrungen** als Trainer/Dozent/Teamer in der inner- oder außerbetrieblichen (beruflichen) Weiterbildung verfügen.*
- * *Hinsichtlich der Frage nach den **inhaltlichen Voraussetzungen** ist es hilfreich, wenn sich die Teilnehmer im Rahmen ihrer eigenen Aus- und Fortbildung theoretische Kompetenzen angeeignet haben, die für eine sachliche Durchdringung von Führungs- bzw. Bildungssituationen hilfreich sind. Ein diesbezügliches **Theoriewissen** wird in der Regel über ein (sozialwissenschaftliches) Hochschulstudium erworben, ist aber nicht zwingend an ein solches Studium gebunden. Im Zweifelsfall sollte diese Frage von den Interessenten mit dem Verantwortlichen des Modellversuches geklärt werden.*

¹ Siehe den gesamten Ausschreibungstext im Anhang.

Ergebnisthese: Durch die detaillierte Ausschreibung des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' in Verbindung mit **Bildungsberatung** im Vorfeld der Seminaranmeldung kann darauf hingewirkt werden, daß sich nur jene Erwachsenenbildner interessieren, die in einer sehr grundsätzlichen Weise an der Erweiterung ihrer Konzeptkompetenz interessiert sind. Das Auswahlkriterium 'Berufserfahrung' ist unabdingbar. Alle anderen Auswahlkriterien, auch die Form (formalisiert versus langjährige Erfahrung) und das Niveau (akademisch versus nicht-akademisch) der Vorbildung, treten dann in den Hintergrund, wenn die Seminarleitung und die Lerngruppe sensibel mit den Differenzen in der Weise umgehen, als sie diese als Bereicherung und zusätzliche Lernchance definieren und in die Fallarbeit integrieren.

Einige in beiden Modellseminaren typische Problemlagen, die mit den Vorerfahrungen der Teilnehmer und der Seminaurausschreibung zu tun hatten, waren:

* Seminaurausschreibungen können, im besten Falle¹, im Vorfeld des Seminars Wahrnehmungen strukturieren, Interessenlagen klären und Erwartungen in einer Weise beeinflussen, daß sie sich dem Seminarangebot annähern. In den Modellseminaren hat die Seminaurausschreibung dies in einem wichtigen Bereich nicht geleistet: der Unterschied zwischen einem komplexen Bildungskonzept², einer Seminar**methode** oder einer Gesprächsführung**technik** wurde nicht deutlich herausgestellt. Zwar wurde in der Ausschreibung der Begriff des Konzeptes in verschiedenen Zusammenhängen benutzt, allerdings unter dem Titel: 'Modellseminare für **Moderatoren** einer fallorientierten Fortbildung für betriebliches Führungs- und Bildungspersonal'. Der Moderatorenbegriff war für einige Teilnehmer der Schlüsselbegriff in der Seminaurausschreibung. Deshalb haben sie die Einführung und die Einübung in eine

¹ Die Selektionswirkungen von Veranstaltungslegenden ist der Erwachsenenbildung eine offene Frage, weil nicht erfaßbar wird, welche Teilnehmer sich aufgrund der Legende nicht in die Veranstaltung begeben. Auffällig ist indes, daß sich sehr viele Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen kaum im Detail aufgrund des Ausschreibungstextes informieren. Sog. 'Erwartungsabfragen' zu Beginn der Veranstaltungen bzw. Teilnehmerinterventionen im Verlaufe der Veranstaltungen lassen oft genug eine deutliche Diskrepanz zum Veranstaltungsthema erkennen. Dies ist ein Indiz dafür, daß es in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung aus der Sicht der Teilnehmer nicht nur um die Bildungsthematik im engeren Sinne geht. - Mit Blick auf die hier anstehende Frage sollen diese Hinweise andeuten, daß die möglichst informative Ausschreibung der Fallberaterseminare die mit Erwartungsdiskrepanzen verbundenen Problemlagen nicht verhindern kann.

² Wenn in der Seminaurausschreibung von 'Repertoire an Bildungskonzepten' gesprochen wird, dann konnte dabei an eher 'dozentenorientierte' (der Dozent als Vermittler) oder 'prozeßorientierte' (gruppensdynamische) Konzepte gedacht werden. Auch die Moderation (Moderator als Helfer) kann in diesem Sinne als Konzept gefaßt werden.

Moderatorentätigkeit erwartet. Die daraus entstandenen Problemlagen haben den Seminarverlauf, zumindest zu Beginn, belastet.

* Eine zweite Problemlage in beiden Seminaren bestand darin, daß Teilnehmer mit und ohne akademische Abschlüsse zusammengearbeitet haben, wobei die Seminarleitung in geradezu typischer Weise den akademischen Bereich repräsentierte. In der Seminaurausschreibung wurde dieser Sachverhalt mit dem Verweis auf 'theoretische Kompetenzen' aufgenommen, ohne von der Seminarleitung bei der Entscheidung über die Teilnahme von Interessenten dann als Ausschlußkriterium benutzt worden zu sein. Deshalb kam es in beiden Gruppen zu diesen Differenzen in den formalisierten Vorbildungen. Die Gefahr bei dieser Konstellation der Seminargruppe liegt in der (schleichenden) Ausgrenzung einzelner Teilnehmer oder kleiner Teilnehmergruppen, z.B. über spezifische Sprachspiele: Wenn die Leiter der Seminare ein wissenschaftliches Denk- und Sprachvokabular haben und ein Teil der Teilnehmer ebenfalls, dann kann sich eine Insidersprache als seminaristisches Sprachspiel durchsetzen, durch das andere Wahrnehmungsweisen und begriffliche Fassungen von Welt (schleichend) ausgegrenzt werden.

Bei solchen oder vergleichbaren Gruppenkonstellationen erscheint deshalb in der Seminarleitung die Aufmerksamkeit und die Kompetenz als zwingend, die Wissenschaftssprache auf eine Alltagssprachliche Ebene zu transformieren, ohne die Sachverhalte zu trivialisieren. Eine Seminarleitung, die zu einem ausgleichenden Moment in den Sprachspielen des Seminars wird, kann den einen oder anderen interpersonellen Konflikt abfedern bzw. schwierige Gruppenentwicklungen vermeiden. - Sind solche oder ähnliche Aufmerksamkeiten und Kompetenzen in der Seminarleitung plaziert, erscheint es kein prinzipielles Problem zu sein, Akademiker und Nicht-Akademiker, Personen aus unterschiedlichen Berufsfeldern, 'Theoretiker' und 'Praktiker', Pädagogen und Soziologen, Berufsanfänger und Berufsroutiniers u.a.m. in einem Seminar zusammenzuspannen und die Differenzen, das jeweilige Fremde, für das gemeinsame Lernen produktiv werden zu lassen.¹

5.1.5 Die Bedeutung eines begleitenden Literaturstudiums

In den Modellseminaren kam man, in unterschiedlichen Zusammenhängen, immer wieder auf das Thema zu sprechen, welche Art von Literatur für welche Anforderungen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' hilfreich und unter-

¹ An dieser Stelle sei noch eine weitere Rahmenbedingung für diese Sichtweise eingeführt, die Größe der Seminargruppe. Das Leitungs- und Projektteam hält eine Gruppengröße von 10-12 Teilnehmern für optimal. Innerhalb dieser Gruppengröße läßt sich mit den Differenzen, die die Teilnehmer als für sich wesentlich begreifen und die sie im Seminar nicht ohne Not aufgeben wollen bzw. sie gar nicht aufgeben können, noch produktiv umgehen.

stützend sein könnte. Die Teilnehmer haben einerseits Literatur angefragt; die Seminarleitung hat diesem Ansinnen durch die Vorlage eines entsprechenden Papiers Rechnung getragen.¹

Ergebnisthese: Die Unterstützung der eigenen Weiterbildungsbemühungen zum Fallberater durch ein Literaturstudium erscheint notwendig, wenn nicht sogar zwingend. Die Auseinandersetzung mit Literatur gehört, ähnlich wie das Moment der kontinuierlichen Beratung und Begleitung, zu einem konstitutiven Moment einer seminaristisch angelegten Weiterbildung von Erwachsenenbildnern zu Fallberatern. Das Finden und die Auswahl 'geeigneter' Literatur stellt ein schwieriges Problem dar, das über kollektive Beratungsnetze² am ehesten lösbar erscheint.

Mit Blick auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' sowie die Weiterbildung zum Fallberater gilt es zwei Arten von Literatur zu unterscheiden:

(1) Literatur zum Bildungskonzept 'Fallarbeit'

Hierbei handelt es sich um die folgenden Veröffentlichungen in der Fachliteratur, in denen das Konzept beschrieben und in aller Regel durch Rekurs auf eine Fallbearbeitung erläutert wird.

Mechler, M., Rudi, Außenseiter! Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 12-15

Müller, K. R., Konflikt und Kommunikation - Das ist ungerecht! Eine Ausbilderin entwickelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 16-21

Müller, K. R., Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/M. 1993, Band 31, S. 91-100

Müller, K. R., Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen? In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Dokumentation über den 5. Bayerischer Berufsbildungskongreß, München 1993, S. 273-279

¹ Siehe in der Anlage: Begründungen für **Literaturhinweise** zur Vorbereitung der Fallberater auf die Anforderungen der Schritte 5, 6 und 7 des Arbeitsmodells im Rahmen der fallorientierten Fortbildung.

² Vgl. Kapitel 5.1.3

Müller, K. R., Ausbilderinnen und Ausbilder lernen aus ihren Erfahrungen mit der Umweltbildung am Arbeitsplatz. In: *Ausbildungsentwicklung und Umwelt. Fallsammlung - Informationen - Modelle. Eine modellversuchsübergreifende Zeitschrift.* Hrsg. Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. und Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 15, Berlin 1996, S. 39-48

Müller, K. R., Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: *Arnold, R., Lebendiges Lernen.* Baltmannsweiler 1996, S. 255-275

Auch die drei Forschungsberichte über den Modellversuch 'fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für AusbilderInnen' zählt zu dieser Art von Literatur:

Müller, K. R., Mechler, H.-J., Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung“ für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1992

Müller, K. R., Mechler, M., Lipowsky, B., Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ Band 1: Ergebnisse. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1997

Müller, K. R., Mechler, M., Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal.“ Band 2: Materialband. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1999

Neben der Frage, welche Literatur für Fallberater hilfreich sein könnte, stellt sich im Zusammenhang mit der Weiterbildung zu Fallberatern die didaktische Frage, ob und ggfs. an welcher Stelle des Seminarprozesses welche Literatur über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' integriert werden könnte.

* Die Einschätzung des Leitungs- und Forschungsteams ist, diese Literatur auf keinen Fall in der Einstiegssituation anzubieten. Damit würde der Weg über Erfahrungsbildung verbaut. Am Ende des 1. Seminarteils könnte diese Literatur als Unterstützung im Sinne einer Nacharbeitung der Fallberaterseminare sinnvoll plaziert sein. Die Fallberater könnten sich theorieorientiert und intensiv mit dem Arbeitsmodell und seinen spezifischen Anforderungen auseinandersetzen - vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in und mit den Fällen im Seminar. Diese Literatur könnten sie auch benutzen, um ihre Praxis-

erfahrungen, die sie in den Seminarintervallen machen, selbständig zu reflektieren. Dies könnte dazu führen, daß die Teilnehmer in den zweiten Seminarteil nicht nur eine spezifische Erfahrungsqualität, sondern auch ein gewachsenes theoretisches Verständnis des Bildungskonzeptes hineinbringen.

Diese Reflexionen könnten auch eine Art Selbstvergewisserung darstellen in dem Sinne, als sich die Teilnehmer Klarheit darüber verschaffen, für welchen beruflichen Verwendungszusammenhang sie die Fallarbeit benutzen wollen, welche Zwecke das Bildungskonzept selbst unterstützt und welche nicht. Damit wären die Teilnehmer gefordert, ein klares Erwartungs- und Anforderungsprofil zu entwickeln und sich in dieser Weise in den 2. Seminarteil einzufügen.

* Teile dieser Literatur könnten als Unterstützung des Lernens im Seminar selbst Verwendung finden, z.B. die Beschreibungen und Reflexionen des Arbeitsmodells und der Frage, wie die Fallberater die einzelnen Schritte 'anmoderieren' können bzw. müssen, um dem didaktischen Sinn des jeweiligen Schrittes zu entsprechen.

(2) Literatur zu den thematischen Anforderungen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'

Bei dieser Art von Literatur geht es um Hilfestellung für die Bewältigung der inhaltlichen Anforderungen an die Fallberater. Das Studium dieser Literatur kann jene fachlichen Kompetenzen fundieren, verbessern und erweitern, die den Fallberater in den Stand setzen, insbesondere bei der verstehenden Durchdringung der 5 thematischen Ebenen im 5. Schritt und bei der Kernfragenbildung und -bearbeitung im 6. Schritt inhaltlich weiterführende Beiträge anzubieten. Diese 'Beiträge' stammen aus Wissensquellen, die den Weiterbildungsteilnehmern in aller Regel nicht zur Verfügung stehen (insbesondere das Wissenschaftswissen).¹

*** Fachliteratur während des Seminars**

Die Einschätzung des Leitungs- und Forschungsteams ist, auch diese Art von Literatur auf keinen Fall in jener Phase des Weiterbildungsmodells einzusetzen, in der das handlungs- und erfahrungsorientierte Lernen im Mittelpunkt steht.² Damit würde der Weg über Erfahrungsbildung erschwert wenn nicht gar verbaut. Dieser Typ von Literatur könnte allenfalls dann im fortgeschrittenen Stadium des 1. Seminarteils eingeführt werden, wenn die Teilnehmer,

¹ Vgl. dazu im einzelnen die Literaturangaben, die in den Teilen 5. bis 8. der Anlage 'Literaturhinweise' angegeben sind.

² Bei zwei Seminarblöcken also auf keinen Fall im ersten Seminarteil.

möglicherweise in Arbeitsgruppen, versuchen, einzelne Kernthemen thematisch zu strukturieren und zu entwickeln.

*** Fachliteratur im Intervall zwischen den Seminarteilen**

Am Ende des ersten Seminarteils könnte dieser Typ von Literatur als Angebot zur theorieorientierten Nachbereitung und Vertiefung der Kernfragenarbeit bei den bearbeiteten Fällen im Sinne eines Selbststudiums dienen. Die Teilnehmer könnten dann versuchen, mit dem aus der Literatur extrahierten Sonderwissen die im Seminar bei einzelnen Fällen identifizierten Kernfragen selbstständig zu strukturieren und thematisch zu entwickeln, also eine Art gedanklichen Entwurf für die Kernfragenarbeit zu versuchen.

*** Fachliteratur nach dem Seminar**

Die kontinuierliche Literatuarbeit ermöglicht es Fallberatern, eine Art Kernthemendatei aufzubauen. Die den Fallberatern zuwachsende Erfahrung mit Fallsituationen aus einem bestimmten Berufsfeld (z.B. Fälle aus Führungssituationen), kombiniert mit der theoriegeleiteten Durchdringung dieser Fallsituationen auf unterschiedlichen thematischen Ebenen läßt über die Zeit eine Kompetenz entstehen, die Fallarbeit für die Fallberater zur befriedigenden beruflichen Tätigkeit werden läßt.

Literatuarbeit nach dem Seminar kann wiederum durch Beratung unterstützt werden. Aufgefordert sind vor allem jene Fallberater, die einen relativ direkten und unkomplizierten Zugang zu bestimmten Wissensquellen (z.B. dem Wissenschaftswissen) haben. Das folgende Beispiel, der Brief eines Fallberaters an einen Kollegen, steht für diese Situation:

„Lieber X,

anbei einige Unterlagen im Umfeld von Fallarbeit. ... Ich habe einer Fachzeitschrift einen Artikel kopiert - zum Thema Strafe. Du wirst in X erkannt haben, daß alle Ausbilder bei Ausbildungsschwierigkeiten mit dieser Strategie arbeiten - bei unseren Fällen versagte dieses Handlungsmuster und die Ausbilder wurden handlungsunfähig. Wir Fallberater können uns im Vorfeld der konkreten Fälle auf diesen Umstand einstellen - er taucht nach meiner Erfahrung in jeder Fallsituation auf, in der es um Ausbildungsschwierigkeiten mit Auszubildenden geht. Wir können versuchen, dieses Handlungsmuster in den Fällen zu identifizieren (im 5. Schritt, wenn es darum geht, die Beziehungen bzw. die didaktischen Konzepte zu verstehen - in Aschaffenburg habe ich dies bei meiner Arbeit im Innenkreis ausdrücklich getan). Im 6. Schritt müssen wir theoretisches Wissen anbieten, das die Erfolgslosigkeit dieses Handlungs-

sters erstens verstehen läßt und das Handlungsalternativen erkennen läßt (sofern dies überhaupt realistisch erwartbar ist). Der beigelegte Text kann m.E. als Hintergrundwissen dazu dienen, sich mit dieser Herausforderung theoretisch auseinanderzusetzen. Ich habe ihn jedenfalls mit Gewinn gelesen, habe auch einige der Bestrafungstechniken der Ausbilder von Aschaffenburg erkannt (die Auszubildende aus dem Unterricht verweisen). Ich werde mir eine Unterlage für die Fallarbeit erstellen, auf die ich dann bei Gelegenheit zurückgreifen kann.“

5.2 Autonomere Formen der Weiterbildung zum Fallberater

Bis hierher ging es in dieser Untersuchung um das sog. **Lehrlernen**, wie es in seminaristischer Form für die Teilnehmer an den Modellseminaren organisiert und durchgeführt wurde. Die Lernenden sind bei diesem Lehrlernverhältnis in relativ feste didaktische Strukturen eingebunden, die für ihr Lernen Bedingungen und Lernanforderungen¹ darstellen. Die Seminarsituation ist durch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Lehrenden (hier: der Seminarleitung als Fallberater) und den Lernenden (hier: den Trainern) gekennzeichnet. Die Asymmetrien bestehen z.B. in einem Könnens- und Wissensgefälle², welches zu spezifischen Rollendefinitionen (Lehrender, Lernender) mit entsprechenden Rahmungen, Beschränkungen und Begrenzungen des Lernens führt. Deshalb kann man diese interpersonalen Lernverhältnisse auch als **restriktiv für das Lernen** bezeichnen.

Im folgenden wird der Blick auf eine zweite Möglichkeit, das Lernverhältnis interpersonal zu definieren und über diese Form die Weiterbildung zu Fallberatern zu gestalten, gelenkt. Es handelt sich um Modi, die weniger restriktiv sind, weil sie von vornherein kein klassisches Lehrlernverhältnis zwischen den Beteiligten definieren, sondern dem **Lernenden eine größere Autonomie in der Definition der Lernsituation** einräumen. Im vorliegenden Zusammenhang ist damit gemeint, daß sich die Lernenden (Fallberater), in konkreter Zusammenarbeit mit (erfahrenen) Fallberaterkollegen, relativ selbstbestimmt und selbstverantwortet in die Bewältigung der Aufgaben im Rahmen von Fallbearbeitungen lernend einarbeiten können. Deshalb wird von 'autonomeren Formen' des interpersonalen Lernverhältnisses gesprochen.

Die Lernenden haben bei diesem Ansatz verschiedene Optionen, ihr Lernver-

¹ Z.B. die Aufgaben von Fallberatern bei der Fallarbeit lernen.

² Die Fallberater der Seminarleitung wissen viel über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und können das Konzept anwenden.

hältnis zu ihren Kollegen zu definieren: als **partizipatives Lernen**¹ oder als **kooperatives Lernen**². Auf dem Kontinuum zwischen restriktiven Lehrlern-verhältnissen und personal-autonomen Lernen³ liegen diese Formen irgendwo in der Mitte.⁴ Diese, in der Weiterbildungspraxis nicht unüblichen Formen des Lernens⁵, stellen Alternativen zum Modellversuch dar.

Im folgenden Kapitel werden zwei Beispiele für autonomeres Lernen im Zugang auf das Bildungskonzept 'Fallarbeit' beschrieben bzw. rekonstruiert. Zunächst handelt es sich um die Auswertung von zwei Interviews mit einer Fallberaterin, die sich mit ihren Erfahrungen, die sie mit sich und ihrem Fallberaterkollegen gemacht hat, reflexiv auseinandersetzt. Zum zweiten handelt es sich um Selbstreflexionen eines Fallberaters, der 'Fallarbeit' und Fallberatung in seine studentische Biographie integriert.

¹ Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 501ff.. Im folgenden Kapitel wird das mit diesem Begriff Gemeinte deutlich werden.

² Vgl. zu dieser Begrifflichkeit Holzkamp, K. 1993, S. 509ff.. Holzkamp definiert: „Da bei kooperativem Lernen nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende, bewertende, besserwissende und -könnende Person zwischen mir (als Lernsubjekt) und dem Lerngegenstand steht, sondern wir als Lernsubjekte uns quasi nebeneinanderstehend einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber sehen, können wir zur Überwindung unserer gemeinsamen (als gemeinsam definierten) Lernproblematik unsere Anstrengungen zusammentun und damit potenzieren: So ist die kommunikative Lernmodalität hier als reziproke Beziehung, also als permanenter, an der Überwindung der Lernprobleme orientierter Dialog zu installieren.“ (Holzkamp, K. 1993, S. 511)

³ Dieses Lernen liegt z.B. dann vor, wenn eine Person für sich entscheidet, sich einem Gegenstand lernend zuzuwenden, ohne dabei ein interpersonales Verhältnis einzugehen (das Erlernen einer Fremdsprache mittels eines Buches).

⁴ Noch eine andere Form des Lernens ist jene des **Mitlernens**: „Mitlernen begleitet .. mehr oder weniger *jeden* Handlungsvollzug und ist demnach auch bei der Bewältigung jeder Handlungsproblematik auf die eine oder andere Weise involviert.“ (Holzkamp K. 1993, S. 183) Mitlernen ist in diesem Verständnis keine bewußt inszenierte Lernhandlung, sondern ein implizites Ergebnis des Handelns als Fallberater. Mitlernen entzieht sich aufgrund seiner Beiläufigkeit einer unmittelbaren reflexiven Auseinandersetzung; in einem als Interview angelegten Gespräch über das eigene Lernen ist es deshalb auch nicht unmittelbar verfügbar. Deshalb spielt diese lerntheoretisch unterscheidbare Form des Lernens, die beim Lernen der folgenden drei Fallberater sicherlich eine gewisse Rolle gespielt hat, in der Aufarbeitung der drei Beispiele keine Rolle.

⁵ Die Form des partizipativen Lernens wird in der Weiterbildungspraxis meist als Co-Trainerschaft organisiert. Die Form des kooperativen Lernens kann, wenn die dafür notwendigen Rahmenbedingungen respektiert werden (vgl. Holzkamp; K. 1993, S. 510f.), in der Weiterbildungspraxis von Dozenten/Trainerteams genutzt werden. Dies geschieht dann, wenn sie sich auf gemeinsame Lernproblematiken verständigen können und ihren je eigenen Lernprozeß über den Dialog mit dem Lernpartner vorwärtstreiben.

5.2.1 Ruth Berger: Fallarbeit als Chance und Herausforderung

„Ich habe wahnsinnig viel gelernt, was die Anleitung betrifft, was Schwächen und Stärken des Modells sind, was man damit machen kann und was nicht.“

Frau Ruth Berger ist Diplom-Soziologin und arbeitet als Dozentin an einer beruflich orientierten Akademie im Feld der Erwachsenenbildung. Während zweier Modellseminare zur berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder¹ moderierte sie, zusammen mit Erich Hof, erstmalig Fallarbeit sowohl im Innen- als auch im Außenkreis. Dabei setzte sie sich mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' entlang ihrer Erfahrungen intensiv auseinander.

Die folgende Rekonstruktion zweier focussierter Interviews,² die Jörg Valentin mit Ruth Berger im Anschluß an die beiden Seminare durchführte, wird verdeutlichen,

- * .. welche **emotional-motivationale Befindlichkeiten** Frau Berger in die Handlungssituation Fallberatung hineintrag³,
- * .. welche **Handlungsproblematiken** und darauf bezogene **Lernproblematiken** sie für sich entdeckte⁴ und
- * .. wie sie mit den Handlungsproblematiken **lernend** umging⁵. Dabei wird erkennbar, welche Möglichkeiten und Beschränkungen der von Frau Berger gewählte Lernmodus bei der Weiterbildung zum Fallberater aufweist.

5.2.1.1 Emotional-motivationale Befindlichkeiten als Grundlage für das Lernen als Fallberaterin

Va:⁶ „Ja, Ruth, als du damals begonnen hast, hattest du ja bestimmte **Erwartungen** an deine Arbeit, an das Seminar, bestimmte Vorstellungen, vielleicht auch **Ängste**. Und inzwischen hast du die Erfahrung des Seminars. Könntest du ein wenig erzählen, wie es dir damals gegangen ist, als du mit dem ersten

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

² Bei dem ausgewerteten Material handelt es sich um Transkriptionen von zwei Tonbandaufzeichnungen der Interviews mit Frau Berger. Der verschriftlichte Text wurde über Sequenzanalysen und unter Glättung sprachlicher 'Unebenheiten' so aufbereitet, daß er dem hier angestrebten Untersuchungszweck entsprach.

³ Siehe Kapitel 5.2.1.1

⁴ Siehe Kapitel 5.2.1.2

⁵ Siehe Kapitel 5.2.1.3

⁶ Alle in der Folge kursiv gesetzten Textstellen sind Ausschnitte aus den beiden focussierten Interviews mit Frau Berger.

Seminar begonnen hast, als du das erste Seminar mit Erich zusammen durchgeführt hast? Welche Erfahrungen fallen dir dabei ein, so spontan? Gab es so etwas wie eine Entwicklung in dieser Zeit vom ersten Seminar zum zweiten Seminar? War das ein Veränderungsprozeß, oder wie glaubst du, daß sich das ganze bei dir entwickelt hat?“

*Be: „Meine **Gefühle** vor dem ersten Seminar waren natürlich **durchaus gemischter Art**. Einmal hat es mich **wahnsinnig gereizt**, so etwas zu machen; ich kannte den Zugang vom theoretischen Konzept her. Ich konnte auch aufgrund meiner Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und meiner Arbeit in der Akademie auf bestimmte Erfahrungen zurückgreifen; aber wie ich diese jetzt in dem speziellen Konzept bündeln sollte, das war für mich neu. Ich war daher **gespannt** und natürlich auch ein bißchen **ängstlich**, ob ich den Erwartungen, die von eurer Seite an mich herangetragen wurden, gerecht werden würde. Ja, es war so ein bißchen eine **Chance und eine Herausforderung zugleich**, sagen wir mal so.“*

Der Gedanke, als Fallberaterin zu arbeiten, fasziniert Frau Berger. Da sie an einer Einrichtung der Erwachsenenbildung arbeitet, ist ein solches Angebot für sie vor allem deshalb interessant, weil sie gerne neue pädagogische Ideen oder Konzepte in ihrer Praxis umsetzt: *„Ich habe in dem Bildungszentrum schon Möglichkeiten, immer etwas auszuprobieren, ich kann experimentieren. Ich kann zum Beispiel einfach mal - wenn's da Konflikte gibt - mich auf eine Metaebene begeben und gucken, was liegt da dahinter. Ich kann kleine Sequenzen erproben, also mal etwas ausprobieren.“* Die Erfahrungen, die sie in der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen in der beruflichen Fortbildung gemacht hat, kann sie, dies ist ihre Hoffnung, in das von Erich Hof und Jörg Valentin konzipierte Bildungskonzept 'Fallarbeit' einbringen.

Frau Berger bereitet sich auf die Aufgabe der Fallberatung intensiv vor. Sie liest Texte über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und führt Gespräche mit Erich Hof und Jörg Valentin. So kennt sie die einzelnen Schritte des Arbeitsmodells und die von den Projektentwicklern angestellten theoretischen Überlegungen und didaktischen Entscheidungen recht genau. Über ihr Soziologiestudium und ihre praktische Tätigkeit an einem Bildungszentrum verfügt Frau Berger über umfangreiches sozialwissenschaftliches Wissen und berufliches Erfahrungswissen. Dies alles zusammen begründet ihre **pädagogische Kompetenz** für Fallberatung.

Wie sie diese pädagogische Kompetenz mit dem für sie neuen Bildungskonzept verknüpfen soll, kann sie vor Seminarbeginn allerdings nur vermuten. Welche Handlungsirritationen auf sie zukommen werden, die sie gegebenenfalls in **Lernproblematiken** und damit in Lernen überführen muß, um den

Anforderungen des Bildungskonzeptes, den Erwartungen ihrer Kollegen und den eigenen Ansprüchen entsprechen zu können, ebenfalls. Daraus läßt sich ihre emotional-motivationale Befindlichkeit als **Ambivalenz ihrer Gefühle** erschließen: Sie pendelt zwischen Freude, Neugierde, Gespanntsein und Ängstlichkeit. Für Frau Berger bedeutet die Arbeit als Fallberaterin sowohl 'Chance' als auch 'schwierige Herausforderung'.

Be: „*Und wie das dann mit dem Seminar los ging, gab es Momente, in denen ich gedacht habe: 'Ich habe da durchaus was zu bieten, ich kann durchaus was einbringen, ich habe Kompetenzen.'* Gleichzeitig habe ich aber auch gerade im Vergleich mit euch manchmal das Gefühl gehabt, naja, irgendwie bist du Schlußlicht, ziehst hinterher, es fehlt dir der unmittelbare Zusammenhang, die sind stärker drin, die haben einen stärkeren Arbeitskontext, auf den sie sich beziehen können, haben einen kontinuierlichen Diskussionsprozeß, den du dir erst mühsam wieder einholen mußt, wo du einfach immer hinterherhinkst, ja? Das war das **Gefühl im Verlauf des Seminars.**“

Die Vermutungen, gar Befürchtungen über die fehlende Passung ihrer Kompetenzen mit den Handlungsanforderungen von Fallarbeit findet Frau Berger in der konkreten Fallarbeit bestätigt. Obwohl es in ihrer ersten Fallarbeit insgesamt ganz gut vorangeht, erkennt sie, daß die Fallberaterkollegen ihr gegenüber einen Kompetenzvorsprung haben. Die Umsetzung ihres Wissens fällt ihr nicht so leicht wie ihnen. Die Gründe dafür liegen für sie auf der Hand: ihre Kollegen haben das Bildungskonzept entwickelt und sind insgesamt sehr viel stärker als sie in das gesamte Modellprojekt eingebunden. Sie selbst sieht sich als 'Schlußlicht', d.h. am Ende des (Leitungs-) Zuges platziert. Mit dieser Metapher drückt sie nicht nur die Einschätzung ihrer Kompetenzen im Verhältnis zu ihren Kollegen aus, sondern definiert auch den inferioren sozialen Ort in Bezug zu ihren Kollegen und damit ihre emotional-motivationale Ambivalenz, mit der sie sich als Fallberaterin erlebt.

Diese Ambivalenz eröffnet ihr verschiedene Optionen: Sie kann versuchen, ihre Defizite möglichst zu verschleiern, sich unauffällige Überlebensstrategien auszudenken oder sich auch entmutigt zurückziehen. Die Unsicherheiten und Ängste haben dann die Oberhand gewonnen. Sie kann sich aber auch für Lernen entscheiden, indem Neugierde und die Hoffnung auf Kompetenzzuwachs sich durchsetzen. Dann kann sie aus ihrer 'randständigen' Stellung heraus die Chance nutzen, sich dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' **Schritt für Schritt** durch die Übernahme von **Teilaufgaben** anzunähern. Dann nimmt sie sich Zeit, zieht sich partiell zurück, um die Fallarbeit ihrer kompetenteren Kollegen zu beobachten. Sie wird dann Fragen stellen und über ihr Handeln als Fallberaterin oder ihre Beobachtungen mit dem Fallberater reflektieren. Sie kann sich, kurz gesagt, relativ entlastet von der Verantwortung für das

Gelingen des Modellseminars möglichen Lernbegründungen und Lernproblematiken widmen. Gelingt es Frau Berger, diesen Beobachtungsprozeß und die Diskurse als Lernprozeß zu gestalten, wächst sie kontinuierlich in das Bildungskonzept 'Fallarbeit' und in das Projektteam hinein.

5.2.1.2 Behinderungen, Dilemmata und der Verlust an Handlungssouveränität - Zur Entstehung von Handlungs- und Lernproblematiken

Frau Berger erlebt sich als Fallberaterin nur partiell als souverän im Umgang mit den Aufgaben, die Fallberater übernehmen müssen, wollen sie den Konzeptanforderungen entsprechen. Immer wieder stößt sie an Grenzen ihrer Kompetenzen, die sie irritieren und die sie vor die Frage stellen, ob sie diese Handlungseinschränkungen in Lernproblematiken überführen will. Sie wird es dann tun, wenn sie gute Gründe für die Annahme sieht, „daß in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so daß daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen.“¹

(1) Steuern oder Nichtsteuern - als Handlungs- und Lernproblematik

Valentin (Va): „Kannst du dich im Zusammenhang des einen oder anderen Falles noch an deine Moderation erinnern?“

Berger (Be): „Also, ich kann mich noch an die erste Fallbearbeitung erinnern. Ich kann mich an die Anleitung der Teilnehmer erinnern, in der ich ganz gut war, und an die Situationen, in denen ich ein ungutes Gefühl hatte.“

Va: „Bring mal das eine oder andere Beispiel.“

Be: „Also, ich denke die Phase, in der es darum ging, sich zu identifizieren, in dieser Phase war ich einmal ziemlich gut, habe ich also eingegriffen und habe gesteuert in dem Sinne, daß ich halt einfach aktiv wurde und Vorgaben gemacht habe. Und dann war es auch so, daß da was gekommen ist. In der nächsten Situation, in einem anderen Fall, den ich moderiert habe, da war ich dann ein bißchen zögerlich, da habe ich mich einfach zurückgenommen, habe immer gewartet und dann einfach zu viel Zeit, zu viel Raum gegeben. Ich kann mich noch erinnern an die **Ambivalenz**, die ich hatte: Inwieweit steuere ich zu stark, wenn ich mich einklinke, wenn ich also die Fallbearbeitung durch meine Beiträge in eine bestimmte Richtung lenke, oder überhaupt als Katalysator

¹ Holzkamp, K., 1995, S. 183

wirke, steuer' ich dann nicht zu stark? Ich war darauf eingestellt: **'Eigentlich darfst du nicht so steuern! Du mußt die Fallbearbeitung mehr den Teilnehmern überlassen, daß die Themen mehr aus ihnen herauskommen!'** Dann entstand aber eine Situation, die ich als zäh und unbefriedigend erlebt habe, in der ich dann auch nicht mehr den richtigen Dreh gekriegt habe. Ich habe das richtig gespürt, jetzt müßte ich aber doch etwas tun! Aber ich habe den Dreh nicht mehr gekriegt, dann doch noch einzuspringen.“

Frau Berger empfindet ihr Handeln als ambivalent, wenn es darum geht, in den Fallbearbeitungsprozeß zu intervenieren. Einerseits erfährt sie, daß es von den Teilnehmern durchaus akzeptiert, möglicherweise sogar erwartet wird, daß sie etwa Vorgaben im Rahmen des Arbeitsmodells macht oder thematische Beiträge einbringt. Andererseits möchte sie, als Folge ihres erwachsenpädagogischen Selbstverständnisses, vermeiden, selbst zu stark in die Fallbearbeitung involviert zu sein und durch ihre Beiträge den Bearbeitungsprozeß in eine von ihr bestimmte Richtung zu lenken. Sie hat Respekt vor der Souveränität der Fallerzähler und deren Art, ihre Fallgeschichte zu präsentieren. Wenn sie sich als Fallberaterin jedoch zurückhält, abwartet und den Teilnehmern viel Zeit gibt, sich selbst in den Prozeß der Fallbearbeitung in ihrer je spezifischen Art einzufädeln, empfindet sie die Situation sehr bald als 'zäh' und deshalb als unbefriedigend. Die Frage des **Steuerns oder Nichtsteuerns** wird für sie zu einer zentralen Handlungsirritation: „Das mit dem Steuern habe ich noch nicht im Griff. Steuerung ist mein Hauptthema, Steuerung, Nichtsteuerung.“

(2) Die Subjektnähe des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' definieren - als Handlungs- und Lernproblematik

Va: „Und was den Fall von Herrn Kollner betrifft, gibt es da Momente, in denen du das Gefühl hattest: **Hätten wir nicht mehr aus seinem Fall machen können? Oder hattest du das Gefühl, daß das weniger ein Thema ist, das durch die Moderation bedingt ist?**“

Be: „Also beim Kollner wußte ich nie so genau, ob er uns annimmt oder nicht. Bei ihm habe ich manchmal so das **Gefühl** gehabt: Das ist alles **inszeniert!** Nicht unbedingt bei seiner ersten Fallbearbeitung, sondern als wir seinen Fall nachbereitet haben. Es hat sich ergeben, daß wir praktisch nochmal einen ganzen Tag seinen Fall ganz neu aufgerollt haben. Da kamen dann Momente, in denen ich mir dachte, man hätte den Fall sehr massiv knacken können, aber dann hätte man wirklich **an ihn selber** rangehen müssen. Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob ich als Fallberaterin fähig gewesen wäre, das aufzufangen, weil es bei ihm unter Umständen zu einer **Krise** gekommen wäre, weil es halt einfach zentral um ihn selbst gegangen wäre, nicht? Wir wa-

ren sehr nahe an der Person des Fallzählers dran. Aber wir haben ihm unsere Sichtweise der Fallgeschichte nur **indirekt vermittelt**, wir sind nicht mit den Fingern auf der Wunde geblieben. Wir sind wie **eine Katze um den heißen Brei herumgeschlichen**. Das Thema wurde dabei auf den Tisch gebracht: Mann, Frau, Sexualität, Attraktivität. Er hat das, soweit es für ihn erträglich war, angenommen. Den **Aspekt**, den man eigentlich hätte bearbeiten müssen, den haben wir **nicht geklärt**. Und da weiß ich nicht, ob wir es hätten anders machen können oder ob wir dann nicht unter Umständen einfach auch eine Krise heraufbeschworen hätten, die wir nicht hätten aufhalten können. Also insofern habe ich daran gedacht, daß man da noch hätte mehr bohren müssen. Daß aber **bestimmte Grenzen** da sind, wenn es um die **Subjektebene** geht, daß da bestimmte Sachen dann nicht zur Sprache gebracht werden können, weil dies einfach die Leistungsfähigkeit dieses Konzeptes übersteigt, dies ist auch klar. Im Fall Kollner ging es in **Tabubereiche**, wo man **an die existentiellen Seiten** der Person 'rankommt, wo ich denke, da kann unter Umständen eine Krise auftauchen, und einer flippt aus. Und dann wüßte ich, daß **ich dann überfordert** wäre und nicht wissen würde, wie ich weiter agieren sollte. Da bin ich ängstlich."

Während der Arbeit an der Fallgeschichte von Herrn Kollner erfährt Frau Berger eine Behinderung durch die von ihr als 'Inszenierung' wahrgenommene Art der Fallpräsentation durch den Fallzähler. Die von ihr als bedeutsam eingestuften, letztlich aber nur vermuteten Seiten der Fallgeschichte, die der Fallzähler ihrer Deutung nach ausklammerte, berührten die Person des Fallzählers in einem erheblichen Maße.¹ So stößt Frau Berger in diesem Fall auf das Problem, **pädagogisches Handeln** und sehr personnahes, quasi **therapeutisches Handeln** identifizieren und abgrenzen zu sollen bzw. zu müssen. Ein Handlungsproblem ist dies deshalb, weil sie einerseits über keine therapeutischen Kompetenzen verfügt, sich andererseits **therapeutisches Handeln** aus **bildungstheoretischen Gründen**² **im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'** auch verbietet. Damit gibt sie sich als Fallberaterin zu erkennen, der die **berufsethische Seite** ihrer Tätigkeit zum Problem wird. Wenn sie sich diesem Problem lernend zuwendet, muß sie in jeder Fallgeschichte auf Neue eine Trennlinie zwischen bildnerischem Handeln und (quasi-)therapeutischem Handeln suchen und finden.

(3) Die Fallgeschichte aspektreich entfalten - als Handlungs- und Lernproblematik

Die besondere Aufgabe des Fallberaters ist es, in Schritt 2 die Fallgeschichte über den erzählten Horizont des Fallzählers hinaus durch 'Nachfragen'

¹ Sexualität in der Berufsausbildung als Tabu.

² Ebenso aus rechtlichen Gründen. Therapeutisches Handeln ist nur den dafür eigens qualifizierten Therapeuten erlaubt.

aspektreich zu entfalten. Hier wird die Grundlage für eine differenzierende Fallarbeit in den Schritten 3, 5 und 6 gelegt. Die Herausforderung ist, vor allem jene 'weißen Flecken', die die Teilnehmer durch ihre Fragen an den Fall Erzähler noch belassen, durch entsprechende Fragen abzudecken. Für Frau Berger stellte sich bei jeder Fallbearbeitung aufs Neue die Aufgabe, durch kompetentes 'Rückfragen' 'weiße Flecken' zu schließen.

Va: „*Versetzen wir uns nochmal in die Situation deiner Arbeit im Innenkreis zurück. Heißt das, daß du lieber als Innenkreismoderatorin als als Außenkreismoderatorin arbeitest?*“

Be: „*Kann man so nicht sagen. Für mich stehen beide Aufgaben gleichberechtigt nebeneinander. Es geht mir in der Anleitung der Teilnehmer sowohl im Innen- als auch im Außenkreis gut oder manchmal auch weniger gut. Im Fall von Herrn Molch, da ging es mir im Innenkreis absolut beschissen. Ich wußte nicht, wie ich an ihn rankommen sollte. In dieser Situation war ich echt blockiert und ganz unzufrieden mit dem, was ich im Innenkreis gemacht habe. Und ich wußte, daß ich jetzt irgendeinen Impuls reinbringen mußte, daß irgendwas von mir kommen mußte. Aber ich habe mich dauernd blockiert, indem ich dauernd innerlich gefragt habe: 'Was muß ich machen, wo hapert es, wo muß ich quasi den Input geben?' Ich habe mich in dieser Situation ganz schlecht gefühlt, miserabel.*“

Va: „*Was sind die Punkte genau, wo du glaubst, daß diese Phase nicht gut gelaufen ist?*“

Be: „*Es ging schon los in der Nachfragephase. Die Teilnehmer waren absolut zögerlich. Ich habe einmal versucht, so ein bißchen eine Spur in Richtung der Person des Fall Erzählers, seiner Subjektivität zu legen: 'Wie haben Sie sich denn dabei gefühlt?' Die Spur ist sofort wieder fallen gelassen worden, sofort ist wieder eine andere Spur gelegt worden, irgendwo anders hin und ich habe nicht gewußt: 'Wo kann ich ansetzen?' Da war dann schon so der Punkt, an dem ich gedacht habe: 'Irgendwas hapert.' Da hat sich mein Unbehagen aufgebaut. Herr Leicht hat zweimal Spuren gelegt, die mich dann auch frustriert haben. In der Nachfragephase ist nicht das entstanden ist, was ich mir gedacht habe, was hätte entstehen sollen. Das war nicht dicht genug; ich bin nicht ran gekommen und die anderen, die Teilnehmer sind auch nicht ran gekommen.*“

Va: „*An was bist du nicht ran gekommen?*“

Be: „*An den Knackpunkt dieser Geschichte. Es ist ja dann oft im Nachfragen schon so, daß der Fall bildhaft wird und vor einem inneren Auge schon so*

einen **ersten Eindruck** hinterläßt. Und der erste Eindruck war glitschig, da war nichts, wo ich gedacht habe: 'Da kann ich mich reinhaken.'"

Va: „Aufgrund der Antworten des Fallerszählers oder wodurch bedingt?“

Be: „Durch die **unglaubliche Akribie**, die **wahnsinnige Detaildarstellung**, die Herr Molch wählte. Sie erschwerte mein Nachfragen. Ich fragte mich: 'Was sollst du jetzt eigentlich noch fragen?' Bei seiner glatten Oberflächenpräsentation hätte ich erst einmal Zeit gebraucht, um zu überlegen: 'Was hat der jetzt eigentlich gesagt? Um was geht es hier wirklich?' In anderen Fällen denkst du schon beim Erzählen: 'Da muß ich was wissen, da muß ich was nachfragen, da muß ich einhaken und so.' Dieser Fall wurde mit einem **wahnsinnigen Tempo** entwickelt und mit **unglaublichen Detailinformationen**, die du erst hast überhaupt mal verorten müssen, was, wo, wie, ja? Und du warst einfach **platt gewalzt**, so habe ich es zumindest empfunden.“

Frau Berger erlebt sich als Fallberaterin im Innenkreis als 'Spielball' der Interventionen verschiedener 'Mitspieler', nicht als Souverän der Situation. Ihrer Aufgabe, die Fallgeschichte durch differenziertes Nachfragen zu entfalten, wird ihr entwunden. Mit verschiedenen Verhaltensweisen der Teilnehmer, wie zu schnellem und detailliertem Erzählen, nicht auf die gestellten Fragen Eingehen, dem die Fragen additiv Nebeneinanderstellen kann sie nicht so umgehen, daß der Zweck des Nachfragens gesichert würde.

Frau Berger geht mit dem Anspruch in die Nachfragephase, möglichst bald klare Spuren bzw. Strukturen in der Fallgeschichte zu erkennen. Das Gegenmodell ist ein Zustand 'schwebender Aufmerksamkeit', aus dem heraus der Fall über kompetentes Nachfragen erst einmal in seinen verschiedenen möglichen Facetten transparent gemacht wird. Mit ihrem Bemühen, rasch die sog. Knackpunkte der Geschichte erkennen zu wollen, ist die Gefahr groß, den Blick vorschnell zu verengen und damit auch 'weiße Themenflecken' zu übersehen. Mit dieser Grundhaltung kann die Fallgeschichte nicht differenziert ausgeleuchtet werden. Tragfähige Deutungen lassen sich auf dieser Informationsbasis im 5. Schritt kaum entwickeln, die Kernthemenarbeit im 6. Schritt erstickt. Diesen 'Teufelskreis' zu verhindern stellt eine schwierige Herausforderung für sie da - will sie Fallberatung kompetent gestalten, muß sie diese Handlungsproblematik in eine Lernproblematik überführen.

(4) Die Fallgeschichte verstehend erschließen - als Handlungs- und Lernproblematik

Phasen, zu deren Bearbeitung die wissenschaftliche Kompetenz von Fallberatern unerlässlich ist, sind für Frau Berger schwierige Arbeitsschritte. Des-

halb empfindet sie auch den fünften Arbeitsschritt ‚Spuren suchen‘, also die Verstehensphase, als diffizil. Sie meint zwar, daß sie verstanden hat, was ‚Verstehen‘¹ bedeutet. In der konkreten Bearbeitung einer Fall erzählung kann sie den **hermeneutischen Verstehensbegriff** jedoch nicht so umsetzen, wie sie dies für notwendig erachtet: *„In dieser Verstehensphase, da wußte ich oft nicht, was, wo, wie, was heißt in diesem Fall ‚Verstehen.‘“*

Va: *„In der Verstehensphase muß der Fallberater eine **deutliche Struktur entwickeln**. Ich habe die Verstehensphase so erlebt, daß sie ähnlich wie die Identifikationsphase verlief.“*

Be: *„Das war ja nur noch eine Wiederholung Es war wieder dasselbe, es gab keine neuen Erkenntnisse.“*

Va: *„Also zum Beispiel auch die Fragen: ‚Wie kann ich den Walter verstehen?‘ Oder: ‚Wie kann ich den Dieter verstehen?‘ Da fängt die Ungenauigkeit schon bei der Frageformulierung an, da du nicht gefragt hast: ‚Wie kann ich den Walter in seinen Handlungsgründen oder -motiven, die er hat, verstehen?‘ Ich habe die Verstehensphase so in Erinnerung, daß auch die Personen permanent wechselten.“*

Be: *„Es gab einfach **keine Erkenntnis mehr**. Die Verstehensarbeit hatte ab einem bestimmten Punkt einen **Mechanisierungscharakter** angenommen, der äußerst unangenehm war.“*

Va: *„Es wäre darüber nachzudenken, inwieweit diese **formelhafte Benutzung des Begriffes ‚ich verstehe‘, ‚ich kann nicht verstehen‘** möglicherweise auch **problematisch ist**, weil es nicht nur um ein Verstehen im **hermeneutischen Sinne geht**, also wie kann ich den Sinn dessen, was der tut, verstehen, sondern wie kann ich ihn als Person verstehen, wie er gerade momentan dieses oder jenes tut. Dein Verstehen wirkt sehr begrenzend, nur auf eine bestimmte Aktion oder eine bestimmte Handlung schauend, ohne daß dabei ein Zusammenhang entwickelt wird. Das ist dann ein **Verstehen eher im Sinne eines Nachvollziehens**, fast in einem **emphatischen Sinne**, und das ist genau die Ebene der Identifikationsphase, nicht? Aber in der Verstehensphase sollte es - bei aller Konkretheit in dieser Phase, die ja im Vordergrund steht - einen **Sinnzusammenhang**, eine Entwicklung geben.“*

Be: *„Ja, das sollte in dem Ansatz natürlich schon geleistet werden. Also daß die Strukturen bereits...“*

¹ Vgl. Kapitel 6.1, in dem ein Arbeitspapier von M. Mechler vorgelegt wird, das den Verstehensbegriff, wie er dem 5. Arbeitsschritt des Arbeitsmodells zugrunde liegt, entwickelt und begründet.

Va: „Also daß **Strukturen erkennbar** sind, auf dieser Ebene. Erich spricht von den **eigenen Welten der Person**, bezogen auf das **Deuten der Person**, sprich deren **Sinnhorizont** oder so, aber diese Begriffe drücken eben **Strukturen** aus. Und ich denke, darauf sollte der Verstehensprozeß dann schon hinführen. Ich hatte den Eindruck, daß du schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Fallarbeit in eine Art **Unklarheit** oder **Konfusion** gekommen bist.“

Be: „Ich hatte das **Gefühl, der Fall entgleitet** mir. Ich war in der Verstehensphase außerhalb der Situation, ich war nicht mehr in der Situation. **Generell liegen meine damaligen Schwierigkeiten eindeutig in der Verstehensentwicklung**. Beim Verstehen mußst du dich ein Stück weit aus dem Interaktionsprozeß rausnehmen können. Das ist eine Fähigkeit, die du entwickeln können mußt in der Situation. Das ist für mich die größte Herausforderung.“

Für Frau Berger stellt der Anspruch, im 5. Arbeitsschritt die Fallgeschichte auf den verschiedenen thematischen Ebenen zu verstehen, d.h. sie aus der Perspektive der im Fall aufgetauchten Personen zu rekonstruieren, soziale Beziehungsmuster sinnverstehend zu durchdringen oder institutionelle Sinnhorizonte in der Fallgeschichte zu entdecken, ein schwieriges Unterfangen dar. Im Gegensatz zum Fallberaterhandeln im 6. Arbeitsschritt, in dem es darum geht, die Konkretheit der Fallgeschichte in Form eines eher **analytischen Zugangs** an Sonderwissen zu spiegeln und Verallgemeinerbares zu erkennen, ist sie hier im Sinne eines **hermeneutischen Erkenntnisverfahrens** gefordert. Im 6. Schritt kann sie auf die während ihres sozialwissenschaftlichen Studiums entwickelten fachlichen und erkenntnistheoretischen Kompetenzen zurückgreifen, im 5. Schritt gelingt ihr dies offenbar nicht, da sie sich mit hermeneutischen Erkenntnisverfahren wohl nicht befaßt hat. So gerät ihr der 5. Arbeitsschritt fast wie der 3. Arbeitsschritt, Erkenntnisgewinn ist deshalb nicht erkennbar.

Das Gespräch zwischen Frau Berger und Herrn Valentin gerät an dieser Stelle fast zu einem Lehrernverhältnis für Frau Berger, indem ihr Herr Valentin ein wesentliches Merkmal 'verstehender Bildungsarbeit' darlegt und mit ihrem Vorgehen kontrastiert. Ein wesentlicher Aspekt ihrer Handlungsproblematik ist damit vom Außenstandpunkt identifiziert, Frau Berger kann sich dieser Seite ihres Handelns lernend zuwenden, falls es dafür aus ihrer Sicht vernünftige Gründe gibt.

(5) 'Sonderwissen' in die Fallarbeit einführen - als Handlungs- und Lernproblematik

Be: „Wenn ich mich mit Erich vergleiche, dem es so mühelos gelingt, im 6. Arbeitsschritt, wo es darum geht, theoretisches Wissen in die Fallgeschichte

einzuführen, dieses mit der Fallgeschichte zu vernetzen bzw. zu verdichten. Der macht das mit großer Leichtigkeit. Aber es ist einfach harte Arbeit. Ich bin dann unsicher: 'Ist das theoretische Wissen hilfreich oder eher ein anderes?' Das kann ich erst in einer Nachschau sagen: 'Ja, das war hilfreich und das eher nicht.' In der Situation selber schwimme ich dann ganz oft, ja? Manchmal hätte ich gerne eine Bestätigung für meine theoretischen Inputs, ja, dieses Angebot ist hilfreich, jenes eher nicht, einfach eine Hilfe von außen, weil da für mich einfach noch Phasen der Unsicherheit sind."

Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' fordert, im Unterschied zu bloßen Moderationskonzepten oder Konzepten kollegialer Beratung vom Fallberater, daß er sein Sonderwissen, angebunden an die sog. Kernthemen der Fallgeschichte, im 6. Arbeitsschritt in die Fallbearbeitung integriert. Der kompetente Umgang mit dieser Anforderung des Bildungskonzeptes stellt aus der Sicht der Fallberater mit die größte Herausforderung dar - das haben alle Erfahrungen im Rahmen des Modellversuchs ergeben. Deshalb ist es nicht erstaunlich, daß sich auch Frau Berger an dieser Aufgabenstellung reibt. Ihre fachlichen Kompetenzen zur Fallberatung, das sind im 6. Arbeitsschritt jene, die sie über ihr sozialwissenschaftliches Studium erworben hat, müssen hier auf die Fallgeschichte transferiert werden. Ihr sozialwissenschaftliches Wissen und ihr reflektiertes Berufswissen als Erwachsenenbildnerin stellen dabei den Fundus dar, aus dem sie schöpfen kann. Allerdings, und dies taucht hier offenbar als ihre Handlungsproblematik auf, gelingt es ihr nicht so leicht, die Brücke zwischen diesem ihrem Fundus und der konkreten Fallsituation zu schlagen. Indem sie sich zur Bewältigung dieser Anforderung Unterstützung von den Teilnehmern bzw. von ihrem Kollegen erwartet, macht sie deutlich, daß sie lernen will, diese Brücken zu bauen.

5.2.1.3 Partizipatives Lernen als Modus zur Überwindung der Handlungsproblematiken

Im vorigen Abschnitt wurden, entlang der Interviews mit Frau Berger, eine ganze Anzahl von Handlungsirritationen zur Sprache gebracht, die sie erfahren und identifiziert hat. Offen geblieben ist bei dieser Darstellung jeweils die Frage, ob und ggfs. in welcher Weise sie sich den Handlungsherausforderungen lernend zugewandt hat. Dieser Aspekt wird nun im abschließenden Teil dieser Fallberaterbiographie angesprochen. Dabei wird auf die von K. Holzkamp so definierte Kategorie des 'partizipativen Lernens' zurückgegriffen.

Be: „Insgesamt war es so, daß ich, so wie das Konzept konstruiert war, mit dieser Aufteilung von außen und innen, das Gefühl hatte, wenn ich selber moderiere, muß ich gleichzeitig auf die Metaebene gehen und die Analyse machen von dem, was als Gruppenprozeß und Lernprozeß stattfindet und an

welcher Stelle ich mit Theorieangeboten reingehen kann. Dieses sich gleichzeitig auf mehreren Denkebenen Bewegen war teilweise eine starke Stresssituation für mich. Im Außenkreis ist es mir so gegangen, daß ich oft nicht recht gewußt habe, wo sind jetzt die Momente, in denen ich von außen etwas konstruktiv in den Fallbearbeitungsprozeß einbringen kann. Dies festzustellen ist mir manchmal schwer gefallen. Im Verlauf der paar Tage, an denen wir zusammengearbeitet haben, hat sich das dann allerdings gefangen. Ich habe mich im Verlauf der Seminare beruhigt und mehr Sicherheit gewonnen. Ich bin mir einerseits durchaus bewußt, wo ich noch Schwächen habe, wo ich ansetzen muß, wo ich versuchen werde, festeren Boden unter die Füße zu kriegen, aber ich bin auch sicherer geworden.“

Diese Feststellung von Frau Berger klingt wie die Zwischenbilanz einer Person, die sich aufgemacht hat, Dinge, die sie als Fallberaterin als schwierig erlebt hat, für sich zu klären und die auch Wege gefunden hat, die Schwierigkeiten zu überwinden. Aus dem irritierten Handlungssubjekt ist ein Lernsubjekt geworden. Auf diesem Weg ist sie einerseits ein Stück vorangekommen, andererseits sieht sie noch Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten. Die Frage, die sich hier stellt, ist, welchen Lernmodus Frau Berger gewählt hat, um einen Teil ihrer Handlungsprobleme lernend zu überwinden. Sie selbst gibt auf diese Frage eine Antwort:

*„Das Konzept werde ich vielleicht nie so ausfüllen können wie mein **Partner**. Aber es ist für mich schon auch ein starkes Erleben, wie der Erich das managed und **meistert**, brillant, wie er führt und steuert, einfach toll, ja, toll. Und dann merke ich aber auch, daß ich daran meine **Anspruchshaltung** mir gegenüber entwickelt habe und noch **entwickele**, die mich dann aber auch das **Eigene entfalten** läßt.“*

Frau Berger deutet sich in ihrer Rolle als Fallberaterin mit Blick auf ihren Kollegen Erich Hof. Ihm gegenüber erscheint sie als ‚Neuling‘, als ‚Novizin‘. Damit definiert sie ein sog. **partizipatives Lernverhältnis** nach dem **‘Meister-Novizen-Modell’**¹. Aus diesem Lernverhältnis heraus erkennt sie ihre Handlungsdefizite und definiert die Kriterien für ‚meisterhaftes‘ Handeln als Fallberater im Rahmen des Bildungskonzeptes ‚Fallarbeit‘. Indem sie Erich Hof im Seminarvollzug beobachtet, das Beobachtete reflektiert, mit ihrem eigenen Handeln in Bezug setzt und das dabei Erkannte kognitiv und emotional verarbeitet, eignet sie sich neues Wissen, neues Verstehen und neues Können im Umgang mit dem Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ an. Sie merkt, daß sie Eigenes zu entfalten beginnt.

¹ Holzkamp, K. 1995, S. 502

Erich Hof als erfahrener Fallberater **unterstützt** dieses Lernhandeln seiner Kollegin, indem er den größten Teil der Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses im Seminar übernimmt. Damit verschafft er Frau Berger einen verantwortungsentlasteten Freiraum, den sie als Lernraum definieren kann. Der Lernprozeß von Frau Berger „verläuft dabei kontinuierlich von der peripheren zur vollen Partizipation an der Praxis der jeweiligen Gemeinschaft, wobei sie nicht nur das erforderliche Können / Wissen erwirbt, sondern auch hinsichtlich erweiterter personaler Bezüge in die Praktiker-Gemeinschaft hineinwächst, so allmählich immer mehr den Novizen-Status verliert, sich (u.U. über institutionalisierte Zwischenstufen) dem Meister-Status annähert und schließlich selbst Meister wird.“¹ Frau Berger kann sich in diesem partizipativen Lernverhältnis schrittweise den Aufgaben der Fallberater sowie den Kompetenzanforderungen und -bereichen annähern.

Partizipative Lernverhältnisse bergen aus der Sicht des Lernenden **Chancen und Risiken**. Von Frau Berger werden beide Seiten des von ihr gewählten Lernmodus unmittelbar erfahren:

Va: „Wie erlebst du die Art von Fallarbeit, wie sie Erich Hof durchführt?“

Be: „Diese Art und Weise, wie er Fallarbeit gestaltet, kann ich noch kaum, aber die Art, wie er es macht, überzeugt mich. Wenn Erich an der Reihe ist, bin ich gerne diejenige, die dann zuhört und denkt: 'Toll!' Und wenn ich mich mit einem unserer Teilnehmer identifiziere denke ich: 'Genauso würde ich gerne lernen!' Aber so wie der Erich das kann, kann ich das immer noch nicht. Für mich heißt das deshalb auch, daß ich diese Phase, in der ich jetzt als Fallberaterin bin, mit einem Bild fülle, das noch nicht zu mir paßt. Vielleicht kann ich das auch nie so wie der Erich, das weiß ich nicht, das kann ich jetzt noch nicht sagen. **Ich begreife mich da in der Entwicklung** und Erich spielt dabei eine große Rolle. Ich will an der Fallgeschichte von Frau Wiese verdeutlichen, wie ich das meine. Ich habe bei diesem Fall im Außenkreis die Kernthemenarbeit angeleitet, es ging dabei um eine Differenzierung von Beratungsverhältnissen. Das Verständnis von Beratung, wie es Frau Wiese in ihrer Fallgeschichte hat erkennen lassen, wurde zum Kernthema erklärt und von mir im 6. Schritt bearbeitet. Diese Arbeit ist mir eigentlich ganz gut gelungen, aber nur deshalb, weil Erich und ich in der Pause zwischen dem 5. und 6. Schritt die Gelegenheit hatten, darüber zu reflektieren. Ich wäre sicher nicht imstande gewesen, das Beratungsthema ganz alleine auszudifferenzieren, wenn ich da nicht in der Pause eine Rücksprache mit dem Erich gehabt hätte.

¹ Holzkamp, K., 1995, S. 502

Ich habe in diesem Zusammenhang entdeckt, daß der Erich, wenn er die Rolle im Innenkreis wahrnimmt, imstande ist, gleichzeitig aus der Perspektive des Außenkreises zu arbeiten, also beide Ebenen simultan wahrzunehmen und darin zu arbeiten. Er kann den Fall aus der Innenperspektive entwickeln und gleichzeitig auch auf der Metaebene sein; das ist eine unglaubliche Fähigkeit. Er hört irgendwas, und dann entstehen bei ihm offenbar auf einer Metaebene Strukturen. Er erkennt: das und das und das liegt bei dieser Fallkonstellation an. Er hört es, er sitzt dann da mit seinem Block und schreibt, entwickelt und hat die Strukturen und Themen dann schon auf seinem Block parat. Er ist ganz versunken, und wenn es dann Zeit dafür ist, ist er voll da und entwickelt seine Gedanken wunderbar. Und das ist eine Fähigkeit, die ich nicht habe.

Ich müßte, um mich auf die Kernthemenarbeit angemessen vorbereiten zu können, nach dem 5. Schritt vielleicht rausgehen aus solch einer Geschichte, müßte mir eine Auszeit nehmen und könnte dann versuchen rauszukriegen: 'So, wie mach ich jetzt weiter?' Ich kann dieses **Synchrone** nicht, da fehlt mir die Kompetenz."

Va: „Und glaubst du, daß du das für dich entwickeln kannst?“

Be: „Also, ich hoffe, daß **ich** zumindest etwas **davon lernen** kann, weil, wie gesagt, wenn ich mich als Teilnehmer fühle, merke ich, daß **ich** davon **wahnsinnig viel profitieren** kann. Ich habe schon einen Anspruch, daß ich eigentlich die Teilnehmer erreichen will. Ich möchte nicht da vorne stehen und irgendwas daherlabern und nichts erreichen, das ist nicht meins. Ich möchte die Teilnehmer erreichen. Ich merke nur, daß ich diese Aufgabe einfach nicht so füllen kann wie der Erich.“

Jörg Valentin: „Blockiert dich Erichs Kompetenz?“

Ruth Berger: „Das kann ich nicht beurteilen, das mag sein, ich habe es eigentlich als solches nicht erlebt, sondern ich habe ihn immer als eine **unglaubliche Lernchance empfunden** und das tue ich nach wie vor. Ob ich eventuell anders wäre, wenn er gar nicht dabei wäre, ob ich dann plötzlich, was weiß ich, was ganz anders mache würde, also keine Ahnung, das kann ich nicht beantworten. Auf jeden Fall subjektiv blockiert er mich nicht. Subjektiv **begreife ich ihn wirklich absolut als eine Lernchance.**“

Va: „Mein Eindruck ist, daß ihr ganz gut miteinander arbeitet, und es ist auch **keine Konkurrenz.**“

Be: „Das kann ich so stehen lassen. Es gibt allerdings einen Punkt, der mir Schwierigkeiten bereitet, und zwar ist das die **Rollenteilung**, so daß ich manchmal denke, die Teilnehmer, die den Erich nicht haben, die könnten sich unter Umständen um den Crack geprellt vorkommen. Das ist so die einzige Ecke, wo ich manchmal denke: **‘Mensch, vielleicht denken die - Jetzt haben wir die Ruth anstatt den Erich, der uns ja viel, viel mehr brächte’** - so in dem Sinne. Aber nicht in dem Sinne von: **‘Ich will jetzt da mit ihm konkurrieren’**, sondern daß ich eher denke: **‘Reicht das, was ich ihnen anbieten kann?’**“

Va: „Also ich denke, wenn ich das auf mich beziehe, mir geht es ähnlich wie dir auch, daß die **Kompetenz von Erich** wirklich darin liegt, **aus der Situation heraus strukturierend den Fall inhaltlich weitertreiben** zu können. Das ist sicher eben seine große Kompetenz. Mein Eindruck ist schon, daß er dir den **Freiraum** läßt, um an seiner Seite arbeiten zu können. Und ich denke, das ist eine **unabdingbare Voraussetzung**, um überhaupt mit ihm zusammenarbeiten zu können, weil sonst wäre ja die **eigene Entwicklungsmöglichkeit** grundsätzlich **begrenzt**, nicht? Also ich denke, das erkennt er natürlich auch, und - jetzt wieder auf euch bezogen - habe ich so den guten Eindruck, daß zwar auch bei den Teilnehmern die **Kompetenzdifferenz** erkannt wird, aber auch **deine eigene Fähigkeit**, die du in die Fallarbeit mit reinbringst.“

Be: „Frau Wiese hat das so artikuliert: **‘Fallarbeit kann man eigentlich wirklich nur machen, wenn man genau die Kompetenzen hat wie der Herr Hof, und die Themen, die wir da jetzt bearbeitet haben, die kommen ja eigentlich gar nicht von uns, die hätte Frau Berger nie entdeckt,’** ja? Es hat mich überrascht, daß sie das so gesagt hat, nicht? Also, das Konzept braucht jemand mit diesen Fähigkeiten Erich Hofs.“

Va: „Aber wie hast du das für dich erlebt, bezogen auf deine Arbeit und auf Erichs Arbeit? Im ersten Fall warst du Außenkreismoderatorin, Erich war Innenkreismoderator.“

Be: „Also, sowohl im **Innenkreis** als auch im **Außenkreis** erscheint mir der **Erich als der Kompetentere**, und deswegen gibt es eine **Diskrepanz**, ganz klar, ist so.“

Die **Ambivalenz des partizipativen Lernverhältnisses**, das Frau Berger zu ihrem Kollegen aufgebaut hat, zeigt sich in den Chancen und in den Risiken, die sie als Lernsubjekt entdeckt. Das **‘Meisterhaft’** am Handeln ihres Kollegen gibt ihr eine konkrete Vorstellung von dem, was in der Rolle als Fallberaterin möglich, vielleicht auch als unabdingbar erscheint. Damit werden ihre Entwicklungschancen, vielleicht auch ihre Entwicklungsnotwendigkeiten nicht in abstrakter Form als Sammlung von Kompetenzen und Kompetenzbe-

reichen¹, sondern in konkreter Form als die Fähigkeit zur Erfüllung von Aufgaben, die zu bestimmten Phasen der Fallbearbeitungsprozesse im Raume stehen und kompetent erledigt werden müssen, erkennbar. Damit werden ihre Lernproblematiken ebenso nicht in abstrakter, sondern in konkreter Form erkennbar und definierbar.

Dieser Lernmodus eröffnet ihr die Möglichkeit, selbstbestimmt jene Aufgaben, Irritationen oder selbst definierten Defizite zu Lernproblematiken zu erklären, die den eigenen Befindlichkeiten und Interessenlagen entsprechen. Voraussetzung dafür ist jedoch, daß ihr Kollege ihr diese Autonomie in **seinem** Handeln tatsächlich gewährt und nicht unter der Hand ein Lehrlernverhältnis installiert, das ihre Definition eines partizipativen Lernverhältnisses in Frage stellt. Kollegialität als sozial-emotional-motivationale Basis der Zusammenarbeit steht damit auf dem Prüfstand.

Die Risiken dieses Lernarrangements sind für Frau Berger spürbar und erkennbar. Erscheint die Diskrepanz zum 'Meister' aus der Sicht des 'Novizen' als zu groß, als unüberwindbar, erwächst daraus keine Energie für das Lernen, sondern Entmutigung, Resignation bis hin zur Blockade. Dieses Risiko ist möglicherweise dann besonders groß, wenn sich die Lernbemühungen auf das Imitieren bzw. Kopieren von Kompetenz, nicht auf das kritische Reflektieren und Akkomodieren von Kompetenz konzentriert. Damit würde unter der Hand das partizipative Lernen mit Formen des **Imitationslernens** durchmischt.

Imitiertes, Kopiertes erscheint im Handeln des Fallberaters als Angelerntes, die Authentizität im Fallberaterhandeln steht zur Disposition. Akkomodiertes läßt Eigenes entstehen, das sich vom Kollegen unterscheidet und so eine eigene **Fallberateridentität** befördert. Aus der Unterschiedlichkeit der Kompetenzen der beiden Fallberater, die sie im Fallbearbeitungsprozeß kollegial zusammenfügen, mag dann eine neue Qualität des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' entstehen, in der sich Frau Berger nicht mehr als inferior, sondern nur noch als anders erlebt. Werden die in der Form des partizipativen Lernens steckenden Chancen von Ruth Berger und Erich Hof ausgeschöpft, dann mag sich das Lernen in dieser Selbstbeschreibung von Frau Berger niederschlagen. „*Und dann merke ich aber auch, daß ich daran meine **Anspruchshaltung** mir gegenüber entwickelt habe und noch **entwickle**, die mich dann aber auch das **Eigene entfalten** läßt.*“ Partizipatives Lernen als Lernarrangement für das Hineinwachsen in die Aufgaben und Kompetenzen des Fallberaters erscheint unter diesen Aspekten als eine interessante Variante zu seminaristischen, eher über Lehrlernverhältnisse definierten Konzepten.

¹ Vgl. dazu Kapitel 2.2.1

5.2.2 Uwe Schwab - Wie wird man Fallberater?

Diese Frage stellte ich mir im Anschluß an ein Seminar, an welchem ich als Student im Rahmen meines Studiums zum Diplom-Pädagogen teilnahm. Es handelte sich um eine Lehrveranstaltung, in der zunächst das Bildungskonzept 'Fallarbeit' vorgestellt, ansatzweise theoretisch begründet und dann - am Beispiel einer Fallgeschichte eines Kommilitonen - praktisch durchgeführt und reflektiert wurde.

Die Fallbearbeitung in dieser universitären Lehrveranstaltung hatte für mich u.a. die Einsicht erbracht, daß es mir, um eine Fallbearbeitung selbst kompetent anleiten und durchführen zu können, an einer wichtigen Grundvoraussetzung mangelte: dem dazu nötigen Wissenschaftswissen. Diese Erfahrung beflügelte mich in meinem Studierverhalten. Wissenschaftliche Literatur sog ich förmlich in mich auf, um damit immer wieder den Transfer zu alltäglichen Situationen herzustellen. Dieser Schritt in meiner Studentenbiographie bedeutete: mein bis dahin 'träges Wissen' in ein tieferes Verständnis meiner Lebensumstände überzuführen und mich in meinem Handeln davon leiten zu lassen.

Noch während meines Studiums bekam ich dann die Chance, als Fallberater erste Praxiserfahrungen zu machen. Eines Tages saß ich, zusammen mit zwei Fallberatern und 25 Teilnehmern, im Seminarraum eines Bildungshauses, um im Sinne des 'fallorientierten' Fortbildungskonzeptes eine ganze Seminarwoche mitzugestalten. Meine Rolle in diesem Seminar war nicht genau abgeklärt. Da ich mich in der Rolle des Fallberaters noch nicht hinreichend sicher fühlte, hielt ich mich zunächst zurück. Ich wollte die beiden Fallberater in ihrer Art, das Bildungskonzept praktisch umzusetzen, beobachten und gegebenenfalls etwas von meinem Wissen ins Seminar einbringen.

Meinen Beobachterstatus nutzte ich zunächst, um mir Gedanken über das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu machen sowie mich in die Rolle des Fallberaters einzufühlen und hineinzudenken. Insbesondere ging es mir jedoch darum, den 6. Schritt des Bildungskonzeptes, die Formulierung und Bearbeitung von Kernthemen, der mir bis dato noch unklar war, zu klären und zu prüfen, welche Hintergründe der Fallgeschichte durch diesen Bearbeitungsschritt besser erkennbar werden sollten.

Nach zwei Seminartagen wurde es dann etwas langweilig, da ich mit der Erwartung angereist war, auch als Fallberater tätig zu werden. Allerdings waren die Umstände für meinen Beginn als Fallberater nicht unbedingt günstig: Einerseits wurde das Bildungskonzept 'Fallarbeit' erstmalig in dieser Einrichtung praktiziert. Es stand deshalb unter besonderer Beobachtung, entsprechend angespannt waren die Fallberater. Sie waren quasi zum Erfolg gezwungen. Zum zweiten waren die von den Teilnehmern eingebrachten Fälle beson-

ders brisant; ihre Bearbeitung erforderte ein hohes Maß an Kompetenz, für meinen Einstieg war dies eher ungünstig. Und schließlich drittens und damit zusammenhängend wußten die beiden Fallberater nicht genau, inwieweit ich, z.B. als Innenkreisberater, in der Lage sein würde, die Fallgeschichten im 5. Arbeitsschritt in ihren thematischen Facetten so auszuleuchten, wie es die dann darauf aufbauende Fallbearbeitung erforderte. Das damit zusammenhängende Risiko für die Erfolgsbilanz der Seminarwoche war allen bewußt.

Unter diesen Bedingungen war es für die Fallberater nicht einfach, mich als Novizen zu integrieren. In eigens für Fallberater konzipierten Seminaren sieht dies ganz anders aus. Ich ging mit dieser für mich schwierigen Situation in der Weise um, als ich an der Arbeit der Fallberater gedanklich teilnahm: ich begab mich gedanklich in ihre Rolle, überlegte mir, welche Fragen sie stellen werden, wie sie die Fallgeschichte ausleuchten werden und so weiter und versuchte so, 'virtuelle Erfahrungen' zu machen. Auf diese Weise wurde mir ziemlich bald klar, daß es mir noch an Kompetenzen und Erfahrungen mangelte, als daß ich gleich von Beginn an als Fallberater hätte tätig werden können.

Vor allem das Ausleuchten der Fallgeschichte durch die Anstöße des Fallberaters im Innenkreis stellt sich nicht so einfach dar, wie ich mir das vorgestellt hatte. Auch für die Bearbeitung der Kernthemen fehlte es mir an mentalen Modellen, mit denen ich mein Expertenwissen so transformiert hätte, daß es für die anderen Teilnehmer verständlich hätte werden können. Oftmals hatte ich an bestimmten Stellen der Fallbearbeitungen den Eindruck, daß es mir noch an der dazu nötigen Lebenserfahrung und der damit zusammenhängenden Feldkompetenz mangelte.

Die Bearbeitung der Fallsituationen besetzte die gesamte Woche, nicht nur während der Seminarzeit. So hatte ich genügend Gelegenheit, den beiden Fallberatern meine Gedanken in bezug auf die Entwicklung und Hintergründe der gerade bearbeiteten Fallgeschichte mitzuteilen. Die Fallberater gaben mir dann in Diskursform Feed-back, so daß ich entweder bestätigt wurde oder eine weitere Lernschleife einfügen mußte, um mir über einige Sachverhalte, die ich noch nicht ganz durchdrungen hatte, Klarheit zu verschaffen.

Am letzten Seminartag moderierte ich dann die letzte der drei Fallgeschichten, die wir bearbeitet hatten, im Innenkreis bis zum 5. Schritt. Mit etwas Lampenfieber beginnend wurde ich schnell sicherer, um letztlich, wie es das positive Feed-back der Teilnehmer im Anschluß an das Seminar zeigte, eine gute Arbeit abzuliefern. Ich hatte meinem Kollegen im Außenkreis genügend Spuren für die Bearbeitung des sechsten Arbeitsschrittes an die Hand gegeben. Am Ende des Seminars hatte ich das Gefühl, trotz meiner überwiegenden

Rolle als Beobachter einen guten Teil zu dessen Gelingen beigetragen zu haben.

Wenn ich ein Fazit über mein Lernen, das mir das Beobachten und die aktive Teilhabe an einer Fallbearbeitung sowie die Diskurse mit den Fallberatern ermöglichte, ziehe, dann komme ich zu folgenden Einschätzungen:

1. Durch meinen Beobachterstatus war es mir zunächst möglich, mein Bild von der Leistungsfähigkeit und Anwendungsbreite des Fallkonzepts noch weiter auszudifferenzieren. Ohne den Leistungsdruck, der auf einem Fallberater lastet, konnte ich mich allmählich in den Seminarprozeß hineintasten. Dies gab mir Sicherheit im Umgang mit den Teilnehmern. Fehlende Erfahrungen in bezug auf die Leitung von Seminaren konnte ich durch Beobachtung der anderen beiden Fallberater nachholen. Mein Außenstandpunkt gab mir zudem die Möglichkeit, mich intensiv in die Rolle der Teilnehmer einzufühlen, ohne mit meinen Gedanken ständig in der Fallgeschichte zu stehen, und zugleich das Seminar als Ganzes von der Metaebene aus zu betrachten. Dieser Blick von der Metaebene herunter eröffnete mir eine Perspektive, die mir auch die Problematiken des Fallkonzeptes aufzeigte: den Balanceakt des Fallberaters im sechsten Schritt, wenn dieser - aus der Sicht der Teilnehmer - 'Wahrheiten' und 'Erkenntnisse' verbreitet (einem Fernsehkommissar ähnlich, der den Mordfall für die Anwesenden in seinem 'realen' Verlauf rekonstruiert), obwohl es sich weiterhin um Deutungsarbeit handelt.

2. Aufgrund der Brisanz dieses Fallarbeitsseminars war es mir nicht möglich, selbst an der Bearbeitung des sechsten Schrittes in der Rolle des Fallberaters mitzuwirken. Aus diesem Grund konnte ich mein Expertenwissen im Vergleich mit dem Fallberater, der diesen Schritt begleitete, immer nur bestätigen, ohne überprüfen zu können, welches Wissen ich wohl angewandt hätte, um die Hintergrundstrukturen des Falles auszuleuchten. In diesem Sinne wurde mein Drang zum Lernen an dieser Stelle aus bildungspolitischen Gründen ausgebremst.

3. Wer ein Fallarbeitsseminar als Co-Trainer mit der Annahme begleitet, alles lernen zu können, was ein guter Fallberater können und wissen muß, um den Teilnehmern optimal helfen zu können, der wird meiner Ansicht nach enttäuscht werden. Die Rolle des Fallberaters kann man nicht innerhalb einer Woche erlernen. Dazu bedarf es einiger Erfahrung und vor allem eines differenzierten Fundus' an wissenschaftlichem Wissens. Ich für meinen Teil habe deshalb beschlossen, jede Gelegenheit wahrzunehmen, mich sowohl theoretisch als auch praktisch weiterzubilden. Zur Zeit erarbeite ich mir mit Hilfe einschlägiger Literatur eine systemische Sichtweise, die es mir ermöglicht,

Beziehungs- und Erziehungsprobleme im Kontext von Fallarbeit zu durchdringen.

5.2.3 Schlußbemerkung

In diesem abschließenden 5. Kapitel ging es um den Versuch, die Erfahrungen und Erkenntnisse des Projektteams zur Leitfrage der Untersuchung, welche konzeptionellen und strukturellen Rahmungen die Weiterbildung von Weiterbildungnern zu Fallberatern befördern, welche dieser Rahmungen sie behindern können, zu verdichten. Damit wurde der Bogen von der eingangs dargestellten Vorstellung eines seminaristischen Konzeptes über die Darstellung und Reflexion der Durchführung des Modellversuches bis hin zu möglichen konzeptpolitischen Konsequenzen geschlossen. Das Projektteam meint, mit dieser Untersuchung den Interessierten in der Weiterbildung, die sich mit dem status quo nicht zufrieden geben wollen, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Entwicklungsaufgabe und nicht als Bewahrungsaufgabe begreifen, eine Fülle an unterschiedlichsten Aspekten an die Hand gegeben zu haben. Bildungs- und lerntheoretische Begründungen, seminarpädagogische Strukturierungen, biographisch motivierte Lernbewegungen und Lernwiderstandshandlungen, Rahmungen des Weiterbildungsmarktes sowie eine Fülle anderer Gesichtspunkte wurden zur Sprache gebracht - damit sie in der Weiterbildungspraxis zur Sprache und in Bewegung gebracht werden können.

Sprache gerät so zum Modus der Verständigung über die Modernisierung von Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Das Projektteam drückt deshalb am Schluß eines langen und intensiven Weges der Befassung mit dem Bildungskonzept 'Fallarbeit' die Hoffnung aus, daß seine Untersuchungen als ein Angebot zum Dialog verstanden und angenommen werden können.