

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag

"fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches
Ausbildungspersonal" ; Untersuchung im Auftrag des Bayerischen
Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und
Gesundheit

Ergebnisse

**Müller, Kurt R.
Mechler, Moritz
Lipowsky, Birgit**

München, 1997

8. Fallorientierte Fortbildung aus der Sicht der Träger und Anbieter von
(beruflicher) Weiterbildung

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-6552

8. „Fallorientierte Fortbildung“ aus der Sicht der Träger und Anbieter von (beruflicher) Weiterbildung

Die folgenden Überlegungen resultieren nicht aus systematischen Untersuchungen in den Fortbildungsseminaren, sondern stellen „Erkenntnisse“ dar, die aus den praktischen Erfahrungen mit der Durchführung der insgesamt 9 Modellseminare gewonnen wurden. Das Projektteam fungierte bei der Gewinnung von Teilnehmern, bei der personellen, räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung der Seminare wie ein Weiterbildungsanbieter auf dem „freien Weiterbildungsmarkt“. Die dabei gemachten Erfahrungen bilden den Hintergrund der Analyse. Sie richtet sich an jene Weiterbildungsträger, die sich die Frage stellen, ob sie in ihr Weiterbildungsprogramm ein fallorientiertes Fortbildungssegment aufnehmen wollen.

8.1 Für welche Anbieter kann fallorientierte Fortbildung ein interessantes Segment im Weiterbildungsprogramm darstellen?

Das Modellprojekt konzentrierte sich auf Teilnehmer, die in Wirtschaftsbetrieben als Ausbilderinnen und Ausbilder berufliche Ausbildungsprozesse mit Jugendlichen, die auf der Grundlage der rechtlichen Regelungen des Berufsbildungsgesetzes in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf (§ 25 BBiG) ausgebildet werden, verantworten. Für Träger/Anbieter von Weiterbildung, die sich einerseits für das fallorientierte Fortbildungskonzept interessieren, andererseits in der pädagogischen Fortbildung von betrieblichen Ausbildern nicht engagiert sind, stellt sich die **Frage, ob das Konzept über diese Berufsgruppe der Ausbilder hinaus eine Bedeutung hat.**

Zur Klärung dieser Frage eignet sich am ehesten eine Auseinandersetzung mit zentralen Merkmalen der Berufsaufgabe der Ausbilder, die möglicherweise einen verallgemeinerungsfähigen Kern hat, der nicht nur für den Ausbilderberuf, sondern auch für andere berufliche Konstellationen gilt. Daß Ausbilder aus privatwirtschaftlichen Betrieben kommen, erscheint zur Klärung dieser Frage als wenig bedeutsame Randbedingung.

Ausbilder sind, so die Sichtweise des Projektteams, verantwortlich für die **Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen** im Wirtschaftsbetrieb. Ihre primäre Aufgabe ist es, berufliches Lernen der Auszubildenden zu ermöglichen bzw. zu fördern. Dazu sind eine Vielzahl an Interaktions- und Koordinierungsprozessen notwendig, die unter den Kontextbedingungen des jeweiligen Betriebes zu gestalten sind und die sich im Kern als **mikropolitische Aushandlungsprozesse** verstehen lassen. Politisch deshalb, weil sich in Ausbildungssituationen eine Vielzahl divergierender Interessen treffen, die, soll die Ausbildungsaufgabe gelingen, abgeglichen und zu gemeinsamen Handlungsstrategien im Sinne des „Lernen-ermöglichens“ gebündelt werden müssen. Die bei der Erfüllung dieser beruflichen Aufgabe erfahrenen Handlungssituationen bilden den Anknüpfungspunkt für fallorientierte Fortbildung.

Diese Definition läßt einige **Strukturmerkmale** erkennen, die es erlauben, den Kreis jener Berufstätigen zu benennen, für die eine fallorientierte Fortbildung in Frage kommen könnte. Aus diesem potentiellen Teilnehmerkreis leitet sich dann die Antwort auf die Frage ab, für welche Träger/Anbieter an Weiterbildung ein fallorientiertes Fortbildungssegment interessant erscheinen mag.

8.1.1 Strukturmerkmale der Ausbilderaufgabe als Entscheidungskriterien für die Auswahl potentieller Adressaten fallorientierter Fortbildung

8.1.1.1 Ausbildung als Leitungsaufgabe

Ausbilder sind für die Erledigung einer Reihe von Aufgaben und Zwecke **verantwortlich**. Diese Aufgaben werden u.a. von der Betriebsleitung definiert. Sie dienen aus deren Sicht dem Zweck, die für die betriebliche Leistungserstellung benötigten Qualifikationen zeit- und funktionsgerecht zur Verfügung zu stellen. Dazu ist es notwendig, daß Ausbilder das Lernen von Subjekten (Auszubildenden) so kompetent unterstützen, daß diese nach Abschluß der Ausbildung den Funktionsanforderungen der Betriebe genügen.

Ausbilder sind bei der Erledigung dieser Aufgabe in vielfältige **Interaktions- und Koordinationsprozesse** zwischen unterschiedlichen Subjekten verwickelt, die sich in der Regel als Gruppen mit spezifischen Sichtweisen und Interessen definieren lassen: die Gruppe der Ausbilderkollegen, die Gruppe der Arbeitskollegen, die Gruppe der Auszubildenden, die Gruppe des betrieblichen Managements bzw. des Betriebsrates, die Gruppe der Berufsschullehrer oder der Eltern der Auszubildenden. **Ausbilder versuchen, die in diesen Gruppen und zwischen diesen Gruppen ablaufenden Koordinierungsprozesse zielgerichtet zu beeinflussen.**

Dabei sind Ausbilder genötigt, die in der Berufssituation sich treffenden unterschiedlichen **Interessen** in Form **mikropolitischen Aushandlungsprozesse auszubalancieren**, um den Zweck ihrer Berufsaufgabe nicht zu verfehlen.

Ausbilder sind also vor dem Hintergrund der **fachlichen Seite ihres Berufes** (Lehr- Lernsituationen zweckgerichtet gestalten und Lernen ermöglichen) zentral damit befaßt, zwischen widersprüchlichen Interessen und Anforderungen zu vermitteln. Ihre Berufsaufgabe erweist sich damit im weitesten Sinne als eine **Leitungsaufgabe**. Die bei der Erfüllung dieser Aufgabe erfahrenen Handlungsirritationen bilden den Bezugspunkt für fallorientierte Fortbildung.

8.1.1.2 Ausbildung als Weisungsaufgabe

Die Sicht, das Handeln der Ausbilder in der betrieblichen Berufsausbildung in den Kontext von Leitung / Führung / Management zu stellen, ist nur eine Seite der Medaille, für die fallorientierte Fortbildung stehen kann. Eine ganze Reihe der Fallgeschichten, die die Ausbilder in den Modellseminaren zur Verfügung gestellt haben, hatten den Kern, daß sie **Betroffene von Führungs- bzw. Leitungsentscheidungen** im Umfeld von betrieblicher Berufsausbildung waren. Diese Entscheidungen hatten z.T. höchst problematische Rückwirkungen auf die Definition sowie die Erledigung der Berufsaufgaben der Ausbilder. Manchmal in geradezu berufsbedrohlicher Weise, wenn das betriebliche Management gravierende Strukturentscheidungen traf, wie z.B. die Berufsausbildung umzuorganisieren oder einzustellen, für eine bestimmte Zeit keine Auszubildenden mehr einzustellen oder die Einstellungszahlen drastisch zu reduzieren, nach der Ausbildung nur eine begrenzte Anzahl oder auch gar keine Auszubildenden mehr in ein Arbeitsverhältnis zu übernehmen. In diesen Fallgeschichten erlebten sich die Ausbilder nicht als Agierende bzw. als Leitende, sondern als Reagierende, als „ohnmächtig“ Betroffene, manchmal auch als Leidende, weil sie keine Chance sahen, mit ihren „guten Argumenten“ zu gehört zu werden. Ihre Versuche, die betriebliche Berufsbil-

dungssituation in ihrem Sinne zu beeinflussen waren fehlgeschlagen, ihr Handlungsrepertoire war erschöpft, sie entscheiden sich, im Fortbildungsseminar diese Situation als „Fall“ anzubieten, um sie zu verarbeiten.

8.1.2 Bündelung der Strukturmerkmale beruflicher Aufgaben und lebensweltlicher Situationen

Mit diesen beiden Sichtweisen wird erkennbar, für welche beruflichen und nicht-beruflichen (lebensweltlichen) Handlungssituationen und Handlungsfelder fallorientierte Fortbildung möglich und interessant erscheint:

(1) Überall dort, wo Subjekte in **beruflichen und nicht-beruflichen** Interaktions- und Koordinierungsprozessen **verantwortlich** dafür sind, daß sich die widersprüchlichen Interessen der Beteiligten letztlich nicht gegen die Erledigung der fachlichen Aufgaben richtet, wo sie also als **Leitende** im weitesten Sinne gefordert sind, treten „Fälle“ auf. **Diese Fälle sind die Erfahrungen der handelnden Subjekte, daß sich ihr Bemühen um die Ausbalancierung der widersprüchlichen Interessen nicht „ohne Rest“ erledigen läßt.** Dieser Rest erweist sich als sozialer Konfliktstoff, der möglicherweise solche Ausmaße annimmt, daß die (Berufs-) Aufgabe selbst in Frage gestellt ist. - Bei Ausbildern ist dies z.B. dann der Fall, wenn die Auflösung des Berufsausbildungsverhältnisses als letztes Mittel erscheint, einen Konflikt mit einem sich als „lernunwillig“ erweisenden Auszubildenden zu „lösen“. Damit hebt sich die Berufsaufgabe der Ausbilder, Lernen zu ermöglichen, in der Konfliktlösungsstrategie auf, die berufliche Legitimation des Ausbilders erlischt.

(2) Überall dort, wo Subjekte in **beruflichen und nicht-beruflichen** Interaktions- und Koordinierungsprozessen aus einer **untergeordneten Position** heraus ihre Partizipations- und Mitentscheidungsräume ausloten, ihre persönlichen Kompetenzen dazu entwickeln und soziale Handlungsstrategien zur **Partizipation** entwickeln wollen. - Bei Ausbildern z.B. dann, wenn sie sich in ausbildungspolitische Entscheidungen des Betriebes einmischen wollen.

Diese Sichtweise erscheint Weiterbildungsträgern /-anbietern möglicherweise deshalb ungewöhnlich, weil sie Demokratiemodelle in den verschiedenen gesellschaftlichen Sphären unterstellt, die so u.U. nicht bestehen. Inwieweit gesellschaftliche Institutionen wie öffentliche Körperschaften, private Vereine, privatwirtschaftliche Betriebe, staatliche Behörden oder kommunale Einrichtungen entsprechend ihrer jeweiligen „Verfassungen“ **demokratische Strukturen der Willensbildung und Entscheidungsfindung** besitzen, die es dann auch als überlegenswert bzw. notwendig erscheinen lassen, sie **über Weiterbildung zu entwickeln, zu fördern und zu stärken**, ist eine offene Frage, der hier nicht stellvertretend für diese Einrichtungen entschieden werden kann. Festgehalten werden kann nur, daß fallorientierte Fortbildung dann als ein interessantes Fortbildungssegment erscheint, wenn es darum geht, die Mitbeteiligungs- und Mitbestimmungsfähigkeiten von Subjekten am Arbeitsplatz bzw. in den spezifischen Lebenswelten zu fördern, indem sie aus der Erfahrung des Betroffenseins von Entscheidungen „Fälle“ zur Bearbeitung anbieten.

8.2 Beispiele für Träger/Anbieter fallorientierter Fortbildung

Nach diesen Differenzierungen stellt sich nun die Frage, welche Möglichkeiten sich für welche Weiterbildungsträger ergeben, fallorientierte Fortbildung als Programmsegment aufzunehmen? Dazu einige Beispiele:

- * **Volkshochschulen:** Pädagogische Fortbildung der KursleiterInnen; Weiterbildung der VHS-Beschäftigten mit Leitungsaufgaben sowie solcher Teilnehmer, die im eigenen Hause sowie in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern von Leitungssituationen tangiert sind.
- * **Bildungswerke der Wirtschaft:** Pädagogische Fortbildung der eigenen Kursleiter; Weiterbildung der eigenen Funktionsträger, Weiterbildung der Beschäftigten aus allen beruflichen Feldern mit Leitungsaufgaben sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.
- * **Bildungswerke der Gewerkschaften:** Pädagogische Fortbildung der eigenen Kursleiter; Weiterbildung der eigenen Funktionsträger und der Interessenvertreter, z.B. der Betriebsräte, Weiterbildung der Beschäftigten aus allen beruflichen Feldern mit Leitungsaufgaben sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.
- * **Kirchlich gebundene Bildungswerke:** Pädagogische Fortbildung der eigenen Kursleiter; Weiterbildung der eigenen Funktionsträger, Weiterbildung von Teilnehmern aus allen gesellschaftlichen Feldern mit Leitungsaufgaben sowie solcher Teilnehmer, die von Leitungssituationen tangiert sind.
- * **Öffentliche Träger, wie etwa ..**
 - .. **Lehrerbildungsanstalten:** Pädagogische Fortbildung von Lehrern aller Schularten und Schulstufen; Fortbildung von „Schulfunktionären“ aller Aufgabenbereiche sowie jener Schulsehlergehörigen, die von Leitungssituationen tangiert sind.
 - .. **Ministerien:** Pädagogische Fortbildung des eigenen Bildungspersonals; Weiterbildung der Beschäftigten aller Aufgabenbereiche mit Leitungsaufgaben sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.
 - .. die **Bundeswehr als Aus- und Weiterbildungsinstitution:** Pädagogische Fortbildung der eigenen Ausbilder; Weiterbildung der Beschäftigten auf allen Hierarchieebenen, die mit Leitungsaufgaben betraut sind sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.
 - .. **Krankenhäuser:** Pädagogische Fortbildung des Bildungspersonals; Weiterbildung der Beschäftigten aller Aufgabenbereiche mit Leitungsaufgaben sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.
- * **Private Weiterbildungsinstitute:** Pädagogische Fortbildung der eigenen Kursleiter; Weiterbildung der Beschäftigten mit Leitungsaufgaben in allen beruflichen Feldern sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.
- * **Einzelbetriebe:** Pädagogische Fortbildung des betrieblichen Bildungspersonals; Weiterbildung der Beschäftigten aller betrieblicher Aufgabenbereiche mit Leitungsaufgaben sowie solcher Beschäftigter, die von Leitungssituationen tangiert sind.

Für die Programmverantwortlichen in diesen Weiterbildungsinstitutionen stellt sich die Aufgabe bzw. Herausforderung, das Konzept der fallorientierten Fortbildung teilnehmerspezifisch auszulegen und mit ihren je spezifischen Institutionsinteressen und Weiterbildungszielen in Beziehung zu setzen, um eine Entscheidung für oder gegen die Aufnahme des Konzeptes in den Konzeptrahmen der Weiterbildung treffen zu können. Die Mehrzahl der dafür

notwendigen Entscheidungskriterien lassen sich für die jeweiligen Träger/Anbieter nicht generell festlegen, weil sie interessensbestimmt sind. Anbieterübergreifende Begründungen für die Aufnahme des Konzeptes können sich im Prinzip nur aus konzeptimmanenten Überlegungen, speziell der vermuteten Leistungsfähigkeit des Fortbildungskonzeptes ergeben. Allerdings erscheint es blauäugig zu sein, nur auf die pädagogische Überzeugungskraft des Konzeptes zu setzen, um es im innerbetrieblichen Bereich oder am Markt implementieren zu können. Ganz im Gegenteil: nach den Erfahrungen des Projektteams gilt es eine ganze Reihe von Rahmenbedingungen zu beachten, die eine Implementierung behindern oder gar verhindern können. Darüber wird im nächsten Teil nachgedacht, allerdings nur für den Bereich der pädagogischen Fortbildung von betrieblichen Ausbildern. Für die in diesem Teil identifizierten anderen Adressatengruppen für eine fallorientierte Fortbildung ist dies im Rahmen dieses Forschungsberichtes nicht zu leisten. Die Programmverantwortlichen mögen sich entlang der folgenden Argumentationslinien eigene Begründungen entwickeln.

8.3 Probleme bei der Implementierung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes

Eine Reihe der oben benannten Träger organisiert Weiterbildung ohne Bezug zum Weiterbildungsmarkt. Weiterbildung gestaltet sich „im eigenen Hause“: die Finanzierung und Organisation von Weiterbildung unterliegt dem eigenen Wirkungskreis; die Teilnehmer, nicht selten auch die Dozenten werden aus diesem Wirkungskreis rekrutiert - Weiterbildung stellt sich als ein geschlossenes System dar, das nur dann Außenkontakt hat, wenn externe Dozenten engagiert werden.

Dieser Sachverhalt gilt vor allem für Einzelbetriebe und für die öffentlichen Träger, daneben für solche Träger, die neben ihrer Tätigkeit am Weiterbildungsmarkt auch für das eigene Personal Weiterbildung organisieren. Für diese Träger beantwortet sich die Frage, weshalb es sinnvoll sein könnte, ein fallorientiertes Fortbildungssegment aufzunehmen, mit zum Teil anderen Begründungen als für solche Träger, die am Weiterbildungsmarkt mit ihren Konzepten Teilnehmer rekrutieren und Gewinne erwirtschaften. Im ersten Falle geht es eher um die **Bildungs- bzw. Qualifikationspotenzen**, die dem fallorientierten Fortbildungskonzept mit Bezug auf die betrieblichen Erwartungen und Interessen zugeschrieben werden können. Im zweiten Fall geht es eher um die Möglichkeit der „Plazierung“ des fallorientierten Fortbildungskonzeptes auf einem entwickelten Weiterbildungsmarkt. Beide Aspekte werden im folgenden angesprochen. Zunächst die Frage, wie sich fallorientierte Fortbildung als Konzept auf dem gegenwärtigen Weiterbildungsmarkt darstellt und welche Problematiken sich für dessen Implementierung ergeben.

8.3.1 Probleme aus der Sicht marktorientierter Weiterbildungsanbieter

Weiterbildung als gesellschaftlich bedeutsamer Prozeß ist größtenteils marktförmig strukturiert und organisiert. Staatliches Handeln in der Weiterbildung orientiert sich in aller Regel am Subsidiaritätsprinzip, d.h. das finanzielle staatliche Engagement stellt die Marktförmigkeit der Weiterbildung im Kern nicht in Frage. Die Anbieter (Weiterbildungsanbieter und Dozenten) und Nachfrager (Institutionen und Einzelpersonen) treffen sich deshalb auf dem Weiterbildungsmarkt, der über die üblichen Marktmechanismen von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage, Kosten und Ertrag, Gewinn und Verlust, Wettbewerb und Leistung, Werbung und Vermarktungsstrategien gesteuert wird. (Neue) Fortbildungskonzepte müssen sich deshalb gegenwärtig, ob man dies befürwortet oder nicht, unter den Bedingungen dieser Mechanismen und Interessen „bewähren“.

Die neueren Entwicklungen im Feld der einzelbetrieblich organisierten beruflichen Weiterbildung sind ein gutes Beispiel für diese Zusammenhänge. Durch die Umorganisation von innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen in eine ganze Reihe von größeren Betrieben zu sog. Profitcentern wird der Markt- und Verwertungscharakter der Weiterbildung einerseits offenkundig, andererseits beschleunigt und radikalisiert.¹ „Profitcenter“ meint nichts anderes, als daß sich Weiterbildung „rechnen muß“. Die für die Planung, Durchführung und Überprüfung eines spezifischen Konzeptsegmentes im Rahmen des Weiterbildungsangebotes aufzuwendenden Kosten müssen durch die über die Vermarktung des Konzeptes erzielten Einnahmen (in aller Regel die Teilnehmergebühren) zumindest gedeckt sein, soll das Konzept nicht „vom Markt verschwinden“ bzw., so wie im Fall der „fallorientierten Fortbildung“, sich erst einmal am Bildungsmarkt etablieren können.

8.3.2 Thesen zu den spezifischen Problematiken der fallorientierten Fortbildung

Vor dem Hintergrund dieser Mechanismen werden im folgenden einige Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen für Weiterbildungsanbieter, fallorientierte pädagogische Fortbildung für Ausbilder auf dem Weiterbildungsmarkt zu implementieren, in Thesenform vorgestellt.

1. These: „Fallorientierte Fortbildung“ stellt für die pädagogische Fortbildung von Ausbildern gegenwärtig ein innovatives, damit auch weithin unbekanntes Konzept dar. **Die Eigenart des Konzeptes bringt es mit sich, daß sein ihm innewohnendes pädagogisches Potential für Betriebe und/oder Einzelpersonen nicht einfach zu durchschauen ist.** Aus den strukturellen Merkmalen des Konzeptes muß dessen Bedeutung für Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildungswillige erst erschlossen werden. Der schnelle, erkennende Einblick auf bzw. in das Konzept bedingt eine hohe allgemeine **Konzeptkompetenz**, die in der Weiterbildungspraxis nicht generell vorausgesetzt werden kann. Dies mindert die Chancen für eine von intensiver Weiterbildungsnachfrage gestützte Implementierung des Konzeptes in der Weiterbildungspraxis.

Erläuterung: „Fallorientierte Fortbildung“ steht in der Entwicklungslinie neuerer pädagogischer Konzepte, die sich im Weiterbildungsbereich unter verschiedenem Namen in verschiedenen Feldern etabliert haben. Aktuell werden sog. Supervisionskonzepte und Beratungskonzepte theoretisch diskutiert, in der Weiterbildungspraxis ausprobiert bzw. in verschiedenen Feldern implementiert. Das „Handbuch der Supervision“ mit dem Untertitel „Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation“² gibt einen differenzierten Einblick in diesen Sachverhalt. Diese Konzepte sind in den Feldern der Sozialarbeit, im Gesundheitsbereich und in der Psychotherapie relativ bekannt. Andere Konzepte wie etwa die von Sylvia Kade entwickelte „Handlungshermeneutik“ mit dem Untertitel „Qualifizierung durch Fallarbeit“³ schlagen die Brücke zur Allgemeinen Erwachsenenbildung und ihren Theorietraditionen und -diskussionen.

2. These: „Fallorientierte Fortbildung“ stellt auf dem Weiterbildungsmarkt für Ausbilder ein **themenunspezifisches Bildungsangebot** dar. Dies entspricht nicht dem gegenwärtigen

¹ Aber auch die Anbieter von Weiterbildung im öffentlichen Bereich, wie z.B. die Volkshochschulen stehen unter immer größerem Druck seitens der Träger (z.B. Kommunen, Landkreise), sich marktförmig zu verhalten und die Bildungsarbeit stärker ökonomischen Kategorien unterwerfen zu lassen.

² Pühl, H. (Hrsg.) 1990.

³ Vgl. Kade, S. 1990. Vgl. auch Fuchs-Brüninghoff, E. u.a. 1990. Vgl. auch Wack, O.G. 1987

Charakter des Fortbildungsangebotes für Ausbilder. Dieser Sachverhalt macht es den Weiterbildungsanbietern schwer, über eine entsprechende Bildungsnachfrage das Konzept auf dem Markt der pädagogischen Fortbildung von Ausbildern zu implementieren.

Erläuterung: Der themenunspezifische Charakter der „fallorientierten Fortbildung“ wird deutlich, wenn man sich die für die Modellseminare entwickelte Seminaurausschreibung, die Projektbeschreibung sowie die Einladung an die Teilnehmer vergegenwärtigt.

* **Seminaurausschreibung** durch den Träger des Modellprojektes, das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Auszüge):

„... das Staatsministerium hat im Jahr 1991 ein neues Konzept zur Förderung des betrieblichen Bildungspersonals, insbesondere der Ausbilderinnen und Ausbilder, eingeleitet. Es hat den Titel Modellprojekt „Praxisberatung“ - ein fallorientiertes berufspädagogisches Weiterbildungskonzept für betriebliche Ausbilder - .

Im Mittelpunkt der Fortbildung stehen von den Teilnehmern eingebrachte Fallsituationen aus dem betrieblichen Alltag, die im Seminar methodisch kontrolliert durchgearbeitet werden. Wir sind fest davon überzeugt, daß mit diesen Veranstaltungen auf einem sehr praxisnahen Weg und hohen Niveau die Kompetenz der Ausbilder in der betrieblichen Bildungsarbeit erweitert wird.“

* **Projektbeschreibung**

„Die Ausgangslage

Betriebliche Ausbilder haben in aller Regel pädagogische Grundqualifikationen, erworben in Maßnahmen gem. AEVO. Eine berufspädagogisch begründete, systematisch entwickelte Weiterbildung fehlt weithin. Vor allem fehlen Weiterbildungsangebote, die in der Weise praxisbezogen sind, daß sie die Berufserfahrungen der Ausbilder ins Zentrum der pädagogischen Arbeit stellen. Die Ausbilder sind somit bei der Auseinandersetzung mit ihren alltäglichen Erfahrungen im Betrieb, die ihre Arbeitsbeziehungen zu den Auszubildenden, den Kollegen und den Vorgesetzten betreffen, weitgehend auf sich selbst gestellt. Dabei birgt gerade eine derartige, zu Bildungszwecken organisierte Auseinandersetzung eine hohe pädagogische und praktische Bedeutung. Daran will das Weiterbildungskonzept ansetzen.

Ziele des Weiterbildungskonzeptes

Mit dem Konzept wird angestrebt, den Besonderheiten konkreter Berufspraxis gerecht zu werden. Es zielt darauf ab, das Handlungswissen und die Handlungsfähigkeiten von Ausbildern zu begründen, zu entwickeln und zu erweitern. In diesem Sinne geht es vor allem um die sog. Handlungskompetenz der Ausbilder. Ihre Fähigkeit zu kompetentem Handeln ist in diesem Konzept als Kern der berufspädagogischen Professionalität ausgewiesen. Kompetentes Handeln bedeutet in diesem Zusammenhang, daß die Ausbilder in der Lage sind, die von ihnen gestalteten Ausbildungssituationen im Betrieb in ihren verschiedenen Facetten zu durchschauen und berufspädagogisch begründete Ausbildungsmaßnahmen einzuleiten. Diesen „reflexiven Umgang mit dem eigenen Berufsalltag“ erwirbt der Ausbilder weder durch die bloße Aneignung des sog. Theoriewissens (z.B. in Maßnahmen gem. AEVO vermittelt), noch durch die bloße Ausbildungstätigkeit, d.h. durch Berufserfahrung. Gerade letztere ist geprägt durch den alltäglichen Handlungsdruck (Sachzwänge, Entschei-

dungszwänge, betriebliche Zwänge). Vor dem Hintergrund dieser Problematik versteht sich das Weiterbildungskonzept als eine Maßnahme der „Praxisberatung“. Diese Bildungsmaßnahmen dienen dazu, den Ausbildern den Freiraum zu geben, ihre Berufspraxis, d.h. ihre Ausbildungserfahrungen, ihr Praxiswissen, ihre Sichtweisen von Ausbildungssituationen, -problemen und -konflikten sowie ihr eigenes Handeln in Distanz, also entlastet von jeglichem Handlungsdruck, zu reflektieren und damit besser zu verstehen. Handlungskompetenz als Ziel von Praxisberatung verlangt aber auch, daß Reflexionsprozesse nach praktischen Lösungen Ausschau halten. Es gilt, für die Lösung eines anstehenden Problems Handlungsalternativen zu entwickeln, die berufspädagogisch begründete Vorgehensweisen darstellen.

Thematischer Bezug zur Weiterbildung

Gegenstand der Weiterbildung sind konkrete, von den Ausbildern/Ausbilderinnen aus ihrer betrieblichen Praxis mitgebrachte Problemfälle. Sie bestimmen die thematischen Schwerpunkte und den Verlauf der Seminare. Insofern ist das Konzept an die Voraussetzung gebunden, daß die Teilnehmer ihre Berufserfahrungen anderen zugänglich machen und gemeinsam mit den Ausbilderkollegen und kompetenten Fallberatern überdenken wollen.

Fallarbeit stellt in dieser Form eine didaktische Brücke zur Berufswirklichkeit dar. Der pädagogische Vorzug, an konkreten Fällen zu arbeiten, liegt u.a. darin begründet, daß der Fall das Problem, um das es geht, „wirklichkeitsnah“, anschaulich und in seinen komplexen, vielschichtigen Zusammenhängen zur Sprache bringt. Ein lernproduktiver Umgang mit einem „Fall“ setzt allerdings voraus, daß dem Fall ein von den Seminarteilnehmern gemeinsam geteilter Erfahrungshorizont zugrundeliegt und daß die Erfahrungselemente, d.h. das Eigenerleben, das persönliche, individuelle Verhältnis der Teilnehmer zum Fall, thematisiert wird.

Was kann am Fall gelernt werden?

Der Fall ist zunächst die Geschichte eines Fallerszählers, die sich auf eine persönlich erlebte Situation der Ausbildungspraxis bezieht. Der Fall ist nicht einfach das Abbild der Ausbildungswirklichkeit, sondern als erzählte Geschichte die Interpretation, d.h. Deutung dieser Wirklichkeit. Fallarbeit bedeutet demnach Neuauslegung der Geschichte, Entwicklung anderer Verstehensperspektiven, Auffinden verdeckter Themen und Motive, die im Berufsalltag oft unerkannt bleiben, das Berufshandeln aber nachhaltig bestimmen. Am Fall kann also die Vielfalt von Verstehensmöglichkeiten eines Problems und der entsprechenden Handlungskonsequenzen gelernt werden. Diese Entwicklung von Deutungsfähigkeiten setzt ein selbstkritisches Verhältnis der an der Fallarbeit Beteiligten voraus. Das Verstehen eines Falls ist gebunden an die reflexive Einsicht in die eigenen Wahrnehmungsvoraussetzungen sowie die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektiven. In diesem Sinn bedeutet Fallarbeit auch Selbsterfahrung, indem die eigenen Wahrnehmungsbarrieren aufgedeckt und schrittweise verarbeitet werden.

Zusammenfassende Bemerkungen zum Konzept

Das Weiterbildungskonzept ist ein berufsgruppenspezifisches Konzept für Ausbilder, dessen praktische Bedeutung an dem insgesamt stark gestiegenen Interesse an berufsgruppenspezifischer Bildungsarbeit erkennbar ist. Es verspricht zwei mögliche Effekte:

- Eine Erweiterung der Handlungskompetenzen der Ausbilder im Ausbildungsalltag.

- Ein weiterer Schritt zur Professionalisierung der Ausbilder als Berufsgruppe mit klaren Vorstellungen von kompetentem berufs- und arbeitspädagogischem Handeln im Betrieb.“

* **Teilnehmereinladung**

„Sehr geehrte Ausbilder,

Sie haben sich zum berufspädagogischen Seminar des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit für AusbilderInnen in ... angemeldet. Wir freuen uns sehr über Ihr Interesse an unserem neuen Fortbildungskonzept und hoffen auf interessante und gewinnbringende Tage mit Ihnen.

Wie Sie aus der Kursausschreibung wissen, entsteht der Seminarinhalt aus der Auseinandersetzung mit sog. „Fällen“ aus Ihrem Ausbildungsalltag. Zu diesem inhaltlichen Kern des Seminars möchten wir Ihnen noch einige erläuternde Hinweise geben:

- * Ein „Fall“ ist ein konkretes Ereignis, eine Szene bzw. eine Situation, die **Sie selbst** entweder gerade erleben oder aber erlebt haben und in der Sie selbst eine wichtige Rolle spielen.
- * Daneben gibt es in jedem „Fall“ noch andere Personen, seien es z.B. einzelne Auszubildende oder eine ganze Gruppe von Auszubildenden, oder aber einer oder mehrere Ausbilderkollegen, betriebliche Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen, Vorgesetzte, Eltern, Berufsschullehrer oder Freunde, die nach **Ihrer Wahrnehmung** unterschiedliche Anteile an der Fallentstehung und Fallentwicklung haben.
- * Über einen „Fall“ kann man berichten, indem man beschreibt, was Sie selbst und die Personen, die im „Fall“ eine Rolle spielen, getan haben.
- * Eine Situation wird für Sie deshalb zum „Fall“, weil der Sachverhalt, um den es bei der Fallgeschichte geht, für Sie schwer zu handhaben ist. Sie können möglicherweise nur schwer oder gar nicht verstehen, weshalb sich der Sachverhalt so schwierig gestaltet und möglicherweise wissen Sie gerade auch deshalb nicht so recht, was Sie noch tun könnten, um aus den Schwierigkeiten herauszukommen.
- * Zum Verstehen der Situation und zum Lösen der ggfs. daraus entstandenen Probleme erhoffen Sie sich im Seminar Unterstützung.
- * Der „Fall“ spielt sich an einem Ort, z.B. einer bestimmten Abteilung, in der Lehrwerkstätte oder im Unterrichtsraum ab. Der Fall hat auch einen zeitlich überschaubaren Rahmen. Er hat einen Anfang und möglicherweise auch schon ein (vorläufiges) Ende. Bedenken Sie bitte, je aktueller und auch unabgeschlossener Ihr „Fall“ ist, desto gewinnbringender könnte das Seminar für Sie werden.

Im Verlauf des Seminars werden wir gemeinsam entscheiden, ob und ggfs. wann und in welcher Weise an Ihrem Fall gearbeitet wird.

Soweit unsere Erläuterungen, die Ihnen helfen sollen, sich auf das Seminar angemessen vorzubereiten und sich auf das Konzept einzulassen. Wir werden am ... um ... Uhr beginnen. Ihnen allen wünschen wir eine gute Anreise und verbleiben bis zum Seminarbeginn

mit freundlichen Grüßen

(Die Seminarleitung)“

Den möglichen Interessenten, also den Betrieben, die ihre Ausbilder weiterbilden wollen bzw. den Ausbildern, die sich persönlich weiterbilden wollen, werden in diesen Texten keine konkreten Themen bzw. Themenkreise im Kontext der betrieblichen Ausbildung benannt, die als **Weiterbildungsinhalte** ausgewählt und von den Dozenten der Fortbildung angeboten werden. Solche Themenkreise, wie sie in den spärlich angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder auftauchen, sind z.B.: die Beurteilung von Auszubildenden, der Einsatz neuer technischer Medien in der Ausbildung, „Jugend heute“ oder neue Methoden für die Ausbildung; wie z.B. die Leittextmethode.

Statt dessen werden mit Bezug auf den weitgreifenden Anspruch der Fundierung, Wiederherstellung und Erweiterung von **Handlungskompetenz** eine Anzahl von (kognitiven) **Fähigkeiten** benannt: Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Relativierung der eigenen Wahrnehmung, Fähigkeit zum Lösen von Problemen, zum Verstehen schwieriger Ausbildungssituationen und zum Perspektivenwechsel, Deutungsfähigkeiten. Nur sehr allgemein wird darauf hingewiesen, daß die Bearbeitung von Fallgeschichten auch eine Erweiterung von **Handlungswissen** ermöglicht. Welches Wissen damit konkret gemeint sein kann, wird nicht erkennbar. Da die Wissenskategorie, erkenntlich in konkreten Weiterbildungsthemen wie z.B. „Neue Ausbildungsmethoden“, traditionellerweise in der Weiterbildung der Ausbilder die zentrale ist, erscheint das fallorientierte Fortbildungskonzept für die Adressaten als diffus bzw. in seiner Fortbildungsbedeutung als schwer kalkulierbar.

3. These: Die **Zielbeschreibungen** im Rahmen der fallorientierten Fortbildung sind - für das „Niveau“, auf dem die Weiterbildung der Ausbilder angesiedelt ist - gegenwärtig ziemlich ungewöhnlich. Vergleichbare Zielbeschreibungen wie für das fallorientierte Fortbildungskonzept findet man gegenwärtig allenfalls auf dem „Niveau“ der Weiterbildung des betrieblichen Managements. Dort sind sie Beispiele für sog. „**Schlüsselqualifikationen**“, die sich besonderer Wertschätzung durch die Betriebe erfreuen, weil man ihnen eine besondere Bedeutsamkeit bezüglich der Lösung vieler die Betriebe gegenwärtig bedrängenden Probleme zuschreibt. Dieser Sachverhalt macht es, zusammen mit dem themenunspezifischen Charakter des Fortbildungskonzeptes, den Weiterbildungsträgern gegenwärtig schwer, das Konzept auf dem Markt der pädagogischen Fortbildung von Ausbildern zu platzieren.

Erläuterung: Hier wird die Ansicht vertreten, daß die Betriebe ihre (vielfach nebenberuflichen) Ausbilder im Prinzip nicht als Teil ihrer Managementstruktur definieren, sondern sie unterhalb dieser Ebene platzieren. Die Förderung **funktionsübergreifender beruflicher Fähigkeiten** von Ausbildern besitzt deshalb **im Prinzip** - zumindest bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt - keinen besonderen Stellenwert. Die „Schwäche“ des Konzeptes der fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung resultiert also aus der Diskrepanz des Anspruchs dieses Konzeptes zu der Definition des Stellenwerts der Berufsausbildung in der Managementstruktur der Betriebe und den damit in Zusammenhang stehenden Weiterbildungskonzepten für Ausbilder. Die (berufspädagogische) Weiterbildung der Ausbilder vollzieht sich auf dem Weiterbildungsmarkt über die Konkurrenz von als berufs- bzw. lernbedeutsam eingestuften Themen und nicht über die Konkurrenz von berufsbedeutsamen, funktionsübergreifenden Fähigkeiten und Wissensressourcen bzw. von lernbedeutsamen „Fallgeschichten“.

Der **innovative Charakter** des fallorientierten Fortbildungskonzeptes, darauf sei nochmals hingewiesen, macht es möglichen Interessenten - Betrieben wie Einzelpersonen - gegenwärtig schwer, die berufliche/persönliche Bedeutung des fallorientierten berufspädagogischen

Fortbildungsangebotes realistisch einzuschätzen. Sich für themenunspezifische „Fallgeschichten“ bzw. für funktionsübergreifende Fähigkeiten zu interessieren bedeutet gegenwärtig, sich entweder einem schwer zu kalkulierenden Weiterbildungsrisiko auszusetzen - in Zeiten definierter Finanzmittelknappheit für Weiterbildung bedeutet dies das Ende von Weiterbildung - oder dieses Angebot in seiner beruflichen/betrieblichen Relevanz aufgrund der Seminaurausschreibung tatsächlich durchschauen zu können. Dies gelingt nach unserer Einschätzung am ehesten ...

(1) .. jenen **Betrieben**, die einen vergleichsweise hohen Professionalisierungsgrad in der Berufsbildung insgesamt erreicht haben, in denen also der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung ein hoher Stellenwert zugewiesen wird. Dieser drückt sich u.a. darin aus, daß die Organisation und Durchführung von Berufsbildung von hauptberuflich Beschäftigten betrieben wird. **Hauptberuflichkeit** bedeutet immer einen Zuwachs an Professionalisierung betrieblicher Berufsbildung; die damit verbundene Konzeptkompetenz erscheint als eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß Seminaurausschreibungen der oben dargestellten Art in ihrer Praxisbedeutung wahrgenommen und eingeschätzt werden können.

(2) .. jenen **Ausbildern**, die, ein vergleichsweise hohes **pädagogisches Professionsbewußtsein** erreicht haben. Dies gilt nach den Erfahrungen im Projekt vor allem für hauptberufliche Ausbilder aus dem gewerblichen Bereich. Die 5 Modellseminare für gewerbliche Ausbilder mit Teilnehmern zu besetzen war nie ein Problem, während die 4 Seminare für kaufmännische Ausbilder nur mit Mühe und teilweise unter der gewünschten Teilnehmerzahl von 10 Ausbildern zu besetzen war - ein Indiz für die These, daß fallorientierte Fortbildung ein stark selektiv wirkendes Bildungskonzept darstellt. Die Selektion läuft bei Ausbildern über das stark oder nur schwach **entwickelte pädagogische Professionsbewußtsein**. Damit wird ausgedrückt, daß z.B. Ausbilder mit einem voll entwickelten pädagogischen Professionsbewußtsein, in aller Regel erworben auf der Grundlage themenorientierter pädagogischer Aus- und Fortbildung (z.B. im Rahmen der sog. AdA-Kurse) und langjähriger hauptamtlicher Berufserfahrung, eher bereit sind, sich mit ihrem beruflich-pädagogischen Handeln selbstkritisch auseinanderzusetzen und **Handlungsirritationen in Weiterbildungsinteressen** überzuführen, die die Notwendigkeit einschließen, das eigene Handeln und die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen in Frage zu stellen, um persönliche Entwicklungen zu ermöglichen. Für diese Ausbilder stellt die fallorientierte pädagogische Fortbildung ein interessantes Angebot dar.

Ein Ausbilder macht diese Haltung im Interview wie folgt deutlich: „*Ich habe mir die Seminaurausschreibung mindestens 10 mal durchgelesen. Ich konnte mit diesen ganzen Fallgeschichten und so weiter, ich konnte da eigentlich nichts anfangen damit. Aber ich war neugierig, wie das nun läuft und ich mein', der Ausbilder selbst, der lernt ja durch solche Geschichten auch immer wieder hinzu, wie man vielleicht Konflikte anderweitig löst, oder wie man umgeht mit den Beteiligten. Und für mich war das immer schon ein Problem, wenn man schwierige Fälle hat. Wie geht man damit um? Und ich bin auch privat, also kirchlich organisiert, und mir bedeutet der Mensch eigentlich schon viel. Ich schmeiß' den net gleich weg, wenn er 'mal daneben liegt, und des hat mich eigentlich auch bestärkt, bei diesem Ganzen, daß man immer wieder auch versuchen soll, den Menschen zu sehen, und vor allem auch die Konflikte, warum der so ist. Und des hinterfragen, net gleich vordergründig irgendwie den wegschmeißen und sagen: 'Der wird entlassen' und so, sondern die eigentliche Arbeit beginnt dann erst, wenn die Menschen schwierig sind.*“

4. **These:** Der Verweis auf übergreifende, extrafunktionale Fähigkeiten wie etwa auf pädagogisches Problembewußtsein, pädagogisches Ethos oder die Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexivität, die im Bildungskonzept angelegt sind, ist noch aus einem anderen Grunde für die Plazierung des Konzeptes auf dem Weiterbildungsmarkt eher hinderlich. Es stellt sich näm-

lich die Frage, wer an solchen Fähigkeiten ernsthaftes Interesse haben mag. Die pädagogische Fortbildung der Ausbilder unterliegt aus der Sicht der Betriebe und der Ausbilder einem starken Nutzenkalkül, wobei das Interesse auf den **unmittelbaren** Nutzen der Fortbildung gerichtet ist. Betriebe und Ausbilder erwarten vom Weiterbildungsträger die Vermittlung instrumentell verwertbarer Qualifikationen, die in beruflichen Konfliktsituationen schnelle und vor allem wirksame Lösungen durch den Ausbilder herbeiführen lassen. Dazu zählt z.B. die Fähigkeit zur wirksamen Verhaltenssteuerung bei Auszubildenden und zur Optimierung von deren Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen. Dahinter steht die Erwartung des wirtschaftspragmatischen Zeitgeistes: alles was gewollt ist, ist machbar. Diesen Erwartungen wird im Konzept der fallorientierten pädagogischen Fortbildung kein eindeutiges Angebot gemacht.

Erläuterung: Die Zielbeschreibungen im Konzept der fallorientierten pädagogischen Fortbildung lassen den **unmittelbaren Nutzen der Fortbildung** für die Interessenten zunächst nicht erkennen. Die Zielbeschreibungen bewegen sich auf einer Ebene, die die unmittelbaren Handlungserfordernisse der Ausbilder nicht erfaßt und beschreibt. Anders scheint dies zu sein, wenn z.B. die Vermittlung von **Methodenkompetenz** in der pädagogischen Fortbildung angeboten wird. Ein breites Medien- und Methodenrepertoire, auch „tool-box“ genannt, zu besitzen und damit flexibel die beruflichen Lehr-Lernsituationen zu „steuern“ erscheint für Betriebe und Ausbilder von höchster Bedeutung, weil von höchstem Nutzen für die jeweiligen instrumentellen Orientierungen und Zwecke. Allerdings: Die Erfahrungen mit den Fallsituationen, die Ausbilder in den Modellseminaren angeboten haben, zeigten, daß die Konfliktsituationen nicht selten dadurch (mit-)entstanden sind, daß die Ausbilder entlang ihrer instrumentellen Orientierungen Verhaltenssteuerung versuchten - und damit gescheitert sind.

Auch hier wird wieder deutlich, daß die Einschätzung der Leistungspotentiale der fallorientierten pädagogischen Fortbildung möglicherweise das voraussetzt, was durch die Fortbildung erst zu entwickeln wäre - Sensibilität für die Brüchigkeit pädagogischer Interventionen und die Notwendigkeit, pädagogisches Handeln auch reflexiv zu begreifen. Dies schließt ein, zuzulassen, daß es für die „Lösung“ von Konfliktsituationen keine Patentrezepte gibt, was jedoch nicht daran hindern kann, nach sog. viablen Lösungen zu suchen, also nach Handlungswegen, die sich nach sorgfältiger Abwägung aller Handlungsbedingungen als erfolgversprechend erweisen können. - Die Nachfrage nach solchen Kompetenzen auf dem Weiterbildungsmarkt erscheint gegenwärtig als eher marginal.

5. These: Der Verweis auf die Förderung der **Handlungskompetenz** zur Bewältigung schwieriger beruflicher Situationen ist zu **unspezifisch**, um Bildungsnachfrage zu stimulieren. Dieser Verweis kann aber im Vorfeld der pädagogischen Fortbildung nicht hinreichend präzisiert werden, weil der Bildungsanbieter nicht wissen kann, welche Fälle die Teilnehmer in die Fortbildung mitbringen. Es ist also im Prinzip nicht vorhersehbar, auf welche Handlungsproblematiken sich das Seminar konzentrieren wird.

Erläuterung: Im Mittelpunkt „fall“-orientierter Fortbildung stehen „Fälle“, also jene Handlungssituationen, die sich im Berufsalltag als sperrig erweisen, in denen sich die Ausbilder nicht selten als nur eingeschränkt souverän erlebt haben. Der Berufsalltag **aller** Ausbilder ist voll solcher kleiner, eher unscheinbarer Episoden, die sich als Anlaß zum Verstehen der Auseinandersetzung mit dem Berufsalltag des Ausbilders hervorragend eignen. **Manchmal** ist er auch belastet durch schwierige beruflichen Konstellationen, die an die Grundlagen der Berufsarbeit heranreichen. Die Anzahl und die Art dieser für „Fälle“ interessanten beruflichen Konstellationen ist nicht abschließbar, sie ist auch nicht vorhersehbar.

Erst **nach** einer gewissen Anzahl fallorientierter Bildungsveranstaltungen schält sich allmählich ein Profil eher **typischer Fallkonstellationen** heraus, die die Ausbilder in die Seminare mitbringen. In den Modellseminaren waren dies vor allem Auseinandersetzungen mit **widerständigen Auszubildenden**, die sich dem „steuernden Zugriff des Ausbilders“ durch verschiedenste Taktiken zu entziehen versuchten.

Um das Bildungskonzept auf dem Markt zu implementieren, erscheint die Unbestimmtheit der Handlungssituationen als eine besonders ungünstige Voraussetzung. Sie verlangt vom Bildungswilligen ein hohes Maß an Vertrauen in die konzeptionelle Integrität des Weiterbildungsanbieters, nach dem Motto: „Wenn dieser Weiterbildungsanbieter solch ein Konzept anbietet, wird er schon seine gute Begründung haben und es wird zu meinem Besten sein.“

6. These: Die Fortbildung ist zwar praxisnah angelegt, indem Praxissituationen des beruflichen Alltags bearbeitet werden. Diese Situationen unterliegen jedoch der Zufälligkeit der Teilnehmerzusammensetzung. Diese **Zufälligkeit der Fallgeschichten** kann nicht ausschließen, daß die im Seminar bearbeiteten Fälle auch **Sonderfälle des Berufsalltags** sein können, also keinen **exemplarischen** oder gar **typischen** Charakter für die Ausbildungssituationen insgesamt zu haben scheinen - damit entsteht der Eindruck, als verfange sich das Konzept in den Stricken des Besonderen, ohne die Teilnehmer zu den in Aussicht gestellten „Schlüsselqualifikationen“, die sich nur als fallübergreifende Fähigkeiten verstehen lassen, zu befähigen.

Erläuterung: Zweifellos erscheint dieser Sachverhalt zunächst als eine latente Schwäche des Konzeptes. Kein Weiterbildungsanbieter kann vorhersehen, welche Teilnehmer mit welchen beruflichen Handlungssituationen sich im Seminar zusammenfinden werden, ob die „Fälle“ also berufliche „Ausreißer“ sind oder als „berufstypisch“ gelten können. Aus den Erfahrungen in den Modellseminaren mit diesem Sachverhalt kann dazu festgestellt werden, daß aus der **beruflichen Besonderheit** von „Fällen“ nicht auf die **thematische Eingeschränktheit** der Fallarbeit geschlossen werden kann. Fallarbeit vollzieht sich im Versteherprozeß (Schritt 5) entlang 5 verschiedener Ebenen, die jede Fallgeschichte inhaltlich differenzieren und Anhaltspunkte für weiter ausdifferenzierende Kernfragen (Schritt 6) liefern. Teilnehmer sind deshalb immer wieder darüber verwundert, zu welchen Ausdifferenzierungen Fallarbeit führt, auch wenn der vom Fallzähler angebotene Fallkern diese zunächst nicht herzugeben scheint. Die geforderte Exemplarik bzw. Typik der pädagogischen Fortbildung der Ausbilder ist also im Arbeitsmodell selbst verankert und gesichert; sie ist nicht auf die Exemplarik der Fallsituationen angewiesen.¹

8.3.3 Was können marktorientierte Weiterbildungsanbieter tun, um die Implementierung des fallorientierten Bildungskonzeptes zu unterstützen?

Die folgenden Überlegungen orientieren sich an den obigen Thesen 1-6 und den entsprechenden Erläuterungen, ohne daß dies im einzelnen kenntlich gemacht wird.

(1) Fallorientierte Fortbildung steht in der konzeptionellen Linie **neuerer** Fortbildungs- und Beratungskonzepte. Sie reklamiert für sich ausdrücklich einen Beratungs- und Bildungscharakter.² Die gründliche Kenntnis dieser Entwicklungen und die reflektierte Auseinandersetzung mit diesen konzeptionellen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung /

¹ Vgl. dazu die vielfältigen Hinweise, Erläuterungen und Begründungen, die zu dieser Frage bei der Darlegung und Diskussion des Arbeitsmodells im Teil 6 dieses Berichtes gegeben werden.

² Vgl. Müller, K.R., Mechler, H.J. 1992

(beruflichen) Weiterbildung erscheinen eine Grundbedingung dafür, daß fallorientierte Weiterbildung von der Bildungspraxis als neues Konzeptelement der Fortbildungspraxis erkannt und „gewürdigt“ wird. Fallorientierte Fortbildung stellt insofern eine Herausforderung für die **Theoriearbeit von Weiterbildungsanbietern** dar. Damit ist gemeint, daß die Weiterbildungspraxis, will sie sich nicht in den geschlossenen Zirkeln ihrer Praxis verlieren, die von außen gesetzten Konzeptimpulse registrieren, diskutieren und evaluieren muß. Dazu bedarf es einer besonderen, in aller Regel wissenschaftlich-theoretisch ausgeprägten erwachsenenpädagogischen Kompetenz.

Manche Weiterbildungsanbieter, nach realistischer Einschätzung sicherlich nicht die meisten, leisten sich den „Luxus“, diese Kompetenz zu beschärfen. Sie beobachten den „Konzeptmarkt“ und leisten Transferhilfe zur Implementierung extern entwickelter Weiterbildungskonzepte in das eigene Weiterbildungsprogramm. Von diesem Umstand hängen letztlich die Chancen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes, sich der Evaluation durch die Weiterbildungspraxis unterziehen zu können - für eine rasche Implementierung der fallorientierten pädagogischen Fortbildung der Ausbilder in die Weiterbildungspraxis ein beunruhigender Gedanke.

(2) Angesichts dieses Zusammenhangs von pädagogischem Professionalisierungsgrad und fallorientierter Fortbildung erscheint es zweifelhaft, daß Weiterbildungsträger mit den üblichen **Marketingstrategien** bzw. **Werbeinstrumenten** jene Betriebe für eine fallorientierte Fortbildung interessieren können, die der Berufsausbildung nur einen marginalen Stellenwert einräumen und dies vor allem durch den fehlenden strukturellen Ausbau der Berufsausbildung dokumentieren. Sie werden auch nicht jene Ausbilder in nennenswertem Umfang interessieren können, die der Berufsbildung insgesamt bzw. ihrem **berufspädagogischen Handeln** nur einen peripheren Stellenwert im beruflichen Handeln insgesamt sowie in ihrer beruflichen Identität zuweisen¹. Der Weiterbildungsmarkt für Anbieter einer fallorientierten Fortbildung erscheint aus diesen Gründen gegenwärtig von vornherein begrenzt. Das fallorientierte Fortbildungskonzept ist also im Grunde kein „Selbstläufer“, der sich über das veröffentlichte Weiterbildungsprogramm seine Adressaten sucht und sie auch findet. Vielmehr stellt sich den **Weiterbildungsanbietern, falls sie fallorientierte Fortbildung in ihr Programm aufnehmen wollen, die Aufgabe, diesen Bildungsbaustein offensiv in die Diskussion zu bringen und sich den entsprechenden „Markt erst zu schaffen“.**

Statt **Marketing** ist bei der Implementierung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes die **Weiterbildungsberatung** gefordert. **Beratung setzt auf dialogisch hergestellte Transparenz des Konzeptes, auf die Reflexion der eigenen beruflichen Situation und auf die Überprüfung möglicher Begründungen für das eigene Lernen, auch an „Fällen“.** Weiterbildungsanbieter stehen an der Nahtstelle zwischen Konzept und Teilnehmer; diese Nahtstelle mit intelligenten und kreativen Beratungskonzepten und Beratungssituationen zu besetzen, stellt eine besondere Herausforderung für die Weiterbildungsanbieter dar, wenn sie sich ernsthaft um die Implementierung fallorientierter Fortbildung bemühen. Was dies im einzelnen an Maßnahmen bedeutet, wird sich für jeden Weiterbildungsanbieter aufgrund der regionalen und institutionellen Besonderheiten sowie seiner Stellung am Markt unterschiedlich darstellen.

¹ Dies gilt **im Prinzip**, also nicht im Einzelfall, eher für nebenberufliche Ausbilder, wie sie in allen Berufsausbildungsbereichen überwiegen.

8.4 Probleme aus der Sicht innerbetrieblicher Weiterbildung

8.4.1 Innerbetriebliche Weiterbildungsbedingungen als Risiken fallorientierter Fortbildung

Die Modellseminare waren so konzipiert, daß die Teilnehmer in der Regel aus unterschiedlichen Betrieben kamen. „In der Regel“ heißt, daß in insgesamt 5 Seminaren jeweils auch insgesamt 7 „Teilnehmerpärchen“ teilnahmen, also Ausbilderkollegen, die gemeinsam beschlossen hatten, die Fortbildung wahrzunehmen. In den Modellseminaren waren aus dieser Konstellation heraus keine die Fallarbeit negativ beeinflussenden Wirkungen erkennbar. Im Gegenteil: die „Ausbilderpärchen“ unterstützten sich bei der Umsetzung von Handlungsprojekten im Betrieb inhaltlich und kollegial.

In 2 Seminaren ergab sich aus dieser Konstellation heraus die Möglichkeit, einen sog. „Doppelfall“ zu bearbeiten. Ein „Doppelfall“ ist dadurch gekennzeichnet, daß beide Ausbilder in die Fallgeschichte verwickelt sind, also über denselben Fall berichten können - aus ihrer je unterschiedlichen Sichtweise heraus. Durch die Bearbeitung dieser „Doppelfälle“ konnte in diesen Modellseminaren für alle erfahrbar gemacht werden, daß Fallgeschichten keine Abbilder sog. „objektiver Wirklichkeiten“ sind, sondern eine von der Position und der Person des Ausbilders abhängige, also perspektivisch gebundene Wahrnehmung eines komplexen sozialen Zusammenhangs darstellt (eine Realitätskonstruktion), den andere Personen anders wahrnehmen und beschreiben und damit anders mit ihm umgehen. In den beiden Modellseminaren ergaben sich aus dieser Konstellation heraus besondere Lernchancen für alle Beteiligten.

Diese positiven Erfahrungen könnten nahelegen, fallorientierte Fortbildung auch in den Maßnahmenkatalog von Einzelbetrieben aufzunehmen. **Diese Entscheidung sollte jedoch hinsichtlich folgender Überlegungen überprüft werden:**

- * Die Weiterbildungsteilnehmer kennen sich durch gemeinsame Ausbildungs- und Berufsbiographien bzw. über gemeinsame Arbeitszusammenhänge. Sie sind in vielfältige berufliche Zusammenhänge involviert und sind in der betrieblichen Hierarchie in spezifischer Weise plaziert. Sie sind Kollegen, Vorgesetzte oder Untergebene, sie sind Anfänger oder „alte Hasen“, sie haben ein hohes oder niedriges Prestige.
- * Jeder Weiterbildungsteilnehmer „weiß“ sehr viel über die anderen Weiterbildungsteilnehmer. Dieses „Wissen“ entstammt sowohl unmittelbaren Erfahrungszusammenhängen als auch jenen Quellen, die man gemeinhin mit der betrieblichen „Gerüchteküche“ umschreibt. Sie bringen in die Fallbearbeitung also „Informationen“ ein, die mit den aktuellen Fallgeschichten nichts zu tun haben, diese aber möglicherweise tangieren, damit möglicherweise die Fallbearbeitung belasten oder gar verhindern.
- * Verschiedene Weiterbildungsteilnehmer sind möglicherweise in vielfältigen Konstellationen in eine Fallsituation involviert, sei es als Rivalen / Verbündete; Widersacher / Komplizen, Interessenpartner / -gegner, Gewinner / Verlierer, Freunde / Feinde. Sie sind an die Fallgeschichten in verschiedenster Weise emotional gebunden, in Abhängigkeiten und Gegenabhängigkeiten verstrickt.

All diese Aspekte zusammengenommen ergeben besondere **Risiken für eine innerbetriebliche fallorientierte Fortbildung**, die sich aus den pädagogischen Rahmenbedingungen des Konzeptes ergeben. Fallorientierte Fortbildung ist gekoppelt an **folgende Erfordernisse**:

- * **Offenheit der Fallzähler**, d.h. ihre Bereitschaft, die Fallgeschichte sowie die Rückfragen zur Fallgeschichte ohne strategisches Kalkül zu erzählen bzw. offenzulegen. Damit verknüpft ist auch der Anspruch, sich in seiner Fallzählung und während des Fallbearbeitungsprozesses als **echt**, als **authentisch** zu erweisen. Wenn Fallzähler aufgrund der Seminaranordnungen den Eindruck gewinnen, sich **taktisch-strategisch** verhalten zu müssen, weil Offenheit und Authentizität zu ihrem eigenen Nachteil gereichen würde, ist fallorientierte Fortbildung nicht möglich. Dann werden die Fallsituationen strategisch ausgewählt und der Fallbearbeitungsprozeß wird zum „Spiel mit Masken“.
- * **Vertrauen in die kollegiale Unterstützung** durch die Bildungsteilnehmer und die Fallberater. Fallorientierte Fortbildung fußt auf dem Grundgedanken des Unterstützens in einer mehr oder weniger schwierigen Handlungssituation. „Unterstützen“ ist eine soziale Handlungsform, die einer ethischen Grundlage entspringt und die die Bildungsteilnehmer als „Gleiche“ definiert. „Gleich“ in dem Sinne, als sich alle Teilnehmer in ähnlichen Situationen wie der Fallzähler befinden, „gleich“ auch in dem Sinne, als alle Teilnehmer ihr gebündeltes Erfahrungs- und Berufswissen aktivieren, um die Fallsituation zu verstehen und nach viablen Handlungswegen zu suchen. In diesem Sinne werden die Bildungsteilnehmer zu „Kollegen“, deren gemeinsames Anliegen darin besteht, Handlungskompetenz zu fördern. Wenn Fallzähler für sich Gründe haben, den Kollegen bei der Fallbearbeitung hinsichtlich deren Motive und Zwecke zu mißtrauen, ist Fallarbeit am Ende. Sie gerät zum Strategie-spiel, bei dem der Bildungsgedanke verloren geht.
- * **Kollegiale Neugierde** der Bildungsteilnehmer und der Fallberater. Fallarbeit lebt von der Bereitschaft von Bildungsteilnehmern, sich den beruflichen Situationen von Kollegen neugierig zuwenden und sie in ihrer spezifischen Eigenart erkunden zu wollen. Dies ist keine selbstverständliche Haltung. Sie setzt ein (ethisch fundiertes) Grundinteresse am Anderen voraus, an dessen Unterstützung man gelegen ist. Kollegiale Neugierde ist die Grundlage dafür, daß die Fallsituation in ihren vielfältigen Facetten öffentlich und damit erst der bildungsmäßigen Bearbeitung zugänglich wird. Kollegiale Neugierde grenzt sich in diesem Verständnis von jener Handlungsform ab, die den anderen deshalb ausforscht, weil damit die eigenen Zwecke besser durchgesetzt werden können. Wenn Fallzähler den Eindruck gewinnen, daß sie ausgeforscht werden, bedeutet dies das Ende fallorientierter Bildungsarbeit. Es zwingt die Fallzähler zu strategischem Handeln.
- * **Bereitschaft zur Emotionalität**. Fallgeschichten sind gelebtes Leben, das sich nicht nur über die Fallzählung als beschreibbare, also **kognitiv** verfaßte Situation darstellen läßt, sondern in dem auch **Gefühle** eine herausragende Rolle spielen. Andererseits, Fallarbeit ist eine soziale Situation, in der nicht nur die Bereitschaft zur geistig-rationalen Anstrengung gefordert ist, sondern auch die Fähigkeit und Bereitschaft, sich dem Fallzähler emotional, **empathisch** zuzuwenden. Die Verknüpfung von Kognition und Emotion im Fallbearbeitungsprozeß erscheint als eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß die Fallarbeit „unter die Haut“ geht und dadurch **persönliche Bedeutung** gewinnt. Diese mag sich dann darin niederschlagen, daß der Fallzähler bzw. die Weiterbildungsteilnehmer sich ernsthaft den (kognitiv) entwickelten Handlungsprojekten zuwenden und nach viablen Wegen zur Verbesserung der betrieblichen Berufsausbildung suchen.

Emotionalität ist im Weiterbildungsprozeß eine eher tabuisierte Größe. Im Fallbearbeitungsprozeß hat sie, über das Arbeitsmodell, ihren definierten Platz. Wenn Fallbearbeiter und Teilnehmer über die Seminarkonstellationen Gründe dafür haben, ihre Fallbearbeitung auf die rationale Beschreibung von „Fakten“ beschränken zu müssen, wird der Bildungsprozeß „halbiert“.

Setzt man die Eigenarten einer betrieblichen Weiterbildungsgruppe mit den eben definierten Grundbedingungen fallorientierter Bildungsarbeit in Beziehung, so werden die Risiken für das Bildungskonzept sofort deutlich: Sie bestehen im Kern darin, daß durch die vielfältigen Beziehungs- und Interessenverknüpfungen, in denen betriebliche Mitarbeiter miteinander verwoben sind, Teilnehmer beste Gründe haben können, die Grundbedingungen für Fallarbeit verletzt bzw. außer Kraft gesetzt zu sehen: Teilnehmer haben dann kein Vertrauen in die Gruppe, sie deuten sie nicht als Hilfe und Unterstützung, sondern als Gefahr für die eigenen Interessen. Sie fühlen sich eher ausgeforscht und damit in ihrer betrieblichen Stellung geschwächt, sie reagieren mit strategischem Handeln und Verweigerung.

Aus der Sicht des Weiterbildungsanbieters läßt sich dieses Problem innerbetrieblicher fallorientierter Weiterbildung nicht in dem Sinne **steuern**, als es in der **Macht** des Anbieters läge, den Teilnehmern ihre Angst und Befürchtungen „zu nehmen“. Die Anbieter haben keinen direkten Zugriff auf das Subjekt und seine Art, eine soziale Situation, in diesem Falle die „fallorientierte Fortbildung“, zu definieren. Der Weiterbildungsteilnehmer, in diesem Falle der Beschäftigte des Betriebes, entscheidet autonom, wie er das Bildungsangebot definiert.

8.4.2 Konsequenzen aus den Problemlagen

Die Frage lautet: Was können innerbetriebliche Weiterbildungsverantwortliche angesichts der eben diskutierten Sachverhalte tun? Im Grunde bieten sich zwei Konsequenzen an:

(1) Innerbetriebliche fallorientierte Fortbildung muß eingebunden sein in ein kompetentes System der **Bildungsberatung**. Beschäftigte, die sich für eine fallorientierte Fortbildung interessieren, müssen vor ihrer Teilnahmeentscheidung die Anforderungen des Konzeptes an sie als Teilnehmer verstanden haben, sie müssen sich also in Kenntnis dieser Anforderungen für die Weiterbildungsteilnahme entschieden haben. Die Weiterbildungsverantwortlichen der Betriebe stehen hier vor der Anforderung, nicht nur Bildungsnachfrage in Weiterbildungsprogramme überzuführen, Dozenten „einzukaufen“ und die Veranstaltungsdurchführung zu organisieren, sie sind im höchsten Maße dafür verantwortlich, daß die Weiterbildungsinteressenten „aufgeklärte“ Weiterbildungsentscheidungen treffen können. Dies verändert ihre angestammte Aufgabendefinition im Betrieb: sie werden nicht nur zum Mittler zwischen den betrieblichen Qualifikationsinteressen und den Beschäftigten, sie werden auch zum Mittler zwischen den Weiterbildungskonzepten und den Subjekten.

(2) Die zweite Konsequenz liegt nach dem eben Gesagten auf der Hand: die Beschäftigten müssen ihre Teilnahme an fallorientierter Fortbildung **autonom** entscheiden können. Diese Entscheidung bedeutet im Kern, eigene berufliche Erfahrungen zum Gegenstand der eigenen Fortbildung machen zu wollen. **Freiwilligkeit der Bildungsteilnahme** ist ein unabdingbares Gebot des Konzeptes. Beschäftigte zu einer fallorientierten Fortbildung delegieren zu wollen, ihnen unter dem Druck der betrieblichen Verhältnisse eine fallorientierte Fortbildung verordnen zu wollen, erscheint schwer vorstellbar: „Ausbilder X hätte es, bei den Problemen, die er in der Ausbildung verursacht, dringend nötig, einmal eine Fallgeschichte erzählen zu müssen“, ist ein mehr als absurder Gedanke.

Allerdings erscheint dieses Problem in der betrieblichen Weiterbildungspraxis diffiziler, als es zunächst den Anschein haben mag. Die Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten ist, auch wenn sie vordergründig als eine autonome Entscheidung erscheinen mag, in die betrieblichen Macht- und Herrschaftsstrukturen eingebettet. Für Beschäftigte kann es deshalb mit Blick auf ihre subjektiven Interessen als höchst riskant erscheinen, ein Weiterbildungsangebot des Betriebes **nicht** wahrzunehmen, obwohl die Weiterbildung nicht in das Selbstkonzept als „Gebildeter“ oder „Ungebildeter“ paßt. Teilnehmer einer betrieblichen fallorientierten Fortbildung, die unter diesem Kalkül „Fälle“ auswählen, können diese „Fälle“ nur nach strategischen Gesichtspunkten anbieten. Die Bildungsidee bleibt von vornherein auf der Strecke.

Diese möglichen Konstellationen im Beratungsgespräch mit Weiterbildungsinteressenten auszuloten und eine darauf bezogene Beratung anzubieten erscheint nun als besonders schwierige Herausforderung für das betriebliche Bildungsmanagement. Es muß, um dies leisten zu können, selbst einen relativ autonomen Status für sich reklamieren können. Wenn es selbst in die betrieblichen Führungsstrukturen versponnen ist und damit dem weiterbildungswilligen Subjekt als Interessenvertreter gegenübersteht, ist Beratung am Ende.

Will man nach dem Gesagten ein kurzes **Fazit** ziehen, dann vielleicht dieses: Das Konzept einer fallorientierten pädagogischen Fortbildung für Ausbilder, für Beschäftigte mit Leitungsaufgaben und von Mitarbeitern, die sich in den innerbetrieblichen mikropolitischen Entscheidungsprozessen auch aus der Position des Betroffenen heraus engagieren wollen, stellt für das betriebliche Weiterbildungsmanagement eine Herausforderung in verschiedener Hinsicht dar:

- * Es zwingt zur Überprüfung eigener **Kompetenzen** (Konzeptbeurteilungskompetenzen; Kompetenz zur Implementierung von Fortbildungskonzepten; Beratungskompetenzen).
- * Es zwingt zur Überprüfung traditioneller **Aufgabendefinitionen** (Organisierung von Weiterbildung vs. Ermöglichung einer relativ autonomen Weiterbildungskultur durch Beratung).
- * Es zwingt zur Überprüfung herkömmlicher **Selbstverständnisse** (interessensbestimmte Stimulierung von Bildungsnachfrage vs. Ermöglichung autonomer Bildungsentscheidungen).

8.5 Einzelfragen bei der Durchführung fallorientierter Fortbildung aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter

Im folgenden werden noch einige Einzelfragen bearbeitet, die sich beim Zugang auf ein fallorientiertes Fortbildungskonzept für Weiterbildungsanbieter stellen. Auch diese „Erkenntnisse“ resultieren nicht aus systematischen Überprüfungen der Kontextbedingungen der Modellseminare, sondern sind Ergebnisse der erfahrungsgestützten Diskussionen im Projektteam.

8.5.1 Die Notwendigkeit der Abklärung eigener Interessen und Bildungsverständnisse

Die Antwort auf die Frage, ob ein Weiterbildungsanbieter ein neues Konzeptsegment in sein Weiterbildungsprogramm aufnehmen soll oder, nicht hängt nicht nur von den Chancen ab,

die der Weiterbildungsmarkt definiert bzw. die den innerbetrieblichen Rahmenbedingungen entsprechen. Sie kann auch das Ergebnis einer Überprüfung der eigenen Weiterbildungsideen, Weiterbildungsziele sowie Qualifizierungsinteressen in Abgleich mit den **pädagogischen Potentialen** fallorientierter Fortbildung sein.

Wenn hier von Bildungs-**„Potentialen“** gesprochen wird und nicht von dezidiert erwartbaren oder gar herstellbaren Bildungs-**„Wirkungen“** so ist dies Ausdruck einer realistischen Einschätzung des pädagogisch Machbaren, auch und vor allem in der Weiterbildung. Die Einsicht ist, daß fallorientierte Fortbildung, wie jede Art organisierter Bildung, aus der Sicht der Teilnehmer lediglich einen Handlungsraum darstellt, den sie mit ihren eigenen Interessen und Zielen besetzen. Fallorientierte Fortbildung ist ein Bildungsangebot für Subjekte, nicht mehr und auch nicht weniger. Ob dieses Angebot auf der Bildungsspeisekarte, um ein Bild zu gebrauchen, als interessant, als schmackhaft und bekömmlich definiert wird, entzieht sich der **direkten** Beeinflussung durch die „Konzeptköche“. Daß dies auch in den Modellseminaren nicht anders war, zeigt der Teil 7. dieses Berichtes, in dem über die Folgen der fallorientierten pädagogischen Fortbildung aus der Sicht der Ausbilder berichtet wird. Das „Wirkungskontinuum“ reicht dabei von „keine bzw. wenig Bedeutung“ für die Neugestaltung des beruflichen Alltags bis „hohe Bedeutung“ für die Neugestaltung des schwierigen beruflichen Alltags.

Unter Berücksichtigung dieser Relativierung erwachsenpädagogischer Arbeit kann es im folgenden lediglich darum gehen, **einige** der im fallorientierten Fortbildungskonzept angelegten Bildungspotentiale zu benennen und kurz zu charakterisieren¹. Ob sich Weiterbildungsanbieter für solche Potentiale interessieren, hängt mit ihrem Bildungsverständnis zusammen. Ob sie die Auseinandersetzung mit dem fallorientierten Bildungskonzept dazu benutzen, dieses Bildungsverständnis zu überprüfen, bleibt natürlich ihrer eigenen Entscheidung überlassen.

Einige Potentiale fallorientierter Fortbildung:

(1) Praxisnähe, Handlungsbedeutsamkeit. Die fallorientierte pädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder ist in der Weise praxisnah, als sie am Ausbildungsalltag ansetzt und in diesen, am Ende des Bildungsprozesses, über Handlungsprojekte wieder hineinführt. Sie über Weiterbildungsangebote bzw. -programme der Berufspraxis zuzuwenden, sie in ihren Ansprüchen ernst zu nehmen und ihr Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Aufgaben, Fragen und Probleme anzubieten, ist sicherlich die gängigste Form der Weiterbildungsanbieter, Bildungsnachfrage zu induzieren. Möglicherweise ist sie auch die plausibelste Art, die eigene Existenz zu legitimieren.

Allerdings unterscheiden sich Weiterbildungskonzepte, die alle unter dem Anspruch der Praxisbedeutsamkeit stehen, nicht unerheblich. Es gibt Konzepte, bei denen „die“ Praxis in einem übergreifenden Sinne eher als illustrativer Hintergrund für die Darbietung komplexer, auch abstrakter Bildungsinhalte durch Dozenten dient. Praxis kommt in Beispielen oder in simulativ hergestellten Seminarsituationen vor, die dem Lernen der Teilnehmer den Anwen-

¹ Ein wesentliches Potential „fallorientierter Fortbildung“ wird in Teil 7. dieses Ergebnisberichtes dokumentiert und kommentiert. Es handelt sich um die Frage nach dem sog. Lerntransfer, einer lerntheoretischen Kategorie. Sie meint die Bereitschaft und die Fähigkeit des Lernsubjektes, das an spezifischen Lernorten, z.B. in fallorientierten Weiterbildungsseminaren, Gelernte auf den beruflichen Alltag beziehen (transferieren) zu wollen und beziehen zu können. „Fallorientierte Fortbildung“ scheint ein besonderes Potential zu besitzen, die Transferbemühungen der Lernenden anzuregen und zu unterstützen.

dungsbezug ermöglichen sollen. Die Aufgabe der Teilnehmer ist es dann, den beispielhaft dargestellten Bildungsinhalt und ihre konkrete Berufspraxis zusammenzubringen, d.h. den Bildungsinhalt mit der Erledigung beruflicher Aufgaben, mit dem beruflichen Handeln zu verknüpfen.

Diese Erfahrung ist mit ein Grund dafür, daß im Bereich der betrieblich-beruflichen Weiterbildung neuere Konzepte die fachliche, räumliche und zeitliche Distanz, die solche Bildungskonzepte gegenüber der Berufspraxis kennzeichnet, quasi in einer Pendelgegenbewegung aufzuheben versuchen. Es entstehen sog. **arbeitsplatznahe Bildungskonzepte**, die den praktischen Ertrag von Weiterbildung dadurch sichern wollen, daß sie Arbeitsplatz und Lernort quasi verschmelzen. Die damit erreichte Distanzlosigkeit in räumlicher und zeitlicher Hinsicht wird indes auch zur Distanzlosigkeit gegenüber dem Bildungsinhalt und der Berufspraxis selbst. Weiterbildung wird dadurch zum Qualifizierungsunterfangen, der Bildungsgedanke bleibt auf der Strecke. Dieser besteht auf reflektierter Distanz des Bildungswilligen zum Bildungsgegenstand und zur Berufspraxis.

Fallorientierte Fortbildung steht zwischen diesen beiden Polen, indem sie die für Bildungsprozesse **notwendige Distanz** schafft, die Praxis über die Fallbearbeitung dennoch nicht aus dem Auge verliert. Weiterbildungsanbieter, die es mit der Praxisbedeutsamkeit ihrer Bildungsarbeit besonders ernst meinen, sollten fallorientierte Fortbildung deshalb in besonderer Weise prüfen. Möglicherweise werden sie erkennen, daß dieses Bildungskonzept ein Potential an Praxisrelevanz besitzt, das herkömmliche, fach- und dozentenorientierte Weiterbildungskonzepte übersteigt und dabei die aus der Distanzlosigkeit arbeitsplatznaher Qualifizierungskonzepte erwachsenden Probleme vermeidet.

(2) **Problemlösungsfähigkeiten** gelten als jene Fähigkeiten, denen im Kontext betrieblicher Modernisierungen die größte Bedeutung hinsichtlich der „Zukunftsfähigkeit“ von Wirtschaftsbetrieben zugeschrieben wird. Fallgeschichten entstehen aus dem Zusammenspiel struktureller (d.h. gesellschaftlicher und betrieblicher) Gegebenheiten mit den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der am Fall beteiligten Subjekte. Ohne den strukturellen Anteil an den „Fällen“ verharmlosen oder gar wegdefinieren zu wollen kann festgestellt werden, daß Fallsituationen immer das Ergebnis subjektiver Einschätzungen komplexer Ausbildungssituationen durch die Ausbilder darstellen - auch von deren strukturellen Anteilen. Auf diesen Einschätzungen (Situationsdefinitionen) fußt das pädagogische Handeln der Ausbilder. Fallsituationen haben deshalb neben ihren strukturellen Anteilen immer auch subjektive Anteile, die beide zusammen in der Fallarbeit zur Sprache gebracht werden können.

Mit (einseitigem!) Blick auf die subjektiven Anteile der Fallentstehung besteht immer die Möglichkeit, daß die persönliche Art des Ausbilders, sich die Ausbildungssituation zu erschließen, in der Fallsituation zu agieren und auf eine Problemlösung hinzuwirken, einen nicht unerheblichen Anteil an der Fallproblematik und ihrer Verhärtung hat. Sollte dies der Fall sein, so birgt diese subjektive Seite der Fallkonstitution ein erhebliches Risiko für alle Beteiligten. Bei Auszubildenden geht es nicht selten um deren Entlassung oder ihre Chancen auf einen guten Berufsabschluß, bei „Fällen“ im Ausbilderkollegenkreis um nervenaufreibende „Grabenkämpfe“, bei Arbeitskollegen um Arbeitseffizienz und Arbeitszufriedenheit. Länger schwelende Konfliktsituationen verursachen in jedem Falle erhebliche **soziale Kosten**, nicht selten aber auch monetäre Kosten. Ausgeprägte Problemlösungsfähigkeiten der Ausbilder, die sich in sozial verträglichen Formen der Bewältigung schwieriger Ausbildungskonstellationen zeigen, stellen deshalb tatsächlich einen Beitrag zur „Zukunftsfähigkeit“ des Sozialsystems Betrieb dar.

Das Konzept der fallorientierten Fortbildung bietet über seine im Arbeitsmodell festgelegten Arbeitsschritte den weiterbildungswilligen Ausbildern eine reelle Chance, ihre Problemlösungsfähigkeiten bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen weiterzuentwickeln. Dies hängt damit zusammen, daß das **Arbeitsmodell** der fallorientierten Fortbildung nichts anderes als ein **Problemlösungsmodell** darstellt. Dabei unterscheidet es sich erheblich von jenen Problemlösungspraktiken, die im Alltag praktiziert werden: Problemsituationen werden vorgetragen - der Gesprächspartner bietet nach mehr oder weniger kurzem Nachdenken seine Ratschläge bzw. Handlungsmöglichkeiten an. Dieses „Modell“ versuchten einzelne Teilnehmer in den Modellseminaren immer wieder durchzusetzen, indem sie weit vor Schritt 8, der ja Raum für das Angebot von Lösungswegen aus den Schwierigkeiten anbietet, dem Fall Erzähler sagen wollten, was er tun sollte.

Demgegenüber fordert das Arbeitsmodell der fallorientierten Fortbildung von den Beteiligten, zwischen den Akt der Fall Erzählung (Problemschilderung) und der Antwort auf die Frage: „Was könnte getan werden“ das intensive Sich-Einlassen auf die Fallgeschichte, das Ringen um das Verstehen der Fallsituation, das Aktivieren allen verfügbaren Wissens zur Klärung der Fallhintergründe sowie das kreative Bemühen um neue Fallperspektiven, die einen Ausweg aus den Problematiken versprechen. Insofern ist **Fallarbeitsmethode eine Methode der systematischen Problembearbeitung**. Indem Ausbilder entlang des Arbeitsmodells arbeiten, lernen sie dieses kennen und - zumindest manche Ausbilder - auch schätzen. Im Interview erzählte ein Ausbilder.¹

*„Also, ich war in dem Seminar und da haben die anderen verschiedene Probleme vorgestellt. Ich hatte eben das Problem, daß wenn ein Ausbilder aus irgendeinem Grund einmal krank oder eben nicht anwesend wäre, wie kann man die Gruppe dieses Ausbilders betreuen. Ich habe mir Gedanken gemacht, aufgrund der Anregungen des Seminars. Ich hab' mich mit den Auszubildenden zusammengesetzt und das Arbeitsmodell angewendet. Zunächst einmal die **Fall Erzählung**: also Ausfall des Ausbilders und der andere Ausbilder soll, obwohl der zeitlich nicht dazu in der Lage ist, diese Auszubildendengruppe auch noch führen. Das geht also nicht. Ich hab' also der Gruppe vorgestellt, was das Problem von mir ist, das Problem ist also, daß der Ausbilder jetzt krank geworden ist und jetzt für längere Zeit ausfällt und jetzt müssen wir trotzdem weiter machen, damit wir das Ausbildungsziel erreichen. Dann der dritte Schritt war dann eigentlich die **Betroffenheit**, die **Identifikation** .. So, und dann kam der vierte Schritt: **Stellungnahme**, was empfinde ich als angenehm, unangenehm und jetzt haben natürlich die Azubis gesagt, was unangenehm ist, die haben sich auch betroffen gefühlt, daß der immer krank ist oder daß der so lange weg ist. Sie fragten: „Was passiert jetzt mit uns, wie können wir das gestalten?“ Also, war das eigentlich schon mal .. eine Empfindung, eine unangenehme Empfindung, was passiert weiter für die Auszubildenden? Gut, der fünfte Schritt war dann eine **Spurensuche**, die Verstehensebenen und dann allmählich haben wir versucht, eine **Lösung** und die Wege dazu aufzeichnen und die Zielrichtung vorzugeben.*

Ich habe 'mal ein Konzept entwickelt, wie man messen lernen kann, ohne daß ein Ausbilder dabei ist. Die Jugendlichen, die müßten in einem Lehrsaal anhand der Bücher, der Unterlagen, der Lehrmittel und so weiter sich eigenständig das Messen beibringen, das war die Zielrichtung. Ja, und dann hatten wir ein Fachkundebuch, mit dem konnte man messen lernen, man mußte ein Aufgabenblatt bearbeiten. Das war dann unser sechster Schritt.

Die Gruppensprecherin war eine Auszubildende. Die Auszubildenden haben sich im Kreis zusammengesetzt, sie haben sich Notizen von unserem Gespräch gemacht. Sie haben dann das Fachbuch durchgearbeitet, im Detail, die Details gelernt, die Einzelteile auswendig gelernt sogar, dann haben sie sich gegenseitig ausgefragt und einander dann auch geholfen und die Einzelteile auf einem Formblatt eingetragen. Dann haben sie den Nonius gezeichnet.

¹ Der Text ist um der besseren Lesbarkeit willen sprachlich überarbeitet.

Die Gruppe hat sich untereinander beim Meßschieber geholfen. Sie haben immer wieder Versuche gemacht und somit hat sich jeder die Kenntnisse über den Meßschieber angeeignet. Sobald es jeder verstanden hatte, als also der Meßschieber soweit klar war, bei jedem, haben die Auszubildenden gezeichnet. Jeder hat so ein Heft gekriegt und anschließend hat noch einer aus der Gruppe die Aufgabe gekriegt und der hat sie dann in der Gruppe vorgetragen, zum Beispiel: wie müßte man eigentlich messen oder wie könnte man das Meßgerät, das wir haben, prüfen. .. Dann haben die Auszubildenden die Meßübung durchgeführt. Das Teil, das haben sie dann durchgemessen und haben's dann bewertet. Sie haben die Eigenkontrolle durchgeführt und dann kam noch Fremdkontrolle. Und somit haben wir das Teil bepunktet und eine Note vergeben.

Die Auszubildenden haben die Zusammenarbeit als gut empfunden, da haben sie so richtig festgestellt: 'Haltamal, des ist eigentlich das, was uns immer fehlt! Daß wir zusammen, miteinander ein Problem lösen.'"

Dieses Beispiel macht deutlich, daß das vom Ausbilder in der fallorientierten Fortbildung kennengelernte Arbeitsmodell als Problemlösungsmodell weitergewirkt hatte. Die Gruppe der Auszubildenden hatte ihrerseits erfahren, daß sie in der Lage war, ein schwieriges Ausbildungsproblem, den Ausfall eines Ausbilders, aus eigener Kraft zu überwinden.

(3) Potential zur Förderung zur **Erkenntnisfähigkeit** der Ausbilder. Fallgeschichten sind für die Fallerrähler in der Regel „erkannte Wirklichkeit“, sie sind „erzählte Wahrheit“. Fallerrähler stellen im Fallbearbeitungsprozeß immer wieder fest: „Ja, genau, so war es!“ oder sie bestehen darauf, daß es „ganz anders war.“ Fallerrähler erleben im Fallbearbeitungsprozeß jedoch, daß man ihre Fallgeschichte - mit guten Begründungen - auch mit ganz anderen Augen, also aus ganz anderen Perspektiven betrachten kann. Sie erfahren, daß man die sog. „Fakten“ auch ganz anders, als sie selbst dies tun, deuten kann und daß man dementsprechend auch zu ganz anderen Einschätzungen derjenigen Sachverhalte kommt, die für die Fallentwicklung, den Fallverlauf sowie das Fallergebnis von besonderer Bedeutung sind. In den Modellseminaren wurde dieser Umstand von vielen Teilnehmern in den Phasen, als gemeinsam über das Fallbearbeitungskonzept nachgedacht wurde, immer wieder angesprochen. Diese Seite des Konzeptes erfuhren sie als neu, als irritierend, aber auch als weiterführend, weil sie ahnten oder auch erkannten, daß ihre Fallgeschichte **auch** etwas mit ihrer subjektiven Art zu tun hatte, sich die Welt zu erschließen, sich deutend durch die beruflichbetriebliche Welt der Ausbildung zu bewegen. Sie begriffen auch, daß Fortschritte in der Fallkonstellation **auch** dadurch erreicht werden konnten, daß sie ihre Art, die Fallsituation zu deuten, überprüften.

Im Konzept der fallorientierten pädagogischen Fortbildung sind also systematisch Anforderungen integriert, die eine Weiterentwicklung der Erkenntnisfähigkeit der Teilnehmer ermöglichen können. In wenigen Begriffen ausgedrückt handelt es sich dabei um eine Verstehensfähigkeit im hermeneutischen Sinne, um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, um das zumindest probeweise Zulassen konstruktivistischen Denkens und um das Bemühen zur systematischen Problemanalyse.

Diese Fähigkeiten bestimmen die Art und Weise, wie Ausbilder sich auf Problemkonstellationen in der Ausbildung beziehen, wie sie diese sich erschließen und wie sie letztlich handeln. Will man Handlungskompetenz fördern, bedeutet dies unabdingbar, daß man auch die Art und Weise, sich die Welt erkennend zu erschließen, fördern muß.

(4) Beitrag zur **Professionalisierung** betrieblichen Bildungspersonals. Die Erledigung pädagogischer Aufgaben in den verschiedenen pädagogischen Feldern kann mit unterschiedlichem Engagement, unterschiedlicher Kompetenz und einem unterschiedlichen pädagogischen Berufsbewußtsein verbunden sein. In der betrieblichen Berufsausbildung findet

man ein breites Spektrum des Ausprägungsgrades dieser drei Kategorien vor. Auf der einen Seite eine „Berufsausbildung“, für die sich - als Berufsausbildung - kaum jemand interessiert (allenfalls für die Arbeitskraft), wo das pädagogische Handeln auf keiner systematisch entwickelten Kompetenz (z.B. im Rahmen der AdA-Kurse) beruht und wo der „pädagogisch“ Handelnde es strikt ablehnt, als „Pädagoge“ charakterisiert zu werden. Seine berufliche Identität hat für das „Pädagogesein“ keinen Platz. Auf der anderen Seite Männer und Frauen, die ihre berufliche Identität zu wesentlichen Teilen oder ganz auf dem „Ausbildersein“ gründen, die sich mit hohem Engagement der Gestaltung lernförderlicher Lehr-Lernsituationen widmen und die sich für die Erledigung dieser Aufgaben immer kompetenter machen. Diese Ausbilder repräsentieren jene Gruppe, die auf dem Wege ist, den Professionalisierungsgrad der Berufsausbildung in den Betrieben anzuheben.

Fallorientierte pädagogische Fortbildung beinhaltet erhebliche Potentiale zur Förderung eines dezidiert **pädagogischen Berufsbewußtseins**. Dessen Grundlage ist ein spezifisches pädagogisches **Berufsethos**, eine wertebestimmte Grundlage für die tägliche Arbeit mit Auszubildenden, die sich u.a. konkret darin zeigt, wie Ausbilder in Fallsituationen handeln. Fallarbeit läßt also immer auch die dem Handeln grundgelegten Werte, Normen und Interessen erkennen und reflektieren.

Das Handeln der Ausbilder ist ein **berufsrollenbestimmtes** Handeln. Ausbilder - als Personen - besetzen Berufsrollen und geben ihnen mit ihrer Subjektivität ein typisches Gepräge. Fallarbeit beinhaltet die Chance, die in jeder Berufsrolle existierenden **Handlungsspielräume** differenzierter wahrzunehmen und auszuloten. Dies bedeutet, die Rolle und sich selbst als entwicklungsfähig zu erkennen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu pädagogisch tragfähigen Konfliktlösungen zu gewinnen und so den eigenen Stellenwert im Betrieb neu zu definieren. Die Besetzung und Entwicklung dieser Spielräume mit dezidiert pädagogischen Werten und Konzepten stellt einen wesentlichen Professionalisierungsschritt dar.

FAZIT: Die hier beschriebenen Bildungspotentiale des fallorientierten Fortbildungskonzeptes stellen für Weiterbildungsanbieter eine Herausforderung dar. Wird die Frage geprüft, ob das fallorientierte Konzept als Weiterbildungssegment aufgenommen werden soll, so zwingt dies zur Abklärung dieser Bildungspotentiale mit dem eigenen Bildungsverständnis und den eigenen Weiterbildungsinteressen.

Man kann wohl davon ausgehen, daß es im Prinzip kaum einen Weiterbildungsanbieter geben wird, der die vorgestellten Bildungspotentiale des fallorientierten Bildungskonzeptes offen verwerfen wird. Wer wollte sich auch deutlich und mit welchen Begründungen gegen Weiterbildungsziele wie Praxisnähe und Handlungskompetenz, Lerntransfer, Problemlösungsfähigkeit, Erkenntnisfähigkeit und pädagogische Professionalisierung aussprechen?

Wenn hier dennoch diese Frage aufgeworfen wird, dann aus der Einsicht heraus, daß fallorientierte pädagogische Fortbildung im **Interessenspektrum** der Berufsbildung **Partei ergreifen muß**. Die Bearbeitung von Fallgeschichten ist eine Auseinandersetzung mit Deutungen und Perspektiven, die an die Fallgeschichte angelegt werden (können). Fallarbeit verharrt lange im **Zustand der Schwebe**, d.h. des Bemühens um Verstehen, um Einblick und um Perspektivenvielfalt. Aber spätestens dann, wenn es darum geht, Handlungswege zu präzisieren, wird aus der Schwebe unausweichliche Festlegung. Fallorientierte Weiterbildung ist ein Konzept, das sich um die Handlungsdimension nicht drücken kann, wie das bei vielen Weiterbildungskonzepten der Fall ist. Handeln heißt, wertmäßige Festlegungen zu treffen, d.h. für oder gegen jemanden oder etwas zu handeln.

Wenn es sich beim Konzept der fallorientierten pädagogischen Fortbildung um ein Konzept handeln soll, das dem **Bildungsgedanken** und damit **pädagogischen Grundwerten** verpflichtet ist, dann heißt dies, daß sich das Bildungspotential von Fallarbeit an den **Interessen der Bildungssubjekte**, das sind bei pädagogischen Fallsituationen die **Auszubildenden** und die **Ausbilder**, erweisen muß. Die thematische Seite der Fallarbeit unterliegt der Wertsetzung, die **Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten** von Jugendlichen unter den Bedingungen des Wirtschaftsbetriebes zu unterstützen. Die Fallarbeit insgesamt unterliegt der Wertsetzung, die persönlichen Potentiale der Ausbilder so zu unterstützen, daß sie dieser Aufgabe hinreichend gewachsen sind und vor allem in schwierigen Ausbildungssituationen ihre Handlungssouveränität beweisen.

Diese Festlegung wird aus der Sicht der unterschiedlichen Weiterbildungsanbieter zu **Interessenkollisionen** führen:

(a) Wenn fallorientierte Fortbildung im **Wirtschaftsbetrieb** organisiert wird, stehen sich betriebliche Interessen (Qualifizierung, Funktionserfüllung, Akzeptanz betrieblicher Wertsetzungen, Bindung an betriebliche Vorgaben u.a.) und Subjektinteressen (Bildung, partielle Freisetzung von engen betrieblichen Bindungen und Zugriffen auf die Person) unmittelbar gegenüber. Davon auszugehen, daß sich diese decken würden, wie dies nicht selten behauptet wird, ist Ideologie. Das Weiterbildungsmanagement der Betriebe gerät deshalb in die Situation, diesen Interessenkonflikt austragen bzw. ausbalancieren zu müssen. Dies ist eine gute Gelegenheit, an der eigenen Professionalisierung zu arbeiten. Dies beinhaltet im Zusammenhang mit der fallorientierten Fortbildung, dem Subjekt im Wirtschaftsbetrieb den seinem Subjektstatus gemäßen Stellenwert einzuräumen. Daß „moderne“ Führungsphilosophien und Führungskonzepte für Wirtschaftsbetriebe dies seit einiger Zeit massiv propagieren und daß weitsichtige Manager diese Vorstellung in reales Führungsverhalten in den Wirtschaftsbetrieben umsetzen wollen, erleichtert diese Aufgabe des Weiterbildungsmanagements. Diese Rahmenbedingungen ersetzen jedoch nicht das konkrete Engagement im Sinne dieses Zieles. Engagement kann heißen, das pädagogische Leistungspotential der fallorientierten Fortbildung offensiv in die innerbetriebliche Diskussion zu bringen und Überzeugungsarbeit zu leisten. Auch hier zeigt sich nochmals deutlich, daß die Implementierung fallorientierter Fortbildung die Stunde der Bildungsberatung, nicht die Stunde des Bildungsmarketings, ist.

(b) Anbieter auf dem **Weiterbildungsmarkt** sehen sich in der Situation, ihre Weiterbildungskonzepte mit den Interessen des Auftraggebers abzugleichen. Das sind in der beruflichen Weiterbildung, auch bei den Ausbildern, in aller Regel die Wirtschaftsbetriebe. Die Anbieter stehen deshalb in derselben Situation wie das innerbetriebliche Weiterbildungsmanagement. Eine gute Gelegenheit, sein eigenes Interessen- und Bildungsprofil mit den Bildungsnachfragern argumentativ abzuklären, wobei der Verweis auf die sprachliche und möglicherweise auch inhaltliche Kongruenz des Anspruchs fallorientierter Fortbildung mit „modernen“ Führungskonzepten die Auseinandersetzungen erleichtern könnte. Auch hier ist weniger Bildungsmarketing als Bildungsberatung gefordert.

8.5.2 Seminarformen (Zeitformen) für fallorientierte Fortbildung

8.5.2.1 Übersicht über die Zeitformen in den Modellseminaren

Die Modellseminare zur fallorientierten pädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder hatten neben der Frage, wie das fallorientierte Bildungskonzept zu gestalten ist, auch die

Aufgabe, Erfahrungen mit unterschiedlichen Zeitmodellen zu sammeln, zu verdichten und im Rahmen dieses Forschungsberichtes zur Sprache zu bringen. Zu diesem Zweck wurden die insgesamt 9 Modellseminare in folgenden Zeitmodellen durchgeführt:

In der Pilotphase:

1. und 2. Seminar: **4 Seminartage** im Block
 3. Seminar: 2 Seminartage, dann 4 mal je ½ Tag, ein ganzer Abschlußtag; also insgesamt **5 Seminartage**

In der Hauptuntersuchung:

4. Seminar: **4 Seminartage** im Block
 5. Seminar: 2 Tage, nach jeweils 4 Wochen nochmals 3 x je 1 Tag; insgesamt **5 Seminartage**
 6. Seminar: 6 Tage, nach 5 Monaten nochmals 4 Tage; insgesamt **10 Seminartage**
 7. Seminar: 4 Tage, nach 7 Monaten nochmals 4 Tage; insgesamt **8 Seminartage**
 8. Seminar: 2 Tage, nach 4 Wochen weitere 2 Tage, nach 4 Wochen nochmals 2 Tage; insgesamt **6 Seminartage**
 9. Seminar: 3 Tage, nach 6 Wochen weitere 2 Tage, nach weiteren drei Wochen nochmals 2 Tage; insgesamt **7 Seminartage**

Dieser Überblick läßt erkennen, daß das Projektteam nach dem 5. Seminar zwei Zeitmodelle aus der Eingangsphase aufgegeben hatte. Im folgenden werden die Entscheidungen des Projektteams über die Zeitmodelle vorgestellt und begründet.

8.5.2.2 Das Modell mit einem einmaligen Seminarblock von 4 Tagen

Dieses Zeitmodell bot Platz für die Bearbeitung von 4 - 5 Fallsituationen sowie die Vorbereitung von Handlungsprojekten für die Rückkehr in den Betrieb. Dies erscheint zunächst wenig und widerspricht der Absicht des Projektteams, in den Seminaren allen Teilnehmern die Chance zu geben, eine Fallsituation einzubringen (so waren die Seminare ausgeschrieben).

Dieser Sachverhalt war jedoch nicht der Anlaß für das Projektteam, dieses Zeitmodell aufzugeben; denn es hatte sich gezeigt, die die Bearbeitung von 4-5 Fallsituationen den Erwartungen der Teilnehmer durchaus entsprach. Dies aus zwei Gründen: einmal deshalb, weil nicht alle Teilnehmer den dringenden Wunsch hatten, eine Fallsituation vorzutragen; zweitens, weil Teilnehmer erkannten, daß durch die Bearbeitung einer bestimmten Fallsituation auch jene Fragen und Probleme, die sie selbst bewegten, bearbeitet wurden. Sie waren in der Lage, aus einer speziellen Fallsituation auf ihre beruflichen Besonderheiten zu schließen (Transfer).

Für dieses Modell sprach auch die Erfahrung, daß die Bearbeitung von 4 Fallsituationen in 4 Tagen, dazu die Vorbereitung von Handlungsprojekten an die Leistungsgrenze aller Beteiligten heranreichte. Fallarbeit ist eine an den geistigen und psychischen Kräften der Teilnehmer und Fallberater zehrende Bildungsarbeit; wenn die Fallberater dies nicht registrieren und sensibel darauf reagieren, werden Abwehrhaltungen aufgebaut.

Für die Beendigung dieses Zeitmodells sprach letztlich der Sachverhalt, daß das fallorientierte Fortbildungskonzept auf kreative, erfolgversprechende Wege aus den Handlungsproblematiken des Fallerszählers hinarbeitet (niedergelegt in seinem Handlungsprojekt). Dieser Anspruch, verbunden mit der Erkenntnis, daß das Begehen neuer Wege aus den Handlungsproblemen nicht glatt verlaufen wird, daß die Projekte möglicherweise auf halbem Wege stecken bleiben, daß die Ausbilder deshalb auf weitere Unterstützung angewiesen sein könnten und sei es „nur“ in der Weise, daß sie ihre Erfahrungen nochmals zum Gegenstand des gemeinsamen Nachdenkens machen konnten, wurde im Projektteam ausführlich diskutiert. Es ging letztlich um eine Entscheidung darüber, welche **Bedeutung die im Zuge der Projektvorhaben gemachten Erfahrungen der Teilnehmer für die Bildungsarbeit** haben. Ein Fallberater drückte das mit dieser Frage verbundene Problem einmal so aus: „Wir machen ganz viel auf, wir arbeiten mit denen (die Ausbilder), wir begleiten die bis zum Fabrikator und dann lassen wir sie allein“.

Auch aus den Gesprächen mit Teilnehmern dieser Seminare über diese Frage ist sehr deutlich geworden, wie wichtig ihnen ein **erneuter Erfahrungs- und Reflexionsaustausch** mit der Seminargruppe im Hinblick auf das „Schicksal“ ihres Falles wie insbesondere im Hinblick auf ihre Handlungsprojekte, vor allem wenn sie wenig erfolgreich verliefen, war.

Aus all diesen Gründen wurden die Modellseminare in der Folge als zumindest **zwei-geteilte bzw. zwei-phasige Seminare** mit dazwischen liegenden Praxisphasen unterschiedlicher Dauer konzipiert, wobei die zweite bzw. alle folgenden Seminarphasen auch dazu dienen sollten, die Projekte, die sich die Teilnehmer am Ende der ersten Seminarphase zur Aufgabe gemacht hatten, durchzuarbeiten. Das ein-phasige Seminarmodell wird vom Projektteam nur unter der Voraussetzung als weiterhin relevant angesehen, als ein zwei-geteiltes Seminar z.B. aus **ökonomischen oder organisatorischen Gründen** nicht realisierbar ist. Dabei gilt nach den Einschätzungen des Projektteams, daß ein 4-tägiges Seminar unter diesen Bedingungen ein vertretbares Zeitmodell darstellt. **Die 4 Seminartage auf drei oder gar zwei Tage reduzieren zu wollen, stellt das Konzept im Kern in Frage.**

8.5.2.3 Das Phasenmodell mit mehreren, sehr kurzen Seminarteilen

Für dieses Modell hatte sich das Projektteam aus zwei Gründen entschlossen. Einmal wurde unterstellt, daß die Betriebe ihren Ausbildern die Teilnahme am Modellseminar um so eher genehmigen würden, je weniger der Ausbildungsalltag in den Betrieben durch die Ausbilderabsenzen tangiert würde. Zu Beginn der Modellseminarreihe, als noch keine Erfahrungen über die Bereitschaft der Betriebe, ihre Ausbilder auf diese Art von pädagogischer Fortbildung zu schicken, bestanden, hatte sich das Projektteam, um die Modellversuche überhaupt durchführen zu können, diesen Entscheidungskriterien gegenüber geöffnet. Der zweite Grund lag darin, daß man in diesem Zeitmodell die Möglichkeit eröffnete, über Projekterfahrungen der Ausbilder zu berichten und daran zu arbeiten.

Die Erfahrungen mit diesem Zeitmodell waren jedoch nicht ermutigend. Der organisatorische Aufwand für alle Beteiligten (vor allem die Anreise) war insgesamt zu hoch, aus der Sicht mancher Teilnehmer mit besonders zeitintensiven Anreisewegen unzumutbar hoch. Einige brachen die Teilnahme am Seminar ab. Die halbtägigen Veranstaltungen litten unter dem permanenten Zeitdruck, der keine entspannte Arbeitsatmosphäre entstehen ließ. Es stellte sich als schwierig heraus, die Fallerszählungen in diesem Zeitmodell so zu plazieren, daß eine intensive und nicht vom Zeitdruck belastete Fallarbeit möglich war.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang allerdings, daß viele Supervisions- und Praxisberatungskonzepte, die sich in den letzten Jahren etabliert haben, was das Zeitbudget für die einzelnen Sitzungen anbelangt, genau dem hier verworfenen Zeitmodell zuzurechnen sind. Es ist hier nicht der Ort, über die Begründungen, die diese Konzepte für ihre jeweiligen Zeitmodelle in Anspruch nehmen, zu diskutieren. Möglicherweise sind sie weniger Ausdruck konzeptimmanenter Begründungen denn von Zugeständnissen jener Art, wie sie oben angedeutet wurden: die ökonomischen Rahmenbedingungen von Weiterbildung, auch Beratung und Supervision schlagen auf die Konzepte durch. Ob sich diese Konzepte in ihren Potentialen dann nicht erledigen, ist die entscheidende Frage. Für das Konzept der fallorientierten pädagogischen Fortbildung der Ausbilder geht dieses Zeitmodell jedenfalls an die legitimatorischen Grundlagen. Das Konzept sperrt sich gegen den ökonomisch bedingten Druck: je kürzer, desto besser. Deshalb hat das Projektteam dieses Zeitmodell verworfen.

8.5.2.4 Die zwei- und mehrphasigen Seminarmodelle

Die Modellseminare wurden ab dem 6. Seminar nach zwei Grundmustern konzipiert, wobei insgesamt mindestens 6 Seminartage beansprucht wurden:

1. **Grundmuster:** Ein erster, 4- bzw. 6-tägiger Block, dem nach mehreren Monaten ein zweiter, 4-tägiger Block folgte.
2. **Grundmuster:** Ein erster, 2- bzw. 3-tägiger Block, dem nach mindestens 4 bzw. 6 Wochen ein 2-tägiger Block folgte, dem wiederum nach mindestens 3 Wochen ein zweiter 2-tägiger Block folgte.

Diese mehrphasigen Zeitmodelle sind, wie oben dargestellt, in der Projektorientierung des Konzeptes begründet. Die Grundidee ist, den Ausbildern einen Raum anzubieten, in dem sie ihre Erfahrungen mit der Umsetzung ihrer Projektpläne zur Sprache zu bringen können. Die unterschiedlichen Zeitbudgets der einzelnen Teile wurden gewählt, um auch in dieser Frage, wie lange die einzelnen Seminarteile sein sollten, Erfahrungen machen zu können. Dazu zunächst einige Einschätzungen:

(1) Der **Anfangsteil** des fallorientierten Seminars sollte mindestens drei Tage umfassen. In dieser Zeit ist es möglich, 3-4 Fallsituationen durcharbeiten und die Handlungsprojekte zu konzipieren. Durch die Mitarbeit an mindestens 3 Fallsituationen haben die Teilnehmer eine gewisse Sicherheit in der Wahrnehmung der verschiedenen Rollen, die ihnen vom Arbeitsmodell her zugemutet werden, erreicht. Sie haben das Fortbildungskonzept in seinen Grundanliegen durchdrungen und können sich flexibel auf die verschiedenen Situationen einlassen (Rückfragen stellen, sich identifizieren, Verstehensarbeit leisten, Kernfragen identifizieren und bearbeiten, Lernmöglichkeiten abschätzen, Handlungswege konzipieren). Die Teilnehmer können dann in den folgenden Phasen relativ problemlos in die Bearbeitung neuer Fallsituationen einsteigen.

Wird der erste Teil nur auf zwei Tage begrenzt, wird dieser Effekt gefährdet. Das Seminar wird beendet, wenn die Teilnehmer mitten im Bemühen stehen, das fallorientierte Konzept „zu lernen“ und sich entlang ihrer Erfahrungen in den diversen Rollen eine Meinung über die subjektive Bedeutung des Konzeptes zu bilden. Die für die Fallbearbeitung unabdingbare kollegiale Atmosphäre, das Vertrauen in die Bereitschaft aller, zu unterstützen und sich für die Belange des jeweils anderen kognitiv und emotional zu engagieren, wird dadurch gefährdet wenn nicht gar verhindert.

(2) Die **Länge der Zwischenphasen** wurde zwischen wenigen Wochen und bis zu 7 Monaten konzipiert. Leitendes Kriterium für diese Entscheidungen war die Frage, wie dieser Zwischenraum im Sinne der Bildungspotentiale des fallorientierten Fortbildungskonzeptes sinnvoll genutzt werden konnte und welche Bedeutung dabei der unterschiedlichen Zeitspanne zukam.

(a) Die Bedeutung der Zwischenphasen resultiert aus dem Anspruch des Bildungskonzeptes, über die Vorbereitung und Durchführung von Handlungsprojekten die Handlungskompetenz der Ausbilder zu fördern. Zu fragen ist deshalb, inwieweit die unterschiedliche Dauer der Zwischenphasen dieses Ziel unterstützte oder behinderte.

Handlungsprojekte aus Fallbearbeitungen können in ihrer thematischen Ausrichtung und ihrer zeitlichen Gestaltung vor Beginn der Seminare, wenn in der Planungsphase auch die Länge der Zwischenphasen entschieden werden muß, nicht abgeschätzt werden. Weder sind die von den Teilnehmern vorbereiteten Fallsituationen bekannt, noch kann abgeschätzt werden, in welche thematische Richtung die Fallarbeit sich entwickeln wird, in welcher Weise sich also die Teilnehmer zu Handlungsprojekten inspirieren lassen. Es gibt nach den Erfahrungen der Modellseminare Fallsituationen und darauf bezogene Handlungsprojekte, die sich nur zu **ganz bestimmten Zeitpunkten** realisieren lassen. Typische Beispiele dafür sind Projekte, die sich mit der Neugestaltung des Ausbildungsbeginns befassen (Beispiele aus den Modellseminaren):

- Entwicklung neuer Konzepte und Instrumentarien zur Werbung um Auszubildende für einen bestimmten Beruf;
- Überprüfung herkömmlicher und Entwicklung neuer Verfahren zur Auswahl „geeigneter“ Bewerber für eine Berufsausbildung;
- neue methodische und inhaltliche Gestaltung des Ausbildungsbeginns;
- neue methodische und inhaltliche Gestaltung der sog. „Schnupperlehre“.

Diese Projekte können nur zu Beginn der jeweiligen Berufsausbildung (im September) oder in Abstimmung mit dem schulischen Lehrplan („Schnupperlehre“) realisiert werden. Wenn das Seminar so konzipiert ist, daß der Ausbildungsbeginn nicht in die Zwischenphase fällt, erledigt sich die Möglichkeit, Projekterfahrungen zu bearbeiten, von selbst.

Unter Berücksichtigung dieses Problems des unterschiedlichen Timings von Seminarzeit und Projektzeit kann festgestellt werden, daß eine Pause von nur wenigen Wochen zwischen den einzelnen Seminarteilen begründbar ist. Diese kurze Unterbrechung bietet Raum für die Umsetzung von Projekten (Beispiele aus den Modellseminaren):

- Beratungsgespräche mit Auszubildenden führen;
- Konfliktgespräche mit Auszubildenden, Ausbilderkollegen oder betrieblichen Mitarbeitern führen;
- Einfügen neuer methodischer Details in das Ausbildungskonzept;
- Gestaltung von Gruppensituationen in der Ausbildung;
- Klärung ausbildungspolitischer Fragen mit dem betrieblichen Management.

Zudem wird der Spannungsbogen, von dem fallorientierte Fortbildung auch lebt, hinreichend aufrechterhalten. Anders ausgedrückt: man kann dort weitermachen, wo man erst vor kurzem aufgehört hat. Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen die kürzeren Unterbrechun-

gen als begründet. Die mehrmonatigen Zwischenräume bieten, dies liegt auf der Hand, allerdings die Chance, auch über solche Projekte berichten zu können, die einen größeren Zeitraum beanspruchen.

Beispiele aus den Modellseminaren:

- Das Ausbildungskonzept auf mehr Mitbeteiligung und Mitverantwortung der Auszubildenden hin neu konzipieren und erproben;
- die Didaktik der Prüfungsvorbereitung der Auszubildenden neu konzipieren und erproben;
- „Lösungen“ für eine psychisch erkrankte Auszubildende finden;
- Symptome sexueller Belästigung von Auszubildenden erkunden, Handlungsstrategien entwickeln und erproben;
- ein didaktisches Konzept zur Unterstützung der Verständigung zwischen ausländischen und deutscher Auszubildenden entwickeln und erproben;
- neue Auswahlverfahren für Auszubildende konzipieren und erproben;
- das Verhältnis der Ausbildungsabteilung zu den Fachabteilungen neu definieren und gestalten;
- die Entscheidung über die Entlassung einer Auszubildenden überdenken, im Betrieb abklären, Handlungsstrategien entwickeln und umsetzen;
- einen Konflikt mit einem Ausbilderkollegen produktiv gestalten;
- an der Drogenabhängigkeit eines Auszubildenden arbeiten;
- mit den Lernverweigerungen eines Auszubildenden mit neuen pädagogischen Ideen umgehen;
- die Entscheidung der Geschäftsleitung, Ausbilder zu entlassen, in sozial verträglicher Weise „abfedern“;
- nebenberufliche Ausbilder auf ein gemeinsames Verständnis von Ausbildung und gemeinsame Ausbildungskonzepte „einschwören“ und Kooperationsmodelle erproben;
- einer prüfungängstlichen Auszubildenden wirksame Unterstützung anbieten;
- einen Auszubildenden in die Gruppe der Auszubildenden integrieren;
- die lernunwilligen Auszubildenden zu mehr Engagement anregen;
- für lernschwache Auszubildende besondere didaktische Konzepte und als Ausbilder neue persönliche Verhaltensweisen entwickeln und erproben;
- einen Gesprächskreis für Auszubildende, in dem sich diese über ihre Ausbildungserfahrungen austauschen können, einrichten;
- einen Gesprächskreis für Auszubildende, in dem diese sich über Drogenerfahrungen austauschen können, einrichten.

(b) Die Zwischenräume als solche, die längeren Zwischenräume im besonderen, enthalten noch eine **zweite Chance**. Fallorientierte Fortbildung birgt aus der Sicht der Leitung/Fallberater immer das Risiko, daß sich Ausbilder zu Beginn des Bildungsprozesses, also unter dem Eindruck des Neuen, Unbekannten mit den damit zusammenhängenden Verunsicherungen strategisch verhalten. Dies kann zur Folge haben, daß die von ihnen ausgewählten Fallsituationen keine „Fälle“ in dem vom Konzept intendierten Sinne sind. Es sind Geschichten aus dem Ausbildungsalltag, die **aus der Sicht des Ausbilders** so randständig sind, daß

es sich **für ihn** eigentlich gar nicht lohnt, sich ernsthaft damit zu befassen.¹ Sie werden vor allem unter dem Anforderungsdruck des fallorientierten Konzeptes, überhaupt eine Fallsituation mitbringen und zu Beginn des Seminars vorstellen zu müssen, ausgewählt.

Wenn die Ausbilder erfahren haben, welche Bildungspotentiale das Konzept birgt und wenn sie Vertrauen in die Arbeitsgruppe entwickeln konnten, werden sie möglicherweise ihre strategische Haltung überprüfen, d.h. ihre angebotene Fallsituation überdenken und u.U. eine neue Fallsituation anbieten. Dies ist vom Konzept her ausdrücklich gewünscht und wurde den Teilnehmern zu Beginn mehrphasiger Modellseminare auch vermittelt.

Unabhängig davon, ob dieser psychische Zusammenhang im Einzelfall besteht, hat zumindest ein Teil der Teilnehmer die Chance, bei diesem Zeitmodell ihre Fallsituationen zu aktualisieren, d.h. in das Seminar eine Fallgeschichte einzubringen, in die die Ausbilder aktuell verwickelt sind. Dies ist im Sinne des Konzeptes höchst wünschenswert. Die Erfahrungen in den Modellseminaren zeigen, daß die Aktualität der Fallsituation, also ihre gegenwärtige Brisanz, die damit zusammenhängenden Irritationen und die aufgestauten Emotionalitäten, verbunden mit der Verunsicherung, noch keine erfolgversprechenden Wege aus der Verknäuelung gefunden zu haben, besonders günstige Voraussetzungen für Fallarbeit darstellen. Wenn Ausbilder „es kaum erwarten können“, ihre Fallgeschichte zu erzählen, ist der Boden bereitet für engagierte Fallarbeit.

(3) Die Länge der Zwischenseminare wurde vom Projektteam mit jeweils 2 Tagen konzipiert. Inhaltlich dienen sie zwei Zwecken:

- * Einmal allen Teilnehmern Gelegenheit zu geben, Projekterfahrungen zu thematisieren, wobei deren thematischer und damit zeitlicher Umfang nicht vorherzusehen ist. „Allen Teilnehmern“ deshalb, weil sich die Entwicklung von Handlungsprojekten ja nicht auf die Fall erzähler reduziert. Wenn Fallarbeit auch verallgemeinerungsfähige Thematiken abwirft, so wie dies der Anspruch ist, dann sind prinzipiell alle Teilnehmer aufgefordert, aus den bearbeiteten Fallsituationen Bezüge zur eigenen Berufssituation herzustellen und zu überprüfen, inwieweit sich Handlungsnotwendigkeiten ergeben.
- * Zum anderen jenen Teilnehmern, die noch eine Fallsituation bearbeiten wollen, den dafür notwendigen Rahmen bereitzustellen. Diese Frage sollte zum Ende der jeweiligen Seminarphase mit den Teilnehmern geklärt werden, weil es sonst kaum möglich ist, eine Seminarplanung zu konzipieren.

Berücksichtigt man nun die zeitlichen Zugeständnisse zu Seminarbeginn und Seminarende, die man den Teilnehmern mit langen Anfahrtswegen machen muß, dann wird das Problem dieser Zwischenseminare deutlich: der Zeitdruck. Wenn Fallarbeit eine Randbedingung nicht verkraften kann, dann ist es diese: einen für alle fühlbaren Zeitdruck, der zwingt, die Fallbearbeitung einfach „zu erledigen“. Die Konsequenz aus diesen Erfahrungen liegt auf der

¹ Das Gegenmodell zu diesem Zugang auf die Frage, was ein „Fall“ sei, sind diejenigen Ausbilder, die sich unter den Anspruch setzen, ein besonders herausragendes, einmaliges oder auch dramatisches Ereignis aus dem Ausbildungsalltag als „Fall“ anbieten zu wollen. Alltägliche Konfliktsituationen sind es ihnen nicht „wert“, daß man sich mit ihnen intensiv auseinandersetzt. Diese Haltung wird dann sichtbar, wenn es um die Frage geht, welche „Fälle“ man im Seminar bearbeitet. Dann unterscheiden Ausbilder zwischen „wichtigen“ und „unwichtigen“ Fallsituationen. - Die Meinung des Projektteams, daß Fallgeschichten nicht unbedingt „dramatisch“ sein müssen, um dennoch viel für das Verstehen der berufspädagogischen Wirklichkeit herzugeben, ist vielen Ausbildern zu Beginn der Seminare nicht einsichtig und auch über die Seminausschreibung kaum vermittelbar.

Hand und wurde oben schon für die Eingangsphase formuliert: Zeitmodelle für fallorientierte Fortbildung, ganz gleich ob für die Eingangsphase oder eine Zwischenphase, die drei Tage unterschreiten, gehen an die Substanz des Konzeptes.

(4) Die Anzahl der Zwischenphasen wurde vom Projektteam bei zwei Seminaren mit 2 mal 2 Tagen konzipiert. Auch hier sei an jene Bildungs- Beratungs- und Supervisionskonzepte erinnert, in deren Kontext fallorientierte Fortbildung anzusiedeln ist. In der Regel treffen sich z.B. Supervisionsgruppen in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus von wenigen Wochen über eine längere Zeit, die ein Jahr und mehr umfassen kann. Der Grundgedanke für dieses Modell ist wohl, daß die in diesen Konzepten angelegten Beratungs- und Bildungsziele ihre Potentiale, wenn überhaupt, nur über eine längere zeitliche Distanz entfalten können. Für fallorientierte Fortbildung gilt im Kern derselbe Gedanke. Es spricht unter diesem Gesichtspunkt deshalb nichts dagegen, ein Zeitmodell zu konzipieren, das eine größere Anzahl von Zwischenphasen vorsieht, wo also die Seminargruppe die Chance erhält, in einen kontinuierlichen, zirkulär angelegten Prozeß der Auseinandersetzung mit der Berufsbildungspraxis einzutreten und Reflexions- und Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln. Die Frage ist allerdings, welche Institutionen im Feld der Berufsausbildung bereit sind, diese Entwicklungschancen zu finanzieren. Zu erinnern ist hier an die oben schon angedeutete Ökonomisierung der Berufsbildung, die solchen Konzepten diametral entgegensteht.

(5) Projektbearbeitungen zu Beginn des zweiten Seminarteils

Etwas losgelöst von der Diskussion der Zeitmodelle in diesem Abschnitt des Berichtes, dennoch eng damit verknüpft, soll an dieser Stelle kurz vertieft werden, was hier schon mehrfach angesprochen wurde: die Möglichkeit, bei mehrphasigen Zeitmodellen Projekterfahrungen zu thematisieren. Zu diesem Zweck werden vier unterschiedliche „Projektschicksale“ aus den Modellseminaren ausgewählt.

1. Beispiel: Aus einer Fallbearbeitung, bei der es vordergründig um die „Schwierigkeiten“ ging, die ein griechischer Auszubildender den Ausbildern machte, weil er sich deren Lern- und Leistungserwartungen widersetzte, bei der tatsächlich auch die Schwierigkeiten des ausländischen Jugendlichen, sich in der deutschen Berufs- und Betriebskultur zurechtzufinden, thematisiert wurden, filterte ein Teilnehmer, der nicht der Fall erzähler war, folgendes Projekt heraus: das Zusammenleben und Zusammenarbeiten von deutschen und türkischen Auszubildenden in seiner Ausbildungswerkstätte zu verbessern, indem vor allem das Verständnis für die fremdländische Kultur und deren Bräuche gefördert werden sollte. Zu diesem Zweck hatte der Ausbilder in seinem Betrieb einen Gesprächskreis mit Auszubildenden gebildet, in dem türkische Auszubildende, die der Ausbilder dafür gewonnen hatte, über den tieferen Sinn türkische Feiertage erzählen konnten. Daraufhin entwickelten sich intensive Gespräche in der Gruppe der Auszubildenden. In diese Initiative eingebunden waren auch Eltern.

Im 2. Teil des Seminars berichtete der Ausbilder über seine Aktivitäten und deren Folgen. Er hatte keine nennenswerten Widerstände bei der Umsetzung seiner Projektidee im Betrieb erlebt. Er war mit dem Verlauf und dem Ergebnis seines Projektes zufrieden und teilte dies der Seminargruppe mit. Diese bestätigte ihn in seiner Art; Diskussionsbedarf gab es weder seitens des Ausbilders noch von Seiten der Seminargruppe.

Dieses Beispiel steht für solche Handlungsprojekte, die sich aus der Sicht der Ausbilder als erfolgreich erwiesen.

2. Beispiel: Ein Ausbilder berichtete als Fall erzähler von einem Auszubildenden, der sich den betrieblichen Leistungs- und Verhaltenserwartungen massiv widersetzte. Er produzierte Ausschuß, war aggressiv gegenüber anderen Auszubildenden, wirkte unkonzentriert und uninteressiert. Die Berufsschullehrer, die Ausbilderkollegen und die Fachkräfte im Betrieb beschwerten sich massiv über diesen Auszubildenden; allen war klar, daß dieser Auszubildende das Ausbildungsziel, d.h. die Berufsabschlußprüfung, nicht schaffen würde. Der Fall erzähler deutete an, daß er den Verdacht habe, daß der Auszubildende in Drogenkreisen verkehren würde, möglicherweise sogar mit Drogen dealen würde. Er war sich dieses Sachverhaltes aber nicht sicher.

Die Fallberatung konzentrierte sich u.a. auf die Frage, ob dieser Auszubildende möglicherweise durch die Übertragung von Verantwortung für bestimmte Ausbildungssequenzen angesprochen werden könnte und welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Ausbildungsgestaltung der Fall erzähler wählen könnte. In diesem Sinne war das Projekt des Fall erzählers konzipiert: er wollte den Auszubildenden über dessen persönlichere Bindung zu ihm ansprechen und ihm die Verantwortung für ein Ausbildungsprojekt übertragen.

Im 2. Teil des Seminars berichtete der Ausbilder, daß sich das didaktisch-methodische Konzept zunächst gut angelassen habe. Der Auszubildende übernahm das Ausbildungsprojekt und begann relativ selbständig, d.h. unter nur lockerer Kontrolle des Ausbilders, das Projekt zu bearbeiten. Die Fallentwicklung schien auf einem guten Weg zu sein. - Wenige Tage nach Beginn des Ausbildungsprojektes wurde der Auszubildende von der Polizei wegen Drogenhandels verhaftet.

Dieser Projektbericht ließ alle verstummen. Die aufgekeimte Hoffnung, durch kreative pädagogische Maßnahmen eine besonders schwierige Ausbildungskonstellation vorwärts bringen zu können, war zerstört. Allen Beteiligten war klar, daß pädagogisches Handeln nur eine Möglichkeit der Konfliktbearbeitung darstellte, daß dieses Handeln im Kontext übergeordneter Sachverhalte und Bedingungen aber auch seine brutalen Grenzen fand. Mit dieser Fallentwicklung waren alle pädagogischen Handlungswege verschüttet - eine Nacharbeit im Seminar erübrigte sich.

Dieses Beispiel steht für solche Projekte, die an den Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns scheiterten.

3. Beispiel: Eine Ausbilderin erzählte von einem „stolzen“ griechischen Auszubildenden¹, der sich gegen die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Ausbilder wehrt. Seine schulischen Leistungen sind zwar nicht schlecht, aber seine betrieblichen Leistungen sind enttäuschend. Er verhält sich gegenüber Ausbildern „bockig“ und legt sich mit einem Ausbilder an, der ihn zwingt, unter einer Werkbank sauber zu machen und dabei niederzuknien: „Ein Grieche kniet nicht zum Säubern nieder!“ Der Betrieb erwägt, den Auszubildenden abzumahnern und ihn bei anhaltender Lernverweigerung zu entlassen. Der Ausbilderin war es in den bisherigen „Konfliktgesprächen“, die sie mit dem Auszubildenden geführt hatte, nicht gelungen, den Auszubildenden zu einer Änderung seines Verhaltens zu bewegen. Sie ist entmutigt, weil sich der Auszubildende im „Gespräch“ nicht öffnet und seine Karten, sprich seine Interessen auf den Tisch legt und klar sagt, was er eigentlich will und weshalb er sich so verhält.

¹ Diese Fallgeschichte wurde auch im Kapitel 6 dieses Berichtes bei der Diskussion über das Arbeitsmodell, speziell bei den Problematiken der „Kernthemen“, dokumentiert.

Die Fallbearbeitung konzentrierte sich unter anderem auch auf die Frage, wie diese „Konfliktgespräche“ von der Ausbilderin inszeniert wurden und ob die Verschllossenheit des Auszubildenden möglicherweise gerade mit dieser Art zu tun hatte. Daraus entwickelte die Fallerzählerin das Projekt, ihre Gesprächsführung mit Auszubildenden zu überdenken und eine neue Form zu finden. Im Seminar wurden dazu Handlungswege angeboten.

Im 2. Teil des Seminars berichtete die Ausbilderin über ihre Projekterfahrungen. Es war ihr gelungen, eine dialogische Gesprächsform zu finden, die dem Gegenüber Raum bot, seine Sicht der Dinge offenzulegen, ohne dafür sanktioniert zu werden. So hatte sie die tatsächlichen Absichten und Interessen des Auszubildenden erfahren. Der Auszubildende hatte ihr mitgeteilt, daß er dem Ausbildungsberuf keinen Sinn abgewinnen konnte, daß er es deshalb darauf anlegen würde, sich irgendwie „durchzuschlängeln“, d.h. ohne großen Aufwand den Berufsabschluß zu erreichen.

Mit diesem Projektergebnis hätte die Ausbilderin eigentlich zufrieden sein können. Sie hatte sich eine pädagogische Grundfähigkeit reflexiv erarbeitet, sie hatte diese Grundfähigkeit einer praktischen Bewährung ausgesetzt und sie hatte erfahren, daß sie sich verändert, daß sie sich entwickelt hatte. Im Seminar wurde dieser Sachverhalt jedoch nicht zum Thema, er wurde stillschweigend zur Kenntnis genommen. Die Seminargruppe ließ sich von der emotional vorgetragenen Feststellung der Fallerzählerin inspirieren, daß sie vom Ergebnis des Gespräches „entsetzt“ sei. Sie gab zu erkennen, daß sie sich mit diesem Gesprächsergebnis nicht zufrieden geben wolle, daß sie dem Auszubildenden gerne den Sinn dieser Ausbildung vermitteln wolle, daß sie sie ihm „schmackhaft machen“ wolle, daß sie sich indes total hilflos fühle, weil sie feststelle, daß ihr dies nicht gelinge.

Entlang dieser Problembeschreibung, die die eingeschränkte Handlungsfähigkeit der Ausbilderin offenlegte, entstand ein neuer „Fall“. Die Seminargruppe stieg in einen neuen Verstehensprozeß ein, bei dem es vor allem darum ging, die Begründungen, die der Auszubildende und die Ausbilderin für ihr jeweiliges Handeln beanspruchen könnten, zu verstehen.

An **Kernthemen** kamen ins Blickfeld:

- Welche Bedeutung der Sinndimension beim beruflichen Lernen zugeschrieben werden muß;
- welche Bedeutung die Abmahnung des Auszubildenden durch den Betrieb für sein Lernen haben konnte;
- welche Bedeutung der Konflikt des Auszubildenden mit seinen griechischen Eltern für seine Identität haben konnte;
- welche Bedeutung das pädagogische Deutungsmuster der Ausbilderin, den Auszubildenden in ihrem Sinne „herstellen“ zu wollen, haben konnte;
- welche Bedeutung das pädagogische Selbstverständnis der Ausbilderin, ihre erlebte Hilflosigkeit und ihre Handlungsethik als Übernahme von Verantwortung für die Lebenspläne des Auszubildenden, haben konnten.

Aus der Bearbeitung dieser Kernthemen entstanden für diese Ausbilderin neue Projektideen. Dies ist ein Beispiel für ein Handlungsprojekt, das in eine zweite Fallbearbeitungsschleife mündete.

4. Beispiel: Ein Ausbilder stellt zu Beginn des Modellseminars folgende Fallsituation dar: eine Auszubildende im 2. Ausbildungsjahr erbringt sehr schlechte Ausbildungsleistungen, ihre Fehlzeiten sind sehr hoch. Die Versuche des Ausbilders, die Auszubildende zu besserer Leistung und zu mehr Engagement zu veranlassen, scheitern. Seine „Gespräche“ mit der Auszubildenden erweisen sich als folgenlos. Nachhilfeunterricht und Hausaufgabenkontrolle bringen keinen Erfolg. Stützkurse, vom Arbeitsamt bezahlt, ebenfalls nicht.

Dieser Ausbilder stellte diese Fallsituation nicht zur Bearbeitung zur Verfügung, aber er holte sich aus den bearbeiteten Fallsituationen seiner Kollegen Anregungen, um an seiner Fallsituation zu arbeiten. Zu Beginn des 2. Teils berichtete er, daß das Schicksal der Auszubildenden „auf der Kippe“ stand, daß sie Gefahr lief, entlassen zu werden. Der Ausbilder war offenbar davon überzeugt, daß dies die einzige Möglichkeit war, den „Fall“ zu lösen - die Seminargruppe respektierte seine Deutung.

Dies ist ein Beispiel dafür, daß Fallarbeit nicht automatisch zu pädagogisch vielversprechenden Handlungsalternativen führt, die vom Ausbilder ausgelotet und engagiert umgesetzt werden. Zwischen der Fallarbeit und der beruflichen Situation steht die Person des Ausbilders, die mit ihren subjektiven Wertsetzungen, persönlichen Überzeugungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmustern die soziale Welt besetzt, sie filtert und sortiert. Ob Fallarbeit in diesen „Filter“ eindringen kann, entscheidet die Person autonom.

(6) Die Mehrphasigkeit der Seminare aus der Sicht der Seminarleitung

Die Konzipierung der Modellseminare in mehrere Phasen ist nicht nur mit Blick auf die Bildungspotentiale der fallorientierten Fortbildung begründbar. Bildungskonzepte sind auch daraufhin überprüfbar, welche Chancen sie der Seminarleitung bieten, ihre Aufgaben der Leitung, Strukturierung, Unterstützung und Reflexion wahrzunehmen. Fallorientierte Fortbildung stellt für die Fallberater ein hochkomplexes, schwierig zu durchschauendes, mit vielerlei inhaltlichen, sozialen und didaktischen Anforderungen besetztes Konzept dar. Ein Zeitmodell, das der Leitung die Möglichkeit gibt, ihre Erfahrungen in der jeweiligen Phase zu reflektieren und sich neu auf die Komplexität einzustellen, erscheint deshalb attraktiv. Im folgenden wird ein **Beispiel dafür dargestellt, zu welchen planerischen Ergebnissen für die Seminarphasen 2, 3 und 4 die Reflexionen der beiden Fallberater geführt haben.** In den Planungsdetails läßt sich erkennen, mit welchen Fallbearbeitungen und welchen Teilnehmern sie sich in besonderer Weise auseinandergesetzt haben und wie sie es sich vorgestellt haben, die Bildungsprozesse inhaltlich unterstützen zu müssen bzw. zu können.

Die Seminarplanung vor Beginn der zweiten Blockphase:

Konzept für die Gestaltung des 2. Seminarteils im Rahmen des Langzeitseminars „Praxisberatung für AusbilderInnen“

1. **Beginn:** 9.00 Uhr - Begrüßung. Organisationshinweise (Mittagspause, Essen, ev. Ende des Seminartages - 17.00 Uhr).
2. **Rückblick auf die ersten beiden Seminartage**
 - *Erinnern der von den Teilnehmern vorgestellten Fallprojekte durch „Rundgang“ im Raum und Vergewärtigung der Fallskizzen.*

- *Erinnern an die Handlungsprojekte der TeilnehmerInnen, insbesondere der FallerzählerInnen, aber auch der übrigen TeilnehmerInnen.*

3. Reflexion der Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit ihren Handlungsprojekten.

- a) **Herr Kübler:**
- * Bericht über seine beiden Gespräche in offener Form.
 - * Gesprächsweise Klärung der Handlungsstrategien von Herrn Kübler und Entfaltung der **Interaktionsstrukturen** seines Falles (Soziogramm am Flipchart).
 - * Sensibler Versuch, das Fallverstehen zu erweitern - auf der **Subjektebene** (libidinöse Seite; Konfliktstrategien; Rolle/Status als Ausbilder; Interaktionsmuster - Klarheit/Unklarheit)
 - * **Die übrigen TeilnehmerInnen** berichten über ihre aus dem Fall Kübler „abgeleiteten“ Handlungsprojekte - gesprächsweise Klärung und Entfaltung der Handlungsbedingungen und Handlungseffekte.
- b) **Herr Stürmer:**
- * Bericht über seine Gespräche in offener Form.
 - * Sensibler Versuch, das Fallverstehen zu erweitern. Dabei **Entfaltung der Analyseebenen der Fallarbeit.**
- c) **Frau Ploner:**
- * Bericht über ihre Gespräche in offener Form. Vor allem wie und was Frau Ploner mit Ralf besprochen hat.
 - * Sensibler Versuch, das Fallverstehen zu erweitern. Dabei **Entfaltung der Analyseebenen der Fallarbeit.**
 - * **Die übrigen TeilnehmerInnen** berichten über ihre aus dem Fall „Ralf“ „abgeleiteten“ Handlungsprojekte - gesprächsweise Klärung und Entfaltung der Handlungsbedingungen und Handlungseffekte.

4. Mittagspause

5. **Bearbeitung des dritten Falls.** Dabei soll in der 5. Phase die Fallarbeit methodisch strukturiert werden. Als Einstieg in die 5. Phase soll eine **soziographische Analyse (Verbildlichung der Beziehungsstrukturen**, die sich im Fall entwickelt haben) dienen. Diese Beziehungsstruktur soll gesprächsweise und vor allem vom Fallerzähler aus eigener Einsicht entwickelt werden. Dabei geht es in einem zweiten Schritt um die Gewichtung der Beziehungen in Hinblick auf ihre Bedeutung für das Fallverstehen und die erfolgversprechenden Handlungsperspektiven.

Nach diesem Seminartag führte die Seminarreflexion zu folgender Planung:

Die Seminarplanung vor Beginn der dritten Blockphase:

Konzept für die Gestaltung des 3. Seminarteils im Rahmen des Langzeitseminars „Praxisberatung für AusbilderInnen“

1. **Beginn:** 9.00 Uhr - Begrüßung; Organisationshinweise: Bis zur Mittagspause die Bearbeitung der bisher durchgeführten Handlungsprojekte als Folge der Fallerzählungen; Essenszeit gegen 12 Uhr 45; nächste Fallerzählung ab 14 Uhr; Seminarende gegen 17 Uhr).
2. **Rückblick auf den letzten Seminartag am 12. Januar 199x**
 - *Erinnern der Teilnehmer an die im Januar besprochenen Handlungsprojekte von Herrn Kübler, Frau Ploner und Frau Frick.*
 - *Erinnern an die noch ausstehenden Fallerzählungen von Frau Kreitmeier und Frau Lieber.*

3. *Reflexion der Erfahrungen der TeilnehmerInnen Kübler, Stürmer, Ploner und Frick mit ihren Handlungsprojekten.*

a) **Herr Kübler:** „Was hat die zweite Runde bei Ihnen einerseits gedanklich, andererseits tatsächlich angestoßen? Wollen Sie darüber berichten?“ Wenn ja, berichtet Herr Kübler über seine Versuche, die Fallsituation zu bearbeiten. Es bleibt dann zunächst offen, über welche Fragen erneut nachgedacht werden kann. Wenn nein, ist dies seine souveräne Entscheidung und man geht zum nächsten Fall über.

b) **Frau Ploner:** „Was hat die zweite Runde bei Ihnen einerseits gedanklich, andererseits tatsächlich angestoßen? Wollen Sie darüber berichten?“ Wenn nein, ist die Situation abzuschließen und zum nächsten Fall überzugehen. Wenn ja, stellen sich eine Reihe von Fragen, wie z.B.:

* Was haben die Versuche von Ralf, in die Gruppe der Auszubildenden und in die Ausbildungsabteilungen besser integriert zu werden, ergeben?

* Welche Schritte hat er in seiner Familie unternommen, um den „Hammer im Genick“ loszuwerden?

* Welche Erkenntnisse hat Ralf über sich und die Schwierigkeiten, die er mit Azubis und Vorgesetzten hat, gewonnen? Ist Ralf möglicherweise deutlich geworden, daß er im Verhältnis zu anderen offensichtlich immer zwischen den beiden Polen von Ablehnung und Sanktion hin und her pendelt und woran das liegen könnte? Gegenüber jenen, über denen er zu stehen glaubt, verhält er sich herrschaftlich (und wird dadurch ausgegrenzt). Gegenüber (anerkannten) Vorgesetzten verhält er sich unterwürfig, um Sanktionen zu vermeiden.

* Welche Rolle hat Frau Ploner in diesem Prozeß der Selbsterkenntnis und der Erkenntnis der Spielregeln in Gruppen und Organisationen übernommen? Welche kann bzw. will sie noch übernehmen? Wie ist dies mit ihrem Selbstverständnis als Ausbilderin zu vereinbaren?

a) Die Rolle der Beraterin, die besonderer Handlungsprinzipien und Kompetenzen bedarf? (Hinweis auf die „moderne“ Aufgabe von Ausbildern, Auszubildende vor dem Hintergrund stetig zunehmenden Beratungsbedarfs zu beraten).

b) Welche thematischen Hinweise konnte sie Ralf zum Verstehen seiner subjektiven und sozialen Situation geben? Welche Hinweise auf die „Spielregeln“ des Betriebes als Organisation konnte sie geben? - In dieser Hinsicht kann sich das Fallverstehen noch vertiefen. Hier sind die Fallberater gefordert, weitere Hinweise zum Fallverstehen zu geben.

c) **Herr Stürmer:** Anfrage, ob Herr Stürmer schon mit dem Vater von Ralf gesprochen hat und wenn ja, mit welchen Folgen. Ev. Bearbeitung der Geschichte auf den für das Fallverstehen vorgesehenen 5 Analyseebenen.

d) **Frau Frick:** Welche Konsequenzen hat Frau Frick aus der Bearbeitung ihrer Fallgeschichte gezogen? Möglicherweise ist nochmals aufzunehmen, welche Kriterien sie für den Erfolg ihrer Arbeit als Ausbilderin beansprucht: Die Zufriedenheit der Vorgesetzten und Auszubildenden. Möglicherweise ist herauszuarbeiten, inwieweit hier frauen- und rollenspezifische Wahrnehmungs- und Deutungsmuster wirksam werden, die ihrer Professionalisierung im Wege stehen.

Möglicherweise sind nun auch genauere Hinweise zu geben, wie Frau Frick die Eingangswoche gestalten kann. Verweis auf Literatur, Beispiele, die von den TeilnehmerInnen und Herrn Seeger eingebracht werden. Daraus ist ein Gespräch über den berufspädagogischen Kern von Einführungen von Auszubildenden zu entfalten. Das Gespräch kann sich auf folgende Sachverhalte beziehen:

* Welche Lernprinzipien sollen in der Einführungswoche von den Auszubildenden erfahren werden? Z.B. Selbständigkeit als Prinzip erfordert Lernaufgaben, Handlungsaufgaben in der Einführungswoche, die dieses Prinzip erfahrbar und für die Auszubildenden diskutierbar machen (z.B. Erkundungsprojekte im Betrieb).

- * *Zu thematisieren ist dabei allerdings auch, nach welchen Ausbildungsprinzipien im Betrieb gehandelt wird. Möglicherweise ergeben sich „Brüche“ zwischen Einführung und Ausbildung.*
- * *Zu thematisieren ist möglicherweise eines der zentralen Deutungsmuster von Frau Frick, die Auszubildenden sollten lernen, sich mit dem Betrieb zu identifizieren. Das organismische Verständnis vom Betrieb kann einer interessensbezogenen Sichtweise des Betriebes gegenübergestellt werden, das für die Ausbildung und die AusbilderInnen eine besondere Herausforderung darstellt. Welche berufspädagogischen Chancen sich aus solch einer Sichtweise ergeben, kann dann herausgearbeitet werden.*
- * *Gegenstand einer Einführungswoche können die verschiedenen Spielregeln sein, die im Betrieb gelten und die für die Auszubildenden zunächst nicht durchschaubar sind:*
 - *Soziale Spielregeln (welche Normen, welche Sanktionen, wer setzt Normen, wer sanktioniert?)*
 - *Welche „ideologischen Spielregeln“, zusammengeführt in der sog. Unternehmenskultur?*

4. Mittagspause (von ca. 12 Uhr 45 bis 14.00 Uhr)

- 5. Bearbeitung des vierten Falls.** *Es ist noch abzusprechen, wie Rita und Erich, möglicherweise im Rollenwechsel und mit welchen schriftlichen Hilfsmitteln beim nächsten Fall arbeiten wollen.*

Nach diesem Seminartag führte die Seminarreflexion zu folgender Planung:

Die Seminarplanung vor Beginn der vierten Blockphase:

Konzept für die Gestaltung des 4. Seminarteils im Rahmen des Langzeitseminars „Praxisberatung“

- 1. Beginn:** 9.00 Uhr - Begrüßung; Feststellen, welche TeilnehmerInnen anwesend sind. Möglicherweise fehlt Frau Lieber. Herr Stürmer wird sich weiterhin durch Herrn Zügler vertreten lassen. Hinweise zur inhaltlichen Planung des Seminarteams für den Tag (auf Flipchart festhalten):

Einen neuen Fall, Frau Kreitmeier wäre noch möglich, werden wir nicht mehr bearbeiten. Die Fallsituation von Frau Kreitmeier hat sich verändert. Dazu möge sie selbst kurz etwas sagen.

2. Rückblick auf den letzten Seminartag

Zunächst nochmals die Nachfrage nach dem „Schicksal“ der bisher behandelten Fallsituationen. Gibt es neue, weitere Entwicklungen, über die zu berichten ist? Gibt es Fragen, Situationen, die nochmals genauer angeschaut werden sollten? Besteht nochmals Deutungs- bzw. Erklärungs- und Beratungsbedarf?

- * **Herr Kübler:** *Möglicherweise Abwehr - so stehen lassen. Eventuell in der Schlußphase, bei der Gruppendiskussion nochmals darauf zu sprechen kommen.*
- * **Frau Ploner:** *Möglicherweise neue Hinweise auf das Verhalten von Ralf. Nachfragen, ob die thematischen Hinweise vom letzten Seminartag zur Gruppensituation von Ralf in die Beratung von Frau Ploner eingeflossen sind. Wenn ja, mit welchen Folgen, wenn nein, weshalb nicht?*
- * **Frau Frick:** *Sie wird möglicherweise berichten, welches Konzept ihre Auszubildenden für die Einführungswoche erarbeitet haben, wie sie selbst dazu steht und in welcher Weise sie mit den Auszubildenden „verhandelt“ hat. Sie wird verdeutlichen, was sie aus den Unterlagen, die sie zur Verfügung gestellt bekommen hat, an Ideen, Gesichtspunkten, Themen und Methoden zur*

Gestaltung der Einführungswoche entnommen hat. Sie wird erwarten, daß sich die Gruppe und die Leitung mit ihren Vorstellungen befaßt und sie kommentiert. Dabei ist darauf zu achten, daß das Gespräch auf einem sehr niedrigen Beratungsniveau bleibt, weil Frau Frick vor allem beim letzten Treffen signalisiert hat, daß sie das Problem nun relativ selbständig bearbeiten wird. - Die Beschäftigung mit der Einführungswoche könnte deshalb auch nochmals die Rollenthematik von Frau Frick und die Arbeit an der eigenen Professionalität einschließen. - Es wird an die Fülle an möglichen thematischen Bezugspunkten erinnert, die für den Seminartag am 9.2.9x vorbereitet wurden und von denen nur ein kleiner Teil angesprochen wurde. Möglicherweise lassen sich noch weitere Themen in den Fallbericht von Frau Frick einbinden.

* **Frau Lieber:** Diese Fallbearbeitung verlief problematisch:

- Die Bearbeitungsdynamik und -rhythmik hat, über den ganzen Fall hinweg gesehen, nicht gestimmt;
- Die Identifikationsphase war nicht hinreichend vorbereitet und von den Ansprüchen an die Teilnehmer, sich hier besonders zu engagieren, nicht bestimmt genug.
- Die Fallzählerin hat ihren Fall nicht mitgestaltet. Sie war nicht gestaltend-deutend tätig, sondern eher in einer ausladenden Weise erklärend und sich rechtfertigend. Dadurch entstand keine Rhythmik in der Falldeutung durch Teilnehmer und Leitung.
- Die Fallzählerin wollte nur „etwas“ abholen, etwas Griffiges und Wirksames. Der in Verbindung mit dem Zeitdruck ausgelöste Deutungs- und Problemlösungsfindungsdruck störte die notwendige Nachdenklichkeit und den diskursiven Charakter der Fallbearbeitung (vor allem in Phase 5) erheblich.
- Einzelne Teilnehmer verhielten sich bei der Fallbearbeitung erkennbar strategisch (unabhängig von der Tatsache, daß Frau Frick um 15 Uhr die Gruppe verließ und sich dadurch der Kreis der Fallbearbeiter weiter verdünnte): Herr Kübler verweigerte sich in der Identifikationsphase; er „stellte sich dumm“. Frau Ploner verweigerte sich eigentlich bei der gesamten Fallbearbeitung, indem sie eher die Rolle der Beobachterin (zusammen mit Herrn Zügler) einnahm. Die Anwesenheit und die Rolle von Herrn Zügler dürfte dieses Verhalten, zusammen mit der Fallzählerin und deren für Frau Ploner problematische Art, den Fall im Seminar zu entwickeln bzw. sich im Fall zu verhalten, dieses Verhalten von Frau Ploner bestimmt haben. - Insofern scheint es notwendig, gerade an dieser Fallbearbeitung zu thematisieren, wie man miteinander gearbeitet hat. Dies sollte am Ende des Seminartages, in der Gruppendiskussion versucht werden.
- Der fachliche Ertrag der Fallbearbeitung ist noch nicht befriedigend. Zu viele wichtige Themen sind liegen gelassen worden und bedürfen noch einer intensiveren Bearbeitung: Das Anspruchsniveau des Betriebes an die Auszubildenden und die Reaktionen „des Betriebes“ auf Leistungsschwächere. Die pädagogischen Möglichkeiten, wenig selbstbewußte, introvertierte schüchterne bzw. ängstliche Auszubildende so zu fördern, daß sie allmählich den Arbeitsanforderungen eher entsprechen können (eingeschlossen sein mag hier der Versuch, dieses Verhalten in seiner Entstehung zu verstehen - siehe Zeitungsartikel SZ vom 11.2.9x). Die Aufgabe von Frau Lieber, pädagogisch in die anderen Abteilungen hineinzuwirken, um den Entwicklungsrahmen für ihre Azubi mitzugestalten. Hier eingeschlossen die Frage nach ihrem Status im Betrieb und den Auswirkungen auf ihre Art, auszubilden, d.h. auch mit schwierigen Ausbildungskonstellationen umzugehen. Damit verbunden auch die Ausprägungen ihres Selbstverständnisses und den sich daraus ableitenden Deutungen von Ausbildungssituationen. Damit zusammenhängend ihre Deutungsmuster, wie innerbetrieblicher Unterricht zu inszenieren ist, ihre Behauptung, theoretischen Unterricht könne man nur in der von ihr praktizierten Weise gestalten (hier möglicherweise der Hinweis auf Literatur, z.B. Brater/Büchele, Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz). Möglicherweise wird auch die Doppelbödigkeit der Fallsituation anzusprechen sein, die darin besteht, daß der Azubi mangels Leistungsfähigkeit Gefahr läuft, aus dem Betrieb ausgesondert zu werden - ebenso wie Frau Lieber, die sich in einer schwierigen betrieblichen Umstrukturierungsphase behaupten muß, wobei „erschwerend“ hinzukommt, daß der Azubi durch seine schlechten Leistungen ihre „Erfolgsbilanz“, die sich über die guten schulischen und innerbetrieblichen Zensuren und Beurteilungen ausdrückt, beeinträchtigt.

Aus all diesen Gründen erscheint es notwendig, sich dieses Falles nochmals anzunehmen. Dabei sind zwei Konstellationen möglich:

Konstellation 1: Frau Lieber nimmt am Seminar teil. Dann wird sie, wie sie es am Telefon schon angedeutet hat, zunächst berichten wollen, was sie gemacht hat und welche Folgen ihr Tun hatte. Sie hatte angesprochen, daß sie zumindest „bescheidene Erfolge“ erzielt hat. Aus dieser Erfahrungsschilderung heraus erscheint es ohne weiteres möglich, nochmals in eine diskursive, fallverstehende, Frau Lieber nun stärker in den Fall hineinziehende Arbeit einzutreten. Welche thematischen Bezugspunkte dabei wichtig werden könnten, wurde schon erläutert.

Konstellation 2: Frau Lieber nimmt am Seminar nicht teil. Dann wäre in der Gruppe Übereinstimmung darüber herzustellen, ob und ggfs. in welcher Weise sich die Gruppe und die Leitung bestimmten Seiten des Falles von Frau Lieber nochmals annehmen will und zu welchem Zweck dies geschehen kann. Die Fallbearbeitung kann dann nicht sinn-verstehend angelegt sein. Vielmehr wird man sich, mit erklärender und typenbildender Zielsetzung einzelnen Teilaspekten zuwenden, um sie nochmals zu wenden, im Gruppengespräch die verschiedenen Deutungsweisen dieser Fallaspekte austauschen und sich dadurch zu vergewissern.

3. Quervergleich aller im Seminar bearbeiteten Fallsituationen.¹

Es geht dabei um das Herausarbeiten verallgemeinerungsfähiger Problemdeutungs- und Problemlösungskonstellationen auf den insgesamt fünf Ebenen der Fallbearbeitung. Diese sollen als Strukturierungsinstrument zum Fallvergleich herangezogen werden. Ziel dieses Bemühens ist die Vertiefung thematischer Einsichten und die Entwicklung des Bewußtseins, daß die Art und Weise, wie Fallsituationen von den Ausbildern über Deutungsprozesse konstruiert und damit konstituiert werden, nicht beliebig geschieht, sondern eher verborgenen typischen Mustern und Verläufen folgt, die, sofern man sie erkennt, möglicherweise der eigenen Disposition zurückgegeben werden. - Methodisch soll so verfahren werden, daß die behandelten Fallsituationen über die Flipcharts in Erinnerung geholt werden und dann gesprächsweise Ebene für Ebene und gleichzeitig Fall für Fall durchdacht werden. Die Leitung sollte dieses Gespräch thematisch und methodisch strukturieren.

Zu überlegen ist, ob nicht zu Beginn jedes Bearbeitungsschrittes die Teilnehmer in insgesamt zwei Gruppen einen ersten Entwurf zu den verallgemeinerungsfähigen Themen entwickeln sollten, der dann im Plenum besprochen wird. Damit würde dem „Überstülpen“ von Themen durch die Leitung ein wenig vorgebeugt.

- a) **Thematische Gesichtspunkte auf der Subjektebene:** (1) Das Verständnis der pädagogischen Aufgabe(n) des Ausbilders - pädagogisches vs. nicht-pädagogisches Handeln des Ausbilders in spezifischen Ausbildungssituationen mit den jeweiligen Folgen; pädagogisches und beraterisches Handeln. (2) Typische, pädagogisch relevante Deutungsmuster: Deutung von schwierigen Auszubildenden; Deutung von Erziehungsmaßnahmen bei schwierigen Auszubildenden (fördern und freilassen vs. kontrollieren); Deutung des Verhältnisses von Ausbildung(s-) und Betrieb(sinteressen); Deutung „der Jugend heute“; Deutung der Ausbilderrolle; Deutung von Ausbildungsstrategien (Gestaltung von Lernumwelten vs. interaktionistisches Verständnis). (3) Die Art und Weise, wie die Auszubildenden als Subjekte ihre Ausbildung deuten und gestalten. Welche biographisch aufgebauten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster werden in der Ausbildung sichtbar, welche Sinnsysteme? Welche Bedeutung haben diese für die Gestaltung der Ausbildung? (4) Welche „Wir-Verständnisse“ entwickeln Gruppen (Auszubildende, Abteilungen), die als Gruppenidentitäten wirksam werden?
- b) **Thematische Gesichtspunkte auf der didaktischen Ebene:** (1) In welcher Weise gestalten die Ausbilder die unterrichtlichen Ausbildungssituationen in inhaltlicher und methodischer Sicht, also das verallgemeinerungsfähige Thema der Unterrichts- bzw. Unterweisungsstrategien? In

¹ Diese Absicht liegt darin begründet, daß zu diesem Zeitpunkt der 6. Arbeitsschritt, „Kernthemen bearbeiten“, im Arbeitsmodell noch nicht vorgesehen war.

den Fällen wurde dieses Thema allenfalls gestreift. (2) In welcher Weise gestalten die Ausbilder die Ausbildung an den Arbeits- bzw. Ausbildungsplätzen, welche „fortschrittlichen“ oder traditionellen Ausbildungskonzepte kennen sie, versuchen sie in der Ausbildung zu etablieren? Auch hier das verallgemeinerungsfähige Thema der arbeitsplatzbezogenen Unterweisungsstrategien. In den Fällen wurde auch dieses Thema zwar immer wieder gestreift (Fall Ralf), aber nicht vertieft. (3) In welcher Weise gehen die Ausbilder mit dem Auszubildenden als Lernendem, mit dessen genetisch und biographisch bestimmten „Lernvoraussetzungen“, dessen Ausbildungserwartungen u.ä. um? (4) Wie gestalten sie die Ausbildung angesichts der Tatsache, daß immer weniger Auszubildende nach Abschluß der Ausbildung vom Betrieb übernommen werden und Beschäftigung finden?

- c) **Thematische Gesichtspunkte auf der Interaktionsebene:** (1) Wie deuten Ausbilder Gruppenbildungsprozesse? Welches Verständnis von Gruppennormen und Gruppenstrukturen haben sie? Welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten sehen sie, sich in Gruppenbildungsprozesse einzuschalten (Außenleiterthematik unter den Auszubildenden; Integrationsthematik in den verschiedenen Ausbildungsabteilungen). (2) Welches Verständnis von Phänomenen wie Macht, Status, Rolle, Herrschaft, Konkurrenz, Kooperation, Abhängigkeit usw. haben sie und welche Bedeutung geben sie diesen in den Interaktionsprozessen in der Ausbildung? (3) Welche Kommunikations- und Gesprächskultur etablieren die Ausbilder in der Ausbildung, insbesondere in ihren direkten Kontakten mit den Auszubildenden?
- d) **Thematische Gesichtspunkte auf der Organisationsebene:** (1) Welchen Stellenwert hat die Ausbildung im Betrieb? In welcher Weise ist die Ausbildung von betrieblichen Strukturen und von betrieblichen Entscheidungen und Entscheidungsträgern abhängig? Wie gestalten die Ausbilder ihr Verhältnis zu diesen Strukturen und Personen? Aus welchem Verständnis der Ausbildertätigkeit heraus? (2) Welche betrieblichen Lern- und Leistungserwartungen bestehen und wie gehen die Ausbilder mit diesen um (als Transmissionsriemen in die Ausbildung hinein; als Katalysator)? (3) Welchen Professionalisierungsgrad hat die Ausbildung im Betrieb und wie wirkt sich dieser im Ausbilderhandeln aus?
- e) **Thematische Gesichtspunkte auf der gesellschaftlichen Ebene:** (1) Demographische Veränderungen - „Leistungsniveau“ (vor allem die soziale Anpassungsbereitschaft) von Auszubildenden „sinkt“. Ausbilder müssen künftig häufiger mit „störenden Auszubildenden“ rechnen. (2) Ökonomische Probleme - Auszubildende werden häufig nicht mehr übernommen. Rückwirkungen auf die Ausbilder und die Ausbildung.

4. Entwicklung von Handlungsprojekten für alle Teilnehmer

Es wird nochmals an den Zusammenhang von Fallreflexion und daraus erwachsenden Handlungsprojekten erinnert. Alle Teilnehmer werden jetzt gebeten, im Nachgang zum Fallvergleich nochmals darüber nachzudenken,

- a) welche **Erkenntnisse** sie aus den Fallbearbeitungen für sich herausgezogen haben;
- b) welche konkreten **Handlungsprojekte** sie sich für ihren betrieblichen Ausbildungsalltag entwickeln wollen.

Methodisch gesehen sollte dies in **Einzelarbeit** geschehen. Dazu folgende Vorgaben: 1. Benennung der thematischen Seite der Projekte einschließlich der in das Projekt involvierten Personen. 2. Benennung der Handlungsstrategie, mit der der Ausbilder vorgehen will. 3. Benennung des Zeitrahmens (Anfang, voraussichtliches Ende) der Projektverwirklichung. 4. Benennung der unterstützenden Personen, möglicherweise aus dem Seminar (Austausch von Telefonnummern; Absprache über gegenseitige Konsultationen).

Die Ergebnisse werden auf Flipchart geschrieben, im Seminar aufgehängt sowie den anderen Teilnehmern vorgestellt. Beispielhaft wird nun ein Projektvorschlag eines(r) AusbildersIn ge-

meinsam besprochen. Insbesondere die in Aussicht genommenen Handlungsstrategien werden einer genaueren Überprüfung vorgenommen.

5. Abschluß des Modellseminars

a) **Thematischer Abschluß.** Im Rahmen eines **Gruppendiskussionsverfahrens** sollen die Erfahrungen, Deutungen, Einschätzungen, Bewertungen, Anregungen u.ä. der Teilnehmer zu den verschiedenen „Bestandteilen“ des Seminarmodells zur Sprache gebracht werden können. Das Gespräch wird von der wissenschaftlichen Begleitung thematisch angeleitet, indem die Aspekte des Seminarmodells zur Sprache gebracht werden, die besonders interessieren:

* *Einschätzung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes als Ganzes vor dem Hintergrund der spezifischen Erwartungen, mit denen die Teilnehmer das Seminar besucht haben (möglicherweise Thematisierung von Enttäuschungen, die erkennbar wurden, speziell bei Herrn Kübler - instrumentelles Wissen vs. Reflexionswissen).*

* *Einschätzung von Details wie etwa:*

- *Bildungskonzept als offenes (Zügler möglich? Sichtweise der Seminarleitung hier einfließen lassen) oder geschlossenes Konzept? Die Verbindlichkeitsnotwendigkeiten, die bei einem geschlossenen Konzept gelten sollten, wie z.B. regelmäßige, vollständige Teilnahme, „vertraglich“ abgesichert, zur Diskussion stellen.*
- *Die Wichtigkeit jedes einzelnen Teilnehmers für den Fallbearbeitungsprozeß, die, je länger das Seminar dauert, umso mehr steigt. Dagegen das Verhalten von Teilnehmern (Stürmer, Lieber, Kreitmeier, Frick), das signalisiert, daß sie der Meinung sind, daß der Fallbearbeitungsprozeß nicht „leidet“, wenn man sich entfernt. Die Teilnehmer unterschätzen die Bedeutung ihrer eigenen Arbeit für das Konzept. Sie unterschätzen die Bedeutung ihrer Kompetenzfortschritte für die jeweils neuen Fälle.*
- *Die Leistungsfähigkeit des Arbeitsmodells in seinen verschiedenen Stufen.*
- *Die Handlungsorientierung des Konzeptes.*
- *Die Art der Seminarleitung durch das Leitungsteam.*

b) **Beendigung der Zusammenarbeit.** Methodisch in der Form gestaltet wie der Seminaranfang: Offener Abschiedskreis - stehend - jeder verabschiedet sich von jedem - sagt ihm Dinge, die ihm in der Situation noch wichtig sind.

Diese Planungsdokumente zeigen, wie die Fallberater die „Denkpause“, die ihnen das Phasenmodell ermöglichte, nutzten. Sie geben einen differenzierten Einblick in das „Innenleben“ fallorientierter pädagogischer Fortbildung - aus der Sicht der Fallberater. Sie legen offen, in welcher Weise sich die Fallberater für die Grundideen fallorientierter Fortbildung engagierten, welche Schwierigkeiten sie identifizierten und wie sie mit diesen Schwierigkeiten umzugehen beabsichtigten.

(7) Gibt es ein „optimales“ Zeitmodell für fallorientierte Fortbildung?

Zum Schluß dieses Kapitels soll ein kurzes Fazit gezogen werden. Unter Berücksichtigung aller aufgeworfener Begründungen erscheint fallorientierte Fortbildung nach zwei Zeitmodellen hin begründbar:

1. **Modell:** Mindestens 2 Seminarblöcke, die mehrere Monate auseinander liegen, wobei jeder Block mindestens drei Tage umfaßt. Günstiger erscheint ein Modell, bei dem der erste Block 5 Seminartage, der zweite Block 4 Seminartage umfaßt.

2. **Modell:** Mindestens 3 Blöcke zu je 3 Seminartagen, wobei diese Blöcke mehrere Wochen oder Monate auseinander liegen.

Ob sich diese primär aus den Bildungspotentialen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes begründeten Zeitmodelle unter restriktiven ökonomischen Bedingungen tatsächlich durchführen lassen, ob also ein am Weiterbildungsmarkt ausgeschriebenes Seminar eine genügende Anzahl von Teilnehmern wirbt oder ob im innerbetrieblichen Weiterbildungsrahmen das Weiterbildungsmanagement die aufzuwendenden Kosten „durchsetzen“ kann, ist eine offene Frage. In jedem Falle wird die Frage aufgeworfen werden, ob sich die Kosten durch den Besuch der Weiterbildung amortisieren. Damit ist die Frage nach der „Effizienz“ von Weiterbildung aufgeworfen. Wenn Weiterbildungsanbieter in Argumentationsnot hinsichtlich der Begründung der Weiterbildungskosten kommen, dann mag es hilfreich sein, die Bildungspotentiale der fallorientierten Fortbildung sowie die in den Modellseminaren deutlich gewordenen Zusammenhänge zwischen Fortbildung und beruflicher Handlungs- bzw. Problemlösungskompetenz zu erinnern.¹

8.5.3 Teilnehmer der fallorientierten Fortbildung

Fallorientierte Fortbildung ist, wie jedes Bildungskonzept, von Rahmenbedingungen abhängig, die die Bildungspotentiale des Konzeptes unterstützen oder behindern. Unter diesem Aspekt werden im folgenden einige Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Modellseminaren vorgestellt, die mit den Teilnehmern und der Zusammensetzung der Teilnehmergruppe zusammenhängen. Auch diesen Überlegungen liegen keine systematischen Untersuchungen (z.B. Teilnehmerbefragungen, Betriebsbefragungen) zugrunde. Sie sind als Schlußfolgerungen aus der praktischen Durchführung, der teilnehmenden Beobachtung in allen 9 Modellseminaren und der Reflexion der Erfahrungen im Projektteam zu verstehen.

8.5.3.1 Die Anzahl der Teilnehmer

Die Modellseminare waren so konzipiert, daß im Idealfall 10 Ausbilder erwartet wurden. Diese Zahl wurde in insgesamt 3 Modellseminaren erreicht, 2 Seminare waren mit 7 Teilnehmern, 2 Seminare waren mit 8 Teilnehmern und 2 Seminare waren mit 11 Teilnehmern besetzt. Die „Unterbesetzungen“ ergaben sich in den Seminaren für kaufmännische Ausbilder, bei denen es jedesmal schwierig war, Teilnehmer zu gewinnen. Die „Überbesetzungen“ ergaben sich in den Seminaren für gewerbliche Ausbilder, bei denen jedesmal mehr als 10 Anmeldungen vorlagen und es vertretbar erschien, einen bildungswilligen Ausbilder mehr als geplant teilnehmen zu lassen.

8.5.3.1.1 Die Festlegung der „idealen“ Teilnehmerzahl als Kompromiß

Die Auseinandersetzung mit „Fällen“ entlang des Arbeitsmodells verlangt die Besetzung spezifischer Rollen² im Innen- und Außenkreis. Diese Struktur muß kraftvoll besetzt sein, also mit einer genügenden Anzahl von Personen, die sich für die kompetente Wahrnehmung der Aufgaben engagieren. Von daher bieten sich 10-12 Teilnehmer an, die, zusammen mit den Fallberatern, die Fallbearbeitung vorwärts treiben. Die in der Weiterbildung oftmals anzutreffende, deshalb schon fast magische Zahl von 16 Teilnehmern ist für das Konzept der

¹ Vgl. dazu Teil 7 dieses Forschungsberichtes.

² Vgl. dazu die Ausführungen zum Arbeitsmodell in Kapitel 6 dieses Berichtes.

fallorientierten Fortbildung zu groß. Sie hat zur Folge, daß eine Anzahl von Teilnehmern aus einer **aktiven Rolle** im Fallbearbeitungsprozeß **herausfällt**, mit den erwartbaren negativen Auswirkungen für das Lernen (z.B. Sinnverlust) und die Lernatmosphäre.

Wenn die Teilnehmerzahl unter 10 sinkt, wird die kraftvolle Besetzung der Rollen schwieriger. Ein „ausgedünnter Innenkreis“ oder ein „ausgedünnter Außenkreis“ wirkt auf die Fallbearbeitung lähmend. Teilnehmer werden kognitiv und psychisch überfordert, der Erfahrungs- und Wissensfundus, den die Teilnehmer in die Fallbearbeitung einbringen, wird dünn. Die Vielfalt an Perspektiven, von der die Fallbearbeitung lebt, wird reduziert. Das Bildungspotential des Bildungskonzeptes wird beschnitten. Es gibt deshalb eine Grenze für die Mindestteilnehmerzahl, die bei der in den Modellseminaren akzeptierten Zahl von 7 Teilnehmern liegen könnte.

8.5.3.1.2 Die Teilnehmerzahl mit Blick auf die Anzahl der „Fälle“

Prinzipiell sollte jeder Ausbilder die Möglichkeit haben, eine Fallsituation einzubringen. Bei 10 Teilnehmern sind dies 10 Fallsituationen. Nach allen Erfahrungen in den Modellseminaren übersteigt dies das Maximum des kognitiv, psychisch und zeitlich Leistbaren. Dieser Gesichtspunkt spricht also dafür, die Teilnehmerzahl zu verringern. Angesichts der obigen Argumente zeichnet sich ein Dilemma ab. Mit diesem schwierigen Sachverhalt wurde in den Modellseminaren in folgender Weise umgegangen:

(1) Einzelberatung durch die Fallberater mit einem Zeitumfang von 1-2 Stunden

In zwei Modellseminaren wurden je einem Teilnehmer eine Einzelberatung angeboten, die sich vom Ablauf her am Arbeitsmodell orientierte, die einzelnen Schritte jedoch nicht in der üblichen Weise „öffentlich“ vollzog. Beide Beratungen hatten eine Zeiträume von ca. 1 Stunde.¹ Die Erfahrungen mit diesem Modell sind positiv.

(2) Teilung der Gesamtgruppe und parallele Bearbeitung von Fallsituationen durch beide Fallberater

Dieses Modell, das in 2 Modellseminaren praktiziert wurde, wurde zu einem Zeitpunkt eingeführt, als den Ausbildern die Fähigkeit, entlang der Rollendefinitionen des Arbeitsmodells zu denken und zu arbeiten, zugewachsen war. Die beiden Arbeitsgruppen, 1 Fallberater und 5 respektive 6 Ausbilder, organisierten sich ohne Außen- und Innenkreis. Die Bearbeitung der Fallsituationen war auf 1 Stunde limitiert.²

Die Erfahrungen mit diesem Modell sind positiv. Es zeigte sich, daß die Konzeptsicherheit der Ausbilder sowie die Konzentration des Fallverstehens sowie der Bearbeitung der Kern-

¹ Neben dem Bemühen, den vorgetragenen Fall authentisch, d.h. ernsthaft und kompetent zu bearbeiten, hatte dieses Beratungsmodell in einem Seminar noch eine **didaktische Bedeutung**: Die Ausbilder sollten erfahren, daß es möglich war, kompetente Fallarbeit in einer 2-er Konstellation und in einem zeitlich stark verkürzten Rahmen durchzuführen - vorausgesetzt, das Arbeitsmodell war dem Fallberater in jeder Hinsicht verfügbar. Dies war ein Angebot der Fallberater an die Ausbilder, Beratungssituationen in der Ausbildung entlang des Arbeitsmodells zu gestalten.

² Auch diese Arbeitsform hatte zwei Zielsetzungen: die Ausbilder sollten erfahren, daß Fallarbeit auch unter zeitlich begrenzten Voraussetzungen zu befriedigenden Ergebnissen führen konnte. Damit sollte ihren Bedenken, Fallarbeit sei zu zeitaufwendig, um in ihrer Berufspraxis angewendet zu werden, eine Erfahrung gegenübergestellt werden. Zum anderen ging es darum, angesichts des begrenzten Zeiträume des Seminars auch jene Fallsituationen durchzuarbeiten, die sonst keine Chance gehabt hätten.

fragen auf „das Wesentliche“ eine Beratungssituation konstituierte, die für die Fall Erzähler wichtige Falleinsichten sowie relevante Handlungsimpulse erbrachte.

(3) Der Verzicht einzelner Teilnehmer auf die Bearbeitung ihrer Fallsituation

Hilfreich zur Bewältigung des hier diskutierten Problems, daß es im Rahmen der oben vorgestellten Zeitmodelle nicht sinnvoll sei, 10 Fallsituationen zu bearbeiten, war die Erfahrung, daß zwar alle Teilnehmer eine Fallsituation formulieren konnten, daß aber im Verlauf aller Modellseminare **nicht jeder Teilnehmer seinen Fall zur Bearbeitung einbringen wollte**. Dieser Sachverhalt kann unterschiedlich verstanden werden:

(a) Als **Abwehr** gegenüber den **Subjektanteilen** des Fortbildungskonzeptes. Diese Strategie war in den Modellseminaren bei einzelnen Teilnehmern deutlich erkennbar. Diese Teilnehmer waren zwar von den Einladungsschreiben in einer gewissen Weise angesprochen worden und es gab aus ihrer Perspektive Gründe, sich als Teilnehmer anzumelden. In konkreter Kenntnis der Anforderungen, Chancen und Risiken des Fortbildungsmodells haben sie sich auf die für sie sichere Seite gestellt. Sicher in der Weise, also die eigene Person, die sich in Fallsituationen als unmittelbar Handelnde mit allen ihren „Stärken“ und „Schwächen“ zu erkennen gibt, aus dem engeren Seminargeschehen herausgehalten wurde. Diese Entscheidung der Teilnehmer ist in das Konzept als Prinzip integriert: Jeder Teilnehmer ist der Souverän seiner Fallbearbeitung. Er kann zu jedem Zeitpunkt des Fortbildungsseminars entscheiden, in welcher Weise er sich engagieren will. Deshalb ist seine Entscheidung, keine Fallsituation zur Verfügung zu stellen, nicht zu kritisieren. Die Souveränität der Teilnehmer über den Fortbildungsprozeß schließt auch und insbesondere ein, den Fallbearbeitungsprozeß in seiner inhaltlichen Richtung mitzugestalten und zu jedem Zeitpunkt der Fallbearbeitung diese abbrechen zu können.

Dieses Prinzip der Souveränität der Teilnehmer über den Fallbearbeitungsprozeß kann, wenn man es zu Ende denkt, natürlich dazu führen, daß kein Teilnehmer eine Fallgeschichte anbieten will. Wenn in der dazu notwendigen Klärung der Begründungen deutlich wurde, daß diese Entscheidung nichts mit der Situation, wie sie sich im Seminar eingestellt hat und möglicherweise zu Lasten der Fallberater (Leitung) geht, zu tun hat, sondern auf anderen Begründungen der Teilnehmer fußt, ist die Bildungsarbeit am Ende. Diese dann auch zu beenden kann man im Interesse aller in diesem Kapitel angestellten Überlegungen nur wünschen.

In den Modellseminaren hat sich dieser Sachverhalt **nie** angedeutet. Es wurden immer so viele Fallgeschichten zur Verfügung gestellt, daß die Seminarzeit kaum ausreichte, um mit Bedacht und Zielstrebigkeit zu arbeiten. Die Erfahrung war, daß sich die Teilnehmer, die ihre Fallgeschichte aus den eben angedeuteten Gründen nicht bearbeiten wollten, die eine **innere Distanz** zum Fortbildungskonzept hatten, diese im Seminar so auslebten, daß sie sich vor allem im Außenkreis der Fallbearbeitung engagierten. Dessen **räumliche und erkenntnismäßige Distanz** zu den subjektiven (intimen) Seiten der Fallbearbeitung half ihnen, sich konstruktiv an der Fallbearbeitung zu beteiligen.

(b) Als Ausdruck von **Souveränität, Kompetenz und Transferfähigkeit**. Die Erfahrung aus den Modellseminaren ist die, daß sich eine ganze Anzahl von Fallsituationen in dreifacher Weise ähneln:

- * Erstens in der **Handlungsproblematik**, in die die Teilnehmer verwickelt sind (Probleme mit einem „schwierigen Auszubildenden“, Tendenz, das Ausbildungsverhältnis zu beenden), und
- * zweitens in der **Perspektive** der Fall erzähler auf den zu problematisierenden Handlungszusammenhang (Störung des Ausbildungsprozesses durch widerständige Auszubildende; Erfolglosigkeit gängiger „Erziehungsmaßnahmen“) und
- * drittens in der **emotionalen Grundstimmung**, mit der die Teilnehmer ihren Fall vortragen (Enttäuschung, Unverständnis, Zorn und Wut als emotionale Grundstimmung).

Dazu ein Beispiel aus einem der Modellseminare. Von den insgesamt 11 Fallsituationen, die die Ausbilder zu Seminarbeginn konturierten, thematisierten 10 die Schwierigkeiten, die die Ausbilder mit einzelnen Auszubildenden hatten. Dazu aus den Fallbeschreibungen der Ausbilder zu Beginn des Seminars einige Aussagen und Charakterisierungen:

- * Ein Auszubildender fällt mit seinen Leistungen in der Berufsschule und im Betrieb rapide ab. Keiner weiß weshalb. Die Ausbilder sind ratlos.
- * Ein Auszubildender erbringt schlechte Leistungen in der Berufsschule; er ist nicht bereit, sich stärker anzustrengen.
- * Die Leistungen eines Auszubildenden, der mit einem guten Hauptschulzeugnis eingestellt wurde, sinken im 2. Ausbildungsjahr rapide. Die „erzieherischen Maßnahmen“, mehr Druck und Kontrolle, wirken nicht so recht.
- * Ein Auszubildender verhält sich aggressiv. Er ist nicht bereit, sich den betrieblichen Spielregeln unterzuordnen. Alle „Erziehungsversuche“ haben zu keiner Änderung geführt.
- * Ein Auszubildender fällt in der Ausbildungswerkstatt, in der Schule und im Betrieb laufend auf, weil er schlechte Leistungen erbringt und nur „Blödsinn“ macht. Er wird als „faul“ bezeichnet; man vermutet, daß er in Drogenkreisen verkehrt.
- * Eine Auszubildende bekommt ein Kind. Ihre private und berufliche Situation ist schwierig, ihre Ausbildungleistungen lassen sehr zu wünschen übrig. Versuche der Ausbilderin, ihr „zu helfen“, erweisen sich als schwierig.
- * Die Auszubildenden sind nicht in der Lage, sich in der Kantine „anständig“ und „vernünftig“ aufzuführen. Es herrscht eine „chaotische Ordnung“, das Sortieren des anfallenden Mülls funktioniert nicht.
- * Ein griechischer Auszubildender widersetzt sich den betrieblichen Leistungs- und Verhaltenserwartungen. Es steht eine Abmahnung ins Haus.
- * Der Ausbilder „kämpft mit einem Auszubildenden“, der verhaltensauffällig ist und den geordneten Ablauf der Ausbildung stört. Es entsteht kein persönliches Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem, die „Gespräche“ des Ausbilders mit dem Auszubildenden erweisen sich als nutzlos.

- * Eine Auszubildende im 2. Ausbildungsjahr erbringt schlechte Leistungen und hat erhebliche Fehlzeiten. Die bisherigen „Erziehungs“- und Unterstützungsmaßnahmen erbringen nicht den erhofften Erfolg. Es wird erwogen, die Auszubildende zu entlassen.

Die **Perspektive der Ausbilder** auf diese Handlungsproblematik ist einheitlich: es gilt, Mittel und Wege zu finden, diese „Störung“ des „normalen“ Ausbildungsgeschäftes möglichst rasch zu beheben und zwar in der Weise, daß die widerständigen Auszubildenden an die betrieblichen und schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen angepaßt werden. Die Ausbilder vermuten, daß es pädagogische Tricks und Kniffe gibt, um dies wirksam und nachhaltig zu erreichen. Die Vermittlung dieses didaktisch-methodischen Werkzeugs, dieser „tools“, erwarten sie vom Seminar. Gelingt dies, sind sie zufrieden, ihre **Gefühle** glätten sich.

Es ist durchaus nachvollziehbar, daß die sukzessive Bearbeitung solcher Fallsituationen, die sich in Thematik, Perspektive und emotionaler Grundstimmung ähneln, allen Ausbildern allmählich eine Grundvorstellung darüber vermittelt, in welcher Weise sie ihre bisherige Problemdeutung überprüfen könnten und welche neuen Handlungsperspektiven sich daraufhin für sie ergeben, die sie in eigenständigen Handlungsprojekten definieren können. Der Verzicht auf die Bearbeitung der eigenen Fallsituation ist dann, wenn sie mit der Entwicklung dieser Fähigkeit und deren Umsetzung begründet ist, Ausdruck von Kompetenz und hat mit Abwehrverhalten nichts zu tun.

Ganz gleich, mit welchen Begründungen die Teilnehmer darauf verzichteten, ihre Fallsituation einzubringen, der Effekt war, daß in fast allen durchgeführten Modellseminaren die Seminarzeit mit den angebotenen und bearbeiteten Fallsituationen weitgehend zusammenpaßte. Dort, wo dies nicht der Fall war, wurden von den Fallberatern die unter (a) und (b) vorgestellten Problemlösungsstrategien eingesetzt.

8.5.3.2 Die Zusammensetzung der Seminargruppe

8.5.3.2.1 Gemeinsamer Erfahrungshorizont

Die Modellseminare zur fallorientierten pädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder wurden für zwei unterschiedliche Ausbildergruppen ausgeschrieben: gewerbliche Ausbilder und kaufmännische Ausbilder. Hinter dieser Entscheidung des Projektteams steht die Vermutung, daß die Seminargruppe bei der fallorientierten Fortbildung über einen gemeinsam geteilten Erfahrungshorizont verfügen muß. Nur so kann es den Teilnehmern gelingen, sich im Rahmen der Fallentwicklung in die spezifischen Ausprägungen der Fallsituation hineinzuversetzen und entlang dieser Feldkompetenz den Fall verstehen. Die These ist, daß sich die berufliche Situation, der berufliche Werdegang und damit die beruflichen Erfahrungen, also die Berufsbiographie von gewerblichen und kaufmännischen Ausbildern im Prinzip so stark unterscheiden, daß es riskant wäre, sie im Rahmen fallorientierter Fortbildung zusammenzubringen.

Dieses „riskant“ meint, daß es auch gute Gründe gibt, beide Gruppen von Ausbildern zu einem gemeinsamen Seminar einzuladen. Ebenso wie es gute Gründe gibt, z.B. betriebliche Ausbilder und Berufsschullehrer gemeinsam zu einem fallorientierten Fortbildungsseminar einzuladen. Eine wesentliche Begründung für solche Seminare wäre, daß die Fallbearbeitung der jeweils anderen Berufsgruppe, die ja an demselben Ziel arbeitet, jungen Menschen den Weg in einen Beruf über Berufsbildung zu eröffnen, einen differenzierteren Einblick in die speziellen Berufsproblematiken vermitteln soll. Das dahinter stehende übergreifende Ziel

wäre dann die Entwicklung von gegenseitigem Verständnis und die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten. Den Belastungen, denen der Fallbearbeitungsprozeß durch die fehlende Feldkompetenz i.e.S. ausgesetzt wäre, müßte mit kreativen Lösungen begegnet werden.

Diese Anliegen wurden in die Modellversuchsreihe nicht eingeführt. Es ging in erster Linie darum, das Konzept der fallorientierten pädagogischen Fortbildung, im Kern also das Arbeitsmodell, zu entwickeln und weiterzuentwickeln sowie möglichen Zusammenhängen zwischen dem Bildungsprozeß und dem folgenden pädagogischen Handeln der Ausbilder im Betrieb nachzuspüren und zur Sprache zu bringen.

Die Trennung der Ausbildergruppe in der beschriebenen Weise hat sich im Sinne der intendierten Ziele bewährt. In allen Seminaren der Hauptuntersuchung entstand ein produktives, von großer Kollegialität getragenes Arbeitsklima, das sich auch darin niederschlug, daß sich die Ausbilder in vielen anderen Fragen, die nicht Gegenstand der Fallbearbeitung waren, berieten und kollegiale Beziehungen aufbauten.

8.5.3.2.2 Frauen und Männer in der fallorientierten Fortbildung

Für manche mag es seltsam anmuten, daß diese Differenzierung hier eingeführt wird. Angesichts der politisch erstrittenen Koedukation im allgemeinen Schulwesen bedarf es eines begründenden Hinweises für diese Fragestellung. Zwei unterschiedliche Sichtweisen können angeführt werden: einerseits gibt es im Schulbereich Erfahrungen, mittlerweile auch wissenschaftlich erhärtet, daß Lehrkräfte sich - ohne dies bewußt zu steuern - signifikant unterschiedlich gegenüber Jungen und Mädchen verhalten und damit das Bildungsschicksal der Kinder und Jugendlichen generell oder in bestimmten Fächern positiv oder negativ beeinflussen. Die Erkenntnisse lassen befürchten, daß diese Verhaltensweisen für Mädchen diskriminierend wirken, sich vor allem negativ auf ihre Schulleistungen (vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern) auswirken. Deshalb ist im Schulbereich eine Diskussion darüber entstanden, ob es, zumindest in bestimmten Fächern, nicht notwendig sei, Jungen und Mädchen (wieder) getrennt zu unterrichten.

Der hier nur grob umrissene Sachverhalt für den Schulbereich ist für die Weiterbildung bisher kaum thematisiert worden. Das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, ein Institut an der Ruhr Universität Bochum in Recklinghausen, hat im Rahmen eines Projektes: „Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung - untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“, sich dieses Themas angenommen. Vermutet werden ähnliche Phänomene wie im Schulbereich¹. Deshalb entwickelt das Forschungsinstitut Vorschläge für eine „geschlechtsgerechte Didaktik“ in der Erwachsenenbildung.

Phänomene geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen als Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse wurden in diesem engen Verständnis nicht in die Modellversuche integriert, sie sind deshalb auch nicht Gegenstand der folgenden Überlegungen. Hier interessiert die an die Bildungsthematik gebundene Frage, was es bedeuten kann, daß bei einer Fallbearbeitung männliche und weibliche Sichtweisen (Deutungen, Deutungsmuster)² angeboten werden.

¹ Vgl. dazu auch die Problematisierung der Geschlechtsrollenthematik durch Schütze, Y. 1993, S. 551-560, insb. S. 555.

² Vgl. dazu wiederum Schütze, Y., die verbreitete Modi, geschlechtsspezifische Unterschiede zu definieren, entideologisiert, allerdings auf zwei Prinzipien des Überlebens verweist, nämlich „Macht“ und „Fürsorglichkeit“, die sie als eher männlich bzw. weiblich besetzt definiert. Es soll an dieser Stelle nur vorsichtig angedeutet werden, daß sich diese unterschiedlichen Deutungsmuster bei Fallbearbeitungen durchaus er-

Die Erfahrungen in einigen Modellseminaren zeigten, daß die Art und Weise der thematischen Bearbeitung bestimmter Fälle gerade davon bestimmt war, daß Frauen und Männer zusammenarbeiteten. Dies wird im folgenden charakterisiert.

Zunächst einige Daten über die geschlechtsspezifische Besetzung der verschiedenen Modellseminare:

- * In drei Modellseminaren für gewerbliche Ausbilder war keine Ausbilderin dabei.
- * In zwei Modellseminaren für gewerbliche Ausbilder war jeweils eine Ausbilderin dabei¹.
- * In einem Modellseminar für kaufm. Ausbilder waren von 8 Teilnehmern 6 Ausbilderinnen.
- * In einem Seminar für kaufm. Ausbilder waren von 7 Teilnehmern 5 Ausbilderinnen.
- * In einem Seminar für kaufm. Ausbilder waren von 7 Teilnehmern 4 Ausbilderinnen.
- * In einem Seminar für kaufm. Ausbilder waren von 8 Teilnehmern 4 Ausbilderinnen.

Daß in den Seminaren für gewerbliche Ausbilderinnen kaum Frauen teilnahmen, hängt damit zusammen, daß es in der gewerblichen Wirtschaft kaum Frauen als hauptberufliche Ausbilderinnen gibt und daß in den gewerblichen Betrieben in der Produktion, dort wo die nebenberuflichen Ausbilder tätig sind, ebenfalls kaum Frauen mit einer Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten (gewerblichen) Ausbildungsberuf arbeiten². Insofern war es für das Projektteam eine gewisse Überraschung, daß überhaupt Frauen an den Seminaren für gewerbliche Ausbilder teilnahmen.

Anders ist die Situation im kaufmännischen Bereich. Dort sind speziell die nebenberuflichen Ausbilderposten vor allem von Frauen besetzt. Auch im hauptberuflichen Bereich arbeiten Frauen - Ausbilderin scheint gerade für Frauen eine erstrebenswerte hauptberufliche Tätigkeit zu sein. Insofern entsprach die Zusammensetzung der kaufmännischen Seminare den Erwartungen. Daß Frauen außerdem zu subjektorientierten Bildungskonzepten eher Zugang finden, könnte, sofern die Seminaurausschreibung diese Erwartung weckte, die Verteilung der Geschlechter in den kaufmännischen Seminaren zusätzlich begründen. Untersucht wurde diese Frage in den Modellseminaren allerdings nicht im Detail.

Die oben definierte These, daß sich die geschlechtsspezifische Besetzung der Seminare bei einigen Fallbearbeitungen in thematischer Hinsicht niederschlug, soll am Beispiel einer kurzen Szene aus einer Fallbearbeitung verdeutlicht werden. Dabei kann es nur darum gehen, eine gewisse Sensibilität für diese Thematik zu fördern.

Ein Ausbilder erzählt eine Fallgeschichte, in der es im Kern um seine Vermutung geht, daß seine weiblichen Auszubildenden in einer bestimmten Abteilung des Betriebes vom verantwortlichen Ausbilder sexuell „angemacht“, wenn nicht gar belästigt wurden. Dieser Ausbilder hatte den Fall erzähler einst gebeten, weibliche Auszubildende in seine Abteilung zur Ausbildung zu schicken. Bis dato war diese Abteilung im Ausbildungsplan der Firma nicht vorgekommen. - Der

kennen lassen. Ihre Folgen für die Deutung der Fallsituation sind vermutlich erheblich, auf der Handlungsebene führen sie zu unterschiedlichen Handlungsalternativen. Diese Vermutungen im wissenschaftlichen Sinne zu bestätigen bedarf allerdings einer eigenen Untersuchung.

¹ Eine Berufsschullehrerin, die den ersten Seminarteil eines der Seminare besucht hatte, konnte am 2. Teil aus dienstlichen Gründen nicht mehr teilnehmen.

² Vgl. dazu die aktuellen Zahlen zur Anzahl und zur Verteilung, der Qualifikation und dem Status des betrieblichen Ausbildungspersonals im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung von 1995. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1995, S. 87-88. Dort wird auch deutlich auf die Unterrepräsentierung von Frauen beim Berufsbildungspersonal hingewiesen (S. 88).

Fallerzähler war sich seiner Befürchtung nicht ganz sicher. Manche Anzeichen sprachen für seine Vermutung, der Sachverhalt wurde indes von allen Beteiligten tabuisiert. Der Ausbilder litt unter der Vorstellung, daß er durch unbedachtes Handeln dem Problem Vorschub geleistet hatte.

*Diese Fallgeschichte wurde von einer Fallberaterin im Innenkreis moderiert. Im Innenkreis saßen Männer und Frauen. Im Rahmen des Verstehensprozesses deutete einer der Männer an, daß er die Handlungsweise des verdächtigen Ausbilders durchaus **verständlich**¹ finde, vor allem dann, wenn die Frauen durch aufreizende Kleidung die Männer geradezu dazu einluden.*

Soweit zunächst diese Szene. Der Ausbilder machte sich mit dieser Bemerkung als jemand erkenntlich, der ein typisches **männliches Deutungsmuster**² gelernt hatte und es nicht dazu benutzte, mögliche Begründungen des Handelns des verdächtigen Ausbilders zu **verstehen**, sondern dessen Handeln zu **rechtfertigen**.

Weiter in der Szene: Eine Ausbilderin im Innenkreis, unterstützt durch die Fallberaterin, stieg auf diese Bemerkung ein und setzte dieser Deutung ihre Deutung dagegen: egal wie sich Frauen anziehen - Männer haben in keinem Fall das Recht, daraus irgendwelche sexuellen Handlungsweisen zu rechtfertigen. Dieses Statement wurde mit starken Emotionen vorgetragen und es entstand ein spannungsgeladener Moment, wobei sich der Mann zu verteidigen suchte, letztlich aber verstummte.

Eine Folge dieser Szene, die nur wenige Augenblicke dauerte: Der Mann entwickelte am Ende des Seminars ein Projekt, bei dem er möglichen sexuellen Belästigungen in der Berufsausbildung in verschiedenen, ihm zugänglichen Betrieben³ nachgehen wollte. Er hatte die weibliche Sichtweise, die im Laufe der Fallbearbeitung noch deutlicher herausgearbeitet wurde, annehmen können, seinen Deutungsmodus überprüft und daraus Handlungskonsequenzen gezogen.

Dazu einige erfahrungsgestützte Feststellungen, die als probeweise „Erkenntnisse“ zu verstehen sind: Die kleine Szene ist typisch für die Erfahrung, daß Männer und Frauen an viele Aspekte des Ausbildungsgeschehens mit unterschiedlichen Wertsetzungen, Interessen, Orientierungen und Deutungen herangehen und dadurch zu ganz anderen Verstehensprozessen, Problemeinschätzungen und Handlungswegen kommen. Diese „Erkenntnis“ darf nach den Erfahrungen in den Modellseminaren jedoch nicht überstrapaziert werden: Männer und Frauen unterscheiden sich in ihren Problemdeutungen, wenn es z.B. um Lernverweigerungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Auszubildenden geht, in vielen Fällen kaum. Auch Frauen favorisieren nicht selten Handlungsstrategien, die den Auszubildenden zunehmend unter Druck setzen, die die Verhaltenskontrollen immer enger fassen und wo am Ende dieses Prozesses nur noch die Rechtsmittel (Abmahnung, Entlassung) bemüht werden, um den Konflikt zu „lösen“. Allerdings ist feststellbar, daß Frauen **erheblich mehr Skrupel** haben, diese Machtmittel einzusetzen und darunter auch stärker leiden als die Männer.

Das Beispiel wurde ausgewählt, um zu verdeutlichen, daß fallorientierte pädagogische Fortbildung von der Vielperspektivität profitiert - ein Plädoyer dafür, möglichst Männer und Frauen zu den Seminaren einzuladen, sofern die Rahmenbedingungen dies gestatten.

¹ Man beachte den Unterschied zwischen dem an die Wissenschaftssprache rückgebundenen „Verstehen“ und dem alltagssprachlichen Begriff des „etwas verständlich Findens“.

² Dieses Deutungsmuster spielt nicht selten in der „Täter“ - „Opfer“ - Diskussion in Fällen von Vergewaltigung eine unselige Rolle.

³ Dieser „Mann“ war Ausbildungsberater und ein Teil seiner Berufsaufgabe bestand darin, die Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften zur Berufsbildung zu kontrollieren. In diesen beruflichen Kontext integrierte er nun seine spezielle Aufmerksamkeit für das Thema „sexuelle Belästigung in der Ausbildung“.

8.5.3.2.3 Die Bedeutung der Altersstruktur der Teilnehmer

Bei der Teilnehmergebung für die Modellseminare wurden vom Projektteam unter diesem Kriterium keine speziellen Überlegungen angestellt. Das Lebensalter der Teilnehmer und ihre Berufsjahre als Ausbilder wurden nicht eigens erhoben. Die Seminare nach solchen Gesichtspunkten zu planen war faktisch wegen der begrenzten Anzahl von Anmeldungen nicht möglich und hätte außerdem zu einer Überdifferenzierung der Seminare geführt, die nur schwer zu begründen gewesen wäre.¹ Falls das Projektteam diese Frage hätte entscheiden wollen, dann in die Richtung, eine **möglichst vielgestaltige Altersstruktur** in den Modellseminaren vorzufinden.

In der Fallarbeit greifen die Teilnehmer beim Rückfragen, beim Sich-Identifizieren, beim Verstehen, bei der Bearbeitung der Kernthemen und bei der Abschätzung von Lernnotwendigkeiten auf den gesamten Fundus an Berufserfahrungen, akkumuliertem Alltags- und Berufswissen, Wertsetzungen, Interessenslagen, Orientierungen und Deutungsmodi zurück, die sie bis dato entwickelt und verfestigt haben. Dieser „Fundus“ ist einerseits einmalig, weil er mit der Einmaligkeit des Subjektes, seinen Begabungen und seiner Biographie zusammenhängt, er ist allerdings in vielen Anteilen auch „typisch“, weil sich diese Eingrabungen in das Subjekt unter ähnlichen äußeren (gesellschaftlichen, familialen, institutionellen) Bedingungen und Strukturen vollziehen. Deshalb kann man, mit allem Bedacht, davon ausgehen, daß jede Zeit auch ihre eigen-artigen Charaktere schafft.

Dieser Sachverhalt bekommt im Rahmen der fallorientierten Fortbildung dann Bedeutung, wenn sich in der Seminargruppe verschiedene Ausbildergenerationen zusammenfinden und gemeinsam eine Fallgeschichte durcharbeiten. Ausbilder, die in den 50er Jahren ihre Berufsausbildung als „Stifte“ absolviert haben, die sich oft die Hände blutig gefeilt haben („Eisen erzieht“), die sich unter den ökonomischen Bedingungen dieser Zeit und der folgenden Jahrzehnte über den beruflichen **Aufstieg** zum Ausbilder ein spezifisches, eher uniformes „Weltbild“ angeeignet haben und die der „Jugend heute“ mit den Maßstäben ihrer eigenen Jugendzeit begegnen - diese Ausbilder treffen mit Ausbildern zusammen, die in den 70er Jahren groß wurden, die die politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen der 80er Jahre verarbeitet haben, die z.T. eigene Drogenerfahrungen haben, die eigene Lebens- und Konsumstile entwickelt haben, die auch eigenwillige politische Überzeugungen gewonnen haben, die sich unter dem Druck der Modernisierung der Gesellschaft ein eher vielgestaltiges „Weltbild“ angeeignet haben und die der „Jugend heute“ mit diesen Maßstäben begegnen. Fallarbeit wird bei dieser Konstellation auch zu einer **professionsinternen Herausforderung**, in die die Fallberater nur am Rande involviert sind, weil sich die Ausbildergenerationen darüber verständigen (müssen), was **heute** relevante Konfliktsituationen für Ausbilder sind, wie diese **heute** verstanden und thematisch durchgearbeitet werden sollen und welche gangbaren Wege aus Konfliktsituationen es **heute** für „den“ Ausbilder gibt.

¹ Die Absicht, Teilnehmergruppen in der Weiterbildung möglichst homogen zusammenzustellen, ist populär. Man verspricht sich dadurch einen „störungsfreieren“ Ablauf des Bildungsprozesses. Allerdings ist feststellbar, daß dieses Thema oftmals verkürzt diskutiert wird, nämlich ohne Bezug zu den übergreifenden Bildungszielen. Von dieser Seite aus betrachtet kann es sehr wohl begründbar sein, die Teilnehmerstruktur an Weiterbildung sehr heterogen zu gestalten, um die dadurch entstehenden „Verwirrungen“, „Irritationen“, „Verfremdungen“ für Bildungszwecke zu nutzen. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es durchaus sinnvoll, im Rahmen dieses Forschungsberichtes einige Anmerkungen zur Altersstruktur der Teilnehmer zu machen.

Die Teilnehmerkonstellation in fast allen Modellseminaren war so beschaffen, daß sich die hier beschriebene Situation ergab. Sie war inhaltlich vor allem bei jenen Fallsituationen bedeutsam, bei denen es um sog. verhaltensauffällige Auszubildende ging, die also die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Ausbilder massiv enttäuschten. Eine Fallsituation, bei der es um die Drogenproblematik ging, war dabei besonders aufschlußreich. In der Falldeutung und Kernthemenbearbeitung erwiesen sich die „generationstypischen“ Deutungsmuster als besonders reibungsträchtig - der Bildungsprozeß gestaltete sich in diesen Fallsituationen entlang dieser Reibungen - mit welchen konkreten Folgen für die einzelnen Teilnehmer (z.B. Überprüfung gewachsener, „alter“ Deutungsmuster und mehr Offenheit für „zeitgemäßere“ Deutungen jugendlichen Verhaltens) kann hier allerdings nicht gesagt werden. Diese Thematik ist ein Teil jener Folgen von fallorientierter Fortbildung, die sich der Planbarkeit entziehen und die man deshalb in die Kategorie der vielen „unbewußten, auch ungeplanten Wirkungen pädagogischen Handelns“ einordnen muß. Das hier aufgeworfene Thema soll deshalb auch nicht überstrapaziert werden; es galt nur, auf diesen für Fallarbeit typischen Sachverhalt kurz zu verweisen.

8.5.4 Die Fallberater

8.5.4.1 Notwendige Kompetenzen der Fallberater

Fallorientierte Fortbildung bedarf der Vorbereitung, der Durchführung sowie der Reflexion durch kompetente Dozenten, die im Sprachgebrauch des Projektteams **Fallberater** genannt wurden. Das Team hat den ursprünglichen Begriff des **Moderators** aufgegeben, weil er zu Mißverständnissen geführt hat. Der Begriff des „Moderators“ ist mittlerweile im Weiterbildungsgeschäft relativ eindeutig besetzt. Er umschließt eine spezifische Rollen- und Aufgabenbeschreibung¹ (unterstützende Interventionen unter Zuhilfenahme von Techniken der Gesprächsführung für Gruppen, die ihre Aufgaben und Thematiken selbst entwickeln wollen/sollen). Die Kompetenzen zum Moderieren werden mittlerweile selbst wieder auf dem Fortbildungsmarkt angeboten.

Bevor die Frage nach den für die Durchführung fallorientierter Fortbildung notwendigen Kompetenzen der Fallberater im Detail untersucht wird, soll zunächst auf **das Grundproblem** fallorientierter Fortbildung aus der Sicht interessierter Weiterbildungsanbieter hingewiesen werden. Weiterbildungsanbieter müssen gegenwärtig davon ausgehen, daß sie das für die Planung, Durchführung und Reflexion fallorientierter Fortbildung notwendige Kompetenzbündel nicht ohne weiteres auf dem „Dozentenmarkt“ abrufen können, wie dies für gängige Weiterbildungskonzepte (z.B. die nach Themenkreisen organisierte „AdA“; Führungskräftetrainings) der Fall ist. Deshalb war es konsequent, daß im Fortgang der Modellseminare, nachdem sich die **berufs- und erwachsenenpädagogische Begründbarkeit** des Konzeptes abzeichnete, seitens des Modellversuchsträgers und des Projektteams überlegt wurde, wie man mit dieser Situation umgehen sollte. Entschieden wurde, parallel zu den 9 Modellseminaren für Ausbilder **zwei Modellseminare für Fallberater** einzurichten.² Für diese Modellseminare wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt, es wurden Teilnehmer

¹ Vgl. z.B. Dauscher, U. 1995

² Träger dieser Modellseminare waren das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, 80797 München zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin.

geworben, die Modellseminare wurden durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Die Auswertung der Ergebnisse steht noch aus. Mit ihnen wird in der ersten Hälfte 1997 zu rechnen sein.

In dem hier interessierenden Zusammenhang ist wichtig festzustellen, daß nach Absolvierung der beiden Modellseminare ca. 20 Frauen und Männer, als freiberufliche TrainerInnen und betriebliche WeiterbildnerInnen tätig, sich in insgesamt 10 Seminartagen intensiv mit dem fallorientierten Fortbildungskonzept auseinandergesetzt und sich in der Durchführung geübt haben. Einige von ihnen arbeiten mittlerweile in spezifischen Feldern der Weiterbildungspraxis mit dem Konzept. **Interessierten Weiterbildungsanbietern kann eine Namensliste dieser FallberaterInnen zur Verfügung gestellt werden. Damit besteht die Möglichkeit für Weiterbildungsanbieter, zusammen mit kompetenten Fallberatern fallorientierte Fortbildungen anzubieten.**

Die notwendigen Kompetenzen der Fallberater ergeben sich aus den Aufgaben und Anforderungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes. Das in diesem Bericht im Detail vorgestellte „Arbeitsmodell“ läßt erkennen, welche inhaltlichen Anforderungen an den Fallberater bei den einzelnen Schritten gestellt werden und welche Schwierigkeiten bei der Fallbearbeitung auftreten können. Diese Diskussion braucht deshalb hier nicht wiederholt zu werden. Sie wird im folgenden auf eine generellere Ebene gehoben, um Weiterbildungsanbietern die Grundstruktur der notwendigen Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen aufzuzeigen. Dies mag hilfreich sein, wenn es darum geht, mit Fallberatern ins Gespräch zu kommen. **Der folgende Text wurde dem Konzeptvorschlag für die Durchführung der beiden Modellseminare für Fallberater entnommen.** Er ist deshalb kursiv gesetzt und hat eine eigene Kennzeichnung der Abschnitte.

Zu den Aufgaben der Fallberater - Ansatzpunkte für Kompetenzüberlegungen

1. Verantwortung für verschiedene Aufgabenfelder

*Kompetenz im Handeln muß sich in der Erledigung von notwendigen Aufgaben erweisen. Insofern korrespondiert die Leitidee der Vermittlung von Handlungskompetenz mit der Frage, welche Aufgaben für die Fallberater im Rahmen der fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung der AusbilderInnen anfallen. Dieser Frage wird im folgenden in der Weise nachgegangen, als entsprechende **Aufgabenbeschreibungen** aus dem Konzeptvorschlag für die Fortbildung der Ausbilder mit den entsprechenden Erkenntnissen aus dem Zwischenbericht über die Pilotphase der Modellseminare¹ verknüpft und verdichtet werden.*

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

Die hier genannten „allgemeinen Aufgaben“ werden im folgenden dann in Erwägung gezogen, wenn sie für das Fortbildungskonzept spezifische Anforderungen stellen, die bei den Fallberatern

¹ Vgl. Müller, K. R., Mechler, M. 1992

nicht unbedingt vorausgesetzt werden können. Im Kern geht es dabei um die Übernahme von Verantwortung ...

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

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

2. Aufgaben aus der Gestaltung des Arbeitsmodells

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

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

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

Das Setting der Fallarbeit aufrechtzuerhalten bedeutet eine schmale Gratwanderung zwischen stark kontrollierenden und zurückweisenden Interventionen, dem „Laufenlassen“ eines Prozesses, der aus sich heraus eine eigene Form und Gestalt entwickelt und der Integration in diesen Prozeß mit eigenen Beiträgen. Zu überprüfen ist dabei ständig, ob dieser Prozeß z.B. unter den Profilierungsstrategien einzelner leidet, ob Sogwirkungen in der Fallbearbeitung auftreten und zu einseitigen Perspektiven bzw. Perspektivenverengungen führen, ob die Falldeutungen rivalisierenden Charakter annehmen, ob sich die Fallarbeit im Detail verliert, ob vom Fall abgehobene Theoriedebatten inszeniert werden, ob man sich im endlosen Geschichtenerzählen verliert, ob der empirische Einzelfall und die subjektiven Erfahrungen verabsolutiert und unangemessene Wahrheitsansprüche Platz greifen, ob empirisches Wissen im Deutungs- und Begründungsprozeß eher ausgeschaltet werden, ob eigene Werturteile und Vorurteile verabsolutiert und als Maßstab für Wahrheitsfähigkeit beansprucht werden, ob Widersprüche zugedeckt werden und Harmonisierungstendenzen Platz greifen, ob die Fallarbeit durch rezeptive Lerngewohnheiten und instrumentelles Lernen geprägt wird bzw. ob die Fallberater Omnipotenzangebote der Teilnehmer bereitwillig

aufnehmen. Zu kontrollieren ist auch und insbesondere, ob Prozesse der sozialen Strukturierung der Gruppe, die gegen Minderheiten, Außenseiter, unpopuläre und unbequeme Positionen gerichtet sind, Platz greifen, ob also Dogmatismus und Intoleranz die Fallarbeit bestimmen. Es sind also auch Interventionen notwendig, wenn die thematisch bestimmte Fallarbeit durch Konflikte, die in der Soziodynamik der Gruppe begründet liegen, nachhaltig behindert wird.

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

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

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

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

* Von besonderer Bedeutung ist im thematischen Bereich der Fallarbeit die Zentrierung der Fallbearbeitung auf seinen berufspädagogisch-didaktischen Kern und die Entfaltung der Verstehens- und Erklärungsprozesse aus diesem Kern heraus. Dies führt zu berufspädagogisch interessierenden Perspektiven beim Fallverstehen und demgemäß zu berufspädagogisch begründeten Problemlösungen. Diese Zentrierung gibt dem Fortbildungskonzept seine spezifische Charakteristik.

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

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

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

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

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

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

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

Zu den Kompetenzen der Fallberater

Im folgenden geht es um die Typisierung von Kompetenzbereichen.

1. Konzeptkompetenz

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

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

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

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

Damit er diese Rolle professionell ausfüllen kann, muß der Fallberater systematisch seine Verstehensfähigkeit entwickeln. Erforderlich ist eine Sensibilität für die individuell-biographischen sowie die sozialen Bezüge von Wirklichkeitskonstruktionen sowie eine Kompetenz zur Ermöglichung von Diskursen über die jeweilige „Angemessenheit“ und die jeweilige „Tragfähigkeit“ dieser Deutungen. In diesem Sinne hat der Fallberater hellhörig zu werden für die Identitäts- und Deutungsarbeit der Teilnehmer.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Modellkompetenz

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

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

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

* Eine **Interaktionskompetenz**, die vor allem die Gestaltung der Gruppenbeziehungen im Bildungsprozeß meint. Hier geht es für die Fallberater vor allem darum, an der Entwicklung einer arbeitsfähigen Lerngruppe mitzuwirken, in der die gruppeninternen Prozesse und Differenzierungen den Bildungsprozeß unterstützen und nicht behindern.

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

3. Kollegiale Kompetenzen

Hier werden jene Aufgaben typisiert, die mit der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen unter den Fallberatern zu tun haben. Entsprechende Kompetenzen werden als **kollegiale Kompetenzen** bezeichnet.

Soweit diese Beschreibung von Aufgabenbereichen und Kompetenzbündeln, die in der fallorientierten Fortbildung bedeutsam erscheinen. Gefordert ist ein Balancieren mit mehreren Rollenanforderungen - **Beratung, Moderation und Bildung** in den entsprechenden Schritten des Arbeitsmodells.

Diese Beschreibung von Aufgabenbereichen und Kompetenzbündeln läßt in ihrer Differenziertheit, in ihrer Tiefe und in ihrer theoretischen Rückgebundenheit einen **Anforderungskatalog** an Trainer, Dozenten und Fallberater entstehen, der in seiner **Summe so nicht zu erfüllen** ist¹. Er kann deshalb von Weiterbildungsanbietern nicht als **quantitative Meßplatte** dafür herangezogen werden, unter den Trainern, Dozenten und Fallberatern „auszusieben“. Würde er dazu benutzt, wäre dies das Ende der fallorientierten Fortbildung. Für Weiterbildungsanbieter kann diese Gesamtschau allenfalls dazu dienen, in Kenntnis des Gesamtrahmens der Anforderungen mit Trainern, Dozenten und Fallberatern in ein **Gespräch** einzutreten, bei dem die **praktische Vernünftigkeit** der Zusammenarbeit ausgelotet wird. Diese praktische Vernünftigkeit hat **auch** den Bezug zu den theoretischen Anforderungen des Konzeptes zu leisten, jedoch kommen darin noch eine ganze Reihe anderer Kriterien ins Spiel. Dieses „auch“ läßt dann z.B. erkennen, ob der Trainer, Dozent oder Fallberater die Freiräume des Konzeptes möglicherweise so besetzt, daß vom Konzeptsetting her **keine berufspädagogische Fallarbeit** (bei Ausbildern) oder **führungsbezogene Fallarbeit** (bei Führungskräften) mehr entsteht, möglicherweise eher eine subjektzentrierte Konfliktberatung oder ein gruppentherapeutisches Setting. Solche Konzepte haben in der Weiterbildungspraxis möglicherweise ihren Platz, nur sollten sie dann auch so benannt werden, wenn sich Weiterbildungsanbieter und Dozent auf eine Zusammenarbeit verständigen.

Auch Trainer, Dozenten und Fallberater, die sich selbst prüfen, ob sie den Anforderungen des fallorientierten Fortbildungskonzeptes genügen können, sind gut beraten, nicht „auszuzählen“, welchen Anforderungen sie genügen und welchen nicht. Vielmehr kann der Aufgaben- und Anforderungskatalog dazu benutzt werden,

¹ Über diese Thematik wird ausführlich im Ergebnisbericht über die beiden Modellseminare für FallberaterInnen berichtet und reflektiert. Dort wird deutlich werden, daß (neue) Bildungskonzepte von den Trainern, Dozenten und Fallberatern in bestehende Kompetenzstrukturen eingegliedert werden (müssen), was bedeutet, daß diese Konzepte im Wege dieser Integration den Konzeptstrukturen immer auch **angepaßt** werden. Daß sich diese Kompetenzstrukturen über die Auseinandersetzung mit den Konzeptanforderungen auch entwickeln und verändern (können), stellt die Lernherausforderung für die Trainer dar.

* .. im Sinne einer **qualitativen Gesamtschau** das Risiko für sich, die Weiterbildungsanbieter und die Teilnehmer abzuklären, das darin besteht, daß man dem **Grundanliegen** und den **Grundgedanken** des Konzeptes nicht genügen und deshalb den Bildungsprozeß nicht hinreichend unterstützen kann.

* .. diejenigen Bereiche zu identifizieren, in die man sich noch hineinentwickeln bzw. in denen man sich weiterentwickeln möchte, um fallorientierte Fortbildung in sein eigenes Konzeptrepertoire aufnehmen zu können oder noch kompetenter in der Weiterbildungspraxis unterstützen zu können.

8.5.4.2. Der Habitus der Fallberater als Filter für die Annäherung an das Fallkonzept

Die Beziehungen zwischen Bildungskonzept und Dozenten sind, entgegen des oben vielleicht entstandenen Eindrucks, nicht als Einbahnstraßen zu sehen, in denen sich die Dozenten auf das Konzept zubewegen (müssen) und es sich vorbehaltlos aneignen (müssen). Die Annäherungen an ein Bildungskonzept seitens der Dozenten sind stets „schleifig“, „kurvig“, weil die Dozenten die „Ecken“ und „Nischen“ des Konzeptes suchen und finden müssen, an denen sie mit ihren bis dato erworbenen Kompetenzen „andocken“ können und in denen sie sich mit ihren Kompetenzen „einrichten“ können. Wenn Dozenten sich entschließen, sich das Konzept „einzuverleiben“, verändern sie es in vielerlei Hinsicht. Dieser Gesichtspunkt soll im folgenden vertieft werden, indem über entsprechende Beobachtungen in den Modellseminaren berichtet wird. Die folgenden Ausführungen verstehen sich vor diesem Hintergrund als ein Hinweis an Weiterbildungsanbieter, den Annäherungen von Dozenten an das fallorientierte Fortbildungskonzept einen breiten Zugang zu ermöglichen und keine „puristischen“ Lösungen anzustreben.

Ausgangsthese: Die Dozenten/Seminarleiter präsentieren in der Art, wie sie das Arbeitsmodell in dessen Freiheitsgraden interpretieren, besetzen, ausfüllen, die in ihren (langen) Berufsjahren entwickelten beruflichen (pädagogischen) Habitus. Zur Erläuterung dieser These drei Beispiele aus den Modellseminaren, wie sie vom Projektteam beobachtet und verdichtet wurden.

1. Beispiel: Der Fallberater Franz Kiesel konzentriert sich intensiv bei der Fallarbeit auf die **Beratungskomponente** des Arbeitsmodells. Er lebt damit eine über seine Supervisionsausbildung und -tätigkeit internalisierte Sichtweise der Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus. Er setzt stark auf das **Moment der Eigenerfahrung** der Teilnehmer, die er in Bildungsqualität überzuführen gedenkt. Gelernt wird nach seiner Überzeugung bzw. Hoffnung im Sinne eines „lebensnahen Lernens“ aus der bzw. an der eigenen Erfahrung (subjektorientiertes Beratungsmodell). Dieser Deutungsrahmen ist in den **Handlungen** von Kiesel im Prozeß der Fallarbeit deutlich zu erkennen, er kennzeichnet seinen beruflichen Habitus. Kiesel spricht häufig von „Räume schaffen“, er gibt kaum „Instruktionen“, er „lädt die Teilnehmer ein“ usw.

Die innere Entsprechung äußerer Handlungen als notwendige Voraussetzung für Widerspruchsfreiheit bzw. Authentizität kann bei Kiesel etwas genauer wie folgt umschrieben werden: Am Bildungsprozeß als Beratungsprozeß sind die Teilnehmer als Experten für ihr eigenes Lernen zentral beteiligt. Sie sind diejenigen, die in der Sichtweise von Kiesel den pädagogischen Prozeß (ausschließlich?) inhaltlich bestimmen und interaktiv gestalten. **Der thematische Dialog findet vor allem unter den Teilnehmern statt. Selbsttätigkeit wird zur zentralen pädagogischen Kategorie.** Seine Rolle als Berater konzentriert sich darauf, dem lernenden Subjekt ein Beratungsarrangement, in seiner Sprache einen „Raum“ anzubie-

ten, in dem dieses seine subjektiven Erfahrungen unmittelbar wiederfinden kann. Er konzentriert sich vor allem darauf, den Fallbearbeitungsprozeß zu initiieren und in Bewegung zu halten. Dieser Prozeß ist orientiert an Kategorien wie Wahrnehmen, Fühlen, Staunen, Grübeln. Die Teilnehmer tauchen darin als **Personen** (Gegenmodell: themenzentrierter Bildungsprozeß) mit **Biographien** (Gegenmodell: biographieneutraler Bildungsprozeß) und **Affekten** (Gegenmodell: affektneutraler Bildungsprozeß) auf. Der Beratungsprozeß dient primär dem Zweck, Fragen „hervorzulocken“. Auf diese Fragen gilt es gemeinsam zu entwickelnde Antworten zu geben. Anders gewendet heißt das: Kiesel „treibt“ die Teilnehmer nicht „voreilig“ zu Lösungen an, die nach seiner Einschätzung aus der Sicht der Teilnehmer keine Lösungen sein können, weil sie nicht mit ihren Fragen korrespondieren. Nur wenn dies vermieden wird, gelingt nach seiner Interpretation der **Bildungssituation als Beratungssituation** eine vertiefte Auseinandersetzung mit den in den Fällen auftauchenden erfahrungsbestimmten Themenkreisen.

In dieser beratungsbestimmten Deutung der (pädagogischen) Interaktion in der Fallarbeit hat das Moment der **professionellen Instruktion** für Kiesel kaum einen (keinen?) Platz. Wollte er sich in diese Richtung verändern, müßte er einerseits seine (latenten) Deutungsmuster in Frage stellen, andererseits einen neuen, dem geänderten Verständnis der Bildungssituation entsprechenden Habitus entwickeln. Gründe, sich dieser Frage zu stellen, ergeben sich aus der theoretischen Diskussion um Bildung und Beratung und der Frage, welche Anteile dieser beiden Formen sozialen Handelns im Konzept der fallorientierten Fortbildung an welcher Stelle des Arbeitsmodells strukturell verankert sind und deshalb von den Fallberatern auch abgefordert werden (müssen).

2. Beispiel: Die Fallberater Jörg Valentin und Erich Hof kommen aus einer Bildungswelt, die den Bildungsprozeß in anderer Weise präformiert. Die Universität konzentriert (beschränkt?) sich traditionellerweise auf die Aufgabe der **Instruktion**, wobei diese in sehr unterschiedlichen pädagogischen Handlungsformen ausgeübt werden kann. Folgen dieser Sichtweise sind z.B. rational durchgeplante Seminare mit eindeutig definierten Rollen bei der Er- bzw. Bearbeitung der Bildungsinhalte. Dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer wird wenig Bedeutung zugemessen (allenfalls als didaktisch zu reflektierende „Teilnehmer-voraussetzung“), alltags- und biographiebestimmte Weltkonstruktionen, Weltinterpretationen bzw. Deutungsmuster werden zugunsten wissenschaftsgeleiteter Weltinterpretation, Weltkonstruktion und Deutung „aufgelöst“. Es entsteht das „Wahrheitsproblem“. Pädagogisches Handeln konzentriert sich dabei auf die möglichst rationale Artikulation eines weitgehend kognitiven Prozesses (als Diskurs), für dessen Verlauf der (Hochschul)Lehrer die weitgehende oder alleinige Verantwortung trägt. Der pädagogische Prozeß bekommt den Charakter pädagogischer Domestizierung der Subjekte.

In dieser Lebens- und Erfahrungswelt entsteht ein pädagogischer Habitus, der von den eben beschriebenen Merkmalen der pädagogischen Interaktion bestimmt ist: Mehr oder weniger starke Leiterzentrierung einschließlich dessen Verantwortungsübernahme für und Kontrolle des Bildungsprozesses; inhaltliche **Vorbestimmtheit** sowie die Existenz inhaltlicher Referenzpunkte, die außerhalb der Subjekte und deren (konstruktivistischer) Erschließung der Welt liegen; **diskursives Wetteifern** um die (rationalere?) Interpretation der Welt. Dieser Wettbewerbscharakter entsteht vor allem dann, wenn die Wissenschaftler der sog. realistischen Erkenntnisposition anhängen. Dann meinen sie, im Besitz der rationaleren Erkenntnis zu sein und bringen dies in der pädagogischen Interaktion durch die Konkurrenz mit biographiegesättigter, alltäglicher Weltinterpretation zum Ausdruck.

(1) Der Fallberater Jörg Valentin hat sich, in Kenntnis dieser Grundstrukturen akademischer Lernwelten, in besonderer Weise auf seine erste Tätigkeit als Fallberater in einem Modellseminar vorbereitet. Er „lernte“ das von ihm mitkonzipierte Bildungskonzept in seinen Beratungskomponenten entlang des „Arbeitsmodells“. Unterstützt wurde dieses Lernen von seiner Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, die er als wissenschaftlicher Beobachter in vielen Fallbearbeitungssituationen machte sowie von den Reflexionen, die im Projektteam speziell in Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmodell stattfanden.

Wie brüchig dieses kognitive Rollenlernen im Vergleich zum erfahrungsgesättigten, biographischen Lernen ist zeigt folgende Beobachtung aus einem der Modellseminare: Valentin kam bei seiner ersten Fallarbeit in Schwierigkeiten. Das „angelernte“ Rollenskript hielt den gesamten Seminarprozeß nicht durch. Ab dem dritten Fall brach in der 5. Phase - entgegen seiner Intention - der universitär bestimmte, auf die diskursiv ausgelegte Reflexion von Themen ausgerichtete Habitus wieder durch: Der Gegenstand wurde von ihm definiert; der Gegenstand wurde - von ihm geleitet - fragend-entwickelnd bearbeitet; die Beiträge waren entweder erfahrungsgestützt (seitens der Teilnehmer) oder theoriegestützt (seitens von Valentin). Dieser Habitus setzte sich im Laufe des Seminars immer deutlicher gegenüber dem „angelernten“ Rollenskript durch.

Wollte Valentin an diesen Erfahrungen arbeiten, müßte er seine Erfahrungen mit instruktionsorientierten pädagogischen Lernwelten und seinen in diesem Feld erfolgreichen und damit eingeschliffenen Handlungsmustern näher „anschauen“ und vor dem Hintergrund der Anforderungen des Arbeitsmodells neu bewerten. Diese Neubewertung müßte sich entlang der Frage, wieviel „Instruktion“ (als Dialog) im Modell wann und wo notwendig ist, bewegen.

(2) Erich Hof hat sich, ähnlich wie Valentin, auf das Arbeitsmodell durch theoretische Reflexionen, dann aber auch durch Tun (im Sinne von Versuch und Irrtum) vor Beginn des Modellversuchs vorbereitet. Die ersten Fallbearbeitungen innerhalb des Projektes - zusammen mit Kiesel - erbrachten sehr deutlich die unterschiedlichen Deutungen des Bildungsprozesses und die verschiedenen Habiti von Kiesel und Hof zutage. F. Kiesel über E. Hof: „Ex cathedra Verhalten mit der Gefahr von doktrinären, monologisierenden, im Denk- und Sprachstil an den Erfahrungswelten der Teilnehmer vorbeigehenden und damit von diesen nicht integrierbaren Deutungen.“ Dazu ein latenter Wahrheitsanspruch für die eigenen Deutungen, weil vermittelt würde, Erich würde „im voraus“ wissen, worin „der Gegenstand“ der Fallarbeit liege und welches die jeweils gegenstandsangemessene Veränderung der Subjekte sein müßte; Erich gäbe Antworten auf Fragen, die von den Teilnehmern nicht gestellt wurden.

Für Hof bestand über diese Rückmeldungen die Herausforderung, seinen universitär geprägten und dort aus seiner Sicht erfolgreichen Habitus in den Teilen in Frage zu stellen, die gegen die Intentionen des fallorientierten Bildungskonzeptes gerichtet sind. Er mußte an der Entwicklung jener Beratungs- und Moderationskompetenzen arbeiten, die im fallorientierten Konzept strukturell angelegt sind.

3. Beispiel: Die Fallberaterin Bea Lingen hat in den wenigen Gelegenheiten, bei denen sie das Arbeitsmodell mit eigenen Rolleninterpretationen auszufüllen konnte, folgenden Habitus angeboten: Ihre, aus der kirchlichen Bildungsarbeit abgeleitete, Interpretation drückt sich vor allem im Tonfall, mit dem sie die Moderation gestaltet, aus. Er hat „pastorale Züge“, klingt etwas weihvoll und legt ihren Deutungen das Mäntelchen der Dignität um. Eher weiblichen Deutungsmustern entspringt wohl ihre deutlich erkennbare Schwierigkeit, den

Strukturierungsanteil der Fallberaterrolle anzunehmen. Dieser Anteil setzt die Anforderung, die Rolleninterpretationen aller Teilnehmer in den verschiedenen Phasen der Fallarbeit zu gestalten. Ihre diesbezüglichen Interventionen wirken unsicher und eröffnen den Teilnehmern breite Interpretations- und Handlungsspielräume, die den Intentionen des Arbeitsmodells zuwiderlaufen können. Wollte Bea Lingen an dieser Seite ihrer Person arbeiten, um sich im fallorientierten Bildungskonzept kompetenter bewegen zu können, müßte sie den Machtanteil der Rolle des Fallberaters annehmen und lernen, mit ihm sensibel umzugehen.

8.5.4.3 Die Anzahl der Fallberater

In allen Modellseminaren wurden die Aufgaben der Fallberater von Anfang an von zwei Personen übernommen. Allerdings war diese Entscheidung zunächst noch nicht mit Bezug auf die Details des Fortbildungskonzeptes, sondern eher mit den diffusen Erwartungen hinsichtlich dessen komplexen Anforderungsprofils sowie in einigen pädagogischen Prinzipien begründet:

(1) Es schien von Anfang an erstrebenswert, das Charakteristikum von Fallarbeit, **soziale Situationen mehrperspektivisch durchzuarbeiten, auch auf der Leitungsebene zu gewährleisten**. Leiter haben im Bildungsprozeß immer eine herausgehobene Stellung, in der Fallarbeit zeigt sie sich in den verschiedenen Aufgaben, die Fallberater übernehmen. Dabei ist wichtig in Erinnerung zu rufen, daß diese Aufgaben sich nicht in der Moderation eines ausschließlich von den Teilnehmern getragenen Bildungsprozesses erschöpfen, sondern daß Fallberater in allen Arbeitsschritten, also bei der Fallerkundung, dem Fallverstehen, der Bearbeitung der Kernthemen, der realistischen Einschätzung von Lernnotwendigkeiten sowie der Entwicklung viabler Handlungswege, eine **thematisch aktive Rolle** innehaben. Ihre Sichtweise der Fallgeschichte wird die Fallarbeit wesentlich mitprägen, ihre Deutungen bekommen für die Teilnehmer möglicherweise ein besonderes Gewicht¹, ihre theoretische Kompetenz wirkt im 6. Schritt bei der Kernthemenbearbeitung stark inhaltlich und methodisch strukturierend, ihre Handlungsalternativen werden von Teilnehmern möglicherweise als besonders begründet eingeschätzt.

Es kann vermutet werden, daß diese Sogeffekte sich dann relativieren, wenn die Teilnehmer erleben, daß auch die Fallberater unterschiedliche Perspektiven und Deutungen der Fallgeschichte haben, daß sie sich nicht nur ergänzen, sondern daß sie sich auch unterscheiden. Die fragilen Beziehungen in der Zusammenarbeit der beiden Fallberater werden im folgenden Ausschnitt eines Textes deutlich, den ein Fallberater nach Beendigung des 6. Modellseminars zur Selbstvergewisserung geschrieben hat.

Moritz Mechler

Meine Zusammenarbeit mit meinem Kollegen Franz Kiesl²

Es fällt mir im Moment (noch) schwer, meine Rolle in der Interaktionsbeziehung zu Franz und umgekehrt genauer zu definieren. Das hängt damit zusammen, daß ich meine Rolle als Fallberater noch sehr unscharf erlebe, sie hat noch keine für mich klar nachvollziehbaren Konturen. Meine bisherigen Erfahrungen sagen mir, daß wir beide ganz gut zusammenkommen, daß wir solidarisch miteinander umgehen, daß wir auch Widerspruch - auch vor der Gruppe - zulassen können; auf der anderen Seite erlebe ich aber auch, daß unsere

¹ Vgl. dazu die kritischen Hinweise im Kapitel über das Arbeitsmodell, wo bei den ausgewählten Deutungssequenzen deutlich wird, wie dominant der Fallberater erscheinen kann.

² Dieser Name ist anonymisiert.

Zusammenarbeit oft mehr ein Nebeneinander und weniger ein Miteinander ist. Wenn z.B. Franz, nachdem er zunächst seinen Platz im Außenkreis hatte, nach Auflösung des Außenkreises die Moderation übernimmt, erlebe ich mich in vielen Fällen auf dem Rückzug, gleichsam meinen Part als (Zweit-) Fallberater aufgebend, gelegentlich auch das Bild vor Augen, wie Franz sprachpotent und auch körperlich sehr präsent den „Raum“ in Besitz nimmt. Ich bin mir freilich bewußt, daß mein „Beiseitreteten“ nicht in erster Linie mit Franz zu tun hat, sondern mit mir selbst, daß dieses Bild, von dem ich eben sprach, dadurch zustande kommt, daß ich meine eigene Rolle als Fallberater an vielen Stellen der Fallarbeit nur schwach besetze und ihr nicht deutlich genug Gestalt gebe. Im Augenblick ist dies für mich aber kein Problem, das mich nachhaltig beschäftigt; ich glaube, daß es sich mit zunehmender Seminarerfahrung, das heißt vor allem mit zunehmender Kompetenzaneignung (insbesondere hinsichtlich der sog. Feldkompetenz) relativieren wird.

Bedeutender scheinen mir gewisse „Differenzen“ zwischen Franz und mir zu sein, die stärker die inhaltliche Seite der Seminargestaltung betreffen. Franz ist in einem hohen Maße daran interessiert, daß die Ausbilder möglichst „handfeste“ Ergebnisse aus dem Seminar nach Hause und in ihren Betrieb mitbringen. Hier trifft Franz ziemlich genau das Interesse, das auch die meisten Ausbilder haben: Es ist ein praktisches Interesse, das sehr direkt auf Anwendung gerichtet ist.¹ Ich hingegen erlebe mich eher als jemanden, der die reflexive Seite der Fallarbeit betont - etwa nach dem Motto: ein gelingendes Erkennen und Verstehen ist die beste Praxis.² Ich erinnere mich noch deutlich an eine Szene gegen Ende einer Fallbearbeitung, als Franz sinngemäß sagte³: „Also ich erinnere Sie an das, was wir vorher festgestellt haben - der Moritz hat es uns vorgelesen⁴ - Sie haben einen gesetzlich verankerten Erziehungsauftrag. Haben Sie das gehört?“ Sie haben einen gesetzlichen Erziehungsauftrag. Sie haben also nicht nur das Recht, Sie haben auch die Pflicht, Auszubildende zu erziehen.“ Dieser Satz war für viele Ausbilder ein Kernsatz. Mehrere Ausbilder haben ihn in der nachfolgenden „Fallarbeitsphase“, als es darum ging, den anderen mitzuteilen, „was ihnen an der Fallarbeit wichtig war“, auch ausdrücklich hervorgehoben.

Ich hatte bei Franz' Sätzen zum „Erziehungsauftrag“ ein höchst ambivalentes Gefühl. Meine erste Reaktion war: „Gut, daß er das nochmal anspricht. Daran hab' ich gar nicht mehr gedacht“. Meine zweite Reaktion war: „Was heißt denn das für die Ausbilder? Verstehen sie sich denn nicht schon als Erzieher genug, daß es für ihre Auszubildende noch 'gut' sein kann?“ Ich nahm Franz' Sätze⁵ im Kontext der vorangegangenen Seminargespräche wahr, vor allem im Zusammenhang des mühseligen Ringens im „Fall“ von Herrn Römer, als es darum ging, eine Antwort auf die Frage zu finden, wieviel Selbstverantwortung Ausbilder ihren Auszubildenden zumuten können; ich erinnerte mich auch an die Collage und die moralisierenden Reaktionen einiger Ausbilder. Aus dieser Wahrnehmung erschienen mir Franz' Sätze problematisch. In dieser Form unkommentiert belassen schienen sie mir - von Franz „natürlich“ nicht beabsichtigt - geeignet zu sein, Ausbilder zu verführen, noch mehr Wasser auf ihre „pädagogische Mühle“ zu schütten.

Diese z.T. divergierenden Interessen, die ich zwischen Franz und mir sehe, können für die Gestaltung der „Fallarbeit“ problematische Folgen haben, wenn sie von den Teilnehmern als ein unverbundenes Nebeneinander oder gar als miteinander konkurrenzierend wahrgenommen werden.⁷ Wenn es hingegen gelingt, diese Interessen zusammenzuführen und zu

¹ Wobei dieses praktische Interesse von Franz oft auch nur in der Formulierung von „handfesten“ Allgemein- oder Merksätzen zum Ausdruck kommt.

² Hier schlägt meine universitäre Lebenswelt durch.

³ Ich simuliere die wörtliche Wiedergabe, wie ich sie in meinem Gedächtnis habe.

⁴ Der Hinweis bezog sich auf eine Szene während der Fallbearbeitung, als ich einen entsprechenden Paragraphen aus dem Berufsbildungsgesetz zitiert hatte.

⁵ Franz hob seine Stimme und betonte jedes Wort.

⁶ Bei denen ich auch einen Zeigefinger „herauszuhören“ glaubte.

⁷ Im Moment erlebe ich (noch) stark das Nebeneinander.

verschränken, was die Anerkennung der Vorzüge und Stärken des anderen, aber auch das Eingestehen der eigenen Defizite voraussetzt), können die Divergenzen für den Fallprozeß durchaus auch fruchtbar sein.

Die von Moritz Mechler beschriebene Situation stellt sich, wenn zwei Fallberater zusammenarbeiten, zwangsläufig immer wieder ein. Diese Situation in der von Mechler angedeuteten Weise zu bearbeiten heißt, die Divergenzen in einer Weise zu nutzen, daß sie für die Teilnehmer als Chance für eigene Entwicklungen erscheinen. Ob und ggfs. in welcher Weise sich der hier diskutierte Sachverhalt in den Modellseminaren für das Lernen welcher Teilnehmer bei welchen Fällen, bei welchen Falldetails, in welchen Schritten der Fallarbeit und bei welchen Fallberatern fördernd oder hemmend ausgewirkt haben mag, kann hier nicht festgestellt werden. Diese Frage war nicht Gegenstand systematischer Erhebungen durch das Projektteam.

(2) Eine zweites Prinzip kann ins Feld geführt werden, um die Doppelbesetzung der Leitungsebene zu begründen. **Sie ermöglicht es den Teilnehmern, zur Leitungsebene unterschiedliche Beziehungen aufzubauen**, die für den Bildungsprozeß eine unterschiedliche Bedeutung bekommen können. Fallorientierte Fortbildung stellt für die Fallerzähler stets ein hohes Risiko dar¹, indem er sich mit seinen Wirklichkeitskonstruktionen und den dahinter stehenden Persönlichkeitsdispositionen (Werte, Orientierungen, Deutungen) zu erkennen gibt. Deshalb ist es wichtig, daß Fallerzähler sich in ihrer persönlichen Art, die Fallgeschichte zu sehen, angenommen und verstanden fühlen - auch von der Leitung. Fallerzähler werden in dieser Hinsicht die Leitung unterschiedlich wahrnehmen und sich an jenem Fallberater orientieren, von dem sie sich am ehesten verstanden fühlen.

Andererseits stellt Fallarbeit den Fallerzähler durch alternative Perspektiven und Deutungen immer auch in Frage, sie verweigert ihm strukturbedingt Anerkennung - auch von der Leitung. Fallerzähler werden in dieser Hinsicht die Leitung unterschiedlich wahrnehmen und sich an jenem Fallberater reiben, der ihren Deutungen rational klare und emotional entschiedene Deutungen gegenüberstellt.

Wenn Fallarbeit die Bildungsbemühungen der Teilnehmer nicht zerstören will, müssen diese beiden Seiten in ein spezifisches Verhältnis gebracht werden, das vom Fallerzähler akzeptiert werden kann. Wie dieses Verhältnis bei einer konkreten Person gestaltet werden kann oder muß ist eine Frage, die die Fallberater in der Situation der Fallbearbeitung entscheiden und verantworten (müssen). Dabei können sie auch überlegen, welcher von den beiden Fallberatern eher den annehmenden, welcher eher den „reibenden Teil“ übernehmen sollte. In den Modellseminaren gab es einige wenige Fallsituationen, bei denen die Fallberater diese Frage ausdrücklich diskutierten und sich für ein „arbeitsteiliges“ Vorgehen entschieden.

(3) Wie eingangs festgestellt, war die Entscheidung für zwei Fallberater in der Leitung der Modellseminare zunächst noch nicht mit Bezug auf die Details des Fortbildungskonzeptes getroffen worden, sondern eher mit den diffusen Erwartungen hinsichtlich dessen komplexen Anforderungsprofils. Deshalb wurden die Fallsituationen in den ersten 4 Modellseminaren zwar arbeitsteilig bearbeitet, das Modell der Arbeitsteilung erwies sich jedoch nicht als tragfähig: der erste Fallberater gestaltete einen kompletten Fall von Anfang bis Ende, der zweite Fallberater hatte die Aufgabe, den Fallbearbeitungsprozeß von außen zu beobachten und, wenn notwendig, unterstützend zu intervenieren. Beim nächsten Fall wechselten sie die

¹ Dieses Risiko soll durch das **Prinzip der Souveränität** des Fallerzählers und jedes Teilnehmers kalkulierbar gemacht werden.

Rollen. Um die Flexibilität dieses Rollenmodells zu erhöhen, vereinbarten sie eine sog. **time-out-Regel**. Sie bedeutete, daß jeder der beiden Fallberater zu jedem Zeitpunkt der Fallbearbeitung dem jeweils anderen signalisieren konnte, daß der Fallbearbeitungsprozeß unterbrochen werden sollte, um über den Prozeß zu reflektieren (Metakommunikation). Diese Regel wurde in den verschiedenen Modellseminaren auch immer wieder in Anspruch genommen.

Die Erfahrungen mit diesem Leitungsmodell waren nicht ermutigend. Der Fallberater, der, die Fallbearbeitung im Innenkreis moderierend, die Summe aller Aufgaben zu übernehmen hatte, war überfordert. Dies vor allem deshalb, weil das Fallverstehen im 5. Schritt gleichzeitig mit der Identifizierung und Bearbeitung von fallübergreifenden Thematiken vermischt war. Der Fallberater hatte also einerseits zu unterstützen, daß die Fallgeschichte aus einer Innenperspektive entfaltet und verstehend durchdrungen wurde, **gleichzeitig** mußte er die Fallgeschichte von außen, also mit eher analysierendem Blick, betrachten, um zu fallübergreifenden Thematiken zu kommen, und dies, während er die Arbeitsschritte moderierte.¹

Ab dem 7. Modellseminar wurde das Arbeitsmodell in die Form gebracht, wie sie in diesem Bericht vorgestellt und kommentiert ist. Damit ließ sich die Fallbearbeitung zwischen den beiden Fallberatern in einer neuen Form **arbeitsteilig** organisieren: der Fallberater im Innenkreis moderierte die Schritte 1-5, förderte also die Konturierung der Fallgeschichte und den emphatischen und verstehenden Zugang zum Fall, der Fallberater im Außenkreis identifizierte in dieser Zeit die sog. Kernthemen, die er dann im 6. Schritt mit der gesamten Gruppe bearbeitete. Er hatte also Zeit, sich auf diese Aufgabe gedanklich und fachlich vorzubereiten, auch wenn er nicht genau vorhersagen konnte, welche Kernthemen von der Gruppe im Außenkreis zusätzlich identifiziert und welche der gesammelten Kernthemen vom Fallzähler letztlich zur Bearbeitung ausgewählt werden würden. Der Fallberater des ehemaligen Innenkreises führte anschließend die Fallarbeit bis zum 10. Schritt zu Ende.

Dies ist der Sachstand mit Abschluß der Modellseminare. Es läßt sich über die Anforderungen des Arbeitsmodells und die daraus resultierende hohe Komplexität der Aufgabenstellung für die Fallberater also gut begründen, daß eine Doppelbesetzung der Seminarleitung bei einem fallorientierten Fortbildungskonzept erforderlich ist.

Die sich daraus möglicherweise ergebenden Probleme haben mit den speziellen Eigenarten der fallorientierten Fortbildung nichts zu tun: daß bei einem Leitungsteam die Kooperationsfähigkeit jedes einzelnen ausgetestet wird, ist nicht weiter zu begründen. Daß Leitungskonflikte sofort auf die Fallarbeit durchschlagen und diese lähmen oder gar verhindern, ist ebenfalls nicht weiter zu erläutern. In der Hauptuntersuchung ergaben sich im 6. Modellseminar solche Konstellationen², die aus der zu diesem Zeitpunkt sich abzeichnenden Schwä

¹ Siehe dazu den im Materialband des Forschungsberichtes dargestellten „Fall Larsen“. Die von M. Mechler erstellte Analyse des Fallbearbeitungsprozesses konzentriert sich auch auf die durch dieses Leitungsmodell entstandenen Probleme bei der Fallbearbeitung. Die Rollenproblematiken des Innenkreismoderators werden sichtbar und seine (verzweifelten) Versuche, den thematischen Überblick zu behalten, die Gruppendynamik zu „beherrschen“, den Fall verstehend zu erschließen und schließlich noch fallübergreifende Aspekte einzuführen, werden anschaulich beschrieben und problematisiert. M. Mechler weist auch darauf hin, daß aus diesen Erfahrungen heraus das Arbeitsmodell weiter differenziert wurde (Schritt 6, Kernthemen bearbeiten) und daß die „Moderatoren“ (Fallberater) ab diesem Arbeitsmodell arbeitsteilig vorgehen.

² Siehe dazu die im Materialband abgedruckten Protokolle der wissenschaftlichen Begleitung, in denen diese Konfliktsituation beschrieben und erläutert wird.

che des Arbeitsmodells resultierten: die thematische Überforderung der Fallberater durch die fehlende Differenzierung der Schritte 5 und 6 und die damit verbundene Verwischung des „verstehenden“ und des „analytischen“ Zugangs auf die Fallgeschichte.

Nachdem das Arbeitsmodell vor Beginn des 7. Modellseminars in die jetzige Fassung gebracht worden war, nachdem sich damit auch ein praktikables Modell der Arbeitsteilung zwischen den beiden Fallberatern etablieren konnte, war die Leitungsfrage in den Modellseminaren kein Thema mehr. Die beiden Fallberater praktizierten in den folgenden Seminaren ein Kooperationsmodell, bei dem sie mit Blick auf das Arbeitsmodell ihre jeweiligen Stärken ins Spiel bringen konnten.

(4) Aus der Sicht der Weiterbildungsträger, die das Konzept auf dem Weiterbildungsmarkt implementieren wollen und dies über Kosten- und Ertragsberechnungen tun müssen, stellt die Empfehlung, fallorientierte Fortbildung mit zwei Fallberatern durchzuführen, sicherlich einen „Knackpunkt“ des Konzeptes dar - vor allem mit Blick auf die gegenwärtige Umbruchsituation auf dem Weiterbildungsmarkt. Das eben begründete Konzept des „**Team-teaching**“, dem in der pädagogischen Diskussion ein hoher Stellenwert zugemessen wird, bricht sich am Kostendruck des Weiterbildungsmarktes. Angesichts der Honorare für Dozenten in diesem Feld der beruflichen Weiterbildung, der empfohlenen begrenzten Teilnehmerzahl für fallorientierte Fortbildung sowie der „Schallmauer“, die für Teilnahmegebühren gilt, ist dies auch gut nachvollziehbar. Aber auch für das innerbetriebliche Weiterbildungsmanagement steht der Kostenfaktor mittlerweile im Zentrum der Entscheidung über Weiterbildungskonzepte. Daß die fallorientierte Fortbildung als Weiterbildungssegment ausfällt, wenn die Doppelbesetzung der Leitung als unabdingbar begründet ist, ist dies vorhersehbar?

Einige Überlegungen zu Alternativen. Im Projektteam liegen Erfahrungen vor, daß fallorientierte Fortbildung auch von einer einzelnen Person im Sinne des Konzeptes durchgeführt werden kann. Hauptvoraussetzung ist, daß der Fallberater das Konzept wirklich „beherrscht“. Es darf kein Problem sein, die einzelnen Schritte so anzumodern, daß dem Sinn der Schritte entsprochen werden kann, es darf auch kein Problem sein, den Fallverstehensprozeß entlang der 5 thematischen Ebenen zu moderieren und mit eigenen Beiträgen zu gestalten. Wenn der Fallbearbeitungsprozeß am Ende des 5. Schrittes angelangt ist, die Außenkreisteilnehmer vom Fallberater in die Logik der Findung von Kernthemen hinreichend eingewiesen wurden, wird es kein unüberbrückbares Problem sein, Kernthemen zu finden und zu formulieren. Der Fallberater hat, während er die Vorschläge der Teilnehmer aufnimmt, Zeit, sich selbst nochmals von außen auf den Fall zuzubewegen und zu überprüfen, welche Kernproblematiken er entdecken kann, die für die Konfliktentstehung, den Konfliktverlauf sowie das Konfliktergebnis einen bedeutenden Einfluß haben könnten.

Die Bearbeitung der Kernthemen, also die didaktisch-methodische Ausgestaltung des 6. Arbeitsschrittes ist nach allen Erfahrungen in den Modellseminaren für die Fallberater der kritischste Punkt. Sie sind gefordert, quasi aus dem Stegreif heraus, die konkrete Fallproblematik mit weiterführenden Wissensbeständen so zu entwickeln, daß der Fall einerseits im Zentrum bleibt, daß aber auch die übergreifenden Thematiken gesehen, bearbeitet und für das vertiefte Verstehen des Falles genutzt werden.¹

Die Fortführung der Fallbearbeitung in den Schritten 7-10 stellt die Fallberater nicht mehr vor die gleichen Probleme wie der Schritt 6. Einigermaßen routinierte Fallberater können

¹ Vgl. dazu die entsprechenden Überlegungen zum 6. Arbeitsschritt des Arbeitsmodells, insbesondere die theoretischen Vertiefungen in Kapitel 6.2.5. und 6.2.6.

den Weg zu Handlungsangeboten an den Fall Erzähler sowie die Konturierung von Handlungsprojekten ohne Probleme moderieren. Die Fallbearbeitungsreflexion gehört zum normalen Handwerkszeug jedes Dozenten in der Weiterbildung, der sich um Seminarreflexion bemüht.

Mit diesen Hinweisen sollte das für Weiterbildungsanbieter zentrale Problem, wie die Leitungsstruktur der fallorientierten Fortbildung zu besetzen sei, etwas entschärft werden. Festzuhalten ist, daß das Konzept einen einzelnen Fallberater ausschöpft und erschöpft. Wesentliche Teile der Aufgaben sollten beim Fallberater schon Handlungsroutine sein, so daß er sich auf die kritischen Punkte der Fallbearbeitung besonders konzentrieren kann.

Mit der Formulierung dieser einschränkenden Bedingungen wird deutlich, daß das Problem der Besetzung der Seminarleitung nicht vom Tisch ist, sondern schweilt. Es gibt gegenwärtig nur sehr wenige Fallberater mit Handlungsroutinen. Einige der in den beiden Modellseminaren für Fallberater qualifizierten Fallberater sind gerade dabei, diese Handlungsroutinen zu erwerben. Die „Supervisoren“ „Berater“ und „Moderatoren“, die sich im Feld der Weiterbildung etabliert haben, sind gefordert, ihre diesbezüglichen Konzeptkompetenzen erst auf das fallorientierte Fortbildungskonzept zu transferieren und die notwendigen Entwicklungsschritte zu gehen, bevor sie auf Weiterbildungsanbieter zugehen.

8.5.4.4 Frauen und/oder Männer als Fallberater

Die oben aufgeworfene Frage nach der geschlechtsspezifischen Besetzung der Teilnehmergruppe wirft natürlich auch die Frage auf, wie die Leitungsebene besetzt werden sollte, vorausgesetzt, es arbeiten zwei Fallberater zusammen. Im Projektteam wurde im Sinne des Prinzips entschieden, die Seminarleitung mit einer Leiterin und einem Leiter zu besetzen. Begründungen für diese Entscheidung ergeben sich vor allem aus den oben angedeuteten geschlechtsrollenspezifischen Verhaltensweisen der Fallberater sowie aus der Eigenart der Fallarbeit:

(1) Fallgeschichten sind subjektive Realitätskonstruktionen, gedeutete soziale, pädagogische Situationen. Die Person des Fall Erzählers konturiert sich in seiner Fall Erzählung in ihrer gewordenen Subjektivität. Wenn man, so wie oben bei der Diskussion über die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe bereits geschehen, mit Bedacht unterstellt, daß es geschlechtsspezifische Wirklichkeitskonstruktionen gibt, die in der Fallarbeit verstanden und durchgearbeitet werden sollen, wird die Doppelbesetzung auf der Leitungsebene mit Mann und Frau plausibel. Sie schafft die Voraussetzung dafür, daß sich Teilnehmer auch in ihrer geschlechtsspezifischen Deutung sozialer Zusammenhänge erkannt und verstanden fühlen können.

(2) Bringt man die thematische Seite der Fallarbeit ins Spiel, gilt derselbe Zusammenhang. Wenn die herausgehobene Position der Leitung nicht zu (geschlechtsspezifischen) Sogwirkungen bei der Fallbearbeitung führen soll, erscheint ein Korrektiv auf der Leitungsebene zwingend.

(3) Am Beispiel der oben angeführten Szene im Fall, bei dem es um den Verdacht der sexuellen Belästigung am Arbeitsplatz ging, wird diese thematische Begründung noch verstärkt. Wenn im Fall selbst das Verhältnis der Geschlechter im Mittelpunkt steht, erscheint die entsprechende Besetzung der Leitungsebene konsequent.

(4) Auch in jenen Fällen, die vordergründig nichts mit der Geschlechterthematik zu tun haben, ist die Mann-Frau-Thematik ständig virulent:

- Sei es, daß eine Ausbildungsleiterin mit einem nebenamtlichen Ausbilder in Konflikt gerät, wobei sich das Kernthema andeutet, daß der Konflikt gerade durch den „Geschlechterkampf“ in der Berufswelt ausgelöst bzw. angeheizt wurde,
- sei es, daß ein Ausbilder versucht, spezifische Verhaltensnormen gegenüber einer (attraktiven) Auszubildenden durchzusetzen und sich als eher hilflos und gehemmt erlebt;
- sei es, daß eine Ausbilderin versucht, in die Lebenspläne eines jungen Mannes hineinzuwirken und nicht verstehen kann, weshalb er sich ihrer Meinung nach so unklug verhält;
- oder sei es, daß eine Auszubildende ein Kind bekommt und der Ausbilder keinen Zugang zu der Situation findet, um sie zu unterstützen.

(5) Man kann diesen thematischen Aspekt jedoch auch noch anders wenden:

- Ein Ausbilder und ein Auszubildender verknäueln sich im Kampf um Leistung und Verhalten - beide agieren ihre mannspezifischen Deutungen und Kampfpraktiken aus;
- Eine Ausbilderin bemüht sich in großer Sorge um das Prüfungsschicksal einer Auszubildenden um Fürsorge, Unterstützung und agiert ihre frauenspezifischen Deutungen und Um sorgungspraktiken aus.

Bei manchen Fallsituationen tauchte unter den Kernthemen deshalb folgerichtig in etwa folgende Frage auf: Welche Bedeutung für die Konfliktenstehung, den Konfliktverlauf und das Konfliktergebnis hat der Umstand, daß X eine Frau/ein Mann ist?

Diese Beispiele aus den Modellseminaren zeigen, daß Fallarbeit nur um den Preis der Verkürzung die Mann-Frau-Thematik ausblenden kann. Diesem Umstand dadurch Rechnung zu tragen, daß man im Prinzip die Leitungsebene mit Mann/Frau besetzt, erscheint konsequent.

Bei der Durchführung der Modellseminare über die 4 Jahre hinweg gelang es aufgrund der Schwierigkeiten, FallberaterInnen nicht ohne weiteres vom „Dozentenmarkt“ requirieren zu können, nicht, dieses Prinzip durchzuhalten. Die 9 Modellseminare waren von der Leitung her wie folgt besetzt:

- In 5 Seminaren mit zwei Männern
- In 1 Seminar mit zwei Frauen
- In 1 Seminar mit je einer Frau und einem Mann
- In 2 Seminaren mit zwei Männern und einer Frau

Dies zeigt, daß gut begründete Prinzipien das eine sind, die Restriktionen von Praxis das andere. Die Beobachtungen des Projektteams in der Hauptuntersuchung haben nicht ergeben, daß die Fallarbeit durch diese den Prinzipien widersprechenden Konstellationen auf der Leitungsebene belastet worden wäre, daß der Bildungsprozeß dadurch in Frage gestellt worden wäre. Eher gilt der Hinweis, daß die Potentiale der Fallarbeit durch diese Leitungskonstellationen nicht voll ausgeschöpft wurden.

8.5.5 Bedingungen des Bildungshauses

In der (beruflichen) Weiterbildung hat seit Jahren ein Trend zur „Modernisierung“ Platz gegriffen, der sich vor allem an der Ausstattung der Bildungshäuser erkennen läßt. Es wird erheblich in die Infrastruktur der Teilnehmerunterbringung investiert, besonders in den sog. Seminarhotels¹, aber auch die Bildungsräume selbst sind nicht selten auf den „neuesten Stand“² der Technik, d.h. vor allem der lichttechnischen und medialen Ausstattung, getrimmt³. Welche „didaktischen Erkenntnisse“ der Hersteller dieser Hilfsmittel, die eigentlich mit der Unterstützung von Bildungskonzepten oder dem Fördern von Lernen zusammenhängen müßten, sich hinter den „modernen Fassaden“ verbergen, ist oftmals nicht nachvollziehbar. Genauso wenig nachvollziehbar ist die Sterilität vieler Bildungsräume, wie sie in „fortschrittlichen“ Bildungshäusern von den Innenarchitekten favorisiert wird.⁴ Schwierig ist die Raumsituation nicht selten auch in jenen „Bildungshäusern“, die eigentlich Hotelbetriebe sind und die um ihrer Bettenauslastung willen sich einen Seminarbetrieb⁵ zugelegt haben.

Die Modellseminare wurden unter all diesen Bedingungen durchgeführt. Sie waren zum Teil schwierig und führten auch zu Konflikten, ohne jedoch die Fallarbeit in ihren Grundansprüchen zu gefährden. In dieser Form sind es Schwierigkeiten, mit denen jedes Weiterbildungskonzept konfrontiert wird. Im folgenden sollen deshalb nur jene Sachverhalte angesprochen werden, die die Eigentümlichkeit der fallorientierten Fortbildung berührten.

8.5.5.1 Begründung des Standortes

Die Frage nach dem Standort des Bildungshauses kann aus unterschiedlicher Perspektive gestellt werden. Im Modellprojekt waren es zwei Argumente, die bedacht wurden und die zu unterschiedlichen Maßnahmen führten:

(1) Die Frage, in welchen Regionen Bayerns die Modellversuche stattfinden sollten, wurde vom Modellversuchsträger aus **regionalpolitischer Sicht** thematisiert. Vorentschieden war deshalb, daß die Ausbilder in den verschiedenen Regionen Bayerns durch die Standortfestlegung der Modellseminare hinsichtlich ihrer Teilnahmechancen nicht bevor- bzw. benachteiligt werden sollten (lange Anfahrtswege). Deshalb wurden zunächst verschiedene Standorte im Süden Bayerns angeboten. Die letzten 4 Seminare wurden im nördlichen Bayern in der Fränkischen Schweiz durchgeführt. Die Erfahrungen mit 8 Seminaren⁶ zeigten, daß der Seminarstandort keinen statistisch relevanten Einfluß auf die Zusammensetzung der

¹ Aus diesem Sachverhalt kann man viel über die von den Weiterbildungsanbietern unterstellten Lerninteressen und Motivationsstrukturen der Teilnehmer „ableiten“. Diese erscheinen in der Weise als brüchig, als „man“ wohl unterstellt, daß die Teilnehmer aus dem Bildungsprozeß „aussteigen“ bzw. gar nicht erst „einsteigen“, wenn es an entsprechendem Ambiente bzw. Komfort mangelt.

² Nach den Standards jener Firmen, die den diesbezüglichen Markt beherrschen und damit auch definieren, was „neu“ ist.

³ So kann es durchaus vorkommen, daß eine Fortbildungsgruppe auf ihren **violetten Stühlen** von **violetten Pinwänden** regelrecht umzingelt ist.

⁴ Vgl. die Überlegungen zum Thema „Bildungsraum“ aus erwachsenenbildnerischer Sicht von Müller, K. R. 1990, Teil 7.40.10

⁵ Der dann im umgebauten Frühstücksraum des Hotels stattfindet.

⁶ Ein Seminar der insgesamt 9 Modellseminare wurde nicht über eine Seminaurausschreibung besetzt, sondern durch persönliche Empfehlungen. Deshalb ist es für die hier anstehende Frage untypisch und wurde aus der Auszählung herausgenommen.

Seminare ausübte, daß jedoch von einer Diskriminierung der Ausbilder aus einem Landesteil auch nicht gesprochen werden kann.¹ Die Befürchtungen des Modellversuchsträgers erweisen sich deshalb im Nachhinein als unbegründet.

(2) Ein zweiter Gesichtspunkt wird bei der Frage nach dem Seminarstandort relevant, der für fallorientierte Fortbildung eine erhebliche Bedeutung hat. Es geht um die Frage nach der Erreichbarkeit der Seminarteilnehmer für betriebliche Belange und Termine während der Fallarbeit, möglicherweise mit Absenzen der Teilnehmer verbunden. Dies war Praxis in zwei Seminaren und führte zu Belastungen der Fallarbeit.

Es soll hier nicht näher diskutiert werden, welche Begründungen Teilnehmer haben mögen, sich während ihrer Lernbemühungen immer wieder in Arbeitsschleifen einzufädeln. Wenn sie damit nicht ihre Enttäuschung und damit ihre Distanz gegenüber dem nach ihrer Einschätzung mißglückten Seminarprozeß ausdrücken, wenn ihr Verhalten also nicht als Signal zur Reflexion der Fallarbeit verstanden werden muß, kommt darin eine deutliche Relativierung gegenüber den eigenen Lernbemühungen zum Ausdruck. Wer während der Fallarbeit aus seminarexternen Gründen körperlich und geistig ständig zwischen Arbeitsplatz und Lernort hin und her pendelt, will sich auf den Lernprozeß nicht intensiv einlassen.

In themenorientierten Weiterbildungskonzepten mag dieser Umstand nicht sonderlich ins Gewicht fallen, fallorientierte Fortbildung jedoch leidet unter solchen Verhaltensweisen einzelner Teilnehmer in besonderer Weise. Die relativ geringe Anzahl von Teilnehmern und die Notwendigkeit, bestimmte Rollenskripte zu lernen, in diesen Rollenskripten zu denken und zu handeln und damit einen unverwechselbaren Beitrag zum Bildungsgeschehen anzubieten, lassen das „Verschwinden“ eines Teilnehmers besonders auffallen. Seine Lücke kann kein anderer Seminarteilnehmer besetzen, weil er selbst seinen eigenen authentischen Platz im Rollengeschehen einnimmt.

Die Erfahrungen in den Modellseminaren zeigten, daß die in der Region angebotenen Seminare von diesem Problem nicht betroffen waren. Der entlegene Standort verlangte von den Teilnehmern vorab eine klare Entscheidung, ob sie sich für die Seminarzeit von ihrer Arbeitszeit suspendieren wollten oder nicht. Die Teilnahme am Seminar erfolgte unter dieser Prämisse.

8.5.5.2 Die Rhythmik der Fallarbeit und die Rahmenbedingungen des Bildungshauses

Fallorientierte Fortbildung entwickelt über das Arbeitsmodell eine Dramaturgie, die ihr eine spezifische Rhythmik verleiht. Mit Beginn der Fallbearbeitung baut sich ein innerer Spannungsbogen auf, der in der Suche nach Handlungsalternativen kulminiert und in der Formulierung von Handlungsprojekten seinen sichtbaren Niederschlag findet. Zu Beginn der Modellversuchsreihe war das Projektteam der Meinung, daß man diesen Gesamtzusammenhang, also die interne Dramaturgie der Fallbearbeitung, nicht ohne großen Schaden für den Bildungsprozeß für längere Zeit unterbrechen könnte, eine Fallbearbeitung also nicht einfach an einer bestimmten Stelle unterbrechen und die Weiterarbeit auf den Nachmittag oder

¹ Von den insgesamt 74 Ausbildern, die an den 8 Seminaren teilnahmen, kamen 41 Ausbilder aus der südlichen Hälfte Bayerns, 33 Ausbilder aus der nördlichen Hälfte. An den im südlichen Bayern befindlichen Seminarstandorten nahmen 20 Ausbilder aus dem Süden, 16 Ausbilder aus dem Norden teil. An den im nördlichen Bayern befindlichen Seminarstandort nahmen 21 Ausbilder aus dem Süden, 17 Ausbilder aus dem Norden Bayerns teil.

den nächsten Tag verschieben konnte. Deshalb wurden die Fallbesprechungen in den ersten Seminaren zeitlich möglichst so gestaltet, daß sie mit den Essens- und Pausenbedingungen des Bildungshauses kompatibel waren, ein Fall also an einem Halbtage oder Tag vollständig durchgearbeitet werden konnte.

Da dies nicht immer gelang, entstanden häufig profane Konflikte mit dem Personal des Hauses, wenn die vom Bildungshaus angesetzten Zeiten nicht exakt eingehalten werden konnten. Dieser Umstand zwang das Projektteam immer wieder, Kompromisse in der Weise einzugehen, daß eine Fallbearbeitung begonnen wurde, obwohl abzusehen war, daß sie nicht „in einem Zug“ durchzuführen war. Dabei zeigte sich, daß die ursprünglichen Befürchtungen über die negativen Auswirkungen auf die Fallarbeit so nicht eintraten. Es war weder für die Teilnehmer noch für die Fallberater ein gravierendes Problem, **in bestimmte Schritte** der Fallbearbeitung einzutreten, obwohl z.B. eine Nacht zwischen den beiden Teilen vergangen war. Dies führte in den folgenden Seminaren dazu, daß man sich des engen zeitlichen Korsetts entledigte und Fallarbeit mit den Zeiten des Bildungshauses flexibler verknüpfte. Dennoch hat sich dieses Problem nicht völlig erledigt. Nach wie vor muß bei Fallarbeit folgendes berücksichtigt werden:

(1) Die interne Dramaturgie läßt sich nicht beliebig unterbrechen. Entlang des Falleinstiegs mit der Fallerszählung und der Vergewisserung baut sich ein Bild des Ablaufs und der Struktur der Fallsituation auf. Dieses Bild hat eine **Gesamtgestalt** und stellt in dieser Form die „Arbeitsgrundlage“ für jeden Beteiligten an der nachfolgenden Fallbearbeitung dar. Diese beiden Schritte bilden eine Einheit und lassen sich nicht willkürlich unterbrechen, ohne daß die sich aufbauende Fallgestalt darunter leidet.

(2) Zu Beginn einer Fallerszählung läßt sich schwer abschätzen, wie zeitintensiv die beiden Schritte ausfallen werden. Kurze Fallerszählungen mit kurzen oder ausführlichen Vergewisserungen sind ebenso erwartbar wie lange Fallerszählungen mit kurzen oder noch ausführlicheren Vergewisserungen, die durch die Auskunftsfreudigkeit des Fallerszählers noch zusätzlich stimuliert werden können. In den Modellseminaren zeigte sich, daß beide Schritte zusammen bis zu einer Stunde dauern konnten, wobei gilt, daß der Prozeß des Sich-Vergewisserns nicht beschleunigt werden sollte.¹

(3) Der anschließende dritte Schritt „Betroffenheit“ und „Sich-Identifizieren“ bildet zwar als Schritt eine Einheit, von der Dramaturgie der Fallbearbeitung sind es jedoch zwei Teile, die getrennt betrachtet und bearbeitet werden können. „Betroffenheit“ ist eine emotionale Befindlichkeit, die sich als Folge der Fallerszählung und der Vergewisserung entweder einstellt oder nicht. Hat die Fallgeschichte einen Teilnehmer emotional angerührt, lassen sich diese Gefühle nicht beliebig „konservieren“, schon gar nicht über eine Unterbrechung der Fallarbeit an dieser Stelle hinweg.

(4) „Sich-Identifizieren“ stellt eher eine kognitive Leistung da, die zwar die Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel voraussetzt, dennoch die in den ersten beiden Schritten erarbeiteten Bilder und Informationen kognitiv strukturiert und ausdrückt. Dieser Schritt hat eine innere Dynamik, indem sich Teilnehmer von anderen Teilnehmern „anstecken lassen“, möglicherweise sogar in eine Art „Identifizierungsrausch“ verfallen. Dies spricht dagegen, Fallarbeit während dieses Prozesses zu unterbrechen.

¹ Vgl. die Begründung für diese Empfehlung in Kapitel 6.2.2.

(5) Die Schritte 3 und 4 hängen deshalb zusammen, weil sich beim Fallzähler bis zu Schritt 4 eine Gefühls- und Vorstellungswelt aufgebaut hat, die einerseits zum Ausdruck gebracht werden soll, die sich andererseits jedoch nicht beliebig konservieren läßt. „Sich-Identifizieren“ und als Fallzähler „Stellung-Nehmen (Können)“ sind deshalb als eine Einheit zu sehen.

(6) Die Fallarbeit nach Schritt 4 zu unterbrechen hat sich als unproblematisch erwiesen. Die Verstehensarbeit im 5. Schritt geschieht entlang der 5 thematischen Bereiche, die zwar deutlich unterschieden werden können, deren Bearbeitung jedoch ebenfalls eine Einheit darstellt. Die Fallarbeit während dieser Phase für längere Zeit zu unterbrechen ist zwar möglich, jedoch nicht günstig.

(7) Schritt 6 beginnt mit der Identifizierung von Kernthemen, die sich als einen wesentlichen inhaltlichen Ertrag der Arbeit bis zu diesem Schritt verstehen. Kernthemen sind zwar kognitive Extrakte der Fallbearbeitung, können also durchaus als schriftliche Notizen konserviert werden, drängen jedoch am Ende des 5. Schrittes darauf, benannt zu werden. Sie sind sozusagen „reif“, das „Licht der Seminaröffentlichkeit zu erblicken“. Deshalb wurde in den Modellseminaren nach dem 5. Schritt stets sofort die Identifizierung und Verschriftlichung der Kernthemen angehängt, bevor man eine kürzere oder längere Unterbrechung der Fallarbeit vornahm.

(8) Die Bearbeitung der Kernthemen sowie die nachfolgenden Schritte stellen in sich geschlossene Einheiten dar, die man in ihrer Abfolge den Bedingungen des Bildungshauses anpassen kann, die als Einheit jedoch respektiert werden sollten.

Fazit dieser Überlegungen: Bildungskonzepte brauchen, um ihr Potential voll entfalten zu können, günstige Rahmenbedingungen, fallorientierte Fortbildung in besonderem Maße. Das Bildungshaus gehört dazu. Dessen Infrastruktur sollte vor allem **Flexibilität** ermöglichen. Sie muß der **Rhythmik der Fallbearbeitung** angepaßt werden können, nicht umgekehrt.

8.5.5.3 Die räumliche Ausstattung

Es gibt in der Weiterbildung eine ganze Anzahl von Konzepten, die auf die „schrille“ Faszination ihrer räumlichen und medientechnischen „Unterfütterung“ setzen. Fallorientierte Fortbildung gehört nicht dazu. Sie ist kein aufwendiges Konzept, was die räumlichen und medientechnischen Anforderungen angeht. Sie ist ein eher „leises“ Konzept, das auf die Faszination der Fallarbeit mit ihren oft überraschenden Wendungen, Schleifen, Irritationen, Verfremdungen, Emotionen und Einsichten setzt.

Fallarbeit findet in aller Regel als Plenumsveranstaltung¹ statt. Alle Teilnehmer und Fallberater arbeiten gemeinsam am Fall². Als Mindestausstattung ist deshalb ein Raum³ erforderlich, der zwei Stuhlkreise mit insgesamt 12 Personen bilden läßt und in dem noch genügend Ek-

¹ „In aller Regel“ meint, daß Fallarbeit auch auf **Gruppenräume** zurückgreifen können sollte. Dies ist z.B. dann notwendig, wenn die Gesamtgruppe geteilt wird, um parallel an zwei Fallsituationen zu arbeiten.

² Siehe dazu die „soziale Ordnung“ von Fallarbeit, wie sie in Kapitel 6.1 dargestellt wurde.

³ In einem der Modellseminare wurde eine Fallsituation während eines **Waldspaziergangs** durchgearbeitet. Eine kleine Gruppe machte sich auf den Weg, der Fallzähler legte seine Geschichte offen, die Gruppe fragte nach, die folgenden Schritte wurden konsequent durchgehalten. Ein Außen- und Innenkreis existierte nicht, die Kernthemen wurden ohne technische Hilfe durchgearbeitet usw. Am Ende des etwa 2-stündigen Spaziergangs war der Fall durchgearbeitet, der Fallzähler hatte Handlungsalternativen angeboten bekommen, die er in Handlungsprojekte umsetzte.

ken und Nischen für Tische vorhanden sind, um z.B. eine Fallsituation zu verbildlichen bzw. Flipchart und Pinwände aufzustellen. Es sollte auch genügend Platz (Wandfläche) vorhanden sein, um die zu Beginn der Veranstaltung von allen Teilnehmern verbildlichten Fallsituationen auf Dauer aufzuhängen. Sie bilden den thematischen Hintergrund der gesamten Fortbildung. Ihre ständige Präsenz schafft eine dichte Arbeitsatmosphäre.

8.5.5.4 Die medientechnische Ausstattung

Entlang der Fallbearbeitung entstehen verschiedene Verschriftlichungen (das Arbeitsmodell; Soziogramme; Sammlungen der Kernthemen; „Tafelbilder“ während der Bearbeitung der Kernthemen; Projektpläne). Als günstig für die Erstellung dieser Materialien hat sich das **Flipchart** erwiesen. Die erstellten Papiere sind ständig präsent, auf sie kann immer wieder zurückgegriffen werden. Werden diese Unterlagen zu den jeweiligen Fällen gehängt (**Pinwände, Wandflächen**), entsteht allmählich ein Raum, der den Bildungsprozeß öffentlich macht, ihn also auch **sinnlich** nachvollziehen läßt. Dies verdichtet die Arbeitszusammenhänge in der Gruppe und schafft eine Atmosphäre, die den Bildungsprozeß unterstützt.

Den Fallerzählern werden im 8. Schritt von allen Teilnehmern Handlungsalternativen eröffnet, die ihnen, auf **Kärtchen** verschriftlicht, übergeben werden. Sie bilden ein auch symbolisch zu verstehendes „Geschenk“ an den Fallerzähler. Sie sind Ausdruck der kollegialen Solidarität, des Bemühens um Unterstützung und der gedanklichen Anstrengung.