

Stefan Busse

## Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung

### 1. Der Fall als Erkenntnisquelle in Forschung, Bildung und Beratung

In den letzten Jahren ist ein Thema in der *Forschung*, der *Erwachsenenbildung* und der *professionellen Arbeit* (z.B. der Sozialen Arbeit und der berufsbezogenen Beratung) gleichermaßen intensiv diskutiert worden – der Fall als Erkenntnisquelle oder das Lernen am Fall.

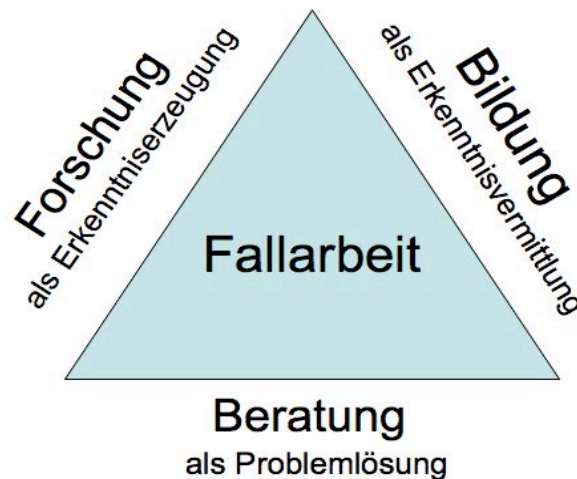
Der Erstaunliche ist, dass die Diskussionen in diesen drei Bereichen z.T. recht autark und mit wenig Bezug zueinander geführt wurden, obgleich es dabei genaugenommen um dieselbe, wenigstens um ähnliche Frage geht: Welche Erkenntnismöglichkeiten liegen in der Fallarbeit bzw. radikaler noch, macht nicht erst der „Fall“ bestimmte Seiten menschlicher Lebenswirklichkeit überhaupt zugänglich sprich: erkennbar? Die Differenz zwischen wissenschaftlichem, didaktischem und professionellem Zugang zum Fall liegt jedoch in der unterschiedlichen Bestimmung von Erkenntnis bzw. darin, wer der Adressat bzw. Träger dieser Erkenntnis ist.

So ist *Forschung* primär an der *Erzeugung* von wissenschaftlichem Wissen also verallgemeinerbarer Erkenntnis, interessiert. Der Adressat der Erkenntnis ist über die Scientific Community hinaus das verallgemeinerte Subjekt, welches Einsicht in typische und fallabstrahierte Zusammenhänge gesellschaftlicher Praxis gewinnt. Dies gilt für subjektwissenschaftliche, d.h. qualitativ orientierte Ansätze und für Varianten einer rekonstruktiven Sozialforschung gleichermaßen, die die „Fallrekonstruktion“ zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Analyse nehmen (vgl. Kraimer 2000, Bohnsack 2003, Oevermann 2000). Die Idee, den *Fall* zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erkenntnis zu nehmen, ist dabei von der Überzeugung gespeist, dass in ihm wesentliche und nicht nur zufällige und einzelne Zusammenhänge gesellschaftlicher Lebenswirklichkeit zum Ausdruck kommen. Sie erzeugt somit Wissen, was als Allgemeines das Besondere und Einzelne übersteigt; aber auch das Besondere des Falls wird auf diese Weise als „Fall von“ aufschließ- resp. verstehbar. Tendenziell kann man hier sogar von Lernen sprechen, als zumindest modal gesellschaftliche Einsichts- und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden.

Die Aufgabe von *Bildung* (in Schule, Studium und Weiterbildung) ist hingegen die *Vermittlung* von Erkenntnissen, welche dem Subjekt als Wissen und Kompetenz zur Verfügung stehen. Dies ermöglicht Lernen auf der Kompetenzebene und Entwicklung auf der Persönlichkeitsebene. In den letzten Jahren hat unter Erwachsenenbildnern im Rahmen einer konstruktivistischen oder subjektorientierten Didaktik der *Fall* im gewissen Sinne Karriere gemacht. Der Fokus der Fallanalyse und -rekonstruktion ist die Erzeugung neuer Einsichten des Lernenden in gesellschaftliche bzw. berufliche Handlungskontexte. Der didaktische „Trick“ ist hier, dass der Lernende in den Fall involviert bzw. verwickelt ist und folglich von seinen Lern- und Einsichtsinteressen ausgegangen wird (vgl. Müller 2001, 2003, Ludwig, 2003, Ludwig & Müller 2004). Im Fall ist zudem Theorie und Praxis über das Handeln verbunden. Die Wirklichkeit wird so von einem je individuellen Standpunkt aus von Innen heraus einsehbar bzw. erschließbar oder von einem Standpunkt außerhalb beobachtbar. Lernen wird nicht primär über die Vermittlung von Wissen sondern über die Rekonstruktion des Falls ermöglicht. Entsprechend stehen sich hier eine Vermittlungs- und eine Ermöglichungsdidaktik gegenüber (vgl. Arnold 2001).

Im Rahmen *professioneller Praxis* und erst recht *professioneller Beratungspraxis* werden die Lebenswelt oder die Arbeitswelt zum *Fall*. In ihm wird ein Orientierungs- und Handlungsproblem eines oder mehrerer Subjekte offenbar, welches professioneller Bearbeitung bedarf, die im Kern eine Hilfe darstellt, da das Subjekt vorerst nicht aus eigener Kraft seine Orientierungs- und Handlungsprobleme lösen kann. Insofern geht es auch in arbeitswelt- und

*berufsbezogenen Beratungsformaten*, wie in der Supervision, dem Coaching und in der Organisationsberatung etc., primär immer um die *Lösung eines Problems*, und zwar unabhängig davon, ob hier reflexive oder eher pragmatisch instrumentelle Verfahren bevorzugt werden. (Der z.T. unsinnige Streit zwischen Supervision und Coaching lässt sich hier bereits relativieren, weil die Frage nach dem Verfahren in der Beratung ohnehin eine nachrangige ist). Den Ausgangspunkt in der Fallarbeit bildet hier idealiter die Frage: „Was kann/soll ich denken?“ (Orientierungsproblem) und/oder „was kann/soll ich tun?“ (Handlungsproblem). Zur Beantwortung dieser Fragen ist es zunächst notwendig, der Frage nachzugehen: „Was ist der Fall?“ und „was steckt dahinter?“ (vgl. Luhmann 1993), was tendenziell eine erkenntniserzeugende und strukturlogisch eine Forschungsfrage ist. Und in der Tat besteht die Kunstfertigkeit der Beratung resp. eines Beraters ja gerade darin, wissenschaftliches Wissen zwar nicht einfach *anzuwenden* aber doch heuristisch zu *verwenden* und, das ist noch wichtiger, lokales Wissen am Fall erst zu erzeugen. Beratung ist somit strukturlogisch oder laxer formuliert ein „bisschen“ Forschung ohne jedoch den Anspruch auf die große Wahrheit der Theorie zu hegen sondern eher auf die kleine Wahrheit besseren Handelns zu hoffen (im Sinne eines pragmatischen Wahrheitskriteriums, vgl. Buer 1999). Beratung ist aber auch ein „bisschen“ Bildung, weil Wahrheit in Form von Wissen nicht nur gefunden sondern auch vermittelt und für ein konkretes problemtragendes bzw. um ein Problem ringendes Subjekt sinnfällig und nachvollziehbar als Einsicht ermöglicht werden muss. Einsicht als Verstehen und Einsehen ist immer ein subjektiver Akt und damit an individuelle oder kollektive Einsichts- und schlussendlich Handlungsfähigkeit gebunden. Damit ist Beratung indirekt auf Lernen und Entwicklung verwiesen, gerade weil es nicht um die Lösung *des* sondern immer um die Lösung *je meines* oder *unseres Problems* geht.



**Abbildung 1: Triadischer Fallbezug von Forschung, Bildung und Beratung**

Allein diese kurze analytische Ableitung macht deutlich, dass Forschung, Bildung und Beratung triadisch bzw. prismatisch um den Fall bzw. die Fallarbeit aufeinander verwiesen und bezogen sind (vgl. Abbildung 1), wenn sie sich professionshistorisch auch arbeitsteilig entkoppelt haben. Interessant ist es freilich, dass eine fallrekonstruktive Sozialforschung, eine fallbasierte Didaktik und die Fallarbeit in der Beratung, diese Entkopplung momentan nachdrücklich wieder relativieren, so dass Gemeinsamkeiten und Unterscheide in Forschung, Bil-

dung und Beratung deutlich bearbeitet und besprochen werden können (vgl. Busse 2007a). Uns geht es jedoch im Weiteren darum, genauer zu analysieren, wie im arbeitsweltbezogenem Beratungsprozess, sei dies in der Supervision oder im Coaching, Erkenntnis als Voraussetzung von Lernen im Kontext der Problem- resp. Fallbearbeitung möglich ist und selbst Gegenstand beraterischer Intervention sein kann.

## 2. Beratung als Problemlösungs- und Erkenntnisprozess

In der Regel ist Beratung, wie bereits gesagt, Fallbearbeitung zum Zwecke einer Problemlösung. Das schließt freilich nicht aus, dass Probleme nicht nur als „Fall“ – als konkret rekonstruierbares Geschehen und Ereignis – vorliegen sondern auch verdichtet und aggregiert als *Thema* in eine Beratung eingebracht werden können. Das hat Konsequenzen für die Beratungslogik als auch für die methodische Bearbeitung selbst und dem muss möglicherweise durch einen sog. Programmwechsel (Rappe-Giesecke 2004) von Seiten des Beraters entsprochen werden. Das „Programm“, was uns im Weiteren interessieren soll, ist das fast klassisch zu nennende Programm der Fallbearbeitung, was im Übrigen facettenreich sowohl in Forschung, Bildung und Beratung beschrieben wurde. In all diesen Bereichen scheinen sich spezifische Ablauf- und Gestaltungslogiken der Fallbearbeitung durchgesetzt zu haben und methodisch kontrolliert zur Anwendung zu kommen, die schlussendlich die Generierung von Erkenntnisbildung sichern sollen (vgl. Riemann, 2003, Schulz v. Thun 1996). Solche Ablaufschemata sind nicht einfach methodisch gesetzt sondern selbst Gegenstand empirischer Beobachtung bzw. Analyse gewesen (vgl. Gaertner 1999, Oevermann 2000, Rappe-Giesecke 2004, Riemann 2003) und lassen sich mehr oder weniger als „Normalform“ einer Fallbearbeitung (Rappe-Giesecke) beschreiben. Dabei dienen diagnostische und interventive Phasen der Rekonstruktion und Aufdeckung latenter Strukturcharakteristika resp. latenter Sinngehalte von Fällen, um schlussendlich die Fragen – „was ist der Fall?“ , „was steckt dahinter?“ und „was soll ich tun?“ – beantwortbarer zu machen. Man kann hier bekanntlich mindestens eine *Aus-handlungs-* von einer *Präsentationsphase* unterscheiden, welche von einer *Analyse-* und dieses wiederum von einer *Ableitungs-(Lösungs-)phase* gefolgt wird. Diese Abfolge orientiert sich an der Logik jeglichen zweck-rationalen Handelns und dient dem Zweck, dass es nach der Fallbearbeitung, „anders“ ist, so dass der Falleinbringer „besser“ handeln kann. Der springende Punkt ist aber, dass der Fall im Einzel- als auch im Gruppensetting dialogisch interpretiert wird und in seiner Logik verstanden werden muss. Im Gruppensetting ist es beispielsweise die dialogische Vielstimmigkeit, die einen interaktiven bzw. kooperativen Resonanzraum erzeugt, in dem der Fall rekonstruiert wird, in dem der latente Sinn- und Strukturgehalt des Falls offen gelegt werden soll. Die Interpretationsakte folgen dabei (z.B. durch Bedeutungsassoziationen) nicht allein dem Duktus zweck-rationalen Handelns sondern sind das Ergebnis kooperativer Verstehensleistung. Das Ergebnis dieses Prozesses sind Hypothesen zum Fall oder eine verdichtete Falltheorie, die im Fortgang der Interpretation nach ihrer Triftigkeit am Material bzw. später an der Handlungspraxis überprüft (verifiziert oder falsifiziert) werden können. Insofern handelt es sich in der Beratung um einen *Gestaltungsprozess, der zweck-rationales Handeln und Verstehen/Erkenntnis integriert*. D.h. Erklären und Verstehen, zielbezogenes Handeln und Interpretieren resp. Deuten, Logos und Mythos fallen nicht auseinander. Die „Kunst“ ist, die Integration dieser beiden Seiten menschlicher Erkenntnishaltungen und -zugänge zu ermöglichen. Dabei unterscheiden sich die einzelnen beraterischen Zugänge und Formate, die zudem unterschiedlichen (sozialwissenschaftlichen oder therapeutischen) Schulen verpflichtet sind, nur in der Akzentsetzung dieser beiden Pole ohne den jeweils anderen Pol negieren zu können. Der Supervision an sich die Reflexion und dem Coaching allein das Fit-Machen zuzuweisen (vgl. Buer 2005, S. 282), erscheint in diesem Kontext ziemlich unsinnig (Busse 2008b). Dem Berater fällt immer die Rolle zu, diesen doppelten oder zweigleisigen Prozess zu gestalten, d. h. auf der einen Seite über die Abarbeitung des Schemas zu

„wachen“ und auf der anderen Seite kreative Deutungs- und Verstehensakte zu ermöglichen. Das Spannende und bislang kaum Untersuchte ist indessen, wie im Beratungsprozess auf diese Weise Erkenntnis, als eine Voraussetzung von Lernen, überhaupt entsteht und gestaltbar ist.

Wir gehen somit davon aus, dass es im Beratungsprozess signifikante „Knoten“ gibt, die Übergänge in der interaktiven Fallbearbeitung markieren. Diese sind zum einen durch die oben genannte Ablauflogik zwar vorgegeben, müssen aber im konkreten Fall durch die Interventionen des Beraters, durch den Falleinbringer und die Gruppe erst interaktiv erzeugt werden. Wir illustrieren dies anhand eines synthetischen Idealfalls einer Gruppensupervision.

## **Das Ablaufschema als erkenntnisgenerierender Problemlöseprozess:**

### 1. Initial- und Aushandlungsphase

Die Falleinbringung ist bereits ein komplexer triadischer Interaktionsprozess zwischen Berater, Gruppe und potentiellen einzelnen Falleinbringern, in dem Anliegen, Arbeitsfähigkeit der Gruppe, unterschiedliche oder gleiche Interessenanlagen und zur Verfügung stehende zeitliche und kontextuelle Ressourcen in *Passung* gebracht werden müssen.

Allein dies ist schon ein interaktiver Sondierungsprozess, in dem kognitive und emotionale Vereindeutigungsarbeit geleistet werden muss und bestehende Unschärfen, was z.B. ein „richtiger“ Fall ist, bearbeitet oder auch bestehen gelassen werden müssen. Man weiß es sozusagen noch nicht von vornherein, wo der Fall einen hinbringen wird. Das heißt, dass sowohl die potentiellen Fall- und Themeneinbringer, die dem Aushandlungsprozess eine Vorerzählung resp. eine initiiierende Materialgenerierung zur Verfügung stellen, aber auch die rezipierende Gruppe, bereits Erkenntnisarbeit leisten. Der Fall wird an vorläufige Diagnosen (Überschriften) geheftet. Das eigene Problem wird bereits typisiert oder in Ansätzen auch schon entfaltet, um klar zu machen, worum es geht. Hier sind bereits erkenntnisorientierende und auch -einschränkende Setzungen möglich und notwendig. Von nun an gibt es einen Fokus auch für weitere oder parallele Fallbearbeitungen, als hierzu Bezüge vergleichend oder kontrastierend hergestellt werden. Nicht selten erledigt sich so etwa die Bearbeitung ähnlicher Fälle, weil sie quasi im Fortgang der Beratung auf Neben Bühnen, sozusagen Backstage, mitbearbeitet worden sind. Oder die Bearbeitung wirkt fallgenerierend und es entseht neuer Bearbeitungsbedarf usw.

### 2. Präsentationsphase (Erzähl- und Darstellungsschema)

#### a. *Erzählen als Erzeugen einer offenen Gestalt*

Das Spiel wird eröffnet und gehört dem Falleinbringer als Produzenten bzw. Erzähler seiner Geschichte. In der Regel wird eine Narration produziert, die sich implizit an der Logik eines allgemeinen Erzählschemas orientiert. Es wird eine virtuelle Bühne aufgebaut und kontextuell konturiert und beschrieben, auf der die Akteure als Rollenträger, einschl. des Erzählers als Protagonisten, agieren. Ein Geschehen nimmt ausgehend von einer bestimmten Situation ihren Ausgang und ihren mehr oder weniger dramatischen Verlauf, in der Regel bis zu einem Punkt, an dem sich etwas Erwartungswidriges zuträgt resp. dem Handeln widersetzt. So stößt der Akteur an eine Orientierungs- oder Handlungsbarriere bzw. bekommt ein Orientierungs- oder Handlungsproblem. Oder im Fall einer abgeschlossenen Handlungssituation, hat der Falleinbringer im Nachhinein ein Klärungs-, Begründungs- bzw. Rechtfertigungsproblem, weil das Handeln zu keinem „guten Ende“ gekommen ist. Oft ist es beides. Wichtig ist, dass der Erzähler seine Geschichte bis zu dem Punkt entfaltet, bis für ihn eine gewisse Sättigung erreicht ist – „das wollte ich mitteilen“, „so war es“, „das ist jetzt der Punkt“.

Er bildet eine *Gestalt*, die gleichsam offen ist, da von ihr eine Spannung, eine Dissonanz ausgeht und im gestaltpsychologischen Sinne eben keine „gute Gestalt“ darstellt. Hieraus entsteht schließlich der Beratungsbedarf und Erkenntnisinteresse. Der Falleneinbringer ist quasi im Zustand einer *Urzentrierung* – „so sehe ich das Problem und mehr kann ich nicht sehen“ (s.u.).

#### b. *Erzählen als Erkenntnis und Verstrickung*

Der zu Beratende berät sich selbst, indem die Darstellung und Erzählung bereits einen Prozess der Selbstkonstruktion und -aufklärung auslöst. Die berühmte „allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Reden“ (Kleist 1805, in 1993) ist ein stückweit Selbstklärung, die sich bereits im Produktionsprozess einstellt. Im hypothetischen Idealfall ist die Beratung hier bereits zu Ende, da der Falleinbringer - i.S. einer Spontanremission – schon eine Lösung (einen weiterführenden Denk- oder Handlungsansatz) hat. Er ist ein Stück klüger und emotional geläuterter, mindestens aber einen Schritt weiter als zuvor. Dabei greift der Erzähler (oder Darsteller) genauso auf subjektive Theorien wie auf wissenschaftliches Wissen, auf subjektive Sinnmuster und objektive Bedeutungsstrukturen zurück, die ihm als Interpretations- und Deutungsfolien dienen, um sich und den anderen die „Sache“ verständlicher zu machen, aber auch verständlich zu machen, was ihm selbst unverständlich, fraglich, problematisch (geblieben) ist. Er markiert die Lücke in der offenen Gestalt.

Er kann im gewissen Sinne keinen Schritt mehr zurück; erzählt ist erzählt, gesagt ist gesagt. D. h. der „Text“ ist ein Gestaltungsprodukt *sui generis*, welches sich unabhängig vom Erzähler macht und nunmehr den Gegenstand von weiteren Selbstkommentierungen, -korrekturen, -reflexionen und -interpretationen darstellt. Trotz der damit möglichen kognitiven und emotionalen Selbstdistanzierung ist der produzierte Text nicht nur ein Protokoll bzw. ein Kommentar einer früheren Handlungsszenerie sondern er reproduziert bzw. reinszeniert sie auch und er verstrickt sich ein stückweit in die eigene Geschichte.

#### c. *Zuhören als verdeckte Rezeption*

Parallel zur Präsentation des Materials beginnt bereits der Rezeptionsprozess durch die Gruppe und den Berater. Der Prozess bleibt allerdings latent, die Hörer sind aktiv wenngleich noch nicht interaktiv, da die einzelnen Gruppenmitglieder (einschl. des Beraters) allein die Rolle des beobachtenden Zuhörers innehaben. Das Hören fokussiert sich dabei auf den doppelten Text – auf die Urgeschichte und ihre Inszenierung. Gleichwohl ist dieses Zuhören keine pure Protokollierung. Es ist davon auszugehen, dass es ein selektiver, mithin gestaltender Prozess ist, als die Rezeption von Hypothesenbildungen und Assoziationen begleitet wird, die im Fortgang der Darstellung verifiziert oder falsifiziert werden. Die produzierte Geschichte wird bereits re- bzw. dekonstruiert.

### 3. Analysephase

Diese Phase umfasst die eigentliche Fallanalyse und -rekonstruktion. Hier tritt die Gruppe aus ihrer latenten Rezeptionshaltung heraus und agiert als Resonanzraum des produzierten Materials. Sie ist ein Art Panoptikum, in dem sich der Fall spiegelt, um Wahrnehmungsperspektiven und Bedeutungen zu vervielfältigen, um Gegenhorizonte zu den Bedeutungsgebungen des Falleinbringers zu produzieren. Am Ende dieser Phase stehen Hypothesen zum Fall oder gar eine lokale Falltheorie.

#### a. *Strukturiertes Nachfragen und Komplettierung der Geschichte*

In der Regel besteht nach der Präsentation des Falles ein Nachfragebedarf bei den Zuhörern. Er rührt daher, dass der Erzähler, zumindest in der Wahrnehmung der Zuhörer, Lücken bzw. einiges in der Erzählung offen gelassen hat. Dies geht darauf zurück, dass der Erzähler in der

Fallproduktion implizites Wissen (z.B. Kontextwissen) bei den Hörern voraus gesetzt hat, welches nunmehr expliziert werden muss und den manifesten Gehalt der Geschichte komplettiert (z.B. „Ist X der Mitarbeiter von X oder Y?“). Diese Lücken folgen aber auch Perspektivenbeschränkungen des Falleinbringers, folglich aus Nichtgewusstem, oder aber aus dynamischem Vergessen, aus Aussparungen, folglich aus Unbewusstem. Beides verweist bereits auf latente Fallstrukturen.

Die Fragen der Zuhörer sind ihrerseits hypothesengesteuert, schließlich sind sie Ergebnis eines eigenen Rezeptions- bzw. Konstruktionsprozesses (s.o.); und komplettieren so die eigene Geschichte der Rezipienten. Das Ende dieser Sequenz ist demzufolge auch dann erreicht, wenn die Zuhörer sozusagen „gesättigt“ sind, subjektiv den Eindruck einer „Gestalt“ haben – „jetzt wissen wir, worum es geht und was das Problem ist“.

Dies muss jedoch nicht das alleinige Ergebnis dieser Sequenz sein. Die im Grunde genommen nur anamnestischen Fragen der Rezipienten können bereits interventive Effekte beim Falleinbringer erzeugen und zu Bedeutungsverschiebungen führen. Auch hier ist es prinzipiell möglich, dass der Beratungsprozess ohne weitere Fallbearbeitung endet. Eine Frage wie „hast Du eigentlich jenes und dieses gemacht ...?“ kann genug an irritierender Selbstbefragung beim Falleinbringer auslösen, so dass er seinen nächsten eigenen Handlungsschritt findet. Dieses Prinzip der Verschränkung von Diagnose und Intervention setzt sich in den nächsten möglichen Sequenzen fort.

#### b. *Assoziatives und „wildes“ Verstehen*

Im Unterschied oder in Fortsetzung zu der eher kognitiv orientierten komplettierenden Nachfragephase werden hier Assoziationen, Bilder und Affekte, die durch die Falldarstellung bei den Zuhörern evoziert wurden, zugelassen bzw. befördert. Gerade um divergente und mit der Selbstdeutung des Falleinbringer kontrastierende Bedeutungen zu generieren, ist eine kognitiv-emotionale Produktion notwendig, die ein bloß bewusst und diskursiv gesteuertes Verstehen quasi unterläuft. Hier geht es um die *Reinszenierung* oder auch um das Erst-einmal-In-Szene-Setzen von durch den Falleinbringer eher übersehene, abgedunkelte oder unterschlagene Handlungs- oder auch Leidensperspektiven. Genaugenommen ist das ein Prozess, durch den der Fall resp. das produzierte Material, der erzählte Text nicht nur interpretiert bzw. gedeutet wird. Vielmehr wird durch die Gruppenmitglieder eigens neues Material produziert, welches wiederum der Gegenstand bzw. Ausgangspunkt von Selbst- und Fremdinterpretationen ist, die ihrerseits assoziativ verlängert neue Bilder, Vergleiche, Metaphern, Affekte evozieren können usw. usf.

Es kommt sozusagen zur einer Interpretationsansteckung mittels gegenseitiger Spiegelung bzw. Gegen- und Rückspiegelung bis sich dichte Bedeutungen bzw. Bedeutungskerne herauschälen. Die Gruppenmitglieder greifen dabei aber nicht nur auf unbewusste individualbiografische Deutungsmuster zurück i.S. der klassischen Übertragung bzw. des klassischen Spiegelungsphänomens sondern auch auf angeeignete kollektive und kulturelle Interpretations- und Rollenmuster, über die sie als Akteure eines kulturellen Handlungs- und Interpretationsraumes verfügen. Dieser Prozess des „wildes“ Verstehens führt in der Regel auch zu einem Punkt der Sättigung bis die assoziativen und affektiven Ressourcen der Gruppe sozusagen ausge- bzw. erschöpft sind. Auch hier ist ein Ausstieg aus der Beratung durch den Falleinbringer im Prinzip schon möglich, nämlich dann, wenn er sozusagen ein „Bild“ bekommt, in welchem sich seine Geschichte quasi in verdichteter Form auf neue und wahrnehmungserweiternde Weise prismatisch bricht. Auch der Berater mag den Falleinbringer hier bereits entlassen, in der Hoffnung oder dem Vertrauen darauf, dass sich für ihn daraus bereits genug an erweiterndem Handlungspotenzial selbst ableitet. Systemisch arbeitende Berater verfahren nicht selten so, da der Irritation durch die neu gewonnenen Bedeutungsperspektiven sozusagen genug ist, der Rest ergibt sich von selbst.

### c. *fokussiertes Verstehen und Hypothesengenerierung*

Ein nächster Schritt kann wieder der Übergang zu einer stärkeren kognitiven Sondierung sein, die die Über-Produktion an interpretierendem Material quasi sichtet und verdichtet. Eine lokale *Falltheorie* vermag die freischwebenden Deutungen und Deutungsaspekte auf Erklärungen hin fokussieren und bändigen, warum etwas so ist, wie es ist.

Dieses Wechselspiel von *Divergenz* und *Konvergenz* ist in der Regel ein mehrschleifiges interaktives Suchen nach dem Fokus, an dem sich Mehrdeutigkeit in relative Eindeutigkeit auflösen lässt. Dies kann durch eine „Wendepunktintervention“ (vgl. Gaertner 1999) des Leiters/Beraters oder auch eines Gruppenmitgliedes geschehen, der die Sache irgendwie auf den Punkt bringt. Auf Seiten des Falleinbringers stellt sich hier ein Aha-Gefühl ein („das ist es ...“), die offene Gestalt wird geschlossen, es stellt sich subjektiv Erkenntnis ein!

Dass dies keineswegs eine geradliniger oder gar linearer Prozess der Deduktion ist, zeigt sich allein darin, dass es nicht selten auch beiläufige Kommentare resp. Hypothesen sind, die das mitunter mühsame Stochern im Nebel der freischwebenden Deutungen aufzulösen vermögen. So sind die generierten Hypothesen resp. Theorien in gewisser Weise folgerichtige aber nicht beliebige Kontingenzen. Was der Falleinbringer hier indessen aus den interpretatorischen oder erklärenden „Über-“ Angeboten aufgreift, obliegt allein seiner subjektiven Rationalität, es muss anschlussfähig und in Passung zu seiner Geschichte sein.

### d. *verallgemeinertes Verstehen bzw. strukturelle Verallgemeinerung*

Bereits die vorgängigen Schritte der Fallanalyse (assoziatives und fokussiertes Verstehen) überschreiten immer schon den konkreten Fall hin zu einem „solchen Fall“, als sie auf kulturelle Deutungsmuster in Bildern oder Begriffen in Hypothesen zurückgreifen. D. h. die Erkenntnis- bzw. die Erkenntnismöglichkeiten müssen nicht im Unmittelbaren des *einen* Falls verbleiben sondern können auf das Typische von Orientierungs- und Handlungsproblemen verweisen. Mit diesem Fokus in der Fallanalyse, der in den meisten Beratungssituation eher en passant gelegt wird, ist der Anschluss des beraterischen Fallbearbeitungsschemas hin zur wissenschaftlichen Fallrekonstruktion oder zu eher pädagogisch motivierten Fallanalyse gegeben (s.o.). Denn das Erkenntnisinteresse überschreitet den unmittelbaren lösungsorientierten Beratungsbedarf hin zu verallgemeinerter wissenschaftlicher Erkenntnis oder in Richtung eines verallgemeinerten Bildungsinteresses.

Damit kann diesem Analyseschritt auch im Beratungssetting eine wichtige Funktion zukommen, als nämlich Deutungsmuster und subjektiven Theorien, die den Hintergrund der individuellen oder kollektiven Verstehensleistung und Hypothesenbildung lieferten, selbst zum *Gegenstand kritischer Reflexion* werden können. Die relative Selbstgenügsamkeit der bloßen Interpretation des korrekten Falls kann damit in Richtung einer kritischen Selbstsichtung der eigenen und kollektiven Interpretationsmuster und -schablonen überschritten werden.

## 4. Ableitungsphase

Eigentlich haben wir schon mehrfach über das mögliche Ende des Beratungsprozesses gesprochen. Das Kriterium für ein Ende ist dabei nicht eine abstrakter und objektiver Wahrheit verpflichtete Erkenntnis sondern die *subjektive Erkenntnis* des Falleinbringers. Diese ist an die Lösung *seines* Orientierungs- und Handlungsproblems bzw. an die Erweiterung *seiner* Handlungsmöglichkeiten gebunden. Insofern sind Ausstiege aus dem Beratungsprozess eigentlich jeder Zeit möglich. Die Angemessenheit einer Lösung hängt mindesten von den folgenden Faktoren ab:

- a. *Sie ist eine Frage des Typs des vorgestellten Problems bzw. des Auftrages des Falleinbringers an die Gruppe/den Berater*

Handelt es sich z.B. um einen retrospektiven Klärungsbedarf einer abgeschlossenen Handlungssituation, in dem der Falleinbringer noch kognitive oder emotionale „Reste“ zu verarbeiten hat? Oder handelt es sich um eine prospektive schwierige Handlungssituation, für die der Protagonist eine konkrete Handlungsalternative /-idee benötigt? Handelt es sich um eine Rollen- und Auftragsklärung in der Institution des Falleinbringer, die fallweise zur Sprache kommt oder geht es um eine Handlungsblockade in einer quasi verfahrenen Situation? Das Spektrum möglicher Lösungstypen bzw. was eine „gute“ Lösung ist, reicht somit von einer allgemein klärenden Analyse (Reflexion), die dem Falleinbringer neue Einsichten in sein Handlungsfeld gibt, bis hin zu einer konkreten Handlungsvornahme.

b. *Sie ist eine Frage des Beratungsansatzes*

Ist der Beratungsansatz etwa an einer produktiven Irritation des Falleinbringer orientiert, dann wird sich die Beratung, wie etwa beim systemischen Arbeiten, mit einem eher offenen Ausgang der Beratung „begnügen“, weil der Berater davon ausgeht, dass sich die Gestalt beim Falleinbringer in der Praxis quasi von allein schließt – der Falleinbringer findet *seine* Lösung. In einem eher zielorientierten und an Zielvereinbarungen orientierten Arbeiten (etwa im Coaching) wird eine Lösung eher verhaltenesnah in der Beratung erarbeitet.

c. *Sie ist eine Frage der kognitiven und emotionalen Verarbeitungskapazität des Falleinbringers*

Der Falleinbringer bzw. seine aktuelle oder generelle Einsichts- und Erkenntnisfähigkeit ist das Maß für eine/seine gute Lösung. Insofern kann und wird dieser aus den in der Beratung und durch die Gruppe produzierten Sichten und Einsichten das heraus greifen, was zu ihm passt und ihm seine Handlungsfähigkeit sichert und nicht gefährdet.

Für die Gestaltung des Beratungsprozesses bedeutet dies insgesamt, dass der Ableitung und Sicherung der Lösung des eingebrachten Orientierungs- und Handlungsproblems eigens Raum geschenkt werden sollte, wenn dies nicht per Beratungskonzept von vornherein ausgeschlossen ist. Damit sich die eingangs zur Beratung noch „offene Gestalt“ am Ende zu einer „guten Gestalt“ schließt, bedarf es mitunter der Arbeit an ihrer Prägnanz. Das kann wichtig sein, damit der Falleinbringer in die Position einer sicheren Orientierungs- und Handlungslage, einer Rezentrierung (s.u.) gelangen kann. Methodisch kann dies durch eine *Schlussintervention* bewirkt werden.

### 3. Lernen als Zentrierungsprozess

Bis hierhin dürfte deutlich geworden sein, dass und wie die Fallarbeit eine Verschränkung von Problemlöse- und Erkenntnisprozess darstellt. Dabei ist nicht die Abarbeitung das mehr oder weniger lineare Problöseschemas der springende Punkt und auch nicht, dass es diese Phasen gibt. Spannender und bislang wenig erforscht ist, wie darin die Verwendung und Erzeugung von Wissen (als das forschende Moment) und die Ermöglichung von subjektiver Einsicht (als das bildende Moment) jedes Beratungsprozesses miteinander verschränkt sind und dies durch beraterische Intervention gestaltbar ist. Ist damit auch Lernen möglich? Das kann man unterstellen, wenn man davon ausgeht, dass eine erweiterte Einsichtsgewinnung und Handlungserweiterung eben Lernen darstellt. Ob man dabei von Lernen erst sprechen möchte, wenn dies nicht nur für *diesen* Fall (für den Moment) sondern auch für einen *solchen* Fall also für eine längerfristige Veränderung im Denken und Handeln gilt, sei einmal dahingestellt. Entscheidender ist die Frage, wie sich dieses Lernen in dem oben skizzierten Prozess und verschleiften Phasen vollzieht und gestaltet werden kann. Lernen lässt sich dabei mindestens als dreischrittiger Zentrierungsprozess abbilden.

a. Die Urzentrierung



Der Ratsuchende befindet sich allgemein in einer Situation, wie sie Piaget entwicklungspsychologisch als Zustand eines gestörten Gleichgewichts zwischen seinen kognitiven (und emotional grundierten) Schemata und seiner Handlungswirklichkeit beschrieben hat. Die Assimilationsfähigkeit der Denk- und Handlungsschemata ist erschöpft und ihre Akkomodation als Anpassung an diese Wirklichkeit zumindest für den Moment nicht möglich. Deswegen wird der Fall für den Falleinbringer schließlich zum Fall und er weiß im Prinzip, das dies so ist, sonst würde er den Fall nicht zum Gegenstand einer Beratung machen. Die Beratung setzt an diesem Zustand der *Urzentrierung* – „so wie ich das Problem sehe und nicht weiter weiß“ – an. Die Paradoxie dieses Zustandes besteht wohl darin, dass er einerseits über sich hinausweißt – es ist klar, so kann es nicht bleiben –, und andererseits in sich verharret, sonst hätte er sich bzw. der Falleinbringer ihn schon verlassen bzw. aufgelöst. Die Urzentrierung wird demnach in der Regel auch als ambivalenter Zustand erlebt, da sie einerseits eine subjektive Notwendigkeit (die Not zu wenden) signalisiert aber auch den Status eines relativ stabilen Handlungs- und Entwicklungsniveaus bildet. Veränderung als Lernen und Umlernen ist notwendig und zugleich riskant, sie ist möglicher Gewinn und die Aufgabe relativer Gewissheit. Dies mag sich als Angst und Lernwiderstand gegen Irritation und Veränderungszumutung vermitteln. Der erste Schritt im Beratungsprozess ist es somit nicht nur diese Urzentrierung beschreib- und verstehbar zu machen, sondern auch gerade soweit zu stabilisieren, dass sie tendenziell gegen den Widerstand und angstfrei verlassen werden kann. Auch für den Berater birgt die Urzentrierung somit ein Risiko. Sie ist „verführerisch“ weil sich die ungeklärte Situation auch dem Berater (der Gruppe, s.o) als Irritation mitteilt und durch Verstehen und Erkennen aufgelöst werden will. Im nachvollziehenden Verstehen (Rekonstruieren) liegt jedoch immer auch die Gefahr am Ende nur die Ratlosigkeit mit dem Falleinbringer zu teilen und sich mit ihm im Dickicht seiner aktuell verstellten Selbst- und Weltsicht zu verlaufen und zu drehen. Das mag ein Grund dafür gewesen sein, warum z.B. lösungsorientierte Ansätze „erfunden“ worden sind, aber auch dass gerade hier personenzentrierte und verstehende Beratungsansätze ihre Stärke haben. Was Not tut ist, als die eigentliche Beratungsleistung, diesen Zustand durch Distanzgewinnung zu überschreiten.

#### b. Die Dezentrierung

Der nächste Schritt beraterischer Intervention besteht dann folgerichtig in dem Versuch, diese Ur- durch *Dezentrierung* aufzulösen bzw. zu labilisieren. Eine Perspektiven- und Bedeutungsvervielfältigung (durch den Resonanzraum der Gruppe und des Beraters) ermöglicht Distanzierung und probenhalber das Verlassen des bisherigen kognitiven und emotionalen Handlungsortes. Ob dies gelingt, hängt zunächst davon ab, inwieweit die Gruppe resp. der Berater an der Urzentrierung überhaupt kognitiv und emotional andocken können – „wir haben verstanden, worum es dir geht und das ist (ja) wirklich ein Problem“. Und es hängt im Weiteren davon an, ob die Gruppe/ der Berater überhaupt dezentrierende Perspektiven entwickeln können und sich der Falleinbringer schließlich auf die unsicheren Flöße der kognitiven und emotionalen Distanzierung einlassen kann und will. Dies ist ein kreativer wie irritierend verunsichernder Prozess, in dem Lust an der Überschreitung und Ambiguitätstoleranz nahe beieinander liegen. Dezentrierung ist ein Zwischenzustand, ein Ort auf Zeit, der verlassen werden muss.

#### c. Die Rezentrierung

Damit ist ein dritter wie kritischer Punkt im Beratungs- als Lernprozess erreicht: Ob es im folgenden gelingt, den unsicheren Grund der Dezentrierung nunmehr in Richtung einer *Rezentrierung* zu verlassen, d.h. einen Ort erweiterten und restabilisierten Denkens und Handelns zu finden, oder ob der scheinbar sichere Hafen der Urzentrierung wieder eingenommen

wird. Letzteres hieße, dass sich die „offene“ Gestalt nicht zu schließen vermag oder gar noch an handlungsblockierender Prägnanz gewinnt („ich habe ja gewusst, dass es keine Lösung gibt“). Dass sich die Dezentrierung sozusagen in Richtung Urzentrierung wieder auflösen kann, ist ein bekanntes Phänomen nicht nur in der Beratung. Es ist im Beratungsprozess auch nicht determinierbar, liegt also nur im Bereich des Möglichen. Wie ein plötzliches sich einstellendes Aha-Erlebnis nur ermöglicht und nicht hergestellt werden kann, bedeutet ein möglicher Rückgang zur Urzentrierung nicht einfach ein Scheitern der Beratung. Es verweist eher auf das, was im Sinne Vygotskys als die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu bezeichnen ist. Es ist immer die Lernbewegung eines konkreten Subjektes (oder eines übergreifenden Handlungssystems), das je seinen nächsten Schritt mit beraterischer Unterstützung tun kann, wenn eine beraterische Intervention auch wirklich in diese Entwicklungszone hineinreicht. Das ist die beraterische Kunst; manchmal bleiben die Gründe einer erfolgreichen Intervention jedoch verborgen oder einfach Zufall. Das kann auch heißen, dass sich im Gruppensetting nichtintendiert De- und Rezentrierungsprozesse im Sinne eines Resonanzlernens bei den anderen Akteuren vollziehen.

Lernen in der Beratung vollzieht sich über solche verschleiften Zentrierungsprozesse, dabei sind die kritischen Übergänge von der Ur- zur De- und von der De- zur Rezentrierung durch den Berater nicht einfach determinierbar aber gestaltbar. Beratung muss hier übergangssensibel sein, will sie Lernen ermöglichen. Ein Berater (Supervisor) sollte gerade in der Ausbildung einen Begriff und ein Gefühl für die Phänomenologie dieser Zentrierungszustände entwickeln, um zu wissen, was er tut. Auch das ist eine Lernaufgabe. Dabei ist er immer nur Lern- und Entwicklungsbegleiter, weil der Falleinbringer nur *seine* Lernbewegung machen kann. Für den Berater aber auch für die Gruppe bedeutet dies manchmal auch Demut vor der Subjektivität dieses Lernprozesses zu üben, weil sie mitunter auch Verzicht auf Erkenntnis bedeutet.

#### Literatur:

- Arnold, R. (2001). Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R., Nolda, S., Nussli, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. S. 84-85. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2003, 5. Aufl.): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. UTB / Leske + Budrich.
- Buer, F. (1999): Lehrbuch der Supervision. Münster: Votum-Verlag
- Buer, F. (2005): Coaching, Supervision und die vielen anderen Formate. Ein Plädoyer für ein friedliches Zusammenspiel. *OSC* 12, 3, 278-297.
- Busse, S. (2008a), „Wissen wir, was wir tun?“ Rekonstruktionen in der Supervision wissenschaftliche Tagung an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, DGSv aktuell 2/08, S. 22-24.
- Busse, S (2008b), Supervision – über die Verhältnisse reflektieren und in ihnen handeln. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 52, S. 52-70.
- Gaertner, A. (1999). Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen. Edition discord.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus
- Kraimer, K. (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Ludwig, J. (2003). Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. In. *GdWZ* 3, s. 119-121.

- Ludwig, J., Müller, K. R. (2004). Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung. `Fallarbeit` als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brüdel, R., Kreimeyer, J. (Hrsg.) Lebensbegeleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. S. 281-306. Bielefeld. Wbv.
- Luhmann, N. (1993). „Was ist der Fall?“ und "Was steckt dahinter?" Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. red. Presse- und Informationsstelle der Universität Bielefeld, 24 S. seria: Bielefelder Universitätsgespräche und Vorträge 3.
- Müller, B. (1993). Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg: Lambertus.
- Müller, K. R. (2001). Fallarbeit. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. S. 114 ff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Müller, K. R. (2003). Das Bildungskonzept `Fallarbeit` im Spiel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R., Schüßler, I. (Hrsg.) (2003). Ermöglichungsdidaktik. S. 120-141. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung, sowie der klinischen und pädagogischen Forschung. In: Kraimer, K. (Hrsg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, S. 58-157, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Rappe-Giesecke, K. (2004): Supervision für Gruppen und Teams. Berlin-Heidelberg-New York. Springer-Verlag.
- Riemann, G. (2003): Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel Sozialarbeit. ZBBS, Heft 2, 241-261.
- Schulz von Thun, F. (1996): Praxisberatung in Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- v. Kleist. H. (1993) Sämtliche Werke und Briefe. dtv.