

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

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



Studien und Berichte
zur Berufsbildung

Urding

VERSTEHEN UND
HANDELN
IM BETRIEBLICHEN
AUSBILDUNGSALLTAG

„Fallorientierte berufspädagogische
Fortbildung für
betriebliches Ausbildungspersonal“
Band 1: Ergebnisse

Kurt R. Müller
Moritz Mechler
Birgit Lipowsky

Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Gesundheit

F
M
E

U

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

Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag

**„Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches
Ausbildungspersonal“**

Band 1: Ergebnisse

**Untersuchung im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozial-
ordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, unterstützt mit Mitteln des
Bundesinstituts für Berufsbildung. - Band 1: Ergebnisse der wissenschaftlichen
Untersuchungen.**

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Bayerischen Staatsregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern im Zeitraum von fünf Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags-, Kommunal- und Europawahlen. Mißbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien, sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Staatsregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

2001



Universitäts-
bibliothek

Inventarnr.



13033653

Herausgeber: Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Gesundheit
Winzererstraße 9, 80797 München
Rb-Nr. 10/97/49

Druck: Max Schick GmbH Druckerei und Verlag
Karl-Schmid-Straße 13, 81829 München

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit behält sich alle Rechte vor.

Gegen eine Schutzgebühr von 10,- DM kann dieser Bericht beim Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit angefordert werden.

Vorwort

Mit dem vorliegenden Abschlußbericht zum Forschungsprojekt „Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag“ wird ein völlig neuartiges Konzept für die berufspädagogische Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals vorgestellt. Es geht dabei darum, die Handlungsmöglichkeiten der Ausbilderinnen und Ausbilder im Betriebsalltag zu erweitern und fachlich zu untermauern. Sie sollen befähigt werden, die komplexer gewordenen Situationen in ihrer pädagogischen Aufgabenstellung noch kompetenter zu bewältigen.

Die hier zusammengefaßten Ergebnisse der mehrjährigen wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Durchführung von Modellseminaren haben zum Ziel, die Ausbilderinnen und Ausbilder künftig noch besser zu qualifizieren und so zu einer weiteren Steigerung der Qualität der dualen Berufsausbildung beizutragen.

Allen Beteiligten, insbesondere den Teilnehmern an den verschiedenen Seminaren und den Wissenschaftlern, danke ich für ihren engagierten Einsatz. Dem Bundesinstitut für Berufsbildung danke ich für die Begleitung und finanzielle Förderung des Projekts, den Mitgliedern des Projektbeirats für ihre sachkundigen Anregungen. Letztlich werden die Früchte dieser Forschungsarbeit allen Jugendlichen zu Gute kommen, die nach wie vor in großer Zahl über die betriebliche Ausbildung ihren Weg als qualifizierte Fachkräfte in die Arbeitswelt suchen.

München, im November 1997



Barbara Stamm
Bayerische Staatsministerin
für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Gesundheit

E

A

1.

1.

1.

1.

1.

1.

1.

2.

2.

2.

2.

3.

3.

3.

3.

3.

4.

4.

4.

4.

4.

5.

5.

5.

5.

5.

INHALT

	SEITE
EINLEITUNG	1
A. GRUNDLEGUNG	5
1. Anlässe	5
1.1 Zur Begründung des Modellversuchs	5
1.2 Weiterbildung der Ausbilder im Kontext des Wandels	7
1.2.1 Wandel der lernbedeutsamen Bedingungen im Betrieb	7
1.2.2 Wandel der lernbedeutsamen Berufsbilder	8
1.2.3 Wandel der Lernenden in der Berufsausbildung	10
1.3 Der Wandel im Spiegel von Fallsituationen	12
2. Bildung - Verstehen und Handeln in Ausbildungssituationen	16
2.1 Die situative Eingebundenheit des Ausbilders als Bezugspunkt für Bildung	16
2.2 Bildung als diskursiver Zusammenhang von Deuten und Verstehen	18
2.3 Ein Beispiel: Verstehendes Deuten - der zweite Blick auf „Jugend heute“	19
3. Der Gegenstand der Untersuchung	20
3.1 Die Überarbeitung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes, insbesondere des „Arbeitsmodells“	21
3.2 „Feinanalyse“ ausgewählter Fallbearbeitungen	21
3.3 Bildungswirkungen der fallorientierten Fortbildung	22
3.4 Fallorientierte Fortbildung aus der Sicht von Weiterbildungsanbietern	23
4. Erhebungsverfahren der Untersuchung	24
4.1 Forschungsstrategie	24
4.2 Teilnehmende Beobachtung - Reflexion aus der Außenperspektive	25
4.3 Beobachtende Teilnahme - Reflexion aus der Innenperspektive	26
4.4 Focussierte Interviews	27
5. Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren	28
5.1 Verfahren zur Aufbereitung des Untersuchungsmaterials	28
5.2 Auswertungsverfahren	28
5.2.1 Gegenstandsbezogene Theorienbildung	28
5.2.2 Analytische und hermeneutisch-rekonstruktive Zugänge	29

	SEITE
B. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	34
6. Die Arbeitsstruktur der fallorientierten Fortbildung - Die „soziale Ordnung“ und das Arbeitsmodell	34
6.1 Wie wird die fallorientierte Fortbildung durchgeführt? - Die Gestaltung der Fallarbeit im Hinblick auf ihre „soziale Ordnung“	34
6.1.1 Der Innenkreis	34
6.1.2 Der Außenkreis	34
6.1.3 Der Gesamtkreis	35
6.2 Wie wird die Fallarbeit methodisch gestaltet? - Das Arbeitsmodell	36
6.2.1 Erzählen - Die Fallgeschichte darlegen (durch den Fall Erzähler)	38
6.2.2 Nachfragen - Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörer im Innenkreis)	40
6.2.3 Erleben - Die Anmutungen durch die Fallgeschichte mitteilen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)	43
6.2.4 Erleben - Die Anmutungen durch das Gehörte mitteilen (durch den Fall Erzähler)	46
6.2.5 Spuren suchen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)	47
* Theoretische Vertiefung: Fallverstehen als ein sinn-verstehender (hermeneutischer) Prozeß	51
6.2.6 Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)	57
* Ein Einblick in die Arbeit mit dem 6. Arbeitsschritt „Kernthemen entdecken und bearbeiten“ anhand eines Beispiels	59
* Theoretische Vertiefung: Wissensformen für das Verstehen des Falles und Bearbeiten der Kernthemen	80
6.2.7 Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen (durch den Gesamtkreis)	82
6.2.8 Dem Fall Erzähler Handlungswege eröffnen (durch den Gesamtkreis)	84
6.2.9 Sich vergewissern - Einsichten und Handlungspläne aus der Fallbearbeitung für die eigene Arbeit ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmer)	85
6.2.10 Über Erfahrungen mit der Fallarbeit berichten (durch die Gesamtgruppe)	87
6.3 Welche Folgerungen ziehen Teilnehmer aus den Fallbearbeitungen für ihr berufliches Arbeitsfeld? - Die Entwicklung von Handlungsplänen	88
6.4 Wie nehmen die Teilnehmer das Arbeitsmodell wahr und wie beurteilen sie die einzelnen Arbeitsschritte?	89

SEITE		SEITE
34	7. Der Zusammenhang von Fallarbeit und Kompetenzentwicklung - oder: Welche Auswirkungen können von der fallorientierten Fortbildung auf die Berufspraxis der Ausbilder erwartet werden?	100
34	7.1 Interessenlagen	100
34	7.2 Fallorientierte Fortbildung und Lerntransfer	101
	7.3 Lerntransfer als Forschungsproblem	103
34	7.4 Das „Bildungsschicksal“ von Herrn Klein (1. Beispiel)	104
34	7.4.1 Der Fall „Lüge“ von Herrn Klein	104
35	7.4.1.1 Die Entfaltung der Berufssituation von Herrn Klein	105
36	7.4.1.2 Die Fallgeschichte im Deutungshorizont von Herrn Klein	106
38	7.4.1.3 Deutungsangebote für Herrn Klein	106
40	7.4.1.4 Lernchancen für Herrn Klein aus der Fallarbeit	108
43	7.4.1.5 Herr Klein nach der Fallarbeit - Einschätzungen der Fallberater	110
46	7.4.2 Das Interview mit Herrn Klein zum Fall „Lüge“	111
47	7.4.3 Analyse des Deutungsrahmens von Herrn Klein mit Bezug zum Interview und zur Fallarbeit	125
51	7.4.3.1 Handlungssouveränität - Kompetenz - Integrität	126
57	7.4.3.2 Pädagogische Grundwerte - Deutung des Lernens - Beziehungen im Bildungsprozeß	128
59	7.4.3.3 Perspektivenwechsel - Reflexivität - Wahrheit	132
80	7.4.4 Zur „Passung“ von Bildungskonzept und Subjekt Der Fall „Lüge“ im Spannungsfeld von Lernen und Bildung	133
82	7.5 Das „Bildungsschicksal“ von Herrn Fromm (2. Beispiel)	139
84	7.5.1 Das Interview mit Herrn Fromm	139
85	7.5.2 Reflexionen zum Interview - Das Berufshandeln von Herrn Fromm im Spiegel seiner Seminarerfahrungen mit der Fallarbeit	151
87	7.6 Weitere Beispiele zum Zusammenhang von Fallarbeit und Berufsalltag -Interviews mit Frau Wenger, Frau Stolze, Herrn Schwabe, Frau Menzel, Herrn Rupp	156
89	7.6.1 Frau Wenger	158
	7.6.1.1 Der Fall	158
	7.6.1.2 Skizzierung der Fallbearbeitung	158
	7.6.1.3 Das Interview: Frau Wenger's Arbeit als Ausbilderin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - Gesprächsoffenheit und Konfliktbereitschaft als zentrale Bestandteile ihres veränderten Ausbildungsverständnisses	161

	SEITE		
7.6.2	Frau Stolze	167	
7.6.2.1	Der Fall	167	8.
7.6.2.2	Skizzierung der Fallbearbeitung	168	
7.6.2.3	Das Interview: Frau Stolzes Arbeit als Ausbilderin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - „Beratung“ als ein elementarer Teil ihres veränderten Rollenverständnisses	169	8.1
7.6.3	Herr Schwabe	174	8.1.1
7.6.3.1	Der Fall	174	
7.6.3.2	Skizzierung der Fallbearbeitung	175	8.1.1
7.6.3.3	Das Interview: Herrn Schwabes Arbeit als Ausbilder im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - die Wende im „Fall Gökan“ und die Neugestaltung des Ausbildungskonzeptes für die produktionsnahe Ausbildung	178	8.1.2
7.6.4	Frau Menzel	181	8.2
7.6.4.1	Der Fall	182	8.3.
7.6.4.2	Skizzierung der Fallbearbeitung	182	
7.6.4.3	Das Interview: Frau Menzels Arbeit als Ausbildungsleiterin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - die Orientierung an Prinzipien kollegialer Zusammenarbeit als neue Handlungsmaxime	185	8.3.1 8.3.2 8.3.3
7.6.5	Herr Rupp	189	
7.6.5.1	Der Fall	189	8.4
7.6.5.2	Skizzierung der Fallbearbeitung	190	
7.6.5.3	Das Interview: Herrn Rupps Arbeit als Ausbilder im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - Selbstvertrauen als unverzichtbare Voraussetzung und Motor für Lernentwicklung	194	8.4.1 8.4.2
7.7	Der „ideale Teilnehmer“: Die Frage nach der „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer - eine vergleichende und typisierende Betrachtung der Erkenntnisse aus verschiedenen Fallbearbeitungen in Verbindung mit den Reflexionen zu den Interviews	198	8.5 8.5.1
7.7.1	Berufliche Handlungsirritationen als treibende Kräfte für den Bildungsprozeß	198	
7.7.2	Emotionale und affektive Berührtheit als Nährboden für einen authentischen Umgang mit dem „Fall“	199	8.5.2 8.5.2
7.7.3	Krisenhafte Berufssituationen als Lernvoraussetzungen von existentieller Bedeutung	200	8.5.2 8.5.2
7.7.4	Die Suche nach einem Rollenprofil als Chance für persönliche Entwicklung und Erweiterung der sozialen Kompetenz	201	8.5.2
7.7.5	Der Dienst am Menschen als Triebfeder für die Berufs- und Fallarbeit	202	8.5.3
7.7.6	Mit- und Einfühlen in andere Menschen als ein Vermögen, das das Verstehen anderer in den Konfliktfällen der Fallarbeit in einem hohen Maß begünstigt	203	8.5.3
7.7.7	Rationale Klarheit und Leistungserwartungen als kognitiver Zugang zur Fallarbeit	204	8.5.3 8.5.3

	SEITE
8. Fallorientierte Fortbildung aus der Sicht der Träger und Anbieter von (beruflicher) Weiterbildung	206
8.1 Für welche Anbieter kann fallorientierte Fortbildung ein interessantes Segment im Weiterbildungsprogramm darstellen?	206
8.1.1 Strukturmerkmale der Ausbilder Aufgabe als Entscheidungskriterien für die Auswahl potentieller Adressaten fallorientierter Fortbildung	207
8.1.1.1 Ausbildung als Leitungsaufgabe	207
8.1.1.2 Ausbildung als Weisungsaufgabe	207
8.1.2 Bündelung der Strukturmerkmale beruflicher Aufgaben und lebensweltlicher Situationen	208
8.2 Beispiele für Träger/Anbieter fallorientierter Fortbildung	208
8.3 Probleme bei der Implementierung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes	210
8.3.1 Probleme aus der Sicht marktorientierter Weiterbildungsanbieter	210
8.3.2 Thesen zu den spezifischen Problematiken der fallorientierten Fortbildung	211
8.3.3 Was können marktorientierte Weiterbildungsanbieter tun, um die Implementierung des fallorientierten Bildungskonzeptes zu unterstützen?	218
8.4 Probleme aus der Sicht innerbetrieblicher Weiterbildung	220
8.4.1 Innerbetriebliche Weiterbildungsbedingungen als Risiken fallorientierter Fortbildung	220
8.4.2 Konsequenzen aus den Problemlagen	222
8.5 Einzelfragen bei der Durchführung fallorientierter Fortbildung aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter	223
8.5.1 Die Notwendigkeit der Abklärung eigener Interessen und Bildungsverständnisse	223
8.5.2 Seminarformen (Zeitformen) für fallorientierte Fortbildung	229
8.5.2.1 Übersicht über die Zeitformen in den Modellseminaren	229
8.5.2.2 Das Modell mit einem einmaligen Seminarblock von 4 Tagen	230
8.5.2.3 Das Phasenmodell mit mehreren, sehr kurzen Seminarteilen	231
8.5.2.4 Die zwei- und mehrphasigen Seminarmodelle	232
8.5.3 Teilnehmer der fallorientierten Fortbildung	247
8.5.3.1 Die Anzahl der Teilnehmer	247
8.5.3.1.1 Die Festlegung der „idealen“ Teilnehmerzahl als Kompromiß	247
8.5.3.1.2 Die Teilnehmerzahl mit Blick auf die Anzahl der „Fälle“	248

	SEITE
8.5.3.2 Die Zusammensetzung der Seminargruppe	251
8.5.3.2.1 Gemeinsamer Erfahrungshorizont	251
8.5.3.2.2 Frauen und Männer in der fallorientierten Fortbildung	252
8.5.3.2.3 Die Bedeutung der Altersstruktur der Teilnehmer	255
8.5.4 Die Fallberater	256
8.5.4.1 Notwendige Kompetenzen der Fallberater	256
8.5.4.2 Der Habitus der Fallberater als Filter für die Annäherung an das Fallkonzept	264
8.5.4.3 Die Anzahl der Fallberater	267
8.5.4.4 Frauen und/oder Männer als Fallberater	272
8.5.5 Bedingungen des Bildungshauses	274
8.5.5.1 Begründung des Standortes	274
8.5.5.2 Die Rhythmik der Fallarbeit und die Rahmenbedingungen des Bildungshauses	275
8.5.5.3 Die räumliche Ausstattung	277
8.5.5.4 Die medientechnische Ausstattung	278
9. Bisherige Veröffentlichungen zum fallorientierten Bildungskonzept und zum Modellversuch	279
10. Literaturverzeichnis	280

Das
scha
gisch
hiern

Knap
scher
samt

(1)
sche
betrie
hat. A
„bew
und A
folgr
der e
nen.
schlif
und
beruf
mit s
sich v
Mode
sche

In Te
„Arbe
geste
reflek
Ausbi
teress
ses F
zept I
Betra

(2)
sicht
betrie
lich d
Ausbi
keit v
Ausw
der er
den v
men,
tersuc
inges

EINLEITUNG

Das Forschungsteam, das vom Modellversuchsträger 1991 beauftragt wurde, die wissenschaftlichen Untersuchungen im Rahmen des Modellversuchs „fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder“ durchzuführen, legt hiermit den Ergebnisbericht über die Hauptuntersuchung des Modellversuchs vor.

Knapp 5 Jahre nach Beginn des ersten Modellseminars, 4 Jahre nach Vorlage des Zwischenberichtes über die Pilotphase des Modellversuchs und nach Durchführung von insgesamt 9 Modellseminaren wird der Abschlußbericht vorgelegt. Dieser hat vier Schwerpunkte:

(1) Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand die Herausforderung, ein **berufspädagogisches Fortbildungskonzept** zu entwickeln und zu überprüfen, das die Handlungsfähigkeit betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder sowohl zur Voraussetzung als auch zum Ziel hat. Ausbilder verfügen in aller Regel über ein kultur- und berufsspezifisches Repertoire an „bewährten“ Handlungsmustern und Fähigkeiten, mit denen sie die alltäglichen Aufgaben und Anforderungen in der Berufsausbildung Jugendlicher nach eigener Einschätzung „erfolgreich“ bewältigen. Solange diese Handlungsroutinen greifen, stellt sich die Frage nach der eigenen Fortbildung kaum, zumindest nicht mit Bezug zu erfahrenen Handlungsirritationen. Weiterbildung bekommt jedoch dann eine spezifische Wertigkeit, wenn sich die eingeschliffenen Handlungsmuster als nicht (mehr) erfolgreich erweisen, wenn die eigene Urteils- und Entscheidungskompetenz in Berufsausbildungssituationen brüchig wird. Dann wird berufspädagogische Fortbildung möglicherweise zur Chance, sich in Auseinandersetzung mit sich selbst, den (sich ändernden) Rahmenbedingungen der Berufsausbildung und den sich wandelnden Aufgaben der Ausbilder weiterzuentwickeln. An dieser Stelle setzt der Modellversuch an. Für diese Ausgangssituation wurde das „fallorientierte berufspädagogische Fortbildungskonzept“ entwickelt und überprüft.

In Teil 6 des Berichtes wird das methodische Kernstück des Bildungskonzeptes, das sog. „Arbeitsmodell“ eingehend theoretisch begründet, in seiner zuletzt praktizierten Form dargestellt, in seinen Handlungsanforderungen an Teilnehmer und Fallberater kommentiert und reflektiert sowie hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit aus der Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder eingeschätzt. Dieser Teil des Ergebnisberichtes könnte für all jene besonders interessant sein, die entweder als **Dozent/Trainer** oder als **Weiterbildungsanbieter** auf dieses Fortbildungskonzept neugierig geworden sind und überprüfen wollen, was dieses Konzept konkret ausmacht und ob man es ernsthaft für die eigenen in Ziele und Interessen in Betracht ziehen will.

(2) Die Leistungsfähigkeit von Fortbildungskonzepten kann sich in verschiedenster Hinsicht erweisen. Im Rahmen des Modellversuchs interessierte vor allem die Frage, ob die betriebsextern und seminaristisch angelegte pädagogische Fortbildung der Ausbilder letztlich die Berufsbildungspraxis in den Betrieben erreichen würde, ob sie sich im Handeln der Ausbilderinnen und Ausbilder, also letztlich in ihrer (weiter-) entwickelten Handlungsfähigkeit wiederfinden lassen würde. Dieses Interesse wurde in die Frage gekleidet: Welche Auswirkungen können von der fallorientierten Fortbildung auf die Berufspraxis der Ausbilder erwartet werden? Um eine begründete Antwort auf diese Frage geben zu können, wurden von den 56 Ausbildern, die an den Modellseminaren der Hauptuntersuchung teilnahmen, 44 Ausbilder in ihren Betrieben aufgesucht und interviewt. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden in Teil 7 anhand ausgewählter Beispiele dargestellt, kommentiert und eingeschätzt.

Vor allem die **Ausbilder** und **Ausbilderinnen**, die sich die Frage stellen, ob dieses fallorientierte Fortbildungskonzept ihre Praxis ernst nimmt und ihnen für ihre praktische Tätigkeit erwägenswerte Hilfen anbieten kann, werden sich für diesen Teil interessieren. Aber auch das **Bildungsmanagement in den Betrieben**, das die Weiterbildungsteilnahme von Ausbildern in aller Regel verantwortet, wird diesen Teil besonders daraufhin überprüfen, ob und ggfs. in welcher Weise sich Weiterbildungserwartungen entlang fallorientierter berufspädagogischer Fortbildung erfüllen.

(3) Pädagogisch begründbare Fortbildungskonzepte sind, wenn sie sich am Weiterbildungsmarkt etablieren wollen, auf die Unterstützung von Weiterbildungsanbietern angewiesen. Dies gilt umso mehr, wenn das Konzept einen innovativen Impuls für die Weiterbildungspraxis darstellt, d.h. wenn die Risiken der Implementierung des Konzeptes noch kaum abschätzbar erscheinen. Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung unterliegt diesen Rahmenbedingungen. Deshalb wurde in Teil 8 das fallorientierte Fortbildungskonzept aus der Sicht von Weiterbildungsträgern beleuchtet und hinsichtlich seiner Chancen und Risiken diskutiert. Dieser Teil des Ergebnisberichtes dürfte deshalb vor allem für **Weiterbildungsanbieter** in den verschiedenen Feldern der beruflichen und nicht-beruflichen Weiterbildung interessant sein. Aber auch für **Fallberater** sind eine Fülle an Gesichtspunkten aufgeworfen, die für ihre Arbeit mit dem Fortbildungskonzept überlegenswert erscheinen.

(4) Forschungsberichte sind Versuche, hochkomplexe und hochdifferenzierte soziale Situationen, im vorliegenden Fall 9 Modellseminare, so zu verdichten, daß sich daraus relevante Erkenntnisse für Entscheidung Interessierter ergeben. Im vorliegenden Fall z.B. Entscheidungen von **Betrieben**, ihren Ausbildern die Teilnahme an einer fallorientierten Fortbildung zu ermöglichen oder für **Weiterbildungsanbieter**, das Konzept als neues Element dem eigenen Weiterbildungsprogramm anzugliedern. Diese „Verdichtungen“ bereinigen den Seminarprozeß in aller Regel von allem Subjektiven, Erfahrungsgesättigten, Emotionalen. Übrig bleiben eher abstrakte Überlegungen, die vielen den Zugang zum Gegenstand eher verstellen als erleichtern. Dies ist einer der Gründe, weshalb das Forschungsteam entschied, einige „unbearbeitete“, d.h. wissenschaftlich nicht weiter aufbereitete Materialien aus dem Forschungsprozeß im **Materialband** (Band 2 des Forschungsberichtes) der interessierten Öffentlichkeit - der berufs- und erwachsenenpädagogischen Wissenschaft, den Weiterbildungsanbietern und den Fallberatern zur Verfügung zu stellen. Besonderes Interesse könnte das Transkript der Tonbandaufnahme einer kompletten Bearbeitung des **Falles von Frau Wenger**¹ in einem der Modellseminare finden. Der Text vermittelt einen unverstellten Blick auf die Arbeit mit dem fallorientierten Bildungskonzept, mit all seinen Schleifen, Kurven und Verknäuelungen - aber auch mit seinem intensiven Bemühen, ja Ringen um vertieftes Verstehen, um neues, hilfreich erscheinendes Wissen und um die Suche nach Auswegen aus einer schwierigen Handlungssituation.

Auch der von **Moritz Mechler** rekonstruierte und analysierte „Fall Larsen“ dürfte bei all jenen, die sich in die interne Handlungs- und Begründungsstruktur des Fortbildungskonzeptes intensiver einarbeiten wollen², die das Bemühen der Ausbilder und Fallberater um das Durchdringen einer schwierigen Ausbildungsproblematik nachvollziehen wollen und die dabei aufgetretenen Schwierigkeiten kennenlernen und bedenken wollen, höchstes Interesse finden. Die übrigen Texte, entstanden über die teilnehmende Beobachtung in den Modell-

¹ Alle Namen, die in diesem Ergebnisbericht und im Materialband genannt werden, sind anonymisiert.

² Dies dürften vor allem interessierte Fallberater sein.

seminaren, sprechen unterschiedliche Themenkreise an. Der interessierte Leser wird schnell erkennen, welche Texte für ihn von besonderer Bedeutung sind.

Diese Vielfalt der Untersuchungsthemen verlangt jeweils unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge. Dem Leser wird zugemutet, sich auf eine Fülle an unterschiedlichen wissenschaftlichen Argumentationslinien einzulassen und den oft spiralförmig anmutenden Erkenntnisbemühungen zu folgen. Er wird, wenn er sich der Mühe / der Lust unterzieht, alle Texte zu studieren, identische Textteile (z.B. Interviewausschnitte; Beobachtungsprotokolle) in ganz unterschiedlichen Kontexten wiederfinden. Dies ist vom Forschungsteam gewollt - es ist Ausdruck der Vielperspektivität, mit der der Gegenstand des Modellversuchs betrachtet wurde.

Die folgenden **vier Details** sind zum Verständnis der Textabfassung hilfreich:

1. Das Gebot der besseren Lesbarkeit des Textes ließ es geraten erscheinen, in der männlichen Form zu schreiben. Wenn also im Text z.B. von „Ausbildern“ geschrieben wird, dann sind stets die Ausbilderinnen und Ausbilder aus dem kaufmännischen und gewerblichen Bereich der betrieblichen Berufsausbildung gemeint. Wenn von Fallberatern geschrieben wird, dann sind stets die Frauen und Männer gemeint, die sich der Herausforderung der Moderation, der Beratung und der Fortbildung im Kontext von Fallarbeit gestellt haben.
2. An manchen Stellen wurde die männliche Form auch deshalb gewählt, um die Anonymität der Personen und Situationen zu erhöhen. Prinzip ist, daß die Namen aller genannten Personen, Institutionen und Orte frei erfunden sind. Ähnlichkeiten mit lebenden Personen oder Betrieben sind deshalb rein zufällig. Dies gebietet die Ethik der Wissenschaft und die Wertschätzung derjenigen, die sich in diesem Modellversuch engagiert haben.
3. Wörtliche Reden, aus den Transkripten der Tonbandaufnahmen entnommen, sind in den allermeisten Fällen in kursiver Schrift und mit einer kleineren Schriftgröße kenntlich gemacht.¹ Dies gilt auch für Texte, die im Verlauf der Modellversuche vom Wissenschaftsteam erstellt und nun in den Ergebnisbericht integriert wurden.
4. Dieser Bericht besteht aus mehreren Teilen und Unterteilen, die von den drei Autoren zwar in gegenseitiger Abstimmung, aber letztlich dann doch eigenständig verfaßt wurden. Wir meinen, daß dies der Schlüssigkeit der Argumentation keinen Abbruch getan hat, daß sich die verschiedenen Teile nahtlos ineinander fädeln und wir einen Bericht „aus einem Guß“ vorlegen. Deshalb und in gegenseitiger Wertschätzung der wissenschaftlichen Arbeit haben wir auf den getrennten Ausweis der Autoren bei den verschiedenen Teilen verzichtet. Die Autoren tragen also die volle Verantwortung für den gesamten Bericht.

Wir danken dem **Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit**, insbesondere Herrn Leitender Ministerialrat **Gustav Angerbauer** und Herrn Oberregierungsrat **Hinrich Schlotfeldt** für ihr großes Engagement im Bereich der Berufsbildung und ihre Weitsicht, den innovativen Impuls für die Praxis der berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder bereitwillig und gegen manchen Widerstand aufgegriffen und den Modellversuch und die wissenschaftliche Begleitung durch vielfältige Unterstützung, die weit über das übliche Maß hinausging, ermöglicht zu haben.

¹ An verschiedenen Stellen werden die Transkriptionsregeln für diese Texte erläutert, wie z.B. (...), ein Satzteil konnte nicht übertragen werden, oder .. (kurze Sprechpause).

Wir danken auch dem **Bundesinstitut für Berufsbildung**, insbesondere Herrn **Konrad Kutt**, der sich von Anfang an für die Ideen dieses Modellversuchs engagierte und in der Endphase auch mit finanziellen Mitteln unterstützte. Schließlich danken wir auch den **Mitgliedern des Projektbeirates** des Modellversuchs, also den Vertretern der Weiterbildungspraxis, die das Ringen um dieses Fortbildungskonzept von Anfang an mit wohlwollendem Rat unterstützt haben:

- * Michael Bergmann, Deutscher Gewerkschaftsbund, München
- * Walter Bönisch, Vereinigung der Arbeitgeberverbände in Bayern, München
- * Dr. Jürgen Buresch, Bayerische Motorenwerke AG, München
- * Dr. Edgar Geiselhardt, Bayerische Hypotheken- und Wechselbank, München
- * Dr. Dietmar Glautz, Handwerkskammer für München und Oberbayern, München
- * Dr. Dr. Hans Hablitzel, Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Verkehr
- * Dieter Leutzinger, Nürnberger Versicherungen, Nürnberg
- * Wolfgang Menschel, DeTeWe, München
- * Helmut Paulik, Industrie- und Handelskammer für München, München
- * Johannes Weigl, Kolping-Erwachsenen-Bildungswerk, München
- * Dr. Dieter Winkelmann, Sparkassenakademie Bayern, Landshut

Wir hoffen, daß sich die Arbeit an diesem Fortbildungskonzept in ihrem Sinne entwickelte und daß sie deshalb mithelfen werden, der fallorientierten Fortbildung als neuem Fortbildungskonzept eine Chance der Bewährung in den von ihnen repräsentierten und verantworteten Feldern der Weiterbildungspraxis zu eröffnen.

Danken möchten wir auch den Fallberaterinnen und Fallberatern, die sich auf das Abenteuer, an der Entwicklung und Ausgestaltung eines innovativen Fortbildungskonzeptes mitzuwirken, eingelassen haben. Für sie war es nicht immer leicht, die Konzeptanforderungen, die eigenen, gewachsenen beruflichen Kompetenzen sowie die Ansprüche der wissenschaftlichen Begleitung zu integrieren. Ihre Bereitschaft, sich stets am wissenschaftlichen Dialog zu beteiligen, war uns besonders hilfreich. Für sie war der Modellversuch, dies wissen wir, auch Herausforderung und Chance, die eigene Konzeptkompetenz weiterzuentwickeln.

In ganz besonderer und herzlicher Weise danken wir jedoch den vielen Ausbilderinnen und Ausbildern, den engagierten Frauen und Männern aus der betrieblichen Ausbildungspraxis, die wir in den Seminaren kennen und schätzen gelernt haben. Ihre uneingeschränkte Bereitschaft, sich den Anforderungen der wissenschaftlichen Begleitung und des fallorientierten Fortbildungskonzeptes zu stellen und sich darauf einzulassen, hat diesen Bericht erst möglich gemacht. Sie gaben uns die Chance zu lernen; deshalb sind wir ihnen in besonderer Weise verpflichtet. Wir hoffen, mit dieser Untersuchung ihr fortbildungspolitisches Anliegen, die pädagogische Fortbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern vorwärtszubringen, unterstützen zu können.

Am Ende eines langen, immer fordernden und interessanten Weges bleiben viele Persönlichkeiten und persönliche Begegnungen in Erinnerung. Die Lust, mit Ausbilderinnen und Ausbildern zusammenzuarbeiten und gemeinsam neue „Fälle“ aus der betrieblichen Ausbildungspraxis zu durchdenken, ist ungebrochen.

A. GRUNDLEGUNG

1. Anlässe

1.1 Zur Begründung des Modellversuchs

Modellversuche in der Weiterbildung sind, im Unterschied zur alltäglichen Weiterbildungspraxis, dadurch gekennzeichnet, daß sich die Bildungspraxis der wissenschaftlichen Begleitung und Reflexion öffnet und stellt. Die Öffnung der Praxis für das wissenschaftliche Erkenntnisstreben ist für die Praxis nicht immer ein Gewinn, weil sich der Wissenschaftsbetrieb aus ihrer Sicht nicht selten in unerwünschter Weise in die Praxis einmischt und/oder sich die Ergebnisse der Zusammenarbeit letztlich als enttäuschend erweisen. Aber auch für die Wissenschaft ist die Zusammenarbeit mit der Praxis nicht immer eine echte Chance zur Theorieentwicklung, weil sich die Praxis dem wissenschaftlichen Erkenntnisstreben oft nur unter einschränkenden Rahmenbedingungen öffnet. Praxis folgt zumindest partiell einer anderen Vernünftigkeit als Wissenschaft, Wissenschaft ist zumindest partiell anderen Prinzipien verbunden als Praxis.

Um die Distanz zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis zu überbrücken, bedarf es eines besonderen Willens; bei Modellversuchen ist dies der politische Wille. Modellversuche im Bildungsbereich werden dann eingerichtet, wenn es aus bildungspolitischer Sicht Gründe gibt, der Bildungspraxis (innovative) Impulse anzubieten, die diese selbst nicht setzen will oder kann. Dies ist auch das Grundmotiv für die Einrichtung der Modellseminare „fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder“ seitens des Modellversuchsträgers. Der Impuls mit der Einrichtung eines Modellversuchs wendet sich an eine Weiterbildungspraxis für betriebliches Ausbildungspersonal, die sich seit vielen Jahren thematisch und konzeptionell kaum entwickelt. Der einzige nennenswerte Impuls in den letzten Jahren war die Aktualisierung des Rahmenstoffplans für die „Ausbildung der Ausbilder“ gem. AEVO im Jahre 1994 durch den Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung. Übergeordnetes Ziel dieser Neufassung ist die **Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit** der Ausbilder durch eine handlungsorientierte Lehrgangsgestaltung bei den sog. „AdA“-Seminaren. Nach dem Willen des Hauptausschusses soll der Ausbilder dadurch selbst jene Fähigkeiten entwickeln, „die er bei den Auszubildenden aufbauen soll“¹. Der Ausbilder soll lernen, Lehr- und Lernprozesse ganzheitlich zu gestalten und am „Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit“² auszurichten. Den Auszubildenden sollen jene „Handlungs- und Entscheidungsspielräume“ eröffnet werden, „die notwendig sind, um selbständiges Denken und Handeln im Berufsleben systematisch aufzubauen und zu entfalten.“³

Die Erprobung dieses neugefaßten Rahmenstoffplans für die „Ausbildung der Ausbilder“ in Modellversuchen hat indes gezeigt, daß die „Sachgebietsstruktur nur schwer mit dem zentralen Qualifizierungsziel der **Förderung beruflicher Handlungskompetenz** in Einklang zu bringen war. Hierfür eignen sich **aufgaben- und problemorientierte Fragestellungen, die sich aus typischen Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag des Ausbilders ableiten**⁴. Diese können jedoch nur selten einem Sachgebiet zugeordnet werden.“⁵

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 87

² Ebenda, S. 87

³ Ebenda, S. 87

⁴ Hervorhebungen durch die Verfasser.

Diese ernüchternde Bilanz eines Innovationsimpulses erscheint charakteristisch für die Gesamtsituation der **pädagogischen** Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Denn die Situation wird verschärft, wenn man an die **Weiterbildungsangebote** für betriebliche Ausbilder denkt, die sich an die „AdA“ eigentlich anschließen und ein berufs begleitendes, berufliches Handeln unterstützendes und weiterentwickelndes Moment darstellen sollten.

Dazu heißt es im Berufsbildungsbericht 1995: „In den alten Ländern haben in den letzten fünf Jahren vor der Befragung mehr als die Hälfte aller Ausbilder und Ausbilderinnen einen Lehrgang, Kurse oder Seminare besucht, die der Weiterbildung gedient haben. .. Andere Möglichkeiten zur Fortbildung werden ebenfalls stark in Anspruch genommen: Fast ein Drittel der nebenberuflich und mehr als die Hälfte aller hauptberuflich Auszubildenden hat in den letzten fünf Jahren Fachmessen, Ausstellungen, Kongresse oder Fachvorträge besucht; vergleichbar hoch ist die Bereitschaft, besondere Aufgaben zu übernehmen, um den eigenen beruflichen Erfahrungshorizont zu erweitern. Dementsprechend groß ist auch bei vielen Auszubildenden der Wunsch, die eigenen Kenntnisse weiter aufzufrischen oder zu ergänzen: 70 % des hauptberuflichen und 63 % des nebenberuflichen Ausbildungspersonals sehen hier für sich einen Weiterbildungsbedarf, vor allem in den Gebieten Computertechnologie/EDV-Hardware und Datenverarbeitung/EDV-Software, aber auch in den Bereichen Management/Organisation/Personalwesen, Produkt-/Materialkenntnisse, Arbeitsrecht und Erziehung/Pädagogik/Psychologie.“⁵

Diese hohe Weiterbildungsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals steht in bemerkenswerter Diskrepanz zu den Weiterbildungskonzepten, die in der Praxis angeboten werden. Für den Bereich Erziehung, Pädagogik, Psychologie, der hier besonders interessiert, sind keine Bemühungen bekannt, ähnlich wie für die „AdA“, ein auf die Berufsaufgaben der Ausbilder zugeschnittenes und den sich verändernden Rahmenbedingungen für die betriebliche Ausbildung angemessenes Weiterbildungskonzept zu entwickeln. Das für die **berufspädagogische Grundbildung** der Ausbilder vom Hauptausschuß definierte Ziel einer „handlungsorientierten Lehrgangsgestaltung“ ist für die **pädagogische Fortbildung** der Ausbilder nirgends formuliert bzw. konzeptionell entwickelt. Auch in der pädagogischen Fortbildung dominiert die „Sachgebietsstruktur“, die, wie oben als Ergebnis der Modellversuche mit dem revidierten Rahmenstoffplan kritisch vermerkt, nur schwer mit dem zentralen Qualifizierungsziel der Förderung beruflicher Handlungskompetenz in Einklang zu bringen ist.

An dieser Stelle setzt der politische Wille zur Einrichtung eines Modellversuchs für die pädagogische Fortbildung betrieblichen Bildungspersonals an: es gilt zu überprüfen, ob das Konzept der sog. „fallorientierten pädagogischen Fortbildung“ einen innovativen Impuls für eine - den gegenwärtigen Herausforderungen der Auszubildertätigkeit angemessene - Fortbildung darstellen kann. Im besonderen gilt es zu überprüfen, ob dieses Fortbildungskonzept die **Handlungsebene der betrieblichen Berufsausbildungspraxis** erreicht und ob erwartet werden kann, daß die Kompetenz betrieblicher Ausbilder zum Handeln in berufspädagogischen Alltagssituationen durch die Teilnahme an der fallorientierten pädagogischen Fortbildung in neuer Weise fundiert, wiederhergestellt oder weiterentwickelt wird.

⁵ Ebenda, S. 87 f.

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1995, S. 88

Mit Be
Berufs
auch f
beruf
Die G
kompl
gewach
sich st
notwen
ansatz
dingun
ben un

Zunäch
stattge
Berufs
„Wand
Prozeß
tionsfor
tierung
Hinterg
sellscha
In wirts
Unterne
gen, de
fristiger
Flexibil
beschle
können.

1. Betri
In den
beitsorg
tionen
digen V
flexible
auch re
flexiblen
schlägt
logisch
In arbei
duktions
werden

1.2 Weiterbildung der Ausbilder im Kontext des Wandels

Mit Bezug auf die Berufsaufgaben der Ausbilder und den aktuellen Herausforderungen ihrer Berufstätigkeit wird der Begründungsbogen für die Weiterbildung der Ausbilder und damit auch für entsprechende Weiterbildungskonzepte zu **gesellschaftlichen, betrieblichen und beruflichen Veränderungen** geschlagen, wie sie in den letzten Jahren stattgefunden haben. Die Grundannahme ist, daß diese Veränderungen die Berufsaufgaben der Ausbilder verkompliziert haben, daß das berufspädagogische Handeln der Ausbilder sich nicht (mehr) auf gewachsene Handlungsrouitinen stützen kann, daß Ausbilder immer öfter gezwungen sind, sich stärker als bisher in schwierigen Konfliktsituationen zu bewegen und daß die dafür notwendigen Kompetenzen neu erworben werden müssen. Diese These wird im folgenden ansatzweise entfaltet. Zunächst wird auf einige Änderungen der traditionellen Rahmenbedingungen für die Ausbildertätigkeit hingewiesen, die Folgen für das Ausbilderhandeln haben und die in ihrer Bedeutung für die Weiterbildung der Ausbilder bedacht werden müssen.

1.2.1 Wandel der lernbedeutsamen Bedingungen im Betrieb

Zunächst einige Hinweise zu betrieblichen Veränderungen, wie sie in den letzten Jahren stattgefunden haben. Einige der gängigen Argumente werden kurz erwähnt; sie sind dem **Berufsbildungsbericht 1996** der Bundesregierung entnommen. Unter der Überschrift **„Wandel des Lernens im Betrieb“** wird festgestellt: *„In den letzten Jahren hat das Lernen im Prozeß der Arbeit zunehmende Bedeutung erhalten. Neue Lernorientierungen und neue Organisationsformen betrieblichen Lernens sind entstanden. Das 'lernende Unternehmen' und Lernorientierungen wie 'Organisationslernen' und 'Gruppenlernen' sind Ausdruck dieser Entwicklung. Hintergrund hierfür ist der allgemeine wirtschaftliche Umbruch und der Wertewandel in der Gesellschaft.*

In wirtschaftlicher Hinsicht geht es um die umfassende Rationalisierung und Reorganisation von Unternehmens- und Wertschöpfungsprozessen. Verschärfte internationale Wettbewerbsbedingungen, der Zwang zur raschen Produktinnovation, zur variantenreicheren Produktion und zu kurzfristigen Lieferfähigkeiten sind Hauptursachen dieses Wandels. Vieles deutet darauf hin, daß sich Flexibilität und Innovationsfähigkeit des Wirtschafts- und Arbeitssystems in Zukunft weiterhin beschleunigen werden, um in zunehmend international verflochtenen Marktsituationen bestehen zu können.

1. Betriebliche Entwicklungen

*In den Betrieben korrespondiert der allgemeine wirtschaftliche Wandel mit technologischen, arbeitsorganisatorischen und qualifikatorischen Veränderungsprozessen. **Technologische Innovationen**¹, besonders die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, haben die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, um anstelle arbeitsteilig organisierter Massenproduktion die flexible Spezialisierung zu ermöglichen. Durch informationstechnologische Vernetzungen erhalten auch relativ kleine Betriebseinheiten Autonomie- und Dispositionsspielräume, was sich u.a. in flexiblen Fertigungssystemen, Fertigungsinseln und Fertigungszellen zeigt. Auch in Kleinbetrieben schlägt sich diese Entwicklung nieder. Computergestützte Arbeitsmittel und informationstechnologisch gesteuerte Auftragsplanung und -durchführung setzen sich immer stärker durch.*

*In **arbeitsorganisatorischer Sicht**² nehmen ganzheitliche und erweiterte Arbeitsprozesse zu. Produktionsarbeiten, Qualitätskontrolle, Instandhaltungsarbeiten sowie Prozeßkontrollfunktionen werden integriert. Durch Gruppenarbeit sowie Insel- und Zirkelorganisationsformen werden tay*

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Hervorhebung durch die Verfasser.

loristische Arbeitsstrukturen zurückgedrängt. Eine auftragsbezogene Produktion mit hoher Flexibilität und relativer Autonomie unterer Hierarchieebenen setzt sich seit den 70er Jahren zunehmend durch.

Dies geht mit deutlich **veränderten Qualifikationsanforderungen**¹ einher. Die Arbeit wird nicht nur durch die wiedergewonnene Breite von Tätigkeitsbereichen qualitativ aufgewertet, sondern ebenso durch Gestaltungsoptionen, die in offenen Handlungsabläufen, ganzheitlichen Arbeitsaufgaben und der Feinstrukturierung der Arbeitsorganisation liegen. Gemeinsam sind diesen Aufgaben die Reintegration bisher getrennter Arbeitsfunktionen sowie ein hohes Maß an Selbststeuerung. Gruppenarbeits- und Selbstlernkonzepte erhalten Priorität. Der Grad der Durchsetzung und Verbreitung neuer Organisations- und Qualifikationsstandards und mehr noch die Frage ihrer Vor- und Nachteile in arbeitswissenschaftlicher und berufspädagogischer Hinsicht sind noch nicht auf analytisch und empirisch abgesicherter Basis beantwortet. Für die nächsten Jahre deutet vieles auf ein Nebeneinander unterschiedlicher Arbeits- und Organisationskonzepte hin.

2. Neue Lernorientierungen

Die ständig wachsende Geschwindigkeit betrieblicher Veränderungen und die daraus resultierende Notwendigkeit, sich in einer immer komplexer werdenden Umwelt zu orientieren, machen Lernen in der Arbeit immer wichtiger. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit einzelner sowie sozialer Gruppen und Systeme werden unerlässlich und sind von strategischer Bedeutung, um Qualitätssicherung, Verbesserungsprozesse und Produktinnovation zu bewirken. Wechselseitige Bezüge von modernen Unternehmens- und Organisationsentwicklungen und persönlichkeitsbezogenen Lern- und Bildungskonzepten zeichnen sich im Konzept einer modernen Didaktik beruflicher Bildung ab...²

Unabhängig davon, ob man die hier diagnostizierten Veränderungen in ihren Ursachen anders erkennt, in ihren Ausprägungen anders beschreibt und in ihren Folgen anders einschätzt, es bleibt der empirische Sachverhalt, daß sich die Ausbildungsgestaltung in vielen Betrieben durch politisch-ökonomisch-technisch induzierte Turbulenzen in ihren Rahmenbedingungen und in ihren internen Gestaltungsprozessen im Umbruch befindet, daß Ausbilder demnach gefordert sind, sich diesen Veränderungen zu stellen (mitzugestalten) und darüber ihre Tätigkeit und ihre Rolle im Betrieb neu zu definieren. Der pädagogischen Weiterbildung der Ausbilder mag dabei die Aufgabe zufallen, diesen Prozeß der Auseinandersetzung zu unterstützen und das **Professionalisierungspotential**, das diese Veränderungen enthalten, mit zur Entfaltung zu bringen.

1.2.2 Wandel der lernbedeutsamen Berufsbilder

Die Berufsausbildung in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen vollzieht sich auf der Grundlage der sog. Berufsordnungsmittel, deren wichtigstes das Berufsbild für den jeweiligen Ausbildungsberuf darstellt. Berufsbilder definieren für die Ausbildung u.a. die Lernbereiche und das Lernniveau. Insofern definieren sie einen Teil des Anforderungsniveaus der Ausbildertätigkeit.

Die eben beschriebenen ökonomisch-technischen Entwicklungen schlagen unmittelbar auf diese Planungsgrundlage für die Ausbilder durch. Dazu ein Beispiel, wieder dem Berufsbildungsbericht 1996 entnommen.

„Neue Strukturen und Anforderungen in kaufmännischen Berufen am Beispiel Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 70

Wirt.
kauf
Stich
Eins
gang
Entw
kauf
Welc
zu zi
man
trete
gen)
... gi
entie
lung
peten
Die b
se un
schni
fe in
kauf
nann
hand

Die
techn
tisch
Ausb
die A
werd
men
und s
fähig
Ange

Für A
Diese
neuge
der p
aller
lagen
und

¹ Bund
² Ein
und -v
allerdi
dem e
Deutu
von A
³ Diese
ganze
kern f
Auszu

Wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Entwicklungen haben die Anforderungen an die kaufmännischen Berufe nachhaltig verändert.

Stichworte wie Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft, Internationalisierung der Märkte, Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken, Arbeitsintegration bzw. Integrierte Vorgangs- oder 'Rundum-Sachbearbeitung' sowie verstärkte Kundenorientierung beschreiben diese Entwicklungen, die in unterschiedlicher Ausprägung die Rahmenbedingungen und Anforderungen kaufmännischer Berufe ausmachen.

Welche Schlußfolgerungen daraus für die Qualifikationsanforderungen und die Berufsausbildung zu ziehen sind, wurde im Rahmen der Neuordnung der Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau diskutiert und beispielhaft in der zum 1. August 1996 in Kraft tretenden Ausbildungsordnung strukturell und inhaltlich (in Lernzielen und Prüfungsanforderungen) umgesetzt.

... ging es darum, mit dem neuen Leitbild des kundenorientierten Mitarbeiters bzw. der kundenorientierten Mitarbeiterin im Innen- und/oder Außendienst auch die notwendige berufliche Handlungsfähigkeit durch Vermittlung bzw. Förderung von Fachkompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz zu verbinden. ...

Die beschriebenen Veränderungen sind natürlich vor dem Hintergrund der spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der Versicherungswirtschaft entstanden und deshalb auch darauf zugeschnitten. Gleichwohl spiegeln sie die Antwort auf Entwicklungen, die andere Branchen und Berufe in ähnlicher Weise betreffen, wider. Der Neuordnung der Berufsbildung zum Versicherungskaufmann/.. kommt insoweit eine Vorreiterfunktion bei der Neuordnung, insbesondere der sogenannten 'großen' kaufmännischen Berufe (Bankkaufmann/.. Kaufmann/.. im Groß- und Außenhandel, Industriekaufmann/..) zu.¹

Die Neufassung der Berufsbilder entspringt, dies wurde hier deutlich, wirtschaftlich-technisch definierten Interessenlagen, sie ist vor allem gesellschafts- und wirtschaftspolitisch motiviert. Das Ergebnis dieser Entscheidungen definiert den inhaltlichen Rahmen der Ausbildertätigkeit sowie das Anforderungsniveau, auf dem ausgebildet werden soll. Die für die Ausbilder sich daraus ableitenden Folgen für ihr Handeln werden, sofern sie diskutiert werden, primär im **didaktisch-methodischen** Bereich gesehen. In diesem Kontext bekommen dann neue „**Lernprinzipien**“ (Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Selbstverantwortung) und sog. „**neue Lernformen**“ (Gruppenarbeit, Leittext, Neue Medien) ihre Begründungsfähigkeit und Attraktivität. Im Weiterbildungsangebot für Ausbilder spielen sie, neben den Angeboten zur fachlichen Weiterbildung, mit Recht eine wichtige Rolle.

Für Ausbilder sind die neu gefaßten Berufsbilder ein Datum², mit dem sie „leben müssen“. Dieser Hinweis soll andeuten, daß Ausbilder aus ihrer spezifischen Interessenlage heraus die neugefaßten Berufsordnungsmittel nicht generell als „Fortschritt“ erleben, so wie dies auf der politischen Ebene wohl gesehen wird. Vielmehr entstehen für viele Ausbilder aus dem in aller Regel gestiegenen Anforderungsniveau der neuen Berufsbilder oft schwierige Problemlagen, die aus der Diskrepanz zwischen dem hohen Anforderungsniveau der Berufsbilder und - aus der Sicht der Ausbilder betrachtet und mit ihren Worten ausgedrückt³: der

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 68

² Ein Datum deshalb, weil die Ausbilder, die letztlich diese Entscheidungen in konkrete Ausbildungsformen und -verfahren überführen müssen, an diesen Entscheidungen nicht beteiligt sind. Verkannt werden darf allerdings nicht, daß die Umsetzung der Ausbildungsordnungen in den betrieblichen Rahmen den Ausbildern eine Fülle an Entscheidungs- und Handlungsfreiräumen eröffnet, die sie mit ihren pädagogischen Deutungsmustern besetzen. Hier eröffnet sich ein weiter Spielraum für die berufspädagogische Fortbildung von Ausbildern.

³ Diese Feststellung fußt auf den Erfahrungen in den Modellseminaren, in denen von den Teilnehmern eine ganze Reihe an schwierigen Ausbildungssituationen als „Fälle“ eingebracht wurden, in denen der Problemerkern für die Ausbilder in der von ihnen diagnostizierten „Lernunwilligkeit“ bzw. „Lernunfähigkeit“ der Auszubildenden bestand. Vgl. dazu auch Müller, K.R. 1996, S. 255-275

Lernwilligkeit und der Lernfähigkeit von Auszubildenden resultieren. Diese Diskrepanz mit pädagogischen Konzepten schließen zu können, erfordert ein besonderes Maß an pädagogischer Verstehens- und Handlungsfähigkeit. Auch hier kann der pädagogischen Weiterbildung der Ausbilder die Aufgabe zufallen, diese Kompetenzen zu fördern und damit einen Beitrag zur „Qualitätssicherung“ der betrieblichen Berufsausbildung zu leisten.

1.2.3 Wandel der Lernenden in der Berufsausbildung

Mit dem Hinweis auf die Diskrepanz zwischen den Lernanforderungen des Berufsbildes und den Lernpotentialen der Auszubildenden wird der Blick auf jene Seite der Ausbildertätigkeit gelenkt, die in den bildungspolitisch motivierten Begründungen für eine „neue Ausbildung“ in aller Regel nicht oder nur am Rande auftaucht, die indes die Arbeit vieler Ausbilder gegenwärtig wahrscheinlich am meisten verändert. Es ist der Umstand, daß sich die Struktur der Auszubildenden¹ in vielen Ausbildungsberufen verändert (hat) und die Ausbilder es immer öfter mit Jugendlichen zu tun bekommen, die sie selbst nie waren, deren Lebenslage sie aus eigener Erfahrung nicht kennen und deren Bewußtseins-, Sinn- und Bedeutungsstrukturen ihnen fremd sind. Berufsausbildung gerät unter diesen Voraussetzungen zu einem Balanceakt, dessen Gelingen auch davon abhängt, ob sich die Ausbilder diese ihnen „fremde Welt“ erschließen, indem sie sich z.B. mit den im folgenden knapp beschriebenen Strukturveränderungen auseinandersetzen:

- * Die **schulische Vorbildung** der Auszubildenden hat sich in den letzten Jahren differenziert. In einigen Ausbildungsberufen dominieren mittlerweile Auszubildende, die die Hochschulreife besitzen. Auszubildende ohne Hauptschulabschluß bzw. Auszubildende aus „Sonderschulen“ kommen in Ausbildungsberufe, die bisher von schulisch höher qualifizierten Auszubildenden gewählt wurden. - Ausbilder sehen sich vor der Herausforderung, ihre Ausbildungskonzepte mit dieser Breite an schulischen Vorerfahrungen der Auszubildenden abzugleichen und variabler und situationspezifischer zu handeln als dies der Fall ist, wenn sich die schulische Vorbildung der Auszubildenden auf einen engen Bereich des allgemeinen Schulwesens konzentriert.
- * Das **Durchschnittsalter** der Auszubildenden hat in den letzten 25 Jahren kontinuierlich um fast 3 Jahre zugenommen. 1970 war nur jeder fünfte Auszubildende 18 Jahre und älter, inzwischen sind beinahe drei von vier Auszubildenden volljährig. - Ausbilder sehen sich, ähnlich wie die Lehrer an höheren Schulen, vor die Situation gestellt, ihre Ausbildungskonzepte mit jungen Erwachsenen abgleichen zu müssen und dafür erfolgversprechende Handlungsmuster (vor allem Begründungsmuster) zu entwickeln.
- * **Frauen/Mädchen und Männer/Jungen in der Berufsausbildung.** Von den 1.579.879 Auszubildenden, die im Jahre 1994 als Auszubildende registriert waren, lag der Frauenanteil in den neuen Ländern bei 38 %, in den alten Ländern bei 41 %.² Dabei gibt es frauentypische und männertypische Berufe bzw. Ausbildungsbereiche. In dem hier diskutierten Kontext interessieren vor allem jene Berufe, in denen Frauen in männlich dominierten Berufen ausgebildet werden. „42000 junge Frauen, das sind 8 % aller weiblichen Auszubildenden, erhalten jetzt solch eine Ausbildung (1990: 57000; 9 %). Die Anteile der jungen Frauen sind in wichtigen Handwerksberufen wie Kraftfahrzeugmechaniker, Maler und Lackierer

¹ Vgl. zu genaueren Zahlen über die Struktur der Auszubildenden bis zum Jahre 1994 sowie deren Veränderungen in den letzten Jahren die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung, die dieser strukturellen Seite der Berufsausbildung jeweils besondere Aufmerksamkeit widmen.

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 55 f.

nicht zurückgegangen. .. In einigen Berufen im Druckbereich werden inzwischen überwiegend Frauen ausgebildet. Im Jahre 1978 lag hier der Frauenanteil bei 21 %, 1994 bei 55 %.¹ - Ausbilder stehen in diesen Berufsbereichen vor der Herausforderung, den **unterschiedlichen** (objektiven) **Lebenslagen** und den (subjektiven) **Lebenswelten** von Mädchen und Jungen mit ihren Ausbildungskonzepten und mit ihrem Verhalten zu entsprechen. Eine Herausforderung ist dies vor allem deshalb, weil diese Unterschiedlichkeit in aller Regel übergangen wird und eine Jungenrealität, oder das, was dafür gehalten wird, zum Bezugspunkt für Ausbilderhandeln genommen wird. Damit verwischt sich das Bewußtsein für die erschwerten Ausgangsbedingungen, Chancen und Optionen für Mädchen in diesen Berufen. Geschlechtsspezifische Unterstützungszusammenhänge in der Berufsausbildung zu entwickeln ist dann die Herausforderung eines sensibleren Bewußtseins für diese Zusammenhänge.

- * 8 % aller Auszubildenden des Jahrganges 1994 haben eine **ausländische Staatsbürgerschaft**. Ausländische Jugendliche bevorzugen bei ihren Ausbildungsentscheidungen das Duale System. „Die meisten Auszubildenden mit ausländischer Herkunft (rund 55 000) besitzen die türkische Staatsangehörigkeit. .. Mit rund 23 000 bilden die Auszubildenden aus dem ehemaligen Jugoslawien die zweitstärkste Gruppe. Nur jeder fünfte kommt aus einem EU-Land, die meisten aus Italien. Damit dominieren nach wie vor die Auszubildenden aus den ehemaligen Anwerberstaaten. Aus Staaten wie Polen, der ehemaligen Tschechoslowakei, Marokko und anderen Ländern kommen jeweils bis zu 500 Auszubildende.“² - Ausländische Jugendliche befinden sich in spezifischen **Lebenslagen**, die ihre Spielräume, also ihre Handlungsmöglichkeiten im Feld der Berufsausbildung in anderer Weise bestimmen als dies bei deutschen Jugendlichen der Fall ist. Diese Lebenslagen sind die Bezugspunkte für die **Lebenswelt** der ausländischen Jugendlichen, also ihres Bewußtseins von ihrer Lebenslage, wie sie sie deuten, was ihnen daran wichtig ist. Die Lebenswelt ausländischer Jugendlicher ist also das subjektive Pendant ihrer Lebenslage. - Für Ausbilder entsteht die Herausforderung, einerseits den lebenslagetypischen Lebenswelten ausländischer Jugendlicher einen Spielraum zu verschaffen, damit Berufsausbildung eine Chance bekommt, andererseits an der Nahtstelle unterschiedlicher Lebenswelten über ihre Ausbildungskonzepte und ihr Ausbilderhandeln Vermittlungsangebote zu machen.
- * Die **Einstellungen und Wertorientierungen** der Jugendlichen gegenüber Beruf, Arbeit und Betrieb, die sich in spezifischen Erwartungen der Auszubildenden an die betrieblich-berufliche Welt und ihre Ausbildung niederschlagen, verändern sich. Die Bedeutung der Arbeit ergibt sich für Jugendliche nicht nur aus der materiellen Existenzsicherung, sondern auch und insbesondere aus der Erfahrung befriedigender sozialer Beziehungen und geglückter Sinnsuche. Erwerbsarbeit muß sich für Jugendliche mit der gestiegenen Bedeutung von Freizeit- und Privatsphäre vereinbaren lassen. - Ausbilder werden mit diesen Einstellungen und Orientierungen über das Handeln der Auszubildenden befaßt, sie erleben sich selbst möglicherweise als different. Vor allem ältere Ausbilder, die über die eigene berufliche Entwicklung eher gelernt haben, ihre eigenen Bedürfnisse in der Berufs-

¹ Ebenda, S. 56

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 49. Das hier beschriebene Strukturmerkmal 'moderner' Berufsausbildung hat sich in den Modellseminaren auf der Ebene der „Fälle“ deutlich abgebildet. Eine ganze Reihe an Fallsituationen, die die Ausbilder zur Bearbeitung eingegrenzt hatten, waren Konfliktsituationen mit ausländischen Jugendlichen, für die die Ausbilder offenbar keine entwickelten Handlungskonzepte hatten. Dies läßt die Bedeutung dieses Strukturmerkmals heutiger Berufsausbildung erahnen.

arbeit zurückzustellen (Tendenz zur Selbstverleugnung), werden diese Jugendlichen als Herausforderung erleben. Um den Berufsbildungsprozeß nicht zu gefährden, müssen sie lernen, mit diesen Differenzen angemessen umzugehen.

- * Ein gestiegenes **Interesse an sich selbst** korrespondiert mit dem kulturellen Zwang zur Selbstverantwortung und dem Ausprobieren von Selbstbestimmung. Selbstbestimmung wird dabei verstanden als eine generelle Aufwertung selbstbezogener Entscheidungskriterien. Auszubildende sind auch zunehmend bereiter, ihre Selbstbestimmungsansprüche den Ausbildern gegenüber offensiv zu vertreten und erwarten eine dialogische Konfliktgestaltung. - Ausbilder sind im Bewußtsein dieser Differenzen in hohem Maße gefordert, **für das Lernen tragfähige Beziehungen zu Auszubildenden**, die ihnen in ihrer Art, das Leben zu sehen und zu leben, fremd sind, aufzubauen.
- * Andererseits, der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß schafft für Jugendliche eine Fülle an **Orientierungsschwierigkeiten und Unsicherheiten**. Das Scheitern unter den Widersprüchlichkeiten des Modernisierungsprozesses wird riskantes Schicksal. Dies gilt auch für diejenigen, die in der Ausbildung sind, weil der erfolgreich bewältigte Übergang in die Ausbildungswelt keine Sicherheit für das ganze Berufsleben garantiert. Jugendliche brauchen unter diesen riskanten Bedingungen Orientierung und Unterstützung, sonst fallen sie in fundamentalistische, neoautoritäre Haltungen zurück (wie auch viele Erwachsene). - Ausbilder geraten in diesem Kontext in schwierige Konflikt- und Beratungszusammenhänge, die sie als jemand fordern, der Beratungssituationen kompetent gestalten und Orientierungshilfen anbieten kann.

Was lassen diese Beispiele erkennen? Ausbilder stehen gegenwärtig einerseits vor der Herausforderung, die Aneignung neu geordneter **berufsspezifischer Inhalte und Fähigkeiten** durch die Auszubildenden mit „modernen“ Ausbildungskonzepten und dem entsprechenden didaktisch-methodischen Handwerkszeug zu unterstützen, gleichzeitig aber anzuerkennen, daß dieser Vermittlungszusammenhang auf **brüchigem Boden** steht. Die Brüchigkeit ergibt sich aus dem Verlust traditioneller gesellschaftlicher, sozialer, beruflicher und betrieblicher Rahmungen der Berufsausbildung, innerhalb derer sich Ausbilder und Auszubildende mit relativer Deutungs- und Verhaltenssicherheit bewegen könnten.

1.3 Der Wandel im Spiegel von Fallsituationen

Die hier als generelles Phänomen beschriebene Brüchigkeit der Berufsausbildung zeigt sich für die Ausbilder in ihrem Ausbildungsalltag, wenn sie erfahren und erkennen, daß ihr **Handeln**, möglicherweise über viele Jahre an Berufserfahrungen eingeübt und routinisiert, in **Einzelfällen** oder als eher **generelle Erfahrung** nicht (mehr) zum beabsichtigten, geplanten Erfolg führt. Im Handeln der Subjekte manifestieren sich die oben diagnostizierten Veränderungen der Strukturen, über Handeln muß Berufsausbildung deshalb täglich neu „arrangiert“ werden. Gelingt dies nicht, wird Berufsausbildung zur Konfliktarena, in der sich die Konfliktbeteiligten mit den für sie tauglich erscheinenden Macht- bzw. Erziehungsmitteln in Szene setzen. Die Chancen für gelingende **Berufsbildung** sinken dramatisch.¹

¹ Vgl. dazu z.B. die in den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung jährlich vermeldeten Zahlen der Ausbildungsabbrüche. „Der etwa seit 1983 zu beobachtende rasche Anstieg der Vertragslösungen hat in den alten Ländern 1991 seinen Höhepunkt überschritten. In den neuen Ländern ist demgegenüber noch eine Zunahme festzustellen. Insgesamt verharren die Vertragslösungen auf hohem Niveau. .. Beinahe jeder vierte neu abgeschlossene Vertrag wird während der Ausbildung wieder gelöst.“ (Berufsbildungsbericht 1996, S. 52) - Im Jahre 1994 waren es 142.005 vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge. Sicherlich werden eine Vielzahl an Ausbildungsverträgen aus Gründen gelöst, die mit der Ausbildungsgestaltung und dem

Im f
Kon
Die
nen,
sind

„Fäl
dung

*
des
weise
einsc
im C
Kün
sönl
der P

*
dung
zeit
folg.

*
gen.
Aus
ten L
versc

*
bilde
verst
dend

*
abge
liale
Arbe
Aus
antw

Ausbil
Ander
abbre
Erwar
vertra
en zu
Männ
Techn

Im folgenden werden einige Fallsituationen aus den Modellseminaren in ihren thematischen Konturen dargestellt, die als Beispiele für die angeschnittenen Problemlagen gelten können. Die „Fälle“ machen deutlich, daß die Ausbilder partiell, d.h. bezogen auf diese Konfliktarenen, ihre Handlungssouveränität verloren haben. Ihre Erwartungen an den Bildungsprozeß sind darauf gerichtet, diese wieder herzustellen.

„Fälle“ aus den Modellseminaren als Beispiele für die Brüchigkeit vom Berufsausbildung

* *Ein Auszubildender verweigert sich immer entschiedener dem Lernen. Alle Versuche des Ausbilders, den Azubi mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln und Verhaltensweisen (Loben, Aufmerksamkeit geben, Belehren, Appellieren, Drohen, Abmahnen, Eltern einschalten, „Gespräche“ führen) zum Lernen zu „motivieren“, scheitern. Sie verstärken im Gegenteil den Widerstand des Auszubildenden. Als „Lösung“ scheint nur noch die Kündigung des Ausbildungsvertrages möglich. Dies würde der Ausbilder aber als ein persönliches Versagen erleben, zumal dies in seiner 25-jährigen Ausbildertätigkeit noch nie der Fall war.*

* *Ein Jugendvertreter entzieht sich nach Meinung des Ausbilders zu häufig der Ausbildung, indem er „immer auf gewerkschaftliche Schulungen“ geht und so seine Ausbildungszeit „verschwendet“. Alle Versuche des Ausbilders, dies zu ändern, führen zu keinem Erfolg. Das Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem wird immer schwieriger.*

* *Eine Gruppe von Auszubildenden bringt nicht die vom Ausbilder erwarteten Leistungen. Sie holen nicht „das Letzte aus sich heraus“, obwohl der Ausbildungsbetrieb optimale Ausbildungsbedingungen anbietet. Alle seine Versuche, diese Auszubildenden zu vermehrten Lernaufstrengungen zu „motivieren“, laufen ins Leere. Das Klima in der Ausbildung verschlechtert sich.*

* *Eine Ausbilderin erlebt im innerbetrieblichen Unterricht, daß sie von ihren Auszubildenden abgelehnt wird. Ihre Versuche, den Grund für die Distanz und die Ablehnung zu verstehen und dies zu ändern, scheitern. Die gespannten Beziehungen zu ihren Auszubildenden belasten sie und die Lernatmosphäre.*

* *Aus einer Filiale eines Betriebes werden von der Geschäftsleitung zwei Beschäftigte abgezogen, um die Rentabilität der Filiale zu erhöhen. Dadurch entfällt für die in der Filiale eingesetzten Auszubildenden die Möglichkeit, an den beiden „wegrationalisierten“ Arbeitsplätzen wichtige Ausbildungsinhalte zu lernen. Der Ausbilder weiß nicht, wie er die Ausbildung nun gestalten und wie er diese Situation vor sich und den Auszubildenden verantworten kann.*

Ausbilderverhalten nur bedingt zusammenhängen. Die Berufsbildungsberichte deuten dies jeweils auch an. Andererseits wird im Berufsbildungsbericht 1993 folgende Erkenntnis aus Befragungen von Ausbildungsabrechern angeboten: „Allerdings rangieren familienbezogene Gründe deutlich hinter den unerfüllten Erwartungen an den Ausbildungsberuf und an die Ausbildung selbst. Frauen wie Männer lösen einen Lehrvertrag vorzeitig bzw. brechen die Ausbildung vor allem dann ab, wenn sie ihnen keinen Spaß macht (Frauen zu 31 %, Männer zu 40 %) und/oder Schwierigkeiten mit Ausbildern auftreten (Frauen zu 29 %, Männer zu 30 %; Hervorhebung d. V.).“ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1993, S. 76

* Ein Ausbildungsleiter stellt einen türkischen Auszubildenden gegen den Widerstand einiger Beschäftigter ein. Mit Beginn des 2. Ausbildungsjahres lassen die Leistungen des Auszubildenden erheblich nach. In der Berufsschule wirkt er lustlos. Dagegen ist er im Freizeitclub sehr aktiv. In den verschiedenen Produktionsabteilungen, in die die Ausbildung integriert ist (produktionsnahe Ausbildung), „geht dem Auszubildenden schon ein schlechter Ruf voraus“. Die Ausbilder wollen ihn nicht haben. Der Ausbildungsleiter versucht, durch erhöhten Druck durch Kontrolle, Drohungen und „Kritikgespräche“ den Auszubildenden zum Lernen zu „motivieren“. Er merkt, daß er damit keinen Erfolg haben wird.

* Eine Ausbilderin macht sich Sorgen über das Berufs- und Lebensschicksal eines Auszubildenden. Nach ihrer Meinung ist er von seinen Fähigkeiten her zur Führungskraft im Betrieb befähigt. Aber er erbringt die von der Ausbilderin erwarteten Leistungen nicht, seine Lernanstrengungen sind „ungenügend“, „obwohl er könnte, will er nicht“. Die Ausbilderin ist darüber enttäuscht. Ihre Vorgaben: „Lerne intensiv!“, „Schöpfe Deine Potentiale voll aus!“, „Strenge Dich an, auch wenn es keinen Spaß macht!“, kann der Auszubildende nicht übernehmen. Ihren Beeinflussungsversuchen verweigert er sich letztendlich. Ihr Bemühen, „ihn auf die richtige Schiene zu setzen“, „ihn in die richtigen Bahnen zu lenken“, ihm „Sackgassen“ und „Leerläufe“ zu ersparen, scheitern. Sie weiß nicht, wo sie noch „angreifen“ könnte.

* Eine Auszubildende wirkt in der praktischen Arbeit unkonzentriert, sie arbeitet unsystematisch und fehlerhaft, ihre Arbeitsergebnisse sind nicht selten unbrauchbar, sie ist hinter dem erwartbaren Ausbildungsstand zurück. Nach Beschwerden aus den Fachabteilungen nimmt die Ausbilderin sie zu sich in ihre Abteilung, um ihr unter der eigenen Obhut die fehlenden Qualifikationen zu vermitteln. Die Auszubildende nimmt jedoch die (wohlge-meinten) Hilfestellungen der Ausbilderin nicht an. Die Ausbilderin ist enttäuscht, sie wird aggressiv, sie muß sich „zusammennehmen“. - Die Ausbilderin muß nun entscheiden, ob die Auszubildende nach der Ausbildung vom Betrieb übernommen wird. Von ihrem Urteil wird das berufliche Schicksal der Auszubildenden abhängen. Sie fühlt sich „in einer Zwickmühle“ und weiß nicht, wie sie entscheiden soll.

* Eine Fachabteilung wünscht vom Ausbildungsleiter die Zuweisung von (weiblichen) Auszubildenden. Der Ausbildungsleiter überprüft die Möglichkeiten laut Berufsbild und Ausbildungsplan und teilt der Abteilung Auszubildende zu. Nach einigen Monaten wünscht der Abteilungsleiter die Verlängerung der Ausbildungszeit einer attraktiven Auszubildenden in seiner Abteilung. Diese wehrt sich jedoch heftig gegen diese Verlängerung, ohne dies gegenüber dem Ausbildungsleiter genauer zu begründen. Der Ausbildungsleiter ahnt allmählich aufgrund eigener Beobachtungen und durch Andeutungen Dritter, daß die Auszubildenden in der Fachabteilung möglicherweise sexuell belästigt werden. Er macht sich Vorwürfe und fragt sich, ob und ggfs. wann er versagt hatte und was er nun tun könnte.

* Ein Ausbilder berichtet, daß in seinem Betrieb die Auszubildenden erstmals nach der Ausbildung nicht übernommen werden. Dies hat bei einigen Auszubildenden zum totalen Zusammenbruch der Lernmotivation geführt. Sie verweigern sich dem Lernangebot des Ausbilders, weil „das Lernen ja keinen Sinn mehr hat“. Der Ausbilder erlebt, daß seine Versuche, den Auszubildenden den Sinn der Ausbildung und ihrer Lernanstrengung „einzureden“ zu wollen, scheitern. Er zweifelt am Sinn seiner eigenen Tätigkeit und weiß nicht, was er tun soll.

* Ein
mun in e
bestehen
Ausbild

* Ein
längere
wissens
wickelt
det sich
den Bro
Druck a
sung od

* Ein
Einstell
sich bew
lungstes
zur Verf

* Ein
weil er
schwach
der Ausz
erledige
ber zu m
teln geg
sprochen
Lerninte
der Ausz
fliktlös
gutwillig
stellen s
den Sinn
und verä

Wenn di
lust eine
routinen
lung, ko
erkennba
rung für
stellt. Ha
dungsstr
tungs- u
Konflikts
der Verä

1 Eine der
gefaßt.

* Ein Auszubildender nimmt Drogen. Er mußte einmal „entgiftet“ werden und geht nun in eine Therapiegruppe. Einerseits soll er nach dem Willen des Ausbilders die Prüfung bestehen, andererseits engagiert er sich für die Ausbildung und das Lernen kaum. Der Ausbilder weiß nicht, welche Strategie er anwenden soll - Verständnis oder Härte?

* Ein Auszubildender mit schlechten Ausbildungsleistungen wird vom Ausbilder über längere Zeit in Form von Nachhilfeunterricht beim Lernen unterstützt. Es entsteht ein gewisses Vertrauensverhältnis, die Ausbildungsleistungen verbessern sich. Allmählich entwickelt der Auszubildende Sympathie für rechtsextremes politisches Gedankengut. Er kleidet sich nach dem Muster der Rechtsextremen und erscheint so im Betrieb. Im Anschluß an den Brandanschlag von Mölln wird im Betrieb seitens der Geschäftsleitung/Betriebsrat Druck auf den Ausbilder ausgeübt, den Auszubildenden vor die Wahl zu stellen: Entlassung oder Anpassung an die betriebliche „Kleiderordnung“. Der Ausbilder muß etwas tun.

* Ein Ausbildungsleiter stellt fest, daß die sich bewerbenden Auszubildenden beim Einstellungstest immer schlechtere Testergebnisse erbringen und daß die Schulnoten der sich bewerbenden Hauptschüler immer schlechter werden. Er zweifelt am Sinn der Einstellungstests, weiß aber nicht, welche Alternativen ihm bei der Auswahl der Auszubildenden zur Verfügung stehen könnten.

* Ein griechischer Auszubildender enttäuscht seine Ausbilder im Betrieb nachhaltig, weil er sich in der Ausbildung nicht wie erwartet engagiert. Sein Lerninteresse ist nur schwach, seine Leistungen sind deshalb nur mäßig. Es kommt zu „Zwischenfällen“, weil der Auszubildende sich weigert, „Drecksarbeiten“ (Reinigungs- und Aufräumarbeiten) zu erledigen. Ein Ausbilder zwingt ihn deshalb, „auf den Knien“ unter einer Werkbank sauber zu machen. Die Ausbildungsleitung wird vom Ausbilder gebeten, mit rechtlichen Mitteln gegen den widerständigen Auszubildenden vorzugehen. Eine Abmahnung soll ausgesprochen werden, um dem Auszubildenden den Ernst der Situation zu verdeutlichen, sein Lerninteresse positiv zu beeinflussen und ihn zum Gehorsam gegenüber den Anweisungen der Ausbilder zu bewegen. Die Ausbilderin ist mit der Konfliktentwicklung und der Konfliktlösung unzufrieden. Sie hofft, den Auszubildenden auch ohne rechtliche Druckmittel zu gutwilligerem Verhalten bewegen zu können, weiß aber im Grunde nicht, wie sie dies anstellen soll. Ihre bisherigen Versuche (Ermahnungen, auf den Auszubildenden einreden, den Sinn guter Prüfungsergebnisse erläutern) sind alle fehlgeschlagen. Sie ist enttäuscht und verärgert - im Fortbildungsseminar erzählt sie diesen Sachverhalt als **Fallgeschichte**.

Wenn die strukturellen Veränderungen im Umfeld der Ausbildertätigkeit nicht nur als **Verlust** eines traditionellen Verständnisses dieses Berufes und seiner gewachsenen Handlungs-routinen¹ begriffen werden, sondern auch als **Chance** und Herausforderung für Entwicklung, kommt die Kompetenzfrage ins Spiel. Dasselbe gilt, wenn der in den Fallsituationen erkennbare Verlust an Handlungssicherheit und Problemlösungsfähigkeit als **Herausforderung** für die eigenen Kompetenzen definiert wird, der man sich ganz selbstverständlich stellt. Handlungsirritation wird dann für die Ausbilder zur Chance, „gewachsene“ Ausbildungsstrukturen und Ausbildungskonzepte zu überprüfen und eingeschliffene Werte, Deutungs- und Handlungsmuster hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit bzw. ihrer Beteiligung an den Konfliktszenarien zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. **Ein möglicher Modus der Veränderung ist der Weg über Bildung.**

¹ Eine der bekanntesten Handlungs-routinen für Ausbilder wird mit dem Begriff der sog. 4-Stufen-Methode gefaßt.

2. Bildung¹ - Verstehen und Handeln in Ausbildungssituationen

„Fallorientierte Fortbildung“ als Bildungskonzept setzt an verschiedenen Eckpunkten an, die im folgenden erinnert² und weiterentwickelt werden sollen. Zu erinnern ist an das Verhältnis von Beratung und Bildung³, zu erinnern auch an bildungsbedeutsame Prinzipien⁴ des fallorientierten Konzeptes; weiterzuentwickeln ist das Bildungsverständnis, das im fallorientierten Fortbildungskonzept strukturell verankert ist.

2.1 Die situative Eingebundenheit der Ausbilder als Bezugspunkt für Bildung

Fallorientierte Fortbildung setzt an der Tatsache an, „daß der Mensch situativ eingebunden ist, jeweils an bestimmten sozialen „Orten“ handelt, dort konkret anfallende Aufgaben zu bewältigen hat.“⁵ Diese allgemeinen Hinweise auf ein „anthropologisches Theorem vom Menschen“⁶: „Handeln ist die spezifische Art und Weise, in der der Mensch sich mit der Natur, dem Mitmenschen und sich selbst auseinandersetzt“⁷, lassen sich für den Berufsalltag von Ausbildern konkretisieren. Alltägliches berufliches Handeln von Ausbildern konstituiert sich z.B. durch die Bewältigung folgender Aufgaben:

- * *Mit der Aufgabe, daß Ausbilder Auszubildende, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben, hinsichtlich ihrer Eignung für den Beruf und den Betrieb in Einstellungsgesprächen, Befragungen, Tests u.ä. überprüfen und danach die Auszubildenden auswählen oder ablehnen.*
- * *Mit der Aufgabe, die Ausbildung in ihren verschiedenen zeitlichen und inhaltlichen Schritten, den geeigneten Lernorten, den maschinellen Ausstattungen, den Lernkontroll- und Prüfungszeitpunkten u.ä. zu planen, entsprechend zu organisieren, durchzuführen und zu verantworten.*
- * *Mit der Notwendigkeit, die Belange der Ausbildung gegenüber der Geschäftsleitung, den Fach- bzw. Ausbildungsabteilungen, den Fach- und Ausbilderkollegen und anderem betrieblichem Personal zu vertreten, dabei der Ausbildung den notwendigen Stellenwert zu verschaffen und für die Ausbildung die entsprechenden personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen und Handlungsspielräume zu erwirken.*

¹ Die Überlegungen in diesem Abschnitt stellen keine Bündelung der bildungstheoretischen Bezugspunkte des Modellversuchs insgesamt dar. Es wird darauf hingewiesen, daß in diesem Ergebnisbericht an verschiedenen Stellen die Frage aufgeworfen und diskutiert wird, auf welchen Bildungsbegriff „fallorientierte Fortbildung“ rekurriert; vgl. z.B. Kapitel 6, wo das „Arbeitsmodell“ fallorientierter Fortbildung auch bildungstheoretisch beleuchtet wird; vgl. auch Kapitel 8.5.1, wo die Bildungsfrage aus der Sicht von Weiterbildungsanbietern beleuchtet wird und wo zentrale „Bildungspotentiale“ des Fallkonzeptes dargestellt werden; vgl. auch Kapitel 7, insbesondere die Analyse der „Bildungsschicksale“ von Herrn Klein (Kapitel 7.4) und Herrn Fromm (Kapitel 7.5) sowie die vergleichende Darstellung von Bildungswirkungen (Kapitel 7.6 und 7.7) entlang der Fallarbeit.

² Diese Thematik wurde im Ergebnisbericht über die Pilotphase ausführlich entwickelt und diskutiert. Sie wird deshalb an dieser Stelle nicht neu aufgerollt. Vgl. Müller, K.R., Mechler, M. 1992, Kapitel 1.2

³ Dieses Thema wurde im Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellversuchs umfanglich erörtert, es braucht deshalb hier nicht neu aufgerollt zu werden. Da dieser Ergebnisbericht nicht mehr erhältlich ist, wurden die für dieses Kapitel interessierenden Teile in leicht überarbeiteter Form in den Band 2: „Materialband“ übernommen; vgl. dort Teil D.

⁴ Siehe ebenda.

⁵ Kaiser, A., 1985, S. 42

⁶ Ebenda, S. 29

⁷ Ebenda, S. 29

Bildungsbegriff

Mi
Produ
Beruf
entw

* Mit d
wickel
den „
Überp
ren.

* Mit d
beitsp
Lerne

* Mit d
zubild
zu unt
berate

Diese be
ren Situa
vielfältig
erfolgende
nahmlos
Handeln
punkte,
einer Sit
sens. ...
Situation
mehr hin

Fehlende
lungsirrit
boden für
tierte Fo

¹ Einfügen
² Einfügen
³ Einfügen
⁴ Kaiser, A

Mit der Aufgabe, auf der Grundlage der sich ständig verändernden betrieblichen Markt-, Produktions-, Führungs- und Organisationskonzepte sowie den gesetzlichen Vorgaben für die Berufsausbildung tragfähige Ausbildungskonzepte zu entwickeln, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

- * Mit der Aufgabe, innerbetriebliche Beurteilungs- und Prüfungskonzepte und -systeme zu entwickeln, den Ausbildungsfortschritt und -erfolg der Auszubildenden periodisch festzustellen, die den „Erfolg“ beeinträchtigenden Rahmenbedingungen zu identifizieren und die aus diesen Überprüfungen sich ergebenden Erkenntnisse in ausbildungsförderliche Strukturen überzuführen.
- * Mit der Aufgabe, Ausbildungsinhalte auswählen und im innerbetrieblichen Unterricht, am Arbeitsplatz oder an anderen Lernorten methodisch und medial gestützt so zu vermitteln, daß das Lernen der Auszubildenden möglich und unterstützt wird.
- * Mit der Notwendigkeit, sich mit Auszubildenden, den Ausbilderkollegen, dem Betriebsrat, Eltern, Berufsschullehrern oder der Geschäftsleitung vor dem Hintergrund divergierender Interessenlagen auseinanderzusetzen, ausbildungsverträgliche Beziehungen zu entwickeln, in Konfliktsituationen auf tragfähige und ausbildungsförderliche Regelungen hinzuwirken und diese umzusetzen.
- * Mit der Aufgabe, zu Auszubildenden Ich-stärkende personale Beziehungen aufzubauen, Auszubildende in ihren Lernbemühungen und ihrer Auseinandersetzung mit der Erwachsenenwelt zu unterstützen, sie deshalb auch in unterschiedlichsten beruflichen und privaten Situationen zu beraten.

Diese beruflichen „Situationen sind in ihrer Konstellation, in ihrer Verflochtenheit mit anderen Situationen, in den Möglichkeiten des Handelns und den zu treffenden Entscheidungen vielfältig, aspektreich, mehrdeutig (es gibt nicht die eine, richtige, mit Notwendigkeit zu erfolgende Handlung). Das Handeln in (diesen¹) Situationen beruht auch nicht auf ausnahmslos geltenden Gesetzen, sondern auf Wahrscheinlichkeiten, auf Zufälligkeiten. Vom Handelnden (Ausbilder²) erfordert dies die Abwägung verschiedener möglicher Gesichtspunkte, unter denen die Situation betrachtet werden kann, das Erfassen der Aspektvielfalt einer Situationskonstellation, die Aktivierung unterschiedlichen situationsspezifischen Wissens. ... Häufig werden diese situationsspezifischen Leistungen abgekürzt erbracht, wenn Situationen routinemäßig zu bewältigen sind. Aber sobald die Routine zum Handeln nicht mehr hinreicht, muß sich der (Ausbilder³) ... explizit auf die Situation richten.“⁴

Fehlende, eingeschränkte oder gebrochene Handlungsrountinen mit der Folge von Handlungsirritationen, dem Mangel oder dem Verlust an Handlungssouveränität sind der Nährboden für Beratungsbedarf und für Bildungsinteressen, sie sind der Nährboden für fallorientierte Fortbildung.

Praxis - überlegtes Handeln - Irritation

¹ Einfügung durch die Verfasser.

² Einfügung durch die Verfasser.

³ Einfügung durch die Verfasser.

⁴ Kaiser, A. 1985, S. 43

2.2 Bildung als diskursiver Zusammenhang von Deuten und Verstehen

Ausbilder verfahren im Umgang mit ihren Aufgaben in aller Regel hermeneutisch, also im Sinne einer **Alltagshermeneutik**¹: sie **deuten Ausbildungssituationen**. „Deutung meint, daß ich mir eine Vorstellung mache von der Welt, der näheren und der ferneren, und meiner eigenen Stellung in ihr, die kein Abbild der Wirklichkeit, sondern eben nur eine Deutung ist. Diese Deutung ist nicht willkürlich in dem Sinne, daß sie auf keinerlei Wirklichkeit Rücksicht zu nehmen hätte; sie bezieht sich geradezu auf eine Wirklichkeit, von der sie aber nur eine Vorstellung haben kann. Und diese Vorstellung ist nicht die Wirklichkeit selbst. Diese Deutung, sie mag mir persönlich als originär und wahr erscheinen, hat aber die Eigenschaft, nicht nur im Sinne der Deutung der äußeren Welt die Möglichkeit des Verstehens zu eröffnen, sondern sie wirkt zugleich zurück auf mich selbst und auf das, was ich bisher für die Welt und meine Stellung in ihr gehalten habe. Deutung ist nach außen und zugleich nach innen gewandt; jeder Akt des Deutens, und sei er auch inhaltlich primär auf die äußere Welt gerichtet, hat seine Rückwirkungen auf mich und auch auf den von mir initiierten Deutungsprozeß selbst. Es gibt darin keinen Fixpunkt, auf den ich mich verlassen oder auf den ich mich zurückziehen könnte. Sofern ich mich überhaupt dem deutenden Verstehen überlasse, ist es nicht eine Frage der Absichtserklärung, ob ich die Welt immer wieder neu interpretiere, sondern dieser Prozeß der Interpretation geschieht, und ich kann nur auf der Basis eines Selbstmißverständnisses des **Festhaltens** an sogenannten Positionen oder Wahrheiten glauben, ich könnte mich diesem Prozeß des Deutens entziehen. Hieraus wären Konsequenzen für den Lern- und Bildungsprozeß zu ziehen.“²

Die von Thomssen in Aussicht gestellten Konsequenzen für den Lern- und Bildungsprozeß sind, diesen als Prozeß der **verstehenden Deutung** auszulegen. Verstehend deuten kann man das, was auf Sinn³ zurückgeht, verstehend deuten kann man also z.B. das Handeln von Subjekten in den alltäglichen Ausbildungsprozessen, auch den Sinnhorizont von Interaktionsstrukturen und -prozessen sowie von betrieblichen und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Sie sind das Resultat (interessengeleiteten) interpretativen Handelns. Verstehend deutend kann man sich auch und insbesondere jenen Ausbildungssituationen nähern, die sich für die Ausbilder als schwierig herausstellen, in denen sie mit ihren eigenen Deutungen und dem korrespondierenden Handeln nicht weiter kommen. Geschieht dies mit Bildungsabsicht, dann mag sich der Bildungsprozeß als „diskursives Verstehen“ entwickeln und darstellen;⁴ fallorientierte Fortbildung ist damit umrissen.

¹ „Von Hermes, dem Götterboten, der zwischen Göttern und dem Menschengeschlecht vermittelt, hat die Hermeneutik ihren Namen empfangen. Auch dieser geht es um die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Sinnwelten, die nicht unmittelbar zu verstehen und eben deshalb auslegungsbedürftig sind. Die Hermeneutik ist die Kunstlehre der Auslegung von Sinngebilden.“ (Kade, S. 1994, S. 296) Diese Beschreibung der Hermeneutik von S. Kade gilt für ein wissenschaftliches Erkenntnisverfahren. Im Unterschied zu diesem Erkenntnisfeld wird hier von Thomssen von **Alltagshermeneutik** gesprochen. Damit wird ausgesagt, daß auch der „alltägliche Mensch“, also nicht nur der Wissenschaftler, sich des Verfahrens der Auslegung unterschiedlicher Sinnwelten bedient. Das Ergebnis dieses Auslegungsprozesses ist in beiden Feldern dasselbe: Symbolisch vermittelter Sinn, symbolisch vermittelte Wirklichkeit.

² Thomssen, W. 1993, S. 104 f.

³ Wobei Deuten sich auf latente wie intentionale Sinnzusammenhänge richten kann.

⁴ In diesem Sinne ist das Arbeitsmodell der fallorientierten Fortbildung angelegt. Wie sich in der Fallarbeit der Verstehensprozeß schrittweise entfaltet und welche Beziehungen zum Handeln hergestellt werden, dies wird im Kapitel 6.2 dargestellt. Wie der Verstehensprozeß für das Fallkonzept theoretisch entwickelt wurde, dazu vgl. im Materialband Mechler, M.: Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit.

2.3 Ein

Das Grund-
Bezug z
wirtschaf
das Aus
Kapitel ü
dungspro
Spuren
de, Eltern
nicht ver
Handeln.

Für das
sind Aus
als Vora
der alltäg
bloßen A
sches Ve
sucht vor
vielmehr
fern.

Pädagog
chendem
auszufin
fördern
Verständ
aber nich

Damit p
des Absc
behaftete
mitwirke

* „Juger
sich auch
agogisch
sie für di

¹ Vgl. dazu
schiedener

² Vgl. dazu

³ Thomssen

⁴ Verstehen

⁵ Wenn W

kann die F

Weltbilder

ren. „Dem

lediglich H

damit ich

2.3 Ein Beispiel: Verstehendes Deuten - der zweite Blick auf „Jugend heute“

Das Grundprinzip fallorientierter Fortbildung - Bildung als verstehendes Deuten - soll mit Bezug zu den eingangs entwickelten Formen und Ausprägungen des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandels und deren Bedeutung für die Ausbildung und das Ausbilderhandeln **beispielhaft erläutert** werden. Es bietet sich dazu vor allem das Kapitel über den „Wandel der Lernenden in der Berufsbildung“ an. Der fallorientierte Bildungsprozeß als „verstehendes Deuten“ ist zu einem maßgeblichen Teil immer auch mit der **Spurensuche**¹ auf der Ebene der im Fall auftauchenden Subjekte (Ausbilder, Auszubildende, Eltern usw.) befaßt²; es geht dabei um das „hermeneutische Anschmiegen“³ an die noch nicht verstehbaren Handlungen der Subjekte und deren mögliche Begründungen für ihr Handeln.

Für das Deuten jugendlichen Handelns unter den Bedingungen des beschriebenen Wandels sind Ausbilder aufgefordert, ihre Fähigkeit **zum pädagogischen Verstehen** zu entwickeln - als Voraussetzung **kompetenten Handelns**. Pädagogisches Verstehen ist nicht, wie dies der alltägliche Gebrauch des Verstehensbegriffs⁴ nahelegen könnte, gleichzusetzen mit dem bloßen Akzeptieren und Gewährenlassen der Jugendlichen in der Ausbildung. **Pädagogisches Verstehen** - als ein Verstehensprozeß im alltäglichen Umgang mit den Jugendlichen - sucht voreilige Etikettierungen und Bewertungen jugendlichen Handelns zu unterlassen und vielmehr den **hintergründigen Sinn jugendlicher Haltungen und Handlungen zu entziffern**.

Pädagogisch ist an solchem Verstehen, daß es - selbst noch unter schwierigem, ja abweichendem Verhalten, - **positive Selbstgestaltungstendenzen der jugendlichen Person herauszufinden und im Sinne einer Ich-unterstützenden Pädagogik zu entwickeln und zu fördern sucht**. Daß dabei vom Pädagogen auch stabilisierend gegengehalten wird und eine **Verständigung über die Grenzen des Verhaltens** erfolgt - das gehört auch dazu, zählt aber nicht zu den stets unerläßlichen Bedingungen.

Damit pädagogisches Verstehen gelingt, bedarf es der **Einübung des „zweiten Blicks“** - des Abschieds von vordergründig plausiblen Annahmen und von Klischees bzw. vorurteilsbehafteten Bildern der „heutigen Jugend“ - an denen im übrigen auch die Wissenschaften mitwirken⁵. Dieser „zweite Blick“ mag dann entdecken lassen:

* „Jugend“ hat eine eigene Qualität, die sich in **eigenen Lebensentwürfen** äußert und die sich auch in Lehr-Lernsituationen durchsetzt. Es ist deshalb Abschied zu nehmen von pädagogischen Machbarkeitsvorstellungen, um die Jugendlichen so „hinzutrimmen“, wie man sie für die eigenen Ausbildungskonzepte zu brauchen glaubt. Diese Allmachtsphantasie vie-

¹ Vgl. dazu den 5. Arbeitsschritt des Arbeitsmodells: „Spuren suchen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen“: Kapitel 6.2.5.

² Vgl. dazu Kapitel 6.2.5

³ Thomssen, W. 1993, S. 108

⁴ Verstehen als „etwas gut heißen“.

⁵ Wenn Wissenschaft und wissenschaftliches Wissen zu sog. „wissenschaftlichen Weltbildern“ führt, dann kann die Folge ein klischeehaftes und vorurteilsbehafteter Blick auf „die Jugend“ sein. Wissenschaftlichen Weltbildern werden Geltungsansprüche zugemessen, die zu der Deutung der Welt, auch der Jugend führen. „Demgegenüber ist Deuten oder deutendes Verstehen ein Vorgang, bei dem wissenschaftliches Wissen lediglich Hilfsmittel ist, nicht selbst die Deutung. Ich muß das wissenschaftliche Wissen seinerseits deuten, damit ich es in meine Deutung der Welt aufnehmen kann.“ (Thomssen, W. 1993, S. 109)

ler Pädagogen, sie könnten Lernen bei den Jugendlichen „herstellen“, sie könnten Fachkompetenz „machen“, sie könnten bei den Jugendlichen eine gewünschte Endgestalt des Verhaltens „hervorbringen“, ist in ihren Folgen oft problematisch. Sie provoziert, daß die Jugendlichen ihre eigenen Lebensentwürfe nur im Rahmen eines **Machtspiels** dagegensetzen und gefährdet die pädagogische Beziehung. Ein Gegenmodell ist, daß Ausbilder über kreative Ausbildungsgestaltung den Auszubildenden **ich-stärkende Erfahrungen** ermöglichen, in denen die jungen Menschen existentielle Grundbedürfnisse realisieren können, insbesondere sich als **Urheber sinnvoller Handlungen** erfahren können und als jemand, der etwas **Sinnfälliges** bewirken kann.

* Ausbilder werden mit dem „zweiten Blick“ auch erkennen, daß die Jugendlichen einen oft buchstäblich **eigen-sinnigen Anteil** an der Gestaltung ihres für sie selbst **unverwechselbaren Ausbildungsprozesses** beanspruchen. Die Auszubildenden darin grundsätzlich zu akzeptieren ist die Voraussetzung dafür, sie nicht vorschnell als „Störer“ zu etikettieren um sie dann mit sog. „erzieherischen“ Maßnahmen zu einem Verhalten zu zwingen, das dem Ausbilder genehm ist.

* Ausbilder, wenn sie sich um den „zweiten Blick“ bemühen, werden den Jugendlichen gegenüber eine **gesteigerte Aufmerksamkeit** entwickeln - quasi als **berufliche Haltung**. Sie werden „Antennen ausfahren“ für das, was junge Leute ihnen - **oft symbolisch verschlüsselt und „zwischen den Zeilen“** - an Interessen und Bedürfnissen, an Bedeutungs- und Sinnhorizonten mitteilen. Dazu gehört es, Geduld zu üben im Beobachten und im Hören, statt jugendliches Verhalten voreilig etikettierend zu bewerten und vor dem Hintergrund eigener (Wert-)Vorstellungen von „Jugend“ zu verwerfen.

* Der „zweite Blick“ fördert die Fähigkeit, **„in den Schuhen der Jugendlichen zu stehen“** und aus deren Perspektive heraus die Welt zu betrachten. Diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist eine Grundfähigkeit pädagogischen Handelns - wer sie als Ausbilder nicht besitzt, kann keine **personalen Beziehungen** zu Jugendlichen aufbauen. Diese sind ein Grundbedürfnis der Jugendlichen in der Arbeit und in der Ausbildung. Dieses Grundbedürfnis nach guten Beziehungen ernst zu nehmen und den Auszubildenden relativ verlässliche, von grundsätzlicher Akzeptanz, Vertrauen und Wertschätzung getragene, dauerhafte Beziehungen anbieten, wird zum Prüfstein für gelingende Ausbildung. Das Medium dafür ist das **Gespräch**. Gespräch ist nicht gleich „Belehrung“, „Anquasseln“ oder eine aufgesetzte, äußerlich bleibende **Kommunikationstechnik**, wie sie so gerne in Rhetorikseminaren vermittelt wird. Gespräch ist eine **innere Haltung** dem Gesprächspartner gegenüber. Damit werden die Ausbilder für die Jugendlichen nicht nur als Vermittler von beruflichem Wissen und beruflichen Fertigkeiten erkennbar, sondern auch als jemand, der sich den Jugendlichen als Person anbietet. Pädagogisches Verstehen und pädagogische Verständigung schließen ein: „Ich als Ausbilder bin stets mit im Spiel, als Mensch in meiner eigenen Existenz, nicht nur in einer kurzzeitig besetzten Rolle.“

Fallorientierte Fortbildung wird mit solchen Grundprinzipien und Haltungen zu einer Antwort auf die aktuellen Herausforderungen für Ausbilderhandeln.

3. Der Gegenstand der Untersuchung

Wissenschaftliche Untersuchungen müssen sich neben der Klärung ihrer Untersuchungsperspektive, die hier als bildungstheoretische Positionierung entfaltet wurde, auch um die Prä-

zisierung
Modellve
von fast 4
theoretisc

Der Gegen
ist immer
stand die
Materialb
thematisc
anlegen v
genden v

3.1 Die „A

Einen we
setzung r
der Pilotp
ausgesetz
1. Model
qualitativ
neu gefal
handhabb
schen Eb
neu begr
auch für
stisch ein
Die Schri
als tragfä

3.2 „F

„Fallorien
chen Zeit
mehrere
kribieren
wöhnlich
der Mod

¹ Darüber
de, ohne d
² Vgl. daz
wurden die
³ Vgl. daz
⁴ Eine gan
Zur Unters
beschäftigt

zisierung ihres Gegenstandes bzw. ihrer Gegenstände bemühen. Dies umso eher, als eine Modellversuchsreihe, die insgesamt 9 Modellseminare umfaßt und sich über einen Zeitraum von fast 4 Jahren erstreckt, eine Fülle möglicher Thematiken birgt, die aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive untersucht werden könnten.

Der Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen ergibt sich nicht als solcher, sondern er ist immer nur als interpretierter möglich, er entsteht, indem er untersucht wird. Der Gegenstand dieser Untersuchung ist deshalb die Summe dessen, was im Ergebnisband sowie im Materialband vorgelegt wird¹. Zu Beginn des Modellversuchs war es allenfalls möglich, die thematischen Perspektiven zu benennen, die man an die Komplexität des Modellversuchs anlegen wollte.² Zu Beginn der Hauptuntersuchung wurden diese Perspektiven auf die folgenden vier thematischen Bereiche eingegrenzt.

3.1 Die Überarbeitung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes, insbesondere des „Arbeitsmodells“

Einen wesentlichen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit bedeutete die Auseinandersetzung mit dem sog. **Arbeitsmodell**, das für die fallorientierte Fortbildung konzipiert, in der Pilotphase einer ersten Erprobung und in der Hauptuntersuchung weiteren Erprobungen ausgesetzt wurde. Vergleicht man das Arbeitsmodell des 9. Modellseminars mit jenem des 1. Modellseminars, dann kann man feststellen, daß es sich einerseits erweitert, andererseits qualitativ verändert hat. Im Verlauf der Hauptuntersuchung wurden die Schritte 5, 6 und 7 neu gefaßt bzw. entwickelt, begründet und durch sog. Rollenskripte für die Fallberater handhabbar gemacht. Der 5. Schritt („Spuren suchen“) wurde nach insgesamt fünf thematischen Ebenen differenziert. Der 6. Schritt („Kernthemen entdecken und bearbeiten“) wurde neu begründet, entsprechend konzipiert und in den Modellseminaren 7-9 erprobt. Dies gilt auch für den 7. Schritt („Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen“), der sich in seiner Notwendigkeit im 6. Modellseminar abzeichnete.³ Die Schritte 8-10 (ehemals 6-8) hatten sich schon in der Anfangsphase des Modellversuchs als tragfähig erwiesen; sie wurden deshalb nicht überarbeitet.

3.2 „Feinanalyse“ ausgewählter Fallbearbeitungen

„Fallorientierte Fortbildung“ stellt ein Bildungskonzept dar, das sich in einem ungewöhnlichen Zeitrahmen bewegt. Die Bearbeitung einzelner Fallsituationen nimmt in aller Regel mehrere Stunden in Anspruch. Die auf Tonband aufgezeichnete Fallbearbeitung zu transkribieren und sie einer qualitativen Untersuchung zu unterziehen, erfordert einen außergewöhnlich hohen Aufwand⁴. Es war deshalb im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche nur in einem eng begrenzten Ausmaß möglich, Feinanalysen zu erstellen

¹ Darüber hinaus eine Fülle an Fragestellungen, denen im Vollzug des Modellversuchs nachgegangen wurde, ohne daß sie in diese Ergebnisberichte eingeflossen sind.

² Vgl. dazu Müller, K.R., Mechler, M. 1992. Im Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellversuchs wurden diese thematischen Bereiche entwickelt und an diskutiert.

³ Vgl. dazu die Arbeitspapiere im Materialband, insbesondere C.1 - C.4.

⁴ Eine ganze Reihe von Transkriptionen wurden vom den Mitgliedern des Projektteams selbst durchgeführt. Zur Unterstützung bei dieser sehr zeitaufwendigen Arbeit wurden vom Projektleiter insgesamt 4 Hilfskräfte beschäftigt.

len¹. Die im Materialband vorgelegte Feinanalyse des „Falles Larsen“ läßt dies gut nachvollziehen.² Allerdings ist dies ein Feld, das noch einen breiten Spielraum für künftige Veröffentlichungen läßt.³

Im Rahmen der **Feinanalyse des „Falles Larsen“** sowie des **Beitrages zum „Lebendigen Lernen“** wird vor allem auf die Bildungsarbeit als Auseinandersetzung mit Deutungen und Deutungsmustern abgehoben. Es wird herausgearbeitet, in welcher Weise die Deutungsangebote der Teilnehmer und der Praxisberater mit den Deutungspräferenzen des Fallerszählers entweder harmonisieren oder divergieren, es wird auf die „blinden Flecken“ in den verschiedenen Deutungshorizonten und auf die Gefahren eines Deutungssoges verwiesen, es werden die Phänomene des Widerstandes und der Abwehr gegenüber alternativen Deutungen herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für das Bildungskonzept diskutiert. Die Feinanalysen lassen auch erkennen, welche Bildungspotentiale dem fallorientierten Fortbildungskonzept innewohnen und welcher Unterstützung es von Seiten der Fallberater bedarf, um diese Potentiale auszuschöpfen.

3.3 Bildungswirkungen der fallorientierten Fortbildung

Weiterbildungskonzepte stehen unter der Erwartung seitens der „Abnehmer“, daß die investierten Mittel auch zu den erwarteten „Resultaten“ führen. Diese Seite von Weiterbildung ist aus wissenschaftlicher und aus weiterbildungspolitischer Sicht sicherlich die problematischste. Aus weiterbildungspolitischer Sicht deshalb, weil sich in der Definition der Begriffe „Resultate“ oder „Effekte“ oder „Bildungswirkungen“ sehr unterschiedliche, in aller Regel gegensätzliche Interessen treffen. Die Situation wird verschärft, wenn man für Weiterbildungskonzepte noch eine Bildungstheorie bemüht, die pädagogisch begründete Maßstäbe für die Frage, welche Zusammenhänge zwischen Bildungspraxis und Berufspraxis bestehen sollen, liefert.

Für das fallorientierte Fortbildungskonzept gilt als übergeordneter Maßstab für die Frage nach den „Bildungswirkungen“ die Kategorie **„Handlungskompetenz“**. Dies meint, daß sich Ausbilder nach dem Bildungsprozeß als kompetenter erweisen, schwierige berufliche Situationen zu verstehen und Kraft erweiterter Einsicht in die Hintergründe und Zusammenhänge in der Lage sind, erfolgversprechende Wege⁴ aus den Handlungsschwierigkeiten zu gehen. Das für die Überprüfung dieser Wirkungen von Fallarbeit notwendige Medium wurde durch die **Handlungsprojekte** geschaffen. Handlungsprojekte sind konkrete Aufgaben, die sich die Ausbilder als Ergebnis der Fallbearbeitungen am Ende des Gesamtseminars stellten, die sie also in ihren jeweiligen Betrieben, an ihren Arbeitsplätzen realisieren wollten.⁵

¹ Vgl. dazu auch die aus dem Modellversuch entstandene Feinanalyse mit dem Blick auf Deutung und Umdeutung im Rahmen der Fallarbeit bei Müller, K.R. 1996, S. 255-275

² Die Rekonstruktion und Analyse des „Falles Larsen“ wurde in fast 2-jähriger Forschungsarbeit von Moritz Mechler durchgeführt.

³ Deshalb wurde in den Materialband auch ein unkommentiertes Transkript einer Fallarbeit aufgenommen (Fall Wenger). Damit ist es der wissenschaftlichen und bildungspraktischen Öffentlichkeit möglich, dieses Beispiel in unterschiedliche Verwendungskontexte einzubringen (Rekonstruktion der Fallarbeit aus wissenschaftlicher Sicht; Grundlage für hochschulische Lehrveranstaltungen; didaktische Grundlage für die pädagogische Aus- und Fortbildung betrieblicher Ausbilder).

⁴ Was dieses Kriterium bedeutet, kann nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Fallsituation mit Bezug auf mögliche Handlungsinteressen und mögliche Wertsetzungen (auch bildungstheoretischer Art) konkretisiert werden. Vgl. dazu insbesondere Kapitel 7.4.4

⁵ Vgl. dazu die Kapitel 6.2.8 und 6.2.9, wo dieses Grundanliegen von Fallarbeit näher erläutert wird.

Neben de
licher Ebe
beit als
schwierig
thodische
der Bildu
view. Die
kompeten
rinnen un
insgesamt
chung wu
von ca. 78

Die Fülle
annähern
renden Ü
aufgenom
Zusammen
Zusätzlich
Feinanalys
mit der Fa
menhänge
Feinanalys
menhänge

3.4 Fall

Neben die
angenomm
Weiterbild
dungsanbi
Weiterbild
im Unterst
der Unter
stellte sich

¹ Insgesamt
Diese Interv
durch die A
Arbeitsmode
Ausschnitte
² Die vom P
betroffenen
³ Die Begren
in den Abfal
menden Jahr
Fortbildung
⁴ Vgl. Kapite
⁵ D.h. nach
⁶ Vgl. dazu
⁷ Ebenso w
zenten/Fallb

Neben der Frage nach den Maßstäben für „Bildungswirkungen“ stellt sich auf wissenschaftlicher Ebene die komplexe Frage, wie die bildungstheoretisch begründeten Ziele von Fallarbeit als Bildungswirkungen nachgewiesen werden können. Hinter dieser Frage stecken schwierige forschungsmethodische und forschungspraktische Probleme. Die forschungsmethodischen Probleme bestehen darin, ein geeignetes methodisches Verfahren zum Erkennen der Bildungswirkungen zu definieren. Das Projektteam wählte dazu das **focussierte Interview**. Die forschungspraktischen Probleme bestehen darin, die Interviews zu organisieren, kompetent zu führen, zu transkribieren und auszuwerten. Von den insgesamt 82 Ausbilderinnen und Ausbildern, die an den 9 Modellseminaren teilnahmen, wurden vom Projektteam insgesamt 54 Ausbilder nach Rückkehr in die Betriebe interviewt¹. In der Hauptuntersuchung wurden von 56 Teilnehmern insgesamt 44 Teilnehmer interviewt². Dies ist ein Anteil von ca. 78 % an interviewten Ausbilderinnen und Ausbildern.

Die Fülle des Datenmaterials zwang zur Begrenzung.³ In den Ergebnisbericht sind **zwei annähernd vollständige Interviews** mit Teilnehmern der Modellseminare mit kommentierenden Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungskonzept und Handlungskompetenz aufgenommen.⁴ Sie geben einen unverstellten Einblick in die Forschungsmethodik sowie die Zusammenhänge von Bildungsprozeß und Ausbildungspraxis aus der Sicht der Ausbilder. Zusätzlich wurden **mehrere, nach ihrer besonderen Typik ausgewählte Interviews** einer Feinanalyse unterzogen, indem die von den Ausbildern berichteten Handlungen im Betrieb mit der Fallarbeit im Seminar in Beziehung gesetzt wurden. Die dabei hergestellten Zusammenhänge können als Indiz für tatsächlich⁵ stattgefundene Bildungswirkungen gelten. Die Feinanalyse wurde so angelegt, daß ein Einblick in die Breite und in die Tiefe der Zusammenhänge zwischen Bildungspraxis und Berufspraxis entstehen konnte⁶.

3.4 Fallorientierte Fortbildung aus der Sicht von Weiterbildungsanbietern

Neben diesen drei Untersuchungsschwerpunkten hat sich das Projektteam auch der Frage angenommen, welche Rahmenbedingungen für die **Implementierung des Fallkonzeptes** im Weiterbildungsmarkt zu bedenken sind. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Weiterbildungsanbieter, die sich für oder gegen die Aufnahme des Fallkonzeptes als Segment ihres Weiterbildungsprogrammes entscheiden können. Diese Fragestellung war ursprünglich nicht im Untersuchungsrahmen des Modellversuchs definiert. Als sich das Fallkonzept im Laufe der Untersuchungen jedoch als erwachsenen- und berufspädagogisch begründbar erwies, stellte sich diese Frage zunehmend.⁷ Deshalb hat das Projektteam die Fülle an Erfahrungen

¹ Insgesamt 17 Ausbilder wurden zusätzlich noch im Modellseminar nach der Fallbearbeitung interviewt. Diese Interviews erbrachten wertvolle Rückmeldungen hinsichtlich der Einschätzung des Arbeitsmodells durch die Ausbilder. Vgl. dazu die entsprechenden Interviewausschnitte zu den einzelnen Schritten des Arbeitsmodells in Kapitel 6.4. Die Interviews wurden von Birgit Lipowsky durchgeführt; sie hat auch die Ausschnitte zusammengestellt.

² Die vom Projektteam angestrebten Befragungen von Vorgesetzten und Kollegen der Ausbilder bzw. von betroffenen Auszubildenden erwiesen sich vor Ort in den Betrieben als nicht durchführbar.

³ Die Begrenzungen, die dieser Ergebnisbericht abverlangt, bedeuten nicht, daß das erhobene Datenmaterial in den Abfallkörben der wissenschaftlichen Untersuchung landen wird. Das Projektteam plant in den kommenden Jahren weitere Veröffentlichungen zu bedeutsam erscheinenden Fragen der berufspädagogischen Fortbildung von Ausbildern bzw. der Erwachsenenbildung allgemein.

⁴ Vgl. Kapitel 7.4 und 7.5

⁵ D.h. nach Einschätzung der Befragten.

⁶ Vgl. dazu das Kapitel 7.

⁷ Ebenso wie die Frage, ob es auf dem „Dozentenmarkt“ eine hinreichende Zahl von Trainern/Dozenten/Fallberatern gibt, die in der Lage sind, das Fallkonzept zu konzipieren und kompetent umzusetzen.

und Reflexionen, die bei der Organisation und Durchführung der 9 Modellseminare gemacht wurden, unter der Perspektive von Weiterbildungsanbietern verdichtet. Dieser Teil des Ergebnisberichtes fußt im strengen Sinne nicht auf systematischen Untersuchungen, dennoch meint das Projektteam, damit einige wichtige Kriterien und Alternativen für die Entscheidungsfindung von Weiterbildungsanbietern anbieten zu können.

4. Erhebungsverfahren der Untersuchung

4.1 Forschungsstrategie

Versucht man den Forschungsprozeß zur (Weiter-) Entwicklung des fallorientierten Bildungskonzeptes im Nachhinein zu charakterisieren, dann kann dafür wohl am ehesten das Bild von einer „Entdeckungsreise“ herangezogen werden, bei der sich der jeweils einzuschlagende Weg vielfach erst durch das Rekonstruieren der bis dato gegangenen (Irr-) Wege und durch kreatives Konstruieren neuer Pfade allmählich entwickelte. So formte sich das Bildungskonzept in Auseinandersetzung mit den in den jeweiligen Modellseminaren gemachten Erfahrungen etappenweise und schleifig, in keinsten Weise also der Logik des geraden Weges folgend.

Der Entwurf und die Frage der Gangbarkeit einzelner Forschungsetappen hingen von verschiedenen Faktoren ab: Von den vertraglichen Vereinbarungen mit dem Modellversuchsträger, den knappen personellen und finanziellen Ressourcen, dem konkreten Verlauf der jeweiligen Seminare als Ergebnis der Zusammenarbeit von Teilnehmern, Fallberatern und Forschungsteam. Je nach Einschätzung des Verlaufs und der Ergebnisse der Bildungsprozesse in den einzelnen Modellseminaren, die durch teilnehmende Beobachtung und einer Fülle an Auswertungsgesprächen zwischen den Fallberatern und dem Forschungsteam erarbeitet wurden, ergaben sich Notwendigkeiten zur Konzeptreflexion und Konzeptweiterentwicklung.

Das Projektteam hat sich zur wissenschaftlichen Durchdringung der definierten Gegenstandsbereiche insgesamt für eine **qualitative Forschungsstrategie** entschieden. Über einen als prinzipiell offen definierten Zugang auf das Forschungsfeld sollte das Fallkonzept aus einer Binnensicht erschlossen, das Handeln der Beteiligten aus deren Bedeutungs- und Sinnhorizonten rekonstruiert und die so gewonnen Einsichten in theoretischer Absicht verdichtet werden - dies war das zentrale Anliegen des Projektteams. An verschiedenen Stellen des Ergebnisberichtes und des Materialbandes kann diese Forschungsstrategie nachvollzogen und überprüft werden.

Die in den folgenden Abschnitten beschriebenen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren zur gegenstandsangemessenen Erkenntnisgewinnung entstanden aus dem Bemühen, eine möglichst dichte Beschreibung der zu untersuchenden Gegenstände zu ermöglichen und so eine hinreichende Grundlage für Rekonstruktion, Interpretation und theoretisch fruchtbare Erklärung der beobachteten Phänomene zu schaffen. Die Datenerhebung in Form von selbstreflexiven Protokollen, Beobachtungsprotokollen, Tonbandtranskriptionen von Fallbearbeitungen, Auswertungsgesprächen im Forschungsteam und zwischen Team und Fallberatern erfolgte in einem spiralförmigen Prozeß. Die jeweils zuvor erhobenen Daten mußten ihre Relevanz im Lichte neuerer Erhebungen und Reflexionen erweisen.

Diese Frage führte zur Einrichtung von zwei Modellseminaren für Fallberater durch die Modellversuchsträger. Über die Ergebnisse dieses Modellversuchs wird in der ersten Hälfte 1997 berichtet werden.

So schlä
reich zu
konnte s
er nicht v
leitet war
Forschun
ständig v
tionen un
schaftlich

4.2 Teil

Das Proj
der Pilot
obachtung
registrier
tuation, in
Beobacht

Dieser Z
halb, wei
ren mit je
durch die
durch sei
zu könne
heraus re
zu könne

Der teiln
den Zuga
ist jedoch
hochkom
und Inter
Schwäche
Weg, um
können.

Der durc
Fortbildu
dungskon
phase wur
Anforder
kamen ein
Seiten an
te, dann
Ganzen h

¹ Mayring.
² Vgl. dazu

So schlängelte sich der Forschungsprozeß von Seminar zu Seminar, von Gegenstandsbereich zu Gegenstandsbereich, von Erkenntnisstufe zu Erkenntnisstufe. Für Außenstehende konnte so eher der Eindruck eines chaotisch vorwärtstreibenden Prozesses entstehen, weil er nicht vorab in eine klare theoretische Struktur gezwängt und durch diese Struktur angeleitet war. Für die Mitglieder des Forschungsteams hingegen entstand die **innere Logik** des Forschungsprozesses aus der Spiegelung der Beobachtungen und Erfahrungen in dem sich ständig verändernden bzw. weiterentwickelnden Untersuchungsfeld mit theoretische Positionen und der Diskussion der Bedeutung der Beobachtungen/Erfahrungen für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung.

4.2 Teilnehmende Beobachtung

Das Projektteam, bestehend aus insgesamt 3 Personen, nahm an allen 9 Modellseminaren der Pilotphase (3) und der Hauptuntersuchung (6) beobachtend teil. „Die teilnehmende Beobachtung ist eine Standardmethode der Feldforschung. Der Beobachter steht nicht passiv-registrierend außerhalb des Gegenstandsbereiches, sondern nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist. Er steht in direkter persönlicher Beziehung mit den Beobachteten; er sammelt Daten, während er an deren natürlicher Lebenssituation partizipiert.“¹

Dieser Zugang zum Forschungsgegenstand wurde aus zwei Gründen gewählt: einmal deshalb, weil sich ein Gegenstand wie dieses Fortbildungskonzept, das sich in 9 Modellseminaren mit je bis zu 10 Seminartagen entfaltet und darstellt, in seiner **ganzen Komplexität** nur durch dieses Verfahren erschließen läßt. Zum zweiten, weil dieses Erhebungsverfahren durch seine Nähe zum Gegenstand am ehesten gewährleistet, die Innenperspektive erheben zu können, also das Handeln der Beteiligten aus deren Bedeutungs- und Sinnhorizonten heraus rekonstruieren und die so gewonnen Einsichten in theoretischer Absicht verdichten zu können.

Der teilnehmende Beobachter ist also in besonderer Weise in der Lage, die vom verstehenden Zugang geforderte Ganzheit des Untersuchungsobjektes herzustellen. Diese Ganzheit ist jedoch in der Regel mit einem Verlust an Systematik verbunden. Auch entsteht eine hochkomplexe Anforderungssituation, die die sinnliche Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Interpretationskapazität des Beobachtenden fordert, auch überfordert. Trotz dieser Schwächen erschien die teilnehmende Beobachtung als der einzig begründbare methodische Weg, um sich den Untersuchungsgegenständen mit wissenschaftlichem Anspruch nähern zu können.

Der durch teilnehmende Beobachtung gestaltete Forschungsprozeß zum fallorientierten Fortbildungskonzept begann mit der Entwicklung eines Vorverständnisses zu diesem Bildungskonzept in Auseinandersetzung mit vergleichbaren Konzepten². Mit Beginn der Pilotphase wurde dieses Konzept in seinen komplexen inhaltlichen Dimensionen, Strukturen und Anforderungen entfaltet (das Arbeitsmodell und die Anforderungen an die Fallberater bekamen eine erste Kontur). In der Hauptuntersuchung wurde dieses Arbeitsmodell von allen Seiten angegangen, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, die erkannten Fragmente, dann die Teile diskutiert und überprüft, dann, in weiteren Schritten, die Struktur des Ganzen herausgearbeitet und abgeschlossen. Das Arbeitsmodell in seinen 10 Schritten ist

¹ Mayring, P., 1990, S. 56 f.

² Vgl. dazu die entsprechenden Hinweise im Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellversuchs.

damit das Ergebnis dieser prozessualen Auseinandersetzung. Die Bewertung der jeweils gefundenen Weiterentwicklungen des Konzeptes erfolgte über Kommunikation im Projektteam und mit den Fallberatern.

Die „teilnehmende Beobachtung“ wurde in folgender Weise organisiert:

- In jedem der Modellseminare war das Projektteam mit 3 Personen anwesend;
- alle Fallbearbeitungen und viele Zwischenreflexionen des Projektteams und der Fallberater wurden auf Tonband aufgezeichnet; eine Anzahl von Fallbearbeitungen und Zwischenreflexionen wurde transkribiert;
- die bei der Gegenstandsbeschreibung definierten Untersuchungsthematiken wurden „als Ganzheiten“ beobachtet, protokolliert und schriftlich aufbereitet;
- die „Erkenntnisse“ wurden in verschiedenen Teamsitzungen während der Modellseminare, nach Abschluß der Seminare und in den Zeiten zwischen einzelnen Seminarteilen kommunikativ verhandelt und reflektiert;¹
- die im Seminar erarbeiteten schriftlichen Unterlagen (das Arbeitsmodell; verbildlichte Falldarstellungen; Soziogramme; Themenentfaltungen im Rahmen der Kernthemenbesprechung; Projektpläne) wurden gesichtet und ausgewertet.

4.3 Beobachtende Teilnahme - Reflexion aus der Innenperspektive

In jedem der Modellseminare in der Hauptuntersuchung war ein Mitglied des Projektteams als Fallberater tätig. Dies eröffnete die Möglichkeit, die bei der Fallarbeit anfallenden Rollensegmente und ihre spezifischen Aufgaben aus eigener Erfahrung kennenzulernen, zu reflektieren und aus erkannten Problemlagen Konsequenzen zu ziehen. Der Charakter der Modellseminarabfolge als formative Evaluation wurde über die in die Seminarleitung integrierte wissenschaftliche Praxisberatung verstärkt.

Diese Form der Besetzung der Seminarleitung erwies sich insgesamt als fruchtbar, da sie es ermöglichte, in die internen Problematiken des Fortbildungskonzeptes, insbesondere des Arbeitsmodells, einzudringen, diese erfahrungsgestützt zu erschließen, sie verstehend zu bearbeiten und letztlich theoriegeleitet weiterzuentwickeln. Aus dieser Position heraus entstanden eine ganze Reihe von beschreibenden und reflektierenden Texten², die vom Projektteam in die Auswertung des Modellversuchs eingearbeitet wurden. Diese personelle Verknüpfung von Projektteam und Fallmoderation unterstützte auch das Bemühen, die aus der wissenschaftlichen Reflexion entstandenen Erkenntnisse ohne die sonst notwendige Übersetzungsarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis in den jeweils folgenden Modellseminaren zu berücksichtigen³.

Das **Hauptproblem dieses methodischen Zugangs** auf den Forschungsgegenstand liegt in der **fehlenden Distanz der Wissenschaft gegenüber der selbst gestalteten Praxis**. Es besteht die Gefahr einer weitgehenden Identifikation des Beobachters mit dem „Gegen-

¹ Siehe u.a. im Materialband C.3, C.4.

² Siehe dazu den Materialband zu diesem Ergebnisbericht. Die Teile A.2 und C.3 sind Beispiele für solche selbstreflexiven Texte.

³ Die Differenz zwischen der Tätigkeit und den Erfahrungen des Praktikers und der wissenschaftlichen Durchdringung dieser Praxis wird üblicherweise durch den Einsatz spezifischer Forschungsmethoden, wie etwa das Interview oder die teilnehmende Beobachtung überbrückt: die Wissenschaftler interviewen die Praktiker. Im vorliegende Falle waren die in der Seminar- d.h. Leitungspraxis tätigen Wissenschaftler genötigt, mittels Introspektion und Reflexion ihre praktischen Erfahrungen auf den wissenschaftlichen Begriff zu bringen.

stand“ m
der Sem
prophecy
oder her
werden,
Beobach
zesse beo
Position
setzung r
Überarbe
Rolle spi

4.4 Fo

Um die s
konzepte
focussier
Seminare
schienen
forschung
wissensch

Insgesam

• Die Fa
Erfahr
tionen

• Die Au
te. Hie
Fortbil
vor all
schätz
und be

• Die Au
dellsem
zusamm
menhar
den M
schwie

¹ Siehe dazu

² Siehe hier
sehr zurück
nen und de
1991, S.179

³ Vgl. vor a

⁴ Vgl. Kapiti

stand“ mit der Folge des Rollenverlustes durch ein zu tiefes Eindringen in die Leitungskultur der Seminare. Erkenntnisse können dann primär den Charakter einer „self-fulfilling-prophecy“ erhalten: der Forscher begründet das, was er als Seminarleiter wahrzunehmen oder herzustellen wünscht. Diese **Gefahr** sollte in den Modellseminaren dadurch **reduziert** werden, daß aus dem Projektteam in jedem Modellseminar mindestens ein Mitglied in der Beobachterperspektive blieb und aus dieser distanzierten Position heraus die Seminarprozesse beobachtete, analysierte und in Form von sog. Arbeitspapieren reflektierte. Aus dieser Position heraus entstanden eine ganze Reihe von Arbeitspapieren, die bei der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der „beobachtend teilnehmenden Wissenschaftler“ und bei der Überarbeitung des Arbeitsmodells bzw. der Weiterentwicklung des Konzeptes eine wichtige Rolle spielten.¹

4.4 Focussierte Interviews

Um die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Risiken des Fortbildungskonzeptes aus der Sicht der beteiligten Personen zu erheben, wählte das Projektteam das focussierte Interview. „Focussiert“ meint, daß die Interviews auf Situationserlebnisse in den Seminaren sowie in den Betrieben der Ausbilder abhoben. Die focussierten Interviews erschienen als das geeignete methodische Verfahren, im Rahmen der angestrebten Wirkungsforschung die subjektiven Erfahrungen der Ausbilder und der Fallberater zu erheben und der wissenschaftlichen Durchdringung zugänglich zu machen.²

Insgesamt wurden drei Gruppen von Beteiligten mit dieser Methode untersucht:

- Die Fallberater, die in mehreren Interviews, z.T. als Gruppeninterview gestaltet, zu ihren Erfahrungen mit dem Konzept, seinen Aufgaben und Anforderungen sowie ihren Reflexionen über das Konzept befragt wurden.
- Die Ausbilder als an der Fallbearbeitung in unterschiedlichen Rollen unmittelbar Beteiligte. Hier ging es um die Erfahrungen der Teilnehmer, die sie mit dem für sie neuartigen Fortbildungskonzept, insbesondere dem Arbeitsmodell gemacht hatten. Es interessierte vor allem, wie die Ausbilder diese Form der pädagogischen Fortbildung generell einschätzten und wie sie die verschiedenen Arbeitsschritte des Arbeitsmodells wahrnahmen und beurteilten³.
- Die Ausbilder als im Betrieb Handelnde, die sich aus den Fallbearbeitungen in den Modellseminaren Handlungsprojekte entwickelt hatten, die sie in ihren betrieblichen Arbeitszusammenhängen umzusetzen versuchten. Hier interessierte vor allem, ob ein Zusammenhang mit der reflexiv angelegten Bearbeitung schwieriger Ausbildungssituationen in den Modellseminaren und der Kompetenz, die die Ausbilder bei der Bewältigung von schwierigen Handlungsproblematiken erkennen ließen, herstellbar war.⁴

¹ Siehe dazu die im Materialband abgedruckten Texte C.1, C.2 und C.4

² Siehe hierzu u.a. Hopf, die die besondere Leistungsfähigkeit des focussierten Interviews darin sieht, „eine sehr zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden“ (Hopf 1991, S.179).

³ Vgl. vor allem Kapitel 6.4

⁴ Vgl. Kapitel 7, insbesondere ab 7.4

5. Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren

5.1 Verfahren zur Aufbereitung des Untersuchungsmaterials

Die im Forschungsprozeß eingesetzten Auswertungsverfahren sind kombiniert mit den zur Aufbereitung der erhobenen Daten eingesetzten Verfahren. Die über Tonband festgehaltenen Fallbearbeitungen und Interviews wurden wörtlich transkribiert, d.h. die gesprochene Sprache wurde in eine schriftliche Fassung gebracht. Die Herstellung dieser **Transkripte** ist zwar aufwendig, für die vom Projektteam angestrebten Interpretationen des Fallbearbeitungsprozesses sowie der Bildungswirkungen erschienen sie unabdingbar. In den Ergebnisbericht und in den Materialband sind zum Teil Ausschnitte aus Transkripten oder auch vollständige Transkripte aufgenommen. In einigen Fällen, dort, wo die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand, wurden sie, der besseren Lesbarkeit willen, sprachlich überarbeitet, ohne sie jedoch so zu glätten, daß die besondere Charakteristik des Sprechers dadurch verloren gegangen wäre. In einem Fall wurden auch kommentierende Anmerkungen in die Transkription aufgenommen,¹ weil sie für die Interpretation des Textes (Interview) aussagekräftig erschienen.

Die über Seminarbeobachtungen entstandenen **Protokolle** wurden entlang von Leitfragen erstellt, insofern handelt es sich um selektive Protokolle.² Diese dienen der Reduzierung der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes durch Zentrierung auf relevante Fragestellungen (z.B. Deutungsmuster im Fallbearbeitungsprozeß). Bei der Erstellung des Ergebnisberichtes bildeten sie wesentliche Bezugspunkte.³

5.2 Auswertungsverfahren

5.2.1 Gegenstandsbezogene Theorienbildung

Bei der Beschreibung der Forschungsstrategie in 4.1 wurde auf den offenen Zugang auf das Forschungsfeld hingewiesen. Das Forschen ähnelt im Sinn dieses Grundverständnisses in einigen Aspekten dem Konzept der „grounded theory“ von Glaser und Strauss,⁴ indem schon während der Datenerhebung Schritte der vorwiegend induktiven Konzept- und Theorieentwicklung gegangen werden. Die daraus entstandenen Konzepte gehen wiederum in die nächstfolgende Datensammlung ein usw.. **Konzeptbildung ist so ein Teil der Datenerhebung.** „Damit finden Datenerhebung und Auswertung gleichzeitig statt. Im Laufe der Datenerhebung kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus, der schrittweise modifiziert und vervollständigt wird. Wenn er in Klarheit und Aussagekraft zufriedenstellend ist, wird die weitere Datenerhebung abgebrochen, und die wesentliche Auswertungsarbeit ist bereits vollzogen.“⁵ Am Ende steht ein modifizierter theoretischer Bezugsrahmen, im vorliegenden Fall ein modifiziertes fallorientiertes Bildungskonzept sowie Einsichten in die Such- und Lernbewegungen von Ausbildern bzw. in die Rahmenbedingungen für die Implementierung des Fallkonzeptes auf dem Weiterbildungsmarkt.

¹ Siehe Kapitel 7.5.1

² Vgl. als Beispiel dazu das Protokoll C.4 im Materialband.

³ Vor allem Kapitel 8 basiert auf solchen Protokollen, die im Laufe der Jahre zu verschiedenen Fragen erstellt wurden.

⁴ Vgl. Strauss, A.L. 1987

⁵ Mayring, P. 1990, S. 77

5.2.2 A

Die Au
Modellv
piell un
tisch, n
schöpfu
finden u
einersei
trachten

Hermen
tation d
bericht
und Ma
gründu
der Mit
Schwier
gen des
richtiger

Um dies
ser Fors
im Mate
rens an
Auseina
dern un
genstan
tes abge

Beispiel „Larsen

Die Stu
„Fall La
Frageste
Grundar
auf die
einen ge
Anwend
tersuchu

¹ Kraimer
² Die Stu
zur Gänze
³ Es sei d
weise die
dere im H
terialband

5.2.2 Analytische und hermeneutisch-rekonstruktive Zugänge

Die Auswertungsmethoden im Rahmen qualitativer Forschung, damit im Rahmen dieses Modellversuchs, sind als „hermeneutische Operationen zu verstehen, mit denen ein prinzipiell unabschließbarer Interpretationsprozeß verbunden ist, dessen Abschluß nur pragmatisch, nach Ausschöpfung des wissenschaftlichen Diskurses erfolgen kann.“¹ Diese „Ausschöpfung des Diskurses“ kann nur relativ verstanden werden, da Diskurse in der Zeit stattfinden und diese bei Modellversuchen begrenzt ist. Deshalb sind die vorgelegten Ergebnisse einerseits als „gültig“ mit Bezug auf die stattgefundenen Diskurse im Projektteam zu betrachten, allerdings auch wiederum als offen für weitere Interpretations- und Prüfweisen.

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

Um diese allgemeinen Hinweise zu präzisieren und gleichzeitig zu dokumentieren, wie dieser Forschungsprozeß im Konkreten aussieht, seien aus der Analyse des „Falles Larsen“, der im Materialband abgedruckt ist, die Beschreibungen des (komplexen) Auswertungsverfahrens an dieser Stelle eingefügt. Es wird deutlich, wie sich die Auswertungsverfahren in Auseinandersetzung mit dem Forschungsinteresse und dem Forschungsgegenstand verändern und welchen Stellenwert analytische und hermeneutische Zugänge zum Forschungsgegenstand gewinnen. Mit diesem Beispiel wird dieser grundlegende Teil des Ergebnisberichtes abgeschlossen.

Beispiel für ein Forschungsverfahren: Auszüge aus der Fallbearbeitungsstudie „Larsen“² zum Gegenstand und Verfahren der Untersuchung

Die Studie zum „Fall Larsen“ stellt den Versuch dar, einen Fallbearbeitungsprozeß - den „Fall Larsen“ - a) in seinem Ablauf zu **rekonstruieren**, b) ihn im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen, die sich vor allem durch die bildungstheoretischen und methodischen Grundannahmen des Fortbildungskonzeptes ergeben, zu **analysieren** und c) ihn im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes in der Bildungspraxis zu **evaluieren**. Um einen genaueren Einblick in das relativ komplexe Verfahren, das in dieser Untersuchung zur Anwendung kam, zu vermitteln, werden einige Hinweise aus der Einführung zu dieser Untersuchung („Zum Gegenstand und zum Verfahren“) im folgenden wiedergegeben:³

¹ Kraimer, K. in: König, E., Zedler, P. (Hrsg.) 1995, S. 479

² Die Studie ist im Materialband unter B.1, Mechler, M., Der „Fall Larsen“ - Analyse einer Fallbearbeitung, zur Gänze dokumentiert.

³ Es sei darauf aufmerksam gemacht, daß die im folgenden Text angegebenen Seiten- und Gliederungsverweise die Studie betreffen und nicht den hier vorliegenden Ergebnisbericht. Diese Seiten- und Gliederungsverweise werden hier bewußt belassen, um dem Leser, der sich für weitergehende Informationen, insbesondere im Hinblick auf das methodische Vorgehen, interessiert, den Zugang zu diesen Informationen im Materialband zu ermöglichen.

Vorbemerkungen:

a) Die Untersuchung ist eine Einzelfallstudie. Sie ist Bestandteil der mit dem Projektträger getroffenen Vereinbarung, im Rahmen der wissenschaftlichen Überprüfung des Fortbildungskonzeptes „**Feinanalysen ausgewählter Fallbearbeitungen**“ vorzunehmen „im Hinblick auf:

- die **inhaltliche Seite der Deutungsarbeit** (Interpretations- und Deutungsmuster des Fallerszählers, Deutungsangebote der Teilnehmer und der Fallberater, Deutungspräferenzen, Leerstellen, Auslassungen);
- die **prozeßhafte Seite der Fallarbeit** (die Mechanismen bzw. Regelmäßigkeiten des Entwicklungszusammenhanges der Deutungsprozesse, insbesondere die Identifizierung „blinder Flecken“, von Vereinseitigungsprozessen, von Widerständen und Abwehr)
- sowie die daraus entstehenden **Folgen für die Fallarbeit.**“ (Projektvereinbarung)

(b) Die folgenden Hinweise sind eher allgemein gefaßt, da in der Arbeit selbst die untersuchten Themen, Fragestellungen und insbesondere das methodische Vorgehen an den entsprechenden Stellen ausführlich dargelegt und begründet werden.

Die Studie gliedert sich nach **zwei Untersuchungsteilen:**

* **Untersuchungsteil I:** Gegenstand der Analyse ist der Verlauf der Fallarbeit „Larsen“. Das besondere Untersuchungsinteresse gilt der Frage, wie sich die Fallarbeit in deutungsthematischer sowie in sinn-verstehender (hermeneutischer) Hinsicht entwickelt hat.

- **Fragestellungen zur deutungs-thematischen Seite sind u.a.:** Welche Themen, Deutungen und Deutungsmuster werden von der Fallerszählerin in die Erzählung ihrer Fallgeschichte eingebracht? Welche Themen und Deutungen werden von der Arbeitsgruppe im Verlauf der Fallarbeit aufgenommen, weiterentwickelt oder liegengelassen? Welche neuen Sichtweisen tauchen im Verstehensverlauf auf? Inwieweit ist der Deutungsprozeß durch Widersprüche und Brüche gekennzeichnet und wie lassen sich diese erklären? Welche Rollen, Aufgaben und Eigenanteile übernehmen die beiden Fallberater bei der Gestaltung der Verstehensarbeit? Und schließlich - eine sehr zentrale Frage: Welche Bedeutung haben die am Ende der Verstehensarbeit entfalteten Deutungsangebote für die Fallerszählerin selbst? D.h.: Wie vermag sie die neuen Sichtweisen von ihrem Fall mit ihrem „alten“ Fallbild zu verbinden? Welche Lernerfahrungen, die die Fallarbeit bei ihr hinterlassen hat, sind dabei erkennbar? Mit welchen möglichen Widersprüchen oder Ambivalenzen sind diese vielleicht verknüpft? Analog zur Fallerszählerin ist am Ende der Analyse die Frage nach den Lernerfahrungen, die sich durch die Deutungsarbeit aufgetan haben, auch in Hinblick auf die anderen Beteiligten an der Fallarbeit zu stellen.

- **Einige Fragestellungen zur sinn-verstehenden (hermeneutischen) Seite:** In welcher Weise werden die Deutungsversuche der Arbeitsgruppe mit der Fallgeschichte in Beziehung gebracht? Stellen die Deutungen eher abstrakte Zugangsweisen dar, die - im Zugriff auf angeeignete Wissensbestände - aus einer Außenperspektive an den Fall angelegt werden, oder stellen diese - im Sinn des Fallkonzeptes - eher den Versuch dar, das Fallverstehen aus einer Innensicht und in enger Anbindung an den Kontext zu entwickeln? Wie weitreichend sind dabei die Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, in denen die Arbeitsgruppe den Fall zu verstehen sucht? Mit dieser letzten Frage ist vor allem der Gedanke angesprochen, inwieweit es im Verstehensprozeß gelingt, den Fall auch in seiner allgemeinen (fallübergrei-

fenden)
sammen

Um An
Bezugs
men erl

- Zum c
erste An
Frageph
konstru
steranal

- Als we
dungsth
geben si
Punkt 2)
die Kate

- Weiter
den der
den die
hin, daß
profilen

Das met
Vorgehe
Schritt -
Arbeitsso
tungspro
se eine a
das Gesa

Die Arbe
lungsfor
beitsverla
Form). D
andersetz
auf einer
von der in
rung best
wicklung
eher nach
chung de
den Proze
präsentier
mente in
stehensstr
der versch
vgl. S.48

fenden) Bedeutung zu entfalten (im hermeneutischen Verständnis als der unauflösbare Zusammenhang von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung).

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, bedarf es eines oder mehrerer **theoretischer Bezugsrahmen**. Für die Analysen im diesem Arbeitsteil sind **vor allem zwei Bezugsrahmen erkenntnisbestimmend**:

- Zum einen der **eigene Deutungsentwurf zur Fallgeschichte**, der im Anschluß an die erste Arbeitsphase (die Fallzerlegung) entwickelt, im Anschluß an die zweite Phase (die Fragephase) differenziert und erweitert wird. Im Kern stellt der Deutungsentwurf die **Rekonstruktion** der Fallgeschichte dar, die in ihrer Anlage am Ende zu einer **Deutungsmusteranalyse** führt. (Zum methodischen Vorgehen der Fallrekonstruktion: siehe S.2; S.10.)

- Als weiterer Bezugsrahmen der Analysen dienen die **konzeptionellen, insbesondere bildungstheoretischen Voraussetzungen**, die durch das fallorientierte Bildungskonzept gegeben sind. Neben den deutungs-thematischen Leitlinien zum Verstehensprozeß (vgl. oben Punkt 2) sind dies vor allem die Hermeneutik des Fallverstehens und - mit dieser verknüpft - die Kategorie der Handlungsfähigkeit im Sinn der „Urteilkraft“ (vgl. ebd.).

- Weitere Bezugsrahmen für die Analysen sind: Zum einen der **jeweilige Erkenntnisstand**, den der Untersuchungsverlauf erreicht hat; zum andern der **Bedeutungszusammenhang, in dem die einzelnen Fallbearbeitungsschritte eingebunden sind**. (Letzteres weist darauf hin, daß in der Untersuchung auch nach der Entsprechung der Fallarbeit mit den Aufgabenprofilen der jeweiligen Arbeitsschritte gefragt wird.)

Das **methodische Verfahren** in diesem Arbeitsteil ist bestimmt durch ein **sequentielles** Vorgehen. Das heißt: Die Untersuchung der Fallarbeit folgt seinem Verlauf Schritt für Schritt - sowohl hinsichtlich der Abfolge der Arbeitsphasen wie auch innerhalb der einzelnen Arbeitsschritte. Das bedeutet, daß die Untersuchung der „Arbeitslogik“ des Fallbearbeitungsprozesses folgt. Hinter diesem Vorgehen steht die Vorstellung, daß nur auf diese Weise eine angemessene Rekonstruktion des Fallprozesses in Hinblick auf seine Bedeutung für das Gesamtverstehen des Falles möglich ist.

Die Arbeit unterscheidet zwischen einer **beschreibenden und einer reflexiven Darstellungsform**. Die beschreibende Darstellungsform bedeutet die „bloße“ Wiedergabe des Arbeitsverlaufs (in der Regel als wörtliche Wiedergabe, gelegentlich in zusammenfassender Form). **Die reflexive Darstellungsform kann zweierlei bedeuten**: Zum einen die Auseinandersetzung mit dem Fallverlauf auf eine eher **interpretativ-rekonstruktiven**, zum andern auf einer **analytischen** Weise. Der analytische Zugriff auf den Fallprozeß unterscheidet sich von der interpretativ-rekonstruktiven Zugangsweise dadurch, daß er in erster Linie der Klärung bestimmter Fragestellungen dient und nicht so sehr der Rekonstruktion der Fallentwicklung. Beide Zugangsweisen lassen sich in der Untersuchung nicht trennscharf, sondern eher nach ihrer Gewichtung von einander unterscheiden. Als Beispiel sei auf die Untersuchung der Verstehensphase (Arbeitsschritt 5) verwiesen. Während die „Kommentare“ zu den Prozeßsequenzen zunächst eher den interpretativ-rekonstruktiven Erkenntnistypus repräsentieren, treten in den „Zwischenreflexionen“ zunehmend deutlicher analytische Elemente in den Vordergrund, die am Ende des Kapitels, als es um die Untersuchung der Verstehensstruktur geht, den vorherrschenden Erkenntnistypus abgeben. (Zur Unterscheidung der verschiedenen Reflexionsstufen „Kommentar“, „Zwischenreflexion“, „Schlußreflexion“ vgl. S.48 f.)

* **Untersuchungsteil II:** Wie oben schon angesprochen knüpft der zweite Untersuchungsteil an die Analysen des ersten Teils an. Ausgangspunkt in diesem Untersuchungsteil II ist die Frage, „welche Erkenntnisse aus den Analysen zum Fall „Larsen“ zur **Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes** in der Bildungspraxis gewonnen werden können“ (S.114). Im Mittelpunkt der Suche nach einer Antwort auf diese Frage steht die **erneute Untersuchung des Fallverstehens und Falldeutens**. Diese werden im **Licht sowohl der bildungs- wie auch der erkenntnistheoretischen Grundannahmen**, die durch das fallorientierte Fortbildungskonzept vorgegeben sind, beleuchtet.

Die Untersuchung des Fallverstehens und Falldeutens folgt **zwei Untersuchungsrichtungen** (vgl. S.114 f.): Zum einen gilt die Aufmerksamkeit der subjektiven Bedingungsseite des Fallverstehens: den Voraussetzungen und Kompetenzen, die die Seminarteilnehmer und die Fallberater in den Arbeitsprozeß einbringen; zum andern richtet sich das Interesse auf die Arbeitsstruktur, die als vorgegebene Rahmenbedingung die Verstehensarbeit anleitet. **Im einzelnen:**

- **Zur subjektiven Bedingungsseite des Fallverstehens hinsichtlich der Seminarteilnehmer:** Gegenstand der Untersuchung sind die Interessen, Deutungen und Deutungsmuster¹, mit denen sich die Seminarteilnehmer (Ausbilder) in den Arbeitsprozeß einbringen. In Hinblick auf die Ausgangsfrage nach der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes interessiert vor allem, „inwieweit die von den Ausbildern eingebrachten Erwartungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster Verstehensprozesse im Sinn des Bildungskonzeptes zu begünstigen vermögen oder - umgekehrt gefragt - welche der vorfindbaren Subjektstrukturen sich als eher hinderlich, kontraproduktiv, widersprüchlich oder sperrig erweisen“ (S.114 f.).

Im Zusammenhang mit dieser letzten Frage werden in der Arbeit **zwei Deutungsmuster näher untersucht:** Das eine betrifft die Erkenntnishaltung, mit der sich Ausbilder auf den Fall beziehen (in der Arbeit als die Suche nach der „richtigen“ oder „wahren“ Deutung charakterisiert), das andere die instrumentellen Interessen, mit denen Ausbilder ihr (pädagogisches) Handeln verbinden.

- **Zur subjektiven Bedingungsseite des Fallverstehens hinsichtlich der Fallberater:** Die Frage nach der Leistungsfähigkeit des Bildungskonzeptes verweist nicht nur auf die Frage seiner Passung mit den subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmer, sondern auch der **Passung mit den Kompetenzen der Fallberater**. Gegenstand der Untersuchung sind „die Arrangements, Gestaltungsversuche, Einlassungen, mit denen die beiden Fallberater die durch das Bildungskonzept geforderten Verstehens- und Lernprozesse auf den Weg zu bringen suchen, insbesondere die besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen, vor die sie sich dabei gestellt sehen“ (S.150). Unter diesem letzten Gesichtspunkt werden einige der zuvor im Zusammenhang mit der „Kompetenzfrage“ der Seminarteilnehmer untersuchten Probleme erneut aufgegriffen und unter die Frage gestellt, wie die Fallberater diesen Problemen begegnet sind. Die Untersuchung in diesem Arbeitsteil betrifft demnach vor al-

¹ Zum Deutungsmusterbegriff und seiner Bedeutung im Kontext der Erwachsenenbildung vgl. u.a. Arnold, R. 1985; zur Frage nach der Forschungspraxis hinsichtlich von Deutungsmusteranalysen vgl. das heuristisch angelegte (von einem „Theoriepurismus“ sich abgrenzende) Konzept von Lüders, Ch. in: Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.) 1991, S. 377 - 408. Zur Präzisierung des Deutungsmusterbegriffs in diesem Ergebnisbericht vgl. Kapitel 7.4.3; dort wird der Deutungsrahmen eines Ausbilders untersucht und der Deutungsmusterbegriff durch ein Beispiel erläutert.

dem zwei Kompetenzbündel: Zum einen die **Gesprächsgestaltung (Moderation)**, zum andern die erwachsenen- und berufspädagogische **Deutungskompetenz**.

- **Zur Arbeitsstruktur (Arbeitsmodell und „soziale Ordnung“)**: Bezugspunkt der Analysen zur Arbeitsstruktur sind die Erkenntnisse, die im Zusammenhang der Untersuchung der Verstehensphase (5. Arbeitsschritt) gewonnen wurden. **Die zentrale Fragestellung ist, inwieweit die in dieser Untersuchung identifizierten und analysierten „Verlaufsprobleme“ des Fallverstehens durch die Vorgaben des Arbeitsmodells und der „sozialen Ordnung“ begünstigt bzw. mitbefördert worden sind.** Dabei wird die im ersten Arbeitsteil geführte Diskussion zur „Entwicklung des Verstehensprozesses als das Erschließen von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen“ (Kapitel 5.2.3) erneut aufgenommen und unter den angesprochenen Strukturfragen fortgeführt.

Am Ende der Strukturanalysen werden einige Gedanken zur Weiterentwicklung der Arbeitsstruktur diskutiert, die im Projektteam erarbeitet wurden und die derzeit in der Hauptuntersuchung erprobt werden.

tersu-
ngsteil
schät-
onnen
Frage
en im
imen,

htun-
te des
nd die
uf die
t. Im

arteil-
gsmu-
en. In
teres-
rneh-
zu be-
sturen
4 f.).

muster
uf den
g cha-
agogi-

r: Die
Frage
r Pas-
d „die
er die
eg zu
n, vor
einige
rsuch-
diesen
vor al-

Arnold,
: heuri-
urz, D.,
gebnis-
utungs-

B UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

6. Die Arbeitsstruktur der fallorientierten Fortbildung - Die „soziale Ordnung“, das Arbeitsmodell und der Handlungsplan

Die Bearbeitung der einzelnen Fälle vollzieht sich im Rahmen einer festgelegten **sozialen Ordnung**, die diese durch verschiedene Aufgaben und Rollen der Teilnehmer strukturiert. Der Fallbearbeitungsprozeß wird dabei methodisch angeleitet durch vorgegebene und sich aufeinander beziehende Arbeitsschritte (Arbeitsphasen) mit je unterschiedlichen Aufgabenprofilen. Das Gesamt dieser Arbeitsschritte ergibt das sog. **Arbeitsmodell**. Am Ende des Seminars münden die Fallbearbeitungen in die Entwicklung von **Handlungsplänen**, die Ausdruck der Arbeitserfahrungen und Projektabsichten der Teilnehmer sind. - Im folgenden werden die **drei Strukturelemente** näher beschrieben und begründet.

6.1 Wie wird die fallorientierte Fortbildung durchgeführt? - Die Gestaltung der Fallarbeit im Hinblick auf ihre „soziale Ordnung“¹

Aus der Gesamtzahl der Teilnehmer werden zu Beginn der Fallbearbeitung ein sog. Innenkreis (Fallerzähler, erster Fallberater, Teilnehmer) und ein Außenkreis (zweiter Fallberater, Teilnehmer) gebildet, die unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen.

6.1.1 Der Innenkreis

Der Innenkreis kümmert sich um die Entfaltung der Fallgeschichte aus einer Innenperspektive, indem er versucht, sie in ihrer Entstehung, ihrer Entwicklung und ihrem gegenwärtigen „Zustand“ zu verstehen. Er wählt einen sowohl **emotional** und **empathisch** bestimmten wie **sinnverstehenden** Zugang zum Fall.

6.1.2 Der Außenkreis

Dieser befindet sich, auch räumlich erkennbar, außerhalb der Fallgeschichte und betrachtet deren Entwicklung mit **größerer emotionaler und inhaltlicher Distanz**. In dieser Weise hat er einen eher **kognitiv-rationalen**, die Geschichte und ihre vom Innenkreis entfalteten Facetten von außen durchdringenden Zugang. Er übernimmt **zwei Aufgaben**:

- * Während der Fallerzähler seine Geschichte erzählt, erstellt der Außenkreis ein darauf bezogenes **Strukturbild** (Soziogramm), in dem alle Personen der Fallgeschichte vorkommen und die Verbindungen zwischen ihnen festgehalten sind. Dieses Strukturbild dient als unterstützende Arbeitshilfe für den Innenkreis.
- * Seine besondere Aufgabe besteht darin, die beim Fallverstehen auftauchenden zentralen, offenen und damit noch zu klärenden **Kernthemen** (Kernfragen) zu identifizieren und sie zu gegebenem Zeitpunkt (zu Beginn der 6. Arbeitsphase: siehe Kapitel 6.2.6) der Gesamtgruppe zur Bearbeitung zur Verfügung zu stellen. Das Leitkriterium für die Tätigkeit des Außenkreises ist somit das Bemühen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen,

¹ Vgl. Müller, K. R. 1995

daß dur
Sonder
Fragen
nen.

6.1.3 Der

Sind vom
und Innen
der Semina
ableitender
Themen na
(= **das Ko**
halte zu e
das Konkr
Teilnehmer
nehmern (a
senenbildu
die Voraus
Problemati
tragfähig e
funden zu

Die vom C
können in

* Zum w
müssen
wieder
Fall kär
gründba

* Zur Ent
lich ihr
kann.

* Zur Ent
der Fall

EXKURS

In der ursp
achtungsaus

* In **them**
Rückbli

¹ Vgl. Darle

daß durch eine vertiefte Auseinandersetzung (unter Inanspruchnahme von **Berufs- und Sonderwissen**) mit einigen ausgewählten, durch den Fall aufgeworfenen elementaren Fragen und Themen weiterführende Zugänge zur Fallgeschichte gewonnen werden können.

6.1.3 Der Gesamtkreis

Sind vom Außenkreis einige Kernthemen des Falles identifiziert worden, werden Außen- und Innenkreis (nach Abschluß der 5. Arbeitsphase) aufgelöst, um die gesamte Kompetenz der Seminargruppe zur Durchdringung der anstehenden Fragen und der sich aus den Fragen ableitenden Themen zu bündeln. Die Aufgabe des Gesamtkreises besteht nun darin, diese Themen nahe am Fall zu bearbeiten. Das heißt, in den **konkreten Sachverhalten** des Falles (= **das Konkrete**) auch **fallübergreifende** (also typische und damit allgemeine) **Sachverhalte** zu entdecken (= **das Allgemeine**). Es besteht die Vermutung¹, daß erst dann, wenn das Konkrete des Falles mit dem an ihm herausgearbeiteten Allgemeinen in eine für die Teilnehmer erkennbare und nachvollziehbare Beziehung gebracht wird, sich bei allen Teilnehmern (also nicht nur beim Fallerzähler) etwas einstellt, was in der Didaktik der Erwachsenenbildung als **Urteilsvermögen** bzw. **Urteilkraft** bezeichnet wird. Urteilsvermögen ist die Voraussetzung für weiterführendes Handeln im Fall. Weiterführend heißt, wesentliche Problematiken der Fallgeschichte erkannt zu haben und - zwar vorläufige, aber dennoch als tragfähig erscheinende - Ideen, Vermutungen oder auch Wege zu deren Überwindung gefunden zu haben.

Die vom Gesamtkreis erarbeiteten Erkenntnisse und Einsichten zu den zentralen Themen können in der Folge in dreifacher Weise „verwendet“ werden:

- * Zum weiteren **Fallverstehen** auf seinen verschiedenen thematischen Ebenen. Deshalb müssen diese Fragen und Thematiken aus der Fallgeschichte stammen; nur so können sie wieder in sie hineinführen. Eine Loslösung der Fragen und Themenbearbeitungen vom Fall käme einer Instrumentalisierung des Falles und des Fallerzählers für nicht näher begründbare Zwecke gleich.
- * Zur Entwicklung von **Handlungsperspektiven** für den Fallerzähler, die dieser hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit zur Bewältigung der typischen Fallproblematiken überprüfen kann.
- * Zur Entwicklung von **Ideen für Handlungsprojekte** bei denjenigen Teilnehmern, die an der Fallbearbeitung mitwirken.

EXKURS: Die anfängliche Bestimmung der Aufgaben des Außenkreises im Fortbildungskonzept und die Gründe, die zu ihrer Neudefinition geführt haben

In der ursprünglichen Fassung des Bildungskonzeptes hatte der Außenkreis folgende Beobachtungsaufgaben:

- * In **thematischer** Hinsicht sollte er vom Innenkreis nicht erfaßte oder nicht erkannte, im Rückblick auf die vorausgegangenen Arbeitsschritte liegengelassene bzw. „vergessene“

¹ Vgl. Darlegung des Bildungskonzeptes in Kapitel 2

Themen und Gesichtspunkte identifizieren und diese im Verlauf des Fallverstehens (nach der Auflösung des Innenkreises) als neue, weiterführende Deutungsaspekte ins Gespräch bringen.

- * In **interaktionsbezogener** Hinsicht sollte der Außenkreis beobachten, wie der Innenkreis mit dem Fall arbeitet und welche möglichen Folgen die Art der Fallbearbeitung für das Fallverstehen selbst hat. Dabei sollte die Aufmerksamkeit auch auf den sog. **Widerspiegelungseffekt** gerichtet sein (d.h. der thematische Kern des Falles zeigt sich in der Fallbearbeitung selbst), sofern sich dieser zu erkennen gibt.

Die Erfahrungen in der Pilotphase des Forschungsprojektes wie auch in den ersten Seminaren der Hauptuntersuchung haben erkennen lassen, daß die Teilnehmer erhebliche Schwierigkeiten mit diesem Aufgabenprofil hatten. Die geforderten Aufgaben sind zum einen unzulänglich auf die Erfahrungs-, Interessens- und Kompetenzvoraussetzungen der Ausbilder zugeschnitten, zum andern stellen sie einen Arbeitsrahmen dar, der den Außenkreisteilnehmern alle Wahrnehmungsmöglichkeiten offen läßt, der ihnen aber auch keine Orientierungshilfen anbietet, entlang derer sie ihre Beobachtungen ordnen können.¹

Die Frage, welche Erkenntnisse im Rahmen der Begleitforschung im Hinblick auf das veränderte Aufgabenprofil gewonnen werden konnten, wird im nachfolgenden Kapitel 6.2 und zwar im Zusammenhang der Darstellung des 6. Arbeitsschrittes thematisiert, in dem es darum geht, jene vom Außenkreis identifizierten und benannten **Kernthemen** des Fallverstehens zu bearbeiten.

Ende des Exkurses

6.2 Wie wird die Fallarbeit methodisch gestaltet? - Das Arbeitsmodell

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

1. *Arbeitsschritt*: **Erzählen** - Die Fallgeschichte darlegen (durch den Fall Erzähler): vgl. Kapitel 6.2.1
2. *Arbeitsschritt*: **Nachfragen** - Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörer im Innenkreis): vgl. Kapitel 6.2.2
3. *Arbeitsschritt*: **Erleben** - Die Anmutungen durch die Fallgeschichte mitteilen (durch die Teilnehmer im Innenkreis): vgl. Kapitel 6.2.3
 - (a) Betroffenheit äußern
 - (b) Sich in Personen hineinversetzen

¹ Vgl. Mechler, M. 1995, S.161 - 164; S.170

4. *Arbeitsschritt*: **Erleben** - Die Anmutungen durch das Gehörte mitteilen (durch den Fall-
erzähler): vgl. Kapitel 6.2.4

5. *Arbeitsschritt*: **Spuren suchen** - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten ver-
stehen (durch die Teilnehmer im Innenkreis): vgl. Kapitel 6.2.5

(a) Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln (Beweggründe, In-
teressen der Handelnden)

(b) Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen

(c) Das Verstehen der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation

(d) Das Verstehen betrieblicher Bedingungen und Organisationsstrukturen

(e) Das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Bedingungen

6. *Arbeitsschritt*: **Kernthemen** entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die
Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis): vgl. Kapitel 6.2.6

7. *Arbeitsschritt*: **Lernnotwendigkeiten** erkennen und die Chancen für Lernen realistisch
einschätzen (durch den Gesamtkreis): vgl. Kapitel 6.2.7

8. *Arbeitsschritt*: Dem Fallerzähler **Handlungswege** eröffnen (durch den Gesamtkreis): vgl.
Kapitel 6.2.8

9. *Arbeitsschritt*: **Sich Vergewissern** - Einsichten und Handlungspläne aus der Fallbearbei-
tung für die eigene Arbeit ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmer):
vgl. Kapitel 6.2.9

10. *Arbeitsschritt*: Über **Erfahrungen** mit der Fallarbeit berichten (durch die Gesamtgrup-
pe): vgl. Kapitel 6.2.10

- * Wie wurde inhaltlich gearbeitet?
- * Wie sind die Teilnehmer miteinander umgegangen?
- * Wie wurde die Begleitung durch die Fallberater erlebt?

**Im folgenden werden die einzelnen Arbeitsschritte dargelegt und erörtert. Die Darstel-
lungsform ist bei allen Schritten (mit wenigen Ausnahmen) die gleiche. Sie gliedert
sich in die:**

- * Beschreibung der **Aufgaben**, die mit dem Arbeitsschritt verbunden sind;
- * Darlegung von **Rollentexten**, die als Beispiele dienen, wie der Arbeitsschritt vom Fallbe-
rater „anmoderiert“ werden kann;
- * Offenlegung von **Begründungszusammenhängen** für die Aufgaben und Arbeitsformen,
die gefordert sind;
- * **Theoretische Vertiefungen / Ergänzungen** der vorangegangenen Ausführungen, die

sich an einigen Stellen als hilfreich erweisen;

- * Erörterung von Problemen bzw. **Schwierigkeiten**, die im Zusammenhang der Anforderungen des Arbeitsschrittes auftauchen können.

6.2.1 Erzählen - Die Fallgeschichte darlegen (durch den Fallerzähler)

Nachdem sich die beiden Arbeitskreise (Innen-/Außenkreis) gebildet haben (vgl. Kapitel 6.1), bittet der Fallberater des Innenkreises den/die Fallerzähler/in, seinen/ihren Fall zu **erzählen**. Es bleibt dem Fallerzähler überlassen, wie ausführlich (ob z.B. 2 oder 15 Minuten lang) und in welcher Form (wie konkret oder vage, ob Gefühle zulassend oder „versachlicht“) er seine Fallgeschichte schildern möchte. Unterbrechungen oder Nachfragen von seiten der Arbeitsgruppe sind in dieser Arbeitsphase nicht vorgesehen. Dies wird als Regel in das Arbeitsmodell eingeführt.

Rollentexte: Beispiele, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann¹:

- * **Rollentext** des Fallberaters im Innenkreis, gerichtet an den **Fallerzähler**: „Herr/Frau X schildern Sie uns bitte, so wie Sie es persönlich für zweckmäßig erachten, aus Ihrem Ausbildungsalltag den Fall, den Sie für dieses Seminar ausgewählt und vorbereitet haben.“
- * **Rollentext** des Fallberaters im Innenkreis, gerichtet an den **Innenkreis**: „Sie hören sich diese Erzählung einfach an und versuchen sich ein Bild von der Fallgeschichte zu machen.“
- * **Rollentext** des Fallberaters im Außenkreis nach der Fallerzählung, gerichtet an den **Außenkreis**: „In der Fallerzählung sind verschiedene Personen erkennbar geworden, die in bestimmten Beziehungen zueinander stehen. Wir entwickeln nun an der Tafel gemeinsam ein Strukturbild (Soziogramm) zu diesen Personen und ihren Beziehungen. Es soll die weitere Fallbearbeitung unterstützen.“

Begründungen: Die Fallgeschichte des Fallerzählers ist **seine** Geschichte. Damit soll gesagt sein, daß alles, was der Fallerzähler der Seminargruppe mitteilt und auch das, was er der Gruppe nicht mitteilt, und die Weise, in der er seine Geschichte erzählt, für das Verstehen des Falles von prinzipieller Bedeutung sind. Dies alles ist Ausdruck der Deutungen und Sinnzuschreibungen, in deren Licht der Fallerzähler seinen Fall wahrnimmt und ihn im Akt der Erzählung zugleich konstruiert. Von daher verbieten sich Vorgaben, die den Fallerzähler in der Ausgestaltung seiner Fallgeschichte anleiten. Vorausgesetzt wird allerdings, daß der Fall, den der Fallerzähler darlegt, eine **Handlungsgeschichte** ist und keine bloße Problembeschreibung. Was mit dieser Charakterisierung eines Falles als Handlungsgeschichte gemeint ist, sei im folgenden näher ausgeführt:

Was ist ein Fall? - Der szenische Handlungszusammenhang eines Falles

(1) Ein „Fall“ hat etwas mit dem Ausbildungsalltag zu tun, also mit der Erledigung der **konkreten, alltäglichen Aufgaben** der Ausbilder:

¹ Vgl. Müller, K.R. 1995, S.9 ff. Der Quellenbezug gilt auch für die anderen Rollentextbeispiele, die im Zusammenhang der Arbeitsschritte 2 - 10 vorgestellt werden.

Mit der Aufgabe, daß Ausbilder Auszubildende, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben, hinsichtlich ihrer Eignung für den Beruf und den Betrieb in Einstellungsgesprächen, Befragungen, Tests u.ä. überprüfen und danach die Auszubildenden auswählen oder ablehnen.

Mit der Aufgabe, die Ausbildung in ihren verschiedenen zeitlichen und inhaltlichen Schritten, den geeigneten Lernorten, den maschinellen Ausstattungen, den Lernkontroll- und Prüfungszeitpunkten u.ä. zu planen, entsprechend zu organisieren, durchzuführen und zu verantworten.

Mit der Notwendigkeit, die Belange der Ausbildung gegenüber der Geschäftsleitung, den Fach- bzw. Ausbildungsabteilungen, den Fach- und Ausbilderkollegen und anderem betrieblichem Personal zu vertreten, dabei der Ausbildung den notwendigen Stellenwert zu verschaffen und für die Ausbildung die entsprechenden personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen und Handlungsspielräume zu erwirken.

Mit der Aufgabe, innerbetriebliche Beurteilungs- und Prüfungskonzepte und -systeme zu entwickeln, den Ausbildungsfortschritt und -erfolg der Auszubildenden periodisch festzustellen, die den „Erfolg“ beeinträchtigenden Rahmenbedingungen zu identifizieren und die aus diesen Überprüfungen sich ergebenden Erkenntnisse in ausbildungsförderliche Strukturen überzuführen.

Mit der Aufgabe, Ausbildungsinhalte auswählen und im innerbetrieblichen Unterricht, am Arbeitsplatz oder an anderen Lernorten methodisch und medial gestützt so zu vermitteln, daß das Lernen der Auszubildenden möglich und unterstützt wird.

Mit der Notwendigkeit, sich mit Auszubildenden, den Ausbilderkollegen, dem Betriebsrat, Eltern, Berufsschullehrern oder der Geschäftsleitung vor dem Hintergrund divergierender Interessenlagen auseinanderzusetzen, ausbildungsverträgliche Beziehungen zu entwickeln, in Konfliktsituationen auf tragfähige und ausbildungsförderliche Regelungen hinzuwirken und diese umzusetzen.

Mit der Aufgabe, zu Auszubildenden Ich-stärkende personale Beziehungen aufzubauen, Auszubildende in ihren Lernbemühungen und ihrer Auseinandersetzung mit der Erwachsenenwelt zu unterstützen, sie deshalb auch in unterschiedlichsten beruflichen und privaten Situationen zu beraten.

(2) Diese Berufsaufgaben bilden den erfahrungsbezogenen Hintergrund für die Entstehung von „Fällen“. Ein „Fall“ ist insofern ein konkretes Ereignis (eine Situation), das die Ausbilder in Erledigung ihrer Berufsaufgaben selbst entweder gerade erleben oder aber erlebt haben und in dem sie selbst eine wichtige Rolle spielen.

(3) Neben dem Ausbilder gibt es in jedem „Fall“ noch andere (Haupt-) Personen, also z.B. einzelne Auszubildende oder eine ganze Gruppe von Auszubildenden, einzelne oder mehrere haupt- und/oder nebenberufliche Ausbilderkollegen, Arbeitskollegen, Vorgesetzte, Eltern, Lehrer oder Freunde. Diese haben ihre unterschiedlichen Anteile an der Fallentstehung und Fallentwicklung und bekommen, wenn es um die Frage geht, wie der Ausbilder im Fall weiterhandeln könnte, ein unterschiedliches Gewicht.

(4) Ein „Fall“ ereignet sich an einem Ort, z.B. in einer bestimmten Abteilung und er hat einen zeitlich überschaubaren Rahmen. Er hat einen Anfang, einen charakteristischen Verlauf, d.h. eine „Dramaturgie“ und ein „Schicksal“ (oft ein nur vorläufiges Ende). Über einen „Fall“ kann man berichten, indem man beschreibt, was die Personen, die im „Fall“ eine Rolle spielen, tun bzw. getan haben.

(5) Ein „Fall“ entsteht dann, wenn der Ausbilder merkt, daß er mit dem, was er in den beruflichen Situationen tut, nicht den gewünschten Erfolg hat, wenn er diese Situationen nur schwer verstehen kann, er möglicherweise gerade auch deshalb nicht so recht weiß, was er tun soll. Ein Fall entsteht vor allem dann, wenn der Ausbilder mit sich und der Situation unzufrieden ist. Er entsteht vor allem aus der Irritation, nicht im gewünschten Ausmaß handlungsfähig zu sein. „Fallorientierte Fortbildung“ ist also dann möglich, wenn Ausbilder sich entschließen, ihre Handlungsirritationen zum Gegenstand von Fortbildung zu machen.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Ein Fall stellt einen konkreten Handlungszusammenhang dar, der durch eine oder mehrere Situationen und durch (mehr oder minder deutlich voneinander abgegrenzte) Interaktionsverläufe, d.h. **Szenen** strukturiert ist. Die Charakterisierung eines Falles als szenischen Handlungsverlauf bedeutet für die Fallbearbeitung, sich dem Fall und seiner Auslegung über die Betrachtung und das Verstehen **bestimmter** Szenen zu nähern, ausgehend von der Annahme bzw. Erwartung, daß sich die eine oder andere Szene für die Deutung des Falles als gleichsam **beispielhaft** bzw. **typisch** zu erkennen gibt. Diesem Vorgehen liegt die Vorstellung zugrunde, daß Kernproblematiken des Falles sich in der Konkretheit bestimmter - und im Fallverstehen zu identifizierender - Ereignisstrukturen widerspiegeln.

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des ersten Arbeitsschrittes auftauchen können:

Auch wenn die Seminarteilnehmer im Vorfeld des Seminars in einem Anschreiben ausführlich über die Bildungsintentionen und die Arbeitsform und insbesondere darüber, was mit einem „Fall“ gemeint ist, informiert wurden, gingen manche Teilnehmer bei ihrer Seminarvorbereitung (dem Nachdenken über einen für sie „wichtigen Fall“, den sie im Fortbildungsseminar bearbeiten möchten) von der Fallvorstellung einer bloßen **Problembeschreibung** aus. Um einem solchen Fallverstehen entgegenzuwirken, wird in der Anfangsphase des Seminars von den Fallberatern der szenische Charakter eines „Falles“ (die situative Eingebundenheit eines Falles in einen konkreten Handlungszusammenhang) nochmals verdeutlicht. Als eine weitere Orientierungshilfe für die (folgende) Fallarbeit dient auch die Vorstellung der von den Teilnehmern mitgebrachten Fälle vor der Seminargruppe (in Verbindung mit einer bildlichen Darstellung) zu Beginn des Seminars. Im Anschluß an diese Vorstellung folgt gemeinsam die Auswahl des ersten, gelegentlich auch des zweiten Falles.

6.2.2 Nachfragen - Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörer im Innenkreis)

In diesem Arbeitsschritt haben die Teilnehmer des Innenkreises die Möglichkeit, durch Fragen an den Fall Erzähler ihr **Bild von der Fallgeschichte zu vervollständigen**. Deutungen, Interpretationen, Vermutungen, Bewertungen oder gar erste Lösungsvorschläge seitens der Fragesteller sind nicht weiterführend. Dies wird als Regel in das Arbeitsmodell eingeführt.

Die besondere **Aufgabe des Fallberaters** bei diesem Arbeitsschritt ist, aufmerksam auf die Einhaltung dieser Regel zu achten. Darüberhinaus sollte er seine Aufmerksamkeit darauf richten, daß die Fallgeschichte in **thematischer** Hinsicht (insbesondere im Hinblick auf das Handeln und Erleben der im Fall auftauchenden Personen, deren Interaktionen und Beziehungen, der Lerngestaltung und Lernorganisation, der betrieblichen und organisatorischen Bedingungen) differenziert ausgeleuchtet wird und er „weiße Themenflecken“ in der erzählten Geschichte, die die Teilnehmer auch beim Rückfragen noch lassen, erkennt und versucht, diese durch eigenes Nachfragen zu erhellen.

Rollentexte: Beispiele, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters im Innenkreis, gerichtet an die **Innenkreisteilnehmer**: „Sie haben während der Fallschilderung sicherlich versucht, sich ein Bild von der Situation, um die es sich hier handelt, zu machen. Nun haben Sie die Möglichkeit, dieses Bild zu vervollständigen, indem Sie an Herrn/Frau X Fragen stellen.“
- * **Verstärkung** (vor allem beim ersten Fall): „An dieser Stelle der Fallbearbeitung geht es **nur um das Erfragen von Sachverhalten**, die Ihnen helfen können, Ihr Verständnis der geschilderten Situation zu vervollständigen. Interpretationen, Deutungen, Bewertungen, Kommentierungen, Lösungsvorschläge oder ähnliches sollten Sie hier nicht einfließen lassen. Sie sind hier noch nicht weiterführend. Dazu ist später Gelegenheit. Ich werde darauf achten, daß diese Regel eingehalten wird und Sie gegebenenfalls daran erinnern.“
- * **Rollentext vor dem Beginn der Rückfragen an den Außenkreis**: „In diesem Schritt werden möglicherweise weitere Personen und Geschehnisse erkennbar werden, die das bisher vom Fallzähler dargestellte Bild der Situation ergänzen bzw. erweitern. Verfolgen Sie bitte unter diesem Gesichtspunkt diesen Schritt und ergänzen bzw. erweitern Sie bitte am Schluß dieses Schrittes das Strukturbild, so daß uns allen die Geschichte möglichst transparent wird.“

Begründungen: Der erste und zweite Arbeitsschritt stellen die Grundlage dar, auf der die folgende Fallbearbeitung aufbaut. Je besser es daher dem Innenkreis im zweiten Arbeitsschritt gelingt, ein **differenziertes Bild** von der Fallgeschichte zu erfragen, desto tragfähiger werden sich die Falldeutungen im anschließenden Verstehensprozeß erweisen. Dies gilt insbesondere auch für die Durchdringung des Falles im Hinblick auf mögliche Kernthemen und deren Entfaltung im 6. Arbeitsschritt, so daß die Handlungsperspektiven, die sich dabei eröffnen, auch „Knackpunkte“ des Falles treffen und sich für den Fallzähler als erfolgversprechend (viabel) darstellen.

Aus diesem Begründungszusammenhang erklärt sich auch die Arbeitsregel eines möglichst **interpretations- und bewertungsfreien** Nachfragens. Sie soll verhindern, daß die Arbeitsgruppe sich vorschnell auf das Verfolgen scheinbar naheliegender (den Vorgaben des Fallzählers oder den eigenen (ersten) Vorannahmen folgend) Deutungsspuren einläßt, ohne zuvor die Fallgeschichte in ihrem konkreten Ablauf, in ihren vielfältigen Facetten und strukturellen Bezügen zur Kenntnis genommen zu haben.

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des zweiten Arbeitsschrittes auftauchen können:

- * **Ausfragen statt kollegiale Vergewisserung:** Die Gefahr, daß das Nachfragen voyeuristische Züge annehmen kann, ist vor allem bei konkurrierenden Sichtweisen unter den beteiligten Fragestellern gegeben, dies vor allem am Anfang der Fallarbeit, wenn die Teilnehmer mit dem Verstehensanspruch des Bildungskonzeptes noch nicht vertraut sind. Die Problematik des Umkippens des Nachfragens in ein Ausfragen stellt sich besonders dann, wenn die Fragen der Teilnehmer sich auf die Person des Fallzählers richten und dabei sehr „persönliche Seiten“ von ihm ansprechen. (Zur Verdeutlichung dieser Gefahr die Aussage eines Teilnehmers: „... man hat immer tiefer gefragt, man hat dann auch Fragen gestellt, die man wahrscheinlich im normalen Leben keinem so schnell stellen würde, zumindest nicht auf so einem kurzen Zeitraum und das war eigentlich für mich 'ne ganz tolle Sache“. Was dieser Teilnehmer letztlich als positiv aufgenommen hat, kann sich für einen anderen Teilnehmer als sehr problematisch darstellen.)

Die Auflösung dieser für den Fallzähler und für das Gelingen der Fallbearbeitung hoch problematischen Frageform ist in der Arbeitsphase selbst nur sehr schwer möglich. Gelegentlich können Interventionen seitens des Fallberaters weiterhelfen; konstruktiver erscheint, wenn der Fallberater sich den Teilnehmern durch seine eigene Mitarbeit im Nachfrageprozeß als Beispiel für das, was mit der Erwartung des kollegialen Nachfragens gemeint ist, anbietet.

- * **Deuten, Bewerten statt Nachfragen:** Vor allem zu Beginn der Fallarbeit, wenn die Teilnehmer noch nicht mit den Arbeitsregeln vertraut sind, geschieht es häufig, daß in die Nachfragen an den Fallzähler Annahmen, Interpretationen, Unterstellungen, Bewertungen u.ä. einfließen.¹ Hier sind deutliche Interventionen durch den Fallberater gefordert, um einem „Aufweichen“ des Arbeitskonzeptes in diesem frühen und grundlegenden Stadium der Fallarbeit (vgl. den Begründungszusammenhang zum zweiten Arbeitsschritt) entgegenzuwirken. Nicht minder von Bedeutung dürfte auch hier - wie bei der Problematik des Ausfragens zuvor - das beispielhafte Anleiten des Fallberaters sein, indem er den Teilnehmern durch sein eigenes Handeln das Formulieren der Rückfragen ohne ein Deuten oder Bewerten vorführt.
- * **Einige Beispiele für „weiße Themen-Flecken“** (siehe oben), die hinsichtlich des Nachfragens seitens der Teilnehmer für diese Arbeitsphase gleichsam **typisch** sind und auf die der Fallberater daher seine besondere Aufmerksamkeit richten sollte, um sie durch eigenes Nachfragen zu erhellen:

(.) In Bezug auf die **Ebenen der Fallbearbeitung:** die Charakterisierung einzelner Personen, wie sie in der Fallgeschichte konkret in Erscheinung treten (z.B. im Hinblick auf ihr Aussehen; ihr Alter, ihr Auftreten, ihre Befindlichkeiten u.a.); die Beziehung der Personen zueinander (z.B. im Hinblick auf ihre Rollen, ihren Status, ihre Abhängigkeiten voneinander u.a.); die Gestaltung des betrieblichen Lernens (z.B. die Lernorganisation, das Ausbildungskonzept).

¹ Eine genauere Analyse verschiedener Fragetypen hinsichtlich des zweiten Arbeitsschrittes findet sich in: Mechler, M. 1995, S. 28 - 31.

(.) In Bezug auf das **Handeln** der in der Fallgeschichte auftauchenden Personen: Zu fragen ist - und zwar sehr konkret -, wer in dieser oder jener Szene, die der Fallzähler mitteilte, was gemacht hat, wie er gehandelt hat.

(.) In Bezug auf **Erlebtes**, insbesondere im Hinblick auf den Fallzähler: Zu fragen ist nach den Empfindungen, Betroffenheiten oder Gefühlen (z.B.: „Wie ging es Ihnen dabei?“; „Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?“; „Wie haben Sie diese Erfahrung mit ihren Gefühlen wahrgenommen?“ u.ä.).

6.2.3 Erleben - Die Anmutungen durch die Fallgeschichte mitteilen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

- (a) Betroffenheit äußern
- (b) Sich in Personen hineinversetzen

Dieser Arbeitsschritt setzt sich aus zwei aufeinander bezogenen Teilphasen zusammen:

(a) Betroffenheit äußern

Die Mitglieder des Innenkreises teilen dem Fallzähler mit, welche Empfindungen und Gefühle die Fallgeschichte bei ihnen ausgelöst hat, ob und ggfs. welche Momente des Falles sie besonders **berührt** oder **betroffen** haben. Der Fallzähler soll sich die Aussagen der Teilnehmer anhören, ohne diese zu kommentieren. Die Möglichkeit dazu hat er in der folgenden (vierten) Arbeitsphase.

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

* **Rollentext** des Fallberaters im Innenkreis für die **Innenkreisteilnehmer**: „Jeder von uns hat einen bestimmten Eindruck von der Geschichte des Herrn/der Frau X erhalten. Ist Ihnen bei dieser Geschichte etwas unter die Haut gegangen? (Hat Sie an dieser Geschichte etwas betroffen gemacht? Hat Sie an dieser Geschichte etwas angerührt? Ist Ihnen an dieser Geschichte etwas nahe gegangen?) Wenn ja, was?“

Begründungen: Der konzeptionelle Grundgedanke, der diesem Arbeitsschritt zugrunde liegt, ist, daß a) die **gefühlsmäßige Bindung** der Teilnehmer an den Fall für das Verstehen und Deuten des Falles (im Verstehensprozeß der fünften Arbeitsphase) eine hohe Bedeutung hat und b) daß Lernen erst in der **Verbindung von Reflexivität und Emotionalität** zu einem identitätsstiftenden und bildungsauslösenden Prozeß führt.

(b) Sich in Personen hineinversetzen

Die Teilnehmer des Innenkreises sind gefordert, sich mit den Hauptpersonen, die in der Fallgeschichte auftauchen, zu **identifizieren**, d.h. sich in diese **hineinzudenken** und auch **einzu fühlen**, und aus deren Sicht die Fallgeschichte nachzuvollziehen. In der „**Ich-Form**“ („Ich als Ausbilderin X ..“ oder „Ich als Auszubildender Z ..“) erzählen sie, wie sie als diese Personen denken, handeln und fühlen.

hrittes

oyeuri-
er den
ie Teil-
t sind.
onders
en und
Gefahr
Fragen
nindest
ache“.
nderen

g hoch
Gele-
er er-
eit im
achfra-

nm die
in die
ertun-
rdert,
n Sta-
chritt)
blema-
er den
1 Deu-

Nach-
auf die
1 eige-

r Per-
ck auf
r Per-
keiten
sation,

sich in:

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters des Innenkreises für die **Innenkreisteilnehmer**: „In die Geschichte von Frau/Herrn X sind, wie im Strukturbild festgehalten, verschiedene Personen eingebunden. Die nächste Aufgabe besteht nun darin, daß wir uns in die einzelnen Personen hineinversetzen, d.h. hineindenken und hinein fühlen, also regelrecht in diese Personen hineinschlüpfen und aus der jeweiligen Person heraus die Situation nacherleben. - Ein Beispiel: Ich bin also nun die Person Y: „Ich als Y bin gestern in den Betrieb gekommen und ...“. - Wer möchte als nächster versuchen, in eine Person hineinzuschlüpfen? Bitte, Sie...“.

Begründungen: Das „Sich-in-Personen-Hineinversetzen“ eröffnet einen ersten **empathischen** Zugang zum Verstehen der Fallsituation. Der konzeptionelle Grundgedanke der Identifikationsphase ist im Zusammenhang eines Bildungsanspruches zu sehen, der in der (erwachsenenbildnerischen) Literatur als „**Perspektivenübernahme**“ bezeichnet wird und die Grundfähigkeit pädagogischen Handelns meint, soziale Situationen mit den Augen der anderen Beteiligten zu betrachten, weil sich nur auf diese Weise der Verstehenszusammenhang der Situation erschließen läßt. Aus der Perspektive der von den Teilnehmern identifizierten Personen geraten Beziehungszusammenhänge und Gruppensituationen, betriebliche und auch ausbildungsdidaktische Momente ins Blickfeld, die sich einem - in den folgenden Arbeitsphasen - weiterführenden Zugang öffnen können. Die Identifikationsphase bedeutet demnach eine erste Hinführung in das Verstehen des Falles und zugleich auch eine Einübung der für den Verstehensprozeß geforderten **Erkenntnishaltung**.

Die Identifikationsversuche der Teilnehmer mit den in der Fallgeschichte auftauchenden Personen können beim Fall Erzähler unterschiedliche Wahrnehmungen und Gefühle auslösen: Sie können für ihn Sichtweisen darstellen, die ihm vertraut sind, weil sie im Sinnhorizont seiner eigenen Fallwahrnehmung liegen und ihn daher in seiner Sicht bestätigen; sie können auch - wenn dieser Arbeitsschritt gelingt - zu ersten Irritationen führen, wenn sie für den Fall Erzähler Neues, von ihm nicht Erwartetes, vielleicht gar Überraschendes zur Sprache bringen. In diesem Fall bedeuten die Perspektivenangebote der Teilnehmer erste **Gegenhorizonte** zum Sinnhorizont des Fall Erzählers, die es in der nachfolgenden Verstehensarbeit zu erhellen gilt.

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des dritten Arbeitsschrittes („Betroffenheit äußern“ und „Sich-in-Personen-hineinversetzen“) auftauchen können:

- * **„Betroffenheit äußern“:** Die Erfahrungen mit dieser Anforderung zeigen, daß die meisten Teilnehmer anfangs große Schwierigkeiten haben, diese Aufgabe zu verstehen und in sie einzudringen, und daß, wenn dies - in der Regel ansatzweise - gelingt, das Gespräch sehr schnell von der Ebene der Betroffenheit auf andere Ebenen, z.B. des Deutens oder des (rational bestimmten) Sprechens über eigene Erfahrungen ausgeweitet wird. Es ist demnach sehr wichtig, mit welchen Worten der Fallberater die Teilnehmer in diesen Arbeitsschritt einführt und daß er durch seine eigenen Mitteilungen an den Fall Erzähler beispielhaft verdeutlicht, worauf es bei dieser Anforderung ankommt.

Es is
nige
verl
brac
der
man
weil
Fall

* „Sic
Um
stell
habe
lebe
Prof
verl
and
der
sie
sich

Ein
ziell
zähl
sag
umg
lauf
wac
Iden
anz
beit

* Der
Zw
Fall
nac

(.)
kren
ang
wel
run
gen

¹ Dies
auch „
Sie biet
schritte
Projekt

Es ist davon auszugehen, daß dieser Arbeitsschritt, wenn er gelingt, in der Regel nur wenige Minuten dauern kann. Man kann „Betroffenheit“ nicht konservieren, d.h. zeitlich verlängern. Wenn sie da ist, sollte sie spontan, authentisch und offen zum Ausdruck gebracht werden (z.B. Verwunderung oder Ärger ausdrücken). Ist sie nicht da, sollte dies der Teilnehmer sagen oder der Fallberater vielleicht feststellen. Auf diesen Umstand kann man dann zu einem späteren Zeitpunkt in der Fallarbeit nochmals zu sprechen kommen, weil dem Fehlen einer gefühlsmäßigen Bindung an den Fall oder den Fallerzähler für die Fallbearbeitung eine besondere Bedeutung zukommen kann.

- * **„Sich in Personen hineinversetzen“:** Während Teilnehmer an einer Fallbearbeitung im Umgang mit eher „weichen“ Identifikationsformen (z.B. „Als Herr oder Frau Boban stelle ich mir vor, daß er oder sie dies so erlebt ...“) in der Regel kaum Schwierigkeiten haben¹, stellt das Sich-Identifizieren in der Ich-Form („Ich als Herr oder Frau Boban erlebe dies..., erfahre mich..., empfinde das...“) die Teilnehmer zunächst einmal vor große Probleme, da diese Lern- bzw. Arbeitsform für sie sehr ungewöhnlich und fremd ist. Sie verlangt von den Teilnehmern, ihr vertrautes Selbst zurückzunehmen und sich auf eine andere, „fremde“ Identität voll einzulassen. Sie riskieren dabei, daß sie vor den Augen der anderen Teilnehmer ihr Rollenskript verfehlen. Deshalb haben viele Teilnehmer, wenn sie zum ersten Mal vor dieser Aufgabe stehen, mehr oder weniger starke Hemmungen, sich auf den Identifikationsprozeß überhaupt einzulassen.

Eine Teilnehmerin drückte ihre Befindlichkeit so aus: *„... also ich find' mich immer so speziell unwohl, auch wenn ich nicht der Betroffene war (gemeint ist: nicht in der Rolle des Fallerzählers), wenn ich im Innenkreis sitze, mit dieser Identifikationsphase, muß ich ganz ehrlich sagen. 'Ich als Herr Meier oder sonstwas würde mich so und so fühlen', da kann ich nicht so umgehen damit ...“*. Während diese Teilnehmerin ihre Hemmungen auch im weiteren Verlauf der Fallarbeit offensichtlich nicht abbauen konnte, gelingt es den Teilnehmern mit wachsender Erfahrung im Umgang mit diesem Arbeitsschritt in aller Regel, sich mit den Identifikationsanforderungen anzufreunden und diese als eine neue, wichtige Erfahrung anzunehmen, da sie als Bereicherung für das eigene Lernen (z.T. auch für die eigene Arbeit als Ausbilder) erlebt wird und die darüberhinaus auch Spaß machen kann.

- * **Der Identifikationsprozeß aus der Sicht des Fallerzählers:**
Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, welche Bedeutung der Identifikationsprozeß für den Fallerzähler haben kann: (Die Aussagen stammen aus zwei Interviews, die ein halbes Jahr nach Abschluß eines Seminars durchgeführt wurden.)

(.) *„Ich versuch' mich g'rade mal in meine Lage zu versetzen, als ich der Zuhörer im Innenkreis war (gemeint ist: in der Rolle des Fallerzählers) ... Für mich war's, muß ich sagen, 'ne angenehme Situation, weil ich überrascht war, aus welchen Perspektiven die anderen und mit welchen Emotionen die anderen diesen Fall sehen und welche ähnliche Erlebnisse und Erfahrungen sie schon gemacht haben. ... Das waren für mich ganz neue Perspektiven, das war eigentlich positiv überraschend gewesen ...“*

¹ Dies liegt daran, daß die „weichen“ Identifikationsformen den Teilnehmern den Freiraum lassen, sich auch „halbherzig“ oder „uneindeutig“ auf das Hineindenken und Einfühlen in andere Personen einzulassen. Sie bieten sozusagen ein „Schlupfloch“, durch das sich die Teilnehmer den Anforderungen dieses Arbeitsschrittes entziehen können. Von daher hat sich das Projektteam nach den Erfahrungen in der Pilotphase des Projektes für die „Ich-Identifikation“ als ausschließliche Identifikationsform entschieden.

(.) „Also von den ganzen Schritten jetzt, ist's der dritte Punkt, der heißt bei mir 'persönliche Gefühle und Meinungen', d.h. wenn ich als Fallzähler da vorne sitze und muß mir alles anhören, was die andern von sich geben und ich darf nichts sagen, das ist für mich, glaub' ich, der unbequemste Punkt mit; die anderen können 'n Schmarren erzählen, die können aber auch 'was Richtiges sagen, ich darf in dem Moment nichts machen ... ich glaub', das ist der Punkt, wo's am meisten unter die Wäsche geht.“

Der Fallzähler im ersten Beispiel konnte sich offensichtlich ohne Beklemmungen oder Angstgefühle auf die Emotionen und Sichtweisen der anderen Teilnehmer einlassen und hat dabei ganz neue, „überraschende“ Erfahrungen über sich und seinen Fall gemacht.

Der Fallzähler im zweiten Beispiel hat den Identifikationsprozeß hingegen als für ihn bedrohlich erlebt. Die Identifikationsversuche der Teilnehmer stellten in seiner Wahrnehmung keine Angebote dar, die seine Sicht und sein Verstehen des Falles bereichert haben, da er die Einlassungen der Teilnehmer unter dem Gesichtspunkt wahrnahm, ob sie „richtig“ oder „falsch“ waren.

Wie der Fallzähler im zweiten Beispiel haben Teilnehmer mit dem Arbeitsschritt der Identifikation deshalb oft große Probleme, weil sie an dieser Stelle der Fallarbeit sehr deutlich, gleichsam am eigenen Leib („wo's am meisten unter die Wäsche geht“) erfahren, welche Zumutungen mit der **Subjektivität** einer fallorientierten Bildungsarbeit verbunden sind. Ob die Teilnehmer diese Zumutungen auch als eine Herausforderung annehmen können, indem sie sich auf dieses für sie neue, risikobehaftete Lernen einlassen, dürfte zu einem wesentlichen Teil von den Erfahrungen abhängen, die sie mit dem Verlauf dieses Arbeitsschrittes, vor allem mit der von ihnen erlebten **Gesprächskultur** machen. Sind die Identifikationsbeiträge der Teilnehmer differenziert und perspektivenreich und vor allem von **Verständnis und Empathie für den Fallzähler** getragen, dann haben auch die eher verunsicherten Teilnehmer in diesem Klima der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens eine Chance, sich in den Lernprozeß einzubinden.

6.2.4 Erleben - Die Anmutungen durch das Gehörte mitteilen (durch den Fallzähler)

Der Fallzähler hat in diesem Arbeitsschritt die Möglichkeit, sich zu den Aussagen der Teilnehmer aus der Identifikationsphase zu äußern, sein Befinden mitzuteilen, insbesondere darüber, welche Aussagen bei ihm „angekommen“ sind, welche ihn besonders berührt oder betroffen haben.

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

* **Rollentext** des Fallberaters im Innenkreis für den **Fallzähler**: „Herr/Frau X, Sie haben gehört, wie Ihre Geschichte von Ihren Kollegen und Kolleginnen wahrgenommen, erlebt und empfunden wurde. Ist Ihnen beim Zuhören etwas nahe oder 'unter die Haut' gegangen?“.

Begründungen: Die Äußerungen des Fallzählers lassen - wenn auch zunächst nur in Umrissen - erkennen und spürbar werden, wie der Fallzähler sich auf die Identifikationsangebote der Teilnehmer **gefühls- und bewußtseinsmäßig** einläßt. Für die Beteiligten an der Fallbearbeitung stellen sich im Hinblick auf den nachfolgenden Verstehensprozeß Fragen wie: Was nimmt der Fallzähler aus dem Gehörten an, was sortiert er aus, was findet

seine besondere Aufmerksamkeit? Wie intensiv läßt er sich auch gefühlsmäßig auf den Fall ein? An welchen Stellen der Teilnehmeräußerungen zeigt er sich abwehrend, indem er z.B. sich verteidigt und seine Anstrengung darauf richtet, **seine** Sichtweise des Falles zu rechtfertigen?

Generell läßt sich sagen: Für die Teilnehmer, die am Fall arbeiten, können das, was der Fallzähler hervorhebt, aber auch das, was er nicht zur Sprache bringt, seine Auslassungen oder sein Abwehren, wie auch seine Gefühlsäußerungen an bestimmten Stellen seiner Aussagen wichtige Spuren sein, die das Verstehen der Fallgeschichte in den folgenden Arbeitsschritten anleiten und weiterbringen.

6.2.5 Spuren suchen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

Mit dem fünften Arbeitsschritt wird die „eigentliche“ Verstehensarbeit aufgenommen. Die Teilnehmer und der Fallberater des Innenkreises versuchen im Gespräch, die Fallgeschichte in ihren vielfältigen Facetten zu deuten. Der Verstehensprozeß wird dabei angeleitet durch eine mehrperspektivische Betrachtung durch die Vorgabe von sog. **Deutungsebenen**, die für die Verstehensarbeit einen **thematischen Orientierungsrahmen** darstellen und einen strukturierten Arbeitsverlauf ermöglichen. Die einzelnen Ebenen, auf die sich das Fallverstehen bezieht, sind:

- * das Verstehen der **Fallpersonen** (des Fallzählers und der anderen im Fall auftauchenden Personen) in ihren Handlungen, Handlungsplänen, Handlungsgründen, Interessen u.a.;
- * das Verstehen der **Interaktionsvorgänge und Beziehungen** (z.B. Gruppenstrukturen und Rollen) in ihren Anteilen für die Konfliktentstehung und -entwicklung;
- * das Verstehen der **didaktischen Arrangements** (z.B. Unterrichte, Unterweisungen), die auf das Ermöglichen von **Lernen** gerichtet sind; das Verstehen der **pädagogischen Grundannahmen** beim Lehren und Lernen;
- * das Verstehen der **betrieblichen Bedingungen**, z.B. der Organisationsstrukturen in ihrer Bedeutung für die Fallentstehung und -entwicklung;
- * das Verstehen **gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen**, die sich im Fall widerspiegeln.

In dieser **mehrperspektivischen Betrachtung** des Falles geht es um die Entwicklung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen für jene Handlungssituationen, in denen die Fallgeschichte nach Einschätzung der Teilnehmer ihre besondere Problematik zu erkennen gibt. Die Deutungen, die die Teilnehmer dem Fallzähler in diesem fünften Arbeitsschritt anbieten, stellen für den folgenden sechsten Arbeitsschritt die Grundlage dar, auf der (im Rückgriff auf die Arbeit des Außenkreises) Kernthemen entwickelt werden, die ein Weitertreiben der Verstehensarbeit in theoriegeleiteter, damit auch erklärender und fallübergreifender Hinsicht ermöglichen (vgl. Kapitel 6.2.6).

ROLLENTEXTE, BEGRÜNDUNGEN, BEISPIELE hinsichtlich der einzelnen deutungs-thematischen Ebenen:

(a) Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln:

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * *Rollentext* des Fallberaters des Innenkreises für die *Innenkreisteilnehmer*: „Nun besteht die Aufgabe für uns Innenkreisteilnehmer darin, die Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, in ihren Handlungen zu verstehen. Jede Person hat entsprechend ihrer Absichten, Interessen, Deutungen und Gefühle heraus gute Gründe, so zu handeln, wie sie gehandelt hat. Dieses gilt es zu verstehen.- Ich fange damit an und versuche nun, NN zu verstehen.- NN hat soundso gehandelt. Ich verstehe dies so“.

Ein Fall ist eine von einer Person (dem Fall Erzähler) über sich und andere Personen erzählte Geschichte. Alle am Fall Beteiligten haben spezifische, d.h. durch ihre subjektiven Potentiale bestimmten Anteile an der Fallentstehung und der Fallentwicklung. Dazu ein **Beispiel** aus den Modellseminaren: Ein Ausbilder versucht zu Beginn der Ausbildung, einer Auszubildenden die permanente Verletzung betrieblicher Normen (Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Fleiß) „abzugewöhnen“. Die Auszubildende ist nicht im gewünschten Maße und auf Dauer bereit, diese Normen zu respektieren. Nach einer Vielzahl an fruchtlosen „Erziehungsmaßnahmen“ wird der Ausbilder von der jungen Frau „angelogen“; er reagiert in moralisierender und sanktionierender Weise. - Die Bearbeitung dieser Seite des Falles bildet die **subjektive Ebene** der fallorientierten Fortbildung. Hier geht es um das Verstehen der **Anteile, die der Ausbilder** bei der Entstehung des „Falles“ mit seiner eigenen Person beigesteuert hat (z.B. seine spezifischen Kenntnisse über Sachverhalte und Zusammenhänge, seine Interessen und die damit zusammenhängenden selektiven Wahrnehmungsmuster, seine Art, Personen und Situationen zu deuten bzw. soziale Wirklichkeiten zu konstruieren, seine Ausblendungen und Abspaltungen, seine Normen-, Orientierungs- und Wertemuster, seine Gefühle, insbesondere seine Ängste und Befürchtungen u.a.m.).

Hier geht es auch um das Verstehen der **Anteile der anderen Personen**, die in den „Fall“ verwickelt sind. Es geht um das Hineindenken und Einfühlen in andere Personen, das Verstehen von deren Lebensinteressen und den darauf aufbauenden Sinnsystemen, Handlungsplänen und Handlungsstrategien, ihren Normen- und Wertestrukturen, ihren (interessengeleiteten) Wahrnehmungen und Situationsdeutungen, d.h. ihrer Art, die soziale Welt zu konstruieren. Letztlich geht es um die Fähigkeit zur Betrachtung der Fallsituation mit den Augen der anderen Beteiligten. Gelernt werden soll, als Grundfähigkeit berufspädagogischen Handelns, das Verstehen, weshalb die anderen so gehandelt haben wie sie gehandelt haben.¹

¹ Vgl. Müller, K.R. 1993 (a), S.92 f.

(b) Das

Rollent

- * *Rollentext* des Fallberaters des Innenkreises für die *Innenkreisteilnehmer*: „Nun besteht die Aufgabe für uns Innenkreisteilnehmer darin, die Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, in ihren Handlungen zu verstehen. Jede Person hat entsprechend ihrer Absichten, Interessen, Deutungen und Gefühle heraus gute Gründe, so zu handeln, wie sie gehandelt hat. Dieses gilt es zu verstehen.- Ich fange damit an und versuche nun, NN zu verstehen.- NN hat soundso gehandelt. Ich verstehe dies so“.

In jeder Ebene geht es um das Verstehen der anderen Beteiligten. Es geht um das Hineindenken und Einfühlen in andere Personen, das Verstehen von deren Lebensinteressen und den darauf aufbauenden Sinnsystemen, Handlungsplänen und Handlungsstrategien, ihren Normen- und Wertestrukturen, ihren (interessengeleiteten) Wahrnehmungen und Situationsdeutungen, d.h. ihrer Art, die soziale Welt zu konstruieren. Letztlich geht es um die Fähigkeit zur Betrachtung der Fallsituation mit den Augen der anderen Beteiligten. Gelernt werden soll, als Grundfähigkeit berufspädagogischen Handelns, das Verstehen, weshalb die anderen so gehandelt haben wie sie gehandelt haben.¹

(c) Das V

Rollente

- * *Rollentext* des Fallberaters des Innenkreises für die *Innenkreisteilnehmer*: „Nun besteht die Aufgabe für uns Innenkreisteilnehmer darin, die Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, in ihren Handlungen zu verstehen. Jede Person hat entsprechend ihrer Absichten, Interessen, Deutungen und Gefühle heraus gute Gründe, so zu handeln, wie sie gehandelt hat. Dieses gilt es zu verstehen.- Ich fange damit an und versuche nun, NN zu verstehen.- NN hat soundso gehandelt. Ich verstehe dies so“.

Die von den Ausbildenden gestaltete Fallarbeit ist sehr direkt und über längere Zeiträume hinweg nachhaltig wirksam.

¹ Vgl. Müller

(b) Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen:

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters des Innenkreises für die *Innenkreisteilnehmer*: „In diesem Schritt versuchen wir, die Eigen-Art der Beziehungen, die sich in dieser Geschichte zwischen verschiedenen Personen entwickelt haben, zu verstehen. Schauen Sie bitte zum Strukturbild, dort sind die Beziehungen erkennbar. Ich gehe auch hier voran und mache deutlich, was ich unter dieser Aufgabe verstehe. Ich versuche, die Beziehung zwischen X und Y in ihrer Entstehung, in ihrem Verlauf und in ihrem gegenwärtigen Zustand zu verstehen: Zunächst war die Beziehung“

In jeder Fallsituation sind verschiedene Personen in oft schwer durchschaubarer Weise miteinander „verknäuelte“. Berufliche Bildungssituationen sind insofern immer auch rollenmäßig bestimmte Interaktionssituationen. Dazu ein **Beispiel** aus den Modellseminaren: Ein nebenberuflicher Ausbilder lehnt das von der Ausbildungsleiterin eingeführte Beurteilungsverfahren ab, ohne sich ihr gegenüber durchsetzen zu können. Er beurteilt daraufhin eine Auszubildende „ungerecht“, die sich darüber bei der Ausbildungsleiterin beschwert. Die Auszubildende bekommt dadurch weitere Schwierigkeiten mit dem nebenberuflichen Ausbilder. Die Versuche der Ausbildungsleiterin, die Situation sachlich zu „bereinigen“, führen zu immer neuen und schwierigeren Verwicklungen. - Die Bearbeitung dieser Seite des Falles bildet die **Interaktionsebene** der fallorientierten Fortbildung. Hier geht es um das Verstehen von **sozialen Prozessen und Strukturen** (Gruppenstrukturen, Rollenmustern) und den in ihnen latent angelegten Konfliktpotentialen; das Verstehen von Konfliktursachen und Konfliktverläufen, die Bedeutung von Macht, Status, Hierarchie, Distanz, Vertrauen, Konkurrenz, Fürsorge, Strategie, Werte, Normen, Interessen und ähnlicher sozialer Phänomene bei der Entstehung von schwierigen Interaktionssituationen.¹

(c) Das Verstehen der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation:

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters des Innenkreises für die *Innenkreisteilnehmer*: „Hat die Geschichte etwas damit zu tun, wie die Ausbildung in diesem Betrieb organisiert und in die betriebliche Organisation eingebettet wird? Ist es bedeutsam, wie Lernen verstanden, wie Lernsituationen gestaltet und wie Lernen angeregt wird?“

Die von den Ausbildern zum Thema gemachten Fälle stehen als Teil des Berufsalltags von Ausbildern in (Wirtschafts-) Betrieben in direktem oder indirektem Zusammenhang mit der **Gestaltung** von beruflich-betrieblichen (**Aus-**) **Bildungssituationen**. Ein **Beispiel** für einen sehr direkten Bezug des Falles zum beruflichen Fokus der Ausbilder: Ein Ausbilder erlebt über längere Zeit, daß sich ein Auszubildender dem beruflichen Lernen immer offener und nachhaltiger verweigert. Alle seine Versuche, diese Situation mit pädagogischen und didaktischen Mitteln zu ändern, scheitern. Als letzte Alternative bleibt nur noch die Kündigung

¹ Vgl. Müller, K.R. 1993 (a), S.93

des Ausbildungsverhältnisses. - Die Bearbeitung dieser Seite des Falles stellt die **Ebene des Lernens bzw. die didaktische Ebene** der „fallorientierten Fortbildung“ dar und bildet den **berufspädagogischen Kern** der Fallbearbeitung¹. Dieser Ebene der Ausbildungsdidaktik kommt für die Fallarbeit mit Ausbildern eine besondere Bedeutung zu: Es wird eingeführt, daß **die zentrale Berufsaufgabe von Ausbildern die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen sei, daß Ausbilder im Kern Experten für die lernförderliche Gestaltung von beruflich-sozialen Situationen sein sollten**². Auf den „Fall“ bezogen gilt es deshalb, die didaktischen Arrangements aus der Sicht des Lernenden zu verstehen. Es geht um das Verstehen von Lernbegründungen, Lernhaltungen, Lernprinzipien und Lernhandlungen, von Lernstrategien bzw. von Lernwiderständigkeiten beim lernenden Auszubildenden, aber auch bei Kollegen, Vorgesetzten und bei sich selbst. Dieses kompetente Verstehen hat zur Folge, die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung/ Unterstützung von beruflichen Lernprozessen, insbesondere bei Auszubildenden, erkennen zu können. Es bedeutet auch, die Chancen für das Lernen anderer Personen, die in der Fallsituation eine Rolle spielen, d.h. auch bei sich selbst, realistisch einschätzen und sich dementsprechend verhalten zu können.

(d) Das Verstehen betrieblicher Bedingungen und Organisationsstrukturen:

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

* **Rollentext** des Fallberaters des Innenkreises für die **Innenkreisteilnehmer**: „In diesem Schritt versuchen wir die Art und Weise, wie der Betrieb das Arbeiten organisiert, genauer anzuschauen und zu verstehen. Die Frage lautet: Hat die von Herrn/Frau X geschilderte Situation auch damit zu tun, welche Zwecke der Betrieb verfolgt, was und wie deshalb im Betrieb gearbeitet wird, wie sich dementsprechend die Führungskräfte verhalten oder wie das Arbeiten organisiert wird?“

Fälle sind stets mit den betrieblich-organisatorischen Strukturen verknüpft. Diese haben in aller Regel eine erhebliche Bedeutung für die Gestaltung von beruflichen Bildungssituationen. Dazu ein **Beispiel** aus den Modellseminaren: Ein Ausbilder erlebt, daß der Produktionsbereich immer stärker in die Ausbildung „hineinregiert“, indem er der Produktion mit seinen Auszubildenden „zuarbeiten“ soll. Eine geregelte Ausbildung wird immer schwieriger. Er weiß nicht, wie er aus der Situation herauskommen kann. - Die Bearbeitung dieser Seite eines Falles bildet die **institutionelle bzw. organisatorische Ebene** der fallorientierten Fortbildung. Es geht hier um das Verstehen der sachlich-sozialen Bedeutungsstrukturen des Betriebes und ihrer Bedeutung für die Fallentstehung. Es geht um die Bedeutung der unternehmerischen Führungsphilosophien, der Betriebszwecke und -interessen, der Produktions- Organisations- und Arbeitsformen, den darin eingelagerten Macht- und Herrschaftsstrukturen. Es geht vor allem um das Verstehen des Grades der Integration der Ausbildung in den Produktionsprozeß und den damit latent angelegten Konfliktpotentialen für die Ausbildung insgesamt, spezieller für die Ausbilder und die Auszubildenden an den produktionsnahen Ausbildungsplätzen. Es geht in diesem Kontext möglicherweise auch um den Professionalisierungsgrad und damit den Status und die Gestaltungsmacht der betriebli-

¹ Vgl. Müller, K.R. 1993 (a), S.92

² Wenn die Teilnehmer an der fallorientierten Fortbildung keine Ausbilder, sondern z.B. Führungskräfte sind, dann stellt sich die Frage nach dem Kern des beruflichen Handelns als Frage, wie der Fallzähler (als Führungskraft) die **Führungssituation** gestaltet hat. Dies ist die Frage nach seiner „Führungsdidaktik“. Demnach gilt es im fünften Arbeitsschritt, dieses Gestalten der Führungssituation zu verstehen.

chen Au
derung s
förderun

(e) Das V

Rollente

* **Rollen**
die sie
scheim
so: Ha
außer

In „Fällen
nen, stets
seminaren
einem de
Der Lehr
cher, ob
geeignete
feindlichk
Verstehen
chen Um
niedersch
im Zuge
phänomen
derthema
Familien
u.a.m..

Welche B
bearbeiten
daß sich
daß keine
stehenspr

THEORE

Im folgend
men der fa
„Fallverste
die Diskuss
Aufgabenp
in die Ged

chen Ausbilder, die an der Schnittstelle von Produktion und Ausbildung vor der Herausforderung stehen, die Interessensgegensätze ohne Aufgabe ihrer zentralen Aufgabe der Lernförderung auszubalancieren.

(e) Das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen:

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

* **Rollentext** des Fallberaters des Innenkreises für die *Innenkreisteilnehmer*: „Die Frage, die sich hier stellt, ist, inwieweit in der geschilderten Situation auch Sachverhalte aufscheinen, die etwas mit aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen zu tun haben. Also: Hat die von Herrn/Frau X geschilderte Situation auch etwas mit dem zu tun, was sich außerhalb der Ausbildung und des Betriebes gegenwärtig in der Gesellschaft abspielt?“

In „Fällen“ sind, meist gebrochen durch die Sachverhalte auf den bisher dargestellten Ebenen, stets auch gesellschaftliche Phänomene eingelagert. Dazu ein **Beispiel** aus den Modellseminaren: In einem betrieblichen Fortbildungslehrgang wird ein türkischer Teilnehmer von einem deutschen Teilnehmer ständig provoziert und schließlich brutal zusammengeschlagen. Der Lehrgangleiter (der Fallzähler) verweist den Schläger aus dem Lehrgang. Er ist unsicher, ob er nicht versagt hat, indem er den Konflikt schon früher hätte erkennen und durch geeignete Schritte vermeiden müssen. - Die Bearbeitung der im Fall angelegten Ausländerfeindlichkeit bildet die **gesellschaftliche Ebene** fallorientierter Fortbildung. Es geht um das Verstehen von Entwicklungen und Prozessen, die sich im **politischen** bzw. **gesellschaftlichen Umfeld** des Betriebes und der Ausbildung ereignen und die sich in der Fallgeschichte niederschlagen. Das Verstehen der Bedeutung der vielfältigen und massiven Veränderungen im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung, des Wertewandels, der Individualisierungsphänomene, der Arbeitsmarktproblematiken, des politischen Extremismus, der Ausländerthematik bzw. der Feindseligkeiten gegen ausländische Mitbürger, der Situation der Familien oder der Auseinandersetzung der Geschlechter, insbesondere in der Berufswelt u.a.m..

Welche Bedeutung auch immer den einzelnen thematischen Ebenen im Hinblick auf den zu bearbeitenden Fall zukommt, als Deutungsrahmen ist ihre Leistungsfähigkeit darin zu sehen, daß sich das Fallverstehen für die Teilnehmer an der Fallarbeit überschaubar darstellt und daß keine für das Fallverstehen möglicherweise relevanten Deutungsperspektiven im Verstehensprozeß verloren gehen, d.h. aus dem Wahrnehmungsraster fallen.

THEORETISCHE VERTIEFUNG:

Fallverstehen als ein sinn-verstehender (hermeneutischer) Prozeß

- die Verankerung des Fallverstehens im Arbeitsmodell
- der Zusammenhang zwischen dem fünften und sechsten Arbeitsschritt

Im folgenden soll in Form einiger **Thesen** der Verstehensbegriff, wie er der Bildungsarbeit im Rahmen der fallorientierten Fortbildung zugrundeliegt, näher entfaltet werden. Die Frage dabei, wie das „Fallverstehen“ im Rahmen des Arbeitsmodells methodisch „umgesetzt“ wird, macht es notwendig, die Diskussion auch über den fünften Arbeitsschritt hinaus zu führen und bereits an dieser Stelle das **Aufgabenprofil des folgenden sechsten Arbeitsschrittes** (vgl. Kapitel 6.2.6) zumindest ansatzweise **in die Gedankengänge einzubeziehen**.

1. Ausgangspunkt und Gegenstand des Fallverstehens ist die Fallgeschichte des Fallerszählers. Sie ist nicht Abbild einer äußeren Wirklichkeit (der betrieblichen „Wirklichkeit“), sondern symbolische und durch Erzählung hergestellte (konstruierte) Wirklichkeit. Fallarbeit bedeutet demnach nicht, sich auf den Fall als (scheinbare) „Realität“ einzulassen, sondern auf die **Deutungen und Sinnkonstruktionen**, die der Fallerszähler seiner Fallgeschichte unterlegt. In diesem Sinn ist Fallarbeit immer Deutungsarbeit.
2. Ein Grundgedanke, von dem die „fallorientierte Fortbildung“ ausgeht, ist, daß das Handlungsproblem, vor dem der Fallerszähler steht (weshalb er seine Fallgeschichte erzählt), ein durch Deutung der sachlich-sozialen Bedeutungszusammenhänge konturiertes Problem ist. Im Fallbearbeitungsprozeß geht es demnach darum, dem Fallerszähler ihm **neue** (fremde) Deutungen und Sinnzusammenhänge seiner Fallgeschichte anzubieten in der Erwartung, daß der Fallerszähler dadurch (durch ihre Aneignung auf seine ihm eigen-sinnige Weise) seine Handlungsfähigkeit wiedergewinnen oder neu herstellen kann.
3. Deutungsarbeit bedeutet somit den Versuch, eine Vermittlung und Verknüpfung unterschiedlicher Sinnwelten zu ermöglichen. Dies setzt unhintergebar das Verstehen dieser Sinnwelten voraus (dies ist der Kerngedanke von „Hermeneutik“¹ bei allen Differenzen, die zwischen einzelnen hermeneutischen Ansätzen bestehen). Ein solcher Verstehensprozeß stellt sich in der fallorientierten Fortbildung als ein **methodisch angeleiteter Erkenntnisprozeß** dar.
4. Die Annäherung an fremde Sinnstrukturen ist auf **Verständigung** angewiesen, weil sich die Sinnstrukturen nicht intuitiv erschließen. Diese Verständigung kann entlang methodisch geleiteter Verstehensprozeduren geschehen, die dem alltäglichen Fremdverstehen nachgebildet sind. Das, was sich jedoch im Alltag aufgrund von Vertrautheit und Handlungsroutine als Verstehen quasi abgekürzt vollzieht, wird im methodisch geleiteten Fremdverstehen ausdrücklich entfaltet und systematisiert: entlang des **Arbeitsmodells** der fallorientierten Fortbildung².
5. Aus der Sicht des Fallerszählers ist ein Verständigungsprozeß und somit die Aneignung neuer, ihm fremder Deutungen und Sinnkonstruktionen nur dann gegeben, wenn er in der Deutungsarbeit an seinem Fall die Erfahrung macht, daß **seine** Sicht und **seine** Sinnzuschreibungen angemessen **repräsentiert** sind. Das heißt, daß der Fallerszähler sich von den Teilnehmern verstanden erlebt.
6. Die Sinnzuschreibungen des Fallerszählers sind Ausdruck seiner **manifesten (intentionalen)** Sichtweise, mit der er seine Fallgeschichte belegt. Sie stellt jene Seite des sachlich-sozialen Bedeutungszusammenhangs der Fallgeschichte dar, die der Fallerszähler bewußtseinsmäßig (absichtsvoll) zum Thema macht. Neben dieser manifesten Seite des sachlich-sozialen Bedeutungszusammenhangs ist die Fallgeschichte auch durch **latente** Sinnanteile unterlegt. Diese sind dem Fallerszähler zwar nicht oder nur rudimentär bewußt³, aber sie sind „Teil“ der Sinnwelt (z.B. der Sinnwelt „Betrieb“), in der der Fallerszähler „seine Wirklichkeit“ wahrnimmt und entlang deren Sinnstrukturen er handelt.

¹ „Hermeneutik“ hat ihren Namen von Hermes, dem Götterboten, der zwischen Göttern und dem Menschengeschlecht vermittelt.

² Vgl. Kade, S. 1994, S.297

³ Als teils bewußte, teils unbewußte, teils bewußte Sinnanteile sind diese im Bildungsprozeß über Reflexion bzw. Verstehen dem Bewußtsein des Fallerszählers grundsätzlich zugänglich. In klarer Abgrenzung zu diesen latenten Sinnanteilen sind die **Latenzen** zu sehen, die in der Tiefenschicht der Person ihre Wurzeln haben und als intrapsychische Dynamik zwar in den Bildungsprozeß eindringen und ihn mitgestalten, aus prinzipiellen und ethischen Gründen jedoch "der Erwachsenenbildung weder als Gestaltungs- noch als seriöses Interpretationsfeld zur Verfügung" stehen. Deren Betrachtung im Interesse ihrer Aufklärung ist Gegenstand psychoanalytischer, nicht aber pädagogischer oder bildnerischer Arbeit. (Vgl. Mader, W. 1991, S.10.)

7. Um in der zu erschließen hinaus auf die Auslegung zu de Betrachtung Perspektiven personen Kon- lung des Fal- und Situation von ihm bisl- eigenen Sinn

Zugang zum möglich, daß den mit seine sozialen Kon- triebsstruktur- gung (Kont- deutungs-the

8. Das Fallv- Teilnehmer a- benserfahrun- Fallgeschich- tionen einzu- tungsarbeit - 6.2.6) - gel- tungsebenen- knüpfen. Da- lichen Deut- vermengt, so- Verknüpfung- breites Spek- Anspruch ge-

9. Aus den F- Deutung der- der Versteh- legt, die Ha- wahr. Das- Versuch dar-

10. Die Bes- verstehens d- allgemeine

¹ Dabei könn-
² Als Beispie-
im Deutungs-
faßtes) Beisp-
das Fallverst-
³ Die Erfahr-
erschließen.
muß. Das h-
eigenen Erfä-

7. Um in der Fallbearbeitung dem Fallzähler neue, weiterführende Deutungen seiner Fallgeschichte zu erschließen, muß sich der Verstehensprozeß über den manifesten Sinnhorizont des Fallzählers hinaus auf die **latenten Sinnanteile und Sinnstrukturen der Fallgeschichte beziehen** und diese der Auslegung zugänglich machen. Dies ist - in einer ersten Annäherung - z.B. durch eine konfrontierende Betrachtung der Deutungen und Sinnperspektiven des Fallzählers mit den „Eigen-Sinn“-Perspektiven der anderen Personen, die in der Fallgeschichte auftauchen, möglich. Die anderen Fallpersonen kommen in der Fallarbeit zwar nicht selbst zu Wort, sondern nur vermittelt über die Erzählung des Fallzählers; aber durch das Abrufen eigener Erfahrungen mit vergleichbaren Personen und Situationen¹ durch die Teilnehmer am Verstehensprozeß eröffnen sich dem Fallzähler neue, von ihm bislang nicht-wahrgenommene Sichtweisen, die gewissermaßen **Gegenhorizonte** zu seiner eigenen Sinnperspektive darstellen.

Zugang zum Verstehen latenter Sinnstrukturen im Deutungsprozeß ist auch und vor allem dadurch möglich, daß die Deutungen und Sinnzuschreibungen des Fallzählers in Beziehung gebracht werden mit seinem **Handeln** - mit dem, was er in seinem Fall tut bzw. getan hat - und mit dem sachlich-sozialen **Kontext**, in den sein Handeln eingebunden ist (z.B. die Ausbildungsorganisation, die Betriebsstruktur oder auch außerbetriebliche Kontexte wie z.B. die Familie). Die kontextuale Fallauslegung (Kontexthermeneutik) wird in der fallorientierten Fortbildung durch das Arbeitsmodell (vgl. die deutungs-thematischen Ebenen in diesem Kapitel) methodisch angeleitet.²

8. Das Fallverstehen vollzieht sich - nach dem bisher Gesagten - nach folgendem **Grundmuster**: Die Teilnehmer an der Fallbearbeitung aktivieren - im fünften Arbeitsschritt - eigene Erfahrungen (Lebenserfahrungen, Berufserfahrungen), von denen sie annehmen, daß sie mit Situationen, die in der Fallgeschichte vorkommen, vergleichbar sind und die es den Teilnehmern ermöglichen, diese Situationen einzuordnen und zu verstehen.³ Dies verlangt, daß es den Beteiligten im Verlauf der Deutungsarbeit - zunächst im fünften, insbesondere im folgenden sechsten Arbeitsschritt (vgl. Kapitel 6.2.6) - gelingt, die verschiedenen Sichtweisen und Deutungen, die entlang der einzelnen Deutungsebenen des Arbeitsmodells zunächst eher ein Nebeneinander darstellen, miteinander zu **verknüpfen**. Das Arbeitsmodell fordert hier einen bewußten Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Deutungen und Deutungsrahmen (die genannten Ebenen), wobei letztere nicht miteinander vermengt, sondern als wechselseitig füreinander bedeutsame Größen behandelt werden. Eine solche Verknüpfungsleistung unterschiedlicher Deutungsperspektiven verlangt auf der **Wissensebene** ein breites Spektrum an **Wissensressourcen**, die im Sinne dieser Perspektiven für das Fallverstehen in Anspruch genommen werden können. (Näheres hierzu im Verlauf der These 10.)

9. Aus den Erfahrungen, die die Beteiligten an der Fallbearbeitung im oben beschriebenen Sinn in die Deutung der Fallgeschichte einbringen, und aus der vielperspektivischen Betrachtungsweise bezieht der Verstehensprozeß zunächst seine Leistungsfähigkeit: Die Fallbearbeitung ist ganzheitlich angelegt, die Handlungszusammenhänge und die Komplexität der Fallgeschichte bleiben annähernd gewahrt. Das heißt: Der Verstehensprozeß ist auf die **Konkretheit** des Falles gerichtet und stellt den Versuch dar, den Fall in seiner **Besonderheit** zu verstehen.

10. Die Besonderheit eines Falles zu verstehen ist allerdings nur möglich, wenn im Prozeß des Fallverstehens das Besondere (Einzigartige) zugleich auch überstiegen und aus seiner Eingebundenheit in **allgemeine** Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge erhellt wird. (Theorie des hermeneutischen Zir-

¹ Dabei können auch Wissensbestände einfließen, die nicht unmittelbar erfahrungsbezogen sind.

² Als Beispiel, das anschaulich verdeutlicht, wie über eine kontextuale Fallauslegung latente Sinnstrukturen im Deutungsprozeß thematisiert werden können: vgl. Müller, K.R. 1996, S.255 - 275; als (zusammengefaßtes) Beispiel dafür, daß auch die Beachtung außerbetrieblicher Kontexte (in diesem Fall die Familie) für das Fallverstehen von Bedeutung sein kann: vgl. Mechler, M. 1995, Anmerkung 2.

³ Die Erfahrungen der Ausbilder sind ihre Kompetenzen, mit denen sie sich zunächst die Fallgeschichte erschließen. Diese Kompetenzen sind das „Pfund“, mit dem in der Fallbearbeitung „gewuchert“ werden muß. Das heißt nichts anderes, als daß alle an der Fallarbeit Beteiligten ermutigt werden sollten, ihren eigenen Erfahrungen zu trauen, sich darüber hinaus auch die Chance zu eröffnen, über Fallarbeit zu lernen.

kels). Dazu bedarf es des Rückgriffs auf **Wissensbestände**, die den Beteiligten an der Fallbearbeitung zur Verfügung stehen, die sie sich im Verlauf ihres Lebens, ihrer beruflichen Arbeit oder ihrer (Aus- oder Weiter-)Bildung angeeignet haben. Dieses Wissen, das die Teilnehmer in der Fallbearbeitung abrufen, kann demnach Bestandteil ihres **Alltagswissens** oder ihres **Berufswissens** (als berufliches Erfahrungs- und Routinewissen oder auch als **berufstheoretisches** Wissen) sein. Während für die Seminarteilnehmer an der Fallbearbeitung in erster Linie der Bezug auf ihr berufliches Erfahrungswissen im Vordergrund steht, ist der **Fallberater** darüberhinaus in besonderer Weise gefordert, auch sein **berufstheoretisches Expertenwissen** (z.B. als Berufspädagoge, als Erwachsenenbildner, als „Sozial“-Experte) in die Verstehensarbeit einzubringen.¹

11. Je nachhaltiger im Verlauf des Verstehensprozesses sich das Fallverstehen auf die Thematisierung der eher allgemeinen, d.h. fallübergreifenden Bedeutungszusammenhänge der Fallgeschichte konzentriert, verändert sich auch die Erkenntnisform des Verstehensprozesses: Sie nimmt zunehmend **diskursive Züge** an, die „verstehenden“ Anteile werden von **erklärenden** überlagert oder „durchmischt“. Die Frage dabei ist, inwieweit der Verstehensprozeß so gestaltet werden kann, daß das **Spannungsverhältnis zwischen einer auf die Konkretheit des Falles ausgerichteten Auslegung** (d.h. die **Betrachtung des Falles in seiner nur ihm zukommenden Bedeutung**) und einer das **Allgemeine beachtenden Auslegung** (d.h. die **Betrachtung des Falles in seiner fallübergreifenden, typischen Bedeutung**) **nicht nach der einen oder anderen Seite verkürzt** wird. Für das Fallverstehen und die Fallarbeit überhaupt hätte eine solche Verkürzung **Folgen**:

* Bei einer einseitigen Zentrierung des Fallverstehens auf das Allgemeine und Typische des Falles besteht die Gefahr, daß der Fall verkümmert, indem er - stellvertretend für ähnliche Fälle - als bloßer **Aufhänger** in Dienst genommen wird, um zu generellen, verallgemeinerbaren Einsichten zu gelangen.

* Eine Vereinseitigung des Fallverstehens auf das Besondere und Konkrete des Falles enthält die Gefahr, daß die Erkenntnisgewinnung im Vordergründigen stecken bleibt, indem das Fallverstehen sich an die **Erscheinungsformen** des Falles anlehnt und im bloßen Nachvollzug der Sinnhorizonte und Eigenwelten der Fallpersonen diese zu verstehen sucht. Eine Zentrierung auf die konkrete Seite des Falles behindert die Aufgabe, zu **grundlegenden Einsichten** zu kommen.

12. Auf dem Hintergrund dieser (in These 11 dargelegten) Gedanken sowie auf der Grundlage der Projekterfahrungen vor allem in der Pilotphase² stellt sich im Arbeitsmodell der Prozeß des Fallverstehens in Form von **zwei voneinander abgegrenzten, aber aufeinander bezogenen Arbeitsschritten** dar:

* Im **fünften Arbeitsschritt** („Spuren suchen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen“) richtet sich die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf die Fallgeschichte, soweit sie sich von ihrer **konkreten, sich als einzigartig ausweisenden Seite** darstellt. Hier geht es (wie oben erläu-

¹ Der Fallberater steht dabei vor der Aufgabe, sein Theoriewissen nicht in der Erkenntnisform des „bloßen“ (Allgemeingültigkeit beanspruchenden) Theoriewissens mit dem Fall in Beziehung zu bringen, sondern sein Wissen heuristisch an den Fall anzulegen im Bemühen, dabei die Besonderheit des Falles zu treffen. Mit anderen Worten: Es geht um den Versuch, Theoriewissen als Deutungswissen zu „modellieren“.

² Im Arbeitsmodell zur „fallorientierten Fortbildung“ war zunächst ein Arbeitsschritt im Sinn des hier in These 12 dargelegten sechsten Arbeitsschrittes nicht vorgesehen. (Vgl. den Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes von Müller, K.R., Mechler, M. 1992.) Das bedeutete, daß die Aufgabe der Fallauslegung nach der Seite des Konkreten wie der Seite des Allgemeinen (Falltypischen) in ein und demselben Arbeitsschritt erfolgen mußte. Die Erfahrung mit einigen dieser frühen Fälle der Fallbearbeitung war, daß der Verstehensprozeß entweder nach der einen oder anderen Seite der beiden Spannungspole umschlug oder daß ein Deutungsknäuel entstand, in dem an unterschiedlichen Stellen einmal das Typische des Falles, ein andermal das Konkrete zur Sprache kam, wobei keine der beiden Seiten ein deutliches Profil entwickeln konnte. (Vgl. z.B. die ausführliche Analyse einer Fallbearbeitung aus der Pilotphase von Mechler, M. 1995.) Aus diesen Erfahrungen hat sich im Forschungsteam die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine gelingende (und der „Hermeneutik“ von Fallverstehen entsprechende) Verstehensarbeit ohne eine phasenspezifische Differenzierung der mit ihr verbundenen Aufgaben nicht leistbar ist.

tert) um das
nen, ihrer Be
Lernorganisa
bunden ist, s
wiederfinden

* Im sechst
die Fallgesch
Fallgeschicht
gen, die im f
(sog. „Knack
der vorausge
werden sollen
geht es also v

13. Die Diffe
einem je unte
als ein sinng
aufgegeben w
rung des nach
nungspole des
daß die Erker
tet werden, fü
gen, daß sie v
sechsten Arb
Einsichten im
(Zur näheren
siehe Kapitel

Schwierigke
(„Spuren su
auftauchen

* Für manci
Fallgesch
Perspektiv
hilfreiches
und den a
Dieses Pro
nehmer an
tionen ein
von der V
Sichtweise
Denkmust
Erfahrung
hensproze
darum gel
also im Fa

tert) um das Verstehen der Beweggründe und Interessen der in der Fallsituation handelnden Personen, ihrer Beziehungen und Beziehungsmuster, das Verstehen der spezifischen Lerngestaltung und Lernorganisation, das Verstehen betrieblicher Strukturen, in die das Handeln der Fallpersonen eingebunden ist, sowie das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse, soweit sie sich in der Fallgeschichte wiederfinden lassen.

* Im **sechsten Arbeitsschritt** („Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen“: vgl. Kapitel 6.2.6) betrachten und bearbeiten die Teilnehmer die Fallgeschichte unter vorwiegend **generalisierenden** Gesichtspunkten: Ausgehend von den Deutungen, die im fünften Arbeitsschritt entwickelt werden, richtet sich das Interesse auf sog. **Kernthemen** (sog. „Knackpunkte“ des Falles), deren Bearbeitung eine begriffliche und systematische Verdichtung der vorausgegangenen Verstehensarbeit bedeutet, indem durch sie „zentrale“ Sachverhalte verdeutlicht werden sollen und dabei der Fall in übergreifenden Bedeutungszusammenhängen erkannt wird. (Hier geht es also vor allem um das sog. Typische des Falles.)

13. Die Differenzierung des Fallverstehens nach zwei voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten mit einem je unterschiedlichen Aufgabenprofil bedeutet nicht, daß die Verstehensstruktur der Fallarbeit als ein sinngestaltender, hermeneutisch angelegter Prozeß zugunsten von methodischen Überlegungen aufgegeben wird. Die Differenzierung nach zwei Arbeitsschritten bedeutet lediglich eine **Fokussierung** des nach wie vor als Einheit gedachten Verstehensprozesses auf jeweils einen der beiden Spannungspole des Konkreten bzw. Allgemeinen. Das heißt hinsichtlich des sechsten Arbeitsschrittes u.a., daß die Erkenntniszusammenhänge und Einsichten, die hier als das sog. Typische des Falles erarbeitet werden, für die Beteiligten an der Fallarbeit allein dadurch Bedeutung und Erkenntniswert erlangen, daß sie von den Teilnehmern als Momente des Falles erkannt werden. Für die **Gestaltung** des sechsten Arbeitsschrittes bedeutet das, daß die Gewinnung solcher allgemeinen Erkenntnisse und Einsichten immer **aus** der Fallgeschichte und in **Rückbindung** an die Fallgeschichte erfolgen muß. (Zur näheren Kennzeichnung der Aufgaben, die mit dem sechsten Arbeitsschritt verbunden sind: siehe Kapitel 6.2.6.)

Ende der theoretischen Vertiefung

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des fünften Arbeitsschrittes („Spuren suchen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen“) auftauchen können:

* Für manchen **Fallerzähler** ist es anfangs schwierig, die ihm nicht vertrauten Seiten seiner Fallgeschichte als hilfreiche Erweiterung seiner eigenen Wahrnehmung anzunehmen. Den Perspektivenwechsel bei der Fallbetrachtung erlebt er u.U. eher als Bedrohung denn als hilfreiches Angebot. Er fühlt sich mißverstanden und neigt dazu, sich zu rechtfertigen und den anderen Teilnehmern seine Sichtweise der Dinge als die „richtige“ zu vermitteln. Dieses Problem ist u.a. vor dem Hintergrund zu sehen, daß Fallerzähler wie andere Teilnehmer an der Fallbearbeitung, wenn sie noch nicht mit den Lern- und Bildungserwartungen einer fallorientierten Fortbildung vertraut sind, sich in aller Regel in ihrem Denken von der Vorstellung leiten lassen, daß es so etwas wie eine „richtige“ und eine „falsche“ Sichtweise von der „Fallwirklichkeit“ gibt. Wenn der Fallerzähler, der nach diesem Denkmuster von „wahr“ und „falsch“ seinen Fall sieht, in der Fallbearbeitung sodann die Erfahrung macht, daß **seine** Sicht und **seine** Deutungen der Fallgeschichte im Verstehensprozeß nicht angemessen dargestellt werden (z.B. wenn es in der Verstehensarbeit darum geht, „das Handeln der Personen in ihren Beweggründen zu verstehen“), er sich also im Fallverstehen nicht wiederfinden kann und sich daher nicht verstanden fühlt, liegt

es nahe, wenn er nach Rechtfertigungen greift und sich verteidigt (etwa nach dem Muster: „Es war nicht so, wie Herr X das gesehen hat, in Wirklichkeit war es so, daß...“).

Eine solche Abwehrhaltung des Fallerszählers muß auch vor dem Hintergrund gesehen werden, daß die Teilnehmer einer (praxisbezogenen) Fortbildung eine Bestätigung ihrer Arbeit als Ausbilder erwarten. („Wer läßt sich schon gerne“, wie eine Teilnehmerin im Interview sagte, „das, was er sich selber erarbeitet hat, wieder mit einem Schlag zerstören?“) Vor allem die engagierten, für neue Wege in der Ausbildung aufgeschlossenen Ausbilder erwarten eine solche Bestätigung, weil viele von ihnen eine Wertschätzung ihrer Arbeit in ihrem Betrieb nur selten, manchmal gar nicht erfahren.

Es ist daher sehr wichtig, daß die Teilnehmer, die am Fall arbeiten, ihre Deutungen so vermitteln, daß der Fallerszähler erkennen kann, daß es auch für seine Perspektive und seine Deutungen Verständnis¹ gibt. Das hilft ihm dann, die (ihm fremden) Sichtweisen der anderen in ihrer Bedeutung für seinen Fall eher anzunehmen.

Von seiten des **Fallberaters** kann dieser Prozeß (neben erklärenden Hilfen) vor allem dadurch unterstützt werden, daß er den Teilnehmern durch sein eigenes Deutungshandeln beispielhaft vorführt, wie eine Perspektivenübernahme im Hinblick auf den Fallerszähler gelingen kann, und daß er darauf achtet, daß die Sichtweise des Fallerszählers in einem frühzeitigen Stadium des Fallverstehens angesprochen wird.

- * Die Verstehensfähigkeit der **Ausbilder** von Fallsituationen auf den verschiedenen Ebenen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Für die meisten Ausbilder bedeutet vor allem der Anspruch des Perspektivenwechsels bei der Fallbetrachtung und der auf die Sinnfrage gerichtete Zugang zur Fallgeschichte eine völlig **neue Lernerfahrung**. So neigen Teilnehmer an der Fallarbeit anfangs oft dazu, sich **argumentativ** auf die Fallgeschichte einzulassen, wobei bewertende (im Sinn von „richtig“ und „falsch“) und normative Gesichtspunkte (im Sinn von „gut“ und „nicht-gut“) einfließen. Eine andere bevorzugte Gesprächsform, mit der sich Teilnehmer auf die Fallgeschichte beziehen, ist die des **bloßen Erfahrungsaustausches**. Hier geht es um die gegenseitige Vergewisserung der eigenen Erfahrungen und weniger um den Versuch, die Fallgeschichte als Geschichte, die ihre eigene Bedeutung hat (d.h. in ihrem Anderssein), zu verstehen. Beide Gesprächsformen, die argumentative und der Erfahrungsaustausch, sind für die Ausbilder vertraute Kommunikationsmuster, die nicht nur in der Arbeitswelt, sondern üblicherweise auch in der Fortbildung gefordert sind. Es ist daher verständlich, wenn Ausbilder sich auch in der „fallorientierten Fortbildung“ sich dieser Muster bedienen, zumal diese für die Ausbilder auch ein gewisses Maß an Handlungssicherheit bedeuten. Der **sinnverstehende, mehrperspektivisch** und auf **Verständigung** angelegte Bildungsanspruch, der mit der Fallarbeit (in diesem fünften Arbeitsschritt !) verbunden ist, stellt die Ausbilder deshalb vor eine - für viele zunächst schwierige - Herausforderung: Sich einzulassen auf ein eher unsicheres Terrain, auf dem es nicht um „Richtiges“ oder „Falsches“, „Gutes“ oder „Weniger-Gutes“ geht, auch nicht um Erfahrungsgewissheiten, sondern um das **Suchen** von Verstehensmöglichkeiten und Deutungsansätzen (daher die Kennzeichnung des fünften Arbeitsschrittes als „Spuren suchen“), die es im Verlauf des fünften und vor allem des sechsten Arbeitsschrittes dann zu verknüpfen gilt.

¹ Gemeint ist nicht „Verständnis“ in der alltagssprachlichen Bedeutung von „gut sein“ (= ein normativ besetzter Begriff); „Verständnis“ meint hier das Verstehen des Handelns, soweit dieses sich in der Wahrnehmung des Handelnden (Fallerszählers) als **sinnhaft** darstellt.

Diese Such- und Verstehenshaltung, die von den Ausbildern erwartet, von ihnen jedoch als unerwartete Herausforderung und als mit Unsicherheiten verbunden erlebt wird, bedarf der besonderen **Unterstützung durch den Fallberater**. Dies kann - wie oben im Hinblick auf den Fallerzähler - dadurch geschehen, daß er (neben erläuternden Hinweisen) die Verstehensarbeit durch seine eigenen Verstehensversuche **beispielhaft anleitet**, insbesondere dadurch, daß er - wie in den Rollentexten vorgesehen - mit der Verstehensarbeit auf den einzelnen Ebenen selbst beginnt.

Was den Verlauf des Verstehensprozesses betrifft, bedeutet Unterstützung der Teilnehmer aber auch, daß der Fallberater deren Deutungsfähigkeit dadurch fördert, daß er seine eigenen Deutungen soweit zurückstellt, daß sie die Ausbilder nicht behindern. Er muß die **Balance** finden zwischen kompetenter Mitarbeit an der Fallentwicklung und der Stärkung des Vertrauens der Teilnehmer in deren eigene Deutungsfähigkeiten.

Nach dem fünften Arbeitsschritt wird die **Arbeitsform geändert**: Der Innenkreis löst sich auf; die weitere Fallbearbeitung erfolgt in der Gesamtgruppe - auf der Grundlage der „Kernthemen“, die die Teilnehmer des Außenkreises zu Beginn des sechsten Arbeitsschrittes in die Arbeitsgruppe einbringen (vgl. Kapitel 6.1.2). Der Fallberater des Innenkreises überträgt die Rolle der Fallberatung seinem Kollegen bzw. seiner Kollegin aus dem Außenkreis.

Rollentext: Beispiel, wie der Übergang vom fünften zum sechsten Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

* **Rollentext** des Fallberaters des Innenkreises, gerichtet an den **Innen- und Außenkreis**: „Wir haben nun im Innenkreis die Geschichte von Frau/Herrn X von innen her entfaltet und sie in ihren verschiedenen Facetten versucht zu verstehen. Die Kollegen /Kolleginnen des Außenkreises haben sich Gedanken zu möglichen Kernthemen gemacht. Diesen wenden wir uns nun im nächsten Arbeitsschritt zu. Dazu lösen wir den Innenkreis auf und ich übergebe die Fallberatung an meine/n Kollegen /Kollegin NN.“

6.2.6 Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)

Zu Beginn dieses Arbeitsschrittes werden die (**Kern-)**Themen, die die Teilnehmer des Außenkreises im Zuge ihrer Wahrnehmung der vorausgegangenen Fallbearbeitung aus der Außenperspektive entdeckt haben - unter der Annahme, daß diese Themen für ein vertiefendes und weiterführendes Verstehen und Begreifen der Fallproblematik von **zentraler Bedeutung** sind (vgl. Kapitel 6.1.2) - gesammelt und in einer ausformulierten und verschriftlichten Form (und zwar als Fragen nach dem Muster: „Welche Bedeutung hat der Umstand, daß für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf?“) auf der Pinwand oder Tafel der Gesamtgruppe vorgestellt. Dabei können auch die Teilnehmer des Innenkreises weitere Themenvorschläge einbringen. Daran anschließend wird der Fallerzähler gebeten, die Themen zu benennen, die ihm besonders wichtig sind und denen sich die weitere Fallbearbeitung (zunächst) zuwenden sollte.

Rollentext: Beispiel, wie die Arbeit mit den Kernthemen „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters des Außenkreises, gerichtet an die Teilnehmer des **Außenkreises**: „Der Innenkreis hat die Geschichte von Frau/Herrn X von innen her entfaltet und versucht, die Personen, die Beziehungen, die betrieblichen Strukturen, gesellschaftlichen Einflüsse, die Gestaltung des Lernens und die Bedeutung des Ausbildungskonzeptes für das Zustandekommen des Fallproblems zu verstehen.“

Wir im Außenkreis haben aus der Distanz zum Fall überlegen können, welche Sachverhalte, die für den Konflikt eine zentrale Bedeutung haben und ihn in seiner Festgefahrenheit besonders gut verstehen lassen, noch gesondert durchdacht werden sollten. Die **Leitfrage** dazu lautet: „Welche Bedeutung hat der Umstand, daß(z.B. der Fallenzähler auf Lernverweigerungen des Auszubildenden mit immer mehr Druck, Kontrolle und Strafen reagiert) für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf? Welche Fragen ähnlicher Art erscheinen Ihnen zentral? Ich sammle Ihre Hinweise erst einmal an der Tafel. Anschließend entscheiden Sie, Frau/Herr X, die Sie uns Ihre Geschichte erzählt haben, welche Fragen und die damit zusammenhängenden Themen für Sie besonders interessant sind, denen wir uns deshalb anschließend zuwenden werden.“

Begründungen: Die sog. „Kernthemen“ sind das Ergebnis der Aufgabe der Außenkreisteilnehmer, die verschiedenen Deutungsspuren, die in der fünften Arbeitsphase verfolgt wurden, zu bündeln und in zentrale Leitlinien der Fallbetrachtung (in sog. „Hauptspuren“) überzuführen. Diese Kernthemen als fallspezifische Sachverhalte zeichnen sich dadurch aus, daß ihnen eine erhebliche Bedeutung bei der Fallentstehung, des Fallverlaufs und der Intensität der Auseinandersetzungen im Fall zugemessen wird. (Daher die Ausformulierung aller Kernthemen nach dem Muster der Leitfrage: siehe Rollentext.) Es handelt sich bei Kernthemen also, dies ist die Unterstellung bzw. Vermutung, um sog. „Knackpunkte“ des Falles, über deren Bearbeitung zentrale Problemzusammenhänge und Verstehensstrukturen der Fallgeschichte freigelegt werden. Unter dieser Annahme stellen Kernthemen zugleich eine Brücke zwischen der, im fünften Arbeitsschritt, eher auf die Besonderheiten des Falles gerichteten Fallwahrnehmung und einer, in diesem sechsten Arbeitsschritt, eher auf grundlegende und damit auch fallübergreifende Bedeutungszusammenhänge bezogenen Fallbetrachtung dar (vgl. These 12 in Kapitel 6.2.5).

Mit der Charakterisierung der Kernthemen als „Knackpunkte“ ist auch die Annahme verbunden, daß das Erkennen und kompetente Durchdringen der in den Kernthemen angesprochenen Sachverhalte eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, daß über die dabei gewonnenen Einsichten in die Fallsituation neue, weiterführende, also erfolversprechende Handlungsmöglichkeiten erkannt, der (schwierige) Fall somit „geknackt“ werden könnte.

EIN EIN
MEN EN

Um zu do
den kann,
komment
wickelt ha
Arbeitsver
(Teil-)Erk
men ist. U
sen, den A
zu beschre
die Bearbe
des ersten
Darlegung
bung auch
vorangega

(1) Der

Marcos, ei
seine Ausb
tet engagie
dann bei m
sage, daß
eigentlich
prüfung, d
ders im Re
itur, und d
hatte er 'n
hingewiese

Es gab auc
„Er hat so
che, und w
noch bücke
Gespräch
sauber zu n

Als Marcos
denden gel
Konstrukt
den Beruf
dann hat e
gen“.

Der „Konfl
ten spitzt s
bilderin zu

(...) bedeut
fiziert werde

EIN EINBLICK IN DIE ARBEIT MIT DEM 6. ARBEITSSCHRITT „KERNTHEMEN ENTDECKEN UND BEARBEITEN“ ANHAND EINES BEISPIELS

Um zu **dokumentieren**, wie der Fallbearbeitungsprozeß im 6. Arbeitsschritt gestaltet werden kann, werden nachfolgend einige Ausschnitte aus einer Fallbearbeitung vorgestellt und kommentiert. Für den Leser soll dabei erkennbar werden, wie sich der Arbeitsprozeß entwickelt hat (Einstieg in die Themenbearbeitung, Themenentfaltung und Strukturierung des Arbeitsverlaufs, Zusammenarbeit zwischen Fallberater und Seminargruppe) und zu welchen (Teil-)Erkenntnissen im Hinblick auf die Fallproblematik die Arbeitsgruppe dabei gekommen ist. Um dies auf wenigen Seiten leisten zu können - und dabei den Anspruch einzulösen, den Arbeitsprozeß zum einen möglichst anschaulich und für den Leser nachvollziehbar zu beschreiben, ihn andererseits auch zu kommentieren, werden sich die Ausführungen auf die Bearbeitung eines **einzigsten Kernthemas** aus dem ausgewählten Fallbeispiel - und zwar des ersten Themas, das bearbeitet wurde - **beschränken**. Zunächst bedarf es allerdings der Darlegung der Fallgeschichte (in einer z.T. zusammengefaßten Form) sowie der Beschreibung auch der anderen Kernthemen, um den Arbeitszusammenhang mit dem Fall und der vorangegangenen Fallbearbeitung (im Sinn des Fallverstehens) kenntlich zu machen.

(1) *Der Fall (die Fallgeschichte)*

Marcos, ein griechischer Auszubildender im dritten Lehrjahr für technisches Zeichnen, enttäuscht seine Ausbilderin (die Fallerzählerin) immer wieder, weil er sich in der Ausbildung nicht wie erwartet engagiert. Seine Leistungen sind mäßig, sein Lerninteresse schwach. *„Beim Anfangszeichnen dann bei mir im Lehrbüro is' er mir nicht unangenehm aufgefallen, aber auch nicht so, daß ich sage, daß er unbedingt sehr lernbegierig war. Die Aufgaben, die gestellt wurden, die hat er so eigentlich mehr schlecht als recht erfüllt. Und der erste große Einbruch kam dann zur Zwischenprüfung, da hat er also in der Theorie 'ne ganz katastrophale Zwischenprüfung hingelegt, besonders im Rechnen, und da ist dann der Begriff mit aufgetaucht, daß er Abitur hat, griechisches Abitur, und das ist jetzt fast 'n geflügeltes Wort bei uns geworden. Und nach dem schlechten Ergebnis hatte er 'n Gespräch mit unserm Konstruktionsleiter (...)'¹, in dem unser Konstruktionsleiter darauf hingewiesen hat, daß er sich unbedingt am Riemen reißen muß und was machen muß.“*

Es gab auch Zwischenfälle, weil der Auszubildende sich weigerte, „Drecksarbeiten“ zu erledigen. *„Er hat sogar sein, na sach mal, sein Griechisch-sein damit ins Rennen geführt, er ist also Grieche, und war eben der Meinung, daß er, daß er schmutzige Arbeiten wie Kehren und sich dabei noch bücken, unter der Werkbank kehren, daß er das nicht macht. Und da hat es schon mal 'n Gespräch mit ihm gegeben“, als ein Ausbilder Marcos zwang, „auf Knien“ unter einer Werkbank sauber zu machen.*

Als Marcos' Leistungsschwächen auch bei den Zeichentests, die die Ausbilderin mit ihren Auszubildenden gelegentlich durchführt, offenkundig wurden, kam es zu einem zweiten Gespräch mit dem Konstruktionsleiter, bei dem dieser Marcos *„gefragt hat, ob er denn überhaupt findet, daß er für den Beruf geeignet ist und daß ihm des Spaß macht und daß er des weitermachen möchte. Und dann hat er (Marcos) gesagt, er möchte den Beruf schon weitermachen und er will sich anstrengen“.*

Der „Konflikt“ zwischen der Ausbilderin (Fallerzählerin) und Marcos wegen dessen Leistungsverhalten spitzt sich zu, als eines Tages der Ausbildungsbeauftragte aus einer Betriebsabteilung die Ausbilderin zu einem Gespräch bittet und ihr dabei Marcos' Berichtsheft zeigt. *„Und das war also 'ne*

¹ (...) bedeutet, daß bei der Transkription der Tonbandaufzeichnung ein oder mehrere Satzteile nicht identifiziert werden konnten.

sehr schlechte Berichtsheftführung und dann ist eben im Gespräch mit dem Ausbildungsbeauftragten eben 'rausgekommen, daß der Marcos sehr langsam gearbeitet hat, sehr desinteressiert war, auf spezielle, ich sag' mal, Zeichnungsprobleme so getan hat, als ob er das noch nie gehört hätte - hatte aber schon einen entsprechenden Kurs mitbesucht, naja, jedenfalls hat der Ausbildungsbeauftragte mich eben gebeten, da etwas zu unternehmen, und da das also nun jetzt sozusagen der dritte Anlauf ist, hab' ich dann nochmal mit unser'm Konstruktionsleiter gesprochen, und der hat gesagt: 'Jetzt gibt's 'ne Abmahnung'."

Die Abmahnung ist bislang nicht erfolgt, da Marcos erkrankt ist. Da der Konstruktionsleiter dabei ist, den Betrieb zu verlassen, sieht sich die Fallerzählerin vor das Problem gestellt, wie sie mit dem neuen Konstruktionsleiter, „der zwar aus 'm Betrieb kommt, aber mit der Ausbildung bisher noch nichts zu tun hatte“, das Gespräch mit Marcos führen soll. „Ich muß ja dem Chef was erzählen, dann müß' ma 'ne gemeinsame Basis finden, dann werden wir den jungen Mann reinholen, und .. wie kann ich den jungen Mann auch greifen, daß ich jetzt mal richtig, der muß jetzt sozusagen seine Karten auf den Tisch legen. Hat er überhaupt Interesse an dem Beruf oder warum macht er das so lasch, er ist also schon 23, und jedermann sagt: 'Der ist ja schon so alt, wenn das 'n 15-jähriger macht, da wird da sozusagen nochmal d'rüber weggesehen, aber von einem 23-jährigen wird jetzt eine Einstellung zum Lernen erwartet'."

Die Fallerzählerin schließt ihre Fallgeschichte mit drei „Zusatzbemerkungen“ ab: Mit der „Hintergrundinformation“, daß sie „von anderen Azubis gehört habe, daß der Marcos vielleicht gar nicht Zeichner bleiben möchte, sondern nach Griechenland gehen will und dort Designerschmuck herstellen will, was auch immer das sein mag“; mit dem Hinweis auf Marcos' Einstellung zur deutschen Sprache: „Ich hab' immer gesagt, er muß auch die deutsche Sprache gut lernen, weil das 'ne Grundlage ist, um dann die gewisse Fachsprache mitzulernen, und das hat er eigentlich nicht eingesehen ... und dann so gesagt: 'Warum soll ich denn das?'“; und mit dem Hinweis auf Marcos' „Gehabe“: „... es ist mir aufgefallen, daß wenn's sozusagen an's Eingemachte geht, wenn's konkret werden soll, dann weicht er aus, und was noch so eigenartig ist, er lacht immer, also .. er lacht immer, das ist also, das muß irgendwie, naja sag' mal, von 'ner Unsicherheit her rühren oder was weiß ich, wie das zusammenhängt“.

(2) Kernthemen /-fragen

Auf dem Hintergrund des Fallverstehens im 5. Arbeitsschritt kam die Arbeitsgruppe zu folgenden Kernthemen:

1. Welche Bedeutung für die Entstehung und/oder Entwicklung des Fallkonflikts hat die **Erziehung** von Marcos (**griechisches Elternhaus, griechische Kolonie**)?
2. Welche Bedeutung hat die **Berufswahl**? Welchen Sinn sieht Marcos in der Ausbildung?
3. Welche Bedeutung hat der **Entwicklungsstand** von Marcos (Marcos als 23-jähriger)?
4. Welche Bedeutung haben die betrieblichen „Sachverhalte“:
 - * die der **Hierarchie**?
 - * die der **Organisationsstruktur**?
 - * **betriebliche Interessen und Werte**?

5. Welche
veran
„Abm
oder v

6. Welche

7. Hat m

8. Wie is
rechtl

9. Welche
lung ei

10. Wie g

Das bes
und 10. F
(Wie eing
Komment

(3) Die
Ma
der
- Th

a) Der E

Als Einsti
er auf der
unter der
oder verk
welchen S
wieder in
ist genau s
lernen, un
mal, was I

Kommen
se dem T
die Lerner
Lernerwa
deren Har
zu verstell
her, daß s

5. Welche Bedeutung haben die verschiedenen **Maßnahmen**, Marcos **zum Lernen zu veranlassen** (ihn „auf den richtigen Weg zu bringen“)? Welche Bedeutung ist hierbei der „**Abmahnung**“ zuzuschreiben? (Die Frage richtet sich u.a. auch nach dem - geeigneten oder weniger geeigneten - Zeitpunkt.)
6. Welche Bedeutung hat die Tatsache, daß Marcos ein **Grieche** ist?
7. Hat man die **Probezeit** hinreichend genützt?
8. Wie ist der Sachverhalt (Abmahnung, mögliche Auflösung des Ausbildungsvertrages) **rechtlich** zu würdigen? (u.a. die Rolle des Betriebsrates)
9. Welche (unterschiedlichen) **Werte** bzw. **Wertsysteme** spielen bei der Konfliktentwicklung eine Rolle?
10. Wie gehen die Hauptpersonen in der Fallgeschichte mit ihren **Enttäuschungen** um?

Das besondere Interesse der Fallerzählerin (Frau Strobel) richtet sich auf die Themen 5, 8 und 10. Frau Strobel möchte mit dem **Kernthema 5** in die Themenbearbeitung einsteigen. (Wie eingangs erwähnt, werden sich die folgenden Ausführungen auf die Beschreibung und Kommentierung der Arbeit an diesem fünften Kernthema beschränken.)

- (3) *Die Bearbeitung des Kernthemas „Welche Bedeutung haben die verschiedenen Maßnahmen, Marcos zum Lernen zu veranlassen? Welche Bedeutung ist hierbei der „Abmahnung“ zuzuschreiben?“*
- Themenentwicklung, Arbeitsverlauf, Fallerkenntnisse

a) Der Einstieg in die Themenbearbeitung

Als Einstieg bietet der Fallberater der Arbeitsgruppe eine **Strukturierungshilfe** an, indem er auf dem Flip zwei Arbeitsfelder skizziert und diese einander zuordnet. Das eine Feld steht unter der Leitfrage: **Was** soll Marcos aus der Sicht derer, die mit ihm zu tun haben, **lernen** oder **verlernen**? Das andere Feld steht unter der Leitfrage: Welche **Personen** erwarten in welchen **Situationen**, daß Marcos etwas lernt bzw. verlernt? „Also meine Bitte ist, daß Sie wieder in die Geschichte zurückgehen und jetzt sich an Situationen erinnern, wo Sie sagen: 'Das ist genau so 'ne Szene, noch so 'ne Situation, wo eigentlich deutlich wird: Da soll der Marcos 'was lernen, und die und die Person hat da wohl an den 'ne Anforderung'. Ja, ich wart' jetzt einfach mal, was Ihnen einfällt.“

Kommentar: Der Arbeitsvorschlag des Fallberaters stellt den Versuch dar, sich schrittweise dem Thema zu nähern: Bevor über die „verschiedenen Maßnahmen in ihrer Bedeutung für die Lernerwartungen an Marcos“ nachgedacht werden kann bzw. soll, gilt es zunächst, die **Lernerwartungen selbst zu identifizieren** und sie im Hinblick auf die Fallpersonen und deren Handeln in den entsprechenden Situationen, über die die Fallerzählerin berichtet hat, zu **verstehen** suchen. Der Fallberater erwartet von den Teilnehmern der Arbeitsgruppe daher, daß sie ihre Gedanken in enger Anlehnung an die Fallgeschichte entwickeln.

b) Verlauf und Ergebnisse des Arbeitsprozesses „Lernerwartungen“

Bevor auf den Verlauf der Themenbearbeitung anhand beispielhafter Gesprächsszenen näher eingegangen wird, seien die **Arbeitsergebnisse**, zu denen die Teilnehmer unter Anleitung des Fallberaters gekommen sind, kurz benannt:

b)1) Was soll der Auszubildende Marcos aus der Sicht derer, die mit ihm zu tun haben, **lernen** oder **verlernen**?

- * Marcos soll lernen, sich den betrieblichen **Vorschriften** entsprechend einzufügen:
 - „Reinigen lernen“ (Ausbilder der Lehrwerkstatt / „Reinigungsszene“)
 - „schneller Lernen / Arbeiten“ (nebenberuflicher Ausbilder / Gesprächsszene mit Frau Strobel im Zusammenhang der Berichtsheftführung)
 - „Qualitätsmaßstäbe einhalten“ (nebenberuflicher Ausbilder, Konstruktionsleiter, Frau Strobel / Gesprächsszenen, Zeichentest, Zwischenprüfung u.a.)
- * Marcos soll lernen, sich **sozial** zu verhalten:
 - „Jüngere respektieren“ (Azubi-Kollegen / „Veräppelungsszene“¹)
 - „Machtspiel nicht spielen“, sondern „sich partnerschaftlich und kollegial verhalten“ (Azubi-Kollegen / „Veräppelungsszene“, Situationen am Arbeitsplatz)
- * Marcos soll lernen, sich mit den **kulturellen Normen** des **deutschen** Kulturkreises zu arrangieren: (Frau Strobel, Frau Strobel's Kollegen / Gesprächsszene über das „Fasten“², „Reinigungsszene“ u.a.)
 - „die kulturellen Normen akzeptieren?“
 - „die kulturellen Normen übernehmen?“
 - „die kulturellen Normen tolerieren?“

Kommentar: Die Arbeitsergebnisse wurden im Dialog zwischen Fallberater und Seminargruppe entwickelt und auf dem Flip festgehalten. Die drei Fragezeichen am Ende der „Ergebnisliste“ deuten an, daß die Einschätzung der Arbeitsgruppe, was die Frage nach den „kulturellen Lernerwartungen“ des Betriebes an Marcos betrifft, kontrovers verlief. Warum die Einschätzungen in Teilen gegenläufig waren, wird im folgenden Abschnitt deutlich werden.

b)2) Welche Deutungen verbinden die Teilnehmer der Arbeitsgruppe mit ihren „Ergebnissen“ und wie weitreichend sind diese im Hinblick auf die Fallproblematik?

Die folgende - unverkürzt wiedergegebene - Gesprächsszene aus dem Arbeitsprozeß soll veranschaulichen, wie die Teilnehmer (inklusive Fallberater) in deutungs-thematischer Hin-

¹ Die „Veräppelungsszene“ ist nicht Teil der Fallzählung, sondern der Nachfragephase (2. Arbeitsschritt), in der die Fallzählerin, Frau Strobel, eine Szene schildert, in der Marcos mit seinen Azubi-Kollegen „von oben herab“ umgeht.

² Auch diese Gesprächsszene ist nicht Teil der Fallzählung, sondern wurde von Frau Strobel im Verlauf der „Verstehensphase“ (fünfter Arbeitsschritt) nachgereicht. In dieser (kurzen) Szene geht es darum, daß Marcos im Gespräch mit Frau Strobel die Deutschen kritisiert hat, weil diese „nicht fasten können“.

sicht mit
ausgewä
tungspha
mente de

Das Gesp
der der A
bern¹:

Fallberat
man in de
weil es be
zum Fens
anschaut,
niemand,
diesem Ma
und wo es
gestern -
Handlung
sche steht
den, ich m
unglaublic
und der en
denke, so
Phantasie
sche Norm
die Frau S
das darf d
wie genau
Bohrstünd
weißen He
alle Deuts

Teilnehme
Ja (...)“

Fallber.: „
Ich bin eig
die mit'm g

Teilnehme
haupt nich

Fallber.: „
sie in die W

Teilnehme

¹ „Bis zum k

² Fettgedruc

durch die Sp

³ Der Hinwe

halt, daß Ma

⁴ Mit (...) ge

zeichnungste

sicht miteinander gearbeitet haben. Die Gesprächsszene wurde unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, daß sie **beispielhaft** für den gesamten Arbeitsprozeß in dieser Fallbearbeitungsphase steht, d.h. daß sie besonders geeignet ist, **charakteristische** bzw. **typische** Momente des Arbeitsprozesses kenntlich zu machen.

Das Gespräch setzt an der Frage an, wie die sog. „**Reinigungsszene**“ zu verstehen ist, in der der Ausbilder der Lehrwerkstatt Marcos zwingt, auf Künen seinen Arbeitsplatz zu säubern¹:

Fallberater: „Ich seh' des so, Herr S., ich bring' mal ein ganz abstruses Beispiel: Manchmal liest man in der Zeitung oder im Fernsehen, irgend 'n Elternteil hat 'n Kind aus 'm Fenster geschmissen, weil es beim Fernsehen gestört hat. Man denkt, des kann doch nicht sein, daß jemand ein Kind zum Fenster 'rausschmeißt, weil es beim Fernsehen stört. Wenn man nur diese kleine Szene sich anschaut, also da schreit 'n Kind und jemand schmeißt's zum Fenster 'raus, das macht tatsächlich niemand, da muß ja 'was vorlaufen, da is' ja ein **Vorlauf**². Und ich denke, das Verhältnis zwischen diesem Marcos und diesem Ausbilder hat eine **lange Geschichte**, wo sich etwas aufgeschaukelt hat, und wo es in dieser Szene zum Ausdruck kam, worum es ging, nämlich um **Macht**. Und der hat gestern - ich weiß nicht, ob Sie den Begriff noch im Ohr haben - es geht um eine **symbolische Handlung**, eine symbolische Handlung. Also der Grieche kriecht unter den Tisch, und der Deutsche steht neben ihm. Die Symbolik ist ja unglaublich, ich weiß nicht, ob Sie des auch so empfinden, ich mein', man kann sich's auch umgekehrt vorstellen. Die Symbolik in der Handlung is' ja unglaublich, und das is' des Problem. Sowas wie 'ne Unterwerfung. Es fand ein **Machtkampf** statt, und der endete mit der Unterwerfung. Ich sag' jetzt nicht, ob des gut oder schlecht ist, sondern ich denke, so kann man, so müßte man's eigentlich sehen. Da hat einer verloren. Und ich hab' 'ne Phantasie bekommen, was Gegenstand dieses Machtkampfes war. Daß **der Grieche ganz spezifische Normen**, Vorschriften, mit so 'm **weißen Hemd**³, ich hab' grad in Ihre Gesichter geschaut, als die Frau Strobel g'sagt hat, also (...) ⁴ zu arbeiten, da fiel bei Ihnen die Klappe 'runter: Das kann - das darf doch nicht sein!! Ja hat denn der noch alle Tassen im Schrank?! .. Da merken Sie selber, wie genau Sie eigentlich wissen, was man tut und was man nicht tut. Im weißen Hemd an einem Bohrständler zu stehen, das geht doch nicht. Aber ich weiß ja nicht, was der Grieche mit seinem weißen Hemd ausdrücken will, aber jedenfalls **legt er's offenbar darauf an, nicht so zu sein wie alle Deutschen**. Oder ist des, ist des verkehrt?“

Teilnehmer A: „(...) ich mein' die Ingenieure und Techniker (...) (Fallber.: Klar) (...) (Fallber.: Ja) (...)“

Fallber.: „Genau. Also des muß jetzt mit seiner griechischen Seite nichts zu tun haben, sondern: 'ich bin eigentlich nicht so wie Ihr .. ich bin **über** den jüngeren, ich bin auch **über** den Arbeitern, die mit 'm grauen Arbeitsanzug 'rumlaufen.“

Teilnehmerin S: „Also dem weißen Hemd würd' ich hier gar **keine Bedeutung** beimessen, überhaupt nicht.“

Fallber.: „Ich denke, daß hier **Symbolik** herrscht, Frau S. Diese kleinen Szenen machen's aus, wo sie in die Werkstatt kommen: Alle haben 'ne graue Arbeitsmontur - einer hat 'n weißes Hemd.“

Teilnehmerin S: „Ja er muß ja auch eine Montur tragen.“

¹ „Bis zum letzten Span“ (Aussage von Frau Strobel)

² Fettgedruckte Wörter im Zusammenhang der Redebeiträge bedeuten nicht phonetische Hervorhebungen durch die Sprechenden, sondern inhaltliche (bedeutungshafte) Hervorhebungen durch die Autoren.

³ Der Hinweis auf das „weiße Hemd“ bezieht sich auf den - von Frau Strobel neu eingebrachten - Sachverhalt, daß Marcos „also gern in der praktischen Tätigkeit mit weißem Hemd gearbeitet hat“.

⁴ Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription Satzteile oder einige Sätze aus aufzeichnungstechnischen oder phonetischen Gründen verloren gegangen sind.

Frau Strobel: „Ja, unter seiner Latzhose hat er des weiße Hemd an. Des macht eigentlich nichts, aber des ist schon.“

Fallber.: (Zu Teilnehmerin S) „**Sie bewerten das**, Sie bewerten das, ob es gut oder schlecht ist, ich empfehle: Was drückt jemand aus, wenn er sich so verhält, das muß ich verstehen, das muß ich rauskriegen, was er ausdrücken will.“

Teilnehmer A: „Ich glaub' schon, daß er (...)“

Fallber.: „Für sich nimmt er einen höheren Rang an, für sich, er möchte etwas höher sein als das, was er tatsächlich ist, und das lebt er aus.“

Frau Strobel: „Ja, (...)“

Fallber.: „Und das geht den Ausbildern natürlich total auf 'n Keks. Und was macht der Ausbilder? Der zeigt ihm, wo er hingehört, nämlich unter die Werkbank. Herr R., ist des so? Kann man des so sehen?“

Teilnehmer R: „Ja, also ich hab' momentan Bedenken, als würd'n wir uns ein bißl versteigen?“

Fallber.: „In was?“

Teilnehmer R: „Die sind jetzt im dritten Lehrjahr, und es soll (...) Gespräch stattfinden, man kann des nicht ungeschehen machen (...), sagt er: „Unter die Werkbank muß ich“. Ich mein', ich will des jetzt nicht 'runterbügeln, aber er muß trotzdem sei' Lehre schaffen (Fallber.: Ja), und selbst wenn man jetzt des ganze nochmal in den Entscheidungsprozeß oder in den Gesprächen jetzt einbringt, da reißt man vielleicht 'n alte Wunde wieder auf, was es gar nicht braucht.“

Fallber.: „Das ist die Frage, ob's das braucht.“

Teilnehmer R: „Ich glaub', man sollte des mehr auf die fachlichen Probleme reduzieren, die der junge Mann hat.“

Fallber.: „Also da trifft sich Ihre Deutung der Fallgeschichte und meine überhaupt nicht. Ich finde, die fachliche Seite der Ausbildung, um die's hier geht, die hat nur dann 'ne Chance, sich überhaupt also im Sinne von befriedigenden Ausbildungsergebnissen zu entwickeln, wenn diese andere Seite einigermaßen im Lot ist. Wenn der Grieche zum Beispiel nicht gegen den Ausbilder kämpfen muß, wenn der subjektiv der Meinung ist 'ich muß vielleicht mit meinem Ausbilder nicht kämpfen', und wenn er, des is' meine These, ein Stück weit so sein darf, wie er meint, daß er sein muß, und zwar vor sich selber, wenn das nicht möglich ist, ist die fachliche Ausbildung gefährdet.“

Kommentar: Aus dieser Gesprächsszene lassen sich einige Sachverhalte ablesen, die für die Fallbearbeitung im sechsten Arbeitsschritt charakteristisch sind:

1. Die Auslegung eines Sachverhalts (im vorliegenden Fall geht es um den Sachverhalt „Lernerwartung an Marcos“) kann sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Perspektiven oder Kontexte an den Sachverhalt angelegt werden. Dies wird am Beispiel der „Reinigungsszene“ deutlich. Die Szene wird vom Fallberater über die Vordergründigkeit einer bloßen Putzhandlung hinaus als eine symbolische Handlung gedeutet. Er deutet sie als Machtkampf, die mit der Unterwerfung des Auszubildenden endet. Er deutet sie im Kontext einer Vorgeschichte, in der der Auszubildende „im weißen Hemd am Bohrständler steht“, er deutet sie darüberhinaus im Kontext der Tatsache, daß der Auszubildende ein Grieche ist und daß dieser sein „Grieche-sein“ in verschiedenen Zusammenhängen (u.a. im Zusammenhang des Saubermachens) wiederholt zum Ausdruck gebracht hat. Diese Deutung des Fall-

beraters s
solcher W
gungen d
solches D

Beide Teil
gen des F
Sinn, daß
Hemd“ ke
der Norm,
ten mit de
kann; für j
„Putzszen
ist), steht
schichte b
leuchtete
der Fallbe
che oder k
wertungsa
zu führen,
beit zu ein

In der Deu
Situatione
hen, so daß
auf einen
tung und
Fallentwic
ohne Bede
schauen m
darüber na
Sie damit u
zuzulassen.
Der wächst
sche Norme
Betrieb aus
hat, die ich
dert, über a
Griechen d
ich erstmal
auch nicht

¹ Daß auch
aufzudränge
ich denke, so
gungsszene“
des, ist des
Fallbearbeitu
sich auch auf
zu erkennen,
infizieren las

beraters stößt bei einigen Teilnehmern auf **Widerspruch**. Es gilt daher zu fragen, wie ein solcher Widerspruch zustande kam - oder genauer: mit welchen Vorstellungen oder Überlegungen die Teilnehmer ihren Widerspruch verknüpft haben - und welche Bedeutung ein solches Denken für die Arbeit an der Fallproblematik möglicherweise hat.

Beide Teilnehmer, die in der vorgestellten Gesprächsszene Widerspruch gegen die Deutungen des Fallberaters anmelden, verbinden mit ihren Gedanken **normative** Vorstellungen im Sinn, daß etwas sein **soll(te)** oder **nicht sein soll(te)**. Jener Teilnehmer, der dem „weißen Hemd“ keine Bedeutung beimessen kann, sieht die Arbeitsplatzsituation mit Marcos unter der Norm, daß jeder in der Werkstatt eine „Montur tragen **muß**“, so daß er Marcos' Auftreten mit dem weißen Hemd keine Bedeutung zum Verstehen der Fallproblematik abgewinnen kann; für jenen anderen Teilnehmer, der meint, daß der Fallberater mit seiner Auslegung der „Putzszenen“ sich „*ein bißl verstiegen*“ hat (was heißen soll, daß er auf dem **falschen** Weg ist), steht die Falldeutung unter der Norm, daß sie sich auf die fachliche Seite der Fallgeschichte beschränken **sollte**, da es jene andere Seite, nämlich die vom Fallberater ausgeleuchtete Beziehungsseite „*gar nicht braucht*“. Problematisch im Hinblick auf den Prozeß der Fallbearbeitung in den beiden Fällen dieser Teilnehmer ist **nicht**, daß hier unterschiedliche oder kontroverse Sichtweisen ins Spiel kommen, **sondern allein** der Umstand, daß Bewertungsansprüche (von „gut“ oder „nicht-gut“, von „falsch oder richtig“) in der Regel dazu führen, daß andere, „nicht-passende“ Deutungen **abgelehnt** werden und die Deutungsarbeit zu einem „Machtkampf“ darüber wird, welche Sichtweise die zutreffende ist.¹

In der Deutungsarbeit des hier ausgewählten Fallbeispiels finden sich eine Vielzahl solcher Situationen, in denen Teilnehmer auf eine **normative Weise** mit der Fallgeschichte umgehen, so daß der Fallberater sich wiederholt vor die Aufgabe gestellt sieht, diese Teilnehmer auf einen (sinn-) **verstehenden** Umgang „einzuschwören“. Denn er weiß, welche Bedeutung und welche **Folgen** ein normativer Umgang mit der Fallgeschichte für die weitere Fallentwicklung haben kann. Einem Teilnehmer, für den das „Grieche-sein“ des Marcos ohne Bedeutung für den Fall ist und der sich diese Seite der Fallgeschichte auch nicht anschauen möchte, gibt er folgendes zu verstehen: „*Ich denke, zunächst ist zu respektieren oder darüber nachzudenken, daß es sich hier tatsächlich um unterschiedliche Kulturkreise handelt. Wie Sie damit umgehen, ist 'ne ganz andere Frage. Aber das zunächst mal zu respektieren, überhaupt zuzulassen, zu begreifen, da kommt einer, der hat keine Biographie als deutscher Jugendlicher. Der wächst in einer griechischen Kolonie auf. In dieser griechischen Kolonie gibt es ganz spezifische Normen, Verhaltensweisen, die ich zum Teil gar nicht kenne. Die ich auch, wenn er sie im Betrieb auslebt, gar nicht sehe, weil ich gar nicht weiß, daß der Verhaltensvorschriften gelernt hat, die ich nicht kenne, da kann ich sie auch nicht wahrnehmen. Also ich bin sozusagen aufgefordert, über diese Person, wie sie sich verhält, wenn ich des will, ein Stück weit 'rauszukriegen, wie Griechen denken, wie Griechen fühlen, was denen wichtig ist, die Chance hab' ich, aber da muß ich erstmal zulassen, daß das ein Grieche ist. Wenn ich das nicht zulasse, dann kann ich des auch nicht 'rauskriegen.*“ Mit anderen Worten: Nur wenn Teilnehmer bereit sind, ihre Fest

¹ Daß auch der Fallberater nicht frei von der Versuchung ist, den anderen seine Sicht der Fallgeschichte aufzudrängen, wird deutlich an Sätzen wie: „Ich sag' jetzt nicht, ob des gut oder schlecht ist, sondern ich denke, so kann man, so **müßte man's eigentlich** sehen“ oder: (am Ende seiner Auslegung der „Reinigungsszene“) „Jedenfalls legt er's (Marcos) offenbar darauf an, nicht so zu sein wie alle Deutschen. Oder ist des, ist des **verkehrt?**“. Diese und ähnliche Formulierungen des Fallberaters auch an anderen Stellen der Fallbearbeitung im 6. Arbeitsschritt sind zwar als Ausdruck seines Bemühens zu sehen, daß die Teilnehmer sich auch auf ein anderes, ihnen fremdes Denken und Wahrnehmen einlassen mögen; sie geben aber auch zu erkennen, daß der Fallberater selbst sich von dieser Auseinandersetzung um die „richtige“ Sichtweise hat infizieren lassen.

legungen, Vorannahmen oder Handlungsmaßstäbe beiseite zu lassen, erschließen sich ihnen neue, ihnen bisher verborgen gebliebene Seiten der Fallgeschichte, die für die „Auflösung“ des Fallkonflikts möglicherweise höchst bedeutsam sein können.

2. Bereits in diesem frühen Stadium der Themenentfaltung, in dem es zunächst „nur“ um das Auffinden und Begreifen spezifischer „Lernerwartungen“ geht, werden erste **Einsichten und Erkenntnisse** entwickelt, die von eher **grundlegender und generalisierbarer**, somit von **fallübergreifender Bedeutung** sind. Sie werden in Stichworten **kurz benannt**:

* (Im Zusammenhang der „Reinigungsszene“:) Die Erkenntnis, daß die Bedeutung einer Handlung sich (vor allem) über das Verstehen ihrer **Symbolik** erschließt: das Niederknien als Unterwerfungsakt im **Machtspiel** zwischen Ausbilder und Auszubildenden, wodurch der Sinn der Handlung durch die Ausdeutung der **Beziehung** erkannt wird.

* (Im Zusammenhang der „Reinigungsszene“:) Die Erkenntnis über die fundamentale Bedeutung von **Macht** als Beziehungsdefinition und Sanktionsmittel in hierarchisch bestimmten Beziehungsstrukturen (im Fall: betriebliche Lehr-/Lernstrukturen).

* (Im Zusammenhang der Meinung eines Teilnehmers, daß das „Grieche-sein“ des Marcos keine Bedeutung für den Fall hat:) Die Erkenntnis, daß das Verstehen von Menschen in ihrem Verhalten nur möglich ist, wenn man die **Biographie** und die **kulturelle Identität** der Menschen mitbedenkt und in ihrer Bedeutung für deren Handeln zu begreifen sucht. („Also ich bin sozusagen aufgefordert, über diese Person (Marcos), wie sie sich verhält, wenn ich das will, ein Stück weit 'rauszukriegen, wie Griechen denken, wie Griechen fühlen, ... aber da muß ich erstmal zulassen, daß das ein Grieche ist.“)

* (Im Zusammenhang der Meinung des einen Teilnehmers, man müsse die Themenbearbeitung „auf die fachlichen Probleme reduzieren“:) Die Erkenntnis, daß es nicht genügt, den Erfolg von Lernprozessen in der Ausbildung allein als eine Frage der „**Fachlichkeit**“ zu betrachten, sondern auch (im Fall „Marcos“ wesentlich) aus deren **Verknüpfung mit der Beziehungsseite** (der Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildenden).

* (Im Zusammenhang weiterführender Überlegungen im Anschluß an die hier vorgestellte Gesprächsszene zum Thema „Machtkampf“:) Die Erkenntnis, daß divergierende Erwartungen und entsprechende Konflikte zwischen Ausbilder und Auszubildenden in vielen Fällen Ausdruck eines **grundlegenden betrieblichen Widerspruchs** sind: dem Widerspruch zwischen den (mehr oder minder klar definierten) **betrieblichen Anforderungen** und den **Subjektivitätsbehauptungen** der Individuen, die sich diesem Anpassungsdruck (auf ihre je eigene Weise und mit unterschiedlicher Intensität) widersetzen.

Fallberater: „Möglicherweise läuft die Auseinandersetzung genau über diese Linie. Wie sehr also, wie sehr strengt sich der Grieche an, diesen Normen zu entsprechen, beziehungsweise wieviel Widerstand setzt er diesen Normen entgegen? Ich will für 'n kleinen Moment aus der Geschichte 'rausgehen und laß' mal den Griechen beiseite. Nach meiner Einschätzung sind eine ganze Reihe Ihrer Fallgeschichten .. letztlich genau auf dieses Thema konzentriert: **Wieviel Spielraum hat der einzelne junge Mann, den er für sich reklamiert und sagt: 'Ich möchte diesen Spielraum haben'. Wieviel Spielraum geben Sie ihm als Ausbilder oder als Betrieb? Und der Kampf ist möglicherweise der Kampf zwischen dem Betrieb als jemand, der nur bestimmte Menschen will, und Menschen, die sagen: 'Auch im Betrieb möcht' ich noch 'n Stück so bleiben, wie ich mich selber seh'. Ich möchte nicht alles und hundertprozentig das tun, was der Betrieb von mir verlangt'.**“

* (Im Zusammenhang des Subjekts und Subjekts des Betriebes der Erwartung eigenen Er...

3. Die Ges... Arbeitssch... intensiven... Teilnehmer... Prozeß ge... von theori... Ergebnis... sog. Hint... Hintergru... sich als De...

4. Betracht... Themenbe... Richtung... ren kann... denden (M... zur Frage... werden kö... fen. Welc... und welc... tung (noch...

c) Verlauf... Eignun...

Die folgen... Methoden... und wie d... samkeit de... daß Marco... eine Abma... Konstrukti... Betrieb un... zunächst d...

c)1) Die... Mar... - die...

Um den G... beittsschritt...

¹ Vgl. „Theo... men“ an spä...

* (Im Zusammenhang des zuvor dargelegten Grundkonflikts zwischen Betriebsansprüchen und Subjektivitätsbehauptungen:) Die Erkenntnis, daß der **Ausbilder als Repräsentant des Betriebes im Schnittpunkt unterschiedlicher bzw. divergierender Erwartungen** steht: der Erwartungen seitens des Betriebes, der Erwartungen seitens der Auszubildenden, der eigenen Erwartungen, wobei an seiner Person dieser Konflikt abgearbeitet wird.

3. Die Gesprächsszene steht **beispielhaft für den Prozeß der Erkenntnisgewinnung** im 6. Arbeitsschritt. Erkenntnisse und Einsichten, wie in Punkt 2 dargestellt, sind Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit **konkreten** Fallsituationen, von denen Fallberater und Teilnehmer annehmen, daß sie von Bedeutung für die Fallproblematik sind. Die in diesem Prozeß gewonnenen Erkenntnisse sind demnach nicht einfach Bestandteile oder Ausfluß von theoretischem Wissen, das gleichsam von außen an den Fall angelegt wird, sondern Ergebnis eines Reflexionsprozesses, in dem Teilnehmer und Fallberater sich bemühen, ihr sog. **Hintergrundwissen situationsangemessen** ins Spiel zu bringen. Das heißt, daß dieses Hintergrundwissen, das in enger Anlehnung an die Fallgeschichte zur Anwendung kommt, sich als Deutungswissen bewähren muß.¹

4. Betrachtet man die „Ergebnisse“, zu denen die Arbeitsgruppe in dieser ersten Phase der Themenbearbeitung kam, in ihrem Zusammenhang, deutet sich bereits an dieser Stelle eine **Richtung** an, in die für die Fallerzählerin ein gangbarer **Weg aus der Fallproblematik** führen kann. Der (Grund-)Konflikt zwischen den Selbstbehauptungsansprüchen des Auszubildenden (Marcos) und den betrieblichen Lern- und Anpassungszwängen führt zwangsläufig zur Frage, ob und wie weit in diesem Ausbildungsbetrieb **Handlungsspielräume** geschaffen werden können, die diesen Konflikt im Sinn eines Ausgleichs dieser beiden Seiten entschärfen. Welchen Personen in diesem Vermittlungsprozeß eine tragende Rolle zukommen kann und welche Maßnahmen hierfür geeignet erscheinen, ist an dieser Stelle der Themenbearbeitung (noch) nicht angesprochen.

c) Verlauf und Ergebnisse des Arbeitsprozesses „Maßnahmen im Hinblick auf ihre Eignung, Marcos zum Lernen zu veranlassen“

Die folgende zweite Phase der Themenbearbeitung steht unter der Frage, welche **Mittel und Methoden** der Betrieb anwendet, um zu erreichen, daß Marcos lernt, was er lernen soll, und wie diese Maßnahmen im Hinblick auf dieses Ziel einzuschätzen sind. Die Aufmerksamkeit der Arbeitsgruppe richtet sich von Anfang an auf den Hinweis der Fallerzählerin, daß Marcos ein Gespräch mit dem Konstruktionsleiter ins Haus steht, in dem dieser Marcos eine Abmahnung aussprechen will. Es handelt sich hierbei um das dritte Gespräch mit dem Konstruktionsleiter (im Beisein von Frau Strobel) im Zeitraum eines Jahres, was in diesem Betrieb ungewöhnlich ist. Auf Vorschlag des Fallberaters wendet sich die Arbeitsgruppe zunächst der **näheren Betrachtung dieser Gespräche** zu.

c)1) Die Bedeutung der Gespräche mit Marcos im Hinblick auf die Zielsetzung, daß Marcos „lernen soll“ - die Logik der Gesprächsführung

Um den Gesprächsverlauf möglichst anschaulich zu dokumentieren, werden - wie beim Arbeitsschritt zuvor - einige Gesprächsszenen zunächst wörtlich wiedergegeben. Dabei werden

¹ Vgl. „Theoretische Vertiefung: Wissensformen für das Verstehen des Falles und Bearbeiten der Kernthemen“ an späterer Stelle in diesem Kapitel.

diese mit Überschriften versehen, die sich auf den Inhalt der Aussagen beziehen, um dadurch für den Leser den Gesprächsverlauf im Hinblick auf die **Entfaltung des Themas** überschaubarer darzustellen.

*** Erste Hinweise, worum es in den Gesprächen mit Marcos ging**

Fallber.: „Betrachten wir mal diese Gespräche .. unter dem Aspekt von **Lernen**¹: Sie [meint Frau Strobel] ham die Gespräche 'n bißchen beschrieben. Ihr Chef hat sehr (.)², sehr umgänglich, da ham Sie sich gewundert, da ham Sie Ihre Erfahrungen in der DDR uns angeboten³, 'also damals ging bei mir des ganz anders zu, da hat man mich zur Schnecke gemacht', und des war eigentlich 'n Gespräch eines Vorgesetzten, damit der Auszubildende lernt. Und Sie sagen, des hatte keinen Erfolg.“

Frau Strobel: „Naja, des kann man nicht - ja Gott (...)“⁴ Erfolg.“

Fallber.: „Also auf der Ebene seines Verhaltens (Strobel: „Ja“), er hat sich einfach nicht“

Frau Strobel: „man hat's nicht (.) gesehen.“

Fallber.: „Ja. .. Lernen würde ja heißen, nach dem Gespräch zeigt sich deutlich ein anderer Mensch, also der arbeitet genauer, er arbeitet schneller, die Qualität ist besser, der hänselt die Jüngeren nicht mehr.“

Frau Strobel: „Nee, des hat in dem Gespräch keine Rolle gespielt.“

Fallber.: „Hat keine Rolle gespielt, ja.“

Frau Strobel: „Es ging nur um seine Leistungen (Fallber.: „Ja“). .. Um sein Verhalten ging's in dem Gespräch überhaupt nicht, weil des Verhalten ja auch dem Konstruktionsleiter nicht bekannt ist.“

*** Versuch des Fallberaters, die Logik der Gesprächsführung zu charakterisieren**

Fallber.: „Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit erstmal auf dieses Gespräch lenken. Es ist ja, zumindest mir, im Moment überhaupt nicht klar, was es heißt, wenn der Konstruktionsleiter ein Gespräch führt. Ich vermute mal folgendes und ich bitte Sie, zu überprüfen, ob ich damit möglicherweise auch Ihre Art, mit Auszubildenden in ähnlichen Situationen Gespräche zu führen, ein Stück weit charakterisiere. Ja oder nein, ich frag' Sie dann gleich, also ich stelle mir vor, daß das Gespräch so lief: Der Konstruktionsleiter hat im Gespräch dem Marcos deutlich gemacht: 'Marcos, es gibt bestimmte Vorschriften. Es gibt bestimmte Erwartungen an dich, und so weiter. Ich weiß, daß du diese Vorschriften und Erwartungen nicht erfüllst. Ich meinerseits hab' jetzt an dich die Erwartung, daß du alles das, was hier schiefläuft, sofort änderst, möglichst schnell änderst.' Ist das die Logik dieses Gesprächs gewesen? Und das in einer eher (.), umgänglichen Weise. Ja?“

Frau Strobel: „Ja, die Logik war auch so, daß er eher von seiner Vorbildung, seiner bisherigen Ausbildung, daß man da einfach erwarten kann (Fallber.: „Ja“), daß er gewisse Leistungen bringt.“

¹ Fettgedruckte Wörter bei der Darstellung des Gesprächsverlaufs bedeuten inhaltliche Hervorhebungen durch die Autoren.

² Mit (.) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription der Tonbandaufzeichnung ein oder zwei Wörter nicht identifiziert werden konnten.

³ Die Fallberaterin kam aus der ehemaligen DDR nach Westdeutschland.

⁴ Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription Satzteile oder mehrere Sätze nicht identifiziert werden konnten.

Fallber.: „Sie haben ihm deutlich gemacht, Sie erwarten von ihm dies und jenes und so weiter. Kommt Ihnen das bekannt vor? (Teiln. R: „Ja“) So läuft des normalerweise. Also da läuft 'was schief, Sie als Ausbilder suchen ein Gespräch, machen offen, 'was schief läuft, und äußern die Erwartung: Nun lerne! Oder verlerne! So isses doch, oder? **Ändere Dich also im Sinne von 'lerne das, übernehm' das', oder 'verlerne', ja. Ist das ein Gespräch?**“

Teilnehmer R: „Nein, nein.“

Fallber.: „Was is'n das, also? .. Was is'n das? Also ich weiß nicht, was Sie unter einem Gespräch fassen.“

Teilnehmer R: „Ein Monolog.“

Fallber.: „(..)¹ vorstellen.“

Teilnehmer?: „(..)“

Frau Strobel: „Des is' aber dann schwer 'rauszulocken.“

Fallber.: „Laß' ma's mal. Versuch' ma 'rauszukriegen, was ist des, **was is' eigentlich die Logik.** Sie sagen, des kann möglicherweise sowas wie 'ne Strafpredigt sein. War es sicher nicht, 'ne Strafpredigt, wie hört sich die an? 'Wenn du!!! - Und jetzt - und das, wenn das nochmal vorkommt!!!!“

Teilnehmerin S.: „Vielleicht wär's nötig. .. Vielleicht wär's nötig, den nicht mehr mit Samthandschuhen anzufassen.“

Fallber.: „Sie denken schon drei Schritt weiter, Frau S. Im Moment bin ich dabei, mit Ihnen zusammen die Logik dieses Gesprächs - also es gibt 'ne Gesprächssituation, wo man sagt, es is' sowas wie 'ne Strafpredigt. Wie würden Sie denn das, also dieses (.) Gespräch charakterisieren? War sicher **keine Strafpredigt**, sondern war sowas wie 'ne (Teilnehmer Z: „Erklärung“) **sanfte Belehrung?**“

Teilnehmer Z: „**Belehrung, eine Belehrung.**“

Fallber.: „Also die Idee hab' ich, ja. Sowas wie 'ne Belehrung mit so'n paar Hinweisen, was passiert, wenn Mit sowas wie 'ner **Drohung** (Teilnehmer A: „Ja“) - kommt Ihnen das bekannt vor? (Teilnehmer A: „Ja“) Konfliktgespräche haben den Charakter von: Es gibt einen, der hat gute Gründe, sauer zu sein, und es gibt einen, auf den er sauer sein kann, das teilt er ihm mit, und er sagt: **'Das und das erwarte ich von dir, daß du dich änderst - ändere dich!'**“

* Erfahrungen mit „Belehrungsgesprächen“ im Hinblick auf ihre Wirksamkeit

Fallber.: „Was ham Sie denn für Erfahrungen gemacht, wenn das auch'n Teil Ihrer Arbeit ist, in solchen Geschichten Gespräche zu führen, **wirkt das?**“

Teilnehmer R: „**Wenig. Wenig.**“

Fallber.: „Wenig.“

Teilnehmer R: „Es war doch“

Fallber.: „Herr R., (..) und dann sind Sie wieder drauf und dran, wieder ein Gespräch zu führen oder 'n bißchen härter oder?“

¹ Mit (..) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription etwa 3 bis max. 5 Wörter nicht identifiziert werden konnten.

Teilnehmer R: „Ja, auf jeden Fall, ich droh' ihm irgendwann.“

Fallber.: „Kann es sein, daß Sie bei manchen Auszubildenden 'ne regelrechte Karriere haben, 'ne Gesprächskarriere? Sie fangen ganz sanft an, und zum Schluß wird's ganz massiv. Kennen Sie das?“

Teilnehmer R: „Ja, ja.“

Fallber.: „Ja?“

Teilnehmer R: „(...)“

Fallber.: (...) „der weiß schon. Und was macht der?“

Teilnehmer R: „Der schaltet auf Durchzug.“

Fallber.: „Der stellt auf Durchzug. Wenn das Ihre Erfahrung ist, das ist ja auch die Erfahrung von der Frau Strobel, dann ist die Frage: Also unter dem Aspekt von Lernen, es geht ja darum, daß der junge Mensch 'was lernt, was das eigentlich für 'ne Methode is', um jemand also 'ne Chance zu geben zu lernen.“

(Die folgende Gesprächspassage knüpft zwar nicht unmittelbar an die vorangegangene an, steht aber in einem engen thematischen Zusammenhang mit dieser. In diesem Gespräch geht es darum, am Beispiel von betrieblichen Sicherheitsbelehrungen die Wirksamkeit von „Belehrungsgesprächen“ zu verdeutlichen.)

Fallber.: „Und was haben die Sicherheitsbelehrungen für einen Effekt?“

Frau Strobel: „Daß sie umgangen werden.“

Fallber.: „Also was macht man? Man belehrt immer häufiger, man tut immer mehr, aber immer vom gleichen. .. Man tut immer mehr in diesen Konfliktfällen, aber immer vom gleichen. Immer hektischer, in immer kürzeren Abständen (..), aber es is' immer des gleiche. Also 'ne Idee ist, wenn man überhaupt 'raus, wenn man sich 'ne Chance verschaffen will, aus der Geschichte 'rauszukommen, dann ist die Grundeinsicht jetzt: Dann darf man nicht nochmal 'was vom selben machen. Dann muß man möglicherweise 'was anderes machen. Wenn man überhaupt 'ne Chance haben will. Des ist doch die Logik, die Erkenntnis jetzt. Immer mehr vom selben, das führt zur Entlassung. Wenn Sie nicht entlassen wollen, dann, würd' ich sagen, muß 'was anderes möglich sein, etwas anderes, was diese Logik durchbricht, die heißt: 'Ich bin sauer auf dich und ich erwarte von dir, daß du dich so änderst, wie ich des möcht'. Das können Sie machen. Aber Sie wissen genau, was es für'n Effekt hat. Wenn Sie den Effekt haben wollen, machen Sie's. Wenn Sie den Effekt nicht haben wollen, muß uns jetzt 'was anderes einfallen.“

* Die Differenz von Gespräch und Belehrung

(Ausgangspunkt für das folgende Gespräch ist ein Hinweis der Fallberzählerin auf ein Gespräch, das sie mit einem „leistungsschwachen“ Auszubildenden geführt hat, in dem das beidseitige Nachdenken darüber, „was dieser zur Verbesserung seiner Leistung tun kann“, in der Tat zu einer Verbesserung geführt hat.)

Fallber.: „Könnte es sein, also, daß, damit überhaupt 'was ankommt, der Gegenüber in dem Gespräch die Chance hat, selber mal mitzuteilen, wie er des sieht. Das haben Sie gerade angedeutet?“

Frau Strobel:

Fallber.: „was zu sag auch mitten 'ner Belehr du änderst G'schichte vor?“

Teilnehmer

Fallber.: „sagen: 'Der Haltung her

* Gespräch

(Das folgen heitsbelehr

Frau Strobel: gen (gemein schriften ver

Fallber.: „D der junge M

Frau Strobel: „Ja“), dann

Fallber.: „D Vorschriften, weise über E zubildenden.

Frau Strobel: reinschauen

Fallber.: „Je sich zu öffne eine Einsicht sagen, was n sagen, was ih re Ausgangs mals 'n bißch das kann jed sich miteinander mitzuteilen, v 'mein Verstär Meinung sind denk' ich, is mir ging, und dende dann le andere Basis,

Frau Strobel: „Jaja. Wir haben also wirklich miteinander gesprochen.“

Fallber.: „Gesprochen heißt doch: 'Ich hab' dir 'was zu sagen, und du hast mir vielleicht auch 'was zu sagen. Also ich teile dir meine Sicht mit und ich gebe dir Raum, daß du mir deine Sicht auch mitteilst.' Ist das vielleicht eine Charakterisierung eines Gesprächs? Im Unterschied zu 'ner Belehrung. Belehrung: 'Ich hab' die Sicht der Dinge, du hörst dir das an, die Erwartung ist, du änderst dich, wiederseh'n, hat mich gefreut.' Was passiert hier? 'Ich teile dem mit, wie ich die G'schichte seh', und du teilst mir mit, wie du die Geschichte siehst.' Kommt Ihnen des bekannt vor?“

Teilnehmer A: „Ja, der Azubi hat auf jeden Fall auch das Recht, sich mitzuteilen.“

Fallber.: „Sie geben ihm einen Raum, also Sie kommen nur auf die Idee, wenn Sie zunächst mal sagen: 'Der hat überhaupt'n Recht, mir zu sagen, wie er die Geschichte sieht'. Nur aus solch einer Haltung heraus kommen Sie überhaupt auf die Idee, die Ohren aufzumachen ...“

* Gespräche zielen auf Einsicht

(Das folgende Gespräch ist die Fortsetzung des oben zitierten Gesprächs zur „Sicherheitsbelehrung“.)

Frau Strobel: „Und des is' eben dann die Schwierigkeit, das so reinzukriegen und rüberzubringen (gemeint sind die Sicherheitsvorschriften), daß das eingesehen wird. Das is', daß die Vorschriften verinnerlicht werden.“

Fallber.: „Des Gespräch, das nehm' ich mal auf, das zielt auf Einsicht (schreibt auf das Flip), der junge Mann soll einsichtig werden, er soll das verinnerlichen, sagen Sie.“

Frau Strobel: „Zum Schluß muß er denken, er hat die Sicherheitsvorschrift erfunden (Fallber.: „Ja“), dann macht er's auch.“

Fallber.: „Des is', was Sie als Ausbilder gemacht haben. Sie haben die meisten dieser Regeln, Vorschriften, verinnerlicht. Sie stehen dahinter. Des sind Ihre Vorschriften. Weil Sie möglicherweise über Einsicht .. das ist vernünftig, des so zu machen. Und genau des erwarten Sie vom Auszubildenden. Die Frage ist: Wie führ' ich ein Gespräch, damit sowas wie Einsichten entstehen?“

Frau Strobel: „Ja wenn man vom Bildlichen ausgeht, muß der andere sich öffnen, damit ich reinschauen kann.“

Fallber.: „Ja, das ist 'ne wunderschöne Parabel. Ich muß dem anderen die Möglichkeit geben, sich zu öffnen, damit ich überhaupt 'ne Einsicht gewinne in ihn, ich muß mich öffnen, damit er eine Einsicht in das, was mich treibt, gewinnen kann. Ich muß ihm also in einer spezifischen Weise sagen, was mich dazu bringt, mit ihm unzufrieden zu sein. Und er muß die Möglichkeit haben zu sagen, was ihn dazu bringt, mit mir und dem Betrieb unzufrieden zu sein. Ich kann mir keine andere Ausgangsbasis vorstellen, wenn man nicht wieder desselbe, nicht wieder das macht, nur nochmals 'n bißchen heftiger und und und .. Das ist sowas wie 'ne pädagogische Variante. Strafen, das kann jeder Laie. Aber ein Konfliktgespräch zu führen, wo sowas wie ein Gespräch, wo man sich miteinander auseinandersetzt, wo aber der andere auch 'ne Chance hat, seine Sicht der Dinge mitzuteilen, wo ich da auch 'n Stück weit Verständnis habe, aber gleichzeitig ihm auch mitteile, 'mein Verständnis hat Grenzen', und wo unter'm Strich 'was 'rauskommt, wo die zwei Partner der Meinung sind: 'Das war ein gutes Gespräch. Ich hab' ein gutes Gefühl.' Und 'n gutes Gespräch, denk' ich, is' eins, wo Sie als Ausbilder der Meinung sind, ich konnte das mitteilen, worum's mir ging, und der Auszubildende, ich konnte das mitteilen, worum's mir ging. Ob der Auszubildende dann letztlich Einsichten gewinnt und sie verinnerlicht, is' immer noch offen, aber es is' 'ne andere Basis, als wenn ich jemand' belehre, ihm drohe.“

Kommentar: Einige Sachverhalte, die für die Fallbearbeitung im sechsten Arbeitsschritt charakteristisch sind:

1. Die Themenbearbeitung verläuft im Dialog zwischen Fallberater und Teilnehmern, vor allem zwischen Fallberater und Fallzählerin. Immer wieder angeleitet durch thematisch weiterführende Anregungen des Fallberaters erscheint die Entfaltung des Themas als ein **strukturierter und sachlogisch aufgebauter Prozeß:**

* Zu Beginn geht es um die Klärung der Frage, welchen Absichten die Gespräche mit Marcos dienen und welches **Denk- und Sprachmuster** dabei zum Tragen kommt (Gespräch als „**Belehrung**“).

* In einem zweiten Gedankenschritt wendet sich die Themenarbeit der Frage nach der **Effizienz** solcher (Belehrungs-)Gespräche zu: Auf dem Hintergrund der Erfahrungen der Teilnehmer werden diese unter dem Aspekt des Lernens (Marcos soll seine Leistungen verbessern) als mehr oder minder **wirkungslos** eingeschätzt.

* Im dritten Gedankenschritt geht es schließlich um das „**Durchbrechen**“ dieser Art der Gesprächsführung durch die Reflexion darüber, worin sich „**Belehrungsgespräche**“ von „**wirklichen**“ Gesprächen, d.h. **Gesprächen, die dialogisch angelegt sind**, unterscheiden. („*Ich teile Dir meine Sicht mit ... und ich gebe Dir Raum, daß Du mir Deine Sicht auch mitteilst*“.)

* In einem letzten Gedankenschritt wird die neu entwickelte Sicht von Gesprächsführung durch ihre Verknüpfung mit der Zielvorstellung von „**Einsicht**“ pädagogisch vertieft. Die Erkenntnis, zu der die Arbeitsgruppe zum Abschluß der Themenarbeit kommt, läßt sich in dem Satz zusammenfassen: **Gespräche, die in der Erwartung geführt werden, daß andere Menschen lernen sollen, sind in der Regel und auf Dauer nur dann erfolgreich, wenn sie nicht auf Zwang, sondern auf Einsicht gründen; dies verlangt eine Gesprächsführung, die dialogisch ist.**

Diese Einsicht in den Zusammenhang von Gesprächsführung und Lernen ist nicht nur im Hinblick auf mögliche „**Problemlösungsperspektiven**“ im Fall „**Marcos**“ von Bedeutung (vgl. nachfolgend Punkt 2), sondern stellt eine verallgemeinerbare Erkenntnis dar, die als solche **fallübergreifend** ist.

2. Das Ergebnis, zu dem die Arbeitsgruppe in dieser zweiten Phase der Bearbeitung des Kernthemas kommt, bedeutet einen **Brückenschlag zur ersten Arbeitsphase** („die Lern-erwartungen an Marcos“), sofern eine **erste Antwort auf die dort gestellte Frage** gegeben wird, „ob und wie weit in diesem Ausbildungsbetrieb **Handlungsspielräume** geschaffen werden können“, die den Konflikt „zwischen den Selbstbehauptungsansprüchen des Auszubildenden (Marcos) und den betrieblichen Lern- und Anpassungszwängen im Sinn eines Ausgleichs dieser beiden Seiten entschärfen“ (Kommentar zu (3)b)2). Als eine „**Maßnahme**“, die zu solchen Handlungsspielräumen beizutragen vermag, ist nach dem oben Gesagten zweifellos eine **Gesprächskultur des Dialogs** zu rechnen, da in ihr die Achtung des anderen Menschen als Person (Subjekt) grundgelegt ist.

Auch in c
renzierte
sam aus
führen kan

3. Was d
Momente

* Der Fa
nur anleite
sich in ers
über die
hält“.

* Die leh
durch zum
würfe zur
daß er Te
der Aussag
chen haben
aufgreift
gung der C
zählers sin
Dieses Wi
erscheint a
schaft, sor
nehmer si
Fachbegrif

* Der Fall
die Teilneh
kengänge.
Teilnehmer
berater stel
bzw. „reib
talsatoren
wird ein Ar
„lebendiger

c)2) Die F
- „G

Auch hier v
ste Szene u

Selbst der B

Auch in dieser zweiten Phase der Themenbearbeitung wird somit deutlich, wie eine differenzierte Reflexion eines Sachverhalts (im Sinn des Verstehens wie des Erklärens) „gleichsam aus sich heraus“ zur Freilegung von möglichen „Problemlösungs“-Perspektiven führen kann.

3. Was die **Arbeitsweise des Fallberaters** betrifft, lassen sich folgende charakteristische Momente hinsichtlich der Gestaltung des 6. Arbeitsschrittes benennen:

* Der Fallberater füllt seine Leiterrolle dadurch aus, daß er die Themenbearbeitung nicht nur anleitet, sondern sie durch eigene Beiträge entscheidend mitgestaltet. Das heißt, er sieht sich in erster Linie als **Berater und vor allem als Lehrender** und nicht als Moderator, der über die Einführung geeigneter Gesprächstechniken die Themenbearbeitung „am Laufen hält“.

* Die lehrenden und wissensvermittelnden Anteile des Fallberaters kommen vor allem dadurch zum Ausdruck, daß er der Arbeitsgruppe **eigene Deutungs- oder Erklärungsentwürfe** zur Prüfung vorlegt (vgl. z.B. seine Charakterisierung der „Gesprächslogik“) oder daß er **Teilnehmerbeiträge aufgreift und sie ausdifferenziert** (z.B. die Differenzierung der Aussage der Fallbezüglerin, daß sie und ein Auszubildender „wirklich miteinander gesprochen haben“ durch die Entfaltung der Gesprächsstruktur) oder daß er **Teilnehmerbeiträge aufgreift und sie in neue, weiterführende Gedankengänge einbindet** (z.B. die Auslegung der Gesprächsstruktur als „Belehrung“). Diese lehrenden Gesprächsanteile des Fallbezüglichen sind der Niederschlag seines Theorie- bzw. Expertenwissens, über das er verfügt. Dieses Wissen wird im Dialog mit der Arbeitsgruppe (als Hintergrundwissen) abgerufen, erscheint aber in einem anderen Gewand: nicht in der Sprache von Theorie und Wissenschaft, sondern **in der Sprache des Falles und der Erfahrungen, mit denen die Teilnehmer sich verständigen**. Daher ist die Sprache des Fallberaters auch weitgehend frei von Fachbegriffen.¹

* Der Fallberater füllt seine Rolle als Lehrender und Berater sehr **kraftvoll** aus. Er fordert die Teilnehmer immer wieder zum Dialog heraus und zieht sie in den Bann seiner Gedankengänge. **Er erwartet von den Teilnehmern, daß sie Position beziehen** - sei es, daß die Teilnehmer seine Gedanken teilen, sei es, daß sie ihnen widersprechen. Das heißt, der Fallberater stellt sich den Teilnehmern als Person dar, an der diese sich gleichsam „**abarbeiten**“ bzw. „**reiben**“ „müssen“. (In der Literatur zur Beratung wird dieser Rollenanteil als „**Katalysatoren**“-Rolle beschrieben.) Durch dieses herausfordernde Handeln des Fallberaters wird ein Arbeitsklima bereitet, in dem die Fallarbeit in diesem 6. Arbeitsschritt sich zu einem „lebendigen“ Lernprozeß entwickelt.

c)2) Die Bedeutung von „Abmahnung“ unter dem Aspekt von Lernen - „Gespräch“ als pädagogische Alternative

Auch hier werden zunächst einige Gesprächsszenen wörtlich wiedergegeben, wobei die erste Szene um einige Gesprächspassagen, die letzte nur unwesentlich gekürzt wird.

¹ Selbst der Begriff „Dialog“ taucht nicht auf, obgleich dieser Begriff alltagssprachlich verbreitet ist.

* Lernen über Verstärkung

Fallber.: „Es geht um die Abmahnung, und die Frage: Was soll durch die Abmahnung gelernt werden. Ich **charakterisier' mal die Abmahnung unter dem Aspekt des Lernens ganz kurz'**. Für mich ist des 'ne Form, also wenn Sie diese Art von Gesprächen führen im Betrieb, die wir als Belehrung oder als Strafgericht bezeichnet haben, dann bieten Sie eine Lernform an (schreibt auf das Flip), die beschreib' ich mal als **Lernen durch Verstärkung**. Ich sag' gleich 'was genaueres dazu. .. Diese Lernform hat zwei Seiten: (schreibt) **positive Verstärkung und negative**. Diese Form ist Ihnen allen geläufig .. Des ist sozusagen das pädagogische Standardwissen: **Man kann Menschen erziehen und verändern, indem man das Verhalten, das einem gefällt, bestärkt. Und die Gegenüberlegung ist: Ich kann Verhaltensweisen ändern, indem ich die Verhaltensweisen, die mir mißfallen, bestrafe.** (schreibt) **Negative Verstärkung ist im weitesten Sinne Strafe.** Also ich entziehe dem Auszubildenden oder ich versetze ihn in eine Situation, die er als Verlust von Zufriedenheit oder Anerkennung erlebt, deshalb negative Verstärkung. Diese Form von Gesprächen unter dem Gesichtspunkt von Lernen sind negative Verstärker, ja?

Es gibt unterschiedlichste Formen zu strafen, aber Strafe ... **ist die Logik, die Lernform, die in dieser Konfliktsituation d'rinsteckt.** Und wir haben 'rausgekriegt, **diese Lernform ist offenbar nicht sehr effektiv ... diese Art des Lernens ist im Prinzip wirkungslos.** Das ist meine Kenntnis aus der Forschung im Zusammenhang mit dieser Form des Lernens. Es sei denn, Frau S. Sie schütteln Ihr weises Haupt.“

Teilnehmerin S.: „Ja, aus ganz einfachem Grund, wenn man mit dem schon immer geredet hat, dann muß man halt immer sagen: 'So nicht'“

Fallber.: „es sei denn“

Teilnehmerin S.: „es geht anders.“

Fallber.: „Sie strafen möglichst **brutal** und möglichst **sofort** im Anschluß an das Verhalten, was Ihnen mißfällt. Also wenn bei Ihnen in der Familie zum Beispiel folgendes Spiel abläuft: Ihr Sohn oder Ihre Tochter verbockt was, frühmorgens, und Ihre Frau sagt: 'Das werd' ich heut' abend dem Papa sagen'“

Teilnehmerin S.: „dann isses zu spät“

Fallber.: „'und der wird dich dann bestrafen', dann wird dieses Prinzip verletzt. Das heißt, der zu bestrafende Mensch kriegt **keine Beziehung mehr her zwischen dem aktuellen Verhalten und der Strafe.** Das ist ein Grund, **warum diese Form von Lernen sehr unwirksam ist.** Die zweite ist, daß die meisten Pädagogen, die meisten Eltern, die meisten Ausbilder - aus meiner Sicht Gott-sei-Dank - nicht bereit sind, brutal genug zu strafen. Des is'n **ethisches Problem.** Ob man bereit ist, geringste Vergehen mit den größtmöglichen Sanktionen zu belegen, des is' ein ethisches Problem. Unter dem Gesichtspunkt von Lernen wäre es notwendig. **Also ein Gespräch, das in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit einer vom Auszubildenden gemachten Verhaltensweise steht, ist im Sinne einer Belehrung vor dem Hintergrund dieser Einsicht völlig unwirksam.** Das können Sie vergessen. Sie können des einerseits tun, aber nicht erwarten, daß das 'rauskommt, was Sie wollen. Das können Sie vergessen.“

* Lernen über Einsicht

Fallber.: (Tonbandwechsel) „... daß Sie 'ne Norm setzen und 'ne Strafe drauf setzen, daß die Menschen lernen, die Norm zu beachten. Im Gegenteil. Und da fängt für mich die Geschichte an, **pädagogisch zu werden: Was hab' ich dann, was hab' ich für Möglichkeiten, jungen Menschen die Chance zu geben, was hab' ich für Möglichkeiten, Einsichten zu entwickeln, das ist die päd-**

¹ Fettgedruckte Wörter im Gesprächstext bedeuten inhaltliche Hervorhebungen durch die Autoren.

agogische Frage. Nicht sich unter Normen zu zwingen, sondern Einsichten zu gewinnen. Und das hat meines Erachtens etwas zu tun, wie Sie Gespräche führen. Belehrungen sind Strafandrohungen, eine Gesprächsform zu finden, wo die Themen wirklich auf'n Tisch kommen, aber wo der andere den Eindruck hat: 'Der will mich eigentlich nicht kaputt machen, sondern das ist einer, der will mir helfen, meine Schwierigkeiten zu bewältigen'. Da ist die Chance eher da, daß sowas wie Einsicht entsteht, Verinnerlichung von Normen."

Teilnehmerin S.: „Könnte man mit diesem Marcos dann so reden, daß man in Appellen zu sagen: 'Horch' mal, du bist doch eigentlich ein vernünftiger junger Mann und'."

Fallber.: „Nein, Frau S., Appelle, Appelle sind keine Anteile im Sinne eines Gespräches."

Teilnehmerin S.: „Daß man sagt, der is' intelligent."

Fallber.: „Nein, nein."

Teilnehmerin S.: „Daß man auf der einen Seite dann (...)."

Fallber.: „Nein, aus meiner Sicht"

Frau Strobel: „(...) er muß jetzt 'was sagen."

Fallber.: „Er, er muß die Möglichkeit haben, auszudrücken, was er in diesem Betrieb erlebt, wie er das verarbeitet und wie er die Konflikte, die er da hat, sieht, welche Sachverhalte, die ihm wichtig sind, im Betrieb nicht möglich sind, und da wird unter Umständen zum Schluß sowas wie 'ne Einsicht entstehen: Dieser Betrieb oder dieser Beruf isst es nicht. Und Sie treffen ein Arrangement mit ihm, es könnte sein, Sie treffen ein Arrangement, so: 'Sie haben jetzt noch ein knappes Jahr vor sich. Überlegen Sie sich, ob es für Sie zumutbar ist, das noch zu akzeptieren für dieses Jahr, dann haben Sie den formalen Abschluß, und dann können Sie tun und lassen, was Sie wollen. Wenn Sie des nicht hinbringen, wenn Ihnen das wirklich zur Qual wird und wenn ich Ihnen als Ausbilder auch nicht anbieten kann, daß sich das im Betrieb gravierend ändert, dann überlegen Sie, was Sie jetzt machen.' Ja? Also nicht Appelle, sondern eher Handlungsmöglichkeiten aufzeigen gemeinsam: 'Welche Möglichkeit hab' ich, Ihnen zu helfen, und welche Möglichkeiten haben Sie, sich mit dem, was der Betrieb von Ihnen will, zu arrangieren'. Das ist 'was anderes."

* Ist ein Gespräch mit Marcos möglich?

Frau Strobel: „Jetzt muß ich mal sagen, von dem besagten Verhalten her denke ich, daß das also sehr schwierig sein wird, da (bei Marcos) 'was 'rauszulocken. ... bei den Gesprächen, die auch waren, also sag' ma auch, wenn er noch in der Lehrwerkstatt war und ich hab' ihn dann so gefragt: 'Ja macht Ihnen denn das Spaß das Zeichnen?' oder so, da sagt er immer: 'Ja, ja' und lacht."

Fallber.: „Ja, er hat Masken. Er hat gelernt, sich zu maskieren, ja. Er lacht und er sagt 'jaja' und das ist seine Art, mit den Schwierigkeiten umzugehen, das ist halt seine Art, seine Technik, seine Technik (Strobel: Mmh), 'ne Überlebenstechnik, mit den Schwierigkeiten umzugehen. Andere hauen zu, andere werden aggressiv, und er lacht und läßt Sie quasi ins Leere laufen."

Frau Strobel: „Ja, genau! Man hat dann sozusagen, wenn der sagen würde: 'Ja mein Gott, warum machen Sie denn das so genau' oder 'warum soll ich denn das so genau zeichnen', dann kann ich sagen: 'Ja da und da und meinetwegen um zu kapieren' oder (Fallber.: Ja) 'daß andere damit umgehen können' (Fallber.: Ja), aber wenn der immer sagt: 'Ja, ich mach' das' und 'ja, es macht mir Spaß' - wo soll ich dann anfangen?"

Fallber.: „Ja, ja, ja. Also Sie denken ja grad darüber nach, welche Chance Sie eigentlich haben, ein Gespräch zu führen."

Frau Strobel: „Ich möchte schon gern ein Gespräch führen (Fallber.: Ja), auch wenn ich (wird unterbrochen), also ich rede noch (Fallber.: Ja) (lacht).“

Fallber.: „Und Sie merken, **dieser Auszubildende ist von sich aus möglicherweise gar nicht in der Lage, ein Gespräch zu führen**, und noch 'n zusätzlicher Gesichtspunkt: Wenn Sie den Auszubildenden zu sich bitten und sagen: 'Ich möchte mit Ihnen ein Gespräch führen' - was denkt der Auszubildende?“

Frau Strobel: „Des is' auch sowas, wo man so (...)¹ also.“

Fallber.: „Es geht darum: Also wenn Sie entgegen dieser Erwartung, die der am Anfang hat, tatsächlich sowas wie ein Gespräch herstellen wollen, wenn Sie des hinkriegen, Frau Strobel, dann geb' ich Ihnen den 'pädagogischen Oskar'.“

Frau Strobel: (lacht) „Ich muß“

Fallber.: „wobei Sie“

Frau Strobel: „... hingehen, weil des auch (Fallber.: Ja) wieder so 'ne Sache ist, wenn ich sage: 'Kommen Sie mal', dann geht's ja schon: 'Was will denn die?' Oder: 'Wie soll des ..' - is' schon schwierig.“

Fallber.: „Aber den Oskar zu erreichen is' ja wirklich 'n erstrebenswertes Ziel, also ich will jetzt die Latte nicht zu hoch hängen, **aber entgegen dieser Erwartung, entgegen dessen, was der mitbringt, wollen Sie jetzt ein Gespräch, wo er auch mal die Möglichkeit hat, seine Sicht der Dinge auf den Tisch zu legen.**“

Frau Strobel: „**Die Möglichkeit hab' ich jetzt** (Fallber.: Ja), weil er jetzt nicht in Abteilungen arbeitet, sondern wir fangen jetzt, sag' ma, kontinuierlich mit der Prüfungsvorbereitung an, die in der Lehrwerkstatt gemacht wird (Fallber.: Ja), wo eben jetzt, .. da muß ich ja nicht sagen: 'Kommen Sie mal zu mir', da sind wir zusammen, wir werden in 'ne Besprechungsecke gehen, weil (Fallber.: Ja, ja) des nicht für jedermann ja nun hörbar sein muß, aber ich denke, daß ich da vielleicht mal 'ne Möglichkeit habe, über 'n längeren Zeitraum dann auch mit ihm zu sprechen ...“

Fallber.: „Vielleicht sollten wir bei der Frage: 'Was sollten Sie tun, was können Sie tun?' (gemeint ist der später folgende 8. Arbeitsschritt), mir kam grad die Idee, die Überlegung, und das würd' ich dann dort anbieten, zu überlegen, **wie man in dieses Gespräch einsteigt** (Strobel: Mmh). Je nachdem, wie Sie einsteigen, ham Sie 'ne Chance, reinzukommen, oder Sie fallen sofort in 'ne andere Schiene. **Also wie muß man dieses Gespräch von Anfang an anlegen?** Also ich würde des an 'ner ander'n Stelle der Fallarbeit dann anbieten. Jetzt isses viertel nach 10, wir unterbrechen mal, wir unterbrechen mal.“

Kommentar: Bemerkenswertes in diesen drei Gesprächsszenen, das als beispielhaft für die Fallbearbeitung im 6. Arbeitsschritt angesehen werden kann:

1. Die Arbeit am Thema „Abmahnung unter dem Aspekt von Lernen“ knüpft nahtlos an die vorangegangene Themenarbeit an, indem der Fallberater gleich zu Beginn einen Erklärungsentwurf vorlegt, der die bisherigen „Ergebnisse“ aufgreift, weiterentwickelt und vertieft. Er bedient sich dabei eines **lerntheoretischen Bezugsrahmens**. Seine Gedanken - dargelegt in der ersten Gesprächsszene - werden in Umrissen **zusammengefaßt**:

¹ (...) bedeutet, daß bei der Transkription einige Satzteile nicht identifiziert werden konnten.

* Gespräche, die auf eine **Abmahnung** hinauslaufen, gleichen ihrer **Struktur** nach „**Belehrungsgesprächen**“, die vor dem Hintergrund von Strafandrohung und schließlich Bestrafung zu sehen sind. (= Zusammenhang zur vorangegangenen Themenarbeit)

* Gespräche dieser Art „bieten eine Lernform an“, die (in lerntheoretischer Sicht) eine **negative Verstärkung** eines unerwünschten Verhaltens - im Unterschied zur positiven Verstärkung eines gewünschten Verhaltens - darstellt. „*Dies ist die Logik, die Lernform, die in dieser Konfliktsituation (in der sich Marcos befindet) d'rinsteckt.*“

* Diese Lernform der negativen Verstärkung ist nach den vorangegangenen Überlegungen in der Arbeitsgruppe sowie auch im Hinblick auf den Kenntnisstand der Forschung „**nicht sehr effektiv**“ bzw. „**wirkungslos**“ - es sei denn, negative Verstärkung durch Strafe erfolgt möglichst hart („*brutal*“) und möglichst im unmittelbaren Anschluß („*sofort*“) an das unerwünschte Verhalten. Da ersteres (ein hartes Vorgehen) aus ethischen Gründen höchst fragwürdig ist, das zweite (ein sofortiges Vorgehen) bei „Belehrungs- bzw. Strafandrohungsgesprächen“ meist nicht gegeben ist, sind beide Sanktionsformen für die Bearbeitung des Themas nicht weiter von Bedeutung.

So steht am Ende der Gedankenkette im Prinzip **dieselbe Erkenntnis** wie bei der Themenarbeit zuvor (vgl. (3)c)1) - mit dem **Unterschied** freilich, daß die Erkenntnis von der Wirkungslosigkeit von „Belehrungs- oder Abmahnungsgesprächen“ hier nicht so sehr über die Reflexion von Erfahrungen gewonnen wurde, sondern durch den **Einbezug lerntheoretischen Wissens**.

2. Auch in der zweiten Gesprächsszene, in der als Gegenentwurf zur Lernform der negativen Verstärkung die Vorstellung eines auf **Einsicht bezogenen Lernens** entwickelt wird, kommt die Themenarbeit zu einem mit der Themenarbeit in c)1) vergleichbaren Ergebnis. Aber auch hier lassen sich Unterschiede erkennen: Der Fallberater stellt seine Gedanken ausdrücklich in einen **pädagogischen Begründungszusammenhang**. Während die Themenentwicklung in c)1) noch weitgehend von der Frage nach der Lernwirksamkeit bzw. Effizienz bestimmt war, ist das Thema hier in c)2) zu einer „**pädagogischen Frage**“ geworden. Pädagogisches Handeln bedeutet für den Fallberater, junge Menschen zu **unterstützen** (ihnen zu „helfen, ihre Schwierigkeiten zu bewältigen“; „**gemeinsam**“ mit ihnen „Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen“), ihnen eine „**Chance zu geben**, .. Einsichten zu entwickeln“, sie aber „**nicht unter Normen zu zwingen**“. In diesen Aussagen spiegelt sich die **pädagogische Norm der „Mündigkeit“ bzw. „Selbstbestimmung“**.

So erfährt die Themenarbeit in dieser zweiten Gesprächsszene wie jene in der ersten Szene (vgl. Punkt 1) ein Stück weit eine **theoretische Fundierung**. Während im Fall der ersten Gesprächsszene eine solche Fundierung im Zusammenhang einer **lerntheoretischen Begründung** erfolgte, stand die Themenarbeit im Fall der zweiten Szene unter einer **pädagogischen Begründung**.

3. In der dritten Gesprächsszene richtet die Arbeitsgruppe den Blick nach vorn - ein Stück weit bereits in den 8. Arbeitsschritt („dem/der Fallerzähler/in Handlungswege eröffnen“) eintretend. Das Gespräch steht unter der **Frage** - von der Fallerzählerin selbst gestellt: „Was kann Frau Strobel machen angesichts der **Schwierigkeit**, daß der Auszubildende Marcos möglicherweise (für Frau Strobel sehr wahrscheinlich) **nicht willens** oder auch **nicht fähig** ist, ein Gespräch (im Sinn eines Dialogs) zu führen“? Der Fallberater bestärkt die Fallerzählerin in ihrer Absicht, ein solches Gespräch zu führen - **trotz** der zu erwartenden Schwierig-

keit, ja „entgegen dieser Erwartung“. Er bietet ihr auch im Hinblick auf den 8. Arbeitsschritt seine Hilfe an, gemeinsam zu überlegen, „wie man in dieses Gespräch einsteigt“ bzw. „dieses Gespräch von Anfang an anlegt“.

Vor allem zwei Gesichtspunkte erscheinen in dieser Gesprächsszene bemerkenswert:

* Zum einen die **pädagogische Sichtweise**, unter der der Fallberater die zu erwartenden Schwierigkeiten der Fallerzählerin wahrnimmt: Er nivelliert diese Schwierigkeiten nicht, im Gegenteil, er verdeutlicht sie und „hängt dadurch die Latte“ für die Fallerzählerin noch ein Stück „höher“; und er **wendet** - eigentlich überraschend - diese Schwierigkeiten, vor der die Fallerzählerin steht, in eine **Handlungsnorm**, die heißt: dem Auszubildenden die Tür nicht zuzuschlagen oder zu resignieren, sondern **das Nicht-Erwartete zu versuchen**. In dieser Handlungsnorm steckt die **pädagogische Vorstellung von der prinzipiellen Entwicklungs- und Lernfähigkeit** des anderen Menschen und die Vorstellung, daß pädagogisches Handeln sich der Macht und dem Widerstand des Faktischen stellen muß - auch wenn dieser Widerstand unüberwindbar erscheint.¹ - In diesem Denken des Fallberaters kommt dessen pädagogisches Selbstverständnis als Erwachsenenbildner und Berufspädagoge zum Vorschein.

* Ein zweites, das erwähnenswert erscheint: Mit der dritten hier vorgestellten Gesprächsszene endet die Arbeit am ersten Kernthema. In diesem Schlußgespräch wird der Fall in seiner **schwierigen Problematik für die Fallerzählerin** nochmals besonders deutlich. Die Themenarbeit verläuft dabei sehr konkret entlang ihrer Fallgeschichte und **ohne Bruch** zu den vorangegangenen Gesprächsteilen, in denen auch Wissen vermittelt und Theoriebezüge hergestellt wurden. Dies weist darauf hin, daß im Arbeitsprozeß der Fall **als konkreter Fall** und als Handlungsproblem, das (zunächst einmal) nur der Fallerzählerin eigen ist, nicht aus den Augen gelassen wurde. Daß der Fallberater ganz am Ende des Gesprächs der Fallerzählerin mit Blick auf den 8. Arbeitsschritt das Angebot macht, ihr bei der Gesprächsgestaltung zu helfen, erscheint aus dieser Perspektive daher nur konsequent und zeigt nochmals, **wie handlungs- bzw. praxisnah „Kernthemenarbeit“ sein kann.**²

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang des Entdeckens und der sprachlichen Darstellung der Kernthemen auftauchen können:

* Das Entdecken der Kernthemen verlangt von den Teilnehmern des Außenkreises eine Reihe von Fähigkeiten. Eine Grundfähigkeit ist, daß die Außenkreisteilnehmer sich auf die Arbeit des Innenkreises aus einer, **emotional wie inhaltlich, distanzierten Haltung** heraus einlassen können - und dies über einen relativ langen Zeitraum hinweg (gele-

¹ Die Fallerzählerin hat nach Abschluß des Seminars das von ihr „Nicht-Erwartete“ erprobt, indem sie mit Marcos ein längeres Gespräch geführt hat. In der Sprache des Fallberaters hat sie sich dabei den „pädagogischen Oscar“ geholt, da es ihr wider ihre Erwartung gelang, daß Marcos sehr offen „seine Karten auf den Tisch gelegt hat“. Daß das Gespräch für sie dennoch „enttäuschend“ verlief, hat damit zu tun, daß Marcos Frau Strobel's Vermutung bestätigte, daß ihn der Ausbildungsberuf in keiner Weise interessiere und daß es ihm in der verbleibenden Zeit zur Abschlußprüfung nur noch darauf ankomme, sich „durchzuschlängeln“. Diese Information von Frau Strobel im zweiten Teil des Seminars führte dazu, daß der Fall „Marcos“ zu einem „neuen“ Fall wurde, der eine weitere Fallbearbeitung zur Folge hatte. - Im Hinblick auf das Bildungskonzept der „fallorientierten Fortbildung“ wird am Fall „Marcos“ deutlich, daß das Konzept seine Relevanz für die (Aus-)Bildungspraxis am besten entfalten kann, wenn es im Rahmen eines zwei- oder mehrteiligen Seminarmodells zur Geltung kommt.

² Daß der Fallberater bei seinem Angebot an die Fallerzählerin sich in der Rolle des Beraters (und nicht so sehr in der Rolle des Lehrenden wie bei der Themenarbeit) zu erkennen gibt, sei am Rande angemerkt.

gentlich bis zu drei Stunden) - ohne dabei in die Fallarbeit selbst eingreifen zu können. Diese auf „Untätigkeit“ und distanzierte Nachdenklichkeit gerichtete Erwartungshaltung ist für viele Ausbilder höchst ungewohnt, z.T. auch frustrierend und bedarf daher der schrittweisen Einübung von Fall zu Fall. Besonders hilfreich ist, wenn die Ausbilder dabei die Erfahrung machen können, daß ihre Arbeit der Außenbetrachtung und Themenentwicklung der Fallbearbeitung wesentliche Impulse geben konnte.

- * Die Außenbetrachtung der Fallbearbeitung des Innenkreises verlangt von den Außenkreisteilnehmern als weitere Fähigkeit, sich der Fallarbeit einerseits auf eine **sinnverstehende**, andererseits auf eine **analysierende** Weise zu nähern: Sinnverstehend, da es um das Nachvollziehen und Selbstverstehen des Fallverstehens im Innenkreis geht; analysierend, da die besondere Aufgabe des Außenkreises darin liegt, wichtig erscheinende Deutungsspuren zu identifizieren und sie zu Kernthemen zu verdichten. Auch diese (anspruchsvolle) Aufgabe der Außenkreisteilnehmer bedarf der schrittweisen Einübung und erfordert vor allem die Unterstützung durch den Fallberater bei der Themenentwicklung. Darüberhinaus bietet sich als Erleichterung für die Außenbetrachtung der Innenkreisarbeit an, die Aufgabe, Kernfragen zu entdecken, entsprechend den einzelnen thematischen Ebenen (vgl. Kapitel 6.2.5 a-e) zu differenzieren, so daß die Teilnehmer des Außenkreises sich der Fallarbeit unter eingegrenzten und zuvor festgelegten Aufmerksamkeits- und Fragerichtungen zuwenden können.
- * Eine andere Schwierigkeit, vor der Teilnehmer, vor allem zu Beginn der Fallarbeit, stehen, ist die **sprachliche Formulierung** der Kernthemen. Teilnehmer neigen dazu, Kernthemen in eine eher allgemein gehaltene Frageform zu packen, z.B.: „Welche Bedeutung hat das Verhalten der Ausbildungsleitung für den Fall?“ Oder: „Welche Bedeutung hat das Elternhaus für den Fall?“. Allgemeine Formulierungen von Kernthemen bergen die Gefahr in sich, daß die Entfaltung der Themen im anschließenden Gespräch die Nähe zur Fallgeschichte verliert und sich zu einer fallabgehobenen Problembehandlung entwickeln kann.¹ Für den Fallberater stellt sich daher die Aufgabe, bei der Sammlung der Kernthemen die Themeneinbringer durch Nachfragen zu ermuntern, ihre Fragestellung gegebenenfalls zu verdeutlichen. (in Bezug auf die genannten Beispiele anstatt: „Welche Bedeutung hat das Verhalten der Ausbildungsleitung?“: „Welche Bedeutung hat der Umstand, daß der Ausbildungsleiter Z sich nicht die Meinung des Auszubildenden Y, sondern die Meinung des Ausbilders X zueigen macht?“ Anstatt: „Welche Bedeutung hat das Elternhaus?“: „Welche Bedeutung hat das Bemühen des Ausbilders X, mit den Eltern des Auszubildenden Y ein Gespräch zu führen?“) Eine **Konkretisierung der Kernfragen** geschieht in der Absicht, daß in der nachfolgenden Fallbearbeitung, bei der es auch (und stellenweise zentral) um Einsichten in fallübergreifende Bedeutungszusammenhänge geht, der Fall niemals aus seinem konkreten Handlungszusammenhang gerissen wird. Würde dies geschehen, würde der Fall zum bloßen didaktischen Aufhänger für andere Ziele / Zwecke werden. Dies käme auch einer Instrumentalisierung des Fallerszählers für Zwecke, die nicht seine sind, gleich.

¹ Dieses Problem stellte sich dem Projektteam vor allem anfangs seiner Versuche, mit Kernthemen zu arbeiten. (Ein solcher Arbeitsschritt war in der ursprünglichen Fassung des Arbeitsmodells zunächst nicht vorgesehen und drängte sich erst im Zusammenhang der Projekterfahrungen mit dem Arbeitsschritt 5 auf: vgl. Anmerkung zu These 12 des Exkurses in Kapitel 6.2.5.) Nach langem Experimentieren mit verschiedenen sprachlichen Darstellungsformen gelang es, eine Formulierung zu finden - die jetzige „Leitfrage“ -, wodurch das Problem zwar nicht zur Gänze, aber deutlich reduziert werden konnte.

- * Die **Favorisierung bestimmter Kernthemen durch den Fallzähler** deckt sich zunächst oft nicht mit den Interessen anderer Teilnehmer, die, wenn sie gefragt worden wären, vielleicht andere Themen für die weitere Fallbearbeitung gewählt hätten. In der Entscheidungsfreiheit des Fallzählers manifestiert sich jedoch die Grundregel, von der die fallorientierte Fortbildung ausgeht: Der Fallzähler ist der Souverän seines Falles, denn es ist **sein** Fall, um den es in der Fallarbeit geht.¹

Auf den ersten Blick mag es scheinen, daß durch die Favorisierung bestimmter Kernthemen eine Vorentscheidung getroffen wird, in welche Richtung der Zug der Fallarbeit fährt und daß dadurch andere Fahrwege ausgeschlossen werden. Nach den Erfahrungen mit einer Vielzahl von Fallbearbeitungen im Modellprojekt läßt sich dieses Bild von einer Weichenstellung mit unverrückbaren Festlegungen nicht bestätigen. Die Fallbearbeitungen zeigen immer wieder, z. T. sehr eindrucksvoll, wie eng die Themen, bei aller thematischer Unterschiedlichkeit, beieinander liegen und miteinander verbunden sind - und zwar deshalb, weil diese Themen nicht beliebige Themen sind, die in einer losen Beziehung zur Fallgeschichte stehen, sondern eben Kernthemen, die die zentralen Sachverhalte des Falles - wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven - treffen. Stimmiger als mit dem Bild von der Weichenstellung läßt sich dieser Zusammenhang mit dem **Bild von einem Netz** vergleichen: Hebt man es an einer Stelle (sprich: Kernthema) hoch, beginnt das ganze Netz sich zu bewegen. Diesen Sachverhalt drückte ein Teilnehmer am Ende einer Fallbearbeitung einmal wie folgt aus: „*Eigentlich war es nicht entscheidend, mit welchen Kernthemen wir in die Fallarbeit eingestiegen sind. Wir wären wohl so oder so zu einem ähnlichen Ergebnis gekommen.*“

Die wissensgeleitete Bearbeitung der Kernthemen

Fallberater und Teilnehmer bearbeiten im Anschluß an die Benennung und Auswahl der Kernthemen diese unter Zuhilfenahme ihres **Wissens**, das ihnen im Hinblick auf die Fragestellung der Kernthemen bzw. der in ihnen angesprochenen Sachverhalte zur Verfügung steht. Fallberater und Teilnehmer stehen dabei vor der besonderen Aufgabe, ihr Wissen so zu organisieren, daß es für das Verstehen der Fallsituation **passend** ist. Dies verlangt, daß die Kernthemen entlang des Falles und aus dem Fall heraus bearbeitet werden, so daß das dabei eingebrachte („allgemeine“, „theoretische“) Wissen hilft, den Fall in seinen zentralen Bedeutungszusammenhängen zu verstehen und, mit Blick auf die nächsten Arbeitsschritte, Ansätze für ein erfolgversprechendes Handeln aufzutun.

Die Bedeutung, die der Seite des Wissens für die Bearbeitung der Kernthemen zukommt, legt es nahe zu verdeutlichen, um welche **Art des Wissens** es sich handelt, das bei der Themenbearbeitung zur Anwendung kommt, und **wie** dieses Wissen in den Arbeitsprozeß **eingebunden** wird.

THEORETISCHE VERTIEFUNG: Wissensformen für das Verstehen des Falles und Bearbeiten der Kernthemen

Die im Anschluß an die Ausformulierung der Kernthemen folgende Themenbearbeitung geschieht, wie oben angesprochen, in der Absicht, die Fallgeschichte im Hinblick auf grundlegende bzw. zentrale Verstehenszusammenhänge zu durchdringen. Dabei soll der Fall auch in seiner allgemeinen bzw. typischen Bedeutung für andere, vergleichbare Fälle erkennbar werden (vgl. These 12 in Kapitel

¹ Hier zeigt sich besonders deutlich der Beratungscharakter des Fortbildungskonzeptes.

6.2.5). Die Arbeit mit den Kernthemen bedeutet demnach eine „theoretische“ Verdichtung der bisherigen Deutungsarbeit und erfordert die Zuhilfenahme von **Wissen**, das den Teilnehmern zur Verfügung steht und das sie bei der Themenbearbeitung abrufen.

Dieses **Wissen**, auf das sich Teilnehmer und Fallberater bei der Themenbearbeitung beziehen, kann nach Gehalt und Ausprägung sehr unterschiedlich sein und sich aus verschiedenen Quellen speisen:

- * Teilnehmer und Fallberater können sich bei der Themenbearbeitung auf ihr **Erfahrungswissen** beziehen. Dieses kann aus „alltäglichen“ (nicht-beruflichen) oder beruflichen Erfahrungszusammenhängen stammen. Von besonderer Bedeutung für die Fallbearbeitung ist das **berufliche Erfahrungswissen**, das die Teilnehmer über ihre Berufstätigkeit als Ausbilder im Laufe ihres Berufslebens angesammelt haben.¹ Dieses Wissen zeigt sich möglicherweise als berufliches **Routinewissen**, z.B. als *Fertigkeiten* (z.B. wie man einen Overheadprojektor bedient) oder als *Gewohnheitswissen* (z.B. wie man die Fähigkeit, Fräsen zu können, einem Auszubildenden vermittelt) oder als *Rezeptwissen* (z.B. wie man mit einem „frechen“ Jugendlichen „erfolgreich“ umgeht).

Berufliches Erfahrungswissen kann sich allerdings auch als **ausdrückliches (reflektiertes) Wissen** zeigen, z.B. wenn dem Erfahrungswissen Einsichten durch Reflexionsprozesse zugrundeliegen, die durch („Kritik“-)Gespräche mit Ausbilderkollegen oder im Rahmen von erfahrungsorientierten Bildungsmaßnahmen zustande kamen.

- * Teilnehmer und Fallberater können sich bei der Themenbearbeitung auf ihr **berufstheoretisches Wissen** beziehen, das aus einer Reihe von gedanklich-begrifflichen Erkenntniszusammenhängen besteht (z.B. psychologisches Wissen über die Entwicklung von Jugendlichen in der Adoleszenz; lerntheoretisches Wissen; didaktisch-methodisches Wissen zur Unterrichtsgestaltung). Berufstheoretisches Wissen eignen sich Ausbilder in der Regel über Ausbildungsmaßnahmen (z.B. AdA-Kurse) oder spezielle Fortbildungen an. Wenn dieses Wissen gepflegt und an ihm weitergearbeitet wird, unterliegt es der Tendenz fortschreitender „Theoretisierung“ und „Spezialisierung“. In dieser Weise gewinnt berufstheoretisches Wissen eine Art „Eigenständigkeit“, indem es sich immer mehr von dem Wissen entfernt, das jeder besitzt (Allgemeinwissen) bzw. das jeder Ausbilder besitzt, wenn er schon lange Zeit Ausbilder ist (berufliches Routinewissen).

Eine Sonderform berufstheoretischen Wissens ist das **Wissenschaftswissen**, das vor allem über den Fallberater, gelegentlich auch über den einen oder anderen Teilnehmer, in die Fallarbeit Eingang findet. Wissenschaftswissen wird in der Regel über eine wissenschaftliche Ausbildung (z.B. ein Studium der Sozialwissenschaft, der Pädagogik) oder ein spezielles Aufbaustudium (z.B. der Erwachsenenbildung, der Supervision) erworben. Im Verhältnis zu den anderen hier vorgestellten Wissensformen ist das wissenschaftliche Wissen in der Tendenz die am ausgeprägtesten begrifflich wie systematisch geordnete Wissensform. Aufgrund ihres relativ hohen Abstraktheits- und Allgemeinheitsgrades ist ihre Vermittlung zur Praxis („Fall“ als konkrete Berufspraxis) daher kein „einfacher“, d.h. auf kurzen und direkten Wegen ablaufender Prozeß (in der wissenschaftlichen Terminologie gesprochen: kein Prozeß, der deduktiv und linear organisiert werden kann), sondern bedarf der hermeneutischen Umsetzung. Das heißt für die Fallbearbeitung und die Arbeit mit den Kernthemen: Fallberater und Teilnehmer bedienen sich des Wissenschaftswissens in der Weise, daß es als **Hintergrundwissen**, sozusagen als „Suchwissen“ („Hinterkopf-Wissen“) zum

¹ Berufliches Erfahrungswissen sammelt sich z.B. als **Erinnerungsablagerungen** an, d.h. von sinnvollen, bewußt erfaßten und zur Sprache gebrachten, meist handlungsbezogenen, erinnerungsfähigen Erlebnissen im Bewußtseinsstrom des Ausbilders. Von besonderer Wichtigkeit unter all den angesammelten Erfahrungen sind **Ablagerungen von „Problemlösungen“**, d.h. mehr oder weniger ausdrückliche Deutungsakte, die problematische Ausbildungssituationen zu bewältigen halfen. Ist die Lösung des entsprechenden Problems für den Ausbilder besonders bedeutsam gewesen, hat sich die Problemlösung in der Erinnerung auch in besonderer Weise abgelagert.

Verstehen des Falles zur Anwendung kommt.¹ Je deutlicher sich dieses (hermeneutisch organisierte) Hintergrundwissen als Deutungswissen bewährt, desto nachhaltiger kommt es im Verlauf der Fallbearbeitung auch als Erklärungswissen zur Geltung. Dadurch wird die Problematik der Fallgeschichte für die Teilnehmer sowohl in sinnverstehender wie auch erklärender Hinsicht erkennbar.

- * In der Fallbearbeitung gilt es, auf alle verfügbaren Wissensformen und -quellen zurückzugreifen und sie für das Fallverstehen fruchtbar zu machen. Dabei erweist sich keine Wissensform einer anderen überlegen. So ersetzt oder entwertet ein berufstheoretisches Wissen in keiner Weise das berufliche Erfahrungswissen, das über reflektierte Berufstätigkeit entstanden ist, sondern ergänzt und erweitert bestenfalls dieses Wissen.

Ende der theoretischen Vertiefung

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Bearbeitung von Kernthemen auftauchen können:

- * Die besondere Herausforderung bei der Arbeit mit Kernthemen ist, daß der Arbeitsprozeß vom Fallberater und von den Teilnehmern **gemeinsam getragen** wird. Die Gefahr eines Ungleichgewichts ist vor allem auf Seiten des Fallberaters zu sehen: Er steht in der Versuchung, aufgrund seiner spezifischen Kompetenzen (z.B. seines Fachwissens)² der Themenbearbeitung seinen Stempel aufzudrücken und dadurch die Teilnehmer an der Entfaltung ihrer Kompetenzen zu behindern. Die Gestaltung der Fallarbeit in diesem Arbeitsschritt verlangt vom Fallberater daher viel „Fingerspitzengefühl“ und die Fähigkeit, unterschiedliche Aufgaben bzw. Rollen auszubalancieren: So ist der Fallberater zum einen Moderator, der das Gespräch anleitet und dabei die Selbstentfaltungskräfte der Teilnehmer zu fördern sucht; andererseits ist der Fallberater auch als Erwachsenenbildner und Berufspädagoge gefordert, der „etwas Wesentliches“ zum Fallverstehen und zur theoretischen Durchdringung der Kernthemen beizutragen hat. Eine Vermittlung dieser beiden Seiten kann u.a. dadurch geschehen, daß der Fallberater **inhaltliche Strukturierungshilfen** anbietet: Z.B. dadurch, daß er (über Begriffsbildungen) Anstöße gibt, wie die Arbeitsgruppe an die Bearbeitung eines Kernthemas herangehen könnte, oder indem er Teilnehmerbeiträge aufgreift, sie in den Verstehenszusammenhang einordnet und ihre Bedeutung für ein weiterführendes Verständnis der Fallgeschichte verdeutlicht oder indem er selbst eine neue Sichtweise entwickelt und diese an die Arbeitsgruppe zur Überprüfung und Weiterentwicklung zurückgibt. Wie auch die Vermittlungsleistungen des Fallberaters im einzelnen sein mögen, sie sollten von der Vorstellung getragen sein, daß nur ein von allen Beteiligten gestalteter Lernprozeß Bildung als einen Selbstbildungsprozeß (im Sinn der Erweiterung der eigenen Urteilsfähigkeit) befördern kann.

6.2.7 Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen (durch den Gesamtkreis)

Im siebten Arbeitsschritt überlegen alle Beteiligten an der Fallbearbeitung gemeinsam, welche der im Fall handelnden Personen **was** lernen müßten, damit es im Fall weitergehen kann.

¹ Dies gilt im Prinzip auch für den Umgang mit jeglichem Theoriewissen, da Theorien per se auf allgemeine Erkenntnis- und Erklärungszusammenhänge gerichtet sind und von den konkreten Besonderheiten der Praxis mehr oder weniger absehen. Vgl. auch Anmerkung zu These 10 des Exkurses in Kapitel 6.2.5.

² Wobei die Teilnehmer erwarten, daß er sein Fachwissen einbringt.

Die zu entwickelnden Lernnotwendigkeiten sollten auf **realistischen** Einschätzungen beruhen.

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters für den *Gesamtkreis*: „Wir haben bis hierher die Fallgeschichte in ihrer inneren Entwicklung zu verstehen versucht, haben einige für die Fallproblematik zentrale Themen bearbeitet und sind dabei zu einigen weiterführenden Einsichten in die Fallproblematik gekommen. Jetzt entsteht die Frage, welche Personen gefordert sind, damit die Fallgeschichte eine produktive Wende erfahren kann, gegebenenfalls ihr Denken, ihr Wahrnehmen, ihr Fühlen, ihr Deuten und ihr Handeln zu verändern, das heißt zu lernen. Wir „definieren“ also jetzt für diese Personen notwendige Lernschleifen. Gleichzeitig versuchen wir realistisch abzuschätzen, ob es vorstellbar ist, daß diese Personen sich in diese Lernschleifen begeben, also lernen. Dabei interessieren Fragen wie: Welche Bedingungen erscheinen dafür notwendig? Welche Möglichkeiten der Gestaltung dieser Lernsituationen hat der Fallerzähler?“

Begründungen: Die Aufgabenstellung dieses siebten Arbeitsschrittes resultiert aus der Annahme, daß sich die Fallsituation nur dann aus ihrer „Verknäuelung“ lösen kann und neue Handlungsperspektiven eröffnet, wenn sich die im Fall „verknäuelten“ Personen anders verhalten - d.h. im Rückschluß, **wenn sie sich ändern, d.h. wenn sie lernen**. Um annähernd **realistisch** einschätzen zu können, welche Chancen für ein solches Lernen bestehen, braucht es Vorstellungen und Kenntnisse über menschliches Lernen, seiner Möglichkeiten und auch Grenzen, insbesondere der Widerstände, die sich einzelne Personen setzen. Abzuschätzen ist z.B., welche Gründe einzelne Personen haben könnten, zu lernen oder sich dem Lernen zu verweigern. Hier kommt das Erfahrungswissen der Teilnehmer wie auch lerntheoretisches Wissen, das einzelnen Teilnehmern und dem Fallberater zur Verfügung steht, zur Anwendung. Fehlt dieses Wissen und damit ein Grundverständnis, wie sich Lernen organisiert und unter welchen Bedingungen es sich nicht oder nur mit Widerständen verbunden organisieren läßt, gerät der Übergang in den folgenden (achten) Arbeitsschritt: „Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen“ zum bloßen Glücksspiel (wobei das Scheitern des Fallerzählers mit seinen Handlungsprojekten¹ voraussehbar ist). Aus dieser Sicht stellt der siebte Arbeitsschritt einen „Filter“ für die im achten Arbeitsschritt zu erarbeitenden Handlungsideen bzw. -vorschläge an den Fallerzähler dar.

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des siebten Arbeitsschrittes auftauchen können:

- * Für die Teilnehmer ist die **Bedeutung** dieses Arbeitsschrittes zunächst nicht immer erkennbar. Sie fragen sich z.B., wozu es noch des Nachdenkens über Lernnotwendigkeiten und Lernmöglichkeiten bedarf, wenn das Verstehen der Fallgeschichte zu einem Abschluß gekommen ist und es nun auf der Hand liegt, die Folgerungen aus dem Fallverstehen für den Fallerzähler zu ziehen und ihm Handlungsvorschläge anzubieten. Für den Fallberater ist daher wichtig, daß er den Teilnehmern diese siebte Arbeitsaufgabe als einen **Zwischenschritt und als Vorbereitung des Arbeitsschrittes „Handlungswege“** verdeutlicht. Vor allem sollte einsichtig werden, daß Handlungsvorschläge für den

¹ Siehe Kapitel 6.3

Fallerzähler (siehe Kapitel 6.2.8) für diesen nur dann brauchbare Handlungsangebote sind, wenn sie auf realistischen Einschätzungen dessen beruhen, was veränderbar ist und damit auch der Lernchancen, die im Fall stecken.

6.2.8 Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen (durch den Gesamtkreis)

In diesem Arbeitsschritt sind die Teilnehmer und Fallberater gefordert, dem Fallerzähler auf dem Hintergrund der vorausgegangenen Fallbearbeitung **Handlungsmöglichkeiten anzubieten**. Die Vorschläge sollen nach Möglichkeit begründet sein und Angebotscharakter haben.

Die Arbeit an dieser Aufgabe geschieht in der Weise, daß zunächst jeder Teilnehmer in Einzelarbeit seine Gedanken auf Kärtchen formuliert. Die **Leitfrage** dabei lautet: „Ich anstelle des Fallerzählers würde (folgendes) tun“. Nach Abschluß dieser Arbeitsrunde hat jeder Teilnehmer die Möglichkeit, seine Handlungsvorschläge dem Fallerzähler und den anderen Teilnehmern vorzustellen und gegebenenfalls zu erläutern. Danach überreicht der Teilnehmer, der an der Reihe war, dem Fallerzähler seine Kärtchen.

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

* *Rollentext* des Fallberaters für den *Gesamtkreis*: „Was würden Sie nun, nachdem wir die Fallgeschichte nach allen Seiten durchdacht haben, an Stelle von Herrn/Frau X (Fallerzähler) tun? Ihre Überlegungen sind Angebote an Herrn/Frau X, mit denen er/sie sich befassen kann, wenn er/sie selbst etwas tun möchte. Schreiben Sie bitte auf ein Kärtchen: Ich als Frau/Herr X würde nun folgendes tun Ihr(e) Kärtchen geben Sie bitte Frau/Herrn X.“

Begründungen: Mit der Entwicklung von erfolgversprechenden Handlungswegen ist die Fallarbeit aus der Sicht des Fallerzählers am Ziel ihres langen (einige Stunden beanspruchenden) Weges angekommen. Daß die Zielstrecke selbst im Hinblick auf Arbeits- und Zeitaufwand eher „kurz“ gehalten ist, liegt in der Annahme begründet, daß die **Freilegung der Handlungswege nicht so sehr Resultat des achten Arbeitsschrittes ist, sondern in erster Linie in der Deutungs- und Reflexionsarbeit angelegt ist, die in den vorangegangenen Arbeitsschritten geleistet wurde**. Eine gelingende Auslegung des Fallkonflikts öffnet den Blick für das Herausführen aus dem Konflikt, für Alternativen zu den ausgetretenen Wegen des Falles gleichsam **aus sich selbst**. (In einem etwas „pathetischen“ Bild ausgedrückt: Die neuen Wege, die die Teilnehmer im achten Arbeitsschritt zusammentragen, sind die Früchte, die vom Baum der Fallkenntnis fallen.) Dadurch daß die Teilnehmer ihre Handlungsvorschläge mit Begründungen verbinden sollen, werden sie dazu angehalten, sich bei ihren Vorschlägen ausdrücklich auf den Prozeß der zurückliegenden Fallbearbeitung zu beziehen. Durch eine solche Rückbesinnung auf das, was den Teilnehmern besonders wichtig und hilfreich erschien, erfahren die Handlungsvorschläge eine gewisse „persönliche Verbindlichkeit“, wobei diese am Ende des Arbeitsschrittes symbolisch noch verstärkt wird, wenn die Teilnehmer nach der Darlegung ihrer Vorschläge aufstehen und dem Fallerzähler ihre Kärtchen persönlich überreichen.

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des achten Arbeitsschrittes auftauchen können:

- * Teilnehmer werden gelegentlich - oft beim ersten Fall - ungeduldig, wenn die Fallbearbeitung ihrer Meinung nach sich „zu lang“ beim Fallverstehen aufhält und **nicht rasch genug zu den sog. „Lösungsvorschlägen“ kommt**. Teilnehmer haben diese Einschätzung z.B., wenn für sie das Fallproblem „klar“ zu sein scheint, es in ihren Augen also keinen weiteren Deutungsbedarf mehr braucht, oder wenn der Fallzähler von den Teilnehmern in erster Linie strategische Hilfen erwartet, weil er an einer bestimmten Stelle seiner Fallgeschichte nicht mehr weitergekommen ist (wobei er mehr oder weniger davon ausgeht, daß das Fallproblem selbst „verstanden“ ist).

Für den Fallberater ist es in der Fallbearbeitungssituation nicht immer einfach, sich solchen Erwartungen zu widersetzen. Er kann zwar den Teilnehmern die Bedeutung einer fundierten Deutungs- und Reflexionsarbeit (Arbeitsschritte 5 - 7) im Hinblick auf das Erkennen von „Handlungswegen“ (im Sinn der oben genannten Begründung) erklären - ob dies den Teilnehmern im Fallprozeß weiterhilft, mag bezweifelt werden. Erklärungen dieser Art, wenn sie „ankommen“ sollen, bedürfen des passenden Zeitpunktes und des passenden Ortes: Z.B. am Ende der Fallarbeit, im zehnten Arbeitsschritt („Über Erfahrungen mit der Fallarbeit berichten“), **nachdem** die Teilnehmer die **Erfahrung** gemacht haben, was eine umfassende Deutungsarbeit zu leisten imstande ist¹ (oder auch nicht). Bis dahin bleibt dem Fallberater nur die Möglichkeit, gegen alle Versuchungen, das Fallverstehen abzukürzen, auf diese Anforderung zu beharren.

6.2.9 Sich Vergewissern - Einsichten aus der Fallbearbeitung für die eigene Arbeit und für mögliche Handlungspläne ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmer)

An dieser Stelle der Fallarbeit sollen alle Teilnehmer, einschließlich der Fallzähler, sich fragen, was sie für sich aus der Fallbearbeitung gelernt haben und welche **Einsichten und Handlungskonsequenzen** sie für ihre Tätigkeit als Ausbilder ziehen wollen. Mit dieser Aufgabe verbunden sollen sich die Teilnehmer weiters fragen, ob sie aus dem bearbeiteten Fall für sich konkrete **Handlungsprojekte** ableiten wollen, die sie alsdann in ihrem Betrieb angehen.

Die Teilnehmer werden gebeten, ihre Gedanken auf Kärtchen festzuhalten und diese nach Beendigung der Einzelarbeit den anderen Teilnehmern mitzuteilen.

¹ Eine Erfahrung aus zahlreichen Fällen aus den Modellseminaren ist, daß Fallzähler, für die ihr Fall in seiner Problematik (zunächst) „eigentlich klar“ oder „abgeschlossen“ schien, aufgrund der Verstehensarbeit zu der Erkenntnis kamen, daß in dieser scheinbaren „Offensichtlichkeit“, mit der sie ihren Fall wahrnahmen, wesentliche, von ihnen nicht-durchschaute Teile des Fallproblems, insbesondere ihre eigenen Anteile, enthalten waren. (Hierzu die Aussage eines Fallzählers aus einem Gespräch im Anschluß an die Fallbearbeitung: „Das hatte ich nie und nimmer erwartet. Da war auf einmal ich gefragt, wo ich doch nur wissen wollte, was ich in meinem Fall machen soll“.)

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters für den Gesamtkreis zu den „*gewonnenen Einsichten*“: „Was haben Sie aus der Bearbeitung der Fallgeschichte an Einsichten für sich und ihre Tätigkeit als AusbilderIn gewonnen? Nehmen Sie sich bitte ein wenig Zeit und machen Sie sich zu dieser Frage einige Notizen.“

Nach einer Pause von einigen Minuten:

- * **Rollentext** zu den „*Handlungsprojekten*“: Gibt es etwas, was Sie, wenn Sie wieder in den Betrieb kommen, konkret anpacken wollen? Wenn ja, was? Machen Sie sich bitte dazu einige Notizen.“

Begründungen: Der neunte Arbeitsschritt ist zugleich der letzte Schritt, was die Arbeit am Fall betrifft. Er dient der **Selbstklärung**, indem die Teilnehmer sich nochmals vergewissern, welche Lernerfahrungen im Zuge der Fallbearbeitung ihnen wichtig waren, insbesondere im Hinblick auf ihre Tätigkeit als Ausbilder. Zugleich dient dieser Arbeitsschritt auch der Vorbereitung der Handlungspläne (Projekte), die die Teilnehmer am Ende des Seminars erstellen (vgl. Kapitel 6.3). Hierzu stellen die Aufzeichnungen auf den Kärtchen (aus allen Fallbearbeitungen) die Bausteine dar.

An dieser Stelle der Fallarbeit kommt der **Handlungsbezug** als bildungstheoretische und didaktische Leitlinie der „fallorientierten Fortbildung“ in seinen Konsequenzen zum Tragen: Nicht nur der Fallzähler, auch die anderen Teilnehmer sind gefordert, aus der Fallreflexion konkrete praktische Folgerungen zu ziehen.

Schwierigkeiten, die im Zusammenhang der Anforderungen des neunten Arbeitsschrittes auftauchen können:

- * Teilnehmer können sich durch die Aufgabenstellung dieses Arbeitsschrittes einem Leistungsdruck ausgesetzt erleben, indem sie sich von dem Anspruch leiten lassen, daß ihr „Arbeitsergebnis“ „gut“ („fallgerecht“) und „vorzeigbar“ sein müsse. Ein solcher **Leistungs- und Anpassungsdruck** kann vor allem dann entstehen, wenn Teilnehmer keinen inhaltlichen Bezug zur Fallgeschichte und/oder zum Arbeitsprozeß entwickeln konnten. Dies kann einen **Verlust an Ernsthaftigkeit und Authentizität der Aufzeichnungen** auf den Kärtchen zur Folge haben. (Zwei Aussagen aus Interviewgesprächen: „... daß ich mir sag', was möchten die von mir hören ... also von meiner Seite aus durchaus so Sachen dabei waren, die mir nicht wichtig waren“; - „... die Unsicherheit, lieg' ich richtig mit dem, was mir wichtig ist ... sind meine Gedankengänge, die ich hab', laufen die jetzt eigentlich so wie sie von Euch gewünscht gewesen wären?“.)

Um einem solchen Anpassungs- und Leistungsdenken vorbeugend zu begegnen, erscheint es hilfreich, wenn der Fallberater zu Beginn dieses Arbeitsschrittes verdeutlicht, daß es durchaus möglich ist und daß es gute Gründe gibt, wenn sich ein Teilnehmer nicht mit dem Fall identifizieren konnte, wenn für ihn vielleicht nur ein Aspekt aus der Fallbe-

arbeitung von Bedeutung war, daß es also durchaus angebracht ist, wenn ein Teilnehmer nur diesen einen Punkt (oder auch gar nichts) auf seinen Kärtchen festhält. Aber was er festhält, das sollte für ihn verbindlich, d.h. handlungsrelevant sein.

6.2.10 Über Erfahrungen mit der Fallarbeit berichten (durch die Gesamtgruppe)

Dieser Arbeitsschritt bildet den Abschluß der Fallarbeit. Die Teilnehmer und die Fallberater sprechen darüber, wie sie **miteinander gearbeitet** haben - in **inhaltlicher** und **interaktionsbezogener** Hinsicht und auch im Hinblick auf die **Gestaltung der Fallarbeit** durch die Fallberater.

Zu diesem „Zweck“ nimmt die Arbeitsgruppe einen „Ortswechsel“ vor, indem sie den Stuhlkreis verläßt und sich an eine Stelle außerhalb dieses Kreises begibt (z.B. an den Eingang zum Seminarraum), von wo aus sie auf die „Geschichte der Fallbearbeitung“ zurückblickt.

Rollentext: Beispiel, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann:

- * **Rollentext** des Fallberaters für die **Gesamtgruppe**: „Wir begeben uns jetzt gemeinsam wieder dorthin, von wo wir die Fallbearbeitung begonnen haben. (Die Gruppe begibt sich in eine Ecke oder an den Eingang zum Seminarraum.) Schauen Sie bitte zurück und fragen Sie sich, wie ...
 - wir inhaltlich gearbeitet haben,
 - wie wir miteinander umgegangen sind und
 - wie Sie die Begleitung durch uns Fallberater erlebt haben.“

Begründungen: Mit diesem letzten Arbeitsschritt tritt die Fallarbeit in eine metakommunikative Phase (darüber sprechen, wie miteinander gesprochen und gearbeitet wurde). Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, ihre **Empfindungen, Eindrücke, insbesondere ihre Probleme oder Schwierigkeiten**, die im Verlauf der Fallbearbeitung aufgetreten sind und nicht angesprochen werden konnten, zu thematisieren. Außerdem sollen sie sich mit den einzelnen **Schritten des Arbeitsmodells kritisch auseinandersetzen** können. So kann das Gespräch Anlaß geben, für die weiteren Fallbearbeitungen Korrekturen vorzunehmen und dadurch mögliche Lernwiderstände abzubauen.

THEORETISCHE VERTIEFUNG: Die eher assoziative und die eher reflexive Gesprächsform

Nach den Erfahrungen in den Modellseminaren bilden sich in der metakommunikativen Phase des letzten Arbeitsschrittes vor allem zwei Gesprächsmuster heraus:

- * Die eher **assoziative Gesprächsform**: Die Teilnehmer teilen sich und den Fallberatern (in zumeist wenigen Worten) mit, was sie bei der Arbeit empfunden, wie sie sich dabei gefühlt haben, was ihnen angenehm oder auch unangenehm war. Die Fallberater geben der Gruppe oder einzelnen Teilnehmern ein persönliches Feedback, indem sie diese z.B. in ihrer Art zu arbeiten oder miteinander zu sprechen bestärken.

Diese assoziative Gesprächsform stellt gewissermaßen ein „Verabschiedungsritual“ nach vollbrachter (anstrengender) Arbeit dar. Sie entwickelt sich in der Regel dann, wenn die Fallarbeit von den Teilnehmern als persönlich befriedigend erlebt wurde.

* Die eher **reflexive Gesprächsform**: Die Teilnehmer reflektieren vor allem ihre Probleme, die sie in der Fallbearbeitung hatten. So können Aspekte des Gruppenprozesses, das Leiterverhalten oder Teile des Arbeitsmodells zentrale Gesprächsthemen sein. Diese eher reflexive Gesprächsform entwickelt sich, wenn die Fallbearbeitung in der Wahrnehmung der Teilnehmer an bestimmten Stellen problematisch verlaufen ist.

Die Phase der Metakommunikation in dieser reflexiven Gesprächsform kann sehr zeitintensiv sein, vor allem, wenn grundsätzliche Fragen, z.B. nach dem Arbeitsmodell, in den Mittelpunkt des Gesprächs rücken. Für die Fallberater wird dann abzuwägen sein, ob das Gespräch an dieser Stelle nicht besser abgeschlossen werden sollte, um es in einer anderen Arbeitsform (z.B. in Form einer „Kritik- und Informationsphase“) und an anderer Stelle (z.B. am Ende des Arbeitstages) neu aufzunehmen. Für die Entscheidung der Fallberater, ob Fortführung des Gespräches oder Schnitt, kann es keine allgemein verbindlichen Regeln geben; die Entscheidung kann nur aus der Besonderheit und Einschätzung der Situation heraus getroffen werden.

Ende der theoretischen Vertiefung

6.3 Welche Folgerungen ziehen Teilnehmer aus den Fallbearbeitungen für ihr berufliches Arbeitsfeld? - die Entwicklung von Handlungsplänen

Am Ende des Seminars sollen alle Teilnehmer einen Handlungsplan in Form einer **Projektskizze** entwickeln, in der jeder für sich ein persönliches Resümee aus den Fallbearbeitungen im Hinblick auf seine Tätigkeit als Ausbilder zieht. Der Handlungsplan soll **Antworten auf folgende Fragen** geben:

- * Welche Konsequenzen ziehe ich aus der Arbeit an meinem Fall bzw. an den Fällen der anderen für meine Arbeit im Betrieb? (die Ebene der **Handlungsperspektive**)
- * **Was konkret will ich tun?** An welchen Stellen meines Arbeitsfeldes möchte ich ansetzen? (die Ebene der **Aufgabenbeschreibung**)
- * **Wie** will ich arbeiten? Mit welchen Mitteln? Mit welchen Strategien? (die Ebene der **Verfahren**)
- * **Wann** will ich mit meinem Projekt / meinen Projekten anfangen? In welchem (kurzfristigen, mittelfristigen, langfristigen) Zeitrahmen möchte ich diese verwirklichen? (die Ebene der **Zeitperspektive**)
- * **Wer hilft mir dabei?** Mit wem aus der Gruppe möchte ich in Kontakt bleiben? (die Frage nach einem **Unterstützungsnetz**)

Durch diese Fragestellungen werden die Teilnehmer angehalten, mögliche Ideen und Absichten in **konkrete** Vorhaben umzusetzen. Dadurch erfährt der Handlungsplan für den Ausbilder eine höhere Verbindlichkeit.¹ Um die Teilnehmer bei der Umsetzung zu unterstüt-

¹ Dennoch gelingt ein solche Umsetzung nicht in allen Fällen. So kann ein Teilnehmer auf die Frage, „was will ich tun?“ zur Antwort geben: „Für die Azubis und ihre Probleme mehr Verständnis entwickeln und dies ihnen auch zeigen“. Bei einer solchen Antwort kann mit einiger Sicherheit erwartet werden, daß die Absicht dieses Teilnehmers unter dem Druck seines Alltagsgeschäftes bald in Vergessenheit gerät.

zen, empfiehlt es sich, am **Beispiel** eines Projektvorhabens eines Teilnehmers die Entwicklung eines Handlungsplanes vorzuführen.¹ Die Handlungspläne sollten nach ihrer Fertigstellung in der Gruppe in einer Abschlußrunde **vorgestellt** werden. Auch dadurch wird die Verbindlichkeit für das Projektvorhaben erhöht.^{2 3}

6.4 Wie nehmen die Teilnehmer das Arbeitsmodell wahr und wie beurteilen sie die einzelnen Arbeitsschritte?

Bei zwei Modellseminaren wurden mit insgesamt 17 Teilnehmern innerhalb von zehn Tagen nach dem ersten Seminarblock Intensivinterviews durchgeführt. Die Ausbilder wurden gebeten, ihre „Eindrücke“, „Gefühle“ und „Empfindungen“ zur Fallarbeit zu äußern. Nachfolgend werden die Aussagen der Seminarteilnehmer zu den einzelnen Arbeitsschritten auszugsweise wiedergegeben.⁴ Damit wird das Arbeitsmodell, das in diesem Teil in seiner Gestalt, in seiner Begründung und in seinen Herausforderungen für Fallberater und Ausbilder beschrieben und diskutiert wurde, nochmals, diesmal **aus der Sicht der unmittelbar Betroffenen**, beleuchtet. Diese Sicht dient einerseits der Abrundung der Diskussion um das Fortbildungskonzept, bringt allerdings auch nochmals eigenständige Gesichtspunkte zur Sprache, die jedoch nicht nochmals aufgenommen und diskutiert werden sollen. Sie stehen für sich als originärer Beitrag der Ausbilder zu diesem Forschungsbericht.

Der erste Eindruck vom Arbeitsmodell zu Seminarbeginn - Irritation und Skepsis

Das Arbeitsmodell der fallorientierten Fortbildung als Beratungskonzept unterscheidet sich von den alltäglichen Formen des sich Beratens, des sich-vom-Kollegen-einen-Rat-Holens inhaltlich und strukturell erheblich. Deshalb mußte man davon ausgehen, daß die Ausbilder dieses Bildungskonzept nicht ohne weiteres mit ihren Alltagserfahrungen erschließen konnten, daß sie Orientierungs- und Zugangsschwierigkeiten haben würden. Diese Vermutung wurde in den Interviews im Kern bestätigt.

Frau Stauder, Anfang zwanzig, Ausbilderin in der kommunalen Verwaltung: „Ich hab' mir schon gedacht, daß man schon näher auf die einzelnen Fälle eingeht; wie jetzt konkret die Fälle bearbeitet werden, konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen. ... Ich habe die Schritte zwar verstanden, also ich hatte keine Probleme jetzt bei den einzelnen Schritten zu verstehen, was er⁵ will. Aber ich konnte mir im ersten Moment nicht vorstellen, daß man die Geschichte so entwickeln kann.“

Ganz ähnlich erlebt **Frau Wenger**, eine andere junge Ausbilderin aus dem kaufmännischen Bereich eines Betriebes, die erste Begegnung mit dem fallorientierten Bildungskonzept, insbesondere mit den Details des Arbeitsmodells: „Also wie dann des so dargestellt worn is, mit

¹ Dabei könnte / sollte die besondere Aufmerksamkeit auf die Frage gerichtet sein: Wie möchte ich arbeiten? Was brauche ich dabei? (die Verfahrensebene). Bei dieser Frage geht es vor allem um das „Handwerkszeug“, das sich der Ausbilder bei der Projektverwirklichung aneignen muß. So könnte das beispielhafte Vorführen eines Handlungsplanes den Teilnehmern den Blick auch für die kleinen „praktischen Dinge“ ihres Projektes schärfen.

² In einem kurzen Gespräch zu den Plänen können dann noch praktische Hinweise oder Tips ausgetauscht werden (z.B. den Projektplan abzufotographieren und im Arbeitszimmer aufzuhängen).

³ Zur Frage nach der Bedeutung der Handlungspläne bzw. Projekterfahrungen der Teilnehmer im Hinblick auf die zeitliche und organisatorische Gestaltung des Seminarkonzeptes: vgl. Kapitel 8.5.2.

⁴ Die Interviewauszüge wurden an einigen Stellen zum besseren Verständnis geringfügig überarbeitet.

⁵ Frau Stauder meint hier den Fallberater.

diesen Arbeitsschritten, also die Schritte, wie man quasi in dem Innenkreis, der die Geschichte aufrollt, vorgeht, hab' ich mir gedacht, ah, des is irgendwie so komisch gwesn, also ich konnt' mir des net so richtig aufklärn, wie ma so Phasen von am Gespräch wirklich so festhalten kann. Da hab' ich irgendwo Probleme d'rin gsehn, weil ma ja automatisch irgendwie weiterdenkt und dann scho wieder s'nächste irgendwo im Kopf hat, und des jetzt so in Phasen auseinandertrennen, da hab' ich irgendwo Bedenken g'habt. Da is dann auch so des Beispiel aufgekommen, wie normalerweise das Gespräch unter Kollegen ja läuft: Also ich hab' a Problem, geh zu meim Kollegen, erzähl' ihm des und da kommt ja meistens halt der Lösungsansatz von meim Kollegen rüber.“

Frau Wenger erinnert hier an die Art, wie in ihrem Betrieb üblicherweise mit problemhaltigen Fragen umgegangen wird; damit werden ihre Irritationen im Umgang mit dem Problembearbeitungsmodell des Seminars verständlich. Sie drückt damit die Erfahrung vieler Teilnehmer aus: Mit der ersten Fallarbeit, die in der Regel mehrere Stunden in Anspruch nimmt, lernen die Ausbilder einen für sie ungewöhnlichen Arbeitsstil (Problemlösungsstil) kennen. Sie werden durch das schrittweise Vorgehen entlang des Arbeitsmodells strukturell daran gehindert, den Problemlösungsstil ihres betrieblichen Ausbildungsalltags zu praktizieren, insbesondere sofort ihre Bewertungen der Falldetails sowie die ihnen plausibel erscheinenden Lösungen des Fallproblems diskursiv oder appellativ ins Gespräch einzubringen. Die Diskrepanz zwischen dem alltäglich Erlebten und möglicherweise auch Erprobten und dem im Seminar strukturell Eingeforderten bedingt ihre Irritation, ihre anfängliche Skepsis.

1. Arbeitsschritt: Erzählen - die Fallgeschichte darlegen (durch den Fallerzähler) und

2. Arbeitsschritt: Nachfragen: Das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen (durch die Zuhörer im Innenkreis)

Frau Wenger¹ berichtet in ihrer Fallgeschichte von der Kündigung eines Auszubildenden in der Probezeit und dem reservierten und wenig motivierten Verhalten der Auszubildenden in ihrer Gruppe. Sie ist bei ihrer Falldarstellung bemüht, die betriebliche Entscheidung der Kündigung des Ausbildungsverhältnisses mit dem Auszubildenden ausführlich zu begründen und damit zu rechtfertigen; sie möchte aber insbesondere die für sie problematische Beziehung zu ihren Auszubildenden, die Situation in der Gruppe der Auszubildenden sowie die mangelnde Leistungsbereitschaft der Auszubildenden zum Kern der Fallbearbeitung machen. Für Frau Wenger ist diese Erzählsituation mit der Angst verbunden, sich nicht richtig verständlich machen zu können und somit in ihrem **Handeln nicht richtig verstanden** zu werden. Für sie ist es wichtig, daß die Zuhörenden die problematische Situation aus ihrer Perspektive nachvollziehen. Sie erlebte „a Gefühl von Unsicherheit, ob ich denn jetzt wirklich die Geschichte so erzählen könnte, wie's mich auch wirklich bewegt. Weil irgendwo hab' ich net recht gewußt, wie ich anfangen soll. Also, äh, der Anfang hat mir irgendwo gefehlt. Ich weiß net, da macht ma sich so viele Gedanken und dann wie's d'rum gegangen is um die Geschichte, dann hab' ich net g'wußt, wie ich anfangen soll und dann hab' i halt irgendwie, i weiß gar net mit was i eigentlich angefangen hab', des weiß i jetzt gar nimmer, ich hab' halt so im allgemeinen Geplänkel irgendwie ang'fangen, weil mir einfach scho wichtig war, daß die auch richtig verstehen, was eigentlich mei Geschichte is, um was es mir geht in meiner Geschichte. Und des hat mi dann so in an Zugzwang a gefühlt, daß i irgendwo dann aber net gewußt hab', mit welchen Worten bring' ich des richtig rüber. Und ich hab' dann a teilweise da jeweils des Gefühl g'habt, äh, jetzt ham's es genau verkehrt verstanden“.

¹ Vgl. dazu den Materialband dieses Forschungsberichtes. Dort ist das Transkript der Bearbeitung der Fallgeschichte von Frau Wenger zur Gänze abgedruckt (A.1). Dieses Dokument vermittelt einen realistischen Einblick in die Arbeit mit dem Fallkonzept. Vgl. auch Kapitel 7.6.1.

Die Hoffnung von **Frau Wenger**, anhand der Nachfragen ihre Sichtweise nochmals deutlicher machen zu können, erfüllt sich nicht. Sie ist durch den Gesprächsverlauf teils verärgert, teils irritiert und verunsichert: „Gewisse Nachfragen, mit denen hab' ich fast gerechnet, daß die kommen müssen. Und zwar war des eigentlich a in Bezug auf die Kündigung, also von dem einen Azubi, der gekündigt hat. ... Wo ich mir mehr Fragen eigentlich erwartet hätt', wo eigentlich weniger gekommen is, des is so um a die Frieda¹, die ich als Teufelchen da hing'malt² hab' ... Und auch von dem einen Azubi, der mi in der Kursgruppe sehr beschäftigt. ... Da war i eigentlich ziemlich baff, also da war i dann schon in der Versuchung, daß i eigentlich fast fragen wollte: 'Interessiert Sie des jetzt net?' ... Dann hab' i aber halt natürlich gemerkt, daß net alle Fragen so kommen sind, wie ich's mir so gedacht hab', dann, i woäß net, wie beschreibt ma des, hm, ja [sehr leise] Unsicherheit, Unsicherheit zum einen vielleicht, daß die net genau die Gedankengänge ham, die ich mit der Fallgeschichte verfolg', sondern daß des in a andere Richtung 'rausgeht'“.

Eine Erfahrung ganz eigener Art macht **Herr Lorbeer**, erfahrener Ausbildungsleiter im kaufmännischen Bereich seines Betriebes, beim Erzählen. Seine Geschichte handelt von einer bereits weiter zurückliegenden Ausbildungssituation, die bei ihm die Vermutung nährte, daß ein Ausbilder eine Auszubildende in sexuell bedrängende Situationen gebracht haben könnte. „Als Erzähler da tat i mi scho a bißchen schwer, denn ich hatte mir so zwar nur a paar grobe Notizen darüber gemacht, weil ma, der Fall hat mich so beschäftigt, der war also hier komplett abgespeichert, um aus der Computersprache etwas zu entleihen. Ich hatte dann aber gemerkt, daß mir während des Erzählens sehr viel mehr dazu einfiel, Dinge, die dann auch durch das Nachfragen später dann noch deutlicher wurden, aber schon während der Fallschilderung ist mir aufgefallen, daß da sehr viel mehr Gedanken zusammenkamen. Ich hab' mich sogar dabei ertappt, daß ich zwei-, dreimal eigentlich a paar Dinge klarer, so klar gesehen habe, wie ich sie vor oder nach dem Fall nicht gesehen habe. ... Ja z.B. is mir klar geworden, daß äh die, diese vielleicht etwas überkorrekte Auffassung, diese Ethik, diese Moral .. Moralauffassung, die ich da von so gewissen Dingen habe, äh, daß mich die auch zu leicht irgendwo behindern könnte im klaren Durchdenken und Erfassen so eines Falles, vor allen Dingen, was man machen kann. Ich hab' das dann glaub' ich mal während des Seminars zum Schluß zum Ausdruck gebracht, einfach weil ich glaube, ich bin, ich hab' da so 'ne Schutzmaske hier aufgebaut, ich selber fühl' mich davon nicht betroffen. Und des versperrt einem manchmal so den Blick für Lösungen, für Ansätze, selbst in Gesprächen, man geht vielleicht da zu sachlich, zu nüchtern vor. Und ich denk' da eigentlich viel zu wenig, daß man selbst auch schon in der Problematik d'rin ist, indem man sich mit solchen Fällen beschäftigt, ma is also auch nicht frei von, ich sag's mal ganz ehrlich, von Gefühlen.“

Allein das Erzählen der Geschichte, das Ordnen der Wahrnehmungen zu Informationen für die Zuhörenden wurde für Herrn Lorbeer ein Zugang zu neuer Erkenntnis. Es wurden Zusammenhänge deutlich, die für ihn bisher so nicht einsehbar gewesen waren. Die Problematik der sexuellen Belästigung oder gar Gefährdung einer Auszubildenden am Arbeitsplatz stand plötzlich in Zusammenhang mit der Art und Weise, wie er „diese Dinge“ sah und entsprechend handelte bzw. nicht handelte. - Die Seminarsituation, von den Kollegen Nachfragen gestellt zu bekommen, kommentiert **Herr Lorbeer** in folgender Weise: „Des war der ungeheure Denkprozeß, der bei den Beteiligten ausgelöst wurde. Ich hab' das also direkt äh physisch und psychisch fast empfunden, so hat des auf mi eingewirkt, des Nachdenken, da hat glaub' ich .. jeder hatte da irgend einen oder mehrere Fälle sofort im Hinterkopf. Da lief einiges bei den Teilnehmern ab. Äh, als dann das Thema so aus der Tabuzone gezerrt worden war, jeder hat auf einmal eigene Erinnerungen bekommen und ich hatte so den Eindruck, daß beides zusammentraf, also jetzt, die hab'n sich mit meinem Fall beschäftigt, äh, ihnen sind aber zugleich eine oder mehrere Fälle durch den Kopf gegangen und Fragen sind zum Teil auch aus diesem eigenen Erleben

¹ „Frieda“ war eine schon etwas ältere Auszubildende aus der ehemaligen DDR, die durch ihr Verhalten in der Gruppe und Frau Wenger gegenüber dieser besondere Probleme bereitet hat.

² Frau Wenger verweist auf die bildliche Darstellung ihrer Fallgeschichte zu Beginn des Seminars, in der die Auszubildende „Frieda“ von ihr als „Teufelchen“ be- und gezeichnet wurde.

gestellt worden, hatte ich so den Eindruck. Und sie taten sich alle ein bißchen schwer, des dritte was ma dazu sag'n kann, Fragen zu formulieren, eine fast übertriebene Vorsicht, die auch spürbar war, bei Fragen zu diesem Thema. Dann vielleicht auch das Gefühl der ein bißchen zu eng gefaßten Rücksichtnahme, vielleicht hätten sie gerne direkte Fragen an mich gestellt, hab'n mich aber irgendwo ein bißchen in Watte eingepackt, wollten mich also da nicht direkt mit einer Frage konfrontieren, die sie vielleicht jetzt irgendwie unschicklich oder unpassend empfunden haben, denn mit Sicherheit ging denen natürlich durch den Kopf, wie steht denn der selber dazu, ja? Oder was ist des für a Typ, wir hab'n ihn erst vor zwei, drei Tagen kennengelernt, kann's nicht sein, daß er dadurch, daß er den Fall hier erzählt, vielleicht irgendwas Eigenes damit kompensieren will oder so?"

3. Arbeitsschritt: Erleben - Die Anmutungen durch die Fallgeschichte mitteilen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

(a) Betroffenheit äußern

(b) Sich in Personen hineinversetzen

In den Auswertungsgesprächen haben die Ausbilder die geforderte Stellungnahme über eine eigene Betroffenheit angesichts der Fallerzählung kaum erwähnt. Sie erinnerten sich aber an die Formulierung „Was ist mir unter die Haut gegangen?“. Diese bezogen sie dann allerdings auf den nächsten Arbeitsschritt, in dem es galt, sich mit Personen aus der Fallgeschichte zu identifizieren. Diese „Identifikationsphase“ haben fast alle befragten Seminarteilnehmer - aus unterschiedlichen Gründen - lebhaft in Erinnerung. Diejenigen, die eine Fallgeschichte erzählt haben und bei diesem Schritt nur zuhörten, erlebten die Situation meist ambivalent, wenn nicht sogar als kritische Phase. Auf sie kamen Sichtweisen zu, die ihnen unangenehm waren oder die sie als nicht stimmig mit ihrer Sichtweise und ihren Gefühlen erlebten. Dazu **Frau Waller**, eine erfahrene kaufmännische Ausbilderin: „Also da war ich also wirklich so immer auf'm Sprung und wollte auch 'was dazu sagen, weil des ja doch dann eigentlich Dinge sind, wo ma dann im Nachhinein eigentlich immer Erklärungen geben will für des, was man da gemacht hat und wie ma sich verhalten hat und des is a Punkt, wo ich also scho Probleme, Mühe hatte, mich jetzt da also wirklich 'rauszuhalten. ... Im Prinzip is es sicherlich so, daß ma eigentlich des Gefühl hat, man müßte sich jetzt positiver darstellen, also des korrigieren, des Bild, was die anderen von einem haben. Wobei ich des also jetzt so in der Nachschau sicherlich schon einordnen kann und also da kein Problem damit hab' und des eigentlich sehr positiv sehe, diese Entwicklung, eigentlich so dieses ja Mißgefühl - in einem entsteht das, ah baut sich ja ab durch die Erkenntnis, daß man 'was gelernt hat. ... Also des war, ich würde sagen die kritischste Phase in der ganzen Situation für mich, aber nicht so, daß ich jetzt des Gefühl hatte, die wolln mir da an's Zeug oder die mögen mich nicht oder irgend solche Dinge. Eigentlich, ja, es war eigentlich mehr so 'ne Sache, mich so bei der Stange zu halten und jetzt: 'Na jetzt halt ich mal zurück und laß' es einfach mal so stehen.“

Auf der anderen Seite fühlen sich durch diese Identifikationsversuche mit der eigenen Person die Fallerzähler auch verstanden und in ihrem Bemühen, gute pädagogische Ausbildungsarbeit zu leisten, ernst genommen. Teilweise wird den Fallerzählern durch das Spiegeln der eigenen Person auch erst ihre eigene emotionale Verfaßtheit in der Konfliktsituation deutlich. Sei es, daß sie erstmals die eigene Ohnmacht wahrnehmen oder sie Wut und Verärgerung empfinden. **Frau Stauder**, Ausbilderin in der kommunalen Verwaltung: „Ja, ich bin, ich muß sagen, ich hab' mich eigentlich ziemlich wiedergesehen, ja, weil in meiner Person war ich eigentlich schon richtig erkannt, also mein Bemühen um die Ausbildung, daß ich, ja ich wollte ja 'was erreichen. ... Ich denk', daß das, was ich dann auch gesehen hab', daß ja meine Erwartungen nicht erfüllt werden konnten, daß da a großes Stück Selbstenttäuschung dabei is: ich

bin ja net nur von der Auszubildenden¹ enttäuscht, sondern ich bin höchstwahrscheinlich ein Großteil auch von mir selbst enttäuscht, daß ich des² nicht geschafft hab', weil mein Ziel war ja wirklich, ihr zu helfen, ich will sie ja net unterbuttern. ... Diese schwere Enttäuschung war mir nicht so bewußt gewesen.“

Herr Maibaum, Dozent und leitender Mitarbeiter im Weiterbildungsmanagement einer betrieblichen Fortbildungseinrichtung, schildert sein Erleben des dritten Arbeitsschrittes in folgender Weise: „Ich war in der zweiten Fallgeschichte im Außenkreis und in der dritten Fallgeschichte wieder im Innenkreis. Und da is es mir wesentlich besser gelungen, als ich das zweite Mal dann im Innenkreis war, mich ah, ja frei zumachen, und dann einfach a die Geschichte voll auf mich zukommen zu lassen, dann eben zu sagen, also was hat mich jetzt an dieser Geschichte berührt, was hat mich bewegt, ah wo war ich aufgeregt, wo hat's in mir s'Kribbeln angefangen, wo wär' ich am liebsten aufgestanden oder hätte jetzt 's Agieren angefangen?“

Seine anfänglichen Schwierigkeiten, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, begründet **Herr Maibaum** damit, daß „unser ganzer Erfahrungshorizont insbesondere aus der beruflichen Welt heraus uns weniger veranlaßt, wirklich mit dem Gedanken eines anderen selber zu denken, also versuchen, das mir zu eigen zu machen, ah also dieses Hineinschlüpfen in die andere Rolle is ah einfach aus dem persönlichen sozialen Umfeld heraus eigentlich nie gefordert. ... Ich denke, daß da es ein ganzes Stück einfach der eigene Erfahrungshintergrund schwer macht, sich dann einfach loszulösen und zu sagen: „Okay, ich bin jetzt der andere, ich bin nicht ich, sondern ich bin der andere, ja.“ Ah vielleicht wird's im Fall mit der sexuellen Belästigung einer Auszubildenden durch einen Ausbilder am deutlichsten, ah weil da bewußt geworden ist, ... daß man sich mit bestimmten Personen gar nicht identifizieren will. Und zwar denk' ich, ah, ja weil irgendwo äh die Gefahr is, ... daß die andere Person, in die man sich hineinversetzt, ein Teil der eigenen Person ist.“

Frau Wenger über diesen Arbeitsschritt: „Also am Anfang is es bestimmt ein schwieriger Schritt sogar überhaupt 's erste Mal, daß ma eben dann, also bei dem ersten Fall, in dem ich im Innenkreis saß, fiel ma des also a bißl schwer, des mit dieser Ich-Formulierung, weil des ja eigentlich etwas ganz Ungewöhnliches is, macht ma ja sonst normalerweise nicht, daß ma sich jetzt wirklich in die Person so 'reinversetzt und dann eben auch als „Ich“ spricht. Aber dann, ja war's, ja war's eigentlich kein Problem sich da reinzuversetzen. ... Aber ich glaub', mal so die verschiedensten Personen einfach zu beleuchten, es, ja eröffnet eigentlich ganz neue Perspektiven, auch mal zu schauen, daß nicht immer die eigene Richtung die richtige is ..., daß der andere in seiner Art ja auch recht hat oder auch in seiner Art okay is“.

4. Arbeitsschritt: Erleben - Die Anmutungen durch das Gehörte mitteilen (durch den Fallerzähler)

Für viele Fallerzähler ist es wichtig, nach der ersten Rückmeldung durch die Teilnehmer des Innenkreises ihr Bild von dem Fall nochmals zurechtzurücken oder ihr Handeln durch weitere Informationen zu begründen. Manchen gelingt es gar nicht, sich auf das eigene Erleben, auf ihre Gefühle und ihre Gedanken in der aktuellen Seminarsituation reflektierend zu beziehen. Es scheint notwendig, die eigene Wirklichkeitssicht, sofern sie von den Zuhörenden nicht weitgehend übernommen wurde, wiederherzustellen:

Herr Hollinger ist in einem mittelständischen Unternehmen verantwortlich für die Produktion und die gewerbliche Ausbildung. Er äußert sein Erleben im 3. und 4. Arbeitsschritt so: „Jetzt von meiner Person aus hab' ich mir schon auf die Zunge beißen müssen, daß ich nichts

¹ Wegen deren mangelhafter Leistungen.

² Frau Stauder meint das Anheben der Leistungen der Auszubildenden.

gesagt hab', weil ich eben ein Typ bin, der spontan reagiert. Aber vielleicht tut's ein anderer net so empfinden, also für mich war's, ich hätt' gern mal 'was gesagt' ... und dann hab' ich a nachher wieder das Wort gekriegt, wo ich mich zu den einzelnen Äußerungen äußern konnte und dann hab' ich halt diese angestauten, ich will net sagen jetzt Personen oder irgendwie angestauten Themen ich ja darlegen können im Nachhinein. Ich konnt' mich ja dann äußern, also ich von meiner Person aus hätte es mit Sicherheit nicht hingenommen, wenn ich mich nicht äußern hätte können, da hätte ich mich zu Wort gemeldet und hätte gesagt: 'Da möchte ich jetzt noch 'was dazu sagen', weil manche bauen ja ihre Gedanken auf irgendwas auf aus dem Gespräch, und dann muß man ja sagen oder die Möglichkeit zumindest haben, daß das nicht der Fall sein konnte oder des Wissen die Leute nicht haben konnten, weil sie's ja nicht erlebt haben'.

Ähnlich beschreibt **Frau Waller**, kaufmännische Ausbildungsleiterin, Ihr Erleben dieses Arbeitsschrittes: „Also des war ... ja ich sag' mal ein Befreiungsakt, so is es wahrscheinlich auch gedacht, daß man dann also des, was man da jetzt aufgestaut hat, indem man eben nichts sagt, dann auch noch mal 'rauslassen kann ... wo man sich wieder versucht ins rechte Licht zu rücken'.

Herrn Lorbeer kam dieser Schritt schwierig vor, weil er das Gehörte zusammenfassen wollte: „Ja, ich kann mich an diesen Schritt noch ganz gut erinnern, an die Passage, da hatte ich im Augenblick a bißchen a Problem, ja und nicht nur a bißchen, sondern a erhebliches Problem, weil da soviel im Kopf war, ich hab' s momentan nicht zusammenfassen können.

5. Arbeitsschritt. Spuren suchen - Die Fallgeschichte in ihren verschiedenen Facetten verstehen (durch die Teilnehmer im Innenkreis)

Frau Wenger erinnert sich an diese Verstehensphase besonders durch Deutungsversuche der Innenkreisteilnehmer, die das Handeln ihrer Vorgesetzten nachvollziehbar zu machen suchten. **Frau Wenger** und ihre Vorgesetzte hatten die Kündigung eines Bankauszubildenden während der Probezeit mit zu verantworten: „Also die Verstehensphase, die find' ich irgendwie, hm, so realistisch hab' ich die irgendwie empfunden. Also i kann mich an eins erinnern, da ist meine Vorgesetzte mit d'rin gewesen und da ist a Aussage gefallen, die ja natürlich auch die Vorgesetzte verstehen kann, ahm, weil's natürlich leichter ist, sich in der Probezeit von einem Azubi zu trennen, als wenn er in der Ausbildungszeit ist und das hat den Tatsachen entsprochen. Also des war wirklich a Gesichtspunkt ... also des hat wirklich der Wahrheit entsprochen. ... Und für mich selber war's dann a irgendwie a Wohltat, muß i scho a sagn, wenn natürlich dann a von den andern so kommt, ja ich versteh' jetzt die Frau Wenger in ihrer Situation, wie's jetzt da gehandelt hat, also des geht einem ja selber 'runter wie Öl, gell, weil ma ja dann irgendwo des Gefühl hat, alles was i jetzt gemacht hab', des wird a irgendwo in Frage gestellt. ... Weil ma sich irgendwo dann so verunsichert fühlt, ob ma da richtig gehandelt hat oder ob sich natürlich dann a durch die Phasen so 'rausstellt, daß ma total verkehrt gehandelt hat, tut's einem schon gut, wenn ma dann hört, ich verstehe, wie jetzt da gehandelt worden ist, des hat mir gut getan. ... Ich fand's auch recht interessant, wenn's d'rum gegangen is, ich versteh' auch die Auszubildenden: was die für Meinung jetzt über mich hab'n oder über unser Haus hab'n. ... Und i muß a sagn, also i weiß net, ob ich's zum Anfang der Fallgeschichte, wie ich's angefangen hab' zum Erzählen, ob ich das auch so verstanden hätte.“

Für Frau Wenger waren die Verstehensversuche „komplett 'was Neues, was i no nie so kennengelernt hab'“. Sie fasziniert vor allem die Bandbreite verschiedener Sichtweisen, die ihr zugänglich wurden. Allerdings ist das Erleben dieser Arbeitsphase insofern zwiespältig, als sich zu der Faszination auch der Schrecken über die eigene Begrenztheit in der Wahrnehmung gesellt.

¹ Während der Identifikationsversuche der im Innenkreis Beteiligten.

Während für manche Teilnehmer die Arbeitsschritte ab der Verstehensphase nicht mehr trennscharf zu erinnern sind und sich die Eindrücke aus verschiedenen Arbeitsphasen vermischen, ist **Herr Maibaum** dieser 5. Arbeitsschritt gut erinnerbar: „Also, des denk' ich, ist ah ganz wichtig ah dann aus der Emotion¹ wieder herauszukommen und ganz bewußt mal nach oben zu gehen, also das ganze von oben herab wieder mal zu betrachten, mit dem Hintergrund, den ma vorher erfahren hat. Ja also ... die Informationen so zusammenzutragen, die Emotionen zu berücksichtigen und dann zu sagen: 'Ich versteh', warum eine Person so und so eben war und die Beziehung so und so aufgebaut hat'. Also, das denk' ich, war auch sehr hilfreich, weil wenn man des selber mal auch bewußt übt, so jetzt in künftigen Gesprächen oder in Auseinandersetzung mit anderen, daß man einen breiteren Horizont, größeren Blickwinkel auch bekommt ... und sich auch mal wirklich überlegt, wieso kommt jetzt jemand zu einer ganz bestimmten Einsicht oder zu einem bestimmten Verhalten ... also des quasi erst mal hinterfragen und versuchen, sich hineinzusetzen und ich denke, da kann man im Vorfeld viele Mißverständnisse abbauen.“

Der Ausbildungsleiter **Herr Lorbeer** nimmt die Verstehensphase als weitere Aufklärung der Fallsituation wahr, wie sie im 3. Arbeitsschritt grundgelegt wurde. Das Bemühen um Verstehen ... „war eng gekoppelt mit dem vorherigen Schritt eigentlich, weil in den Rollen ja schon sehr viel zum Ausdruck kam. Des war eigentlich dann die Bestätigung dessen, was auch bei mir so an neuen Gedanken aufgetaucht ist. Des haben dann alle sehr prägnant dargelegt, die für diesen Fall wichtig sind. Auch so der Schritt war sogar ... die Konkretisierung jetzt nochmal des Vorhergehenden. Es ist sehr viel deutlicher geworden, wie die einzelnen Rollen hier zu verstehen sind, also es war ein weiterer Klärungsprozeß, der dem nächsten Punkt ganz wichtig vorausgehen mußte. Hat, hat nicht's Neues jetzt in dem Sinn hier gebracht, wenn ich mich jetzt recht erinnere, aber er hat des, was äh in den folgenden Schritten zum Ausdruck kam, eigentlich nochmal ganz klar herausgestellt“.

6. Arbeitsschritt: Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)

Zuerst werden hier Eindrücke des Fallerzählers Hollinger wiedergegeben, der in seinem Betrieb für die Produktion und die Ausbildung verantwortlich ist. In seinem Fall schildert er die Auseinandersetzung mit einem türkischen Jugendlichen anlässlich der Zwischenprüfung, in der sich der Azubi abfällig über den Wert der Zwischenprüfung und die Leistungsanforderungen äußert. Für **Herr Hollinger** wird diese Arbeitsphase zum Anstoß, grundsätzlich über strukturelle Mängel in der Ausbildungsorganisation seines Betriebs und mögliche Änderungen nachzudenken: „In dieser Phase da hab' ich eigentlich 's erste Mal bewußt wahrgenommen, was überhaupt der äußere Kreis für eine Funktion hat und ich selbst als Fallerzähler hab' eigentlich während des Gesprächs überhaupt net d'rüber nachgedacht über diese Kernthemen. ... Wenn man nur als einzelner mit dem Fall beschäftigt ist, kommen die Kernthemen mit Sicherheit nicht, weil man gar net so tiefgehend da d'rüber nachdenkt oder ma auch net äh, wie soll ich sagen, als einzelner die Problematik sieht, die die anderen sehen, weil vielleicht auch die Zusammenhänge und des dann erst durchleuchtet werden muß und dann ist mir des eigentlich bewußt geworden, was der Außenkreis macht und daß der die tieferliegenden Ursachen findet, wo man d'rüber sprechen muß. Des war mir aber vorher kein Thema, des is mir eigentlich da erst bewußt geworden. ... Ja da drinnen sind ja eigentlich die Schwächen unserer Ausbildung klar geworden; dadurch ist ja auch dieser Abstand² klar geworden. Dieser Fall, was stellt der Auszubildende dar, was stellt der Hollinger dar, dann is ja erst einmal der Aufriß gekommen, welche Lücken³ da d'rin sind ... des war eigentlich die Hauptursachenforschung, was mich zum Nachdenken

¹ Herr Maibaum meint die Emotionen im dritten Arbeitsschritt

² Herr Hollinger meint den Abstand zwischen den Ausbildungsverantwortlichen in seinem Betrieb und dem als Problem erlebten Auszubildenden.

³ Herr Hollinger meint die Lücken im Kontakt zu dem Auszubildenden.

angeregt hat. ... Da drinnen sind ja eigentlich die Fehler transparent geworden, wenn ich die Phase richtig in Erinnerung hab', des war die eine Graphik¹, die haben wir abgezeichnet und die hat mir des gesagt: Wo steht der Hollinger, wo steht der Azubi, wo stehen die Ausbildungsbeauftragten und welche Tätigkeiten hat dann der Hollinger, welche Tätigkeiten hat der Ausbildungsbeauftragte und des war also ganz wichtig für mich, die Graphik da d'rin. Da hat man ja also gesehen, daß da irgendwo eine Lücke ist, wo noch 'was reingehört und sich die Ausbildungsbeauftragten mehr um den Azubi kümmern müssen oder wie auch immer. Und da dran bin ich eigentlich jetzt, in den Gesprächen bei uns da dran zu arbeiten, daß ma da 'was bewirken, selbst in der Geschäftsleitung, wie bei uns in der Betriebsleitung, daß da nicht der Eindruck bleibt, der Azubi is halt da, des is a Abfallprodukt, sondern daß des Bewußtsein da ist, der Auszubildende ist da, um einen späteren Facharbeiter zu erzeugen.“

Einen weiteren Eindruck zur Arbeitsphase der „Kernthemenarbeit“ äußert **Frau Waller**. In ihrem Fall kam ein erwachsener Auszubildender zur Sprache, der nach Meinung von Frau Waller seine Möglichkeiten zur beruflichen Entwicklung nicht genügend nützte. Frau Waller hatte vergeblich versucht, auf den Auszubildenden motivierend Einfluß zu nehmen. In ihrem Erleben dieses Arbeitsschrittes wird deutlich, daß Frau Waller die verallgemeinernde thematische Auseinandersetzung mit dem Thema „Mann-Frau“ in der Arbeitsbeziehung als Entlastung erlebt. Für sie wird deutlich, daß dieses heikle Thema zwar ganz konkret eine Rolle in ihrem Fall und damit in der Beziehung zu ihrem Auszubildenden spielt, aber für sie ist auch wichtig zu erfahren, daß es sich hier um eine Grundproblematik handelt, die in jeder Arbeitsbeziehung eine Rolle spielt und somit alle an der Fallbearbeitung Beteiligten betrifft: „Also in einer Beziehung muß ich sagen, ... hat es mich dann auch gedanklich schon ein bißchen auch noch beschäftigt, so gestern abend und heut' früh so, wo mir manche Dinge eigentlich so schon gekommen sind. Durch des ganze Überdenken, z.B. dieses Thema Mann-Frau-Beziehung, hab' ich dann ja auch nochmal gesagt, des is mir jetzt aufgegangen, daß des und diese und jene Zusammenhänge da wohl auch zu sehen sind. Ich denk', daß es eigentlich 'ne sehr intensive Art is, solche Sachverhalte einmal zu ermitteln oder zu erarbeiten - des bessere Wort. Ich hab's eigentlich als recht positiv empfunden, auch deshalb, weil ich des Gefühl hatte, nicht nur ich hab' 'was davon, sondern die andern auch, also des is nicht mehr mein Fall allein, sondern des ist eine Sache, die eigentlich alle angeht. ... Wenn man sich so in die Anonymität zurückziehen kann, ist es auch irgendwo leichter, wenn dann das Problem an alle gerichtet ist als nur an einen selbst, also des seh' ich schon so, des is sicher auch 'ne Stärke dieser Sache, daß man dann letztendlich mit den, ja Erkenntnissen net allein dasteht, sondern eigentlich zusammen mit der Gruppe, wobei ich auch denke, das hat mich eigentlich auch überrascht, daß ich denk', daß die Gruppe eigentlich ja erstaunlich gut zusammengearbeitet hat. ... Ich muß auch sagen, ich hab' da auch immer so meine Probleme, jetzt also mit fremden Menschen, die also ja ganz unterschiedlich sind, auch so, so sag' ma mal, gleich umzugehen, es bauen sich ja immer spontane Sympathien auf und auch Antipathien und das, find ich, spielt hier eigentlich dann net so die große Rolle.“

In einem dritten Interviewauszug kommt nochmals **Frau Stauder** zu Wort: „Von der Komplexität der Themen und Themenbearbeitung war ich auf alle Fälle überrascht. Es war auch beim ersten Fall so gewesen, daß man aus einem Fall so viel 'rauszieht und dann sind ma ja bei meinem Fall stark auf diese Rollen eingegangen und da war ich von diesem Selbstkonzept von mir erstaunt, ich sag' mal, des hätt' ich mir net so komplex vorgestellt. ... Als wir d'raufgekommen sind auf die Forderungen, die die Stadtverwaltung stellt, also diese Zwänge, denen ich unterworfen bin, des is mir da so richtig bewußt geworden, was für Druck auf mir lastet, also ich hab' des immer gewußt, ich war irgendwie verantwortlich gemacht für die Logik des Beurteilungsverfahrens von Auszubildenden, aber daß des wirklich so stark ist, des hab' ich erst aufgrund der Reaktion von den anderen Seminarteilnehmern gesehen. Also da war ich vollkommen überrascht, das hat mich irgendwie erschlagen, in dem ersten Moment hab' ich gemeint: Muß ich jetzt die Institution Stadt

¹ Er meint ein Organogramm seines Ausbildungsbetriebes, das im Verlauf der Fallbearbeitung erstellt wurde.

verteidigen? Im ersten Moment ... hätte ich am liebsten erklärt, ja des hat doch seinen Sinn und Zweck und es geht net anders und ich muß es doch verantworten vor'm Stadtrat oder vor'm Personalrat als Organisationsausschuß: 'Ich hab's halt net so einfach, wie in der freien Wirtschaft.' Also ich hätt' da am liebsten losgelegt mit weil, weil, weil weil, weil und dann hab' ich mir überlegt, dann hab' ich innerlich zurückgesteckt, weil es in dem Moment auch nicht gegangen ist und es ist eigentlich, eigentlich schon krasser, als es mir jemals bewußt war, daß wirklich so die Last auf die beiden Ausbilderinnen gelegt wird ... oder auch auf unserem Chef liegt, aber daß wirklich da eine Last abgeladen wird, daß dieses ganze System in sich wirklich nicht stimmt, wie z.B. mit dem Beurteilungssystem."

7. Arbeitsschritt: Lernnotwendigkeiten erkennen und die Chancen für Lernen realistisch einschätzen (durch den Gesamtkreis)

Zum Zeitpunkt der Interviews war der 7. Arbeitsschritt noch Bestandteil des vorangehenden Arbeitsschrittes, so daß dazu keine Aussagen vorliegen.

8. Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen (durch den Gesamtkreis)

Daß es so manchem Ausbilder schwer fiel, den Kollegen nicht gleich zu Beginn der Fallbearbeitung Lösungsvorschläge anzubieten, sondern das Problem erst ausführlich zu durchdenken, beschreibt der Ausbildungsleiter **Herr Lorbeer**: „Wie ich's empfunden habe, Dinge strukturiert zu durchdenken, also alles so zu zerlegen, nicht so ineinander reinzudenken und zu schnell zu denken und aus der Hüfte zu schießen, das war eigentlich für mich das Bemerkenswerteste an dem Seminar, daß ma also in Schritten einem Problem die Lösung zugeführt hat, ah wie g'sagt, was für die Moderatoren manchmal sicher nicht so einfach war, weil wir unsere Ideen schon 'reinwerfen wollten in Körbe, die noch gar net aufgestellt waren (lacht). Des da mußten wir uns also erst a bißchen daran gewöhnen. ... Dieses Leistungsdenken, des man wahrscheinlich mit sich herumschleppt: 'Jetzt kommt a Frage oder jetzt kommt ein Thema, Du mußt jetzt versuchen dazu gute praktikable Lösung zu finden', das mußten wir erst anders begreifen, dieses Lösen, daß wir uns wirklich an die Schritte halten und nicht jetzt einfach unsere Ideen, die uns kommen, plötzlich und schnell schon in den Ring werfen, also des des Tiefergehen, des Durchdenken unserer eigenen Ansätze, Denkansätze, das hat a bißchen Einführungsprobleme bereitet, aber im positiven Sinne, ja. Wenn ma's dann mal verstanden hat und hat sich danach gerichtet, hat man eigentlich diesen Lösungsweg äh als ganz hervorragend verstanden.“

Frau Wenger zu diesem Arbeitsschritt: „Also zum einem muß ich sagen, hm, i hab' mir ja selber schon so Handlungsmöglichkeiten irgendwo ausgesucht. Also was i jetzt unabhängig von dem Seminar vielleicht mit dem Kurs getan hätte und war eigentlich auf den Punkt ziemlich gespannt, was da kommt. Und i war eigentlich a gespannt, ob a des für mich etwas Unangenehmere kommt oder auch vielleicht, daß des Angenehmere kommt. Also das Angenehmere wär' natürlich für mich gewesen, ich soll ... des jetzt so belassen wie's ist¹. ... Ich hab's net g'schafft, über meinen eigenen Schatten zu springen und da hineinzugehen, da hab' ich einfach Angst davor gehabt. Und dann is ja des Angebot dann gekommen, mit der Kursgruppe d'rüber zu sprechen und zwar einfach a aus dem Anlaß heraus von dem Seminar. Und des war für mich a irgendwo so der Anker, weil dann war mir klar, okay, i muß mit der Kursgruppe sprechen und i hab' jetzt a die Bestätigung gekriegt, ich kann mich nimmer länger drücken.“

Herr Lorbeer äußert sich mit Bezug auf seinen Fall um die vermutete sexuelle Belästigung einer Auszubildenden durch einen Ausbilder wie folgt: „Ich glaube, daß ein wirklich praktikabler Lösungsansatz von niemand so richtig gekommen ist. Da hat man gemerkt, viele Lösungs-

¹ Frau Wenger meint, sie solle ihre Auszubildenden weiterhin über ihre eigene Rolle bei der Kündigung des Auszubildenden im Unklaren lassen.

ansätze, jeder hat wahrscheinlich gespürt, des liegt bei einem selber, ganz wesentlich, wie ma sich hier verhält oder wie man selber zu diesen Dingen steht. Äh, ich glaube, da taten sich alle schwer, inklusive ich. ... Es hat sich nur um ein Thema gerankt am Schluß, ja, dieses rechtzeitige Eingreifen, ah, wenn ich mich noch recht erinnere, aber irgendwie hatte ich des Gefühl, jeder war dann mit diesen Lösungsansätzen, mit dem, was er in den Korb gegeben hat, nicht so ganz zufrieden, bleibt mir so als Erinnerung.“

Frau Matzner, kaufmännische Ausbilderin in einer Fortbildungseinrichtung, beurteilt diesen Arbeitsschritt kritisch. Handlungsmöglichkeiten dem Fallzähler anbieten, im Sinne von Ratschläge erteilen, lehnt sie ab: „Also da hatt' ich meine Probleme, muß ich ehrlich sagen, weil ich des eigentlich, ja es is sehr problematisch, jemandem etwas zu raten. In jedem Ratschlag, es sind ja zwei Worte, des eine ist ein Rat und des andre is ein Schlag. Gut, jetzt aus der Kompetenz, denk' ich, die wir alle hatten, war mit Sicherheit ein Rat vielleicht möglich. Ich persönlich tu mich einfach a bißl hart, mein' ich, denk' halt, der Fallzähler oder die Fallzählerin haben damit ja schon irgendwo für sich 'ne Lösung gesehen und des auch für sie dann in Ordnung und richtig is und wenn jetzt dann ich komm' und sag', also ich würd' des jetzt so machen, kann es nur als reine Anregung dienen. ... Also wenn ich ihm die Handlungsperspektiven aufzeige, is es mit Sicherheit, ja, es is 'ne Bereicherung, nur ich denk', des war ja eben so in dem ganzen Verstehen schon a gewisser Handlungsspielraum, der so sichtbar wurde und dann auch noch mal bei den Themen, also ich fand', des war irgendwo dann nochmal so eine Zusammenfassung. Ich weiß, in irgendeinem Fall ..., da hatte es mich also wirklich noch gestört“.

9. Arbeitsschritt: Sich vergewissern - Einsichten und Handlungspläne aus der Fallbearbeitung für die eigene Arbeit ableiten (durch jeden einzelnen Teilnehmer)

Frau Stauder: „Ich habe viele Punkte, wo ich anpacken möchte, wo ich 'was verändern möchte und ich spür' jetzt in mir viel Energie. Aber irgendwie hab' ich auch a Angst, daß ich mir da irgendwie zuviel, daß ich mir vielleicht zuviel vornehme oder so. Also ich sag' mir jetzt, ich muß auf alle Fälle darauf hinwirken, daß mit den Ausbildern enger zusammengearbeitet wird - mit den nebenamtlichen Ausbildern. Ich weiß auch, daß wir schon auf'm Weg dazu sind, aber ich weiß, daß ich sie auf jeden Fall sehr viel mehr verstärken muß. Oder auch mit dem Beurteilungssystem, des wär' ja auch jetzt zu überlegen, geht wieder voll auf Noten aus und ist wieder von den Ausbildern abhängig. Also ich möcht' zwar 'was ändern, aber ich weiß net, ob ich's durchsetzen kann.“

Herr Lorbeer: „Ja, da war ich noch stark unter dieser Erkenntnis gestanden, zu dem, was ich da jetzt sagte¹. Ich glaube, daß ich da ganz deutlich erkannt habe, wo das Problem dieses Falles eigentlich lag, bei diesem Schritt 'Sich Vergewissern'. Und zwar, wie gesagt, in der eigenen Betrachtungsweise lag es also auch sehr stark. Man hat immer so das Gefühl gehabt, da war jemand, dem muß ma des Handwerk legen, auf die Finger klopfen usw.. Dann auf einmal erkennt man, daß ma der Fall ja selber auch mit ist, ja ma ist mit diesem Fall, ma steckt ganz stark mit d'rin. Des is ma bei dem Punkt 'Vergewissern' eigentlich ganz deutlich geworden. Ich weiß net, ich hatte den Eindruck, bei den andern war's ähnlich, ja.“

Frau Matzner: „Also, ich find' diesen Schritt sehr wichtig. Weil sonst is halt, der Fall des is dann eins, die allgemeinen Thesen is des andere und dann kann ma halt dann sehr bequem sagn: 'So, des war's also jetzt'. Aber grad dieser Schritt is ja wichtig, ich muß ja hier an Transfer schaffen für mich persönlich. Und wenn ich des versäume, dann war's bestimmt 'ne ganz interessante Geschichte, aber ansonsten glaub' ich, bleibt dann eigentlich nicht so viel hängen. Und ich für mich möchte mir des dann einfach so weit aufbereiten, daß gut, der Fall dann für mich in den

¹ Herr Lorbeer meint, wie problematisch sein Handeln war, aus Rücksicht und Vorsicht gegenüber dem verdächtigten Ausbilder nichts zu tun.

Hintergrund tritt und diese Karten mit meinen Aufgaben, die ich mir geschrieben habe, eigentlich in den Vordergrund.“

10. Arbeitsschritt: Über Erfahrungen mit der Fallarbeit berichten (durch die Gesamtgruppe)

Herr Hollinger: „Beim 'Rausgehen aus dem Arbeitsreis, um auf die Arbeit zurückzuschauen, da hab' ich gedacht, des muß 'was mit Psychologischem zu tun haben, also so richtig kapiert hab' ich's nicht. Wobei dann ja auch wiederum, es sind ja Gesprächigere dabei und sind weniger Gesprächigere dabei, also Teilnehmer, die können 'was sagen, wieder andere, die halten sich halt zurück und, ja wie hab' ich des erlebt, hm? Gut, es war vielleicht gut, durch des Aufstehen und das 'Rausgehen tut sich ja der Körper schon amal umstellen, ansonsten wär' ma halt dort gesessen und hätt'n vielleicht so 'rüber und 'nüber diskutiert. ... Ich glaub', wenn wir sitzen blieben wärn, hätten wir diesen Schritt net machen können, daß ma des abgeschlossen gesehen hätte und dann den nächsten Schritt angegangen, weil des war ja dann ... 'was ganz anderes und des muß irgendwie so, ja daß des bewirken sollte, daß des irgendwie so'n psychologischen Abschluß geben sollte, so hab' ich's empfunden.“

Herr Schindler, ein Ausbildungsberater: „Also des war sehr wichtig meiner Ansicht nach, nochmal auf den Fall zu schauen, ich war in meinen Gedanken eigentlich noch net fertig. Es war wichtig, daß ma's nach jedem Fall gemacht hat, weil sonst, wenn ma des nicht gemacht hätte, dann hätt' ma vielleicht einen, was einem nicht gefallen hätte, nicht beachtet gehabt und hätte es immer nach sturem System gemacht. Und so konnte man's flexibler machen. Des war dann auch in dem dritten Fall, wo ma dann gesehen haben, aha jetzt sind fließende Übergänge¹, des war einfach wichtig, daß ma gemerkt hat, des muß net immer so abgehackt sein; es ist zwar sinnvoll, wenn's so abgehackt is², aber wenn fließende Übergänge sind, oder auch mit der Zeit, oder mit anderen Sachen. ... Ich muß sagen, mir hat auch 'was net gefallen, und zwar einmal, wo ma bis halb acht gearbeitet haben, da hab' ich gemerkt, ich bin voll, da hab' ich auch vorher schon, zehn Minuten vor halb sieben, wenn ich ehrlich bin, auf die Uhr geschaut und hab' gesagt, jetzt kann i nimmer, jetzt, es geht nimmer“.

Herr Lorbeer: „Das war für mich neben allen anderen Schritten mit der positivste, einfach diese Symbolik, die da d'rin war, man löst sich jetzt aus dieser Runde und geht da zurück in eine Ecke, schaut auf das, wo man eben noch saß zurück, also rein dieser symbolische Schritt hat also da wieder a Menge freigesetzt, muß ich sagen, also des find' ich, hab' ich recht gut empfunden. ... Also ich halte das letzte für unerläßlich, ja. Da könnte man sich sogar noch länger dabei aufhalten, weil dann kommen ja nicht nur Gedanken, die den Fall unmittelbar betreffen, die sollen auch eigentlich gar net so kommen. Des geht ja um die Art, wie man sich gefühlt hat, dort in der Runde. Was mir aufgefallen ist beim ersten Fall, als wir da in die Ecke gingen und zurückgeschaut haben, da muß ich sagen, da sind auch so paar Relais umgefallen, die für die nächsten Fälle dann wichtig waren. ... Weil es war ja a Fall gelaufen, man hatte jetzt die Gewißheit gehabt, so kann man eine Lösung finden, so kann man wirklich einen Fall durchdenken, durcharbeiten. Man geht eigentlich mit, g'rade diese Schritte am Anfang, diese enge Identifikation mit den Rollen hat doch dazu geführt, daß man sich ganz tief hineingedacht hat, tiefer, als man sich des eigentlich vorher vorstellen konnte.“

¹ Von Arbeitsschritt zu Arbeitsschritt.

² Herr Schindler meint, daß die Arbeitsschritte klar voneinander abgegrenzt und nacheinander durchgearbeitet werden.

7. Der Zusammenhang von Fallarbeit und Kompetenzentwicklung

oder: Welche Auswirkungen können von der fallorientierten Fortbildung auf das berufliche Handeln der Ausbilder erwartet werden?

7.1 Interessenlagen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellseminare gilt es, das Fortbildungskonzept daraufhin zu untersuchen, inwieweit es seinen Anspruch einzulösen vermag, **die Ausbilder über die Bearbeitung von „Fällen“ zu einem qualifizierteren, kompetenteren und damit professionelleren Umgang mit Situationen und Problemlagen ihres Berufsalltags zu befähigen**. Dieser Frage nach der Bedeutung der fallorientierten Bildungsarbeit für das alltägliche Berufshandeln gilt nicht nur das besondere Interesse der Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft¹, sondern einer ganzen Reihe anderer Interessenten an Weiterbildung:

* Die **Betriebe**, die in aller Regel die Teilnahme der Ausbilder an der Weiterbildung legitimieren und finanzieren und die von Weiterbildungsmaßnahmen - heutzutage vielleicht mehr denn je - erwarten, daß sie ihre Mitarbeiter zu kompetenterem beruflichem Handeln befähigen. Betriebe sind Organisationen, die vor schlecht-strukturierten und komplexen Entscheidungsproblemen stehen und deren Bestands- und Fortschrittsfähigkeit wesentlich davon abhängt, inwieweit es den Mitarbeitern gelingt, in ihren jeweiligen Aufgabenbereichen „bestandssichernde“ und „Fortschritt ermöglichende“ Entscheidungen zu treffen und Problemlösungen zu finden. In der neueren Organisationstheorie wird in diesem Zusammenhang die These vertreten, daß die Entwicklung bzw. die „Fortschrittsfähigkeit“ einer Organisation (Unternehmen, Betrieb) von ihren Fähigkeiten abhängt, ihre „Responsivness gegenüber Bedürfnissen und Interessen von Betroffenen“² zu entfalten bzw. zu steigern. *„Bedürfnisse und Interessen können nur berücksichtigt werden, wenn die Organisation sich sensibel gegenüber den verschiedenen Lebens- und Sprachformen zeigt, in deren Kontext die Bedürfnisse und Interessen artikuliert werden. In einer weiteren Sicht schließt die Responsivness auch die Sensibilität gegenüber denjenigen Kontexten ein, in denen sich relevantes Wissen befindet.“*³ - Der Bereich der betrieblich organisierten Berufsausbildung gehört zu diesem Szenarium. Auf die Bedürfnisse und Interessen der an der Berufsbildung Beteiligten sensibel zu reagieren (d.h. zu handeln) und diese Fähigkeit durch die Aneignung der entsprechenden Einstellungen, Orientierungen und Deutungsmodi sowie des entsprechenden Wissens zu fördern und zu stützen gehört dann zu den elementaren Interessen der Betriebe. Entsprechende Erwartungen richten sich an Weiterbildungsmaßnahmen.

* Die **Weiterbildungsträger und Dozenten**, die in einer marktorientierten Weiterbildungslandschaft darauf angewiesen sind, daß ihre Bildungskonzepte von den „Abnehmern“ von Weiterbildung positiv besetzt werden. Sie sind Abhängige der Weiterbildungsnachfrage und in dieser Form mit den eben beschriebenen Erwartungen der Betriebe an Weiterbildungskonzepte unmittelbar verkoppelt⁴.

¹ Im Kontext des Modellversuchs vertreten durch das Projektteam, das sich die Frage nach dem Verwendungszusammenhang der fallorientierten Fortbildung zu einer Leitfrage des Modellversuchs gemacht hat.

² Kirsch 1995, S. 96

³ Ebenda, S. 96

⁴ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 8 dieses Ergebnisberichtes. Dort wird das „fallorientierte Bildungskonzept“ ausführlich aus der Perspektive von Weiterbildungsanbietern diskutiert.

* Die Teilnehmer an der Weiterbildung selbst, die aus einem spezifischen Interessens- und Erwartungshorizont heraus ihre Weiterbildungsteilnahme begründen und deren überraschendes Interesse es ist - dies wird als vorläufige These hier eingeführt - über berufliche Bildung ihre berufliche Handlungsfähigkeit entweder zu begründen, zu erweitern oder erfahrene Handlungsproblematiken und -irritationen zu überwinden.¹

Das hier zur Bearbeitung stehende Thema, inwieweit ein Zusammenhang zwischen einer Weiterbildungsmaßnahme - entwickelter Kompetenz und (verändertem) beruflichem Handeln besteht, wird in der aktuellen Diskussion um die Leistungsfähigkeit von Weiterbildung² unter dem Stichwort „Lerntransfer“ diskutiert. **Lerntransfer wird so zur Herausforderung für „fallorientierte Fortbildung“.** Dazu im folgenden einige allgemeine Überlegungen, die den Boden für die Reflexion der Bildungswirkungen „fallorientierter Fortbildung“ bereiten sollen.

7.2 „Fallorientierte Fortbildung“ und Lerntransfer

Das Konzept der fallorientierten Fortbildung beinhaltet eine ganze Reihe an Bildungs-**„potentialen“**, die sich im günstigsten Fall über die **Lernbemühungen** der Teilnehmer in der Fallbearbeitung als **Bildungswirkungen** einstellen können. Dieser Verweis auf das „können“ ist nichts anderes als der Ausdruck der Einschätzung des **empirisch Machbaren** und des **pädagogisch Begründbaren**³, auch und vor allem in der Erwachsenenbildung. Die (empirische) Einsicht ist, daß fallorientierte Fortbildung, wie jede Art organisierter Bildung, aus der Sicht der Teilnehmer lediglich einen **Handlungsraum** darstellt, den sie mit ihrer gewordenen Persönlichkeit, ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen 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 dieser Teil 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. geringe Bedeutung“ für die Neugestaltung des beruflichen Alltags bis „hohe Bedeutung“ für die Neugestaltung des (schwierigen) beruflichen Alltags.

Das damit eingeführte Thema wird in der Fachdiskussion mit dem Begriff der **Transferproblematik** gefaßt. Lerntransfer ist eine lerntheoretische Kategorie und meint die Fähigkeit, das an spezifischen Lernorten, z.B. in fallorientierten Fortbildungsseminaren Gelernte

¹ Vgl. dazu die weiteren Ausführungen in diesem Teil. Über die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Konsequenzen die Teilnehmer an den Seminaren für ihre Berufspraxis gezogen haben, läßt sich auch erschließen, welche Interessen sie mit ihrer Weiterbildungsteilnahme verknüpften.

² Angeheizt wird diese Diskussion durch die immer restriktiveren ökonomische Rahmenbedingungen für die Weiterbildung, ihren Niederschlag findet sie unter anderem im Bemühen um Bildungs-„controlling“.

³ Damit wird darauf hingewiesen, ohne daß dieser Gedanke an dieser Stelle vertieft wird, daß das empirisch Machbare noch lange nicht pädagogisch begründbar sein muß. Im konkreten Fall lautet deshalb die Frage, ob es, selbst wenn dies empirisch möglich wäre, pädagogisch wünschenswert (d.h. begründbar) sein kann, daß Erwachsenenbildner durch pädagogische Interventionen im Subjekt Wirkungen herstellen können sollten. Die Beantwortung dieser Frage führt zu den bildungstheoretischen und damit ethischen Grundlagen der Erwachsenenbildung. Zu dieser Grundsatzproblematik wird auf das Buch von E. Meueler verwiesen, der in „Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung“ (Meueler, E. 1993) mögliche Maßstäbe zur Beantwortung dieser Frage anbietet. Vgl. dazu auch in neuester Zeit Hentig, H.v. 1996, der den Bildungsbegriff aktualisiert.

auf den beruflichen Alltag beziehen und anwenden, also transferieren zu **wollen** und ggfs. dann auch zu **können**. Gelingender Lerntransfer setzt also zweierlei voraus:

- (a) Teilnehmer, die tatsächlich daran interessiert sind, Bildungsangebote auf ihren Berufsalltag zu beziehen und
- (b) Bildungskonzepte, die diese Absicht unterstützen und nicht behindern oder zerstören.

Zu (a) Es klingt möglicherweise etwas irritierend wenn hier unterstellt wird, daß es Weiterbildungsteilnehmer geben soll, die bewußt und geplant keine Beziehung zwischen Lernalltag und Berufsalltag herstellen wollen. Eine Weigerung dieser Art rührt an den Sinn der Bildungsarbeit. Als merkwürdig würde diese Unterstellung dann empfunden, wenn man das Bildungsangebot mit der Bildungswirkung gleichsetzte, also unterstellte, daß das, was Teilnehmern angeboten wird, letztlich auch gelernt wird. Dies wäre eine sehr naive Vorstellung von den Wirkungen pädagogischer Tätigkeit; zu vermuten ist jedoch, daß sie zumindest als „Wirkungsidee“ in der Weiterbildungspraxis, bei den Anbietern und Dozenten sowie bei jenen, die Beschäftigte zur Weiterbildung delegieren, weit verbreitet ist. Sie legitimiert die eigene Tätigkeit und das gesamte Weiterbildungssystem.

Diese Sicht negiert jedoch, daß man Menschen „nicht zum Lernen veranlassen kann“, sondern daß das Lernen einen autonomen Akt eines selbstbestimmten Subjektes darstellt. Läßt man diese Auffassung vom Lernen zu, stellt sich die Frage, was Menschen veranlassen könnte, zu lernen. In der beruflichen Erwachsenenbildung stellt sich die speziellere Frage, was **erwachsene** Menschen veranlassen könnte zu lernen und das Gelernte auf den Berufsalltag zu transferieren. Eine generelle Antwort auf diese Frage zu geben ist deshalb schwierig, weil die Entscheidung von Subjekten, in ihrem Leben eine **Lernschleife** einzulegen, auf ihre spezifischen, ihrem Status als Erwachsene entsprechende, **Interessen** und **Lebenspläne** verweist. Diese wiederum fußen auf den beruflichen und lebensweltlichen Konstellationen und Zusammenhängen. Letztlich muß dem Subjekt das Lernen in Weiterbildungsveranstaltungen vor dem Hintergrund dieser Interessen und Lebenspläne als **sinnvoll** erscheinen, also als eine Handlung, die „mit Sinn gefüllt ist“. Wie diese Sinnkategorie konkret bestimmt wird, entscheidet jedes Lernsubjekt autonom.

In beruflichen Lebenszusammenhängen gibt es aus der Sicht der Lernsubjekte eine Vielzahl von „sinnhaften“ Begründungen, eine Lernschleife einzulegen. Eine der stärksten Begründungen ist sicherlich, den im Berufsalltag auftauchenden Handlungsproblematiken besser gewachsen zu sein, also seine berufliche Handlungssouveränität zu behalten, wiederzugewinnen oder zu verbessern. Ob und ggfs. welche Handlungsproblematiken sich stellen und ob diese über Weiterbildungsbemühungen angegangen werden sollen ist wiederum Ergebnis einer autonomen Definition der Situation durch das Subjekt. Diese Entscheidung wird zur konkreten Erwartung des Teilnehmers an die Weiterbildungsveranstaltung.

In beruflichen Lebenszusammenhängen gibt es aus der Sicht der Subjekte indes auch gute Gründe, nur so zu tun, als ob man eine Lernschleife einlegen wollte. Die Beschäftigten stehen in den Betrieben in vielfältigen Abhängigkeits- und Machtbeziehungen, die sich als betriebliche Herrschaftsstruktur abbilden und die im Einzelfall Bedrohungscharakter annehmen können. Bedroht werden im Zweifelsfalle die subjektiven Interessen und Lebenspläne, die sich von den betrieblichen (Lern-) Anforderungen in aller Regel mehr oder weniger unterscheiden. Wenn Betriebe an ihre Mitarbeiter dezidierte Weiterbildungserwartungen stellen, die diese wiederum als **nicht begründet definieren**, ist Lernwiderstand die Folge. Eine

offene Form des Lernwiderstandes besteht darin, die dem Mitarbeiter vom Bildungsmanagement zugemuteten Weiterbildungsanstrengungen einfach abzulehnen und darauf zu verweisen, daß die eigenen Kompetenzen ausreichen, um die beruflich-betrieblichen Anforderungen zu bewältigen. Eine **versteckte Form des Lernwiderstandes** besteht darin, den von außen definierten Lernanforderungen durch die Teilnahme an der Weiterbildung zu genügen, tatsächlich in der Bildungssituation jedoch nicht zu lernen.

Was haben diese allgemeinen Überlegungen zum Lernen von Erwachsenen in beruflichen Lebenszusammenhängen mit der Lerntransferproblematik zu tun? Sie weisen darauf hin, daß Bildungskonzepte, ganz gleich wie sie didaktisch strukturiert sind, nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die „Lösung“ der Lerntransferfrage sind. Wenn die „Abnehmer“ von Weiterbildung sich darüber beklagen, daß die teuren Weiterbildungsprogramme nicht zum erhofften Erfolg führen, dann muß die Ursache im Einzelfall nicht darin liegen, daß die herkömmlichen Bildungskonzepte dieser Frage zu wenig Aufmerksamkeit widmen. Die Ursache mag eben auch darin begründet sein, daß die gesamte „Arbeits- und Weiterbildungskultur“ des Betriebes Lernwiderständigkeiten provoziert, die sich unterhalb des offiziellen Weiterbildungsverständnisses (der betrieblichen Weiterbildungsideologie) ausbreiten und Lernen be- bzw. verhindern. Daran ändern dann auch die „modernen“ arbeitsplatznahen Bildungskonzepte nichts. Sie sind als eher hilflose, weil aktionistische Handlungen zu begreifen die nur verdecken, daß der Betrieb aus der Sicht des Weiterbildungsadressaten keinen begründeten Anlaß zum Lernen bietet.

Zu (b) Wenn sich Subjekte entschieden haben, ihre beruflichen Handlungsproblematiken durch Lernen zu bearbeiten, wird die Frage wichtig, welche Bildungskonzepte diesem Anliegen am ehesten Rechnung tragen können. Dann wird es für die Lernsubjekte substantiell, manchmal auch existentiell, daß ihre diesbezüglichen Erwartungen vom Konzept nicht enttäuscht werden - die Sinn dimension des Lernens wäre damit zerstört. Das Konzept der „fallorientierten Fortbildung“ bürdet einen Teil der Last der Unterstützung des Lerntransfers der Teilnehmer über das Arbeitsmodell den Fallberatern und allen Seminarteilnehmern auf. Die Schritte 5, 6, 7, 8 und 9 sind unter diesem Gesichtspunkt besonders interessant.¹

Ob sich das Transferpotential des Fortbildungskonzeptes entfalten kann, hängt also einerseits von den je spezifischen Festlegungen jedes einzelnen Teilnehmers ab (Offenheit für Lerntransfer vs. Lernindifferenz oder gar Lernverweigerung), andererseits natürlich auch von der Kompetenz derjenigen, die an der Fallbearbeitung teilnehmen. Transferbereitschaften von Teilnehmern zu zerstören ist im Prinzip keine Kunst, die im Bildungskonzept angelegten Potentiale auszuschöpfen deshalb eine Herausforderung an die Kompetenz aller an der Fallbearbeitung Beteiligten, insbesondere der Fallberater.

7.3 Lerntransfer als Forschungsproblem

Stellt man nun noch die Frage, wie der Zusammenhang von Bildungsmaßnahme - Kompetenzentwicklung und beruflichem Handeln am ehesten „erkannt“ werden kann, wird man auf die **Forschungsmethodologie** zurückverwiesen, wie sie im wissenschaftlichen Bereich entwickelt und diskutiert wird.² Das Projektteam wählte den Weg über die themenzentrierte Befragung der Weiterbildungsteilnehmer, der Ausbilderinnen und Ausbilder, die die Modellseminare besucht hatten. Die Begründung dafür ist, daß die Teilnehmer, sofern ihre

¹ Vg. dazu das Kapitel 6.2 über das Arbeitsmodell der fallorientierten Fortbildung.

² Vgl. dazu das Kapitel 4. Dort wird das Methodenrepertoire der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt und mit den thematischen Anliegen des Modellversuchs verknüpft.

Weiterbildungsanstrengungen auf den eben dargelegten Interessenlagen beruhen, die eigentlichen Experten sind, um über den Zusammenhang von Bildungsmaßnahme, Kompetenzentwicklung und beruflichem Handeln Auskunft geben zu können. Von den insgesamt 82 Teilnehmern an allen Modellseminaren wurden 54 Ausbilder, in der Regel mehrere Monate nachdem sie wieder an ihren Arbeitsplatz zurückgekehrt waren, nach ihren Erfahrungen mit dem fallorientierten Fortbildungskonzept sowie dem (möglichen) Zusammenhang zwischen dieser Fortbildung und ihrem beruflichen Handeln befragt. Diese Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und die meisten davon verschriftlicht.

Diese Transkriptionen sind die Grundlage für die folgende Erläuterung möglicher Zusammenhänge zwischen Bildung und Handeln. Sie werden in zwei unterschiedlichen Weisen zur Klärung dieser Frage benutzt:

* Einerseits in der Weise, daß **zwei vollständige Transkriptionen** von Interviews mit Ausbildern dargestellt werden; eines der Interviews wird zusätzlich noch mit einer rekonstruierten Fallarbeit des Interviewten (Fallerzählers) verbunden. Die „Vollständigkeit“ der Darstellung wurde deshalb gewählt, um dem Leser einen **authentischeren Einblick** in die zur Diskussion stehenden Zusammenhänge zu vermitteln als dies der Fall ist, wenn die erhobenen Daten sofort einer wissenschaftlichen Verdichtung und Typisierung unterworfen werden. Die beiden Interviewbeispiele werden zusätzlich unter dem Kriterium „Lerntransfer“ vom Projektteam diskutiert.

* Andererseits in der Weise, daß eine **begrenzte Anzahl von Interviews** einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden, so daß nicht nur die teilnehmerspezifischen Unterschiede in den Wirkungen der Fallarbeit erkennbar werden, sondern auch deren Verknüpfbarkeit.

Beide Darstellungstypen geben dem Leser zu erkennen, auf welcher Seite des Wirkungskontinuums zwischen:

- * „**hoher Bedeutung für das Lernen und die Neugestaltung des Berufsalltages**“ und
- * „**geringer oder gar keiner Bedeutung für das Lernen und die Neugestaltung des Berufsalltages**“

die dargestellten Beispiele anzusiedeln sind.

7.4 Das „Bildungsschicksal“ von Herrn Klein (1. Beispiel)

7.4.1 Der Fall „Lüge“ von Herrn Klein

Aus technischen Gründen existiert von dieser Fallbearbeitung, die in einer Kleingruppe mit insgesamt 5 Teilnehmern und zwei Fallberatern sowie einem Zeitrahmen von 60 Minuten durchgeführt wurde, kein Tonbandprotokoll. Deshalb wurde dieser Fall in seinen groben inhaltlichen Strukturen und die Verstehensarbeit in ihren wesentlichen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vom Projektteam auf der Grundlage von Notizen und Erinnerungen nachskizziert. Diese Skizzierung läßt den tatsächlichen Verlauf der Verstehensarbeit im Fall nur ahnen, weil sie rational aufbereitet ist. Der empathische, perspektivenverschränkende

Teil des Verstehensprozesses: „Ich verstehe Herrn Klein's Handlungen als begründet, wenn ich folgende mir plausible Begründungen für sein Handeln einführe:“, geht dadurch völlig verloren.¹

Das entstandene Skript wird im folgenden dargestellt. Es enthält auch eine knappe Rekonstruktion des Deutungsrahmens von Herrn Klein. Diese wurde von den beiden Wissenschaftlern² nach der Fallbearbeitung durchgeführt. Das Skript läßt insgesamt das Ergebnis der gedanklichen Bemühungen der beiden Wissenschaftler und Fallberater erkennen, sich die Fallsituation, die Sinnhorizonte und die thematischen Deutungsrahmen für das Handeln der Hauptakteure zu erschließen und einen Teil dieser Erschließungen im Fallbearbeitungsprozeß Herrn Klein zur Verfügung zu stellen. Wie dieses Angebot von Herrn Klein wahrgenommen wurde, welche Konsequenzen er aus der Fallarbeit für sich gezogen hat und wie dies wiederum in seinen beruflichen Alltag hineinwirkte wird über die Darstellung und Analyse des Interviews mit Herrn Klein deutlich werden.

7.4.1.1 Die Entfaltung der Berufssituation von Herrn Klein

Herr Klein arbeitet als Ausbilder/Lehrer und Fachgruppenleiter in einem Weiterbildungsunternehmen, das u.a. auch Umschulungsmaßnahmen durchführt. Gegenwärtig sind x-Schüler³ für die Umschulung eingeschrieben, deren Kurse jeweils zwei Jahre dauern. Das Durchschnittsalter der Schüler liegt bei ca. 24 Jahren. Herr Klein selbst untersteht direkt der Geschäftsleitung, die aus einem Vorstand und zwei Stellvertretern besteht. Das Verhältnis zum Vorstand beschreibt Herr Klein als außerordentlich gut und vertrauensvoll; eher spannungreich gestaltet sich die Beziehung zu einem der Stellvertreter aufgrund divergierender Standpunkte. Herr Klein bezeichnet die Vorstellungen dieses Vorstandsmitglieds als „konzeptlos“. Der 2. Stellvertreter entbehrt jeder Wertschätzung von Herrn Klein, da er bei sachlichen Auseinandersetzungen mit „drei schlagkräftigen Argumenten umgeblasen“ werden könne. Herr Klein sieht sich in diesem Unternehmen durch diese Konstellation in einer starken Position. Ihm unterstehen eine Anzahl von Ausbilder-Kollegen, davon „einige Anfänger“. Herr Klein ist auch Mitglied in einem Prüfungsausschuß.

In pädagogischer Hinsicht beschreibt sich Herr Klein als „autoritären“ Ausbilder, der „gut erklärt“, „engagiert“ und „aufmerksam“ ist und sich um vollständige Unterrichtsunterlagen für die Umschüler und medientechnisch perfekt vorbereitete Unterrichtsmittel bemüht. Er selbst gesteht sich im Umgang mit den Kursteilnehmern Unbeherrschtheit und Ungeduld zu, von den Schülern fordert er weitestgehende Anpassung an die von ihm gesetzten Normen. Wer den Leistungsanforderungen, so wie sie Herr Klein definiert, nicht genügt, den „siebt“ er zu einem frühen Zeitpunkt aus der Maßnahme aus. Deshalb bestehen seit nahezu 20 Jahren alle die zur Prüfung zugelassenen Schüler die Prüfung. Dieser Umstand ist Herrn Klein im Interesse der Umschulungsstätte besonders wichtig, darauf ist er auch stolz.

Gegenüber den Ausbilderkollegen wirkt er beaufsichtigend und kontrollierend. Auffälligkeiten bei den Kollegen, seien es persönliche Verhaltensweisen oder Sachverhalte, die sich im Unterricht der Kollegen abspielen, werden von ihm registriert und „abgestellt“. Er schaltet sich insbesondere ein, wenn es zu Schwierigkeiten im Unterricht kommt.

¹ Vgl. dazu die beiden im Materialband abgedruckten Fallbearbeitungen (Fall Larsen; Fall Wenger), bei denen diese Anteile des Verstehensprozesses nachvollzogen werden können.

² Die beiden Wissenschaftler waren in dieser Seminarsequenz als Fallberater tätig. Ihre Erkenntnisse entstammen also ihrer „beobachtenden Teilnahme“ (vgl. 4.3).

³ Um den Persönlichkeitsschutz des Fallerzählers zu gewährleisten, wird die Fallgeschichte an verschiedenen Stellen zusätzlich anonymisiert.

7.4.1.2 Die Fallgeschichte im Deutungshorizont von Herrn Klein

Die Fallgeschichte dreht sich um einen männlichen Kursteilnehmer, Herrn Marx, 28 Jahre alt, mit einer gesundheitlichen Einschränkung¹, verheiratet, zwei Kinder. Dieser Umschüler wird von Herrn Klein als zunächst „guter Schüler“ charakterisiert, schnell in seiner Arbeit, leider bei Zeichnungen und beim Tafeldienst in der Beschriftung bisweilen schlampig bzw. mit wenig Ordnungssinn ausgestattet. Herr Marx hätte optimalere Ergebnisse erzielen können. In solchen Situationen hat Herr Klein, da Herr Marx seine Anweisungen nicht befolgt hatte, die Zeichnungen zurückgewiesen und sie nochmals anfertigen lassen. Dieser befolgt die Anweisungen, zeigt sich devot, macht Geschenke.

Herr Klein charakterisiert Herrn Marx des weiteren als sympathische, starke Persönlichkeit; er würde im Unterricht des öfteren das Wort ergreifen, selbständige Gedanken ausführen, Sachverhalte auch in Frage stellen, was allerdings manchmal so weit ginge, daß er im Kurs ob seiner Irrwege von den Kollegen belächelt würde, so daß Herr Klein ihn schon in Schutz hatte nehmen müssen. Herr Marx sucht in Pausenzeiten in besonderer Weise die Nähe und für private Zwecke fachliche Hilfestellungen des Lehrers Klein. Herr Klein empfindet diese häufigen Kontaktaufnahmen zum Teil als lästig, da sie seine Erholungszeiten zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten beschneiden.

Kurze Zeit vor der Prüfung fällt der Umschüler in seiner Leistung ab, weist auf einmal Fehlzeiten auf und verbreitet schließlich nach einer ganzen Woche Fehlzeit (wegen zahnärztlicher Behandlung?) im Parallelkurs die „Lüge“, Herr Klein hätte in dieser Zeit in seinem Kurs öfter und intensiver prüfungsrelevante Unterrichtsteile üben lassen, die er ja als Mitglied des Prüfungsausschusses kennen würde. Der genannte Parallelkurs beschwert sich daraufhin beim Vorstand. Dieser befragt daraufhin Herr Klein nach dem Sachverhalt. Nach dessen Klarstellung (daß dem nicht so sei!) erscheint die Angelegenheit als erledigt.

Herr Klein ist jedoch verärgert, entsetzt und auch gekränkt über diese „Lüge“ und stellt den Umschüler in einem kurzen, ca. 10 minütigem „Gespräch“ unter vier Augen zur Rede. Der Umschüler äußert sich vage: „Er hätte gedacht, daß dies so gewesen sei“. Herr Klein glaubt ihm kein Wort, bezichtigt ihn der Lüge und beendet abrupt das Gespräch. Zurück bleibt die Überzeugung: „Er hat es bewußt gemacht, um Dir eins auszuschmieren“.

7.4.1.3 Deutungsangebote für Herrn Klein

Die Fallarbeit konzentrierte sich im Verstehensteil darauf, das Verhalten von Herrn Klein gegenüber Herrn Marx vor dem Hintergrund der institutionellen und persönlichen Strukturen zu entfalten und dem Handeln von Herrn Klein und Herrn Marx Sinn zuzuschreiben.

(1) Der Sinn- und Bedeutungshorizont von Herrn Klein

Für Herrn Klein gibt es gute Gründe, den Lehrprozeß in seiner Umschulungsstätte für Erwachsene nach den von ihm selbst so beschriebenen, autoritären Verhaltensmustern zu gestalten. Nach seiner Deutung sind diese Muster notwendig, um den Lern- und damit Prüfungserfolg der Teilnehmer sicherzustellen. Prüfungserfolg ist dann gesichert, wenn die Teilnehmer ohne Wenn und Aber die von Herrn Klein aufbereiteten Unterrichtsinhalte lernen. Seine Kompetenz, Unterrichtsinhalte methodisch und medial so aufzubereiten, daß sie

¹ Alle Adjektive in dieser Fallbeschreibung stammen von Herrn Klein.

von den Schülern auch gut lernbar sind, ist für Herrn Klein unbestritten. Er hat diese Kompetenz in den letzten Jahren entwickelt und vervollkommen. Allerdings erlebt sich Herr Klein als abhängig von der Leistungsbereitschaft der Schüler. Deren Lern- und Verhaltensdisziplin ist für Herrn Klein die Grundlage, einen erfolgreichen Unterricht inszenieren zu können. Ohne absolute Lern- und Leistungsbereitschaft der Teilnehmer und ohne ihre vorbehaltlose Bereitschaft, sich unter die von Herrn Klein - im Interesse des Prüfungserfolges - definierten Verhaltensnormen unterzuordnen, ist der Lern- und damit der Prüfungserfolg in Gefahr. Für Herrn Klein sind viele Teilnehmer an seinem Unterricht zu solchen Selbstdisziplinierungen nicht fähig. Deshalb gehört es ganz selbstverständlich auch zu seinen Aufgaben, die undisziplinierten Teilnehmer immer wieder zu zwingen, sich den von ihm gesetzten „Spielregeln“ für den Unterricht zu beugen.

Die dabei auftretenden Konflikte mit einzelnen Schülern gehören für Herrn Klein notwendigerweise zum Berufsalltag. Die Konflikte sind unvermeidlich, weil es immer Schüler gibt, die sich nicht im notwendigen Maße zum Lernen disziplinieren können bzw. die sich „schlecht benehmen“. Die sich daraus ergebenden Belastungen der Beziehungen zu den Schülern nimmt Herr Klein in Kauf, denn für ihn geht es bei der Umschulung nicht darum, sich mit den Schüler gut zu verstehen, sondern sie so auf die Prüfung vorzubereiten, daß sie alle bestehen. Herr Klein sieht keine Gründe, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern besonders zu pflegen. Wenn sich ein Schüler gegen ihn stellt, obwohl er alles tut, um ihn gut auf die Prüfung vorzubereiten, so setzt sich der Schüler ins Unrecht, der Schüler qualifiziert sich damit moralisch ab und Herr Klein hat das Recht, sich entsprechend zur Wehr zu setzen.

Der 100%ige Prüfungserfolg der Schüler bedeutet für Herrn Klein, den wirtschaftlichen Erfolg der Umschulungsstätte zu sichern. Dies wiederum bedeutet für Herrn Klein besonders viel, weil davon seine von ihm beanspruchte, herausgehobene Stellung in der Umschulungsstätte abhängt. Nur mit diesem überragenden Leistungsnachweis im Rücken kann es sich Herr Klein erlauben, sich in die Leitungsstruktur des Weiterbildungsbetriebes einzumischen und Konflikte zu inszenieren bzw. erfolgreich durchzustehen.

(2) Der Sinn- und Bedeutungshorizont von Herrn Marx

Marx hat durch seinen Vorwurf der Manipulation der Prüfungssituation Klein, den starken, selbstbewußten, erfolgreichen, unnahbaren, autoritären Lehrer an dessen schwächsten Stellen, nämlich an seinem Selbstbild und an seinen Statusinteressen getroffen. Die **Begründung** für die Handlung von Herrn Marx ergab sich **aus dessen Sicht** aus einer Vielzahl von Verhaltensweisen von Herrn Klein. Marx, eine „starke Persönlichkeit“, hat die Beziehung, die Klein über seine mächtige Position als Lehrer zwischen ihnen beiden definiert hat, als demütigend erlebt. Marx erlebte sich im strategischen Kalkül von Klein's Interessen und Verhaltensweisen nur als eine Figur, mit der Klein nach Belieben umsprang. Marx fühlte sich von Klein wie ein kleiner Schüler behandelt. Seine Bewertungen der Zeichnungen von Marx als „schlampig“ und „unordentlich“ sowie seine Anweisungen, das Beschriften von Zeichnungen genau nach den Anweisungen von Klein zu erlernen, versetzten Marx in den Zustand eines unmündigen Kindes (schreiben lernt man üblicherweise mit 6 Jahren). Marx hatte aufgrund seiner prekären sozialen Situation gute Gründe, sich dies alles gefallen zu lassen, er hat das Verhalten von Klein allerdings innerlich nicht akzeptiert, sondern sich nur dem Zwang der Situation gebeugt. Er hat sich deshalb, als der Lehrgang zu Ende war,

einen starken Abgang verschafft. Im Fallverstehen wurde dieser „starke Abgang“ mit einem Bild gefaßt: Herr Marx habe zum Abschluß noch eine „Bombe geworfen“, die in der Umschulungsstätte „geplatzt“ sei um Klein in Schwierigkeiten zu bringen - genau so, wie Klein Marx in Schwierigkeiten gebracht habe.

Die Grundthese des Fallverstehens der beiden Fallberater lautete entlang dieser sinn-vollen Handlungsbegründungen von Herrn Marx: Das Handeln von Herrn Marx erscheint dann als begründet, als **Sinn-voll**, wenn man es (mit?) als Kritik am unterrichtlichen Verhalten, insbesondere an der Definition der Beziehung zwischen Klein und Marx durch Herrn Klein als „Lehrer-Schüler-Beziehung“ versteht. Das Verhalten von Herrn Marx kann als eine „Antwort“ auf das autoritäre Verhalten von Herrn Klein verstanden werden; er zahlte mit gleicher „Münze“ zurück, mit der Klein ausgeteilt hatte. Das Handeln von Marx war strategisch gegen die Person von Klein gerichtet; es sollte ihn demütigen und seine Stellung in der Einrichtung untergraben.

7.4.1.4 Lernchancen für Herrn Klein aus der Fallarbeit

Die Auseinandersetzung mit der Fallbearbeitung von Herrn Klein interessiert hier mit Blick auf mögliche Bildungswirkungen. Es gilt zu klären, ob und ggfs. in welcher Weise sich Herr Klein durch die Fallarbeit als zum Lernen herausgefordert fühlen konnte. Damit wird die Frage nach dem **Lernpotential** dieser Fallbearbeitung gestellt. Im folgenden stellen die Fallberater dieses Lernpotential aus ihrer Sicht dar. Es dient an späterer Stelle (7.4.3) als Bezugspunkt für die Klärung der Frage, ob und ggfs. in welcher Hinsicht Herr Klein aus der Fallarbeit gelernt hatte.

(1) Herr Klein fühlt sich in seiner leitenden Position in besonderer Weise für den **ökonomischen Erfolg** der Firma verantwortlich. Als er seine Stelle antrat, hat er das „desolate Lehr- und Prüfungsvorbereitungskonzept“ seines Vorgängers (mit der Folge einer gewissen Anzahl von „Prüfungsversagern“) innerhalb kurzer Zeit revidiert und so für den wirtschaftlichen Erfolg bzw. die Überlebensfähigkeit der Weiterbildungsunternehmung gesorgt. Seine Handlungslogik ist: Je weniger Prüfungsversager, desto besser der Ruf des Trägers, desto attraktiver die Unternehmung für Umschulungswillige und Geldgeber (Arbeitsamt). Deshalb sorgt Herr Klein durch frühzeitige **Auslese „lernunwilliger“ bzw. „lernschwacher“ Umschüler** dafür, daß er eine Prüfungserfolgsquote von 100 % erreicht. 100%iger Prüfungserfolg ist sein überragender Wertmaßstab für Handeln. Seine Unterrichtskonzepte und seine Interaktionen mit den Schülern werden davon zentral bestimmt.

Durch die Fallarbeit wurde Herrn Klein die Möglichkeit eröffnet, über die für manche Subjekte problematischen Folgen des Durchschlagens ökonomischer Kategorien auf pädagogisches Handeln zu reflektieren. Er hatte die Chance zu überprüfen, ob es nicht gute Gründe dafür geben konnte, in unterschiedlichen Situationen (Management; Unterricht) nach je unterschiedlichen Prinzipien zu handeln.

(2) Herr Klein bot den Fall zur Bearbeitung an, weil er sich nicht „erklären“ konnte, weshalb dieser ehemalige Musterschüler ihn durch diese „Lüge“ diskreditiert hatte. Diese Irritation im Verstehen einer schwierigen pädagogischen Situation schien eine günstige Voraussetzung für eine **emotional getönte und kognitiv herausfordernde Fallbearbeitung** zu sein. Dem war jedoch nicht so. Herr Klein machte im Vorfeld der Fallbearbeitung wiederholt deutlich, daß ihm an der Fallgeschichte nicht (mehr) viel gelegen sei, da sie eigentlich vergangen und für ihn deshalb abgeschlossen sei. Diese Relativierung der Bildungssi-

tuation kann so „gelesen“ werden, daß sich Herr Klein insgesamt als **kompetent** sieht und sich **im Handeln als erfolgreich und souverän** erfährt. An seinem Arbeitsplatz hat er keine echten Probleme. Er ist von seinen pädagogischen und strategischen Fähigkeiten überzeugt, muß deshalb auch nicht an seinen eigenen Handlungskonzepten zweifeln. Der „Ausrutscher“ mit Marx kann vorkommen - gegen moralisch zweifelhafte Menschen hat auch er keine Chance. Es „wurmt“ ihn zwar, hier „angemacht“ worden zu sein, aber er sieht keinen Anlaß, sich deshalb selbst in Frage zu stellen.

Die Fallsituation wird von Klein **moralisch** besetzt. Es gibt einen Täter (Marx) und ein Opfer (Klein). Das Opfer hat das moralische Recht, mit aller Macht zurückzuschlagen. Das Opfer darf den Täter zur Rede stellen und ihn beschimpfen („Lügner“). Klein definiert die Beziehung zu Marx als einbahnig: Marx hat sich daneben benommen, Marx muß sich ändern. Eigene Anteile am Verhalten von Marx sieht Klein bei sich nicht.

Die Fallbearbeitung eröffnete für Herrn Klein die Chance, den Konflikt mit Marx als ein echtes Handlungsproblem zuzulassen und sich damit als lern- und entwicklungsbedürftig zu definieren. Voraussetzung dafür mußte sein, das Handeln von Marx als **Signal** an Klein und nicht als moralisch verwerfliche Tat zu deuten. Diese Umdeutung hätte zur Folge, daß Klein über seinen Anteil am Konfliktgeschehen nachdenkt und überprüft, ob und ggfs. in welcher Weise er sein Handeln in pädagogischen Situation ändern könnte oder gar müßte.

(3) Das Hauptaugenmerk von Herrn Klein richtet sich im pädagogischen Prozeß auf die didaktische und mediale Aufbereitung der Unterrichtsinhalte. Er sieht sich selbst als „guten Lehrer“, der mit interessanten methodischen Konzepten und Details seinen Erfolg - definiert als Prüfungserfolg der Umschüler - sichert. Herr Klein kann anderen **pädagogischen Grundwerten und Deutungen**, die sich bei der Fallarbeit im Bemühen um Verstehen, Einfühlen, Identifizieren und Wechseln der Perspektiven¹ zeigen, die insbesondere die Bedeutung der **personalen und sozialen Anteile in Bildungsprozessen** betonen, keinen Sinn abgewinnen. Er sieht sich selbst als jemanden, der außerhalb des pädagogischen Mikrokosmos Unterricht steht, er betrachtet sich nicht als dessen Teil. Er kann mit diesem Teil der sozialen Welt **instrumentell** hantieren, er darf über sie **verfügen**. Er sieht sich über den Dingen stehend, die Dinge stehen unter ihm. Er darf sich ausleben, die Dinge haben sich danach zu richten. Andere Personen deutet er als Figuren im Spiel seiner eigenen Interessen und Lebenspläne. Die Interessen und Bedürfnisse anderer setzt er bruchlos in eins mit den seinen. Er erkennt ihnen im Prinzip keine Andersartigkeit und damit auch keine Eigenwertigkeit zu.

Die Beziehung zu seinen Schülern definiert Herr Klein asymmetrisch, hierarchisch, er sieht sie als weitgehend von sich selbst **abhängig**. Die Abhängigkeit ist von ihm gewollt und sie ist für ihn gerechtfertigt. Für ihn sind die Um-Schüler „Schüler“ im eigentlichen Sinne des Wortes. An sie hat er hohe Erwartungen hinsichtlich spezifischer **Sekundärtugenden**: Sie müssen brav, ordentlich und fleißig sein, seinen Anordnungen strikt folgen, keine eigenen Interessen verfolgen, sich den Lehrstoff ohne große Widerrede präsentieren lassen, sich intensiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen, ihre privaten Probleme aus der Schule heraushalten, keine besonderen Beziehungswünsche äußern. Sie müssen ihn in seiner autoritären, distanzierten, oft auch zynischen Art klaglos ertragen. Wenn er ihnen schon beim Umstieg in einen neuen Beruf hilft, hat er das Recht, sich so zu verhalten, wie er eben ist. Klein definiert einen „pflegeleichten“ Schüler, der ihm bei der Arbeit keine Schwierigkeiten bereitet, der insbesondere die Prüfung ohne Probleme besteht.

¹ Das Arbeitsmodell fordert diesen Zugang zu den Fallgeschichten: vgl. Kapitel 6.2.

Entlang der Fallarbeit eröffnete sich für Herrn Klein die Chance zur Selbst-Vergewisserung und zur Selbst-Verständigung. Thematisch bedeutete dies, möglicherweise sein Spektrum der Deutung der ethischen Grundlagen und der sachlichen Anforderungen an pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung zu überprüfen, ggfs. zu verändern bzw. zu erweitern. Seiner methodisch-medialen Kompetenz hätte er so z.B. eine Kompetenz zur Gestaltung befriedigender sozialer Beziehungen mit Respekt vor den kognitiven, affektiven, emotionalen und sozialen Grundbedürfnissen von erwachsenen Lernenden angliedern können.

(4) Herr Klein hat sich im Seminar insgesamt als eine Person präsentiert, die sich ihrer Wirklichkeitsdeutungen außerordentlich sicher war. In Gesprächssituationen versuchte er, sich im Bewußtsein der „richtigeren“ Deutung und Bewertung stets durchzusetzen.

Entlang der Fallarbeit hatte er die Chance zu erkennen, daß seine Art, pädagogische Situationen zu deuten und sie sich deutend zu erschließen, eine mögliche, jedoch nicht die einzige war. Ihm wurde die Möglichkeit angeboten, seine Fallgeschichte aus anderer Perspektive zu betrachten und sich in dieser Perspektive neu kennenzulernen. Dies war wiederum mit der Chance verbunden, über jene Seiten seines pädagogischen Handelns zu reflektieren, die für andere mit problematischen Folgen verbunden waren und deshalb überprüfenswert erschienen.

7.4.1.5 Herr Klein nach der Fallarbeit - Einschätzungen der Fallberater¹

Nach der Fallarbeit diskutierten die beiden Fallberater die Frage, welche Bedeutung die Fallarbeit für Herrn Klein wohl gehabt hatte, ob Herr Klein aus der Fallbearbeitung für sich lernbedeutsame Konsequenzen ziehen konnte bzw. wollte. Ihre Einschätzungen legten sie in ein paar kurzen Sätzen nieder.

(1) **Bea Lingen:** Die Bearbeitung des Falles erweckt bei mir den Eindruck, als wäre ein Prozeß der Nachdenklichkeit und Betroffenheit in Gang geraten, da die „Lüge“ im **Sinnzusammenhang gegenseitiger Verletzung** verständlich wurde. Die „Lüge“ steht nicht mehr sinn- und begründungslos im Raum. Vordergründig gebärdet sich Herr Klein weiterhin unbeeindruckt, stark, unangefochten, souverän. Für mich ist Klein's Aura „unanfechtbarer Stärke“ schwächer geworden. Für diese Einschätzung spricht auch eine Schlußbemerkung von Herrn Klein zu Seminarende, in der er seine Betroffenheit zugibt, wie sehr er in der Fallarbeit „durchschaut“ worden sei.

(2) **Erich Hof:** Zwar hat sich Herr Klein durchaus in der von Bea Lingen beschriebenen Weise beeindruckt gezeigt. Setze ich dieses Verhalten in Bezug zu seiner Art, soziale Situationen zu deuten und sich darin interessensspezifisch einzurichten, so komme ich zu folgenden Einschätzungen:

- Herr Klein hätte es den Psychologen bzw. Pädagogen, von denen er nicht sehr viel hält, nicht zugetraut, daß sie ihm im Sinne seines Denkens „auf die Schliche kommen“, d.h. daß sie jene Teile seiner Persönlichkeitsstruktur, die er eher kokettierend offenlegt (autoritär

¹ Diese Einschätzungen durch die beiden Fallberater kann der Leser mit dem nachfolgenden Interview mit Herrn Klein „gegenlesen“ und damit selbst die Frage nach den „Bildungswirkungen“ dieser Fallarbeit „klären“.

usw.), so rasch und präzise erkennen und in ihrer Bedeutung für den Konfliktfall einordnen können. Insofern fühlt er sich ertappt und ist darüber „entsetzt“. Lernbedeutsame Konsequenzen wird Herr Klein m.E. daraus jedoch nicht ziehen.

- Für diese Sichtweise spricht, daß er bei seinem **Projektplan keine reflexive Thematik** gewählt hat. Vielmehr will er sich um junge Kollegen kümmern (er oben, sie unten!), um denen den Zugang zur Institution (so wie er ihn definiert!) zu erleichtern.

Soweit die nachgezeichnete Fallgeschichte, die Herrn Klein angebotenen Verstehens- und Deutungsmomente, die ihm eröffneten Lernchancen sowie die Vermutungen über die „Wirkung“ der Fallbearbeitung bei Herrn Klein. Am 2. Teil des Modellseminars nahm Herr Klein nicht mehr teil. Er begründete diese Entscheidung damit, daß die Fallarbeit insgesamt zu sehr auf junge Auszubildende und die Berufssituation von Ausbildern, d.h. die Ausbildung in der Ausbildungswerkstätte und nicht im Unterricht, zugeschnitten sei. Seine berufliche Situation, die Arbeit mit erwachsenen Umschülern im Unterricht würde dadurch zu wenig berücksichtigt. Dennoch wurde Herr Klein etwa 1 Jahr nach Abschluß des Modellseminars in seiner Umschulungsstätte von Jörg Valentin besucht und über seine Erfahrungen und Reflexionen mit der Arbeit an seiner Fallgeschichte sowie seiner Einschätzung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes befragt. Der folgende Text stellt das vollständige Transkript dieses Interviews dar. Er wurde, um seine Lesbarkeit zu verbessern, überarbeitet. Mit (...) markierte Stellen sind Gesprächsteile, die nicht transkribiert werden konnten, weil sie beim Abhören nicht verstehbar waren; .. markiert kurze Gesprächspausen. Das Interview wird anschließend auf den Deutungsrahmen von Herrn Klein befragt und mit den Lernchancen, die die Fallarbeit Herrn Klein eröffnete, verglichen, um die Frage nach möglichen Bildungswirkungen der Fallarbeit beantworten zu können (Kapitel 7.4.4).

7.4.2 Das Interview mit Herrn Klein zum Fall „Lüge“¹

J: „Herr Klein, zunächst mal meinen herzlichen Dank gleich im Vorhinein und auch dafür, daß Sie sich sehr spontan und sehr liebenswürdig gleich für dieses Gespräch bereiterklärt haben. Ich hab' gesehen, Sie haben gerade mal in Ihre Unterlagen 'reingeschaut, Sie haben sich wieder Ihre Aufzeichnungen in Erinnerung gebracht. Wie geht's Ihnen da, wenn Sie das sehen, was Sie da geschrieben haben auf diesen Rollen?“

Klein (KI): „Ja, ich hab' grad überlegt, von diesen, von diesen Dingen. Doch, wenn man mal überlegt, ich hab' schon 'was verwirklicht. Ich informiere über neue Lektüre, über neue Normen, ab und zu gebe ich auch mal einen Hinweis, wenn Schlampereien einreißen, ne? Ich habe versucht, dann 'was Besseres aufzuzeigen, ja? Wird nicht immer angenommen, manchmal wird's angenommen, wie's halt so ist, wo Menschen zusammenarbeiten.“

J: „Und Ihr Fall hat Sie wieder erinnert an das Gespräch im Seminar, in der Kleingruppe, glaub' ich, war das.“

KI: „Ja, jaja, ach, dieser Fall in der Kleingruppe, das war ja eigentlich schon Vergangenheit, ne, des war ja bloß, ich weiß noch, wie ich's erzählt hab', ich war dann eigentlich überrascht - wie hieß er, Erich Hof (J: Ja, ja.) der hat des auch so drastisch formuliert, ne, daß da jemand a Bombe schmeißt net, und daß ich da eigentlich so viel Macht habe über ein Schicksal - ich hab' das nie so empfunden, so viel Macht hab' ich gar net, aber vielleicht hab' ich's doch, ne, man emp

¹ Das Interview führte Jörg Valentin durch.

findet das ja manches Mal net, ich erschreck' ja selber manches Mal phh wenn ich 'ne Bemerkung mache, die ich längst vergessen habe und der Schüler kommt nach Wochen mit dieser Bemerkung noch einmal daher, da sehe ich doch, daß manches viel **gravierender** ist."

J: „Ja, ich kann mich noch gut erinnern an Ihr .. **Schlußwort** (Kl: Ja.) im Seminar, als Sie sehr freimütig und offen sagten: „Ja, Sie haben mich durchschaut.“ (Kl: Hmm.) So etwa war wörtlich (Kl: Jaja.) Ihre Aussage. Was heißt das, was bedeutet das?“

Kl: „Ja, ich weiß nicht mehr genau, worauf sich das bezogen hat.“

J: „Auf den Fall, nicht?“

Kl: „Auf den Fall, ja, ja, ja, ja. Wie g'sagt, der Fall selber war ja schon Vergangenheit, abgeschlossen, net, ich bin mehr so, daß ich immer sag': 'Nicht zurückschauen, nach vorne muß man schauen.' Trotzdem kann man aus dem Vorhergehenden natürlich seine **Lehre** ziehen, ne? Und, ich mein', man durchschaut vielleicht damit, ehm, ich weiß es nicht mehr genau, aber weil eben der Herr Hof da doch so, der hat eigentlich gut argumentiert, ne, **messerscharf** sagt man da. Das hat mir schon imponiert. Darauf hat sich des wahrscheinlich bezogen.“

J: „Ja, aber Sie haben gesagt, Sie sind durchschaut worden!“

Kl: „Jaja, jaja, jaja. Ich weiß nicht mehr genau, da ging's auch darum, ich kann's nicht mehr sagen, ja, daß ich mich durchschaut gefühlt habe, es war wohl nicht so **gravierend** für mich, daß ich das mir jetzt unbedingt gemerkt hätte.“

J: „Also, ich weiß, daß Herr Hof damals von der Fallbearbeitung ein Gedächtnisprotokoll geschrieben hat. Ich habe das gelesen und ich erinnere mich noch, daß es darum ging, daß ein Teilnehmer Ihrer Gruppe, den Sie als **guten** Schüler bezeichnet haben, weil er auch (Kl: Ja, hmm.) 'ne richtig starke Persönlichkeit war, daß dieser Teilnehmer der Geschäftsleitung gegenüber behauptet hat, Sie hätten in Ihrer Gruppe Prüfungsvorbereitungen ..“

Kl: „... gemacht, die wir bei anderen nicht gemacht hätten, net, und des war aber, im Prinzip war's 'ne Lüge, es hat net gestimmt, net. Ich hab' ihm allerdings vor diesem Vorfall ein bißchen auf die Füße treten müssen, weil er gebummelt und blau g'macht hat und das war so, mit dieser Bemerkung wollte er mir noch eins auswischen, net?“

J: „Des war ja am Ende des Kurses, nicht?“

Kl: „Ja, ja, dann fangen die Guten manchmal an zum Bummeln, net, dann meinen sie: 'Jetzt kommt eh nichts Neues mehr, weil's Wiederholungen sind.' Des brauchen die nicht, und wir haben ja leider auch Schüler dabei, die ein bißchen umschulungsunwürdig sind, ne, ja, des kommt schon einmal vor, ein paar Prozent, die dann herumschmarotzen. Und dann versuch' ich die halt ein bißerl einzuspannen auch, net, und dann kommt schon sowas vor.“

J: „Ja, und in diesem Gespräch, in der Fallbearbeitung ging es doch dann offensichtlich darum, daß der Herr Hof oder die Teilnehmer versuchten, verständlich zu machen, daß das Verhalten dieses sogenannten Lügners (Kl: Ja.) eine Reaktion auf Ihr eigenes Handeln oder Verhalten ihm gegenüber (Kl: Ja, ja.) war.“

Kl: „Ich denk', auf den Druck, den ich ausübe, ja, ja.“

J: „Ich vermute, darauf bezog sich das Durchschauen, oder ist das anders gemeint?“

KI: „Na, ich glaub' schon, daß man des so, daß ich zuviel Druck ausgeübt habe, net, und daß er eben dann noch eine Bombe geworfen hat, indem er also dann diese Behauptung bei der Geschäftsleitung so aufgestellt hat und das ist ..“

J: „Aber hatten Sie das nicht erwartet oder haben Sie erwartet, daß sich das Gespräch sich sehr stark auf Ihre Person bezog?“

KI: „In der Gruppe? (J: Ja.) Nein. Nein, nein, nein, nein, so egoistisch und so wichtig nehme ich mich nicht, net, das habe ich nicht erwartet. Ich meine, ich hab' diesen Fall vorgetragen und das war im Gegensatz zu den anderen Fällen mal etwas aus der Erwachsenenwelt. Bei den anderen Fällen da haben die beiden Ausbilder Probleme in den Raum gestellt und in Wirklichkeit lief's darauf hinaus, daß die Angst um ihren Arbeitsplatz hatten, net. Sie haben g'sagt, daß wenn die Lehrlinge nach der Ausbildung vom Betrieb nicht übernommen werden, haben sie keine Argumentation mehr, die Lehrlinge zu motivieren und da war eine Mordsjammerei: 'Mein Personalchef sieht das nicht ein!' Und dann kam langsam 'raus, also wenigstens für mich, daß die um den eigenen Arbeitsplatz Angst hatten. Und ich habe mir gedacht: Mein Gott, ich hab' noch nie mit der Bemerkung: 'Sie werden übernommen', versucht zu motivieren und die jammern da so herum. Des geht auch ohne dieses Argument. Wenn der Betrieb sie halt nicht braucht, kann er sie nicht übernehmen. Ich hab' so des Gefühl gehabt, die sind ein bißerl realitätsfern, die sehen nur ihren Bereich und alles andere kapiere sie einfach nicht.“

J: „Wie motivieren Sie Ihre Schüler?“

KI: „Ich versuche, daß ich an der Materie Interesse erwecke, daß sie selber auch mitarbeiten dürfen, es darf zum Beispiel nicht vorkommen, daß die eine Aufgabe kriegen, die sie nur abzeichnen müssen, ne, da käm' ich mir **dumm** vor dabei. Die müssen also bei solchen Aufgaben immer eine Transferleistung bringen, können selber 'was einbringen, und daher ist das also für mich unerträglich, wenn ich ihnen zumuten würde, daß die eine Zeichnung kriegen, die sie nur abzeichnen müssen. Da muß immer so eine eigene kleine Transferleistung sein, ein kleiner Freiraum, wo man 'was überdenkt, ne, wo man eben einen kleinen eigenen Spielraum hat. Und das merkt man ja auch, wenn dann die Aufgaben uninteressant werden, dann geht das ganze so zäh und dann kommt des schon einmal vor, daß ich das abbreche und ein neues Thema anfangen und damit hat man die Motivation wieder da. Das müssen dann Dinge sein, die man sich vorstellen kann, die nicht ganz so abstrakt sind, ne. So ein simpler Fall: 'Wir zeichnen jetzt zum Beispiel Gartenmauern.' Was ist an Gartenmauern schon dran? Aber die müssen vier verschiedene Gartenmauern entwickeln, also Einfriedungen, das ist schon schwierig, ne, da machen's auch einen Baum amal, naja, des net, aber da geht's einfach mit 'ner Sichtmauer, der Abdeckung. Der andere malt so'n Gitterzaun mit vielleicht Schmiedeeisen d'rin und dann haben wir 'was Nüchternes, Technisches, aus Sichtbeton, der muß aber auch versetzt, schräg angeordnet werden, und bei so simplen Sachen sind die eifrig bei der Sache. Wenn ich jetzt [er teilt mit, daß seine Schüler während des Interviews im Unterricht sitzen und zeichnen] in den Unterricht 'rübergehe und schaue - die zeichnen, die bummeln da nicht herum.“

J: „Und sind die im zweiten Jahr?“

KI: „Die sind ungefähr im dritten Halbjahr, und vier Halbjahre insgesamt haben wir.“

J: „Diese Gruppe war früher vermutlich größer als sie jetzt ist?“

KI: „Ja, ich hab' die am Ende des zweiten Halbjahres übernommen, da war sie gleich. Also, nach dem zweiten Halbjahr da verlieren wir eigentlich selten noch einen, da verlieren wir niemanden mehr.“

J: „Weil wir jetzt eben bei der Motivation standen, ich denke, daß Sie ja auch motivieren über, über, ja wie soll man sagen, ach, Kontrolle, die also da ist, und daß dann ein bestimmter Teil der Schüler halt auch ausscheidet, zu einem frühen Zeitpunkt, so daß dann jene Schüler übrigbleiben, mit denen Sie ja dann keine Probleme mehr haben.“

KI: „Nein, nein, das ist nicht so, nein, es gibt schon Problemschüler, die bleiben (J: Ja.) übrig bis zum Schluß. Es ist so: Gesundheitlich scheiden manche aus, die anderen verkraften es nicht, die Entfernung von zu Hause. Schaun's ein junger Mann hat daheim zwei kleine Kinder und eine Frau, der er vielleicht nicht ganz traut. Jetzt kommt er nur alle vier Wochen nach Hause, weil er in X wohnt. Also, des verkraftet der nicht, dann hört er auf, zu große Entfernungen. Und dann der andere ist intellektuell überfordert, das hilft nichts, ein kreuzbraver Mann lernt fleißigst, ja, und kann sich trotzdem nichts vorstellen. Wenn da eine Rechnung ist, wo meinetwegen drei Tonnen rauskommen müßte, dann bringt der dreihundert Gramm heraus und merkt's gar nicht, wie weit er davon weg ist, ne? Bei den nächsten Aufgaben erkennt er den Sinn noch nicht mal mehr. Und irgendwann schmeißt der das Handtuch. Da habe ich schon Abiturienten gehabt, die konnten sich nichts vorstellen unter Technik, ne? Die sind ein guter Kaufmann geworden, aber das entscheidet sich vorwiegend in den ersten sechs Monaten und dann müßten sie eigentlich bei der Stange bleiben, falls nicht noch eine Krankheit kommt, ne, wenn man einen längeren Ausfall hat, weil dann ist auch der Anschluß verpaßt. Man weiß den Stand des Kurses, dann geht das auch nicht mehr.“

J: „Und ich glaube, Sie sagten, daß die Erfolgsquote bei Ihnen sehr hoch ist, nicht?“

KI: „Die, die zur Prüfung gehen (J: Ja.), die bestehen alle. (J: Bestehen alle.) Alle. Das ist ein Grundsatz, da wird nicht verlängert vorher, ja? Wir machen fortwährend Leistungsstandskontrollen, die sind härter als die Abschlußprüfung und das darf nicht vorkommen, daß einer nicht besteht. Wenn der sich jetzt zwei Jahre plagt, Herr Valentin, und der fällt dann durch, dann geht's ihm selbst (...) verloren. Der ist gescheitert im Bekanntenkreis, der ist ja durchgefallen, ne? Jetzt könnte er ja noch einmal ein halbes Jahr anhängen, für mich ist es auch nicht schön, wenn wir Durchfaller haben, d'rum versuchen wir das zu vermeiden und seit ungefähr zwanzig Jahren konnte ich das vermeiden.“

J: „Ja, vielleicht noch mal auf Ihren Fall zurückkommend: Was hat er Ihnen gebracht?“

KI: „Ja, eigentlich soweit, daß man die Normen nicht so ernst nehmen soll, daß ich vielleicht ein bißchen toleranter, mehr Toleranz von mir selber (er lacht) jetzt erwarte und das auch nicht mehr so streng sehe wie vorher. Das ist zwar ein wichtiger Punkt, net, weil mit ein bißerl mehr Toleranz hat man auch im Kurs weniger Spannungen, weil des ist klar, wenn ich den Schüler wegen einer Kleinigkeit, die jetzt zwar in der Hausordnung festgeschrieben ist, gleich anfauche und von ihm die Einhaltung verlange, dann bin ich ja .. wenn ich's nicht verlange, bin ich wieder der gute Mann, net? Wobei ich durchaus keine Schlamperei aufkommen lasse, net, irgendwo sind schon Grenzen, aber man muß des nicht ganz so eng sehen. Das hat's mir schon gebracht.“

J: „Sie haben ja eine Thematik für Ihr Projekt gewählt, die eigentlich wenig mit Ihrem Fall zu tun hatte.(KI: Ja.) Der liegt ja auf 'ner ganz anderen Ebene, also mehr auf dieser didaktisch-methodischen Ebene, wo es sich um 'ne mediale Frage (KI: Ja.) handelt. Also, mich hat das etwas gewundert, weil ich eher gedacht habe, daß die Teilnehmer, was in der Regel der Fall ist, sich ihre Thematik so im Zusammenhang ihres Falles bilden. Und deshalb meine Frage: 'Die Nähe Ihres Falles zu Ihrer Person (KI: Ja.) war für Sie sicher eine Herausforderung in dieser Fallarbeit. Kann es sein, daß Sie sich im Rahmen eines Projektes, ich sag' des mal etwas pointiert, sich dieser Frage entziehen wollten?' Können Sie dieser Sichtweise etwas abgewinnen können oder liegt die völlig daneben?“

KI: „Ja, ja. Mei, der Fall, wie g'sagt, war für mich schon Vergangenheit, ich hab' des mal erzählt, weil man ja aus der Berufsebene so 'nen Fall bringen sollte, wobei das, was ich als Projekt genommen hab', das war ja hier, wie man vielleicht verschiedenes besser machen kann. Das war'

so mein Standpunkt, weil ich in die Zukunft schau', ja und das hat sich ja auch ergeben, daß wir g'sagt haben: 'Wie will ich die Kollegen mit heranziehen? Wie will ich also effektiver arbeiten?' Und das ist schon, daß man den eigenen Blick erkennt, die eigenen Grenzen erkennt und .. und .. und. Das hatte mit dem übernommenen Fall zu tun, ne. Und dann hier, daß man dafür ein bißerl sorgt, daß das Zusammenarbeiten effizienter ist, weil ich hab' ja doch junge Kollegen, die sollen dann doch im Gleichklang arbeiten in den vier Halbjahren. Es sind sehr viele neue Kollegen da, die sind wirklich furchtbar, furchtbar unsicher. Wenn man unsicher ist, dann ist man zum Beispiel unsicher bei der Korrektur, man ist langsam, wenig entscheidungsfreudig, ne, dann dauert bei dem die Korrektur dreimal so lang wie beim erfahrenen Mann, ne? Und dadurch steckt der dann bis über den Kopf hinaus in der Arbeit d'rin. Was ich in fünf Minuten korrigiere, da braucht der zwei Stunden. Und dann ist er beim Austeilen noch immer unsicher. Die Schüler verstehen sich ja, und wie! Ich hab' beim einen in seiner Arbeit 'was angestrichen, beim anderen **nicht!** Da kommt ja gleich die Axt her, nicht: 'Warum hat denn der deswegen die gleiche oder sogar eine schlechtere Note obwohl ich des hab'?' und so. Also, da braucht's auch eine gewisse Erfahrung um des noch einmal abzugehen, ne, sich also Notizen machen beim Korrigieren, net, wenn man mal feststellt, daß man immer mal wieder auf's Gleiche schaut und alles gleich anstreicht. Und wenn der Schüler kommt, ich mein', 'was Subjektives, des läßt sich nicht vermeiden, beim Korrigieren, das muß man dann halt auch begründen, warum es vielleicht die Note gegeben hat. Und durch längere Erfahrung kann man das alles dann begründen. Wenn die merken, daß kein Nachgeben ist und nichts Besseres 'rauskommt, dann kommen die auch bald nicht mehr, es sei denn, ich hätt' mich ganz eindeutig verzählt oder vertan."

J: „Hat Sie's eigentlich geärgert, daß es überhaupt so einen Fall gegeben hat wie dieser Herr Marx?“

Kl: „Ja, jaja, aja. Diese Fälle ärgern mich immer, die freuen mich nie, aber ich betrachte das als Bestandteil meiner Arbeit, die wird's immer geben, ne, nächstes Mal kommt 'was anderes, ja?“

J: „Aber Sie möchten sicher, daß es diese Fälle eben nicht gibt bzw. wenn Sie sagen: 'Das war ein Fall, der ist zu Ende, ich schau' jetzt, ich möchte in die Zukunft schauen', (Kl: Ja.) trotzdem denke ich, ist es ja für Sie kein abgeschlossener Fall ..“

Kl: „Doch, der ist abgeschlossen.“

J: „Ja, abgeschlossen in der Hinsicht, daß der Betreffende jetzt weggegangen ist und somit ist das Problem erledigt, Sie haben ihm ja auch das gesagt, was Sie ihm sagen wollten, (Kl: Ja.) das war Ihnen ja, glaube ich, sehr wichtig. Aber insofern nicht abgeschlossen, daß Sie sich doch wünschten, daß in Hinkunft nicht wieder so etwas passiert.“

Kl: „Selbstverständlich! Es ist immer unangenehm, wenn jemand mit unwahren Aussagen daherkommt, ne? Ich find', des wird ewig und immer unangenehm sein.“

J: „Hat Ihnen die Fallarbeit (Kl: Ja) jetzt unter diesem Gesichtspunkt etwas gebracht?“

Kl: „Nein, so sehr hat's mich nicht belastet, daß ich davon 'ne Erleichterung gekriegt habe.“

J: „Ich meine eher, daß Sie Hilfen gekriegt haben, daß in Hinkunft ein solcher Fall vermieden werden kann.“

Kl: „Ja, das schon, net? Weil man aufgezeigt hat, daß ich vielleicht zu intolerant bin, in mancher Hinsicht, net, des, des schon. (J: Das schon.) Weil, wie ich schon g'sagt hab', daß man diese ganzen Betriebsnormen nicht so eng sieht, ja? Daß man die auch amal ungestraft überschreiten kann. Dann wird so'n Fall wahrscheinlich gar nicht so häufig auftreten, net, weil wenn die jetzt zum Zahnarzt gehen, sind sie den ganzen Tag weg, so wie bei dem Herr Marx, dann bin ich ihm auch häufig auf die Zehen getreten. Beim nächsten Mal sag' ich: 'Des ist mir doch Wurst', ne,

oder sag' ihm des auf eine andere Weise, ne? 'Also bleiben Sie doch so lange daheim wie Sie wollen, ne? Ich brauch' Sie ja nicht!' Und also so gesehen wird's sicher 'was bringen und so Fälle gibt's immer. Jetzt in der heißen Zeit, ich hab' gebeten, daß die nicht mit freien Schultern in der Klasse sitzen, die Männer betrifft das nur, die Frauen nicht, die dürfen ruhig in ihrem Spaghettiträger sitzen. Ja, da ist auch amal einer zur Geschäftsleitung gerannt und hat g'sagt: 'Haben wir denn hier eine Kleiderordnung, wieso darf der Klein das sagen?', ne? Und dann kam auch die Geschäftsleitung, dann kam halt heraus, na, daß es schon so ist: 'Wir sind ein Büro und da braucht der nicht im Achsel-T-shirt d'rinsitzen, als wenn er jetzt am Sportplatz wäre.' Aber allein daß er hingelaufen ist und zu mir nichts gesagt hat, hat mich nicht gefreut, ne? Ja, so, aber das wird's immer geben, nicht, da wo Menschen zusammenleben ist das so."

J: „Herr Klein, vielleicht zum Arbeitsmodell. (Kl: Ja.) Ahm, dieses Konzept war für Sie auch relativ neu?“

Kl: „Ja, dieser innere Kreis und äußere Kreis ist neu, ja.“

J: „Der innere Kreis, der äußere Kreis ist ja die Arbeitsordnung, das Modell, in dem wir im Seminar versucht haben, die Fälle nach bestimmten Schritten zu erarbeiten. Was halten Sie von diesem Konzept?“

Kl: „Hm, es war neu für mich, ne, einerseits verlangt es sehr viel Disziplin, weil man muß ja im äußeren Kreis sehr, sehr passiv sich verhalten. Ich mußte mich schon stark zurückhalten, wenn sich die Diskussion so im Kreis gedreht hat, ja, was ja vorgekommen ist. Und dann ruhig zu sein und nicht zu sagen: 'Herrgott, das haben wir doch schon gehabt, jetzt kommst wieder mit dem Summs daher!' Aber, so im Prinzip war das schon in Ordnung, ja.“

J: „War das für Sie nicht zu wenig effizient?“

Kl: „Ja, von der Effizienz her, glaub' ich, solche Seminare, da erwarte ich nicht gleich, daß ich sofort eine hundertprozentige Effizienz erkenne. Aber, des war, glaub' ich, schon in Ordnung, des war halt nur des Thema, es ging um Jugendliche. Wir haben hier eben nur über Achtzehnjährige, ne, und unser Durchschnittsalter ist dreiundzwanzig Jahre, ja? Und alles, was da so gesagt war, des ging eigentlich an unseren Interessen vorbei. Des einzige, was aus der Erwachsenenbildung kam, habe ja ich gebracht, ne, oder der Rosner, weil wir ja aus dem gleichen Betrieb kamen und die anderen haben halt nur mit den Jugendlichen zu tun, ne? Da geht's dann um den Jugendvertreter, der sich einmischt, net, und um die Berufsschule und um die Verbindung, die da besteht und all die Dinge. Die sind unwichtig für uns. Das war auch der Grund, warum wir dann zum zweiten Seminar nicht mehr hingekommen sind, na, wir haben befürchtet, daß es a bißerl a Fehl-anzeige ist für uns, weil es eben um Jugendliche geht.“

J: „Das würde also bedeuten, daß Sie jetzt, abgesehen von Ihrem eigenen Fall (Kl: Ja.), durch die Arbeit an den anderen Fällen wenig mit nach Hause nehmen konnten.“

Kl: „Ja, phh, naja, .. ehm, weil, man hat ja schon oft Parallelen gesehen, net? Ich hab' auch g'sehen, wenn sich der Ausbildungsleiter Wagner eingesetzt hat, wie ohnmächtig er dann eigentlich war und wie unsicher daß er war, .. ja um Gottes Willen 'rausschmeißen, wo ich gedacht hätte, den hätte ich schon dreimal 'rausgeschmissen, ne? Und manchmal erwarte ich auch bei uns, daß man jemand 'rausschmeißt, hab' ich schon wieder gesehen, daß die anderen auch nicht sogleich 'rausschmeißen, irgendeinen, der sich nicht ganz so verhält, wie es wünschenswert ist. Und so gesehen hat's mir wiederum mal so 'nen Einblick in andere Probleme gegeben, die da ähnlich liegen, ne? Ich hab' auch ..“

J: „Der Fall vom Herrn Strohm, diesen ersten Fall, der Fall, in dem er einen Jugendlichen als Ausbildungsleiter abmahnen sollte (Kl: Ja.) auf Grund der Druckes von Seiten dieses Ausbilders und diese Problematik, daß er eigentlich das nicht wollte.“

Kl: „Ja, genau. Der Ausbilder hat sich die Abmahnung gewünscht, net? Also ich hab' das so gesehen, der Ausbildungsleiter ist ein Wackelkandidat, der sich zu dieser Entscheidung nicht durchwagt, weil er wahrscheinlich Angst hat, sich einen Feind aufzubauen. Phh, also ich bin da schon wieder etwas härter. Er ist in der Situation, er sieht das nicht so locker, ne? Andererseits hab' ich mir oft gedacht, diese Ausbilderkollegen brauchen alle keinen Unterricht machen, des ist dann so Pippifax, was sie dann daher bringen, net, und dann merkt man doch schon manches Mal, daß sie eben, weil sie nur in der Werkstatt sind, sich Probleme machen, wo's eigentlich gar keine gibt. (J: Also) Zum Beispiel des, des: 'Wie kann ich meine Auszubildenden motivieren, weil der Betrieb sie nicht übernimmt?' und so. Die Jammerei da, net?..“

J: „Naja, ich denke, es gibt halt auch Ausbilder, die tun sich schwerer, mit Hilfe von Druck oder Kontrolle zu arbeiten.“

Kl: „Mit Druck, glaub' ich, kann ich überhaupt nicht motivieren, mit Druck motivieren, ich weiß net, ob des möglich ist. Dann duckt der sich, sagt: 'Ja, ja', aber insgeheim hat er die Faust in der Tasche und macht's widerwillig und dann kommt wieder nichts Gescheites 'raus dabei. Wenn ich versuche zu motivieren, dann: 'Wir brauchen das'. Und dann überlegen wir mal: 'Wie würde ich überhaupt den Zaun als Zeichnung darstellen, die ich genehmigen lassen muß bei der Behörde?' Ich erkläre, wann man eine Genehmigung braucht, bei über einen Meter dreißig Höhe muß da eine Zeichnung bei der Behörde genehmigt werden und dann ist schon so ein gewisses Interesse da und dann hab' ich dann **nie** Probleme gehabt! Das dürfte aber auch sehr stark zusammenhängen, weil vielleicht der Beruf nicht uninteressant ist. Der Beruf ist vielfältig und ist leichter als wenn ich den an der Werkbank vielleicht zum Feilen bringen sollte, net?“

J: „Die Berufschancen sind ..“

Kl: „Die sind zur Zeit sehr gut, ich habe ein paar Anfragen nach [nennt einen Beruf], die können wir gar nicht befriedigen, net? Die x-banche boomt ja noch als einzige. Aus dem Grund heraus haben wir auch so viele Umschüler, während die Metallkollegen keinen Nachschub mehr haben.“

J: „Aber von daher könnte man, Herr Klein, auch sagen, da haben's Sie 's ja auch ganz schön leicht (Kl: Ja.) im Vergleich zu den Ausbildern Römer oder Schmölller aus dem Seminar.“

Kl: „Richtig, ahm, allein, wenn ich das Berufsbild des [nennt einen Beruf] erkläre, hat ja schon mal jemand hier im Haus gemacht, dann kann ich das so rosarot schildern, da wollen ganz, ganz viele Leute plötzlich [nennt einen Beruf] werden, aber die waren schon eingeteilt in andere Berufe, net? Weil, es ist auch ein schöner Beruf, es ist eine schöne Welt, man lebt mit Architekten, Ingenieuren, Technikern zusammen, ist technischer Angestellter, die Arbeit .. man sieht etwas, man hat ein Erfolgserlebnis, ne? Und fast jeder braucht einmal irgendwie so einen Menschen.“

J: „Ich meine, da tut man sich dann leichter in dieser Position zu sagen, nicht: 'Was habt Ihr da für Probleme mit der Motivation? Das kann man doch viel einfacher haben.'“

Kl: „Aber nur das Argument, net, das fehlt ihm ja immer schon, zu motivieren. 'Wir übernehmen Euch nicht, wenn Ihr nicht gut seid.' Das konnte ich noch nie sagen, weil die Umschüler in der Regel niemand nimmt. Aber dann kam's heraus, daß sie selber Angst haben mußten, ob die Ausbildung noch aufrecht erhalten wird, daß sie selber nicht mehr gebraucht werden. Das war ja wohl die größte Sorge von denen! Nicht, daß der Lehrling nicht übernommen wird.“

J: „Gut, ich denke, das ist jetzt eine Interpretation (Kl: Ja, ja.) Ihrerseits. Ich denke, man kann es ja auch noch mal von der anderen Seite her sehen und dem auch ein Gewicht oder eine Bedeutung beimessen. Ich denke, diese Sicht, die Sie haben, spielt meines Erachtens auch wirklich eine sehr zentrale, wohl aber nicht die einzige zentrale Rolle. Aber, um vielleicht noch mal zu dem Arbeitsmodell zu kommen, also weil wir jetzt in unserem Gespräch das nochmals sichtbar gemacht ha-

ben: **Sie** haben eine Perspektive, eine Sichtweise, **ich** habe eine Sichtweise, die sich von Ihrer unterscheidet. Nach diesem Muster ist ja die Arbeit im Seminar gestaltet worden, nicht? Also das, was mit Verstehensarbeit gemeint ist, mit Deutungsarbeit. Man versucht aus unterschiedlichen Perspektiven verschiedene Sichtweisen zu entwickeln. Ist das eine Methode, mit der Sie 'was anfangen können, die Ihrer Arbeitsweise nahe liegt, oder ist es etwas, wo Sie sagen: 'Des ist vielleicht schön und recht, aber das ist vielleicht zu wenig effektiv'."

KI: „Nein, die Methode, also ich weiß keine bessere. Weil nur um einen Tisch sitzen, wo alle durcheinander reden, wo sich nur die starken Persönlichkeiten hervortun und immer nur die Gleichen, die so das Wort an sich reißen und die Initiative ergreifen - das ist oft unschön. Ich gehöre auch zu denen, die dann vielleicht anderen über den Mund fahren oder sowas, und das gab's in jener Methode **nicht**, weil der Außenkreis schön still abwarten mußte, die anderen reden lassen und das war soweit schon ganz gut.“

J: „Gut, aber das ist jetzt mehr ein äußeres Argument, also mehr im Sinne eines Instrumentes für die Selbstdisziplin. (KI: Ja.) Aber meine Frage zielte stärker auf die gedankliche Seite ab, daß die Methode dazu dient, daß unterschiedliche Sichtweisen (KI: Hmm.) und wir können auch sagen, unterschiedliche Wahrheiten an's Tageslicht gefördert werden, wo dann nur jeweils am Schluß ein Stück Unsicherheit besteht, was ist jetzt sozusagen die passendere Sichtweise und nicht die Frage: 'Was ist jetzt wirklich wahr?' Sondern: 'Was ist die passendere Sichtweise?', also, doch ein großes Maß an Relativismus zurückbleibt.“

KI: „Ja, ich muß sagen, da habe ich mir eigentlich auch gar nicht mehr erwartet, weil diese Fälle so, ich mein' das ist momentan gravierend, wenn's eintrifft, man ärgert sich, wie das so in der Natur ist, nach zwei, drei Tagen spätestens hat man das so ein bißerl, ist das abgeklungen und dann beschäftigt's einen nur noch vielleicht irgendwann einmal kurz in der Erinnerung, sonst nicht mehr. Die anderen Fälle, naja, man hat ja gesehen, der hat auch seine Probleme, net? Manchmal habe ich mir gedacht, da waren ja auch so Sachen dabei, wo ich mir gedacht habe: 'Mein Gott, wenn Du gegen Deinen Abteilungsleiter arbeitest, da wirst Du auf alle Fälle auf die Nase fallen, net?' Da habe ich ein **Fehlverhalten** von dem Ausbilder gesehen. Wichtiger wäre aber, daß er das einsieht, ja? .. Net, da war doch einer, wo's ihn ..“

J: „Der Herr Romani.“

KI: „Ja, ein Abteilungsleiter, wo's sie alle boykottiert haben, allein wegen einem Computer, bleibt der Computer d'rin, kommt er 'raus, oder solche Sachen, ahja, aber das ist ein Fehlverhalten, das käme mir gar nicht in den **Sinn**, net? So eine Streiterei, net, so um Kleinigkeiten, des kann ich mir nicht vorstellen, daß es bei uns so 'was gäbe.“

J: „Also ..“

KI: „Des ist ja Mobbing, nennt man das ja, glaube ich, neudeutsch, was die da getrieben haben.“

J: „Also, ich habe Sie im Seminar als einen Menschen kennengelernt, der sehr direkt und offen ist, klare Worte spricht auch zu eindeutigen Aussagen neigt. Sie sagen: 'Okay, das ist der Punkt und nichts daneben.' (KI: Ja, ja, richtig.) Also, das Beispiel, das Sie jetzt gerade gebracht haben, also, im Zusammenhang des Falles um Herr Romani, also da gilt für Sie nur diese Sichtweise, die Sie jetzt genannt haben. Eine andere Sichtweise daneben halten Sie für schlichtweg blöd?“

KI: (er lacht) „Es kann sein, daß ich manchmal sehr einseitig bin.“

J: „Ja, ja, aber das ist jetzt nun eine Einstellung oder eine Haltung, die dem Konzept oder dem Grundgedanken unseres Bildungskonzeptes ja eigentlich diametral entgegensteht.“

Kl: „Ja. .. Kommt wohl auch so a bißerl aus meiner Lebenserfahrung her, net? Und Sie können das auch in der Lektüre lesen, wenn jemand sich mit dem Vorgesetzten um so Kleinigkeiten anlegt, man legt sich nicht mit dem Vorgesetzten an, man legt sich mit der Firma an. Das ist nicht der Herr Meier, sondern das ist die Firma, gegen die ich dann vorgehe. Einer Firma gegenüber muß ich loyal sein, wenn man das nicht macht, ist das dumm in meinen Augen. Da habe ich wirklich eine feste Meinung. Und obwohl mir mein Vorgesetzter auch vielleicht ab und zu nicht paßt, net, aber grundlos, jetzt so wie das im Seminar passiert ist, net, daß sich dann zwei zusammenschließen, der eine geht bald in Rente, der andere ist noch jung, net, und machen da Arbeit wirklich gegen die Firma! Die verzehren sich ja! Und letzten Endes wird eigentlich der Mitarbeiter, der gegen den Vorgesetzten ist, der wird auf die Nase fallen, weil man kann nicht gegen die Firma arbeiten, das ist unloyal. Man hat da nicht die Nerven dazu und nachher verliert man.“

J: „Der Herr Marx in Ihrem „Fall“ (Kl: Ja.), der hatte sich diese, Ihre Philosophie, die Sie jetzt genannt haben, zu eigen gemacht. (Kl: Ja?) Der war brav..“

Kl: „Das habe ich ihm auch gesagt!“

J: „... der hat sich geduckt, hat das ertragen, obwohl er's nicht akzeptiert hat, und am Schluß hat er Ihnen noch mal eine ausgewischt, um wenigstens Ihnen das noch mit auf den Weg zu geben. 'Ich war zwar der, den Du haben wolltest, aber dafür gebe ich Dir noch einen Kinnhaken.'“

Kl: „Ja, das wollte der Vorgesetzte nicht, ja? Daß er noch eine ausgewischt kriegt oder daß der das noch mit Druck macht.“

J: „Also, ich wollte Ihnen nur sagen, daß das die Konsequenz dieser Einstellung ist, also: 'Wenn Ihr Euch nicht beugt, dann seid Ihr **blöd**, weil Ihr immer am schlechteren Ende sitzt, also beugt Euch!' Das ist die Philosophie, das hat der Marx ja kapiert, deswegen hat er's getan. Er hat zwar geschlampt, ab und zu, in seinen Zeichnungen, vielleicht hat er damit schon auch ein Stück Protest zum Ausdruck gebracht, aber mehr konnte er sich nicht leisten. Also Ihr Spiel, das Sie ihm diktiert haben, hat er sich zu eigen gemacht. Aber dafür haben Sie halt zum Schluß nochmal eine gekriegt.“

Kl: „Warum ist er dann gegangen?“

J: „Wie?“

Kl: „Ist er denn gegangen? Ach so, Sie sprechen von **meinem** „Fall“!“

J: „Von **Ihrem** „Fall“! Ja, von Ihrem „Fall“.“

Kl: „Ja, ja.“

J: „Der hat Ihnen dann ja 'was ausgewischt, aber es ist genau diese Person, die Sie ja haben wollen.“

Kl: „Ja, nein, diese Person hat sich in meinen Augen unsozial und schmarotzerhaft verhalten. Das ist eine Person, die ich als Mitarbeiter **nie akzeptieren** würde, das war ein Schüler, net, der mir aufgedrängt wurde. Einen Mitarbeiter stelle ich ein, weil, da bin ich ja dabei, wenn er eingestellt wird, da kann ich ja ein bißchen mitreden und mit aussuchen, das ist ja 'was anderes! Und wem es nicht paßt, wir haben auch eine Mitarbeiterin gehabt, vor kurzem, der habe ich nicht gepaßt, dann habe ich ihr gleich ganz klipp und klar gesagt: 'Wenn hier jemand seit zwanzig Jahren gute Erfolge hat und ein Neuer kommt und dem paßt das nicht, wenn er sich nicht einordnen kann, dann soll er gehen, das kratzt überhaupt nicht.' Und das ist ganz korrekt und richtig. Wenn jetzt einer kommt und ich habe zweiundzwanzig Jahre hier so mit die Abteilung aufgebaut, geführt und mit guten, guten Leistungen bei wenig Personal, ne, genau, so wortwörtlich, dann muß er gehen,

wenn's ihm nicht paßt, da gibt's überhaupt nichts! Wenn ich in einen neuen Betrieb gehe, muß ich mich auch anpassen an die Gepflogenheiten, wie's läuft. Da gibt's nichts anderes. Ansonsten bin ich ungeeignet für ein Arbeitnehmerdasein, da muß ich ... [Das Telefon klingelt]... Entschuldigung.“

J: „Ja, ja, aber noch mal zurück zu diesen Eindeutigkeiten. Ist es nicht auch eine Frage der Macht, nicht? **Sie**, auf Grund Ihrer Machtposition haben natürlich auch die Definitionsmacht zu sagen: 'Das ist richtig und das ist falsch.'“

KI: „Ja, auf **Grund**, nicht nur auf Position. Die Schüler werden sehr schnell durchschauen, wenn ich nicht die Fachkompetenz hätte, auf **Grund** der kann ich das sagen. Wenn einer nicht die Kompetenz hat, das durchschauen die **sofort**. Das sind Erwachsene, die spielen mit den Dozenten, net? Die stellen Behauptungen auf und der Dozent kann dann nichts Gegenteiliges beweisen, er ist nicht mal kompetent auf dem Fachgebiet. Und **meine Fachkompetenz**, die wird anerkannt, darum kann ich sowas sagen: 'Das ist ein Unsinn, das mußt Du wieder wegmachen, das gehört so und so', und das wird auch gar nicht angezweifelt. Das wäre schlimm, net, wenn's nach so vielen Jahren Zweifel gäbe an dem, was ich sage, ja?“

J: „Aber es gibt ja auch eine **pädagogische Fachkompetenz**, also, wie man Lernen gestaltet. Für Sie ist das ja zum Beispiel sehr wichtig, daß man den Stoff sehr gut vermittelt, also sehr gut präsentiert, das ist für Sie der Mittelpunkt der didaktischen Frage. Im **Seminar** habe ich Sie im Zusammenhang mit den verschiedenen Fällen oder auch jetzt, was ich im Gedächtnisprotokoll zu Ihrem Fall gelesen habe, nicht als jemanden erlebt, für den die Menschen oder die Beziehungen der Menschen eine sehr zentrale Frage ist, was das Lernen betrifft, sondern die Frage ist: 'Wie machen die sich den Stoff zu eigen? Und zwar möglichst effizient!' Also ich denke, man kann unter Pädagogen oder Didaktikern ja auch noch diese andere Seite sehen, wo's ja auch Didaktiker gibt oder Ausbilder gibt oder Pädagogen, die sagen: 'Das ist für mich die zentrale Frage und nicht die Stoffvermittlung.' .. Das sehen Sie anders?“

KI: „Ich meine, die Pädagogik und die Rhetorik, das ist so ein Punkt. Ich habe darüber schon viele Seminare gemacht, denn in der Erwachsenenbildung kann man also ohne pädagogische Ausbildung arbeiten. Das ist also nur in der Erwachsenenbildung möglich. Und ich sehe es oft, wie es da mangelt. Da werden Unterlagen klein und lediglich als schwarz-weiß Abzüge an die Tafel geworfen ohne daß da 'was Buntes zu sehen ist. Für die hinteren Schüler gar nicht mehr lesbar. Es wird nur mit weißer Kreide gearbeitet, kein buntes Tafelbild. Die Vorbereitung, an der mangelt es oft, es wird d'rum herumgeredet, net, um den Brei. Ach, das Schlimmste ist, wenn jemand glaubt, er kann zeichnen, der selber gar nicht **zeichnen** kann. Auch diese Fälle gibt es. Die Leute haben da überhaupt keine Selbsteinschätzung und jeder hält sich für gut, ja. Aber Tatsache ist, daß die Schüler, ich mein', man kriegt ja auch manchmal so 'n Feedback, ja? Alle sind einig: Sie lernen bei mir sehr viel. Sie wissen auch, daß sie sich nichts erlauben können, daß ich strenger bin wie manche anderen, denen sie ja auf dem Kopf herumtanzen dürfen, was mir wieder nicht gefällt, ne? Und d'rum war des schon für mich in dem Seminar auch wichtig, daß man die Normen nicht so streng sehen muß, net, weil ich ein bißchen strenger bin in der Richtung. Aber das Ziel ist es nun mal, daß die hier 'was lernen. Und ich hab' immer gute Beteiligung und gute Ergebnisse und gelernt wird wirklich 'was und oft und oft höre ich dann von Ehemaligen: 'Mei, Herr Klein, wir haben so viel gelernt bei Ihnen!' und: 'Schön, ich kann viel mehr, wie der mit der gleichen Ausbildung, der da und da hergekommen ist.' Also, ich krieg viel Bestätigung, daß es richtig ist. Die Leute mit viel Stoff, naja, und daß man's auch gut bringt, mit Eselsbrücken versehen, markant eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens. Das kann man eben, glaube ich, sehr schön machen. Ja?“

J: „Sie sagen, eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens, zum Beispiel?“

KI: „Ja, zum Beispiel, bautechnisch ist es ja immer, ich kann erzählen, warum der Putz abgefallen ist, weil in der obersten Schicht zu viel Zement drinnen war, es soll ja so und so richtig aufgebaut

sein, net? Und das kann ich immer wieder anhand von Beispielen bringen. .. Und eben, das wär' auch so ein Punkt, der mich so bei Seminaren immer wieder interessiert, da kann man eigentlich nie genug tun. Einmal, daß man im Kurs eine schön harmonische Stimmung hat, daß es frei ist von Spannungen, denn eines steht fest: Wenn die Leute nicht wollen, mag der Lehrer auch nimmer. Jetzt macht der sozusagen einen Unterricht nach Vorschrift. Schlampig, gibt sich keine Mühe. Dadurch reagieren die anderen noch schlampiger, unwilliger, net, geben ihren Unmut so versteckt zu erkennen. Das eskaliert sich dann, leiden tun beide d'runter, net? Der Lehrer wird ausgebrannt, wie es so schön heißt, geht dann mit fünfzig in Rente, er kann wirklich nicht mehr. Und die Schüler gehen auch nicht gerne in den Unterricht. Die Krankheitsrate wird höher, sie bleiben daheim und gelernt haben sie im Endeffekt nur die Hälfte von dem, was sie hätten lernen können, bei einem guten Klima. " ..

J: „Wenn ich jetzt an Ihre Umschüler denke, mit denen Sie hier arbeiten, also weil Sie vorhin davon sprachen, also wichtig ist ja auch, das Lernen so zu gestalten, daß die Themen oder die Probleme, mit denen ich arbeite, etwas mit dem Leben zu tun haben. Im Baubereich kann man das sehr schön ..“

Kl: „Ja, das ist gut zur Motivation.“

J: „Die Umschüler, mit denen Sie arbeiten, haben ja auch noch zum Teil andere Probleme, die jetzt zunächst gar nicht fachlicher Art sind, sondern weil sie körperlich oder psychisch auch behindert sind. Sie haben diese persönliche Seite der Menschen, haben die auch etwas mit dem Lernen zu tun?“

Kl: „Hmm, natürlich beeinflusst das Lernen die Probleme, aber da habe ich keinen Zugang dazu. Da habe ich keinen Zugang. Erstens ist das Verhältnis nicht so kameradschaftlich, ich glaube, das hat schon zwei, drei Ursachen. Einmal aufgrund meiner Autorität, zum Zweiten auf Grund des Altersunterschiedes, ich bin viel älter als die meisten der Schüler, Durchschnittsalter dreiundzwanzig, und dann suche ich das auch nicht. Wo käme ich da hin? Wir haben bei uns psychisch Kranke, net, das würde ausarten, da fehlt mir die Kompetenz, um den zu beraten. Ich will doch bei dem nicht noch 'was kaputt machen! Wir haben einen sozialen Dienst, wir haben einen psychologischen Dienst, wir haben auch ein paar Psychologen hier im Haus, ja, da halte ich die für kompetent und zuständig, daß die sich an die wenden. Obwohl die sind dort heillos überfordert. Die haben auch nicht die Zeit, weil, wenn der seine Probleme hat - ein junges Mädchen bricht gleich in Weinen aus, die erzählt, ne, das kommt schon vor, die erzählt mir jetzt, daß sie mit ihrem Mann so Probleme hat, es ist wieder die Scheidung im Gespräch. Naja, da versuche ich, sie schon ein bißchen aufzurichten. Aber, ich schicke sie auch nicht zum Psychologen, weil ich weiß, die haben nicht die Zeit dafür.“

J: „Sie schicken sie nicht zum Psychologen?“

Kl: „Nein, nein.“

J: „Haben Sie ab und zu mal Kontakt, sagen wir mal, zum Sozialdienst oder zum Psychologen?“

Kl: „Eigentlich, eigentlich nicht. Nein. ...“

J: „Vielleicht noch mal, Herr Klein, kurz zum Arbeitsmodell zurückkommend. Wir sprachen jetzt über den Verstehenszusammenhang oder was es heißt, einen Fall zu verstehen. Das heißt also, ihn von verschiedenen Perspektiven, Sichtweisen zu begreifen, ihn auszulegen. Der Mittelpunkt eines Falles ist natürlich der Fallerzähler. (Kl: Ja.) Um den geht es ja. Um dessen Sichtweisen, um den Fallerzähler auch zu verstehen, aber auch die anderen Personen, die in seiner Geschichte vorkommen, daß es ja für deren Verhalten möglicherweise auch gute Gründe gibt, daß sie so handeln und nicht anders, so wie in Ihrem Fall mit dem Herrn Marx, der sich Ihnen ja weitgehend untergeordnet hat, am Schluß aber offensichtlich Ihnen eben noch eine auswischen wollte ..“

KI: „Eine Bombe.“

J: „Also, der hatte ja auch offensichtlich Gründe, daß er so gehandelt hat und nicht anders. Aber worum es eben geht, in jeder Fallgeschichte, wie auch immer die Thematik aussieht, ist die Person des Fallers selbst, das Subjekt, sagen wir, seine Deutungen und Sichtweisen. Das heißt, daß diese Art zu arbeiten, mit diesem Konzept, immer ein sehr personennahes, auf die Person des Fallers zentriertes Lernkonzept oder Bildungskonzept darstellt. Ist das in Ihren Augen eine Form des Lernens, mit der Sie 'was anfangen können oder wo Sie sagen: 'Ja, im Grund genommen ist es mir zu wenig systematisiert und zu wenig in einer stärker auf Theorie bezogenen Form der Vermittlung, der Lernvermittlung gestaltet?'"

KI: „Nein, eine Form des Lernens war es nicht für mich, net? Das war so ein Aha-Effekt, net, der Erich Hof, der hat das ganz schön durchschaut, der hat mir genau zugesagt, wie ich mich da fühlen müßte und daß der noch 'ne Bombe geschmissen hat, als er zum Schluß ging, weil ich ihn ja doch unterdrückt habe oder sowas, das habe ich eingesehen. Recht hat er, net, ja. Aber, eine Form des Lernens, ich meine, das kann ich so nicht erkennen.“

J: „Also, das heißt, Sie haben **nichts** gelernt aus Ihrem Fall?“

KI: „Na, aus dem Fall nicht. Aus dem Fall nicht. Ich habe vielleicht mehr Verständnis gekriegt, warum er das gemacht hat, net, der Marx. Aber daß ich 'was gelernt hätte, ja, ja, eigentlich weniger.“

J: „Also, das heißt, auch zu verstehen, warum jemand dieses und jenes tut, und zu lernen dabei oder zu erfahren dabei, wie man das lernt, das zu begreifen, warum jemand so handelt und nicht anders handelt, das hat für Sie im eigentlichen Sinne noch nichts mit Lernen zu tun?“

KI: „Nein, weil das ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr, und des dann der Geschäftsleitung meldet, des ist eine Charaktersache, das war ein einwandfreier Lügner, ja? Und was soll ich da groß lernen d'raus? Ich mein', ich sehe daraus, daß wir solche Leute eben bei uns haben, aber des wußte ich immer schon, net, daß die nicht einwandfreien Charakters sind alle. Weil so eine Umschulung ist ja ein soziales Netz, wir haben auch welche, die Kriminelles auf dem Kerbholz haben, net? Manche haben Drogen, ach, es wird jede Woche dreimal am Parkplatz ein Auto ..“ [Die erste Seite der Kassette ist hier zu Ende.]

J: „...wie stark Ihre eigenen Anteile sind, die in dieser Geschichte stecken, (KI: Ja, ja.), weshalb ein anderer so handelt, wie er jetzt in Ihrem Fall ja gehandelt hat.“

KI: „Das ist mir klar, mit so'nem Kurs bin ich auf ein Jahr oder auf zwei Jahre ganz eng verschweißt. Wenn ich Probleme habe und am Montag mißgelaunt bin, leidet der ganze Kurs darunter und das wird immer so sein. In einer Klasse habe ich die Macht, net, ich bestimme, was besprochen wird, mein Ton, wenn er aggressiv ist, ducken sich alle, net? Und ballen die Faust in der Tasche und das ist ja dann unschön. Man kann auch nicht immer alles wegstecken, man ist unterschiedlich. Andererseits ist die Stimmung, zum Beispiel am Montag, von den Leuten ganz zäh. **Furchtbar** zäh, da kann man sich anstrengen wie man will, da sind die muffig. Während am Freitag kann ich zu einem sagen: 'Du krummer Hund!', dann lacht er noch d'rüber, ja? Aber am Montag würde er auf mich losgehen, net, das ist schon die Wochenendstimmung.“

J: „Das wissen Sie auf Grund Ihrer Erfahrung, da haben Sie Einsicht. Was jetzt **Ihren** Fall betrifft haben Sie einiges nicht gesehen oder wahrgenommen an Ihrer Person, an Ihrem Handeln dem Umschüler Ihres Falles gegenüber, so daß offensichtlich ja in der Fallarbeit Einsichten entstanden sind, jetzt in Ihrer Person, die für Sie neu waren, oder ist das falsch?“

Kl: „Nein, da sind nicht viele Einsichten entstanden, daß Schüler so reagieren, das wird immer wieder so sein. Das habe ich auch schon öfter erlebt, net, daß die einfach etwas behaupten, was gar nicht stimmt, aber das gibt's in jedem Beruf, net, da hat man solche und solche.“

J: „Ja Herr Klein, das heißt doch im Klartext: Sie betrachten das Seminar - aus guten Gründen - relativ kritisch, indem Sie sagen: 'Das hat mir einen Aha-Effekt (Kl: Ja.) an dieser Stelle gegeben, aber Wesentliches gelernt habe ich ..'“

Kl: „Nein, also zu meinem Fall habe ich also nichts Wesentliches gelernt, aber aus dem ganzen Seminar. Ich hab' erkannt, daß man die Normen nicht so eng auslegen soll und daß man mehr Toleranz hat, ich hab' auch hier einiges reorganisiert, wie ich's mir ja vorgenommen hatte: daß man die Kollegen mit einspannt, auch mit informiert, daß man seine eigenen Grenzen erkennt. Das Seminar war **schon** fruchtbar. Ahm, nur es waren sehr häufig die anderen Fälle auf Jugendliche zugeschnitten, die sind für unsere ..“

J: „Hat Ihnen die Arbeit zum Teil, vor allem an Ihrem Fall, auch Angst gemacht?“

Kl: „Angst? Nein! Nicht eine Sekunde!“

J: „Sie hatten auch keine Sekunde Angst, jetzt Ihren Fall einbringen zu wollen?“

Kl: „Nein, nicht eine Sekunde!“

J: „Also, aus der Sorge heraus, es könnte ja vielleicht zu tief gehen oder zu sehr auf Ihre Person sich beziehen?“

Kl: „Nein, nein, nein, nicht für eine Sekunde. .. Ich meine, so emotional habe ich das nicht mehr gesehen, net, das lag ja auch schon ein Weilchen zurück, das Ganze.“

J: „Naja, gut, aber ich meine, die Fallarbeit selbst, so wie sie dann in der Kleingruppe ja auch offensichtlich gelaufen ist, ich meine, das ist ja doch auch etwas sehr Persönliches oder auch Identitätsnahes, wenn Sie im Nachhinein sagen: 'Menschenskinder, der hat mich jetzt ganz schön durchschaut!'“

Kl: „Ja, ja gut, aber es sind Leute, die von berufswegen mich durchschaut haben, net? Gehemmter wäre man vielleicht, wenn ein Vorgesetzter mit dabei ist, wo man sagt, der tut aus dem heraus jetzt auf anderes **überleiten**, net, der sagt: 'Ja, einmal hat er den so unterdrückt, dann macht er das ja immer!' Net? Wo mir dann Schaden entstehen könnte. Dann würde ich mir des überlegen, einen Fall zu erzählen, in dem ich vielleicht nicht so gut abschneide, net? Aber ansonsten, in diesem Kreis hat mir das **überhaupt** nichts ausgemacht. Ich gehe ja davon aus, daß da nicht irgend jemand, selbst wenn mal etwas dabei wäre, net, was nicht ganz rein wäre, davon keinen Gebrauch machen kann in so 'nem Seminar.“

J: „Könnten Sie sich vorstellen, wieder mal ein solches Seminar zu besuchen?“

Kl: „Ja, ich wüßte sogar die Themen, die mich interessieren würden in so einem Seminar. Ja? Vor allem auch wegen dem Franz Kiesl, ich finde ihn ganz prima! Es hat mir natürlich etwas leid getan, daß ich beim zweiten Mal **nicht da war**, net? Weil es bestimmt schöner gewesen wäre, wenn die Gruppe wieder voll gewesen wäre, da bin ich überzeugt. Aber zum Beispiel eben, daß man Rhetorik, ja, Visualisieren, so Dinge, die man darstellen möchte, Konflikte vermeiden, net? Diese Dinge, die wir im Berufsleben für den Unterricht brauchen, der Umgang mit den Medien, da läßt sich auch vieles verbessern, net? Wie benutze ich den Overhead, wie groß muß die Schrift sein, wenn ich da noch - wir haben sechzehn Meter lange Räume, net, daß es auch der Hinterste noch lesen kann. Und auch das Tafelbild, ach da gibt es Dinge, ne? Wie lerne ich ..“

J: „Aber glauben Sie, daß man mit diesem Arbeitsmodell oder diesem Konzept solche Themen bearbeiten kann?“

KI: „Ja! Glaube ich schon! Weil, da würde man ganz bestimmt, indem einer auch eine Probe abgibt und man kritisiert wird, ihn vielleicht noch amal ganz kurz mit Video aufnimmt, ein paar Passagen, wo er sich selber erkennen kann, wo er den Aufbau eines Stichwortzettels sagen wir mal, sich einmal aneignen darf, wo er rhetorisch ein bißchen geschult wird und viele, die schon zehn Jahre 'was falsch machen, glauben immer, sie brauchen so 'was nicht mehr. Das würde ihnen gut tun.“

J: „Ja, aber, meine Frage zielte darauf ab, daß Sie ja daran interessiert sind, daß andere, also in dem Fall Seminarteilnehmer oder, in Ihrem Fall, Ihre Umschüler, **ganz bestimmte Dinge so und nicht anders lernen**. Also, es geht hier um die Aneignung von Eindeutigkeiten, von konkreten Fertigkeiten, sehr instrumentelle Dinge. Ich habe das fallorientierte Konzept eigentlich völlig anders interpretiert.“

KI: „Nicht zum Beispiel - es ist so: Ob ich jetzt einen Leittext habe oder einen Lückentext, ich habe festgestellt: Des taugt alles nix! Wenn ich das selber an die Tafel schreibe und mitschreiben lasse und zeichnen lasse, dann sitzt's immer am besten, net? Aber das habe ich erst durch **Erfahrung** so 'rausbringen müssen, des könnte ja einmal im Seminar gesagt werden, weil durch Erfahrung lernen ist ja oft der langsamere Weg, ja? Und eben, wenn ich schon einen Unterricht mache, wie packe ich ein neuen Thema an? In so einem Kreis könnte ja jeder zum Beispiel ein Thema kriegen, über das er nachher ein kleines Referat halten muß, net? Und dann so verschiedene Dinge, einen gescheiterten Stichwortzettel, den Satz, eine Rede sich aufbauen und solche Sachen müssen dann da dabei sein. Das müßte gehen. ...“

J: „Also, da könnten Sie sich vorstellen, wieder auch ..“

KI: „Ja, selbstverständlich, selbstverständlich.“

J: „.. an einem Seminar in dieser Form ..“

KI: „Ich bin nur, und deswegen hat man mich wahrscheinlich auch ausgewählt da hinzugehen, sehr kritisch. Ich will, wenn ich schon mal eine Fortbildung veranstalte, auch davon profitieren. Wenn es also jetzt, wenn die Thematik, sagen wir mal, eine Fehlanzeige ist, wenn sie nicht relevant ist für uns, dann suchen wir uns lieber ein anders Seminar, wo wir wirklich dann für **unser** Berufsbild auch profitieren. Und ich habe eben im Folgeseminar dann befürchtet, daß es wieder um Jugendliche geht und dergleichen und das ist nicht relevant für uns.“

J: „Obgleich, wie Sie vorhin sagten, ja auch **Parallelen** bestehen, es gibt ja auch gemeinsame Grundmuster des pädagogischen Handelns, unabhängig davon, in welchem pädagogischen Feld sich das Handeln abspielt.“

KI: „Net, wobei die Dinge, die ich jetzt gesagt habe, net, die hätten ja für uns viel mehr Priorität. Aber das paßt nicht auf die Ausbilder, weil die ja nur in der Werkstatt stehen, net? Die haben ja mit Unterricht nichts zu tun.“ ..

J: „Ja, ja, aber die Frage, zum Beispiel: 'Wie motiviere ich, ob das jetzt Auszubildende sind oder ob das erwachsene Menschen sind, wie motiviere ich? Was heißt das, motivieren? Was heißt steuern?' Frage: 'Soll man überhaupt, darf man überhaupt andere steuern?' Was heißt die Frage: 'Steuern, bezogen nun mal auf erwachsene Menschen?' Das spitzt sich dann ja nochmals zu. Kann ich, habe ich das Recht, als Ausbilder erwachsene Menschen beispielsweise wie kleine **Schüler** zu behandeln?“

Kl: „Ja, jetzt kommt des. Ja, das ist nämlich ganz ein Punkt, in dem der Ausbilder noch immer zu stark im Vordergrund steht. Da war ein Seminar mit dem Kiesel, diese Projektarbeit, diese ganze Erziehung zur Teamfähigkeit, also diese ganzen Schlüsselqualifikationen wurden herausgearbeitet, net? Das ist es auch, net? **Da**, da liegt es bei uns noch im Argen, hier im ganzen Haus, auch, net, daß man da 'was tut, in der Richtung. Andererseits, Schüler sind dermaßen unselbstständig und auch nicht bereit, sich selber 'was zusammenzusuchen. Aber mit dem leben wir auch, net? Das sind halt dann die Schlechteren in den Ergebnissen.“

J: „Naja, muß man vielleicht das auch klären, wie das geht.“

Kl: „Ja, ja.“ ...

J: „Ja, hätten Sie von sich aus noch etwas, das Sie mir gerne mit auf den Weg geben möchten?“

Kl: „Hmm.“ ...

J: „Ich hätte noch eine Frage, was das Seminarende betrifft. Da hatten wir eine sogenannte Synopse erstellt, wenn Sie sich noch erinnern, wir haben die vier Fälle nebeneinander gestellt (**Kl:** Ja.) und haben unter verschiedenen Gesichtspunkten die Fälle miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten, Differenzen herausgearbeitet, also es ging sozusagen um verallgemeinerbare typische Erkenntnisse aus den bearbeiteten Fällen. Wie ist dieser Teil bei Ihnen angekommen?“

Kl: „Ich glaube, ich habe mir nur gedacht: 'Nein, wie wollen sie da irgendwie Parallelen heraus holen? Ich habe mich dann gewundert, daß man eigentlich aus einem Stoff, aus dem man nicht sehr viel herausholen konnte ... [Er lacht], so ungefähr ist mir das da vorgekommen. Nein, die ganze Arbeitsatmosphäre, die war sehr entspannt, die Teilnehmer waren eigentlich recht nett untereinander, net, es war ein schönes Arbeiten, ja das Ganze. .. Und wenn das Thema mal paßt, also, daß es nicht nur um Jugendliche geht, freue ich mich, wenn ich wieder dabei sein kann ... gar keine Frage.“

J: „Schön! Herr Klein, ich danke Ihnen recht herzlich für das Gespräch.“

Kl: „Keine Ursache!“

J: „Vielleicht sehen wir uns einmal wieder.“

Kl: „Ja, ja.“ [Beide lachen.]

7.4.3 Analyse des Deutungsrahmens von Herrn Klein mit Bezug zum Interview und zur Fallarbeit

Fallsituationen sind vom Fallerzähler gedeutete, im Kontext der bestehenden inneren und äußeren Strukturen konstruierte soziale Mikrowelten (subjektive Bedeutungskomplexe). Sie bündeln wie ein Brennspiegel die eigenartigen Seiten der erzählenden Person und lassen sie damit erkennen. In der Bearbeitung der Fallsituation im Modellseminar sowie im Interview werden diese Bündelungen, die Herr Klein vornimmt, als Deutungen und Bewertungen augenscheinlich: „...und wir haben ja leider auch Schüler dabei, die ein bißchen umschulungsunwürdig sind, ne, ja, des kommt schon einmal vor .. ein paar Prozent, die dann herum-schmarotzen“. Solche Sichtweisen und Interpretationen, d.h. Deutungen eines bestimmten Verhaltens von Umschülern (z.B. „herumschmarotzen“, „bummeln“, „blau machen“), sofern sie von Herrn Klein in **stereotyper Weise** verwendet werden, um sich selbst zu vergewissern (sich zu orientieren) und um selbstsicher handeln zu können (... herumschmarotzen.

Und dann versuch' ich die halt ein bißerl einzuspannen ..“), werden als **Deutungsmuster** bezeichnet. „Muster“ deshalb, weil diese (stereotypen) Deutungen als Ergebnis von (biographischem) Lernen in „fester Weise zur Person gehören“, d.h. nicht beliebig austauschbar oder veränderbar sind. Die Summe solcher (einzelner) Deutungsmuster bilden den **Deutungsrahmen** oder **Deutungshorizont**, innerhalb dessen sich Herr Klein bewegt, mit dem er sich also die soziale Welt insgesamt (gesellschaftliche Bedeutungskomplexe), im Detail seine Weiterbildungsstätte, seine Schüler, die Unterrichtssituationen, seine Kollegen, den Unterrichtsinhalt u.a.m. erschließt. Entsprechend dieser „Erschließungen“ wird er auch handeln.

Die subjektiven Deutungen, möglicherweise die Deutungsmuster sind ein wesentliches Verbindungsglied zwischen der „erzählten Welt“ zu Beginn der Fallarbeit und der Frage, was der Fallarähler am Ende der Fallarbeit als **Lernherausforderung** wahrnimmt und später am Arbeitsplatz im Handeln umsetzt. Deutungen, möglicherweise auch Deutungsmuster werden dadurch zu einem wesentlichen Bezugspunkt für Lernen im Rahmen fallorientierter Fortbildung. Fallarbeit ist unter diesem Aspekt nichts anderes als ein Angebot an den Fallarähler, seine **lebensgeschichtlich gewordene Art**, sich in der Welt zu orientieren, „die Welt“ zu sortieren, sie zu bewerten, sich dementsprechend in ihr zu verhalten und sein Handeln zu rechtfertigen, zu überprüfen, ggfs. neu zu definieren (= **Umlernen**) und entsprechend dieses Umlernens anders zu **handeln**. Weil sich das Umlernen je nach Fallkonstellation auf **lebensgeschichtlich entwickelte Deutungsmuster** beziehen kann, die das Subjekt nicht ohne besondere Gründe zur Disposition stellt, wird im Interview von einem „**subjektnahen Bildungskonzept**“, vor dem man möglicherweise sogar „Angst“ haben konnte, gesprochen.

Das Interview mit Herr Klein steht zunächst einmal für sich; es eröffnet jedem Leser eine Fülle an unterschiedlichen, eigenständigen Lesearten (Deutungen). Im folgenden geht es deshalb nicht darum, diese Offenheit im Zugang und im Umgang mit dem Gesagten zu beschneiden. Vielmehr soll mit (dem einseitigen) Blick auf den möglichen Zusammenhang von Fallarbeit und Bildungswirkungen an die oben dargestellten **Lernchancen** erinnert und darauf beim „Lesen“ des Interviews Bezug genommen werden. Es soll also - mit aller Vorsicht - gefragt werden, ob sich Veränderungen in einzelnen, thematisch umrissenen Deutungen oder in Deutungsmustern von Herr Klein erkennen lassen, die auf „Bildungswirkungen“ durch die Arbeit an seinem „Fall“ bzw. an den übrigen „Fällen“ im Modellseminar hinweisen.

7.4.3.1 Handlungssouveränität - Kompetenz - Integrität

- * *„... ich habe zwanzig Jahre hier so mit die Abteilung aufgebaut, geführt und mit guten, guten Leistungen ..“*
- * *„Also, ich krieg' viel Bestätigung, daß es richtig ist, die Leute mit viel Stoff, na ja, und daß man's auch gut bringt, mit Eselsbrücken versehen, markant eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens.“*
- * *„.. es ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr!“*

Die Auseinandersetzung mit seiner Fallgeschichte war für Herrn Klein ein Blick in seine Vergangenheit als Lehrer, mit der er eigentlich schon abgeschlossen hatte und die er im Modellseminar nur deshalb zur Verfügung stellte, weil dies zu den Spielregeln der Seminare

gehörte und er sich damit an die Erwartungen der Seminarleitung anpaßte: „Ja, ja, mei, der Fall, wie g'sagt, war für mich schon Vergangenheit, ich hab' des mal erzählt, weil man ja aus der Berufsebene so 'nen Fall bringen sollte ..“. Diese Vorentscheidungen in Frage zu stellen, wäre in seinem Sinne „unloyal“ gewesen.

Obwohl die Fallsituation in der Berufsbiographie von Herrn Klein ein **be-merkens-wertes** Ereignis darstellte, wird im Interview deutlich, daß sich Herr Klein von diesem Ereignis zwar kurzfristig berühren (ärgern), jedoch in seiner Deutung der Konfliktzusammenhänge und damit in seinem (damaligen und heutigen) Handeln nicht irritieren ließ: „Diese Fälle ärgern mich immer, die freuen mich nie, aber ich betrachte das als Bestandteil meiner Arbeit, die wird's immer geben, ne, nächstes Mal kommt 'was anderes, ja?“. Für Herrn Klein war der Vorfall ein Teil seines Berufsschicksals, gegen das er mehr oder weniger machtlos war und in Zukunft auch sein wird.

Als „Fall“ war der Konflikt im Sinn- und Deutungshorizont von Herrn Klein eindeutig kategorisiert und abgelegt: das Verhalten von Herr Marx war für Herrn Klein moralisch minderwertig: „... diese Person hat sich in meinen Augen unsozial und schmarotzerhaft verhalten. Das ist eine Person, die ich als Mitarbeiter **nie akzeptieren** würde, das war ein Schüler, net, der mir aufgedrängt wurde.“. Sich mit diesem Schüler ernsthaft auseinandersetzen zu sollen, gar aus der Auseinandersetzung mit ihm für sich selbst Lernnotwendigkeiten ableiten zu sollen, diese Deutung der Fallsituation lag außerhalb des Deutungshorizontes von Herrn Klein: „Nein, weil das ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr, und des dann der Geschäftsleitung meldet, des ist eine Charaktersache, das war ein einwandfreier Lügner, ja? Und was soll ich da groß lernen d'raus?“.

An dieser zentralen Definition der Situation durch Herrn Klein hat auch die Fallbearbeitung nichts geändert. Das Interview macht zwar deutlich, daß er den in der Fallbearbeitung hergestellten Zusammenhang zwischen der „Lüge“ und seinem eigenen Verhalten annehmen konnte: „... ich mein' **schon**, daß man des so, daß ich zuviel Druck ausgeübt habe, net, und daß er eben dann noch eine Bombe geworfen hat, indem er also dann diese Behauptung bei der Geschäftsleitung so aufgestellt hat ..“, der darauf aufbauenden Deutung, durch Marx' „Lüge“ möglicherweise einen Hinweis auf veränderungswürdige Seiten seines eigenen pädagogischen Handelns bekommen zu haben, jedoch keinen durchgreifenden Sinn abgewinnen kann. Dieser möglichen Deutung stellt er seine **Selbstdefinition** von **moralischer Integrität**: „... es war ja nicht wahr!“ (uneingeschränkter) **Kompetenz**: „... und meine Fachkompetenz, die wird anerkannt ..“ und **Handlungssouveränität**: „... weil diese Fälle so, ich mein', das ist momentan gravierend, wenn's eintrifft, man ärgert sich, wie das so in der Natur ist. Nach zwei, drei Tagen spätestens hat man das so ein bißerl, ist das abgeklungen und dann beschäftigt's einen nur noch vielleicht irgendwann einmal kurz in der Erinnerung, sonst nicht mehr“, entgegen. Dieses Deutungsmuster wurde durch die Fallarbeit nicht erreicht. Die Auseinandersetzung mit seinem Fall wurde für Herrn Klein zum bloßen Gedankenspiel, das zwar zu „richtigen“ Einsichten führte¹, bei dem man auch die Professionalität der Fallberater erkennen konnte², das letztlich jedoch nur äußerlich blieb und damit der persönlichen (Lern-) Bedeutsamkeit entbehrte: J: „Also, das heißt, Sie haben **nichts** gelernt aus Ihrem Fall?“ KI: „Na, aus dem Fall nicht, aus dem Fall nicht.“

¹ „... ich glaub' **schon**, daß man des so, daß ich zuviel Druck ausgeübt habe, net, und daß er eben dann noch eine Bombe geworfen hat, indem er also dann diese Behauptung beim Vorstand so aufgestellt hat ..“

² „... der Herr Hof .. der hat eigentlich ganz gut argumentiert, ne, **messerscharf**, sagt man da. Das hat mir schon imponiert.“

7.4.3.2 Pädagogische Grundwerte - Deutung des Lernens - Beziehungen im Bildungsprozeß

* „Alle sind einig, sie lernen bei mir sehr viel. Sie wissen auch, daß sie sich nichts erlauben können, daß ich strenger bin wie manche anderen, denen sie ja auf dem Kopf herumtanzen dürfen, was mir wieder nicht gefällt, ne?“

Die Umschulung von erwachsenen Menschen ist für Herrn Klein eine Herausforderung auf zwei unterschiedlichen Ebenen: der methodisch-medialen Ebene, insbesondere hinsichtlich der „lernerfreundlichen“ Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, sowie auf der Ebene von Verhaltensnormen, die Herr Klein definiert und deren Einhaltung er überwacht und sanktioniert. Auf der methodisch-medialen Ebene wird er im Interview als ein Dozent erkennbar, der sich, als Seiteneinsteiger in die Erwachsenenbildung und als Ergebnis seiner vielfältigen Lernbemühungen, zu einem kompetenten „Stoffaufbereiter“ und „Stoffvermittler“ entwickelte. Er weiß um lernerleichternde „Eselsbrücken“ und die motivationsstützenden Effekte des Problem- und Anwendungsbezugs von Aufgaben: „... daß man's auch gut bringt, mit Eselsbrücken versehen, markant eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens.“ Er kennt die Wichtigkeit „kleiner Spielräume“ für die lernenden Erwachsenen, er respektiert Prinzipien der Anschaulichkeit und der Berufsbedeutsamkeit bei der Stoffauswahl und Stoffdarbietung und er weiß um die lernunterstützende Bedeutung von kompetenter Foliengestaltung und eines gelungenen Tafelanschriebs: „Da werden Unterlagen klein und lediglich als schwarz-weiß Abzüge an die Tafel geworfen, ohne daß da 'was Buntes zu sehen ist. Für die hinteren Schüler gar nicht mehr lesbar. Es wird nur mit weißer Kreide gearbeitet, kein buntes Tafelbild.“ Er ist routiniert im Umgang mit Prüfungsaufgaben und weiß auch „erfolgreich“ mit jenen Schülern umzugehen, die mit seinen Prüfungskorrekturen nicht unbedingt einverstanden sind: „Wenn die merken, daß kein Nachgeben ist und nichts Besseres 'rauskommt, dann kommen die auch bald nicht mehr.“

Dieser Seite seiner pädagogischen Tätigkeit gilt sein ganzes Interesse, sie ist für ihn die einzig sinnvolle, die einzig denkbare. Sie fußt auf einem **Grundverständnis von Lernen**, das auf die **Wissenseite** des Lernens zentriert und begrenzt¹ ist: „Aber das Ziel ist es nun mal, daß die hier 'was lernen. Und ich hab' immer gute Beteiligung und gute Ergebnisse und gelernt wird wirklich 'was und oft und oft höre ich dann von Ehemaligen: 'Mei, Herr Klein, wir haben so viel gelernt bei Ihnen!' und: 'Schön, ich kann viel mehr, wie der mit der gleichen Ausbildung, der da und da hergekommen ist.'“

Diese Definition von Lernen wendet Herr Klein auch auf sein eigenes Lernen an: **KI:** „Nein, eine Form des Lernens war es nicht für mich, net? Das war so ein Aha-Effekt, net, der Erich Hof der hat das ganz schön durchschaut, der hat mir genau zugesagt, wie ich mich da fühlen müßte und daß der noch 'ne Bombe geschmissen hat, als er zum Schluß ging, weil ich ihn ja doch unterdrückt habe oder sowas, das habe ich eingesehen. Recht hat er, net, ja. Aber, eine Form des Lernens, ich meine, das kann ich so nicht erkennen.“

J: „Also, das heißt, Sie haben **nichts** gelernt aus Ihrem Fall?“

KI: „Na, aus dem Fall nicht. Aus dem Fall nicht. Ich habe vielleicht mehr Verständnis gekriegt, warum er das gemacht hat, net, der Marx. Aber daß ich 'was gelernt hätte, ja, ja, eigentlich weniger.“

¹J: „... diese persönliche Seite der Menschen, haben die auch etwas mit dem Lernen zu tun?“ **KI:** „Hmm, natürlich beeinflußt das Lernen die Probleme, aber da habe ich keinen Zugang dazu. Da habe ich keinen Zugang.“

J: „Also, das heißt, auch zu verstehen, warum jemand dieses und jenes tut, und zu lernen dabei oder zu erfahren dabei, wie man das lernt, das zu begreifen, warum jemand so handelt und nicht anders handelt, das hat für Sie im eigentlichen Sinne noch nichts mit Lernen zu tun?“

Kl: „Nein, weil das ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr, und des dann der Geschäftsleitung meldet, des ist eine Charaktersache, das war ein einwandfreier Lügner, ja? Und was soll ich da groß lernen d'raus?“

Wenn Klein über für ihn interessante und wichtige Weiterbildungsthemen reflektiert, fallen ihm deshalb eine Fülle an Themen und auch didaktische Konzepte ein, die auf die Förderung der Fähigkeit zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten zugeschnitten sind. Diese eindeutige Festlegung pädagogischer Tätigkeit auf das Inhaltliche und die sich daraus ableitenden Prioritäten für die pädagogische Fortbildung von Dozenten bestimmten deshalb auch die Erwartungen von Herrn Klein an das Modellseminar. Diese wurden durch das fallorientierte Fortbildungskonzept enttäuscht². Für Herrn Klein war es deshalb gut begründet, daß er den zweiten Teil des Seminars nicht wahrnahm. Er machte damit deutlich, daß die Arbeit an seiner Fallgeschichte dieses zentrale pädagogische Deutungsmuster nicht erreicht, schon gar nicht verunsichert oder gar in Frage gestellt hatte. Dies wäre die Voraussetzung dafür gewesen, daß er die Fallarbeit auch hinsichtlich ihre Chancen für die von ihm ausgeblendeten Seiten pädagogischer Tätigkeit hätte verstehen und damit schätzen lernen können - mit der möglichen Konsequenz, an dieser für ihn neuen Seite pädagogischen Aufgabenverständnisses im zweiten Seminarteil arbeiten zu wollen.

Die Zentrierung pädagogischer Tätigkeit auf das Inhaltliche hat die **Abspaltung der subjektiven Seiten und der sozialen Anteile an kognitiven Lernprozessen**, so wie sie Herr Klein favorisiert, zur Folge. Diese Abspaltung hat im Arbeitszusammenhang von Herr Klein zwei Seiten. Die erste Seite ist **struktureller Art**, indem an der Umschulungsstätte psychologisches Beratungs- und Betreuungspersonal arbeitet, das den Lehrkräften „den Rücken für die Inhaltsvermittlung frei halten soll“. Hier drückt sich die gesellschaftlich gewollte Abspaltung der dysfunktionalen Seiten der Subjekte aus dem Produktionszusammenhang³ aus. Mit Herrn Klein als Person hat dies nur bedingt etwas zu tun.

Daß Herr Klein auf diese Struktur im Prinzip einerseits nicht zurückgreift, andererseits die dahinter stehende Einsicht in die Notwendigkeit, mit Umschülern, die sich in einer besonders schwierigen Lebenssituation befinden, eine besondere **Beziehungsqualität** aufzubauen, negiert, ist allerdings **seine** Entscheidung und damit ein Hinweis auf jene Seiten seiner Person⁴, die das Emotionale, Subjektive und Soziale aus der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen abspalten: „... da habe ich keinen Zugang dazu. Da habe ich keinen Zugang. Erstens ist das Verhältnis nicht so kameradschaftlich, ich glaube, das hat schon zwei, drei Ursachen. Einmal aufgrund meiner Autorität, zum zweiten auf Grund des Altersunterschiedes, ich bin viel älter als die meisten der Schüler, Durchschnittsalter dreiundzwanzig, und dann suche ich das auch nicht. Wo käme ich da hin?“

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Im Interview macht Herr Klein deutlich, daß er die spezifische Eigenart des fallorientierten Konzeptes nicht erkennen konnte. Seine auf das Kognitive fixierten pädagogischen Deutungsmuster verstellen ihm den Zugang zur Andersartigkeit des Konzeptes. Anders ausgedrückt: Er stülpt dem Konzept **seine** Deutung pädagogischer Tätigkeit über und verändert damit das Konzept in einer Art und Weise (z.B. in Richtung videogestützter Rhetorikseminare), die er dann wieder für sein eigenes Lernen für interessant erachten kann. Die diesbezüglichen Passagen im Interview sind ein markantes Beispiel für das, was man als „Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ bezeichnen kann.

³ Hier definiert als „Herstellung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen“.

⁴ Dies ist der **individuelle Anteil** von Herr Klein an der Abspaltung dieser Themen.

Herr Klein bringt die personale, emotionale und soziale Seite des pädagogischen Prozesses mit der oft schwierigen psychischen Situation von Umschülern in Verbindung: „Wir haben bei uns psychisch Kranke, net, das würde ausarten, da fehlt mir die Kompetenz, um den zu beraten. Ich will bei dem nicht noch 'was kaputt machen! Wir haben einen sozialen Dienst, wir haben einen psychologischen Dienst, wir haben auch ein paar Psychologen hier im Haus, ja, da halte ich die für kompetent und zuständig, daß die sich an die wenden.“ Mit klarem Blick für Kompetenz und Zuständigkeit verweist er solche Umschüler an die dafür zuständigen Fachkräfte. Mit dieser Dramatisierung des Personalen und Sozialen verschafft er sich jedoch auch gleichzeitig eine rationale Begründung dafür, diese Seite **insgesamt** aus seinem pädagogischen Deutungshorizont auszublenden.

An dieser Abspaltung hat auch die Arbeit an seinem Fall nichts geändert. Die Fallarbeit war zwar ein Angebot an Herrn Klein, den Fallkonflikt als eine Auseinandersetzung im Modus gegenseitiger Verletzungen zu verstehen, indem das Personale, das Emotionale und das Soziale über das Fallverstehen hereingeholt und in seiner Begründetheit für das (ganzheitliche) Verstehen pädagogischer Prozesse erkennbar wurde - daraus Konsequenzen für die Gestaltung von Lernsituationen für Erwachsene zu ziehen, dies konnte von Herr Klein nicht angenommen werden.

Die **Beziehungen**, die Herr Klein aus seiner herausgehobenen Position zu Kollegen und Schülern gestaltet, werden von ihm vor allem über **Normsetzungen** definiert. Diese haben gegenüber Schülern verschiedene Ausprägungen: Normen für den Umgang mit dem Lerninhalt („schlampiges Zeichnen“), Normen für das Verhalten im Unterricht („bürogerechtes Kleiden“), Normen im Zusammenhang mit der Hausordnung sowie Normen für die gesamte Lebenssituation („Lernen“ und nicht „Schmarotzen“). Gegenüber den Kollegen verfiicht er Normen für das „effektive Arbeiten“ bzw. für das Arbeiten im „Gleichklang“ (gleich Korrigieren). Herr Klein scheint es sich zur besonderen Aufgabe gemacht zu haben, an der Entwicklung solcher Normen, an deren Kontrolle und an der Sanktionierung bei Normverletzungen mitwirken zu wollen.

Die Adressaten der Normsetzungen haben aus der Sicht von Klein nur die Wahl, sich den Normen entweder vorbehaltlos anzupassen oder zu riskieren, von Klein sanktioniert zu werden („a bißl einspannen“, „auf die Zehen treten“, „rausschmeißen“)¹. Herr Klein hierarchisiert auf diese Weise die Beziehungen, in denen er lebt, er spielt das Machtspiel, indem er seine Kontrahenten zu einem Verhalten zwingt, das diese in der jeweiligen Situation so nicht wollen. Daß er diese Seite seines Handelns nicht reflexiv einholt, macht seinen Umgang mit sozialer Macht für die Betroffenen riskant: „... daß ich da eigentlich so viel Macht habe über ein Schicksal - ich hab' das nie so empfunden, so viel Macht ahm hab' ich gar net, aber vielleicht hab' ich's **doch**, ne, man empfindet das ja manches Mal net, ich erschreck' ja selber manches Mal phh wenn ich 'ne Bemerkung mache, die ich längst vergessen habe, und der Schüler kommt nach Wochen mit dieser Bemerkung noch einmal daher, da sehe ich doch, daß manches viel **gravierender** ist.“

Der von Herrn Klein gestaltete Umgang mit Kollegen und Schülern enthält durch seine Normsetzungen, die Über-Unterordnung, die Benotungen und anderen Formen des Abhängigmachens immer auch Herrschaft.² Klein mutet „seinem Schüler“ Marx zu, „seine in

¹ „Wenn jetzt einer kommt und ich habe zweiundzwanzig Jahre hier so die Abteilung mit aufgebaut, geführt und mit guten, guten Leistungen bei wenig Personal, ne, genau, so wortwörtlich, dann muß er gehen, wenn's ihm nicht paßt, da gibt's überhaupt nichts! Wenn ich in einen neuen Betrieb gehe, **muß** ich mich auch anpassen an die Gepflogenheiten, wie's läuft. Da gibt's nichts anderes.“

² Vgl. Meueler, E. 1994, S. 622

der Lebensbewältigung gewonnene Selbständigkeit für die Dauer der Lernarbeit aufzugeben.“¹ Herr Klein deutet diesen Teil seiner pädagogischen Arbeit in der Weise, daß er zu einer **normorientierten Erziehung Erwachsener** aufgefordert sei. Damit stellt er ein Subjekt-Objekt-Verhältnis in der pädagogischen Situation her. Seine Aufgabe sieht er dann vor allem darin, die von ihm gesetzten Normen durchzusetzen. In diesem Sinne ist sein pädagogisches Denken mit einem auf **Erziehung fixierten, erfolgsorientierten Deutungsmuster** unterlegt.

Mit Bezug zu den Schülern kann er dies u.a. mit dem alles überragenden Ziel, die Abschlußprüfung erfolgreich zu bestehen, begründen: *„Wir machen fortwährend Leistungsstandskontrollen, die sind härter als die Abschlußprüfung, und das darf nicht vorkommen, daß einer nicht besteht. Wenn der sich jetzt zwei Jahre plagt, Herr Valentin, und der fällt dann durch, dann geht's ihm selbst (...) verloren. Der ist gescheitert im Bekanntenkreis, der ist ja durchgefallen, ne? Jetzt könnte er ja noch einmal ein halbes Jahr anhängen .. für mich ist es auch nicht schön, wenn wir Durchfaller haben, d'rum versuchen wir das zu vermeiden und seit ungefähr zwanzig Jahren konnte ich das vermeiden.“* Die Normierungen des Verhaltens begründet er mit dem Hinweis, daß ihm die Schüler sonst *„auf dem Kopf herumtanzen“* würden, *„was mir wieder nicht gefällt.“*

Die Fallarbeit² eröffnete Herrn Klein die Chance, in seinem sozialen Lernen voranzukommen, indem er zu den Lernenden ein Subjekt-Subjekt-Verhältnis herzustellen versucht.³ Sie machte Herrn Klein das Angebot, über das Verstehen der (problematischen) Folgen dieser seiner Art, Beziehungen zwischen erwachsenen Menschen zu definieren, sich mit seinem Deutungsmuster auseinanderzusetzen und es zu überprüfen. Dies hat Herr Klein getan: *„Und d'rum war des schon für mich in dem Seminar auch wichtig, daß man die Normen nicht so streng sehen muß, net, weil ich ein bißchen strenger bin in der Richtung. Aber das Ziel ist es nun mal, daß die hier 'was lernen.“* Herr Klein rechtfertigt mit dieser Relativierung einerseits seine Art der Normsetzung im Rahmen des von ihm gedeuteten Lernanspruchs (als Prüfungserfolg) für Umschulungen, allerdings erweitert er die Toleranzbreite für die von ihm sanktionierten Normverletzungen: *„... daß man die Normen nicht so ernst nehmen soll, daß ich vielleicht ein bißchen toleranter, mehr Toleranz von mir selber (er lacht) jetzt erwarte und das auch nicht mehr so streng sehe wie vorher. Das ist zwar ein wichtiger Punkt, net, weil mit ein bißerl mehr Toleranz hat man auch im Kurs weniger Spannungen, weil des ist klar, wenn ich den Schüler wegen einer Kleinigkeit, die jetzt zwar in der Hausordnung festgeschrieben ist, gleich anfauche und von ihm die Einhaltung verlange, dann bin ich ja .. wenn ich's nicht verlange, bin ich wieder der gute Mann, net? Wobei ich durchaus keine Schlamperei aufkommen lasse, net, irgendwo sind schon Grenzen, aber man muß des nicht ganz so eng sehen. Das hat's mir schon gebracht.“* Er wägt die **persönlichen, sozialen und motivationalen Kosten** seiner Sanktionen nun klarer gegenüber dem von ihm erwarteten Gewinn der Normeinhaltung (*„keine Schlamperei“*) ab und entscheidet sich innerhalb jener Grenzen, die weiterhin er alleine definiert, eher für einen toleranteren Umgang mit den Normen: *„Einmal, daß man im Kurs eine schön harmonische Stimmung hat, daß es frei ist von Spannungen, denn eines steht fest: Wenn die*

¹ Meuler, E. 1994, S. 625. Klein wird möglicherweise die Lebenssituation des vom Arbeitsmarkt „sponsierten“ Herrn Marx so deuten, daß dieser durch den Verlust von Beruf und Arbeit seine einmal erworbene Selbständigkeit in der Lebensbewältigung wieder verloren hat, daß er durch die Umschulungsmaßnahme in den Zustand des „Heranwachsenden“ zurückgestuft wurde. Dies würde verstehbar machen, daß Herr Klein „seinen Schüler“ Marx so behandelt, wie dies in den überkommenen Traditionen des erzieherischen Umgangs mit Kindern und Heranwachsenden geregelt ist (auch und vor allem in den Schulen).

² Vgl. zu diesem Punkt auch das Interview. Der Interviewer versuchte vor dem Hintergrund seines entgegengesetzten pädagogischen Deutungsmusters Herrn Klein in eine reflexive Auseinandersetzung mit seiner Art, Beziehungen zwischen Erwachsenen zu definieren, zu ziehen - ohne Erfolg.

³ Vgl. Meuler, E. 1994, S. 625

Leute nicht wollen, mag der Lehrer auch nimmer. Jetzt macht der sozusagen einen Unterricht nach Vorschrift, schlampig, gibt sich keine Mühe. Dadurch reagieren die anderen noch schlampiger, unwilliger, net, geben ihren Unmut so versteckt zu erkennen. Das eskaliert sich dann, leiden tun beide d'runter, net? Der Lehrer wird ausgebrannt, wie es so schön heißt, geht dann mit fünfzig in Rente, er kann wirklich nicht mehr. Und die Schüler gehen auch nicht gerne in den Unterricht. Die Krankheitsrate wird höher, sie bleiben daheim und gelernt haben sie im Endeffekt nur die Hälfte von dem, was sie hätten lernen können, bei einem guten Klima.“ Herr Klein hat über die Fallarbeit und seine Teilnahme am Modellseminar sein normorientiertes pädagogisches Deutungs- und Handlungsmuster nicht verworfen, er hat es also nicht **verlernt** und z.B. durch ein dialogisch angelegtes, auf Verständigung mit den Umschülern setzendes Deutungsmuster, also ein **verständigungsorientiertes Deutungsmuster**, ersetzt - soweit gingen seine Lernbewegungen nicht. Was er indes zugelassen hat ist, sich innerhalb seines gewachsenen und für ihn sehr wohl begründeten Deutungshorizontes ein wenig zu bewegen, indem er die (toleranteren) Deutungs- und Handlungsweisen seiner Ausbilderkollegen - bezogen auf spezifische Themata (einzelne Normen der Hausordnung) - integrierte.

Daß das Ergebnis dieser „Lernbewegung“ indes auf sehr brüchigem Boden steht und das Lernen von Herr Klein in dieser Frage auch nicht aus einem spezifischen **erwachsenen-pädagogischen Begründungszusammenhang** abgeleitet wird, macht der folgende Interviewausschnitt deutlich: „Weil man aufgezeigt hat, daß ich vielleicht zu intolerant bin, in mancher Hinsicht, net, des, des schon. (J: Das schon.) Weil, wie ich schon g'sagt hab', daß man diese ganzen Betriebsnormen nicht so eng sieht, ja? Daß man die auch amal **ungestraft überschreiten** kann. Dann wird so'n Fall wahrscheinlich gar nicht so häufig auftreten, net, weil wenn die jetzt zum Zahnarzt gehen, sind sie den ganzen Tag weg, so wie bei dem Herrn Marx, dann bin ich ihm auch häufig auf die Zehen getreten. Beim nächsten Mal sag' ich: 'Des ist mir doch Wurst', ne, oder sag' ihm des auf eine andere Weise, ne? 'Also bleiben Sie doch so lange daheim, wie Sie wollen, ne? Ich brauch' Sie ja nicht!' Und also so gesehen wird's sicher 'was bringen und so Fälle gibt's immer. Jetzt in der heißen Zeit, ich hab' gebeten, daß die nicht mit freien Schultern in der Klasse sitzen, die Männer betrifft das nur, die Frauen nicht, die dürfen ruhig in ihrem Spaghettiträger sitzen. Ja, da ist auch amal einer zur Geschäftsleitung gerannt und hat g'sagt: 'Haben wir denn hier eine Kleiderordnung, wieso darf der Klein das sagen?', ne? Und dann kam auch die Geschäftsleitung, dann kam halt heraus, na, daß es schon so ist: 'Wir sind ein Büro und da braucht der nicht im Achsel-T-shirt d'rinsitzen, als wenn er jetzt am Sportplatz wäre.' Aber allein daß er hingelaufen ist und zu mir nichts gesagt hat, hat mich nicht gefreut, ne? Ja, so, aber das wird's immer geben, nicht, da, wo Menschen zusammenleben, ist das so.“ Herr Klein legt offen, daß er nach wie vor von der Schicksalhafterkeit solcher Konflikte ausgeht, daß er keine eigenen Anteile an der Konfliktentstehung und der Konfliktodynamik anerkennen kann, daß er sich deshalb von denjenigen, die seine Lern- und Verhaltensnormen nicht respektieren, fast trotzig abwendet und sich ihnen entzieht: „Ich brauch' Sie ja nicht!“ Hier wird ein Deutungs- und Verhaltensmuster deutlich, wie es für viele Eltern typisch ist, wenn sie auf Normverletzungen ihrer Kinder mit „Liebesentzug“ reagieren.

7.4.3.3 Perspektivenwechsel - Reflexivität - Wahrheit

* „... des ist dann so Pippifax, was sie dann daher bringen, net, und dann merkt man doch schon manches Mal, daß sie eben, weil sie nur in der Werkstatt sind, sich Probleme machen, wo's eigentlich gar keine gibt. (J: Also) Zum Beispiel des, des: 'Wie kann ich meine Auszubildenden motivieren, weil der Betrieb sie nicht übernimmt?' und so. Die Jammerei da, net?“

„Fallorientierte Fortbildung“ setzt an der Bereitschaft zum Wechsel der Perspektiven, mit denen eine Fallsituation betrachtet wird, an. Fallarbeit kann diese Fähigkeit fundieren bzw. weiterentwickeln. Im Wechsel der Perspektive erkennt der Fallenzähler die Begrenztheit der

eigenen Wahrnehmung und der Deutung der Fallsituation - als Voraussetzung, die eigenen Anteile an der Entwicklung der Konfliktsituation zu erkennen und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Herr Klein konnte diese Seite des Konzeptes, dies macht das Interview deutlich, in seiner Begründetheit und in seiner Verankerung im Arbeitsmodell nicht erkennen, damit auch nicht anerkennen. Seine Sichtweise der (beschränkten) Relevanz anderer Problemkonstituierungen („Jammerei“) und das Insistieren auf seiner ursprünglichen Sicht seiner Fallsituation lassen erkennen, daß für ihn sein subjektiver Wahrnehmungs- und Deutungshorizont als alleiniger Maßstab für die „Wahrheitsfähigkeit“ von sozialen Situationen gilt.

Das Interview läßt insgesamt erkennen, daß ohne die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, zum Zulassen „subjektiver Wahrheiten“ im Umgang mit sozialen (Konflikt-) Situationen, zur Begründungsfähigkeit anderer Perspektiven und damit zur Relativierung der eigenen Deutungen und Bewertungen die Befangenheit im eigenen Sinn- und damit Deutungshorizont zur Gefangenheit in sozialen Situationen gerät - ohne Aussicht auf Entwicklung. Herr Klein kann deshalb Herrn Valentin in den Passagen des Interviews, in denen dieser solche Sachverhalte ins Gespräch bringen will, nicht verstehen.

7.4.4 Zur „Passung“ von Bildungskonzept und Subjekt

oder: Der Fall „Lüge“ im Spannungsfeld von Lernen und Bildung

* „Doch, wenn man mal überlegt, ich hab' schon 'was verwirklicht. Ich informiere über neue Lektüre, über neue Normen, ab und zu gebe ich auch mal einen Hinweis, wenn Schlampereien einreißen, ne? Ich habe versucht, dann 'was Besseres aufzuzeigen, ja?“

* „Aber daß ich 'was gelernt hätte, ja, ja, eigentlich weniger“.

„Fallorientierte Fortbildung“ stellt, wie jede Form der Weiterbildung, für die beteiligten Personen ein Bildungsangebot dar, das sie hinsichtlich seiner „Passung“ mit ihren Bildungserwartungen überprüfen und dann als autonome Subjekte entscheiden, ob und ggfs. auf welche Seiten des Konzeptes sie sich einlassen wollen und welche sie ausgrenzen. Die Annahme von Deutungsangeboten aus der Fallbearbeitung geschieht nur aus Einsicht in den Sinn, nicht wegen der diesbezüglichen Erwartungen der Fallberater an Herrn Klein oder institutioneller Lernzwänge. Die Annahme als **Aneignung** ist gesteuert von seinen Interessen an der Fallarbeit selbst und an den „Inhalten“ der Fallarbeit, sie hängt ab vom Erlebnis individueller Bedeutung der Fallbearbeitung. Herr Klein hat deutlich gemacht, daß die fallorientierte Fortbildung in vielerlei Hinsicht nicht auf seine Erwartungen als Lernender zugeschnitten ist - er zog daraus entsprechende Konsequenzen, indem er zum zweiten Teil nicht mehr erschien.

Es erscheint verführerisch, dieses Beispiel auf der Suche nach dem oder den „Schuldigen“ durchzuarbeiten, die dafür „verantwortlich gemacht“ werden können, daß sich das Bildungspotential des fallorientierten Fortbildungskonzeptes nicht entfalten konnte. Moralisationen verstellen jedoch den Blick für einen **verstehenden Zugang**, der weiterführender erscheint. Wenn man die „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer nicht der Naturwüchsigkeit der Verhältnisse überlassen will, wenn man Bildungsberatung und die Unterstützung des lernenden Subjekts ernst nimmt, dann kann es hilfreich sein zu verstehen, welche Sachverhalte zu dem in der Erwachsenenbildung sicherlich nicht untypischen Bildungsschicksal von Herrn Klein beigetragen haben, um daraus Konsequenzen für pädagogisches Handeln abzuleiten.

Die zu klärende Frage lautet: Weshalb passen das Bildungskonzept und Herr Klein offenbar nicht zusammen? Herr Klein gibt aus seiner Sicht eine deutliche Antwort auf diese Frage: *„Ja, von der Effizienz her, glaub' ich, solche Seminare, da erwarte ich nicht gleich, daß ich sofort eine hundertprozentige Effizienz erkenne. Aber, des war, glaub' ich, schon in Ordnung, des war halt nur des Thema, es ging um Jugendliche. Wir haben hier eben nur über Achtzehnjährige, ne, und unser Durchschnittsalter ist dreiundzwanzig Jahre, ja? Und alles, was da so gesagt war, des ging eigentlich an unseren Interessen vorbei. Des einzige, was aus der Erwachsenenbildung kam habe ja ich gebracht, ne, oder der Rosner, weil wir ja aus dem gleichen Betrieb kamen und die anderen haben halt nur mit den Jugendlichen zu tun, ne? Da geht's dann um den Jugendvertreter, der sich einmischt, net, und um die Berufsschule und um die Verbindung, die da besteht, und all die Dinge. Die sind unwichtig für uns. Das war auch der Grund, warum wir dann zum zweiten Seminar nicht mehr hingekommen sind, na, wir haben befürchtet, daß es a bißerl a Fehlanzeige ist für uns, weil es eben um Jugendliche geht.“*

Diese Erklärung von Herrn Klein für den Abbruch seiner Bildungsbemühungen betrifft einen wesentlichen Aspekt fallorientierter Fortbildung: die von allen Teilnehmern gemeinsam geteilte berufliche Erfahrungswelt, aus der die Fallsituationen stammen. Nur so entstehen entlang des Arbeitsmodells Fortbildungsperspektiven und -themen, die von den Teilnehmern als auf ihre eigene berufliche Situation transferierbar eingeschätzt werden. Herr Klein war dies im Modellseminar offenbar nicht in der erwarteten Weise möglich. Ob hier wesentliche Anteile der Fallberater am Scheitern des Bildungsprozesses von Herrn Klein liegen, die möglicherweise Hilfestellungen in diese Richtung hätte anbieten können oder gar müssen, soll hier nur als Frage aufgeworfen werden - sie läßt sich nicht weiter verfolgen. Dazu müßte man durch ein Transkript Einsicht in die Mikrowelt der Fallberatung haben. Eher läßt sich auf der strukturellen Ebene der Fallarbeit argumentieren, wenn man also die im Bildungskonzept strukturell angelegten Bildungszumutungen mit dem Erwartungshorizont von Herrn Klein in Beziehung setzt.

Die Darstellung der Fallsituation, die Rekonstruktion der Bildungsangebote an Herrn Klein durch die Fallbearbeitung sowie die Analyse des Interviews legen noch eine andere Sichtweise für die fehlende „Passung“ nahe; die von Herrn Klein selbst genannten Ursachen erscheinen dadurch als eher äußerlich; sie werden zu eher notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingungen für eine „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer. Gemeint ist hier die **Diskrepanz in den für pädagogisches Handeln zentralen Prinzipien und Wertsetzungen**, die sich bei Herrn Klein als Deutungsmuster zeigten und die im Fallkonzept als Bildungspotentiale grundgelegt sind. Herr Klein ist zwar in bemerkenswerter Weise weiterbildungswillig, aus der Vielfalt der Angebote interessieren ihn jedoch nur/vor allem jene Angebote, die seine Fähigkeiten zur Darbietung von Unterrichtsinhalten stützen und weiterentwickeln.

Letztere haben für Herrn Klein einen **hohen subjektiven Anwendungswert**. Dieser ist „Ausdruck einer Balance zwischen der Erweiterung und der Erneuerung eigener Realitätsdeutung und dem Schutz und der Sicherung des bisherigen „bewährten“ Welt- und Selbstbildes. Nicht der Abriß der Altbauten, die Sanierung durch Kahlschlag, ist unser Modell für Lernprozesse, sondern die Stück-für-Stück-Renovierung entlang der Wohnertfahrungen und Verbesserungsvorstellungen der Hausbewohner selbst.“¹ Herr Klein's „Renovierungsarbeiten“ an seinem Selbstbild schließen nicht die Integration seiner didaktisch-methodischen Fertigkeiten in übergreifende pädagogische Begründungsmuster ein -

¹ Ziehe, Th. 1982, zitiert nach Siebert, H. 1994, S. 54

mit der möglichen Folge, den Stellenwert dieser Fertigkeiten im eigenen pädagogischen Denken und Handeln neu zu definieren und gegenüber anderen Rollenanforderungen begründet abzuwägen.

In dieser Weise repräsentiert Herr Klein einen in der Erwachsenenbildung bekannten **Typus des Erwachsenenlehrers**: „Die meisten Erwachsenenlehrer/-innen werden ihrer schon vorher erworbenen und beruflich angewandten Fachkenntnisse wegen angeheuert. Ganz auf sich gestellt, müssen sie meist ohne größere institutionelle Unterstützung zur Aufrechterhaltung ihres fachlichen wie pädagogischen Arbeitsvermögens individuell praktikierbare Lösungen suchen. **Unter dem Druck erfolgreich zu absolvierender Veranstaltungen reduziert sich für sie als pädagogische Autodidakten Pädagogik oft auf ein instrumentelles Wissen um bewährte Techniken effizienter Lehre**¹. Sie merken häufig bei der Beschäftigung mit didaktischer Literatur, daß Didaktik nichts Eigenständiges ist, sondern daß es anscheinend vor allem darauf ankommt, die zu lehrenden Sachverhalte verstehen und so zergliedern zu können, daß die ihrer Meinung nach zentralen Probleme, Gedanken und Einsichten deutlich werden. Sie machen die Erfahrung, daß diese Sachanalyse mit pädagogischem Blick ('Vermittlungsblick') geschieht und sich sehr schnell die zentralen Kategorien ergeben, von denen aus nach entsprechenden Voraussetzungen (Erlebnissen, Erfahrungen) bei den 'Teilnehmern' als Anknüpfungspunkten gefragt werden kann.“² So wie Herr Klein bemüht sich der „autodidaktisch vorbereitete Erwachsenenlehrer um Professionalität. Er verfügt über berufliches und systematisches Fach-Wissen. Er macht die Erfahrung, daß in der erwachsenenpädagogischen Veranstaltung, die für ihn ungewohnt und mitunter von Versagensängsten besetzt ist, für die lernenden Erwachsenen seine eigene fachliche Versiertheit von großer Wichtigkeit ist. Die Lernenden stellen oft genug im Verhältnis zu den anzueignenden Objekten (den sog. Lerninhalten)³ eine Schranke individueller Isolation fest. Im Lehrer beobachten sie jemanden, der offensichtlich diese Schranke nicht hat. Sie trauen ihm einiges zu und vertrauen ihm. Sie gehen den Weg zum anzueignenden Objekt über den Lehrer als Subjekt einer erkennbar geglückten Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt. Der Lehrer versucht seinerseits, bei den Lernenden Neugier auszulösen, ihnen Wege zu zeigen, wie sie selbst in die Lage kommen können, die Sache zu verstehen.“⁴

Diese von Meueler vorgenommene Typisierung von Erwachsenenlehrern, in der sich Herr Klein als Person mühelos wiederfinden läßt, läßt verstehen, daß Herr Klein's Fixierung auf die **instrumentelle Seite pädagogischen Handelns** ein Ergebnis seiner berufsbiographischen Entwicklung ist und im System der Erwachsenenbildung strukturell angelegt ist. Diese Einsicht schließt ein, daß Herr Klein sein lebensgeschichtlich erworbenes Grundverständnis pädagogischen Handelns nicht „ohne Not“ aufgeben wird. Er wird sich entsprechenden Zumutungen durch Personen oder durch Bildungskonzepte verweigern⁵, wenn es ihm nicht gelingt, den im Prozeß der Fallarbeit in den Blick genommenen „bislang noch fremden, unvertrauten und undurchschauten Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung Bedeutung für die Bewältigung sozialer Wirklichkeit, mithin einen Sinn⁶, zuzuschreiben.

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Meueler, E. 1994, S. 618

³ Einfügung durch die Verfasser.

⁴ Meueler, E. 1994, S. 618 f.

⁵ „Autodidaktisch erworbenes Wissen läßt auf der einen Seite ein Interesse daran entstehen, es ständig zu erweitern und anzureichern. Auf der anderen Seite schlägt dieses Weiterlernen-Wollen sehr schnell in Verweigerung um, wenn andere als selbsternannte Lehrer einen darüber belehren wollen, auf was es denn in Wirklichkeit ankomme. Um das Selbstkonzept und die mühsam erworbenen beruflichen Gewißheiten zu schützen, verschließt sich der versierte Autodidakt vor weitschweifigen sonderssprachlichen Analysen .. von Wissenschaftlern vor allem aufgrund der Befürchtung, daß sich angesichts der hier aufgestellten theoretischen Standards die eigene handgestrickte Praxis als fehlerhaft erweisen könnte“ (Meueler, E. 1994, S. 619). Fallarbeit dürfte sich für Herrn Klein in dieser von Meueler typisierten Weise darstellen.

⁶ Meueler, E. 1994, S. 616

Die Entscheidungen von Herrn Klein für oder gegen das **Lernen** sind die Entscheidungen eines autonomen Subjektes, dessen Lernoptionen Teil der „Spielregeln“ in der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft sind. Diese Entscheidungen sind den Erwachsenenbildungslehrern¹ prinzipiell nicht verfügbar, gleichwohl sind sie der Reflexion zugänglich. Lernen oder auch Nichtlernen läßt sich bewerten. Im Falle des Lernens bzw. Nichtlernens von Herrn Klein mag man z.B. die Frage stellen, welche Folgen das Nichtlernen von Herrn Klein für die von ihm unterrichteten Subjekte hat. Wenn sich in Kenntnis der Fallsituation und des Interviews mit Herr Klein Unbehagen einstellt, dann wohl deshalb, weil die Folgen der autonomen Entscheidungen über sein Lernen über das Handeln von Herrn Klein im Felde der Erwachsenenbildung real werden - real für andere Subjekte, im „Fall“ von Herrn Klein für Herrn Marx und andere Umschüler, die unter der von Herrn Klein herrschaftlich und macht-voll definierten Lehr-/Lernsituation (auch!²) leiden und sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln³ zur Wehr setzen.

Auch Herr Marx ist ein autonomes Subjekt. Unter den Bedingungen der Fallgeschichte, in der Herr Marx (verzweifelt?!) versucht, sein Arbeitsvermögen über berufliche Qualifizierung an die Arbeitsmarktbedingungen anzupassen, um das gesellschaftliche „Spiel“ auf dem Arbeitsmarkt (wieder) mitspielen zu können, ist er den pädagogischen Deutungs- und Handlungsmustern von Herrn Klein relativ schutzlos ausgeliefert - er wird von Herrn Klein als Subjekt „verzweckt“. Das Handeln von Herrn Marx kann als (kreativer?) Widerstand gegen seine Verzweckung durch Herrn Klein verstanden werden. In dieser Deutung fordert die Situation zur Parteinahme heraus, zur Parteinahme für die vom didaktischen Handeln von Herrn Klein betroffenen Subjekte, insbesondere für deren soziale Interessen und emotionalen Bedürfnisse.

Mit diesem Bezug des Lernens von Herrn Klein zum „Bildungsschicksal“ von Herrn Marx wird die Frage nach der **Bildung**⁴ von Herrn Klein aufgeworfen:

„*Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen* ist ein offener Prozeß subjektbestimmter Aneignung lebensnotwendigen Wissens und menschlicher Verständigungsmöglichkeiten mit einer besonderen Qualität informierter, kritischer Auseinandersetzung mit der Umwelt, den sie prägenden Traditionen, Strukturen und sich selbst.“⁵ „Bildung als Selbstbildung ist auf *Verstehen* ausgerichtet. Um etwas erklären zu können, ist Wissen vonnöten. Bildung sucht die Verständigung über das Wissenswerte ... Verstehen zielt auf einen selbst (Selbstverständnis), auf den Umgang mit dem Fremden (soziale Kompetenzen) und Weltverständnis (fachliche Qualifikation). Bildung bedarf immer des Wissens, aber sie durchdringt und übersteigt es mittels kritischer Reflexion (...). So verstanden erscheinen Subjektivität und Bildung untrennbar miteinander verknüpft, auslegbar als Fähigkeit zur Selbstreflexion, als

¹ Im vorliegenden Fall den Fallberatern oder denjenigen, die das fallorientierte Fortbildungskonzept entwickelt haben.

² Die Erwartungen der „Schüler“ an die Erwachsenen-Lehrer sind, sicherlich auch in der Umschulungsstätte von Herrn Klein, widersprüchlich: „Die Lernenden wollen als Erwachsene respektiert werden und fühlen sich doch der Anleitung und Führung bedürftig. Die großgewordenen Schüler verlangen nach einem direktiven Lehrstil, doch es sollen nicht zurückliegende Schulerfahrungen von Versagen und **öffentlicher Demütigung** im Klassenzimmer aktiviert werden“ (Meueler, E. 1994, S. 617; Hervorhebung durch die Verfasser).

³ Aus der Sicht von Herrn Klein mit einer „Lüge“. Aus der Sicht von Herrn Marx sieht dies sicherlich ganz anders aus.

⁴ Also nicht nach dem Lernen!

⁵ Meueler, E. 1994, S. 621

Mitmenschlichkeit, als Verantwortlichkeit für sich, seinen Lebenszusammenhang, die Gesellschaft und deren Fortentwicklung, wie für den Widerstand gegen die Zerstörung der Natur. Bildung zum Subjekt erfolgt immer dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität des Subjekts in der totalen Marktgesellschaft übersteigen.¹

Dieser von Erhard Meuler für die Erwachsenenbildung entwickelte und begründete Bildungsbegriff liefert Maßstäbe, um die Beliebbarkeit in der Einschätzung des „Lernerschicksals“ von Herrn Klein in die begründete Einschätzung seines „Bildungsschicksals“ überzuführen.

Entlang dieses Bildungsbegriffs mag mit Blick auf Herrn Klein vor allem die „Qualität der informierten, kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst“ interessieren. Die Bereitschaft, die Welt und sich selbst immer wieder neu zu interpretieren, d.h. sich auch mit sich selbst auseinanderzusetzen, ist eine der zentralen (Bildungs-) Zumutungen fallorientierter Fortbildung. Für Herrn Klein bedeutete sie, sich seines Handelns **reflexiv** zu vergewissern. Reflexivität meint dabei, anders als bloße Reflexion, „eine spezifisch anthropologische Kategorie der Selbstbewußtwerdung und Selbstaufklärung als eine Bedingung menschlicher Freiheit und Befreiung“². Aus dieser bildungstheoretischen Grundorientierung heraus wurde im Modellseminar der Fall von Herrn Klein entfaltet, aus dieser Perspektive heraus wurden ihm Verstehensangebote³ gemacht.

Selbstreflexivität als Prinzip bedarf sachlicher Bezugspunkte, an denen sie sich reiben kann. Für Herrn Klein stellen sich mit Blick auf seinen „Fall“ und das „Subjektschicksal“ von Herrn Marx möglicherweise folgende **Bildungs**herausforderungen:

* Vergewisserung des eigenen didaktisch-methodischen Handelns⁴ mit Blick auf den damit definierten Umgang mit dem Anderen. Vergewisserung der Voraussetzungen und Folgen des absoluten Wahrheitsanspruchs für die Definition der pädagogischen Situation und Vergewisserung der Begrenztheit, der Subjektivität und der Interessengeleitetheit des eigenen Erkennens und Handelns. Die Folgen solcher selbstreflexiver Vergewisserungen wären möglicherweise eine spezifische Form von **Toleranz** gegenüber Andersdenkenden und Andershandelnden und das Bemühen, in pädagogischen Situationen kommunikative Übereinkunft anzustreben.

* Vergewisserung der ethischen **Verantwortung** als Erwachsenenlehrer, die in Form von Mitmenschlichkeit, als kooperatives, solidarisches Handeln prinzipiell in der Lage ist, die bloße Funktionalität des Subjektes zu übersteigen. Die Folgen solcher selbstreflexiver Vergewisserungen wären möglicherweise die Einsicht in Macht und Herrschaft als Strukturmerkmal pädagogischen Handelns und die Herausforderung, diese politische Seite pädagogischen Handelns verantwortungsethisch einzubinden.

¹ Meuler, E. 1994, S. 622 f.

² Siebert, H. u.a. 1982, S. 7

³ Aus dieser Perspektive heraus wurden auch Teile des Interviews von J. Valentin mit Herrn Klein gestaltet.

⁴ Diese Seite pädagogischen Handelns ist im fallorientierten Fortbildungskonzept als Bildungspotential angelegt. Im 5 Arbeitsschritt werden Fallsituationen abgefragt, inwieweit das **didaktische Handeln** des Fallerszählers die Fallentwicklung (mit) begünstigte. Im 6. Arbeitsschritt bietet sich dann ggfs. die Möglichkeit, auch instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsituationen durchzuarbeiten und als Handlungswege in Erwägung zu ziehen.

Diese Vergewisserung auf Toleranz und Verantwortung als Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns¹, kann, in Bildungsaspekten für Herr Klein konkreter ausgedrückt, bedeuten²:

- * Entwicklung eines Subjek-Subjekt-Verhältnisses zwischen Herrn Klein und seinen Umschülern mit der Chance für Herrn Klein, in seinem sozialen Lernen selbst voranzukommen.
- * Anerkennung der Selbstbestimmung der Subjekte (Abkehr vom „Schülerbegriff“) mit der Einräumung von Gelegenheiten für die Lernenden, „sich auch als didaktische Erfinder und Kompositeur der gemeinsamen Lernarbeit zu erleben“³.
- * Im Sinne dieser demokratischen Öffnung didaktischen Denkens die Entwicklung einer dialogischen Didaktik, die sich als **dialogisches Beziehungsmodell** zwischen Herrn Klein und den Lernenden darstellt, „in dem die sich begegnenden Personen .. ihr wechselseitiges Aufeinander-Angewiesensein definieren“⁴.
- * Dieses Beziehungsmodell wäre zu bestimmen mit „elementaren Grundsätzen“ für das Handeln des Lehrers: „Achte die Würde des anderen!“; „akzeptiere, daß er anders und in anderen Formen lernen möchte, als Du es Dir bei Deiner Planung eigentlich vorgestellt hast!“; „sieh zu, daß Du Deine Selbständigkeit und die der anderen nicht einschränkst, sondern stärkst!“⁵; „versuche den Lernenden als Anderen zu verstehen, insbesondere „seine Art des Weltverständnisses und der Deutung der eigenen Individualität und Subjektivität“⁶;; „achte die sozial-emotionalen Bedürfnisse des Anderen genau so wie seine kognitiven Bedürfnisse!“.

Diese Vorstellungen vom erwachsenengemäßen didaktischen Handeln rechnen mit der Ambiguität, der Vieldeutigkeit des dialogischen Beziehungsmodells, das interpretiert werden muß, und sei es um den Preis verschiedener, zunächst inkompatibler Interpretationen oder Lesarten. Herr Klein müßte den Schein seiner Lehreridentität, entstanden über didaktischen Versuch und Irrtum und verfestigt in bewährten Handlungsrouninen⁷, suspendieren. Seine Lehreridentität knüpft⁸ sich an den Wunsch nach der **einen**, richtigen Interpretation didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Herr Klein müßte sich wieder auf die Suche nach der eigenen Identität begeben und dabei z.B. die Erfahrung machen, daß „wir mehr als eine „Lesart“ unseres Selbst zulassen müssen. .. Das ist aber das, was viele Menschen nicht

¹ Vgl. dazu auch Siebert, H. 1994, S. 59 ff.

² Die folgenden Überlegungen in Anlehnung an Erhard Meueler 1994, S. 625-627

³ Meueler, E. 1994, S. 625

⁴ Meueler, E. 1994, S. 625. Meueler spricht in diesem Zusammenhang vom Abschließen von Lehr-Lern-Verträgen zwischen Erwachsenenlehrern und den Lernenden.

⁵ Meueler, E. S. 626 f.

⁶ Thomssen, W. 1993, S. 106

⁷ Herr Klein im Interview: „...wenn hier jemand zwanzig Jahre gute Erfolge hat ..“.

⁸ Routine birgt aber auch die Gefahr, nur noch die eigenen Erfahrungen als gültig anzusehen und alles andere zu disqualifizieren. Herr Klein im Interview: „... wir haben auch eine Mitarbeiterin gehabt, vor kurzem, der habe ich nicht gepaßt, dann habe ich ihr gleich ganz klipp und klar gesagt: 'Wenn hier jemand zwanzig Jahre gute Erfolge hat und ein Neuer kommt und dem paßt das nicht, wenn er sich nicht einordnen kann, dann soll er gehen, das kratzt überhaupt nicht.' Und das ist ganz korrekt und richtig. Wenn jetzt einer kommt und ich habe zweiundzwanzig Jahre hier so mit die Abteilung aufgebaut, geführt, mit guten, guten Leistungen bei wenig Personal, ne, genau, so wortwörtlich, dann muß er gehen, wenn's ihm nicht paßt, da gibt's überhaupt nichts!“

können und auch verweigern.¹ Der Preis für dieses selbstreflexive Bemühen um sich selbst wäre für Herrn Klein möglicherweise eine Form von innerer Freiheit, die als Befreiung erlebt werden könnte.

Man kann sich gut vorstellen, daß, wenn es Herrn Klein gelänge, seine Deutung pädagogischen und didaktischen Handelns, mithin seine berufliche Identität durch Prinzipien wie Toleranz, Mitmenschlichkeit und Verantwortung anzureichern, zu erweitern und zu vertiefen, mithin zu „wachsen“ und als Erwachsenenlehrer „größer“ zu werden, keiner seiner „Schüler“ mehr eine „Bombe werfen“ oder zur „Direktion laufen“ müßte, um sich als Subjekt behaupten zu wollen. Mit Bezug zum eingeführten Bildungsbegriff können die hier vorgestellten Ideen durchaus als **Bildungsanforderungen** für Herr Klein definiert werden - oder, mit Blick auf die Fallarbeit: es kann von der Autonomie des Lernhandelns, aber auch vom **Scheitern des Bildungsprozesses** von Herrn Klein gesprochen werden - und dies ist der ganz normale Teil des Bildungsschicksals der Fallberater.

7.5 Das „Bildungsschicksal“ von Herrn Fromm (2. Beispiel)

Herr Fromm ist Ausbildungsleiter in einer gewerblichen Ausbildungswerkstätte. Er war Teilnehmer an einem Modellseminar zur „fallorientierten Fortbildung“, das in Engelsberg für gewerbliche Ausbilder angeboten wurde. Ein knappes Jahr nach Abschluß des Seminars wurde Herr Fromm zu seinen Seminarerfahrungen und zu den Auswirkungen, die diese für ihn im Hinblick auf seine Ausbilderarbeit gehabt haben, befragt. Da Herr Fromm im Seminar **nicht selbst einen Fall eingebracht** hatte, der auch bearbeitet wurde, beziehen sich seine Aussagen in diesem Gespräch, soweit sie das Seminar betreffen, auf die Fallarbeit mit den **Fällen der anderen Teilnehmer**.

Abgesehen von zwei Kürzungen und dem Ende² wird das Interview im folgenden zur Gänze wiedergegeben. Es schließt sich ein Interpretationsversuch an, der später an anderer Stelle (in Kapitel 7.7 im Zusammenhang der „vergleichenden Betrachtung“ der folgenden Interviews, einschließlich des vorherigen Interviews mit Herrn Klein), fortgeführt wird.

7.5.1 Das Interview mit Herrn Fromm³

Hof (H): „Ja, Herr Fromm, wir war'n ja letztes Jahr in Engelsberg beieinander 'n paar Tage .. und das war ein Fortbildungskonzept, das für Sie vermutlich auch neu war.“

Fromm (Fro): „Des war völlig neu (H: ja). Die Art und Weise, das hat mich aber trotzdem fasziniert.“

H: „Und ich würd' jetzt einfach mal gern wissen, am Anfang des Gesprächs, wie das heut' ist mit der Ausbildung, also erst mal 'n bißchen weg von Engelsberg, da kommen wir dann später d'rauf, wie das heut' ist mit der Ausbildung, fast 'n Jahr nach Engelsberg, was Sie so machen, wie die Ausbildung ist. Und die nächste Frage wär' dann, ob das, was Sie heut' machen, vielleicht mit dem Seminar 'n bißchen im Zusammenhang steht.“

¹ Thomssen, W. 1993, S. 109

² Die Kürzungen werden im Text gekennzeichnet. Sie betreffen Gesprächssequenzen, in denen ein Zusammenhang mit dem Seminar kaum noch zu erkennen ist. Das Fehlen des Gesprächsabschlusses ist auf das Versagen der Aufnahmetechnik (Kassettendefekt) zurückzuführen.

³ Das Interview wurde von Herrn Hof durchgeführt.

Fro: „Ja, also zunächst 'n Mal muß ich feststell'n, daß die Probleme allgemein in der Ausbildung härter werden. Und zwar hängt des auch zusammen - speziell in unserem Betrieb - mit der Reduzierung der Ausbildung. Des heißt also, man will einsparen. Auch des geht jetzt zum Teil vom Arbeitgeber aus. Man überlegt jetzt auch die totale Einstellung (H: mhm). Des heißt also, daß die gesamte Ausbildung, die gewerbliche Ausbildung, bei uns eingestellt wird. Des bringt natürlich große Probleme mit sich. Erstens, weil man ja keine Zielklarheit hat in der Beschäftigung und aus dem Grund, weil man muß 'n Haufen Zeug noch beschaffen .. wie lange dauert's, wieviel Ausbilder braucht man in Zukunft und so weiter. Dann stell' ich ein zweites fest, auch andere Betriebe reduzieren, des betrifft uns insbesondere, wenn Prüfungen durchgeführt werden. Man hat kaum noch genügend Leute, die Prüfungen ordnungsgemäß durchführen, denn die Zahlen [er meint die Zahlen der Auszubildenden in den Betrieben] sind ja nach wie vor noch in den Firmen teilweise vorhanden, Leute werden immer weniger [atmet traurig bis schwer]. Des macht also große Probleme .. ja, ansonsten eben auch der Arbeitsmarkt. Das heißt, die Leute, die hier auslernen, werden alle entlassen am Ende der Ausbildung und die Motivation ist net gerade gut, wenn man weiß, daß man vielleicht arbeitslos wird (H: mhm). Es fällt also sehr schwer, die Leute richtig zu motivieren und ihnen klarzumachen, daß man net nur für die Situation, also für die Prüfung lernt, sondern daß das richtige Leben erst später beginnt. Tja, und [wirkt resigniert] des sind also so Spannungsfelder, wo man dann als Ausbilder d'rinhängt, weil man ja letzten Endes trotzdem Leistung bringen muß (H: mhm), damit die Leute auch vernünftig ausgebildet werden. Die Verantwortung nimmt einem ja letzten Endes niemand ab.“

H: „Also das heißt, der Verantwortungsdruck auf Sie, der wird steigen ..“

Fro: [Fällt ins Wort] „Der wird größer. Ich muß natürlich noch sagen, g'rad' so Gespräche wie damals in Engelsberg, die bewirken dann auch immer, daß man weiß, man is' ja net allein mit dem Problem. Die Probleme sind in anderen Firmen ähnlich gelagert. Und man muß eben versuchen, aus der Situation dann das Beste zu machen. Vor allem was mich sehr bestärkt hat im Durchsteh'n von Konflikten, daß anderen es eben ähnlich geht, und daß andere ähnliche Erfahrungen gemacht haben (H: mhm), des war sehr wichtig für mich. Weil hier im Betrieb is' man als Ausbildungsbetrieb abseits von der Produktion. Das heißt, die Schwierigkeiten, die hier entstehen, die muß man weitgehendst selbst lösen. Ein Außenstehender, der hat fast kein, na ja, den interessiert des auch net. 'Ihr müßt mit Euerm Zeug selbst fertig werden.' Na ja, und da is' es schon wichtig, daß man mit anderen eben diese Probleme ab und zu wieder 'mal besprechen kann (H: mhm) und merkt, aha, anderen geht's ähnlich.“

H: „Haben Sie denn dieses Seminar in Engelsberg vor diesem Hintergrund auch ausgewählt? Also, ich mein', es kommt ja nicht jeder, wenn so 'n Ausschreibungsangebot kommt (Fro: Ja, ja). Welchen Stellenwert in Ihrer Ausbilderlaufbahn, in Ihrem Ausbilderlebenslauf hat denn dieses Seminar?“

Fro: „Ja also, mein erstes Seminar war da bei .., ich weiß net [erinnert sich nicht mehr genau an den Namen des Ortes], 'projektbezogenes Arbeiten'.“

H: „Ja, ja, [sich erinnernd] in Mannheim.“

Fro: „In Mannheim, des hat mir eigentlich sehr gut gefallen, auch die Art und Weise, wie man so 'n Projekt in Form eines Regelkreises betrachten kann und aufbaut. Und des war eigentlich schon immer mein Ziel, die Ausbildung in der Richtung 'n bissl zu verändern, weil einfach die Zeit 'ne andere is', weil die Anforderungen für die Facharbeiter andere geworden sind in Bezug auf Eigenverantwortung, Selbständigkeit (H: mhm) und all diese Punkte, ich mein', man merkt ja, was draußen los is' [etwas erregter], und daß man net nach herkömmlichen Mustern mehr verfährt, des is' mir schon lang klar geworden, nur daß man auch ganz gezielt die Schwerpunkte auch mal kennenlernen, des war für mich sehr wichtig. Da bin ich schon mal neugierig gewesen, und als dann das zweite Projekt [er meint das Modellseminar] angekündigt wurde hab' ich natürlich gebeten, daß ich gemeldet werden kann. Bei uns ist 's ja auch immer 'ne Sache mit 'm Geld. Is' Geld noch da für

Aus- und Fortbildung, dann geht des in Ordnung. Der Vorteil war bei dem Lehrgang, daß er erstens nicht teuer war, des is' ja auch immer 'n Grund beim Arbeitgeber, daß die dann sagen: 'Okay, da kann ma hin', und wie g'sagt, dann hab' ich mich sofort interessiert dafür und war nicht enttäuscht. Es war wieder 'ne ganz 'ne andere Art, aber es geht d'rüber hinaus."

H: „Ja, ja. War in dem Vorfeld, als Sie sich also angemeldet haben, auf Grund der Ausschreibung irgendwie schon klar, daß das 'was anderes ist?'"

Fro: „Ja, ich hab' mir des mindestens 10 mal durchgelesen, die Ausschreibung (H: mhm). Ich konnte mit diesen ganzen Fallgeschichten und so weiter, ich konnte da eigentlich nichts anfangen damit (H: mhm). Aber ich war neugierig, wie des 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 (H: mhm). Und für mich war des immer schon 'n 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 is' (H: mhm) 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."

H: (Fällt ins Wort) „Wenn's schwierig is', ja.“

Fro: „Des hab' ich also da g'lernt. Hat mich eigentlich auch gestärkt, so weiter zu fahren. Ich hab' jetzt circa 400 Leute ausgebildet und s'is eigentlich noch niemand durchgefallen, weil ich immer versucht hab', des Individuelle zu fördern. Das heißt, also wenn einer wirklich lernschwach war, den systematisch versucht hab', aufzubauen (H: mhm, mhm), in Einzelgesprächen, in Sonderkursen und des is' mir eigentlich bisher gelungen, und die charakterlich Schwierigen immer wieder auch versuch' zu halten, und des is' bis jetzt gelungen. Und vor allem, was mich auch a bissl stolz macht, die Schule hat die Leute fallen gelassen, und da haben's net mal die Schulpflicht erfüllt, weil sie durchg'fallen sind, und wir hab'n dann mit diesen Leuten, mit zwei, dreien, in der Theorie und in der Praxis eben dieses Ziel erreicht, daß der dann 'n anerkannter Facharbeiter ist und auch menschlich dann soweit war, nicht mehr krank macht, sondern gekommen is'. Teilweise hat er noch Urlaub aufgehoben, der is' sogar im Urlaub 'reingekommen, also man merkt dann, daß die Freude dann trotzdem kommt [freut sich]. Des hat mich also bestärkt (H: mhm), daß man da eben hier so verfahren muß. Und immer wieder hinterfragen, warum is' der so. Des hab'n wir aber net gelernt, also, weil vordergründig möcht' man am liebsten die Paragraphen anwenden, erste Abmahnung und zweite Abmahnung und 'raus damit, das wär' der bequemere Fall, weil's auch weh tut (H: mhm, mhm). Es tut weh, wenn man sich mit jemandem so abschinden muß, es tut weh. Aber ich glaub', des lohnt sich auch."

H: „Dieses Hinterfragen, das war ja in diesem Fortbildungskonzept ganz systematisch in diesen Arbeitsschritten angelegt.“

Fro: „Des hab' ich sehr gut gefunden. Durch diesen Innenkreis hab' ich, glaub' ich, noch in Erinnerung (H: ja). Innenkreis mit dem Berater (H: mhm, mhm), und dann der Außenkreis, der Beobachter. Also, ich war sowohl im Innenkreis als auch im Außenkreis, und es is' interessant, wieviele Aspekte ein Fall aufwirft. Und vor allem auch die Denkweise, wie man sowas untersucht, des war sehr interessant, weil man geht ja immer von seinem Gesichtsfeld aus, und wenn mehrere Menschen sind, dann betrachten's die oft von einer ganz ander'n Seite.“

H: „Haben Sie da auch zum Teil neue Sichtweisen kennengelernt?'"

Fro: „Ja, ich hab' schon neue Sichtweisen kennengelernt, und zwar wenn man immer nur vor Ort sitzt, wird man betriebsblind, ich hab' also gelernt, daß ich zum Beispiel auch jetzt meine Vorge-

setzten ganz bewußt mehr einschalte. Wenn wirkliche Konflikte da sind, daß die dann auch informiert sind. Wir hab'n 'n Personalrat, wenn also Sachen von größerer Tragweite sind, dann beauftragt man diese Leute, auch eine Lösung zu finden. Ich hab' also jetzt vor kurzem große Probleme mit'm Nachschub mit Geräten und so weiter, und hab' jetzt ganz bewußt die Vorgesetzten mit eing'schaltet, um des auch nicht alleine tragen zu müssen, denn es drängt. Ich bräuchte die Geräte dringend für die Ausbildung, und durch irgendwelche Umstände gibt's kein Geld und keine Beschaffung.“

H: „Hat des möglicherweise mit dem Fall von Herrn Roth zu tun?¹ Da ging's ja vor allem auch um die Frage, ob der Vorgesetzte, der Chef, ob die Kollegen, also nun von ihm angesprochen werden sollen, in welcher Weise.“

Fro: „Ja, ja doch. Vor allem hab' ich auch gemerkt, wenn man alles auf sich nimmt, muß man auch alles tragen, und dann kommt man vielleicht irgendwo nimmer 'raus, weil man erdrückt wird von den Problemen (H: mhm). Und ich mein', and're Leute bekommen ja auch ihr Geld nicht umsonst (H: Eben). Natürlich, es is' schon so, daß man selbst auch Probleme lösen möchte, denn des liegt auch im Menschen drinnen, ich bin ja selbst auch Probleme lösen möchte auch wer sein, ganz klar, aber ich glaub', des is' vielleicht manchmal 'n bissl 'ne zu enge Sichtweise. Man kann auch wer sein, indem daß man andere anschiebt und sagt: 'Also jetzt müß'n wir gemeinsam versuchen, hier einen Durchbruch zu erzielen'. Und ich hab' also erfahren, wenn Leute dann ganz gezielt d'rauf angesprochen werden, dann sind sie auch bereit, hier mit einzusteigen und hab'n vielleicht dann auch 'nen Anteil, wenn des gelungen ist, daß sie sich interessieren für die Arbeit und so. Wir kommen uns manchmal so isoliert vor in der Ausbildung, liegt vielleicht teilweise auch daran, daß wir auch unser eigenes Süppchen kochen (H: ja). Des ist da klargeworden.“

H: „Mhm, des is' denkbar.“

Fro: „Durch den Fall Roth da mit Produktion und Ausbildung, daß er kaum noch dazu kam, seine eigentlichen Aufgaben wahrzunehmen (H: ja, richtig), des is' mir schon klar geworden.“

H: „Also das war so 'ne Sichtweise, die Ihnen einerseits neu war, bzw. wo Sie dann bestärkt wurden, ähnlich vorzugehen (Fro: mhm, ja). Was wär' denn noch so (...)“²“

Fro: [Fällt ins Wort] „Ja, ein weiterer Punkt war der Fall von Niegler, oder so ähnlich hat der geheißen, von [nennt eine Stadt], von den Stadtwerken mit dem Ausländer da.“

H: [Fällt ins Wort] „Ja, der Herr Hammer war's.“

Fro: „Der Herr Hammer (...)“³ der Herr Hammer⁴, des war für mich bis dato kein Problem, weil ja wir keine Ausländer hatten und mittlerweile haben wir aber auch Türken eingestellt. Und ich verfolg' ja auch die politische Situation in unserer Bundesrepublik. Es war ein sehr aktueller Fall, der uns mehr oder weniger .. und ich war insofern beteiligt auch an dem Fall. Ich wollte ihm [meint Herrn Hammer] Unterlagen schicken und hab' die auch kopiert, und hab' sie ins Kuvert getan und hab's dann net weggeschickt. Des ärgert mich jetzt heute noch (H: mhm). Es war so, ich hab' also 'n Vortrag gehabt über Ausländer, über die Problematik und so weiter. Und der Hammer ist in [nennt eine Stadt], und ich bin hier, und ich wollt' eigentlich gern mit ihm reden. Nur

¹ Im Seminarfall von Herrn Roth ging es um das Problem, daß der Produktionsbereich immer stärker in die Ausbildung „hineinregierte“. Eine geregelte Ausbildung wurde für ihn deshalb zunehmend schwieriger.

² Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription der Tonbandaufzeichnung zwei, drei Wörter nicht verstanden wurden.

³ Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß ein längerer Satzteil bei der Transkription nicht verstanden wurde.

⁴ Im Seminarfall von Herrn Hammer ging es um einen rechtsradikalen Deutschen, der in einem Weiterbildungslehrgang einen türkischen Teilnehmer provoziert und zusammengeschlagen hat.

'was schicken, des war mir eigentlich zu wenig (H: ja), weil ich net g'wußt hab', ob der mich so versteht mit dem, was ich mein'. Und ja mittlerweile hab'n wir selbst Türken, und mir ist klar geworden, daß hier, weil ich schon sensibilisiert war, daß hier doch Potentiale sind, und ich hab' des ganz gezielt verfolgt, und hab' festgestellt, daß eben bestimmte Leute, wahrscheinlich auch von den Eltern her, ja, rechte [meint politisch rechtsgerichtete] Ansichten haben, also nationalistische Ansichten haben. (H: ja). Und daß des net selbstverständlich is', daß ein Türke neben ihnen arbeitet. Und sie sind auch anders."

H: [Fällt ins Wort] „Ja sicher, sie sind uns fremd.“

Fro: „Sie sind uns fremd und sind auch in unsrer Auffassung teilweise, ja, man könnte manchmal neigen zu Vorurteilen, zum Beispiel, wenn der manchmal alle Augenblick' krank macht, krank ist, oder wenn er kurz vor 'ner Prüfung einfach nicht da ist, und so aus irgendwelchen Gründen, er findet immer Gründe. Ich bemü' mich aber ganz .. ganz offen des mit ihm auszusprechen. Ich sprech' dann auch unter vier Augen mit ihm, versuch' des auch im Gespräch dann in der Klasse zu klären.“

H: [Unterbricht] „Sie sprechen also über des Thema auch mit Ihrer Gruppe?“

Fro: „Ja, fällt aber sehr schwer, weil da kommen sofort Emotionen hoch (H: ja). Und da..“

H: [Fällt ins Wort] „Auch bei Ihnen?“

Fro: „Ja, auch bei mir. Ich gebe zu, ich bin selbst nicht der heilige Hubertus, sondern auch in mir schlagen zwei Herzen. Und des, was ich mit dem Verstand kapier', hab' ich teilweise im Gefühl noch nicht. Ich bin Heimatvertriebener und weiß eigentlich, was ethnische Säuberung heißt, dadurch, daß ich Sudetendeutscher bin, vertrieben wurde, und eigentlich hier schon teilweise eben mit mir zu kämpfen hab'. Aber des is' ein Weg, den wir alle lernen müssen und gehen müssen. Im Hinblick auf vereintes Europa, auf Vielvölkerstaat, auf Bewegungen, die sich eben hier einstellen.“

H: „Der Fall von Herrn Hammer hatte ja auch zum Schluß so die Idee geboren, solche Themen vor Ort mit der Gruppe zu besprechen, im Klassenzimmer.“

Fro: „Mhm, im Klassenzimmer, ja.“

H: „Was hab'n Sie denn für Erfahrungen damit gemacht?“

Fro: „Ähm, man kann ganz konkrete Fälle, kann man ansprechen. Wenn man, wenn man politisch wird, wird es schwer.“

H: „Also politisch heißt 'allgemein'?“

Fro: „Allgemein, ja. Obwohl, man sollte schon, wenn so Konflikte d'raußen sind, wie jetzt zum Beispiel die Anschläge auf die Asylantenheime, des kann man am besten so mit Sozialkunde, kann man da scho' 'n bissl 'was machen. Aber man merkt dann auch diese geteilte Emotion in einem Raum, man will des aber net hochschaukeln, und des is' immer schwierig, des is' sehr schwierig. (H: mhm) Ja und vor allem, es is' ja dann so, was ich da festgestellt hab', Lernschwache, die sind auch anders wie die ander'n. Des is' mir jetzt wieder klar geworden. Ich geb' Ihnen [meint Herrn Hof] mal gewisse Arbeiten, ich werd' Ihnen des noch zeigen. Wir hab'n da ein Projekt, des heißt also 'Netzgerätebau'....“

[Herr Fromm berichtet im weiteren Gesprächsverlauf über dieses Projekt und seine Erfahrungen mit „lernschwachen“ Auszubildenden.]

H: „Diese offenbar zunehmende Gruppe schwieriger Auszubildender war ja auch in dem einen Fall von Herrn Tischler, ich glaub', der Junge hieß W., es war unser erster Fall, das zentrale Problem, das zentrale Thema, wie haben Sie denn diesen Fall noch in Erinnerung?“¹

Fro: „Ja, ich hab' da so einen Parallelfall, des war der B., und der hat mich durch seine Verhaltensgestörtheit fast zum Wahnsinn getrieben, also der hat mich derartig emotional immer hochgenommen, aber ich hab' auch durch den Fall [gemeint ist der Seminarfall] gemerkt, ich würde den also nicht fallen lassen. Fallenlassen käme bei mir nicht in Frage.“

H: „War B. nach unserem Seminar oder parallel?“

Fro: „Des war also ein Fall, der sich schon parallel angekündigt hat.“

H: „Aha.“

Fro: „Und des war eben der B., der eigentlich net dumm war, der sich aber völlig verweigert hat, der den Kaschperl gespielt hat, der den Lehrer soweit gereizt hat, daß er ihn wohl in der Schule geduldet hat, ihn aber überhaupt nicht mehr beachtet hat, also der hat mit seiner Pädagogik schon nichts mehr anfang'n könne'. Und ich hab' dem [gemeint ist der Auszubildende B] mal ganz unter vier Augen klipp und klar g'sagt, wie's um ihn steht, was er für Chancen hat im Leben, wenn er net'mal 'n Facharbeiterbrief hat in Deutschland und so weiter. Er muß ja auch weiterdenken, vielleicht mal eine Familie gründen oder sich durch's Leben bringen und so... Und dann hab' ich ihm klipp und klar eigentlich die Frage gestellt: 'Ich seh' net ein, daß er weiterlernt, wenn er gar nicht will, dann soll er aufhören'. Ich hab' g'sagt: 'Dann machen wir reinen Tisch, Du hörst auf, die Sache ist erledigt. Du suchst Dir 'n anderes Leben, so wie Du Dir's vorstellst, oder aber, wenn Du Dich anders entscheidest, dann müß'n wir 'was ändern zusammen'. Und der is' dann am Montag gekommen und hat g'sagt, also er hat sich's jetzt überlegt, er will doch auslernen, denn er sieht ein, daß er ohne Ausbildung eigentlich überhaupt kei' Chance hat. Und dann hab'n wir uns ganz gezielt .. wie wir des machen können, und so. Des war eine schwere Arbeit. Und man hat kaum Fortschritte gemerkt, aber er hat des dann kontinuierlich, wie er dann merkte, daß er durch sein Mittun einfach auch besser wird, wir hab'n sogenannte Simulationsprüfungen gemacht. Da sah er dann furchtbar schlecht aus und da hat er's schwarz auf weiß gesehen, so schaff' ich's net. Und des hat dann alles bewirkt, daß er sich umgestellt hat. Des war auch der, der dann im Urlaub auch 'reingekommen is' und gesagt hat: 'Da möcht' ich lieber mitmachen, daß ich nicht's mehr versäume', und so. Und früher hat er sich alle Möglichkeiten offen gehalten, möglichst nicht in die Schule zu müssen, möglichst nicht in die Arbeit zu müssen und so weiter. Und der hat dann mit zwei Dreieren die Prüfung geschafft und hat dann gesagt: 'Eigentlich war mein Verhalten blöd', des hat der dann g'merkt, wie sein weiteres Leb'n verläuft - sicher in der jetzigen Wirtschaftssituation net einfach, aber vielleicht war des auch wichtig für ihn. Der Lehrer hat dann zu mir g'sagt, des is' für ihn schleierhaft, daß dieser Mann die Prüfung g'schafft hat. Sag' ich: 'Des is' mir net schleierhaft, des war 'n gutes Stück Arbeit', und ich bin auch froh, daß wir's so g'macht hab'n - weil ich möchte [spricht hastig] auch vor ihm, wenn ich ihn wieder 'mal treff', bestehen können und sagen: 'Ich hab's zumindest 'mal versucht'. Vor allem wichtig war, ich hab' auch seine Ausbilder überzeugt, daß wir ihn net fallenlassen.“

H: „Also das, was Sie gemacht haben, Herr Fromm, erinnert mich doch sehr an das, was wir dem Herrn Tischler empfohlen haben.“

Fro: „Ja genau. Des hab' ich auch mitgenommen dann als Erkenntnis.“

¹ Im Fall von Herrn Tischler ging es um einen „frehen“ Auszubildenden, der sich immer entschiedener dem Lernen verweigert hat. Alle Versuche von Herrn Tischler, den Auszubildenden zum Lernen zu motivieren, schlugen fehl. Als Lösung schien ihm nur noch die Kündigung des Ausbildungsvertrages möglich, was in seiner 25-jährigen Ausbildertätigkeit noch nie der Fall war.

H: „Da ging's ja um 'Grenzen setzen', um einen Schnitt zu machen, ja?“

Fro: „Ja genau.“

H: „Is' das das?“

Fro: „Des is' es .. um Grenzen setzen, Schnitt machen, aber man muß sich dann selbst erst 'mal fragen, is' es überzogen oder geb' ich ihm noch die Chance? Des is' für mich der Knackpunkt nach wie vor. Scho' klar, Wischiwaschi geht net, aber diesen Eckpunkt hab' ich ihm gesetzt, indem daß ich ihm g'sagt hab': 'Entweder Du hörst auf, schade um jeden Tag, oder wir ändern was'. Und ich glaub', man muß auch irgendwann 'mal solche scharfen Eckpunkte setzen, damit der merkt .. Des geht natürlich am Ende von einer Prüfung besser wie im ersten, zweiten Lehrjahr, weil er denkt, da hab' ich noch lang' Zeit, ich mach' scho' noch 'was, aber noch net jetzt. Und da kommt natürlich scho' 'ne gewisse Erkenntnis hinzu: 'Ich muß ja jetzt die Prüfung machen, Weih-nachten oder so, ich hab' ja nur noch vier Monate'. Da sagen mir dann die andern Ausbilder immer: 'Du hast es ja leicht im vierten, da is' die Motivation ja da. Aber im ersten, ja, da denken's, da hab'n wir noch lang' Zeit.' Das is' sicher auch 'n Problem. Aber ich hab' da bei der Schlußfeier g'merkt, wie doch auch die Freude im G'sicht steht. Und des is' dann eigentlich der eigentliche Lohn, den der Ausbilder sonst nicht bekommt. Des muß man sich dann eben auch... und es is' halt so, die Guten zu fördern is' wichtig, aber auch die andern net hängen zu lassen.“

H: „Das ist eine ethische Frage, die Sie immer ansprechen. Vorhin hab'n Sie ja gesagt, also Eckpunkte zu setzen ist wichtig, aber man hat dann immer noch Gesichtspunkte, wann und in welcher Weise, und Sie haben sehr stark solche ethischen Gesichtspunkte.“

Fro: [Stark bejahend] „Des hat mich auch irgendwie geprägt, vielleicht auch deshalb, weil ich in meiner eigenen Lehre des negativ kennengelernt hab'. Die hab'n mich dann soweit getrieben, daß ich dann sogar Selbstmordgedanken gekriegt hab' (H: Tatsächlich?). Ja: 'Unwert, zu blöd zum Lernen, doof'. Schläge, all diese Negativerscheinungen (H: Ja). D'rum erscheint mir das Ganze auch unheimlich komisch, daß ich jetzt Ausbildungsmeister bin und für junge Menschen verantwortlich. Da sag' ich mir, irgendwo is' des trotzdem g'steuert (H: lacht). Vielleicht helfen mir auch eigene solche Erfahrungen, daß man a bissl Verständnis hat für die andern.“

H: „Wenn man sie verarbeiten kann.“

Fro: „Hab' lang gebraucht, sehr lange. Ja, stimmt. Aber man merkt ja auch, wenn die Seele verletzt is', daß des schwer is'. Und des muß ma jetzt auch noch 'mal sagen, diese zerstörten Familienverhältnisse, die spielen ja bei uns auch 'ne große Rolle. Des hab' ich, in vielen Einzelgesprächen, dann erst erfahren, daß er eigentlich gar net so is', aber daheim stimmt's net.“

H: „Daheim stimmt's nicht?“

Fro: „Des kommt ja dann auch 'raus in so 'nem Fall, zerrüttete Ehe, und so. Mutter oder Vater ausgezogen. Des hab' ich dann auch festgestellt, daß sich die dann an einem reiben wollen. Du bist der Vater, der eigentlich nicht mehr vorhanden is', und den möcht' ich jetzt hochtreiben' (H: ja). 'Mal sehen, was der Alte macht.' Des hab' ich aber auch erst lernen müssen, daß des eigentlich net mir gilt, sondern eigentlich sein Defizit is', weil er kein' Vater hat.. ja, des war scho' sehr interessant, des muß ich scho' sag'n. G'rad auf diese vielen Komponenten bezogen, die da hereinspielen, warum is' der so. Daß man's net gleich persönlich nimmt, weil da haut's mir scho' wieder die Sicherung 'raus, da könnt' ich schon losschreien. (...)“

H: „Haben Sie sich, Herr Fromm, bei den jeweiligen Fällen so kleine Handlungsprojekte gebildet, also so nach dem Motto: Wenn ich in den Betrieb zurückgehe, dann würde ich doch dieses oder jenes 'mal gerne ausprobieren?“

Fro: „Ja, des muß ich ganz ehrlich sag'n, des wendet man immer wieder an in so ähnlichen Fälle. Zumindest kommt mir der ganze Lehrgang wieder in den Sinn, und ich hab' mir da auch Notizen gemacht. Dann zieh' ich mir des 'raus, auch den Aktionsplan schau' ich mir dann an. 'Ziel-Weg-Zeit-Hilfe'¹, wie kommt man vielleicht hin. Und ich glaub', man muß sag'n, mit kleinen Schritten des einfach so machen. Vor allem red' ich jetzt mehr mit meinen Ausbildern, für die ich Verantwortung hab', über die einzelnen Fälle, wo die hängen, daß wir des auch im kleinen Kreis 'mal besprechen, wie man da weiter kommen könnte, daß des net eskaliert und..“

H: „Heißt des, daß Sie stärker jetzt Ihre Kollegen in einer gewissen Weise einbeziehen, aber auch beraten?“

Fro: „Ja. Ich versuch' sie zu beraten, ich versuch' aber, die Situation klarzumachen, und dann vielleicht fragen, wie könnte man jetzt? Und des hab' ich auch g'lernt, daß eben 'n anderer auch gute Ideen hat, net nur ... Des steckt aber noch in meiner ganzen Erziehung, ich bin anders erzogen worden. Andere hab'n immer entschieden für mich. Ich wurde wenig einbezogen. Und des autoritäre Denken, des hierarchische Denken vom Vater oder Familie, des, des, des kann ich auch in meiner Familie verwenden. Des is' net so, daß des nur hier Anwendung findet. Auch im Umgang mit meinen beiden Söhnen, die jetzt erwachsen sind - 30 und 27 Jahre -, einfach net gleich beleidigt sein, wenn der and're auch and're Ideen hat, sondern zunächst Mal überlegen, wär' vielleicht auch 'ne Möglichkeit, statt den so blöd anzureden. 'Ja, probier's Mal', oder so. Ich hab' festg'stellt eben, daß and're Ideen zum Schluß besser waren. Sehr oft sogar.“

H: „In diesem Arbeitsmodell, in diesen Arbeitsschritten ist ja dieser eine Punkt, ich glaub' der dritte, der dritte Schritt, wo man einerseits versucht, sich in die ander'n Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, hineinzusetzen, sich zum Teil sogar mit ihnen zu identifizieren und die Welt aus deren Sicht zu betrachten. Sprechen Sie das jetzt g'rad an, als 'ne Lernerfahrung für Sie?“

Fro: „Des is' überhaupt, sich da 'reinzudenken, wie fühlt sich der oder warum könnte er jetzt so handeln oder so denken. Des is' auch eine Denkweise, die ich so nicht hatte und die vielleicht schon auch wichtig is', daß man merkt, das kann man jetzt doch net machen, sonst is' er vielleicht überfahren oder er wird noch tiefer 'reingedrückt. Und da muß man halt auch viel wissen über die menschlichen Zusammenhänge, was sie empfinden. Und über seelische Sachen. Und ich denk' mir dann schon immer, wenn ich jetzt - man muß manchmal auch wirklich heftig werden, damit einer überhaupt aufwacht. Beim andern, der schön still is', da muß man ja ganz and're Methoden anwenden und des spür' ich dann auch. Natürlich is' man nie ganz gefeit davor, daß man zur unrechten Zeit das Unrechte tut. (H: mhm). Aber ich mein', schon allein, daß man mit anderen darüber spricht, des hat mir geholfen, auch anders die Dingen zu seh'n. Und bekanntlich ist die Selbsterkenntnis dann der Königsweg. Und ich komm' eigentlich leichter zurecht. Ja, ich verbrenn' nimmer dran, ich geh' nimmer kaputt dran. Weil wenn man des positiv nimmt, dann läßt einen des [meint die Konflikte mit Auszubildenden in der Ausbildung] auch net aus zu Hause. Überall denkt man dann an den, man kommt nimmer 'raus, des Loch wird immer tiefer. Die Erde rutscht immer besser nach, wenn man sich selbst 'rauszieh'n will.“

H: „Ja, des war ja immer auch mal wieder des Thema im Seminar, das Sie jetzt, glaub' ich, ansprechen, der Hinweis, die Rolle des Ausbilders und die Person, die diese Rolle besetzt, ein Stück weit jedenfalls zu trennen. Also die Person nicht in der Rolle aufgehen zu lassen und umgekehrt aber auch nicht, ja, und das hat Ihnen wohl auch geholfen?“

Fro: „Des hat mir..“

¹ Diese vier Begriffe wurden im Seminar den Teilnehmern als Leitlinien für die Erstellung ihres Handlungs- bzw. Aktionsplanes vorgegeben: vgl. Kapitel 6.3.

H: [Fällt ins Wort] „Eine gewisse Distanz, die notwendig ist, ohne daß man dann den Bezug verliert zu den jungen Leuten.“

Fro: „Des is ja so, wenn man den gar net kennt den Menschen, dann betrachtet man den Fall. Natürlich kommen dann immer die eigenen Erfahrungen mit 'rein. Aber man kann sagen, die eigenen Fälle, die man durchlebt hat, kann man im Nachhinein auch anders beurteilen. Und so manches würd' ich in Zukunft anders machen. Und d'rum find' ich, daß des Fortbildungskonzept auf die Dauer ... - vielleicht momentan weiß man gar net so, wie spielt des jetzt in den Alltag 'rein - aber dann, wenn so ähnliche Fälle kommen, dann kommt des auch wieder ins Gedächtnis. 'Mensch, langsam, net gleich losschreien, langsam, was is' los?' Und dann erst einmal überlegen, wie geh' ich vor, sondieren, den Fall lösen.“

H: „Also, das ist der Hinweis, daß Sie sagen, die Art und Weise, die Bedächtigkeit, die wir uns genommen haben, die Zeit, die wir uns gelassen haben, um herauszukriegen, was liegt eigentlich vor, das ist auch etwas, was Sie da gelernt haben?“

Fro: „Das hab' ich gelernt und ich hab' natürlich auch gelernt, daß man nicht alle Fälle lösen kann (H: eben). Des hab' ich auch gelernt. Man will's ja net wahrhaben, weil man will ja alles lösen. Des is' ja auch 'n Stück Mensch-Sein. Und ich kann mit Gewalt niemanden ändern, aber vielleicht doch mit einer gewissen Zuneigung und gewissem Verständnis, den net noch tiefer zu drücken, sondern ihm zu zeigen, so ging's auch, wenn Du willst. Und ich muß sagen, ich bin so eigentlich recht gut gefahren. Auch jetzt speziell unser Problem mit dem Abbau der Auszubildenden [meint hier eigentlich die Reduzierung der Zahl der Ausbilder], da hab'n wir ja so einen Aktionsplan gemacht, wie ich vorgehe, so hab' ich's auch gemacht. Ich hab' also die Leute zusammengeholt.“

H: „Abbau der Ausbilder?“

Fro: „Abbau der Ausbilder, ja. Hab' die zusammengeholt, und wir hab'n erst 'mal unsere Situation besprochen. Jeder, wie er sich fühlt, was für Ängste er hat und Bedenken, wie man vorgehen soll. Und dann - ich hab' mich dann gewundert, wie lang' man reden kann d'rüber - sind wir dann zu dem Schluß g'kommen, also die Situation, wie sie jetzt is', is' unerträglich. Wir müßten wissen, wer kommt als nächstes, und so weiter. Hab'n unsere Vorgesetzten also mit einbezogen, und die war'n natürlich entsetzt. Die wollten keine Namen nennen. Des typische 'Rausschieben, auch bei diesen Leuten 'was Unangenehmes. Und des dann kurzfristig zu entscheiden, hat große Wellen g'schlagen auch im Betrieb hier, der Personalrat ..., wir hab'n aber nicht locker g'lassen, die [meint seine Ausbilderkollegen, die von Kündigung bedroht waren] wollten eine Entscheidung. Ja, und ich hab' für mich ja schon die etwas vorsondiert, wie man vielleicht - einer is' herzkrank, der hat sich also schon sehr durch die Ausbildung schon auch gestreßt und so. Dem hab' ich in Einzelgesprächen auch immer wieder gesagt: 'Du, überleg' Dir des gut, jetzt hättest Du die Möglichkeit, vielleicht eine andere Arbeit zu bekommen. Im Hinblick auf Deine Gesundheit wär's vielleicht der richtige Weg. Vor allem, ich könnte Dir - ich bin ja im Personalrat - helfen, eine Stelle zu finden, die Dir auch entspricht.' Da hab'n wir mal sondiert, welche Stellen frei sind, und da hab' ich ihm gesagt: 'Schau's Dir mal an'. Also ihn auch menschlich vorbereitet auf den Schritt. Und der war heute erst wieder bei mir, er kommt immer wieder, und hat g'sagt, es hat ihm schon furchtbar weh getan, aber im Nachhinein glaubt er, es war für ihn der richtige Schritt (H: schön). Es war auch mein Ziel, niemand zu verletzen, und jedem trotzdem die Chance zu geben, sich dann zu entscheiden. Und der zweite, der dann ging, des hat sich dann so entwickelt, der hat eine Stelle g'funden in der freien Wirtschaft, der hat sehr gut 1000 Mark mehr verdient, und hat dann auch in langen G'sprächen mit mir gesagt: 'Soll ich, soll ich nicht?' Und es war ein junger Mann, eigentlich dynamisch, Meisterprüfung g'habt, da sag' ich: 'Junge, Du hast jetzt Dei' Chance, also ich red' Dir net ein, aber geh' nach vorne'. Und der hat's dann auch getan. Hat aber auch g'sagt, daß es ihm so schwer g'fall'n is', weil wir durch uns're Arbeit erfüllt waren eigentlich. Und er sagt aber auch, jetzt im Nachhinein, daß er's richtig g'macht hat. Also die Fälle konnten wir soweit abklären. Für die zwei andern, die jetzt noch entlassen werden, hab'n wir uns des so auserbeten,

also abgebaut werden soll bis nächstes Jahr, '94 im September soll weiter abgebaut werden, soll jetzt im Januar bekannt werden, damit er auch eine genügend lange Vorlaufzeit hat, hier noch abzuschließen und woanders sich innerhalb des Betriebes umzuschauen. Vielleicht einen Lehrgang zu machen und dann auch neue Arbeit zu finden, eben die Chance hat. Also ich mein', daß man net alle Probleme lösen kann, aber ich hab' halt mal versucht, des zu machen. Und weil ich mir des so aufgeschrieben hab' [meint seinen **Projektplan**, den er im Fortbildungsseminar erstellt hat] hab' ich's auch gemacht, sonst hätt' ich des nie gemacht, denn es war so unangenehm. Jeder schaut Dich an, wer is' es nun jetzt [meint die Frage, welcher Ausbilderkollege vom Abbau der Stellen betroffen wird]. Aber ich bin ja auch net befugt zu sagen: 'Du oder Du oder der'. Weil es sprechen im Betrieb ja sehr viele mit einschließlich der Personalrat und soziale Argumente und so. Dann hab' ich die Sache umgedreht gefragt: 'Wie würdet ihr [meint seine Ausbilderkollegen] entscheiden?' Und dann hab'n's gemerkt, daß es gar net so einfach is'. Der eine hat Familie, hat drei Kinder und is' schon so und so lang im Betrieb, hat die ganzen Lehrgänge gemacht und so weiter. Ich mein', des erübrigt sich ja dann alles, wenn ganz zugemacht wird [meint den Plan der Betriebsleitung, die Ausbildung ganz einzustellen], dann trifft's die andern. Dann sind die, die vorher gegangen sind, eigentlich noch besser dran. Aber gut, ich mein'...' "

H: „Ja schön, Herr Fromm. Sie haben also ihr Projekt umgesetzt - ich kann mich noch sehr genau erinnern, wie Sie's vorgestellt haben, am Samstag Vormittag, in seinen Konturen das Gespräch mit Ihren Ausbildern und der Versuch, gemeinsam die un gute Situation, die Spannung abzubauen.“

Fro: „Ja, des is' einigermaßen gelungen, also sagen auch die Kollegen. Des war also 'ne schwere Zeit, und jeder war dann erleichtert, als sich die Lösung dann abgezeichnet hat. Und, in einer anderen Abteilung also - wir sind hier in der Elektronik - bei [nennt eine Abteilung] ging des anders. Da gab's viele böse Situationen. Und da hab' ich gemerkt, daß des doch sehr wichtig is', daß man vielleicht scho' miteinander ganz anders umgeht. Da is' des dann von oben 'runter entschieden worden. Gerüchte gingen dann durch die Hallen, und einer hat dann den anderen versucht zu drücken oder schlecht zu machen. All diese Dinge, die wir auch kennen, treten auf. Und da hab'n dann unsere Leute gesagt: 'Mensch, ich bin froh, daß ich net da drüben bin'. Weil's einfach 'ne andere Qualität des Umgangs is' miteinander. Natürlich, des Endprodukt bleibt dann des gleiche. Jetzt is' halt die nächste Situation, niemand weiß von diesen sechs Leuten, die ich hab', wer ist dann im Januar der nächste. Jeder hofft ja, daß er .. also geht des Ganze von vorne los.“

H: „Aber wie ich sie vorhin verstanden habe, Sie versuchen nach demselben Modell, nach derselben Erfahrung, möglichst eine frühzeitige Entscheidung herbeizuführen?“

Fro: [Fällt ins Wort] Ich versuch's unter uns, jetzt schon einmal anzusprechen. Und daß derjenige, den's vielleicht trifft, sagen kann, zumindest nach Prüfung der Aspekte .. is' eigentlich klar, daß ich der nächste bin. Und vor allem auch, daß er sich .. nicht irgendwo so in 'ner Notsituation sieht, in die er irgendwo 'reintruscht, sondern daß er auch 'ne Auswahl hat, hierhin zu geh'n oder hierhin zu geh'n oder was er für Perspektiven hat. Es kommt noch hinzu, der Ausbilder is' ja auch wer. Er is' 'ne Persönlichkeit, er hat auch hier und da - wird relativ gut bezahlt - die Lohngruppe neun gibt's sonst im übrigen Betrieb nicht. Also der Ausbilder hat jegliche Qualifikation, auch geldlich. Und er is' ja auch wer. Und vor allem, was die Leute sagen, diese Wertigkeit, die man hat, mit einem Menschen umzugeh'n, die geht einem hernach ab, also es is' ein Rückschritt. So schwer, wie der Ausbildungsberuf is'..“

H: [Fällt ins Wort] „Nachher nur noch mit Material zu arbeiten.“

Fro: „Ja.“

H: „Des is'n Rückschritt.“

Fro: „Ja, vor diesem Rückschritt, da möcht' jeder verschont bleiben.“

H: „Ein paar Einzelfragen. Das Seminar wurde von zwei Beratern gestaltet, die sich jeweils abgewechselt haben, die ganz unterschiedliche Sichtweisen angesprochen haben. Die halt auch ganz unterschiedliche Typen waren (Fro: ja, ja). Was meinen Sie dazu, is' des okay? Oder hätten Sie gedacht, die Berater hätten aktiver oder passiver oder 'n bißchen anders sich verhalten sollen? Wie denken Sie über die beiden?“

Fro: „Nein, also ich denk' mir schon, daß des auch wichtig is', daß man diese zwei Arten kennengelernt hat, weil man hat ja im Betrieb auch net immer dasselbe Muster zur Verfügung, und man muß sich dann zwangsläufig mit der anderen Art auch auseinandersetzen. Interessant is', daß der andere auch vielleicht zum Ziel kommt. Ein anderer Weg is' für uns schon wichtig, zu erkennen, daß das net den Formalismus hat, also man nehme Punkt eins, Punkt zwei, und dann is' des abgehakt, sondern die Art und Weise, wie eben der Berater aus seiner Sicht den Fall anlegt, is' meines Erachtens in Ordnung. Daß des zwei verschiedene Wege oder Möglichkeiten sein können, weil jeder von uns is' ja wieder anders (H: eben). Also ich find' schon, daß man sich net so fixiert auf einen Punkt, und dann wen kopiert, sondern daß man sich sagt, ja, so könnt' ma's auch machen.“

H: „Es gibt ja, zuerst haben Sie's vorhin angesprochen, am Schluß die Notwendigkeit, konkret so festzulegen, was man 'rausholt. Das haben Sie im Nachhinein eher als stimulierend erlebt. Wenn man's nicht gemacht hätte, sagen Sie...“

Fro: [Fällt ins Wort] „Hätt' man's fallenlassen. Da war ich eigentlich über mich selber enttäuscht. Ich hab', ich hab' dem Herrn Hammer versprochen, daß ich ihm die Referate über den 'Fremdenhaß in Deutschland', oder so ähnlich hat des geheißten, schick'. Ich hab's ja auch noch unten.“

H: „Schicken Sie's doch weg.“

Fro: „Ich schick's trotzdem weg. Ich hab's jetzt g'rad gedacht, warum eigentlich net. Und schreib' ihm 'en bissl 'was dazu (H: eben). Durch's Gespräch, weil mich des jetzt - sogar jetzt im Gespräch hab' ich des erkannt, daß mir des stinkt, weil ich des net gemacht hab'.“

H: „Also schicken Sie's weg.“

Fro: „Aber wissen Sie, wie des oft so is'. Man kommt zurück. Es staut sich scho' wieder 'was (H: ja). Dann hab' ich's net dabei gehabt beim Kopier'n. Dann hab' ich's endlich kopiert, dann war Weihnachten, dann bin ich zum Skifahren g'fahren und dann kommt des irgendwie, je länger des dauert, in Vergessenheit. Und d'rüm is' vielleicht dieses Vornehmen oder einen Zielplan oder einen Aktionsplan zu machen schon gut. Daß man sich selbst auch einem gewissen Zwang unterlegt, jetzt tun wir wieder 'was, daß man des einfach erledigt (H: ja). Und noch 'was is' mir klar geworden. Man is' nie zu alt, um neue Sichtweisen hinzuzulernen und zu erkennen, daß die alte Sichtweise vielleicht doch nicht das Nonplusultra war. Des is' des Eigentliche für mich, auch sehr wichtig, vor allem auch im Hinblick auf meine Frau, die hat ja auch gute Ideen. G'rad wenn man so autoritär is' und bestimmend in der Arbeit, auch daß man...“

H: [Fällt ins Wort] „Des trägt man dann mit 'raus.“

Fro: „Des trägt man dann 'raus. Da hab' ich dann selbstkritisch festgestellt, daß ich auch sie mehr kommen lassen kann, und daß wir eigentlich beide profitieren. Sie fühlt sich halt dann auch bestätigt, eingebunden, wenn man miteinander 'was macht als gegeneinander. Diese Erkenntnis wirkt sich schon aus.“

H: „Tatsächlich?“

Fro: „Mhm, doch.“

H: „Was Sie ansprechen, is' ja vielleicht die größte Zumutung, die in diesem Fortbildungsprozeß d'rinsteckt. Die Zumutung, zuzulassen, daß die Geschichte, von der ich glaube, daß es genau so ist und nicht anders, aus der Sicht anderer Menschen ganz anders aussieht. Daß ich des zulassen muß, und manche Ausbilder in Fortbildungsseminaren neigen ja dazu, zuerst einmal und vor allem am Anfang, sich zu verteidigen. Die ziehen sich zurück und sagen: 'Seht doch das bitte so wie ich'. Ist Ihnen des auch mal so hier ergangen im Laufe der Tage hier im Haus? Und haben Sie dann...“

Fro: [Fällt ins Wort] „Um ganz ehrlich zu sagen, es hat sogar Aggressionen in mir geweckt, wenn der andere eine andere Sicht hat, aber als mir des klar wurde, um was es da überhaupt geht, eben des von außen Beobachten. Und daß 'n anderer 'ne ganz andere Situation mitbringt, 'ne andere Lebenserfahrung, 'n anderes Gefühl, 'n anderen Betrieb, muß ich sagen, nicht mehr aggressiv zu sein, sondern zuzuhören, warum. Weil man ja manche Erkenntnis durch seine Sichtweise, und des dann zuzugeben, daß die eigene Sichtweise doch net so gut war, des tut 'n bissl weh. Des muß man auch lernen. Aber lernen kann man auch immer nur, wenn man's erkennt. Des ging mir auch so. Also net gleich 'was abzuwürgen, des haben's mir auch gesagt, daß ich zu dominant bin und auch zu bestimmend, und dann muß man 'n bissl ausweichen. Des muß' ich für mich jetzt auch erkennen... insofern war des kein Bruch von dem Lehrgang in Mannheim zu dem Lehrgang in Engelsberg, sondern des war eigentlich eine Fortführung. Und ich bin eigentlich schon dankbar, daß ich beide Lehrgänge machen konnte. Und daß ich hier auf der Schiene noch 'n bissl weiter gekommen bin.“

[Es folgen einige Hinweise von Herrn Fromm zum ersten „Lehrgang“, in dem er sich mit projektorientierter Ausbildung befaßte.]

H: „Solche Fortbildungsangebote oder Fortbildungsseminare - Sie haben also zweierlei, diese projektorientierte Fortbildung und unser fallorientiertes Seminar - die haben im Lebenslauf eines Menschen einen gewissen Stellenwert, sag' ich mal (Fro: ja). Was haben denn die in Ihrem beruflichen Lebenslauf für eine Bedeutung bekommen? Oder war die Zeit reif, daß Sie da mal hingingen?“

Fro: „Die Zeit war sehr reif, die war überreif, denn die Problematik hat sich in meinem alltäglichen Ausbildungsbetrieb schon längst ergeben. Und nun kommt man jetzt dahin, was ja eigentlich kein Lehrgang is', der irgendwie 'was vermitteln will, die Aktenmappe mit, sondern wo man sich einbringen muß, des is' eine ganz andere Sichtweise als man bisher gehabt hat. Und des wirkt eigentlich fort, muß ich sagen. Ich hab' Ihnen ja auch vorher gesagt, daß man auch 'was lernen kann für's Leben, Privatleben im Umgang mit der Frau und mit den Kindern. So seh' ich des auch, des heißt also, ein neues Ziel setzen, wie es auch ginge. An sich arbeiten, natürlich daß man nicht alles verwirklichen kann so in der Reinform, aber daß man doch die wesentlichen Dinge erkennt und sich auch innerlich bereit findet, des eine oder andere zu überdenken, anders anzugehen, vielleicht auch eben zum Wohle des Ganzen. Und vielleicht auch deshalb, daß man den Kram net hinschmeißt, sondern weitermacht, denn Ausbildung ist nicht leichter geworden durch diese vielen Konfliktfelder, die rings'rum stattfinden.“

H: „Vielleicht sind dann solche Fähigkeiten, auf die wir im Fortbildungsseminar bauen, Verstehensfähigkeit, Einfühlensfähigkeit, vielleicht die Fähigkeiten, die die Ausbilder besonders bräuchten.“

Fro: „Die mir nicht vermittelt wurden, die ich aber unheimlich brauche. Und ich muß ganz ehrlich sagen, [lacht] normal sagt man, die 10 Gebote (...) des is' bei mir auch so, des hilft mir dann auch immer wieder, auch manches, des mir net so schmeckt, zu überdenken. (...) Verstehen heißt auch zuhören, heißt auch, Geduld haben, einen anderen ertragen, sein Anderssein, all diese Dinge. Und ich glaub', da braucht man in Zukunft noch viel mehr solche Gesichtspunkte, daß man nicht zerbricht d'ran auch.“

H: „Kann ich das so verstehen, daß Sie durchaus meinen, daß diese Fortbildungsinitiative, an der wir da arbeiten, eben durchgehalten, durchgestanden werden soll, daß wir schauen müssen, daß wir für die Ausbilder das.“

Fro: [Fällt ins Wort] „Ich mein', daß des letzten Endes auch wieder ein Segen für unsere Wirtschaft, für unseren Staat und für alle ist. Ich mein', die Auswirkungen sieht man ja schon. Es scheitern Leute an der Hochschule genauso wie Leute an der Facharbeiterbasis. Problemfälle hab'n wir schon genug, wir schaffen täglich neue. Und ich glaub', wenn man davon ausgeht, daß der Ausbilder ein Multiplikator ist, daß die dieses Geld, was jetzt wieder in Frage gestellt wird - ob es zum Fenster hinausgeschmissen ist - und hier eben Konfliktfelder entstehen, vielleicht doch noch gelöst werden können. Ich hab' Ihnen auch vorhin gesagt, einmal muß der Mensch die Erfahrung machen, daß sich Leistung lohnt, oder daß des Spaß macht, und dann hat man vielleicht schon manches erledigt oder erreichen können, weil der Mensch (...) weiter an sich.“

H: „Auch die Erfahrung, daß sich jemand über längere Zeit um ihn bemüht und ihn nicht fallen läßt.“

Fro: „Daß einem des net wurscht is', was er macht. Daß man ihm eben auch 'n gewisses Stück an Zuneigung zeigt. (...) denn wir verstecken uns oft hinter weiß Gott welchen Dingen. In Wirklichkeit sind wir alle Menschen, die ja auch Zuspruch brauchen, die auch neue Kraft brauchen und so weiter. (...)“

[Kassette defekt]

7.5.2 Reflexionen zum Interview

- Das Berufshandeln von Herrn Fromm im Spiegel seiner Seminarerfahrungen mit der Fallarbeit

Das Interview ist vor dem Hintergrund von zwei wichtigen **Rahmenbedingungen** zu lesen:

- (1) Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung: Durch die Entlassung von Ausbildungspersonal ist die Zukunft der Ausbildung generell gefährdet. Dies bedeutet für Herrn Fromm persönlich, daß sein berufliches Schicksal infrage gestellt ist.
- (2) Im Hinblick auf das „fallorientierte Fortbildungsseminar“: Herr Fromm hat nicht selbst einen eigenen Fall zur Bearbeitung eingebracht. Seine Lernerfahrungen, über die er berichtet, sind daher Reflexionen über die Fallarbeit mit „fremden“ Fällen.

(1) Die Krise der betrieblichen Ausbildung - Herrn Fromm's Umgang mit der Krise

Gleich zu Beginn des Interviews kommt Herr Fromm auf die ihn bedrückende Berufssituation zu sprechen: auf die Reduktion der Ausbildung durch Personaleinsparungen sowie Überlegungen, die gewerbliche Ausbildung überhaupt einzustellen. Er schildert die Folgen für die Arbeit auf eindringliche Weise, die spüren läßt, wie sehr Herr Fromm unter dieser Situation leidet. Bei Betrachtung des ganzen Interviews, insbesondere jener Gesprächsteile, in denen er über seine Arbeit und seine pädagogischen und moralischen Prinzipien spricht, wird sein Leidensdruck sehr verstehbar. Es ist nicht in erster Linie der drohende Verlust seiner materiellen Grundlage (der „Job“ an sich), der ihn so sehr bedrückt, sondern die Erfahrung, daß seiner **beruflichen Identität** der Boden entzogen wird. Denn Ausbildersein ist für Herrn Fromm nicht ein Beruf wie jeder andere, sondern gleichsam eine Lebensaufgabe, der er sich mit „Herz und Seele“ verschrieben hat. Das berufliche Schicksal seiner Ausbil

derkollegen - sie sind von den Entlassungsmaßnahmen unmittelbarer betroffen als er selbst - kann ihm daher nicht gleichgültig bleiben. Auch wenn es ihm schwer fällt („so unangenehm war“), sieht er sich für sie in die Verantwortung genommen.

Im Zusammenhang dieser Problematik hatte das **Fortbildungsseminar** für Herrn Fromm eine **zweifache Bedeutung**:

* „...g'rad' so Gespräche wie Engelsberg, die bewirken dann auch immer, daß man weiß, man is' ja net allein mit dem Problem“: Es ist anzunehmen, daß Herr Fromm sich in dieser Aussage sowohl auf die Seminargespräche, wie auch auf die zahlreichen „Nebengespräche“ bezieht, in denen die Ausbilder am Rand des Seminars ihre Erfahrungen austauschen. Für Herrn Fromm war seine Erfahrung, „nicht allein mit dem Problem zu sein“, daß „es anderen eben ähnlich geht“, eine „sehr wichtige“ Erfahrung, weil sie ihn bestärkt hat, den eigenen Konflikt „durchzustehen“.¹

* „Hab' die (Ausbilder) zusammengeholt, und wir haben erst einmal unsere Situation besprochen. Jeder, wie er sich fühlt, was er für Ängste hat und Bedenken, wie man vorgehen soll“: Herr Fromm hat seinen **Handlungsplan**, den er im Fortbildungsseminar erstellt hat, umgesetzt. Er hat jene oben angesprochene Verantwortung für seine Ausbilderkollegen (die zugleich seine „Untergebenen“ sind) übernommen, sich mit ihnen zusammengesetzt und gemeinsam mit ihnen nach Lösungswegen gesucht - mit der Folge, daß eine Reihe von Initiativen entstand, in die u.a. die Vorgesetzten und der Personalrat einbezogen wurden, mit dem Ergebnis schließlich, daß für die beiden von der Kündigung bedrohten Ausbilder „akzeptierbare“ Lösungen gefunden wurden.

Angesichts des Machbaren in dieser für ihn schwierigen Situation ist Herr Fromm mit dem Erreichten zufrieden. („Ja, des is' einigermaßen gelungen, also sagen auch die Kollegen.“) Auch ein wenig Stolz ist aus seinen Worten herauszuhören, wenn er mit Blick auf eine Nachbarabteilung, die auch von Kündigungen betroffen war und in der diese „von oben 'runter entschieden“ wurden, seine Art der Konfliktklärung als „einfach 'ne andere Qualität des Umgangs miteinander“ charakterisiert.

Dieser Umgang des Miteinander bedeutet für Herrn Fromm, seine Ausbilderkollegen zu **beraten** und sich auf **deren Ideen, Sicht- und Denkweisen einzulassen**. Herr Fromm macht dabei **mehrere Lernerfahrungen**:

- die Erfahrung, daß „eben ein anderer auch gute Ideen hat“ und diese Ideen „zum Schluß sehr oft sogar besser waren“ (wobei Herr Fromm diese Erfahrung selbstkritisch in Beziehung setzt zu seiner autoritär (fremd- und selbst-) bestimmten Lebensgeschichte);
- die Erfahrung, daß das Gespräch dazu verhilft, „die Dinge auch anders zu sehen“²;

¹ Dieser von Herrn Fromm angesprochene Seminareffekt ist von genereller Bedeutung: Ein zentrales Motiv für viele Ausbilder, auf Fortbildungen zu gehen, ist, aus der „Isolation“ und „Kommunikationsarmut“ ihres Ausbilderdaseins wenigstens für ein paar Tage heraustreten zu können, um sich bei anderen Ausbilderkollegen, denen „es eben ähnlich geht“ (Fromm), neuen Mut für die Arbeit zu holen. Dieses Motiv wird in der „fallorientierten Fortbildung“ in besonderer Weise dadurch gestärkt, daß in den Fallbearbeitungen eines Seminars sich meist immer ein Fall findet, der Strukturprobleme der betrieblichen Ausbildung zum Thema hat.

² „Schon allein, daß man mit anderen darüber spricht, des hat mir geholfen, auch anders die Dinge zu seh'n.“ Diese Lernerfahrung mag vordergründig gesehen vielleicht „banal“ erscheinen; auf dem Hintergrund seiner Biographie, auf die Herr Fromm an verschiedenen Stellen des Interviews zu sprechen kommt (seine Erziehungsgeschichte, seine betriebliche Lerngeschichte, seine familiäre Lebenspraxis), erscheint diese Lernerfahrung in ihrer Bedeutung für ihn alles andere als „banal“.

- die Erfahrung, daß die Relativierung der eigenen Meinung und Sichtweise durch das Gespräch mit anderen psychisch entlastend ist („*ich komm' eigentlich leichter zurecht, ja, ich verbrenn' nimmer dran, ich geh' nimmer kaputt dran*“).

Diese Lernerfahrungen stellt Herr Fromm im Interview an mehreren Stellen - teils ausdrücklich, meist indirekt - in den Zusammenhang seiner Seminarerfahrungen mit der Fallarbeit. Dies soll im folgenden verdeutlicht werden.

2) Die Fallarbeit

- Herrn Fromm's Lernerfahrungen mit und an den Fallbearbeitungen anderer Seminarteilnehmer

Lernerfahrungen lassen sich bei Herrn Fromm erkennen im Hinblick auf die Thematik einzelner Fälle wie auch in fallübergreifender Hinsicht, d.h. durch die Arbeitsform, wie mit den Fällen gearbeitet wurde.

* Lernerfahrungen im Zusammenhang einzelner Fallbearbeitungen:

- *„Ich hab' also gelernt, daß ich zum Beispiel auch jetzt meine Vorgesetzten ganz bewußt mehr einschalte ..., um des auch nicht alleine tragen zu müssen.“* In dieser Aussage spiegelt sich die **Fallbearbeitung „Roth“**¹ wieder, bei der als Problemlösungsperspektive genau dieses von Herrn Fromm angesprochene offensive Vorgehen: andere Personen (die Vorgesetzten, auch die Arbeitskollegen) in die Verantwortung zu nehmen², den Konflikt gemeinsam zu klären und dadurch nicht mehr allein in der Verantwortung zu stehen³ - erarbeitet worden ist.
- *„Der Herr Hammer , (sein Fall)⁴ war für mich bis dato kein Problem, weil ja wir keine Ausländer hatten und mittlerweile hab'n wir aber auch Türken eingestellt ... und ich hab' des ganz gezielt verfolgt und hab' festgestellt, daß eben bestimmte Leute, wahrscheinlich auch von den Eltern her, ja, rechte (meint politisch rechtsgerichtete) Ansichten, also nationalistische Ansichten haben. Und daß des net selbstverständlich is', daß ein Türke neben ihnen arbeitet. Und sie sind auch anders [Interviewer: ja sicher, sie sind uns fremd], sie sind uns fremd...“*
Durch den Fall von Herrn Hammer war Herr Fromm, wie er selbst sagt, „*schon sensibilisiert*“, als in seinem Betrieb türkische Auszubildende eingestellt wurden. Ganz im Sinn der Fallbearbeitung ist Herr Fromm auch bemüht, bei Problem- oder Konfliktfällen diese „*ganz offen*“ anzusprechen, auch in der Klasse - eine Lernerfahrung aus dem „Fall Hammer“⁵, da der von Herrn Hammer geschilderte Konflikt, obgleich er schon lange „am Kochen“ war, nie öffentlich, d.h. in der Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer angesprochen wurde und erst dann zum Thema wurde, als der Konflikt (in der Schlägerei) eskalierte.

¹ Im Fall von Herrn Roth ging es - wie oben bei der Darlegung des Interviews schon angesprochen - um das Problem, daß der Produktionsbereich immer stärker in die Ausbildung „hineinregierte“. Eine geregelte Ausbildung wurde für Herrn Roth deshalb immer schwieriger. Er sah sich mit seinem Problem allein gelassen und wußte nicht, wie er aus den Verwicklungen wieder herauskommen könnte.

² Vgl. das oben geschilderte Vorgehen von Herrn Fromm im Zusammenhang der Betriebsentlassungen.

³ „... wenn man alles auf sich nimmt, muß man auch alles tragen, und dann kommt man vielleicht irgendwann nimmer 'raus, weil man erdrückt wird.“

⁴ Im Mittelpunkt des Falles steht der Vorfall, daß ein rechtsradikaler Deutscher in einem Weiterbildungslehrgang einen türkischen Teilnehmer zusammenschlägt.

⁵ Dies wird im Interview so nicht deutlich.

Bemerkenswert bei Herrn Fromm's Aussagen ist die **Offenheit und Selbstbetroffenheit**, mit der er über die sog. „Ausländerproblematik“ spricht: Daß es ihm „sehr schwer“ fällt, mit der Gruppe „über dieses Thema“ zu sprechen, nicht nur „wenn man politisch wird“, sondern auch der „Emotionen“ wegen, die „da sofort kommen“. Es sind auch seine **eigenen Emotionen**, die er hier meint und mit denen er zu kämpfen hat: „Auch in mir schlagen zwei Herzen. Und des, was ich mit dem Verstand kapier', hab' ich teilweise im Gefühl noch nicht. Ich bin Heimatvertriebener und weiß eigentlich, was ethnische Säuberung heißt, dadurch, daß ich Sudetendeutscher bin, vertrieben wurde, und eigentlich hier schon teilweise eben mit mir zu kämpfen hab'. Aber des is' ein Weg, den wir alle lernen müssen und gehen müssen ..“.

„Und dann hab' ich ihm [gemeint ist ein Auszubildender, der sich dem Lernen verweigert hat] klipp und klar eigentlich die Frage gestellt: 'Ich seh' net ein, daß er weiterlernt, wenn er gar nicht will, dann soll er aufhören'. Ich hab' g'sagt: 'Dann machen wir reinen Tisch, Du hörst auf, die Sache ist erledigt. Du suchst Dir 'n anderes Leben, so wie Du Dir's vorstellst, oder aber, wenn's Du Dich anders entscheidest, dann müss'n wir 'was ändern zusammen'.“ Ausgangspunkt für Herrn Fromm's Erzählung über seinen Umgang mit einem „lernschwierigen“ Auszubildenden ist der „Seminarfall Tischler“, bei dem es um die gleiche Problematik gegangen ist. Das „Problemlösungsmuster“, nach dem Herr Fromm in seinem „Parallellfall“ vorgegangen ist, enthält dieselben Grundgedanken, die im Seminar zum „Fall Tischler“ entwickelt worden sind - in Stichworten: dem Auszubildenden klare Grenzen setzen; ihm dabei eine „echte Chance“ geben, indem „Ich als Ausbilder ihm meine Unterstützung anbiete“; eine Vereinbarung schließen, die für beide Seiten verbindlich ist; und nicht zuletzt dem Auszubildenden zu erkennen geben, „wie auch immer Deine Entscheidung ausfallen wird, Ich kann sie akzeptieren“. Die Entscheidung des Auszubildenden im „Parallellfall“ von Herrn Fromm fiel so aus, daß er sich auf Herrn Fromm's Angebot eingelassen hat und sein Lernen und seine Lernhaltung - für ihn und Herrn Fromm letztlich erfolgreich - „umstellte“. „Der Lehrer hat dann zu mir g'sagt, des is' für ihn schleierhaft, daß dieser Mann die Prüfung g'schafft hat. Sag' ich: 'Des is' mir net schleierhaft, des war 'n gutes Stück Arbeit', und ich bin auch froh, daß wir's so g'macht hab'n - weil ich möchte auch vor ihm, wenn ich ihn wieder 'mal treff', bestehen können und sagen: 'Ich hab' s zumindest 'mal versucht'. Vor allem wichtig war, ich hab' auch seine Ausbilder überzeugt, daß wir ihn net fallenlassen.“¹

Bemerkenswert ist die **pädagogische und moralische Grundhaltung**, die in diesen Aussagen zum Vorschein kommt. Diese findet sich auch an vielen anderen Stellen des Interviews wieder, besonders deutlich in jenem Gesprächsteil, in dem der Interviewer Herrn Fromm nach seinen Motiven für die Seminarteilnahme befragt: „Ich war neugierig, wie des nun läuft, und ich mein', der Ausbilder selbst, der lernt ja durch solche Geschichten [Fallgeschichten] auch immer wieder hinzu, wie man vielleicht Konflikte anderweitig löst, oder wie man umgeht mit den Beteiligten.. Und für mich war des immer schon 'n 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 [gemeint ist die Fallarbeit], daß man immer wieder auch versuchen soll, den Menschen zu sehen,

¹ Zu erwähnen ist, daß im Unterschied zum „Parallellfall“ von Herrn Fromm der „Originalfall“ - der Seminarfall von Herrn Tischler - sich nach dem Seminar weniger erfolgreich weiterentwickelte. Jedenfalls zum Zeitpunkt des Interviews mit Herrn Tischler - ein halbes Jahr nach Abschluß des Seminars - war sein „Fall“ noch „in der Schwebe“, was u.a. (sicherlich nicht nur, aber vermutlich mitentscheidend) darauf zurückzuführen ist, daß Herr Tischler die im Seminar erarbeiteten Handlungsperspektiven weniger konsequent umgesetzt hat als Herr Fromm.

und vor allem auch die Konflikte, warum der so is'. 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.**"

* **Fallübergreifende Lernerfahrungen: Hinterfragen und aus anderen Sichtweisen lernen**

Das in dem zuvor zitierten Gesprächsteil von Herrn Fromm angesprochene „**Hinterfragen**“ ist für diesen eine unverzichtbare Voraussetzung, um anderen Menschen - vor allem wenn sie „**schwierig**“ sind - helfen zu können. Das Thema durchzieht das Interview von Anfang bis Ende. Daß Herr Fromm immer wieder auf dieses Thema zurückkommt, deutet an, daß es sich hier um eine für ihn zentrale - wenn nicht sogar **die zentrale** - Lernerfahrung in diesem Fortbildungsseminar handelt. Damit soll nicht gesagt sein, daß diese Lernerfahrung für ihn gänzlich neu war. Es scheint vielmehr, daß er an dem Thema schon länger mit sich arbeitet¹, durch das Seminar allerdings bestärkt wurde und er auch durch die Arbeitsweise mit den methodischen Schritten neue Anregungen mitnehmen konnte².

Um kenntlich zu machen, was dieses „**Hinterfragen**“ für Herrn Fromm im einzelnen bedeutet, seien abschließend einige kurze Gesprächsausschnitte nochmals wiedergegeben, ohne diese zu kommentieren. Die Aussagen sprechen für sich:

- **„Hinterfragen“ im Zusammenhang mit dem Arbeitsmodell:** „Des hab' ich sehr gut gefunden. Durch diesen Innenkreis hab' ich, glaub' ich, noch in Erinnerung. Innenkreis mit dem Berater, und dann der Außenkreis, der Beobachter. Also, ich war sowohl im Innenkreis als auch im Außenkreis, und es is' interessant, wieviele Aspekte ein Fall aufwirft. Und vor allem auch **die Denkweise, wie man sowas untersucht, des war sehr interessant, weil man geht ja immer von seinem Gesichtsfeld aus, und wenn mehrere Menschen sind, dann betrachten's die oft von einer ganz ander'n Seite.**“
- **„Hinterfragen“ im Zusammenhang mit „schwierigen Fällen“ (Auszubildenden):** „Des kommt ja dann auch 'raus in so 'nem Fall, zerrüttete Ehe, und so. Mutter oder Vater ausgezogen. Des hab' ich dann auch festgestellt, daß sich die dann an einem reiben wollen. Du bist der Vater, der eigentlich nicht mehr vorhanden is', und 'den möcht' ich jetzt hochtreiben'. 'Mal sehen, was der Alte macht.' **Des hab' ich aber auch erst lernen müssen, daß des eigentlich net mir gilt, sondern eigentlich sein Defizit is', weil er kein' Vater hat .. ja, des war scho' sehr interessant, des muß ich schon sag'n. G'rad auf diese vielen Komponenten bezogen, die da hereinspielen, warum is' der so? Daß man's net gleich persönlich nimmt, weil da haut's mir scho' wieder die Sicherung 'raus, da könnt' ich schon losschreien.**“³

¹ Aus den Aussagen im Interview ist zu entnehmen, daß dieser Denkprozeß wohl angestoßen wurde durch ein Seminar zum „projektbezogenen Arbeiten“. Das „fallorientierte Fortbildungsseminar“ sieht Herr Fromm in der Kontinuität zu diesem Seminar, wobei die Verbindung neben einer inhaltlichen Seite auch eine personelle hat, da einer der beiden Fallberater Leiter dieses „Projektseminars“ war.

² „Dieses Hinterfragen, das war ja in diesem Fortbildungskonzept ganz systematisch in diesen Arbeitsschritten angelegt“ (Anmerkung des Interviewers im Gespräch).

³ In diesen Aussagen spiegelt sich die hohe reflexive Kompetenz, mit der Herr Fromm sein Ausbilderhandeln wahrnimmt. Das Phänomen, das er schildert - „daß des eigentlich net mir gilt“, sondern „der Vater in ihm“ gemeint ist - wird in psychoanalytischer Begrifflichkeit als 'Übertragung' bezeichnet. Daß Herr Fromm seine Einsicht in diesen Zusammenhang aus seinen Berufserfahrungen gewonnen hat - und ganz offensichtlich nicht aus psychologischen Lehrgängen (seine „lebensnahe“, erfahrungsbezogene Sprache, mit der er darüber spricht, läßt dies zumindest bezweifeln) - ist höchst ungewöhnlich.

- **„Hinterfragen“ als Lernprozeß mit sich selbst:** „Um ganz ehrlich zu sagen, es hat sogar Aggressionen in mir geweckt, wenn der andere eine andere Sicht hat, aber als mir das klar wurde, um was es da überhaupt geht, eben des von außen Beobachten. Und daß 'n anderer 'ne ganz andere Situation mitbringt, 'ne andere Lebenserfahrung, 'n anderes Gefühl, 'n anderen Betrieb, **muß ich sagen, nicht mehr aggressiv zu sein, sondern zuzuhören, warum.** Weil man ja manche Erkenntnis durch seine Sichtweise, und des dann zuzugeben, daß die eigene Sichtweise doch net so gut war, des tut 'n bissl weh. Des muß man auch lernen. Aber lernen kann man auch immer nur, wenn man's erkennt.“
- **„Hinterfragen“ als Lernprozeß aus den (negativen) Lernerfahrungen in der eigenen Lehre:** „Des hat mich auch irgendwie geprägt¹, vielleicht auch deshalb, weil ich in meiner eigenen Lehre des negativ kennengelernt hab'. Die hab 'n mich dann soweit getrieben, daß ich dann sogar Selbstmordgedanken gekriegt hab'. Ja: 'Unwert, zu blöd zum Leben, doof. Schläge, all diese Negativerscheinungen. D'rums erscheint mir das Ganze auch unheimlich komisch, daß ich jetzt Ausbildungsmeister bin und für junge Menschen verantwortlich. Da sag' ich mir, irgendwo is' des trotzdem g'steuert. Vielleicht helfen mir auch eigene solche Erfahrungen, daß man a bissl Verständnis hat für die andern. [Interviewer: „Wenn man sie verarbeiten kann“.] Hab' lang gebraucht, sehr lange. Ja, stimmt. Aber man merkt ja auch, wenn die Seele verletzt is', daß des schwer is'.“
- **„Hinterfragen“ als Lernhaltung, die auch das „Privatleben“ berührt:** „Und noch 'was is' mir klar geworden. Man is' nie zu alt, um neue Sichtweisen hinzuzulernen und zu erkennen, daß die alte Sichtweise vielleicht doch nicht das Nonplusultra war. Des is' des eigentliche, für mich auch sehr wichtig, vor allem auch im Hinblick auf meine Frau, die hat ja auch gute Ideen. G'rad wenn man so autoritär is' und bestimmend in der Arbeit, auch daß man ... [Interviewer: „Des trägt man dann mit 'raus.“.] Des trägt man dann 'raus. Da hab' ich dann selbstkritisch festgestellt, daß ich auch sie mehr kommen lassen kann, und daß wir eigentlich beide profitieren. Sie fühlt sich halt dann auch bestätigt, eingebunden, wenn man miteinander 'was macht als gegeneinander. Diese Erkenntnis wirkt sich schon aus.“

Aus den hier beispielhaft zitierten Aussagen² sollte deutlich geworden sein, daß „Hinterfragen“ für Herrn Fromm mehr bedeutet als das rational organisierte Aufdecken von „Problemfällen“. „Hinterfragen“ ist für ihn Teil seines ethischen und pädagogischen Anspruchs, in der Arbeit immer auch „den Menschen zu sehen“ (vgl. oben) und diesen, wie „schwierig“ er auch sein mag, zu **verstehen** suchen. „Verstehen heißt auch zuhören, heißt auch, Geduld haben, einen anderen zu ertragen, sein Anderssein, all diese Dinge.“

7.6 Weitere Beispiele zum Zusammenhang von Fallarbeit und Berufsalltag

- Interviews mit Frau Wenger, Frau Stolze, Herrn Schwabe, Frau Menzel, Herrn Rupp

Auf der Grundlage weiterer **Interviews** mit Teilnehmern aus verschiedenen Fortbildungseminaren³ soll im folgenden die Frage nach den Auswirkungen der Fallarbeit auf das alltäg-

¹ Herr Fromm knüpft an die Bemerkung des Interviewers an: „Sie haben sehr stark solche ethischen Gesichtspunkte“.

² Im Interview finden sich eine Vielzahl von vergleichbaren, d.h. sinnverwandten Aussagen, die man hier ebenso hätte wiedergeben können.

³ Die meisten Teilnehmer wurden in der Regel im Zeitrahmen von einem halben bis einem Jahr nach Ende der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung an ihren Arbeitsplätzen aufgesucht und interviewt.

liche Berufshandeln erneut aufgenommen und weiterführend reflektiert werden. Die Auswahl der Interviews folgte dabei **folgenden Kriterien:**

- * Die von den befragten Teilnehmern thematisierten Lern- und Bildungseffekte sollten tragfähige Rückschlüsse auf die Qualität der Fallbearbeitungen erlauben;
- * die thematisierten Lern- und Bildungseffekte sollten ein spezifisches Kompetenzprofil erkennen lassen und sich dadurch tendenziell voneinander unterscheiden;
- * die thematisierten Lern- und Bildungseffekte sollten bei aller Unterschiedlichkeit Verknüpfungen zueinander und zur Fallarbeit erkennen lassen.

Darstellung und Interpretation der Bildungswirkungen mit Bezug auf den Prozeß der Fallarbeit legen nahe, daß in den folgenden Ausführungen nicht nur die Aussagen der Teilnehmer in den Interviewtexten zur Darstellung kommen, sondern auch die jeweiligen Fälle und Fallbearbeitungen, wenn der interviewte Ausbilder in der Fortbildungsveranstaltung einen Fall eingebracht hat und dieser bearbeitet worden ist. Dadurch hat der Leser die Möglichkeit, die Erkenntnisse, zu denen die Autoren im Hinblick auf die Fragestellung der „Bildungswirkungen“ gelangt sind, kontextbezogen, d.h. auch im Zusammenhang der Gedankengänge, die in den Fallbearbeitungen entwickelt worden sind, zu beurteilen. Allerdings ist eine **detaillierte** Darlegung der einzelnen Fallgeschichten und Fallbearbeitungen im Rahmen dieses Berichtes und der Fragestellung nach den „Bildungswirkungen“ nicht möglich. Im Hinblick auf die Wiedergabe der **Fallgeschichten** werden sich die folgenden Ausführungen daher auf die Beschreibung der **Problemstruktur**, wie sie sich aus der Sicht des Fallers darstellt, beschränken; im Hinblick auf die einzelnen **Fallbearbeitungen** werden sich die Ausführungen mit einer eher **stichwortartigen Darlegung der behandelten Kernthemen und einer knappen Skizzierung der wichtigsten Deutungslinien** begnügen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die Untersuchung des Themas „Bildungswirkungen“ **folgende Vorgehensweise:**

- * Zunächst wird der Fall des interviewten Teilnehmers in einer zusammenfassenden, sich auf die Fallproblematik beschränkenden Form vorgestellt.
- * Es folgt eine kurze Skizzierung der entsprechenden Fallbearbeitung im Hinblick auf die zentralen Themen und Deutungen, die dem Fallerszähler im Seminar angeboten wurden.
- * Die Kurzfassungen von Fallproblem und Fallbearbeitung bilden den Hintergrund und den Bezugsrahmen für die nachfolgenden Interpretationen der ausgewählten Interviews. Dabei kommen die Interviewten durch die wörtliche Wiedergabe einiger Textpassagen, die für die Auslegung des jeweiligen Interviews im Hinblick auf das Thema zentral erscheinen, selbst zu Wort.
- * Am Ende der Untersuchung (Kapitel 7.7) folgt der Versuch, die Erkenntnisse, die aus den Interpretationen der verschiedenen Interviews gewonnen werden konnten, aufeinander zu beziehen und unter dem Gesichtspunkt des Typischen bzw. Differenten zu reflektieren.¹

¹ In diese Schlußreflexion werden auch die Erkenntnisse aus den Interviews mit Herrn Klein (Kapitel 7.4) und Herrn Fromm (Kapitel 7.5) einbezogen.

7.6.1 FRAU WENGER¹

„Ich ertapp' mich halt da schon so ab und zu, daß ich da so ein Stempel aufsetz', Azubi, der ist so und so und jetzt 'rein in die Schublade. Und dann wenn man 'n andere Sichtweise erfährt, dann holt man ihn doch nochmal 'raus und denkt sich, na, vielleicht ist es doch anders.“

Frau Wenger ist eine junge hauptamtliche Ausbilderin in einem größeren Bankbetrieb. Zum Zeitpunkt der Fortbildungsveranstaltung, in der sie ihren Fall vorstellte, war sie etwa ein knappes Jahr als Ausbilderin tätig.

7.6.1.1 Der Fall

Ein Auszubildender (Fritz), 25 Jahre alt, der in der Gruppe der Auszubildenden eine Führungsrolle inne hat und der von Frau Wenger in ihrer Fallerzählung als ein sehr selbstbewußter junger Mann dargestellt wird, wird auf Betreiben des Geschäftsstellenleiters des Bankbetriebes nach der Probezeit entlassen. Er hat einen Teil der in der Geschäftsstelle geltenden Normen (Kleidung, Arbeitsverhalten) in Frage gestellt und die Auseinandersetzung mit dem Abteilungsleiter verloren. Die Ausbilderin wird von der Fachabteilung in die Entlassung des Auszubildenden hineingezogen. Gegenüber der Gruppe ihrer Auszubildenden verheimlicht sie ihre Rolle bei der Entlassung („...*ich hab' mich dann so aus der Affäre gezogen, daß ich g'sagt hab', also es war in seinem Interesse .. der bessere Weg, wenn er die Entscheidung jetzt getroffen hat*², auch im Hinblick auf seine Zukunft“). Als sie mit der Ausbildung der Gruppe beginnen will (innerbetrieblicher Unterricht), wird sie von der Gruppe abgelehnt; es entsteht ein distanzierendes Ausbildungsklima, unter dem sie leidet. Sie weiß nicht, weshalb die Gruppe auf Distanz geht; sie sieht auch keine Ansatzpunkte, dies zu ändern.

7.6.1.2 Skizzierung der Fallbearbeitung

Die Verstehensarbeit im fünften Arbeitsschritt, in der die Arbeitsgruppe den Fall aus den verschiedenen Perspektiven der in den Konflikt verwickelten Personen (der entlassene Auszubildende, die Auszubildenden der Gruppe, Frau Wenger, der Geschäftsstellenleiter als Repräsentant der Firma) zu deuten suchte, führte im sechsten Arbeitsschritt der „Kernthemenarbeit“ zu **zwei zentrale Fragestellungen:**

- * (1) Welche Bedeutung für den „Konflikt“ zwischen Frau Wenger und der Gruppe ihrer Auszubildenden hat die Entlassung des Auszubildenden (Fritz)? Wie ist seine Entlassung zu verstehen und zu erklären?
- * (2) Welche Bedeutung für den „Konflikt“ zwischen Frau Wenger und der Gruppe hat der Umgang von Frau Wenger mit dieser Entlassung vor der Gruppe?

¹ Der Fall und die Fallbearbeitung sind im Materialteil zum Forschungsbericht zur Gänze dokumentiert.

² Der Auszubildende hat letztlich von sich aus die Kündigung eingereicht.

(1) **Einige Hinweise auf die Bearbeitung des ersten Themas: die Entlassung des Auszubildenden Fritz**

Die Entlassung des Auszubildenden Fritz wird von der Arbeitsgruppe als ein **Integrationskonflikt** gedeutet, in dem es - auf einer ersten Betrachtungsebene - um die Auseinandersetzung differenter Normerwartungen zwischen Geschäftsstellenleitung und dem Auszubildenden geht (= **Normenkonflikt**). In diesem Normenkonflikt (Arbeitsverhalten, Kleidung) sind - auf einer zweiten Betrachtungsebene - unterschiedliche Interessen erkennbar, die die Geschäftsstellenleitung einerseits, der Auszubildende Fritz andererseits, verfolgen (= **Interessenkonflikt**). Während das Interesse der Geschäftsleitung z.B. ist, für einen störungsfreien, das heißt dem Image der Firma entsprechenden Arbeitsverlauf zu sorgen, erscheint das Interesse des Auszubildenden Fritz darauf gerichtet, „nicht allein nach den Vorstellungen der Bank arbeiten zu wollen, sondern auch seine eigenen Ansichten einzubringen“. Dieses Interesse des Auszubildenden Fritz, seine Arbeit auch ein Stück weit selbstbestimmt gestalten zu können, verweist - in einer dritten Betrachtungsweise - auf eine weitergehende, grundlegende Konfliktebene (= **Wertekonflikt**), die durch den Fallberater wie folgt charakterisiert wird: „Der Fritz ist für mich jemand, der gegenüber der Bank einen Teil seiner **Individualität** verteidigt, sich als **autonomen Menschen** sieht, jemand, der sein Leben und zwar genau als Fünfundzwanzigjähriger selbst in die Hand nehmen will. Da kommt für mich das Alter von Fritz ins Spiel, wo ich sage, das ist ein Fünfundzwanzigjähriger, der nimmt für sich in Anspruch, selber über Normen entscheiden zu wollen oder zumindest an der Entwicklung der Normen in der Bank mitwirken zu wollen, dem es außerordentlich schwer fällt, sich solchen verkündlichen Normen völlig unterzuordnen ... Er wollte schauen, in welche Richtung kann ich diese Normen verändern, gibt's da Spielräume .. , das ist sein Selbstkonzept, das ist sein **grundlegender Wert**, den er für sich in Anspruch nimmt: Ich bin ein autonomer Mensch ...“

Diese Deutung der Auseinandersetzung zwischen Geschäftsleitung und Auszubildenden Fritz als ein Wertekonflikt zwischen „Subjektivitätsanspruch“ und „Subjektivitätsverleugnung“ führte im weiteren Verlauf der ersten Themenbehandlung zu einigen **Fragen**, die hier nur angedeutet werden können:

- * Inwieweit steht die Wertorientierung des Auszubildenden Fritz - wenn auch auf zugespitzte und für Fritz mit einem „schlechten“ Ende verbundenen Weise - nicht beispielhaft (typisch) für die **Erwartungen vieler Jugendlicher heute** an ihre Arbeitswelt?
 - * Wieviel **Raum für ein selbstgestaltetes Lernen und Arbeiten** könnten auch stark „traditionsverhaftete“ Betriebe wie Banken ihren Angehörigen zugestehen, ohne dabei ihrem Image zu schaden?
 - * Welche **Rolle fällt dabei im Hinblick auf die Auszubildenden dem Ausbilder zu**? Als Antwort auf diese Frage sei abschließend zu diesem ersten Themenkomplex die **Aussage eines Ausbilders** zitiert, die eine breite Zustimmung fand: „Für mich gehört zum Selbstverständnis des Ausbilders auch die Rolle des Anwaltes für die Jugend, also auch diesen Puffer mal darzustellen bei diesen Normen, die da sind, die wie auch immer jetzt positiv oder negativ aus der Sicht der Jugend sich darstellen, da 'ne Hilfestellung zu geben, wie komm' ich damit zurecht“.
- (2) **Einige Hinweise auf die Bearbeitung des zweiten Themas: der Umgang von Frau Wenger mit der Entlassung des Auszubildenden Fritz vor der Gruppe**

Der folgende **kurze Gesprächsausschnitt** zeigt auf drastische Weise, welche Rolle Frau Wenger nach Ansicht der Arbeitsgruppe bei der Entlassung von Fritz gespielt und wie Frau Wenger diese ihre Rolle vor der Gruppe ihrer Auszubildenden vertreten hat:

Fallberater: „Ich hab' mir wieder versucht, sozusagen 'ne Metapher zu schaffen, um zu begreifen, was da abläuft, und ich bin auf folgenden martialischen Begriff gekommen: Der Fritz wurde guillotiniert. Er wurde geköpft, die Gruppe wurde geköpft, und Frau Wenger war die Henkershelferin.“

Teilnehmerin S.: „Und aus der Sicht der Gruppe wahrscheinlich sogar der Henker.“

Teilnehmer L.: „Ja, ich weiß net, ist des so? Ich denke, er hat Selbstmord begangen oder er hat's eigentlich direkt herbeigeführt.“

Teilnehmerin S.: „Aus der Sicht der Gruppe!“

Teilnehmer L.: „Ach so ..., aber sie muß die Gruppe vielleicht dazu bringen, daß sie's anders sieht, daß er Selbstmord begangen hat, richtig?“

Fallberater: „Ja, das hat sie ja versucht, sie hat diese Seite, die ihr bekannt war, undefiniert, hat sie zum Selbstmord gemacht. Nur die Gruppe wußte, daß es kein Selbstmord war, das kriegt sie [meint Frau Wenger] nun brühwarm zurück. Dieses Trickspiel, so versteh' ich das, dieses Trickspiel ist für die Gruppe ein unglaublich gewichtiges Thema. ... Ja, Ihr [Frau Wenger ansprechend], Ihr Einstieg in die Gruppe war, daß Sie die Gruppe hinter's Licht geführt haben, daß Sie nicht offen waren und jetzt verzweifelt um Offenheit ringen ...“

In dieser Gesprächsszene sind alle Themen und Deutungen angesprochen, die die Arbeitsgruppe zum Gegenstand der weiteren Fallbearbeitung machte. Eine kurze **Zusammenfassung** kann daher genügen:

* Mit der **Metapher „Henkershelferin“**, mit der der Fallberater die Rolle von Frau Wenger in diesem „Entlassungsspiel“ deutet, möchte der Fallberater zum Ausdruck bringen, daß Frau Wenger bei der Entlassung von Fritz als **„verlängerter Arm“** des **Geschäftsstellenleiters** fungierte.

* Aus Bemerkungen von Frau Wenger an verschiedenen Stellen der Fallbearbeitung geht hervor, daß sie diese Rolle nicht aus freien Stücken übernahm, sondern diese ihr **aufgedrängt** wurde. Frau Wenger kann die Entscheidung, Fritz zu entlassen, zwar mittragen, dennoch bereitet ihr die Entscheidung Unbehagen. Wenn sie die Möglichkeit gehabt hätte, allein eine Entscheidung zu treffen, wäre diese wohl anders ausgefallen („ .. hätt' ich ihn wahrscheinlich in eine andere Zweigstelle versetzt“). Für die Arbeitsgruppe stellt sich **Frau Wenger's Rolle daher nicht nur als „Täter-“, sondern auch als „Opferrolle“** dar.

* Frau Wenger's Versuch, den „wahren Sachverhalt“ vor der Gruppe zu **verschleiern**, indem sie die Entlassung von Fritz gleichsam zu einer **„Selbst-Entlassung“** („Selbstmord“ in der Metaphersprache) **„undefinierte“**, wird in der Fallbearbeitung als **Kernpunkt ihres Konfliktes** mit der Gruppe ihrer Auszubildenden gedeutet. Die Gruppe, **„ihres Kopfes beraubt“**, weiß offensichtlich genau, **„welches Spiel hier gespielt wird“**. So wird Frau Wenger im Widerspruch gesehen, von der Gruppe **Offenheit und Vertrauen zu erwarten, ihr gegenüber aber selbst nicht offen zu sein.**¹

¹ An diesem Punkt der „Offenheit“ bzw. „Nicht-Offenheit“ von Frau Wenger ihrer Gruppe gegenüber setzen die weiteren Überlegungen der Arbeitsgruppe im Hinblick auf einen **gangbaren Weg aus dem Fallkonflikt** an. Der Gedanke, der am Ende der Themenarbeit Frau Wenger mitgegeben wird, ist, erneut mit der Gruppe **das Gespräch zu suchen**, bei dem es allerdings nur darum gehen kann, das einzulösen, was **„die Gruppe für sich in Anspruch nimmt, nämlich wissen zu wollen, was Sache ist ... Ohne die Thematisierung dieses Themas kann ich mir nicht vorstellen, daß es überhaupt 'ne Brücke gibt, solange dieser 'Hund', so wie Frau R. dies beschrieben hat, solange dieser 'Hund' nicht wirklich begraben wird.“** (Fallberater)

7.6.1.3 Das Interview:¹ Frau Wenger's Arbeit als Ausbilderin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung
- Gesprächsoffenheit und Konfliktbereitschaft als zentrale Bestandteile ihres veränderten Ausbildungsverständnisses

Vorbemerkung: Frau Wenger thematisiert im Interview hinsichtlich ihres Berufsverständnisses eine Reihe von Gedanken, Einsichten, Deutungen, die in einem unmittelbaren, d.h. von Frau Wenger ausdrücklich angesprochenen, oder in einem indirekten, d.h. von Frau Wenger zwar nicht ausdrücklich benannten, aber deutlich erkennbaren Zusammenhang mit ihren Seminarerfahrungen der Fallarbeit stehen. Frau Wenger's Gedanken zu ihrer Arbeit werden in Form ausgewählter Gesprächssequenzen zunächst unkommentiert dargestellt - abgesehen von kurzen Hinweisen zu Beginn der einzelnen Sequenzen, die dem Leser die Orientierung erleichtern sollen - um sie anschließend in ihrem Zusammenhang und in Verbindung mit Frau Wenger's Fall und Fallbearbeitung zu interpretieren.

Gesprächsszene 1: „der Auszubildende hätt's vielleicht auch packen können“
- Frau Wenger's Unbehagen, wenn sie an ihren Fall zurückdenkt

Lingen (Li): „Frau Wenger, was ist Ihnen denn als erstes so in den Sinn gekommen, als Sie wieder gehört haben, da kommt jemand (lacht) von dem Seminarprojekt?“

Wenger (We): „Es ist mir als erstes mein Azubi eigentlich eingefallen. Also den in meinem Fall damals, den ich da mitgebracht hab', der ist mir eigentlich sofort wieder eingefallen und der fällt mir jetzt wieder oft ein, weil jetzt wieder ein neues Ausbildungsjahr begonnen hat und wir haben 'ne ähnliche Situation wieder gehabt, oder beinahe hätten wir wieder eine ähnliche Situation gehabt, wo's eben auch d'rum ging, Probezeitbeurteilung ja oder nein, wird's der Azubi schaffen oder wird er's nicht schaffen. Deswegen ist des im Augenblick schon auch wieder 'n bißerl akut, zwar jetzt nicht bei mir selber, sondern beim Kollegen von mir ...“

Li: „Ja, beschreiben 'S des noch a bißl, was Ihnen da alles so in den Sinn gekommen ist.“

We: „Ja Unbehagen, weil ich mir eben nach wie vor noch denk', war's die richtige Entscheidung, ja oder nein, also des kann ich nach wie vor nicht abstellen. (Li: mhm) Und auch bei dem neuen Fall, der sich jetzt bei uns im Hause ergibt, da ist es eigentlich ähnlich, wo ich auch sag', da hab' ich wieder des gleiche Unbehagen, wobei ich da ganz klar in diesem Fall jetzt, also ich² persönlich, die Stellung für den Azubi übernommen hab' und die Sichtweise der ausbildenden Geschäftsstelle, weil wir machen ja die Ausbildung direkt in der Filiale vor Ort, nicht ganz teilen kann und, ja 'n bißl Verärgerung über die Geschäftsstelle, des ist klar, aber -des hängt mit betrieblichen Gründen zusammen. Aber ich denk' mir, dieses Mal wird's anders laufen, also da seh' ich nicht die Situation, daß ich sag', des ist auch ein Fall für eine Nichtübernahme in der Probezeit. Ich denke mir mal, die Auszubildende, die kann's auch packen, und dann hab' ich mir halt automatisch gedacht, naja gut, der Auszubildende in meinem Fall hätt's vielleicht auch packen können.“

Gesprächsszene 2: „das würd' ich heut' nimmer machen“
- Frau Wenger's verändertes Selbstbewußtsein, was ihr Verhältnis zur Geschäftsstellenleitung betrifft

¹ Das Interview mit Frau Wenger wurde von Frau Lingen ein Jahr nach Abschluß der Fortbildungsveranstaltung durchgeführt.

² Fettgedruckte Wörter im Interview bedeuten Betonungen durch den Sprechenden.

Li: „Wie sehen Sie denn jetzt nachträglich Ihre Rolle, die Sie damals als Ausbilderin gespielt haben in dieser Konfliktsituation, im Verhältnis zu Ihrer Vorgesetzten, zum Geschäftsstellenleiter?“

We: „Ich würd' die Rolle jetzt so nimmer übernehmen. **Jetzt** wenn ich diese Situation hätte, daß ich sag': Gut, der Geschäftsstellenleiter erzählt's mir so, vom Azubi bekomm' ich diese Sichtweise und von meiner Chefin bekomm' ich diese Sichtweise. Ich würd's jetzt so machen, daß ich sag', ich fahr in die Geschäftsstelle 'raus, die zwei sollen den Kampf austragen und sagen warum und wieso, also direkt ein Gespräch führen, und ich würd' zwar 'rausfahren und mir des anhör'n, aber mich 'raushalten aus den Gesprächen und als Moderator fungieren (Li: mhm),... weil des plagt mich heute noch, daß ich mir denk', ist des 'ne richtige Entscheidung gewesen, ja oder nein Also da würd' ich schon 'rausfahr'n und sag'n: 'Verkauf' ihm Deine Entscheidung gefälligst selber, G'schäftsstellenleiter, ich bin dabei als Unterstützung oder als Moderator oder auch als Ansprechpartner für den Azubi.' Aber den Schuh anzuziehen, daß ich's dem Azubi erzähl' warum oder wieso, des würd' ich nimmer machen (Li: mhm). Weil ich mir einfach denk', zum einen hab' ich 'n ungutes G'fühl, weil ich irgendwo Argumentationsmängel für mich hab', wo ich mir denk', ich kenn' die Situation selber nicht, ich kenn' sie auch wieder nur von jemand anderem, von jemandem Dritten, muß es aber dem irgendwo klarmachen, daß es jetzt so und so ist, also des würd' ich nimmer machen. Da hab' ich für mich die Entscheidung getroffen, ich würd's so nimmer machen.“

Li: „Wie sehen Sie da im nachhinein Ihre Rolle, so auch gefühlsmäßig, die sie da wahrgenommen hatten?“

We: „Ja, kann ich jetzt schwer sag'n, gefühlsmäßig“

Li: „Oder kommt Ihnen ein Bild, was Sie da für 'ne Rolle gespielt haben?“

We: „Ja, also so vom Gefühl her hab' ich's G'fühl g'habt, da hat mich jemand vorg'schob'n, der Geschäftsstellenleiter in dem Fall, der die Entscheidung getroffen hat, der des so 'rübergegeben hat, Beurteilung, der wird nicht übernommen, und ich muß 'ne Beurteilung verkaufen, die ich aber eigentlich nicht vertreten kann, wo ich auch heut' noch Probleme hab', des gefühlsmäßig zu vertreten. .. Also ich denk' mir mal, wenn ich heut' da 'ne Entscheidung, oder wenn ich jetzt 'ne Entscheidung treffen muß, dann muß ich dahinterstehen können und des kann ich nach wie vor nicht. Da hab' ich nach wie vor Probleme und des würd' ich heut' nimmer machen.“

Gesprächsszene 3: „wo man sagt, man bespricht's im Team und hört auch die anderen Meinungen dazu“
- Frau Wenger's Initiative für die „Einrichtung“ kollegialer Beratung

We: „... Und wir haben da jetzt auch so für uns eine Stelle eingeordnet, wo wir sag'n, wir treffen uns einmal im Monat, wo wir uns zusammensetzen, 'ne Art Besprechung machen und wo halt ein jeder sich en bißl von seinen Sorgen freireden kann, also daß man die Entscheidung nicht ganz alleine treffen muß, sondern mit seinen Kollegen, und da ist unsere Chefin dann auch mit dabei, wo man sagt, man bespricht's im Team und hört auch die anderen Meinungen dazu. Da hat mir übrigens auch des Seminar dabei geholfen, daß man sich einfach über die Situation unterhält, daß man auch mal schildert, ich seh' die Situation so und so und hab' deswegen eben 'n Unbehagen bei der Entscheidung, wo man sich einfach mal die Meinung anderer einholen kann, wie er des so sieht, warum er glaubt, daß derjenige so und so ist.“

We: „Ging des dann auf Ihre Initiative mit zurück, weil Sie jetzt den Zusammenhang zum Seminar herstellen?“

We: „Ja, es ging auf meine Initiative hin zurück.“

**Gesprächsszene 4: „und dann einfach die Schublade nicht gleich zustoßen“
- Offenheit und „andere Seiten Wahrnehmen“ im Umgang mit
Problemen**

Li: „... also diese Erfahrung mit diesen unterschiedlichen Sichtweisen auf dem Seminar, was Sie jetzt irgendwie wohl immer noch begleitet.“

We: „Ja, es war ein sehr großer Aha-Effekt, das muß ich schon sagen. Also für mich war des Seminar überhaupt wertvoll, weil's ja auch ziemlich zu Beginn meiner Ausbilderzeit war. ... Als ich damals das Seminar besucht hab', habe ich's erst 'n halbes Jahr hierin gemacht. Also hat's mir da sehr viel geholfen. Weil es ist einfach oft so, da hat man in einer Prüfung schlechte Noten und im Unterricht hat man's auch g'sehn, wo man sagt, da war er faul, .. also es ist'n Typ, der nicht lernen mag, der stinksfaul ist, .. und da hat man ihn in 'ner Schublade d'rin. Aber des zu hinterfragen und dann die Schublade nicht gleich zuzustoßen, sondern nochmal zu hinterfragen und sag'n, ja g'hört er da 'rein oder was ist der tatsächliche Grund, da hat mir des Seminar schon sehr g'holfen. Auch für mich selber, wenn ich mich ertapp' dabei, daß ich mir denk', jetzt bin ich zu voreilig, daß ich mich auch selber nochmal an der Nase pack' und sag': 'Bin ich jetzt nicht doch 'n bißerl zu voreilig mit meiner Meinung bei dem Azubi oder muß ich sie doch nochmal überdenken oder 'ne andere Seite einholen, ihn mir nochmal anschauen, des hinterfragen, ein Gespräch mit ihm führ'n, daß ich ihm sag', ich hab' des so und so beobachtet, bei mir kommt des so und so an, warum ist des so?' Und ich hab' damit eigentlich jetzt gute Erfahrungen damit gemacht, daß ich jetzt nimmer so gleich Schublade 'rein und zu, sondern ich bin dazu übergegangen, halt oft mit den Leuten noch zu reden in einem Einzelgespräch und halt zu sagen: 'Ich hab' des so und so beobachtet, bei mir kommt des Verhalten so und so an, was er dazu meint oder sie dazu meint.“

**Gesprächsszene 5:¹ „oft ist es so, man braucht den Druck nimmer, weil des kommt dann von alleine“
- Frau Wenger's veränderte Sicht von Gesprächsführung**

Li: „Hat sich Ihr Gesprächsstil geändert, also zu der Art und Weise, wie Sie vorher Gespräche (We: ja) geführt haben?“

We: „Ja hat sich geändert.“

Li: „Hat sich geändert. Wie würden's den Gegensatz beschreiben, wie haben Sie zuerst Gespräche eher geführt?“

*We: „Also wenn ich jetzt des Beispiel da wieder bring', ich hab'n Azubi erlebt, der im Unterricht scheinbar uninteressiert war, dann in der Prüfung hab' ich ihn gehabt und da hat er prompt auch 'ne schlechte Note g'habt. Dann hätt' ich früher eher s'Gespräch dahingehend so geführt, daß ich g'sagt hab': 'So passen'S auf, da haben'S nicht aufgepaßt und jetzt haben'S auch noch die schlechte Note, so geht des nicht, in Zukunft erwart' ich mir die und die Leistungen'. Also ich wär' wahrscheinlich härter, oder ich bin härter vorgegangen, daß ich mir einfach gesagt hab': 'Ah, so nicht, so geht's nicht und er muß 'was tun, sonst schafft er die Prüfung nicht und ich erwart' mir halt einfach andere Leistungen, weil ich ihn anders eingeschätzt hätte' ... Und jetzt führ' ich immer eher 'n Gespräch dahingehend, daß ich ihm meine Beobachtung schildere und versuch', da 'ne Interpretation herauszulassen, sondern ihm rein schildere, was ich **beobachtet habe**, oder ich versuch' es zumindest, und dann auch frag', woran's denn auch aus seiner Sichtweise gelegen hat. Ja einfach auch seine Meinung 'n Stück mehr zu Wort kommen lasse (Li: mhm). Da war ich früher, das war mir eigentlich relativ egal, weil ich mir gedacht hab', so geht's **nicht**, irgendwo hab' ich ja auch den Druck von oben da und hab' den Druck so weitergegeben. Und jetzt fühl' ich mich*

¹ Die Gesprächsszene 5 schließt unmittelbar an Gesprächsszene 4 an.

'n bisserl als Puffer manchmal, daß ich mir denk', ich kann nicht sofort den Druck weitergeben und ich hab' irgendwo die Erfahrung gemacht, nur mit Druck geht's nicht, ich hab's Gefühl, die Auszubildenden gewinnen auch mehr Vertrauen zu mir, was mir auch wichtig ist, weil man mit ihnen d'rüber spricht warum und wieso und ihnen dann hilft und dann muß ich sagen, oft ist's so, dann braucht man den Druck nimmer, weil des kommt dann von alleine. Da hab' ich dazulernen müssen (Li: mhm). Des muß ich schon sag'n. Wahrscheinlich auch, weil ich's auch von mir selber nicht anders kenne, sei es jetzt auch wenn ich selber Auszubildende war, daß der Druck gekommen ist, die und die Noten oder auch draußen am Markt, wo's ja auch heißt, die und die Zahlen müssen Sie bringen, also ist es da irgendwo automatisch, daß man dann den Druck weitergibt oder halt des letzte Glied ist in der Reihe, des den Druck verspürt hat und des hat sich dann so fortgesetzt. Des ist ja 'n Mentalität, die ich mir angeeignet hab', ich sag' jetzt schon fast im Arbeitsleben, seit ich in dem Beruf gestanden bin und des hab' ich seitdem eigentlich schon abgestellt. Ja, ich versuch's zumindest.'

Gesprächsszene 6:¹ „und jetzt denk' ich mir halt einfach, jetzt hab' ich irgendwo 'n Stück Rückgrat gewonnen“

- Frau Wenger's gewachsene Selbstsicherheit im Umgang mit ihren

ren

Vorgesetzten

Li: „... da hat sich auch Ihr Verständnis, die Rolle, die Sie spielen in dieser Kette von Hierarchien, geändert?“

We: „Ja, also ich, ja in Bayern sagt man so salopp, ich scheid' mich relativ wenig im Augenblick oder oft nicht unbedingt 'was nach oben, weil ich hab' die Rückendeckung von meiner direkten Vorgesetzten und des andere, denk' ich mir, des kann ich dann auch vertreten und des vertret' ich dann auch. Also da war ich früher viel unsicherer in meinem Auftreten, daß ich mir gedacht hab', na ich muß dem auch entsprechen, was mein oberster Boß von mir sehen will, und jetzt denk' ich mir halt einfach, jetzt hab' ich irgendwo 'n Stück Rückgrat gewonnen, wo ich mir denk', des is halt so und wenn's ihm nicht paßt, dann kann ich's nicht ändern. Ich versuch' mein Möglichstes dahingehend und wenn's halt nicht geht, dann geht's halt nicht (Li: mhm). Weil es geht auch nicht anders. Also ich hab' positive Erfahrungen damit gemacht, hab' meine Werte bißerl verändert ...“

Gesprächsszene 7: „das Haus hat ihm gekündigt, weil! So würd' ich's jetzt sagen“

- Ehrlichkeit und Konfliktbereitschaft vor der Gruppe

Li: „Haben Sie den Eindruck, daß Sie des Thema von damals in der Gruppe, der Weggang des Auszubildenden, heute anders ansprechen würden?“

We: „Also wenn jetzt wieder so 'n Fall wär' in meiner Kursgruppe, dann würd' ich von vornherein in die Kursgruppe 'reingehen und d'rüber sprechen. Und ich denk' mir, ich würd' auch dann d'rüber sprechen, obwohl es natürlich schwierig ist, aber auf dem ein' oder anderen Weg erfahren's es ja doch, daß irgendwas los ist, also ich denk' mir, ich würd' auch bereits dann in die Kursgruppe 'reingehen und d'rüber sprechen. Ich hab' des eben auch mit meinem Kollegen da besprochen bei seinem Fall, wo ich gesagt hab', also ich würd', wenn die Kursgruppe s'nächste Mal hier ist, auch gleich mitreingehn und sagen, daß es einfach Probleme gibt oder daß s'nächste Mal jemand nicht mehr kommen wird, zum nächsten Seminar. Weil sonst entsteht 'ne Gerüchteküche, also nix ist so schnell wie 'ne Gerüchteküche zwischen den Azubis. ... Ich mein', es ist schon wichtig, da gleich reinzugehen und klaren Tisch zu machen. Ob die Azubis es dann glauben oder auch nicht glauben, des ist mir dann sekundär, aber mir ist es wichtig, denen zu sagen, so und so ist es, ja. Es fällt mir nachwievor in so 'ner Situation schwer, wie's auch bei dem Fall wär', es wird mir nachwievor nicht leicht fallen, also grad wenn ich in 'ne Kursgruppe 'reingehen müßte

¹ Auch diese Gesprächsszene knüpft unmittelbar an die vorangegangene Szene an.

und sagen müßte, s'nächste Mal kommt derjenige nicht mehr, weil ihm gekündigt wurde von unserem Haus. Also des würd' mir nachwievor nicht leicht fallen, des muß ich auch dazu sagen. Aber ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß man des von vornherein irgendwo klarlegen muß."

Li: „Um nochmals auf den Seminarfall von damals zurückzukommen. Wie würden Sie da heute vor der Gruppe Stellung nehmen?“

We: „Also ganz spontan würd' ich sagen, das Haus hat ihm gekündigt, weil... So würd' ich's jetzt sagen. Wenn ich so einen Fall hätte, dann würd' ich schon in die Kursgruppe 'reingehen und sagen: 'Gut, das Haus hat sich von dem Auszubildenden getrennt, aus diesen und jenen Gründen, ja'. Ich würd' zwar nicht über die Gründe diskutieren wollen ... aber ich würd's so verkaufen in der Kursgruppe, daß das Haus ihn gekündigt hat. Weil da denk' ich mir jetzt auch wieder, Ehrlichkeit gegenüber der Gruppe und ich denk' mir, ehrlich währt am längsten ...“

Frau Wenger's verändertes Berufsverständnis von ihrer Ausbildertätigkeit im Spiegel ihrer Seminarerfahrungen - Interpretationen zum Interview

Die Entlassung des Auszubildenden Fritz - der Kernkonflikt im Fall von Frau Wenger - ist das zentrale (Hintergrund-)Thema des Interviews, das als „roter Faden“ die vielfältigen Gedanken von Frau Wenger immer wieder zusammenführt und miteinander verknüpft. Ein Jahr nach der Arbeit an der „Geschichte“ ist Frau Wenger's Unbehagen geblieben und ihr Zweifel, daß die Entscheidung „richtig“ war, deutlich stärker geworden. Denn Frau Wenger hat für sich inzwischen Wege gefunden und auch erfolgreich erprobt, die ihr heute, d.h. zum Zeitpunkt des Interviews, **andere, für sie angemessenere Handlungsmöglichkeiten** erlauben würden. **In welchem Zusammenhang diese für Frau Wenger neuen Wege mit ihren Seminarerfahrungen stehen, soll im folgenden verdeutlicht werden:**

(1) In der Seminarsituation, insbesondere im Prozeß der Bearbeitung ihres Falles, gab sich Frau Wenger als einen eher unsicheren und bei Infragestellungen sich wiederholt rechtfertigenden Menschen zu erkennen. Im Interview stellt sie sich als eine Ausbilderin dar, die in vielen Punkten, die ihre Arbeit und ihre Ausbilderrolle betreffen, **klare und entschiedene Vorstellungen** vertritt. Dies kommt im Interview am deutlichsten an den Stellen zum Vorschein, an denen sie über ihr wichtige **Grenzsetzungen** bei der Ausübung ihrer Arbeit und über für sie **schwierige Herausforderungen** spricht:

* **Abgrenzungen gegenüber der Geschäftsleitung als Ausdruck eines gewachsenen Autonomieanspruches:** Frau Wenger hat für sich „die Entscheidung getroffen“, so wie im Fall der Entlassung ihres Auszubildenden Fritz „würd' ich (es) nimmer machen“. Sie ist nur noch bereit, Entscheidungen zu vertreten, wenn sie „dahinterstehen kann“. Sich im Konfliktfall vom Geschäftsstellenleiter zur Durchsetzung von dessen Interessen benutzen zu lassen, erscheint ihr heute ausgeschlossen. Die Rolle, die Frau Wenger im Fall ihres Auszubildenden Fritz heute einnehmen würde, definiert sie so: „Geschäftsstellenleiter, verkauf' ihm (Fritz) Deine Entscheidung gefälligst selber, ich bin dabei als Unterstützung oder als Moderator oder auch als Ansprechpartner für den Azubi ..“ Das heißt: Solange für Frau Wenger die Position der Geschäftsstelle im Konfliktfall nicht überzeugend ist, stellt sie sich auf die Seite des Auszubildenden und bietet ihm ihre Hilfe an. Diese Parteinahme für den Auszubildenden läßt ihr **pädagogisches Verantwortungsbewußtsein** erkennen - ganz im Sinn der oben

zitierten Ansicht des einen Seminarteilnehmers bei der Fallbearbeitung, der sagte: „Für mich gehört zum Selbstverständnis des Ausbilders auch die Rolle des Anwaltes für die Jugend ..., da 'ne Hilfestellung zu geben, wie komm' ich damit' zurecht“.

* **Abgrenzungen gegenüber (unangemessenen) Erwartungen „von oben“:** Frau Wenger's Autonomieanspruch gegenüber Zugriffen „von außen“ (Geschäftsstellen) gilt für sie im Prinzip auch gegenüber (nicht einlösbaren) Erwartungsansprüchen, die „von oben“ (vom „obersten Boß“) kommen. Während sie „früher in (ihrem) Auftreten viel unsicherer war“ und Anpassung für sie eine hohe Wertschätzung hatte, kann sie heute mit solchen Institutionszwängen **gelassener** („und wenn's halt nicht geht, dann geht's halt nicht“) und **eigen-sinniger** („des kann ich dann auch vertreten und des vertret' ich dann auch“) umgehen. Wie Frau Wenger in diesem Zusammenhang von sich aus betont, haben sich ihre Wertvorstellungen offensichtlich verschoben („hab' meine Werte bißerl verändert“).²

* **Offen und ehrlich den Auszubildenden gegenüberzutreten, auch wenn es „schwer fällt“:** Nochmals vor die Situation ihres Seminarfalles gestellt, würde Frau Wenger heute anders handeln. Sie würde „gleich“ vor die Kursgruppe treten und Klartext reden („klaren Tisch machen“), d.h. sie würde den wahren Sachverhalt offenlegen. Daß Frau Wenger dabei ein Risiko eingeht, weil sie nicht weiß, wie die Gruppe reagieren wird, nimmt sie bewußt in Kauf. Allerdings zeigt Frau Wenger, daß sie Angst vor einer solchen Situation hat. Sie gibt ihre Angst dadurch zu erkennen, daß sie **mehrfach** betont, wie schwer ihr eine solche Offenlegung fällt. Dennoch würde sie heute **gegen** ihr Angstgefühl, aber **ihrer Überzeugung entsprechend** handeln.³ In diesem Sinn hat sie sich auch mit ihrem Ausbilderkollegen besprochen, der vor einem ähnlichen Fall wie dem von Frau Wenger erzählten Seminarfall steht.

(2) Frau Wenger's Unbehagen im Rückblick auf die Entlassung des Auszubildenden Fritz führt sie vor allem darauf zurück, daß sie sich in der Entscheidungssituation nicht um ein angemessenes Meinungsbild bemüht hat. Auf ihre Initiative hin finden jetzt monatlich **Teamsitzungen** statt, „wo man sich einfach mal die Meinung anderer einholen kann, wie er des so sieht“. Das oben erwähnte Gespräch mit ihrem Ausbilderkollegen kann als Beispiel für diese von ihr eingeführte Form der **kollegialen Beratung** gesehen werden.

(3) Die Bedeutung von solchen Gesprächen mit anderen Ausbildern sieht Frau Wenger vor allem darin, daß bei Problemfällen **unterschiedliche Sichtweisen** ausgetauscht werden können, die ein **Hinterfragen der eigenen Meinung** ermöglichen. Ein solcher - mehrperspektivisch angelegter - Zugang zu Problemen ist für sie auch im Umgang mit ihren Auszubildenden wichtig geworden, indem sie an sich selbst die Forderung stellt, Auszubildende, auch wenn sie „schwierig“ oder „problematisch“ sind (man denke an den Auszubildenden Fritz), **nicht „voreilig in eine Schublade“ zu stecken** und diese „zuzustoßen“, sondern die eigene Meinung „nochmal zu überdenken oder eine andere Seite einzuholen“. Wie sehr das Seminar ihr dabei geholfen hat, dies zu lernen, hebt Frau Wenger ausdrücklich hervor.

¹ Gemeint ist: der Auszubildende mit den betrieblichen Normen.

² Frau Wenger' Wertewandel ist gewiß nicht allein (vielleicht auch nicht primär) ihren Seminarerfahrungen mit der „fallorientierten Fortbildung“ zuzuschreiben. Die Weise allerdings, mit der sie immer wieder an zahlreichen Stellen des Interviews **von sich aus** und mit konkreten Erinnerungen verbunden das Seminar und vor allem ihren Fall zur Sprache bringt, weist deutlich - an manchen Stellen geradezu beeindruckend - darauf hin, welch hohen Stellenwert Frau Wenger dem Seminar im Hinblick auf ihre Lernentwicklung (und auch ihrer „Selbstentwicklung“) beimißt.

³ Hier wird besonders deutlich, wie sehr für Frau Wenger wichtig (geworden) ist, ihr Ausbilderhandeln als ein **nach Prinzipien ausgerichtetes Handeln** zu gestalten.

(4) Dieser veränderte Anspruch, mit Problemen von Auszubildenden nicht in erster Linie normierend oder moralisierend, sondern - nach dem Muster der Fallarbeit - **verstehend** umzugehen, hat für Frau Wenger Konsequenzen, was ihre **Gesprächsführung** betrifft. Während sie in Konfliktfällen **früher eher Druck** auf ihre Auszubildenden ausgeübt hat (bzw. „den Druck von oben weitergegeben“ hat), ist sie heute darum bemüht, **die Meinung des Auszubildenden „zu Wort kommen zu lassen“**. Frau Wenger hat dabei die Erfahrung gemacht, daß es dann eines Druckes nicht mehr bedarf, weil das Ernstnehmen des Auszubildenden in dem, wie er das Problem sieht, **Vertrauen schafft** („des kommt dann von alleine“).

An dieser Stelle sei nochmals an Frau Wenger's Fallgeschichte erinnert: An ihre leidvolle Erfahrung, von ihren Auszubildenden abgelehnt zu werden und nicht zu wissen, wie sie deren Vertrauen wiedergewinnen kann. In der Fallbearbeitung wurden einige Zusammenhänge, die zu dieser Geschichte geführt haben, herausgearbeitet. Es ist z.T. sehr beeindruckend, im Interview zu erfahren, mit welcher Bestimmtheit Frau Wenger einige dieser Erkenntnisse aus der Fallbearbeitung inzwischen für sich und ihre Arbeit umgesetzt hat bzw. dies „zumindest versucht“.

7.6.2 FRAU STOLZE

„Ich mach' nicht alles zu meinem Problem. Ich laß' die lieber ihre Probleme selber lösen.“

Frau Stolze ist Ausbildungsleiterin in einem größeren Ausbildungsbetrieb im Bereich Industriekaufmann / Industriekauffrau.

7.6.2.1 Der Fall

Frau Stolze hat in der Gruppe ihrer Auszubildenden einen jungen Mann (Rudi), mit dessen Umgangsformen¹ die anderen Auszubildenden Probleme haben und ihn deshalb ausgrenzen. Frau Stolze tut Rudi leid, weil er „im Grunde seines Herzens ein wirklich guter Kerl, so ein richtig gutes Haus“ ist mit vielen sozialen Seiten, wobei „die anderen ihn ausnutzen“. Rudi sucht weit mehr als die anderen Auszubildenden das Gespräch mit Frau Stolze, um mit ihr über seine Arbeit u.a. zu sprechen. Alle Versuche von Frau Stolze, Rudi in die Gruppe zu integrieren, scheitern. Sie macht dabei die Erfahrung, daß die Gruppe ihren besonderen Einsatz für den „Außensteiter“ „übel nimmt“ und sich auch von ihr mehr und mehr distanziert.²

¹ „Rudi hat ein sehr großes Geltungsbedürfnis, er weiß zu allem etwas, er möchte sich hervortun, indem er andere beim Reden unterbricht und sofort da 'was losläßt.“ Frau Stolze kennzeichnet Rudis Sozialverhalten als „unbeholfen“, wobei sein Aussehen „erschwerend“ hinzukommt: „Er hat riesengroße Hände und Füße, ein Gesicht, das nicht sehr ansehnlich ist; die anderen Auszubildenden nennen ihn Fisch“.

² „Ich komm' an die Gruppe nicht 'ran wegen ihm. .. hab mich durch meinen Versuch, ihn in die Gruppe zu integrieren, um Verständnis zu werben, aus der Gruppe entfernt, weil sie gedacht haben: 'Das kann ja wohl nicht wahr sein' und steh' jetzt wirklich zwischen diesen beiden Gruppen .. und wir kommen einfach nicht zusammen.“

7.6.2.2 Skizzierung der Fallbearbeitung¹

Im Mittelpunkt der Fallbearbeitung stand die Frage, warum die besonderen Anstrengungen von Frau Stolze, Rudi in die Gruppe zu integrieren, nicht nur erfolglos blieben, sondern darüber hinaus zu einer Konfliktverschärfung führten. Der Verstehensprozeß zu dieser Frage ließ eine Reihe von **Deutungen, Deutungs- und Handlungsmuster von Frau Stolze** erkennen, deren wichtigste im Hinblick auf die Konfliktentstehung und den Konfliktverlauf kurz angedeutet werden:

*** Frau Stolze definiert das Verhältnis „Rudi-Gruppe“ als ein „gestörtes Verhältnis“ und dadurch als Problem:**

Frau Stolze hat das Problem und damit den Konflikt entsprechend ihrer **pädagogischen Wertemuster bzw. Überzeugungen - Außenseiter in Lerngruppen sind eine Störung; Störungen müssen beseitigt werden, d.h. Außenseiter müssen in die Gruppe integriert werden** - konstruiert. Die Gruppe selbst und auch Rudi haben ihre Beziehung nicht in derselben Weise, als aktuell zu bearbeitendes Problem, wie dies Frau Stolze getan hat, definiert. Für sie hatte das Verhältnis ein relativ stabiles Gleichgewicht. Jeder wußte, wie er mit dem anderen umzugehen hatte. Man hatte sich arrangiert. Die Labilisierung dieser Beziehung aus einer (natürlich gut begründbaren!) pädagogischen Perspektive heraus war allein die Entscheidung von Frau Stolze. Die Gruppe hat ihr durch eine korrespondierende Definition der Ausgangssituation dafür auch die volle Verantwortung angelastet.

*** Frau Stolze sieht sich in die Verantwortung genommen:**

Für sie sind **Gruppenprobleme in der Ausbildung „Chefsache“**, und zwar in zweifacher Hinsicht: als Teil ihrer Rolle als Ausbilderin und aus den Gefühlen ganz persönlicher Betroffenheit heraus. Gelingt ihr die Lösung des Problems nicht, hat sie versagt.

*** Es gibt für Frau Stolze in der „Beziehungskiste“ Täter und Opfer, die relativ eindeutig zu identifizieren sind:**

Rudi ist - wegen seiner ihn entlastenden „Unbeholfenheit“ - **das Opfer**, dem Verständnis, Mitleid, Schutz und Hilfe zuteil werden müssen. **Die Gruppe ist der Täter**, der eigentlich wissen müßte, daß man so nicht miteinander umgeht und der zum Objekt pädagogischer Maßnahmen (Belehrungen, Appelle) wird.

*** Frau Stolze macht aus dem Gruppenkonflikt zwei (zeitlich, räumlich und thematisch) relativ unabhängig voneinander zu gestaltende Konfliktsituationen, in denen sie auch in besonderer Weise kommuniziert:**

Rudi versucht sie in vielen Einzelgesprächen, die dieser mit Beharrlichkeit sucht und deren Themen er stark bestimmt, quasi „unter der Hand“, mitzuteilen, daß er sich in Gruppensituationen anders verhalten sollte. Hier ist sie nicht offen, direkt und fordernd. Mit der Gruppe hingegen kommuniziert Frau Stolze auf diese Weise. Ihr unterstellt sie nicht „Unbeholfenheit“ wie dem Rudi, sondern **strategisches Handeln, das sie moralisch abqualifiziert.**

¹ Vgl. hierzu auch den Artikel von Mechler, M. 1993, S.12 - 15, an den sich die folgende Darstellung der Fallbearbeitung in Teilen anlehnt.

* **Das bevorzugte Konfliktlösungsmuster von Frau Stolze ist, den Konflikt immer wieder vor der Gruppe anzusprechen und dabei an die soziale Verantwortung der Auszubildenden zu appellieren:**

Kommunikation (in ihren vielfältigen Formen) und nicht Erfahrung (!) dient Frau Stolze als **strategisches Mittel (Erziehungsmittel) zur Konfliktlösung**: ein bekanntes und geschätztes Deutungs- und Handlungsmuster. Frau Stolze setzt einerseits auf die (pädagogische) Kraft ihrer Argumente, sie setzt aber auch und vor allem auf die von ihr erhoffte verhaltensbeeinflussende Wirkung **moralisierender Appelle**. („Das könnt ihr doch nicht“!, „das darf nicht sein!“.)

Durch das Herausarbeiten dieser hier angedeuteten Deutungs- und Handlungsmuster von Frau Stolze wurde für die Fallbearbeitungsgruppe versteh- und auch ein Stück weit erklärbar, warum Frau Stolze's Integrationsbemühungen nicht zum gewünschten Erfolg führten, statt dessen sie selbst in einen Ausgrenzungskonflikt gebracht haben. Dabei kam die Frage nach der **Verantwortung von Frau Stolze in ihrer Rolle als Ausbilderin und Pädagogin** immer wieder, an unterschiedlichen Stellen der Deutungsarbeit, ins Spiel. **Zwei Betrachtungsweisen (Grundmuster der Ausbilderrolle) wurden in der Fallbearbeitung herausgestellt:**

* **Die eine Betrachtung**, die Frau Stolze's Verständnis von ihrer Ausbilderrolle sehr nahe kam, war das Bild des **allseitigen Helfers**, der sich für alles verantwortlich weiß, der auch bereit ist, bei „persönlichen“ oder sozialen Konflikten wie im Fall von Frau Stolze **sein eigenes „Schicksal“ mit dem des Auszubildenden zu verknüpfen**.

* **Die andere - gegenläufige - Betrachtung** sah den Ausbilder eher in der **Rolle des Beraters**, dessen Aufgabe vor allem ist, daß er die Auszubildenden bei ihrem Lernen und auch im Fall von Konfliktklärungen **begleitet**, indem er den Auszubildenden zwar seine Hilfe anbietet, sie aber nur einbringt, wenn die Auszubildenden sie auch anfordern. **Ausbildung im Sinn von Beratung bedeutet, daß der Ausbilder die Auszubildenden in die Selbstverantwortung entläßt**, indem er von ihnen die Selbstgestaltung des Lernens oder einer Konfliktlösung erwartet.

Ob Frau Stolze dieser zweiten Betrachtungsweise ihrer Ausbilderrolle eine Bedeutung für ihr Berufshandeln und insbesondere für ihren Fall abgewinnen konnte, war u.a. Teil des Interviews, das ein halbes Jahr nach Seminarende mit ihr geführt wurde. Dabei interessierte vor allem, zu erfahren, ob und wie Frau Stolze ihre Projektabsicht¹, das „Problem Rudi“ nochmals mit ihren Auszubildenden, jedoch in der Gesamtgruppe (d.h. im Beisein von Rudi) offen(!) anzusprechen, umgesetzt hat.

7.6.2.3 **Das Interview:² Frau Stolze's Arbeit als Ausbilderin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung** - „Beratung“ als ein elementarer Teil ihres veränderten Rollenverständnisses

¹ Frau Stolze hat ihr Vorhaben in ihrem Handlungsplan festgehalten.

² Das Interview wurde von Herrn Hof durchgeführt. Zur Anlage und Vorgehensweise in diesem Kapitel: vgl. Vorbemerkung zu 7.6.1.3. Da die Gesprächsszenen, die im folgenden wiedergegeben werden, zum Teil sehr umfangreich sind, werden sie an einigen - mit vier Punkten gekennzeichneten - Stellen gekürzt. Diese Kürzungen betreffen Gesprächsteile, die entweder (meist kurzzeitig) vom Themenstrang wegführen oder sehr ins Detail („Ausschmückungen“) gehen oder nur in fragmentarischer Form vorliegen, so daß der Sinn der Aussagen nicht erkennbar ist.

Gesprächsszene 1: „er (Rudi) ist jetzt etwas mehr integriert ... und ich komm' also mit der Gruppe inzwischen sehr gut zurecht“

- Frau Stolze's Konfliktbearbeitung nach dem Seminar

Hof (H): „Ja, Frau Stolze, 'n halbes Jahr ist jetzt 'rum und was hat sich denn geändert nach diesem Seminar in Ihrem Betrieb oder in Ihrer Arbeit? Oder hat sich überhaupt 'was geändert, haben Sie 'was angepackt?“

Stolze (Sto): „Also mein Problemfall, den ich da geschildert habe, der existiert also immer noch. Ich habe das zwar in der Gruppe angesprochen. Ich hab' mir wirklich die Gruppe hergenommen und hab' gesacht: 'Paßt auf, Ihr wißt, daß der Rudi etwas außen vorsteht', ich hab' allerdings auch vorher mit dem Rudi gesprochen, ob ich das ansprechen darf, und er meinte, ihm ist das eigentlich egal, ihn stört das nicht und es haben ja dann an sich alle gesacht: 'So 'n schlechter Kerl ist er ja gar nicht, mit dem kann man ja reden.' Und diese Entwicklung hat sich also fortgesetzt. Ich hab' das (...) nochmal andiskutiert und die Entwicklung hat sich eigentlich fortgesetzt. Er ist jetzt etwas mehr integriert. Er nervt zwar immer noch die mit seinen Zwischenrufen usw., aber er selber fühlt sich jetzt etwas mehr integriert in die Gruppe und dadurch ist es nicht mehr ganz so kraß, diese Abneigung. Also sie laden ihn inzwischen auch ein, wenn's um irgendwas geht, um irgendwas zu machen: 'Rudi gehst Du mit?'"

H: „Aha“

Sto: „Also sie nehmen ihn auch mit und deswegen sind auch diese Differenzen zwischen der Gruppe und mir etwas weg, weil ich auch gesacht hab', 'da hab' ich Fehler gemacht, das müßt Ihr auch einsehen', und die haben das gar nicht so geseh'n, daß das mein Fehler ist und meinten, also (...) ² ihr Fehler (...) und ich komm' also mit der Gruppe inzwischen sehr gut zurecht, mit der gesamten Gruppe. Auch dieser Gruppenzusammenhalt ist auf einmal da, und das ist etwas, was mich sehr gewundert hat. Also da hat sich schon einiges getan, und ich fühl' mich jetzt auch relativ wohl mit der Gruppe.“

H: „Mhm, bringen Sie das mit dem Seminar in Verbindung?“

Sto: „Ja, ganz bewußt bring' ich das mit in Verbindung. Nämlich dieses Eingestehen von Fehlern, auch von menschlichen Fehlern, die ich gemacht habe, und auch ..: Ich mach' nicht alles zu meinem Problem, laß' die lieber ihre Probleme selber lösen. Also das bring' ich damit direkt in Verbindung. Das war auch 'n Ziel, das ich hatte, und das hat eigentlich ganz gut geklappt bisher.“

Gesprächsszene 2: „und gelöst haben sie's (das „Problem Rudi“) praktisch selber“
- Frau Stolze's Inszenierung ihres Gesprächs mit der Gruppe

H: „Können Sie mal noch 'n bißchen näher beschreiben, was Sie da arrangiert haben, als Sie mit der Gruppe gesprochen haben? Also, wie's Ihnen ging vorher, die Idee ist ja im Seminar aufgetaucht. (Sto: Ja) Also man muß den Stier quasi bei den Hörnern packen, das Problem zum Thema machen.“

Sto: „Mhm“

H: „Und Sie haben vorher mit dem Rudi gesprochen.“

¹ Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription etwa ein bis drei Wörter nicht identifiziert werden konnten.

² Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription ein Satzteil nicht identifiziert werden konnte.

Sto: „Ja, ich hab' vorher mit ihm gesprochen. Ich hab' also gesacht: 'Ich war auf 'm Seminar und da wurde also über Außenseiter in der Gruppe gesprochen'. Ich hab' nicht gesagt, daß ich¹ das Thema speziell angesprochen hatte und sagte dann zu ihm (...): 'Sie sind hier der Außenseiter, also so kommt's mir zumindest vor und ob ich das mal ansprechen darf, daß er hier der Außenseiter ist und warum'. 'Ja, des ist ihm eigentlich egal, wenn ich des will, dann soll ich des machen.' Aber ich hab' ihn dann extra nochmal **eindrücklich** gefragt: 'Des geht um Sie und Sie müssen auch gewahr sein, daß Sie da eventuell Kritik abkriegen, weil Sie so sind'. 'Ja, vielleicht ist es gar nicht so schlecht. Wenn er auch Fehler macht, dann sollen die ihm auch gesagt werden.' Das war also dann mein Thema.

Und dann hab' ich also ein Wochenseminar, hab' also das angekündigt, hab' gesagt, ich möchte über Gruppenverhalten reden und Gruppennormen, das also mal allgemein angekündigt. Ich hab' auch das Thema sehr allgemein angegangen. Ich hab' also so (...) aufgelegt, so die einzelnen Typen in einer Gruppe, und daß es halt die informellen Führer gibt, den formellen Führer und daß es den Gruppenkaschperl gibt, den Außenseiter. Dann gibt es den, der immer viel weiß, dann gibt es den stillen Arbeiter und hab' das so aufgegliedert. Nun sollte sich jeder so einschätzen und dann sollte er sagen, wie er denn so - ich hab' also Gruppen sitzen, das sind also Tische, da sitzen immer 5, 6 Mann dran - wie er denn so die Gruppe, mit der er jetzt zusammensitzt, wie er die einzelnen Personen einteilen würde. Und die Gruppe, die den Florian am Tisch hatte, hat also eindeutig g'sagt, das ist der Außenseiter. Und nachdem das dann aufkam, dann kam also die Diskussion, warum ist er denn der Außenseiter, na? Und dann haben sich also mehr oder minder alle dran beteiligt und sagten, naja, der kann schon ganz schön nerven, und mein Florian wurde immer blasser (lacht). .. Aber ich hab' da auch gefragt, ob man denn nicht auch Vorzüge von ihm sehen kann und da kam komischerweise sehr viel: 'Er ist immer hilfsbereit, er ist immer da, wenn man ihn braucht. Er kopiert alles, der schreibt mit. Er weiß sehr viel. Er macht die ganzen Arbeiten, die jetzt keiner machen will.' Also er hat auch Vorzüge und da hab' ich gesacht, Mensch, kann man das nicht gegeneinander aufwiegen? Und so kam das dann also ins Gespräch und sie sagten dann zum Schluß,: 'Na ja, o.k., **wir haben Fehler gemacht.**' Also der eine oder andere hat's dann zugegeben, daß er 'n Fehler gemacht hat und er wird sich's nochmal überdenken. Und sie kamen danach so mehr oder minder in Abständen von einer Woche, mal der eine oder andere, hier vorbei und dann hat er gesacht, also er fand das ganz gut, daß ich das mal angesprochen habe, daß man sich mal Gedanken über andere Leute macht. Und so ist das ganze Thema aufgeworfen worden und gelöst haben sie's praktisch selber.“

Gesprächsszene 3: „sie sind ja alle erwachsene Leute“

- Frau Stolze's Anspruch an ihre Auszubildenden, ihr Lernen selbständig zu gestalten

Sto: „Ich hab' so viel in die 'reingepropft² und immer gesacht, ich mach' das schon, ich mach' das schon für Euch, daß die sich total auf mich verlassen haben. Im Moment versuch' ich halt zu sagen: 'Schau her, hast 'n Problem, Du willst des und des machen, da hast 'ne Telefonnummer, ruf den an'. Das heißt also, ich knüpfe den ersten Kontakt, aber sag' dann: 'Mach' das selber', ja, daß ich nur noch so 'ne Kurzvermittlung oder Anleierfunktion“³

H: „(..) Beraterrolle“

Sto: „hab' und damit kommen die eigentlich auch relativ gut zurecht, und ich muß sdgen, das ist eigentlich so, wie ich mir das vorstelle, daß ich schon so mitten d'rin stehe, aber doch sehr viel von mir weisen kann, weil sie sind ja alle erwachsene Leute. Denen muß man ja nicht sagen, was sie sagen sollen, sondern das wissen die in der Regel selber. Und wenn sie **dann** nicht mehr weiterkommen, dann schalt ich mich natürlich wieder ein. Aber sie müssen's erst mal selber versuchen, diese Selbständigkeit beweisen. Das hab' ich denen auch ganz eindeutig gesacht: 'Solang' Ihr nicht beweist, daß Ihr's könnt oder daß Ihr's zumindest **wollt**, werde ich nichts machen'.“

¹ Fett gedruckte Wörter im Interviewtext bedeuten starke Betonungen durch den Sprechenden.

² Frau Stolze spricht über ihre Erfahrungen, als sie mit ihrer Arbeit als Ausbilderin begonnen hat.

³ „Anleiern“ = anschieben, anregen

Sto: „... Ich sagte auch: 'Das ist nicht mein Job, Euch auszubilden'. Dann haben's zwar alle geschaut, hab' ich g'sacht: 'Also klar, ich verwalte, ich mach' den Unterricht, aber Ihr könnt Euch nicht 'reinsetzen und sagen: 'So Stolze, jetzt mach' mal aus mir 'n Industriekaufmann'. Hab' ich g'sacht: 'Wenn Ihr Euch so 'reinsetzt, dann schafft Ihr's nicht und ich werde mich auch nicht um Euch bemühen, wenn Ihr Euch so 'reinsetzt, dann habt Ihr halt einfach Pech gehabt'. Und das hat sie schon etwas betroffen gemacht, weil's halt auch dieser Umschwung ist, die haben mich halt anders kennengelernt und so langsam kommen sie jetzt: 'Ich will das, ich will das, haben Sie nicht da 'was?' Und dann geb' ich halt Kurzinformationen 'raus und dann kümmern sie sich selber d'rum. Und das funktioniert eigentlich relativ gut. Nicht bei allen, klar, sie müssen's erst lernen, dafür sind sie ja auch in der Ausbildung.“

Gesprächsszene 4: „dieses Gluckenhafte, das man da am Anfang entwickelt: alle zu mir und ich mach' das schon“

- Frau Stolze's Problematisierung der „Helferrolle“

Sto: „... das Problem, das die Frau Schanz hatte. Sie hat immer sehr viel auf sich genommen am Anfang die Frau Larsen, mein' ich, hatte auch dieses Problem: 'Paß auf, ich helf' Dir'.“¹

H: „Ja.“

Sto: „Davon bin ich inzwischen auch abgekommen. Also ich erlaube mir auch mal zu sagen: 'Es tut mir leid, ich habe keine Zeit, lassen Sie sich vorher einen Termin geben', ich bin also nicht mehr *jederzeit* verfügbar. Die sollen versuchen, sich selber zu koordinieren und auch zu lernen, daß es gewisse Regeln gibt, das ist auch so 'n Auswuchs von dem Seminar, würd' ich ganz einfach sagen, daß ich auch ab und zu mal abblocke, daß ich sach: 'Ich bin auch nicht immer da, löst Eure Probleme selber'. Und ich denke, daß die das auch versteh'n, daß ich nicht immer da bin. Ich setz' mich auch etwas mehr ab, ganz einfach, ja - also mir hat das Seminar sehr viel gebracht, auch über mich selber mal nachzudenken, wie ich mich sehe in der Rolle als Ausbilder, und das ist eben dieses Gluckenhafte, das man da immer am Anfang entwickelt, nicht? Alle zu mir und ich mach' das schon, das hab' ich jetzt versucht, ganz einfach abzulegen ...“.

Frau Stolze's (radikale) Umstellung ihrer Arbeit im Spiegel ihrer Seminarerfahrungen

- Interpretationen zum Interview

Die „**Hinführung zur Selbständigkeit und zu einem eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Handeln**“ ist das beherrschende Thema im Gespräch mit Frau Stolze, wenn diese von ihrer Arbeit erzählt und über sie reflektiert. Dieses Thema findet sich auch sehr zentral in den oben dargelegten Gesprächsszenen:

(1) In der Umsetzung ihres Seminarentschlusses, mit der Gruppe ihrer Auszubildenden das „Problem Rudi“ nochmals anzusprechen, hat sie sich zur Aufgabe gemacht, das Problem so anzusprechen, daß **a)** die Gruppe das Problem **selbst entdecken**, **b)** **selbst entwickeln** und **c)** **selbst lösen** sollte. Wie Frau Stolze das Gespräch angelegt hat, kommt in Gesprächsszene 2 sehr klar zum Ausdruck. Daß die Gruppe das Thema annehmen konnte und daß die Konfliktbearbeitung durch die Gruppe konstruktiv verlief - zumindest zu einer deut

¹ Frau Schanz und Frau Larsen sind zwei erfahrene Ausbilderinnen, auf die Frau Stolze im Interview mehrmals zu sprechen kommt, da sie deren Seminarbeiträge als für sie sehr hilfreich und weiterführend empfand.

lichen Konfliktschärfung¹ führte („*Rudi ist jetzt etwas mehr integriert*“; Frau Stolze kommt mit der Gruppe „*inzwischen sehr gut zurecht*“) - führt Frau Stolze ausdrücklich auf dieses auf **Eigeninitiative** abzielende Vorgehen zurück.

Frau Stolze's Vorgehen ist die Umsetzung eines **Grundgedankens**, der im Seminar bei der Bearbeitung ihres Falles entwickelt worden ist: „**Eine Gruppe, die ein Problem mit sich selbst hat, kann das Problem nur selber lösen.**“ Der Ausbilder kann ihr dabei helfen, indem er die **Bedingungen** schafft (z.B. das Problem zum Thema macht, wie Frau Stolze dies nach dem Seminar getan hat) und den Klärungsprozeß der Gruppe **beratend** und moderierend **begleitet**, aber nicht dadurch, daß er selbst in den Klärungsprozeß eingreift (z.B. durch moralisierende Vorgaben, wie dies Frau Stolze in ihrem „Seminarfall“ (noch) getan hat). Von dieser Sicht eines Ausbilderhandelns, das sich als **Beratung** versteht, hat sich Frau Stolze in ihrem Gespräch mit der Gruppe, so wie sie im Interview darüber berichtet, ganz offensichtlich leiten lassen.

(2) Der **Beratungsgedanke** ist bei Frau Stolze nicht nur in dem oben erwähnten Gespräch mit der Gruppe erkennbar, er findet sich in **allen Teilen ihrer Arbeit**, wenn es um das Lernen ihrer Auszubildenden geht, wie es sich ihr heute darstellt. Frau Stolze hat ihren **Unterricht verändert**, indem sie nicht mehr wie zuvor jede Woche den Auszubildenden zur Verfügung steht, sondern nur noch alle 8 Wochen, „*d.h. die Auszubildenden müssen, wenn sie etwas wollen, schon zu mir kommen*“²; sie hat ihr **gesamtes Ausbildungs- und Lernkonzept umgestellt** - in einer für die Auszubildenden geradezu radikalen Weise, indem sie **das selbständige Handeln der Auszubildenden zur Bedingung ihres eigenen Handelns** machte (vgl. Gesprächsszene 3)³. Indem Frau Stolze das selbständige und eigenverantwortliche Handeln der Auszubildenden zur Bedingung macht, bietet sie diesen zugleich aber auch ihre **Unterstützung** und Hilfe an.

(3) Mit ihrer veränderten Sicht von ihrer Arbeit im Sinn eines Beratungsverständnisses hat Frau Stolze zugleich Abschied genommen von ihrer „**alten Helferrolle**“ (vgl. Gesprächsszene 4). Indem sie diese als „**gluckenhaft**“ charakterisiert, verknüpft Frau Stolze ihre eigene Thematik mit der eines **anderen Seminarfalles** („Fall Larsen“)⁴, bei dem die „Helferhaltung“ der Fall erzählerin (Frau Larsen)⁵ im Zentrum der Fallbearbeitung stand und das Bild von der „Glucke“ zur Charakterisierung dieser Haltung entstand. Daß Frau Stolze im Interview sich auf dieses Bild besinnt, als sie kritisch und auf Distanz gehend über ihr bisheriges Ausbilderverständnis nachdenkt, zeigt, daß dieser „Fall Larsen“ für Frau Stolze eine große Bedeutung in ihrem Umdenkungsprozeß gehabt haben muß.

(4) Nach Frau Stolze's Worten verläuft die Umstellung ihrer Arbeit „*relativ gut*“, so daß erwartet werden kann, daß ihr neues Arbeitsverständnis tragfähig ist. Aus ihren Aussagen

¹ Im Sinn der Konfliktdefinition von Frau Stolze, die die Beziehung 'Rudi-Gruppe' weiterhin, d.h. auch im Anschluß an das Seminar als ein „gestörtes Verhältnis“ ansah. Vgl. hierzu die Deutungsmusterauslegung in Kapitel 7.6.2.2: „Frau Stolze definiert das Verhältnis 'Rudi-Gruppe' als ein „gestörtes Verhältnis“ und dadurch als Problem“.

² Diese Gesprächsstelle ist oben nicht aufgeführt.

³ „*Das hab ich denen auch ganz eindeutig gesagt: 'solange Ihr nicht beweist, daß Ihr's könnt oder daß Ihr's zumindest wollt, werde ich nichts machen' Ich sagte auch: 'das ist nicht mein Job, Euch auszubilden'.*“

⁴ Der „Fall Larsen“ ist im Band 2: Materialband des Forschungsberichtes unter B.1: Mechler, M., Der Fall „Larsen“, ausführlich dokumentiert.

⁵ Frau Larsen sah sich für alles und jeden verantwortlich, das soweit reichte, daß sie in ihrem Fall das Prüfungsschicksal einer Auszubildenden gleichsam zu ihrem eigenen „Schicksal“ machte.

im Interview spricht auch ein hohes Maß an **Selbstbewußtsein**, das sie auch von ihren Auszubildenden erwartet: „*Ich hab' zwar die Fachkompetenz, ich hab' sicherlich auch die Methodenkompetenz, daß ich sage, ich weiß, wie ich was 'rüberbringe. Aber diese richtige soziale Kompetenz, die ich denen eigentlich vermitteln will, Teamgeist und Eigenständigkeit und Initiative, die ging immer nur von mir aus. Und jetzt will ich, daß die mir das geben. Wir wollen mündige Auszubildende, die später mal hier im Betrieb ihren Mann stehen. Ob die 'n 2er oder 'n 3er haben, das sollte uns ziemlich egal sein, Hauptsache, sie machen zur richtigen Zeit die Klappe auf. Und so versteh' ich mich auch als Ausbilder ...*“

So viel **Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen** in die eigene Arbeit sind gewiß nicht im Seminar grundgelegt worden. Die Voraussetzungen hierfür hat Frau Stolze mitgebracht. Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen können in der „fallorientierten Fortbildung“ aber **unterstützt, verstärkt, manchmal auch ausgelöst** werden. „*Also ich fühlte mich auch irgendwie nach dem Seminar, ich weiß nicht, nicht bestätigt, aber doch, g'rade durch den Kontakt durch die Frau Schanz und durch die Frau Larsen, also die haben mir unwahrscheinlich viel Selbstvertrauen gegeben in der Sache, daß sie gesacht haben: 'Mensch Mädchen ... wir haben die gleichen Fehler gemacht und aus uns ist auch 'was geworden, und daß einem sowas mal irgendwer sacht, das fand ich halt auch ganz gut. Und ich hab' auch sehr viel gelernt aus den andern Fällen'.*“

7.6.3 HERR SCHWABE¹

„Man muß ganz klar sagen, gerade solche Fälle sollten eigentlich Herausforderungen für uns sein. Also, das ist unser Job. Nicht nur der normale Ausbildungsverlauf, sondern auch mit Problemen, mit solchen Fällen fertig zu werden. Und da werden wir in Zukunft nicht so schnell resignieren und mit Auflösung oder sonst etwas kommen, sondern versuchen, das anders zu lösen.“

Herr Schwabe ist hauptberuflicher Ausbilder in der gewerblichen Berufsausbildung (Grundausbildung Metall) eines größeren Betriebes. Neben seiner Ausbildertätigkeit unterstützt er in besonderen Belangen die Arbeit des Ausbildungsleiters.

7.6.3.1 Der Fall

Ein Ausbilder (Herr Klinger), der in der produktionsnahen Ausbildung des Betriebes die Auszubildenden im Umrüsten und Einrichten von sehr teuren Maschinen unterweist, erlebt einen türkischen Auszubildenden (Gökan), der den gestellten Anforderungen in keiner Weise genügt. Der Ausbilder intensiviert kurzfristig seine Ausbildungsanstrengungen. Als dies nichts nutzt, ist er sich sicher, daß Gökan „lernunfähig“ ist. Der Ausbilder Klinger erwartet von der Ausbildungsleitung, daß sie dafür sorgt, daß Gökan entlassen wird. Der Ausbildungsleiter (Herr Bohlmann) führt im Beisein von Herrn Schwabe mit Gökan ein (zunächst „unverfängliches“) Gespräch, in dem dieser offen zum Ausdruck bringt, daß ihm der Beruf „eigentlich überhaupt keinen Spaß macht“ und „das mit den Maschinen ihm zu schwierig ist und

¹ Der „Fall“ von Herrn Schwabe und seine Bearbeitung im Seminar sind unter dem Gesichtspunkt des Deutungslehrens dokumentiert in: Müller, K.R. 1996, S.255 - 275.

er da Angst hat"¹. Gökan gibt auch zu erkennen, daß er den Ausbildungsberuf auf Geheiß seines Vaters gewählt hat und daß „er lieber aufhören und 'was anderes machen möchte“. Gökan's Aussagen nimmt Herr Bohlmann zum Anlaß, Gökan die Aufhebung des Ausbildungsvertrages nahe zu legen und einer Übernahme in ein Anlernverhältnis zum Maschinenbediener (Hilfsarbeiter) zuzustimmen. Gökan blockt diesen Vorschlag ab.² Er zeigt sich abwehrend, verunsichert. Für Herrn Bohlmann und Herrn Schwabe ist offensichtlich, daß Gökan vor seinem Vater Angst hat.

Herr Bohlmann und Herr Schwabe führen mit Gökan's Vater ein Gespräch. Dieser willigt mit aller Entschiedenheit nicht in eine Aufhebung des Ausbildungsvertrages ein. Auch der Betriebsrat, an den sich die beiden wenden, kann oder will ihnen nicht weiterhelfen und rät davon ab, die „Sache“ weiterzuverfolgen. („Da haben Sie keine Chance“!)

Herr Bohlmann und Herr Schwabe sind ratlos. Herr Schwabe erhofft sich von der Seminargruppe „Hilfe“, um aus der verfahrenen Situation herauszukommen.

7.6.3.2 Skizzierung der Fallbearbeitung

In der Fallbearbeitung wurde eine Reihe von Person-, Situations- und Beziehungsdeutungen herausgearbeitet, unter denen Ausbilder Schwabe seinen Fall sah und die ihm zur Rechtfertigung seines Handelns dienten. In der Fallbearbeitung wurden aber auch einige Deutungen herausgearbeitet, die **nicht** im Deutungshorizont von Herrn Schwabe lagen und die ihm im Hinblick auf ein Um-Deuten seines Fallverstehens - falls Herr Schwabe diese anderen Deutungen sich zueigen machen kann und will - angeboten wurden.

(1) Deutungen, die im Deutungshorizont von Ausbilder Schwabe liegen

* Herr Schwabe deutet, ebenso wie sein Ausbildungsleiter, Herr Bohlmann, den Auszubildenden Gökan als „lernunfähig“. Deshalb erscheint beiden ihr Interesse, ihn in ein Anlernverhältnis zurückzustufen, gerechtfertigt. In der Sinnwelt von Ausbilder Schwabe wie der von Herrn Bohlmann bedeutet die diagnostizierte „Lernunfähigkeit“ von Auszubildenden:

- der Hinweis auf die totale Vergeblichkeit und Hoffnungslosigkeit für jegliches pädagogisches Bemühen;
- das Freisprechen von jeglicher Eigenverantwortung bzw. jeglichem Eigenverschulden am Versagen des Auszubildenden.

* Herr Schwabe wie Herr Bohlmann übernehmen ihre Deutung von der „Lernunfähigkeit“ des Auszubildenden Gökan von Ausbilder Klinger. Die Frage, die sich in der Fallbearbeitung stellte, war: **Wie kam Herr Klinger zu seiner Deutung, Gökan sei lernunfähig, d.h. welchen Sinn ergibt diese Deutung im Horizont der Berufsaufgaben und Berufsanforderungen von Herrn Klinger?**

- Herr Klinger arbeitet an der Nahtstelle von Ausbildung und Produktion. Seine Aufgabe ist, auf der Grundlage der in der Ausbildung zuvor vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten den Auszubildenden **Produktionskompetenz** zu vermitteln. Herr Klinger macht dabei die Erfahrung, daß sich sein Ausbildungskonzept und sein Ausbildungsstil - die Auszubildenden emotional und sozial annehmend, sie einweisend, unterweisend und kontrollierend - als **erfolgreich** erweist. Erfolg besteht für ihn vor allem darin, die von seinem

¹ Aussage von Herrn Schwabe in seiner Fall Erzählung.

² „Von dem Punkt an hat er total umgeschwenkt“ (Schwabe).

Vorgesetzten täglich vorgegebene Anzahl von Maschinen umzurüsten - dabei keine Werkzeuge oder gar Maschinen zu beschädigen - und durch schrittweises Zurücknehmen seines unterweisenden und kontrollierenden Handelns die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Auszubildenden zu entwickeln.

- Der Auszubildende Gökan wird für Ausbilder Klinger mehr und mehr zu einem Problemfall, weil dieser seine Lern- und Leistungsanforderungen, d.h. immer selbständiger und kompetenter Maschinen umzurüsten, nicht erfüllt. Herr Klinger sieht sich pädagogisch herausgefordert und intensiviert seine Unterweisungen durch häufigere Zuwendungen und verstärkte Kontrolle. Das heißt: Herr Klinger deutet den bisherigen Mißerfolg seiner Ausbildungsbemühungen bei Gökan als **Mangel an Intensität pädagogischer und methodischer Hilfestellung**.
- Trotz dieser verstärkten Zuwendung von Ausbilder Klinger bleibt der Erfolg bei Gökan aus. Für Herrn Klinger bedeutet dies, seine Deutung des Mißerfolgs von Gökan als Mangel intensiver pädagogischer Betreuung umdeuten zu müssen. Dies gelingt ihm, ohne in Widerspruch mit seinem Selbstverständnis von seiner Arbeit zu kommen, dadurch, daß er **das Problem auf Gökan zurückführt**, es gleichsam seiner Person einverleibt, indem er ihn als „lernunfähig“ definiert. D.h. für Herrn Klinger ist Gökan ein **Begabungsproblem**. Mit dieser Deutung kann Herr Klinger Gökan der Ausbildungsabteilung „zur Entsorgung“ zurückgeben. Kritische Rückfragen seitens seines Abteilungsleiters hat er nicht zu befürchten, allenfalls Lob für sein verantwortliches Handeln gegenüber den ökonomischen Interessen des Betriebes.

* Ausbilder Schwabe und sein Ausbildungsleiter, Herr Bohlmann, können Klinger's Problemdeutung übernehmen, weil für sie die **pädagogisch-didaktische und auch soziale Kompetenz von Herrn Klinger** außer Zweifel steht. Herr Schwabe charakterisiert in der Fallbearbeitung Ausbilder Klinger geradezu als ein „Bilderbuch-Ausbilder“.

* Ausbilder Schwabe hatte in der Grundausbildung mit Gökan's Lernverhalten und Leistungen keine Probleme. D.h. seine Erfahrungen decken sich mit denen von Ausbilder Klinger nicht. Diesen (scheinbaren) Widerspruch kann Herr Schwabe dadurch auflösen, daß er Gökan's Lernschwierigkeiten als ein **Transferproblem** deutet: Gökan scheint „**intelligenzmäßig überfordert**“, wenn es darum geht, das in der Grundausbildung erworbene, weitgehend durch repetitives Lernen angeeignete Wissen in der Ernstsituation des Umrüstens von Maschinen anzuwenden. Mit dieser Auslegung spezifiziert Herr Schwabe die Deutung von Herrn Klinger, Gökan sei ein Begabungsproblem, zu einem „**Lerntypenproblem**“. Herr Schwabe kann somit seine andersartigen Erfahrungen mit Gökan gelten lassen, ohne die Problemdeutung von Ausbilder Klinger in Frage stellen zu müssen. Im Bewußtsein der Schlüssigkeit seiner Deutung der Zusammenhänge kann Herr Schwabe nun ohne moralische Bedenken handeln.

(2) **Herrn Schwabe in der Fallbearbeitung angebotene Deutungen, die außerhalb seines Deutungshorizontes liegen**

* **Die Deutung des Verhältnisses der Ausbildung zur Produktion als „Abhängigkeit“:** Als Ausbildungsleiter Bohlmann zum ersten Mal erfährt, daß es mit Gökan Lernschwierigkeiten gibt, **deutet** er die Situation so, daß er sich des Problems annehmen müsse und zum sofortigen Handeln aufgefordert sei. Obwohl Ausbilder Schwabe aufgrund seiner beruflichen Position nicht direkt von dem Konflikt berührt ist, **deutet** er die Situation ebenso wie Herr Bohlmann als eine **unmittelbare Pflicht** zum Handeln. Seine besondere Beziehung zum Ausbildungsleiter, diesen bei Ausbildungsschwierigkeiten zu unterstützen, lassen das

Engagement von Herrn Schwabe verstehen. Indem beide Ausbilder die Problemdeutung von Herrn Klinger übernehmen und dessen Interesse zu ihrem eigenen Interesse machen, verzichten sie auf ihre eigene pädagogische Problemdeutungskompetenz. Sie definieren damit ihre Beziehung zur Produktion als zweitrangig.

*** Die Deutung des Gespräches mit Gökan als Strategiespiel:**

Das Gespräch mit Gökan hatte zunächst den Charakter einer **Beratungssituation**. Herr Bohlmann und Herr Schwabe vermittelten Gökan den Eindruck, sich mit ihm „einfach mal so“ verständigen zu wollen. Im **Hintergrund** stand jedoch die Anforderung von Herrn Klinger, das Ausbildungsverhältnis mit Gökan zu lösen. „Als der Gökan aus seiner Sicht angedeutet hat, daß es für ihn Gründe gibt, die Ausbildung in Frage zu stellen, haben Sie, Herr Schwabe, diesen Teil seines Hinweises aufgenommen und haben die alte pädagogische Formel aktiviert: 'Ja wenn das so ist, wäre es doch in **Deinem besten Interesse**, daß wir gemeinsam schauen, daß das Ausbildungsverhältnis gelöst wird'. Mit diesem alten pädagogischen Trick, sage ich 'mal, haben Sie **Ihr Interesse**, ihn 'rauszuschmeißen, **verschleiert** und aus der ursprünglichen Beratungssituation entstand eine knallharte **Herrschaftssituation**, die der Gökan sofort gerochen hat. ... Was hier also ablief, war ein **Strategiespiel** ...“ (Fallberater).

*** Die Relativierung der Definition „Lernunfähigkeit“ und die Deutung der Ausbildungssituation als „angstmachend“:**

Die Deutung, Gökan sei „lernunfähig“, **entbindet** sowohl Ausbilder Klinger wie auch die Ausbildungsleitung von einer weiteren **pädagogischen Verantwortung** für das Lernen von Gökan.¹ Sie ermöglicht der Ausbildungsleitung auch, nicht weiter darüber nachdenken zu müssen, ob nicht doch - **gegen** die Problemdeutung von Ausbilder Klinger - die **Ausbildungssituation** und die Art, wie Ausbilder Klinger seine Unterweisungen gestaltet (Frage nach Klinger's **Ausbildungskonzept**) **Anteil an Gökan's Lernschwierigkeiten** haben. Die Deutungen und Fragen, die in dieser Hinsicht, d.h. im Hinblick auf mögliche Anteile von Ausbilder Klinger an Gökan's Lernproblemen von verschiedenen Teilnehmern in der Fallbearbeitung entwickelt wurden, hatten alle mit dem **Thema „Angst“** zu tun:

- Angst von Gökan, „an der Maschine zu versagen, weil jemand da ist, der ihn beobachtet und deshalb so eine Art Blockade entsteht“?
- Angst von Gökan vor „dem rauhen Ton, der in dieser Abteilung herrscht“?²
- Angst von Gökan vor den Lernformen von Ausbilder Klinger?³
- Angst von Gökan, an der Maschine zu versagen, „weil es sich um sehr teure Maschinen handelt“?
- Angst von Gökan vor dem Druck, der durch die Struktur, unter der in dieser Abteilung Ausbildung betrieben wird, zustande kommt?⁴

¹ „Wir hätten diesen Fall schon nach einer halben Stunde abschließen können, wenn wir der Deutung von Herrn Schwabe folgen. ... Vielleicht ist Gökan unfähig, aber was soll's? Wenn wir uns die andere Tür nicht öffnen und da etwas ausprobieren, sind wir möglicherweise nur dem eigenen Vorurteil aufgesessen, weil es halt sehr praktisch wäre, wenn der Gökan den Betrieb verläße, ... nur mit Pädagogik hat das Problem dann nichts zu tun, allenfalls mit den rechtlichen Möglichkeiten der Vertragsbeendigung.“ (Fallberater)

² „Vielleicht verkraftet Gökan diesen rauhen Ton nicht. Vielleicht ist er irgendwo blockiert, wenn er so eine Arbeit bekommt, immer Angst hat, etwas falsch zu machen.“

³ „Man sollte die Lernformen von Klinger anschauen, inwieweit sie Angst fördern oder Angst abbauen.“

⁴ „Mir scheint auch deutlich, daß die Verhaltensweisen von Klinger, bei aller Liebenswürdigkeit, mit dem Produktionsdruck im Rücken und dem Ärger, abends nacharbeiten zu müssen, im Kern dasselbe erzeugt. Kein böser Wille, die Struktur, unter der hier ausgebildet wird, wird über den Klinger auf den Gökan weitergegeben - ein weiterer Faktor, wo der Gökan Angst kriegt.“

- Angst von Gökan vor dem Druck, den sein Elternhaus (vor allem sein Vater) auf ihn ausübt?
- (Und zuletzt hinzukommend:) Angst von Gökan vor der Ausbildungsleitung, die die Auflösung seines Ausbildungsverhältnisses betreibt?

In der Konstellation dieser verschiedenen, aufeinander bezogenen und sich verstärkenden Ängste und angsterzeugenden Situationen, mit denen Gökan konfrontiert ist, offenbart sich in der Sicht des Fallberaters der **Kern des Fallproblems** „unter dem Strich“ so: „Für mich kommt heraus, wer Angst hat in der Lernsituation, der ist blockiert“.

7.6.3.3 Das Interview:¹ Herrn Schwabe's Arbeit als Ausbilder im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - Die Wende im „Fall Gökan“ und die Neugestaltung des Ausbildungskonzeptes für die produktionsnahe Ausbildung

Vorbemerkung: Ausbilder Schwabe und sein Ausbildungsleiter Bohlmann haben auf der Grundlage der Fallbearbeitung, über die Herr Schwabe im Anschluß an das Seminar Herr Bohlmann berichtete, das „Problem Gökan“ neu „angepackt“. Herr Schwabe erzählt im Interview sehr ausführlich und konkret, was im einzelnen die beiden in die Wege geleitet haben und wie sich der „Fall“ entwickelt hat.

Das Vorgehen und die einzelnen Arbeitsschritte von Herrn Schwabe und Herrn Bohlmann stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Darlegung. Sie geschieht in einer **zusammenfassenden** Form. An diese schließt die wörtliche Wiedergabe einiger Gesprächspassagen an, die keines Kommentars bedürfen, da **der Text für sich selbst spricht** und der Leser selbst nachvollziehen kann, wie sich der Lern- und Bildungsprozeß von Herrn Schwabe entwickelte und welche Bedeutung dabei der Fallbearbeitung mit den unterschiedlichen Deutungsangeboten zukam.

Hof (H) leitet das Gespräch ein: „Also, mir geht's eigentlich um zwei Dinge: Erstens um einen Rückblick zu Ihrer Einschätzung dieses Fortbildungskonzeptes, das ist das eine, und zum zweiten um Ihre Erfahrung mit Ihrem Fall, speziell mit dem „Fall Gökan“, den Sie uns ja erzählt haben und wo ja am Ende der Fallbearbeitung Ihnen auch ein paar Anregungen gegeben wurden, was Sie machen könnten. Mein Vorschlag ist, daß wir uns erst dem Fall zuwenden und Sie vielleicht zunächst mal von sich aus ganz frei und locker erzählen, wie Sie die Geschichte sehen“

Schwabe (Sch): „Gut, das Problem war ja der Gökan, also wir haben geglaubt, was uns halt der Ausbilder immer so gesagt hat, der Herr Klinger, Vorortausbilder in der Teilefertigung. Wir waren ja zum Schluß so weit, daß wir gesagt haben: 'Der junge Mann ist nicht geeignet für den Beruf, das klappt hinten und vorne nicht'. Und nach dem Seminar, .. also während dem Seminar sind wir eigentlich so da d'raufgekommen, daß es wahrscheinlich ein Problem zwischen dem Auszubildenden und diesem Vorortausbilder ist. Und so hat sich das eigentlich dann danach herauskristallisiert.“

H: „Tatsächlich?“

Sch: „Ja. Also, ich bin dann, ich hab' dann den Tip ja gekriegt auf dem Seminar, von mehreren, von Ihnen, vom Herrn Valentin und auch von der Frau Lingen, daß man eben erst mal mit dem Ausbildungsleiter reden soll und so weiter. Das habe ich auch gemacht. Ich habe mich mit dem

¹ Das Interview mit Herrn Schwabe wurde etwa ein Jahr nach Abschluß der Fortbildungsveranstaltung durchgeführt. Interviewer war Herr Hof.

Herrn Bohlmann zusammengesetzt, habe ihm den Fall so geschildert, jetzt wie wir ihn im Seminar besprochen haben und wir haben eben überlegt, was wir machen können. Gut. Dann sind wir hergegangen“

Ausgangsthesen:

In dieser einleitenden Gesprächsszene werden von Herrn Schwabe **zwei Grundgedanken** aus der Fallbearbeitung angesprochen, die er sich im Anschluß an das Seminar offensichtlich zu eigen gemacht hat:

* Die ursprüngliche Deutung, Gökan sei „lernunfähig“, wurde von Herrn Schwabe probe-weise zugunsten der Deutung aufgegeben: **Die Lernschwierigkeiten Gökans haben vor allem etwas mit der „angstmachenden“ Ausbildungssituation zu tun.** (Daß diese Deutung sich im weiteren Verlauf der Fallentwicklung bestätigte, wird von Herrn Schwabe an dieser Stelle bereits angedeutet.)

* Die Deutung im Seminar, sich als Ausbilder „vor den Karren von Ausbilder Klinger spannen gelassen zu haben“ und dadurch die eigene pädagogische Urteilskompetenz vorschnell aufgegeben zu haben, wurde übernommen. Sie führte zu dem Bestreben, die eigene **Handlungssouveränität bei der Konfliktregelung in Ausbildungsfragen wiederzugewinnen.** Letztlich mündete sie in die Neugestaltung des Ausbildungskonzeptes für die produktionsnahe Ausbildung.

Diese beiden Deutungen bestimmten das Handeln von Bohlmann und Schwabe in seiner Richtung und in seiner Abfolge:

1. Die Seminardeutung, das taktisch-strategische Handeln gegenüber Gökan sei Teil des Problems, wird angenommen. Ausbilder Schwabe führt deshalb mit Gökan ein neues Gespräch, in dem er ihm anbietet, ihm zu helfen, seine Lernschwierigkeiten zu überwinden. Dabei wird Gökan auch mitgeteilt: *„Daß wir Deinen Vater eingeschaltet haben, war nicht so klug. Wir haben das eingesehen, das war vielleicht ein Fehler.“* Schwabe weiter: *„Das war für Gökan dann auch kein Thema mehr. Er hat, glaube ich, jetzt wieder Vertrauen zu uns, weil, ich denk' schon, er war so weit, daß er nichts mehr gesagt hat. Wenn er Probleme gehabt hat, hat er es bestimmt nicht mehr gesagt, weil er Angst gehabt hat, die wollen mich loshaben.“*
2. Das Gespräch hatte auch den Zweck, die Seminardeutung, Gökan habe vor der Ausbildungssituation Angst, zu überprüfen. In diesem Gespräch hat Gökan offen ausgesprochen, daß er Angst vor Klinger hat, weil Klinger immer gefordert habe, *„aufzupassen und nichts kaputt zu machen“*. Ausbilder Schwabe: *„Dies hat Gökan soviel Angst bereitet, daß er sich überhaupt nicht getraut hat, irgend etwas zu machen“*.
3. Bohlmann/Schwabe erstellen für Gökan einen Ausbildungsplan, um seinen Lernschwierigkeiten Rechnung zu tragen:
 - Gökan kommt für eine gewisse Zeit zu Schwabe in die Ausbildungswerkstatt, um die Angst zu verlieren und fachliche Lücken auszugleichen.
 - Gökan kann nochmals am Computerprogramm lernen, um „angstlos“ an der Maschine lernen und arbeiten zu können.
 - Gökan kommt dann zu zwei Einrichtern, von denen die Ausbilder Bohlmann/Schwabe die Einschätzung haben, daß sie *„mit Jugendlichen gut umgehen“* können. Jeder der Einrichter soll Gökan 4 Wochen ausbilden. Die Einrichter sind damit einverstanden.

4. Bohlmann/Schwabe versuchen, Klinger davon zu überzeugen, daß man es mit Gökan nochmals versuchen sollte, ohne ihn jedoch schon über ihren Ausbildungsplan für Gökan zu informieren. „Die Fronten haben sich unheimlich verhärtet“. Klinger bestand auf seiner Deutung des Problems: „Das hat keinen Sinn mit dem Gökan, der ist nicht geeignet für den Beruf!“. Klinger kam nicht auf die Idee darüber nachzudenken, welchen Anteil er an den Lernschwierigkeiten Gökan's haben könnte. Aber Klinger fragt bei Schwabe an, ob dieser nicht eine Problemlösung anbieten könne.
5. Schwabe schlägt Klinger vor, ihm Gökan „abzunehmen“ und begründet dies mit der Belastung von Klinger. Klinger stutzt, weiß nicht, wie er reagieren soll, aber er willigt ein.
6. Der Meister in der Produktion will zu dieser Zeit, ohne Bezug zu der Fallsituation, Klinger aus der Ausbildung abziehen, um ihn in der Produktion als Schichtmeister einzusetzen. Die hohe fachliche Qualifikation von Klinger erscheint der Produktion als Überqualifizierung für die Ausbildungstätigkeit. Klinger gibt die Ausbildung ab, mutmaßt jedoch, ebenso wie Gökan, daß die Ausbildungsabteilung hinter seiner Ablösung stecken könnte.
7. Bohlmann/Schwabe nutzten den Wechsel in der Ausbilderfunktion, um ein neues Ausbildungskonzept einzuführen: Die Auszubildenden „rotieren“ bei den Einrichtern in der Produktion. Begründung: Die zu lange Bindung der Auszubildenden an eine Personen mit den in der Fallgeschichte erwachsenen Nachteilen soll vermieden werden.
8. Schwabe holt Gökan in die Ausbildungswerkstatt.
9. Gökan kommt zu einem Einrichter, der Türke ist. Dieser stellt fest: „Gökan braucht zwar doppelt so lange wie die anderen Auszubildenden - aber wenn er es kapiert hat, dann kann er es“.
10. Gökan wechselt entsprechend des neuen Ausbildungskonzeptes zu einem anderen Einrichter, der einen anderen Typ von Maschine umrüstet. Es gibt keine Probleme.
11. Die Ausbildungsabteilung setzt durch: Sie bekommt eine eigene Maschine, die aus der Produktion ausgemustert wird. Diese kommt in einen eigenen Raum, wo die Auszubildenden ohne Angst, Schäden zu verursachen bzw. die Produktion zu behindern, üben können.

Ausbilder Schwabe im Interview: „Wir sind uns jetzt sicher, daß das wirklich das Problem war, obwohl das von Anfang an eigentlich ganz anders ausgesehen hat. Wir waren ja so weit und haben g'sagt, der soll aufhören mit der Ausbildung, das bringt nichts. Heute sind die Schulnoten von Gökan gut, die Leistungen, wenn man mit den Einrichtern spricht, sind zufriedenstellend, also gibt's eigentlich im Moment keine Probleme mehr.“

Ausbilder Schwabe zieht für sich Bilanz: „Am Anfang war das Problem, daß man sich gleich von Anfang an zu sehr auf den Ausbilder verlassen hat. Man also nur von seinem Redensagen: 'Der kann nicht einmal eine Schraube richtig anziehen', sich hat leiten lassen. Ich bin mit dem Gefühl in das Fortbildungsseminar gegangen, der Gökan ist echt überfordert, wir tun dem einen Gefallen, wenn er die Ausbildung abbricht und etwas anderes macht. Das war unsere Meinung.“

H: „Was hatten Sie denn vor dem Hintergrund dieses Gefühls erhofft, Sie haben uns den Fall angeboten, was war Ihre Hoffnung, was da 'rauskommen soll durch die Fallbearbeitung?“

Sch: „Hilfe halt (lacht), denn wir haben ja gewußt, es geht nichts mehr, wir haben gewußt, der Vater ist nicht einverstanden, ich habe mir erhofft, Anregungen zu kriegen, wie ich das Problem lösen kann.“

H: „In die Richtung, daß das Ausbildungsverhältnis von Gökan gelöst wird?“

Sch: „So ungefähr, in die Richtung wahrscheinlich.“

H: „War für Sie der Fall und die Lösung relativ klar schon entschieden, vorentschieden jedenfalls?“

Sch: „Ja. Und die andere Lösung war irgendwo weit weg, an sowas haben wir gar nicht gedacht, habe ich auch persönlich gar nicht gedacht.“

H: „Würden Sie die Sicht, die ich Ihnen jetzt anbiete, mittragen können, wenn ich sage: Dieser Fall, als sie ihn mitgebracht haben, war relativ klar, eindeutig, ich sag' mal 'tot', und er wurde im Seminar verlebendigt. Kann man das so sagen?“

Sch: „Ja, eigentlich schon.“

H: „In welcher Weise, wenn man mal das Bild vom „lebendiger werden“ nimmt, in welcher Weise, meinen Sie denn, ist dieser Fall lebendiger geworden?“

Sch: „In dem Moment, wo eben andere, Außenstehende, das ist glaub' ich das ganz Wichtige, Außenstehende, da mit 'rein gebracht worden sind, die gedanklich nicht so mit dem Fall verwurzelt waren, die vielleicht doch auch ganz anders denken oder die eben wie Sie Erfahrungen mit solchen Fällen haben und eben dann die Fallbearbeitung 'rausgebracht hat, daß es doch vielleicht ein ganz anderes Problem ist. Da, in dem Moment, habe ich selbst gemerkt, Mensch, da haben wir eigentlich Fehler gemacht.“

H: „Wenn Sie Ihr Gefühl mit der Fallsituation jetzt beschreiben?“

Sch: „Im Moment bin ich in der Hinsicht sehr zufrieden, weil es doch eine gute Wendung eigentlich genommen hat. .. Die Lösung ist mir lieber als die andere.“

H: „Bringen Sie diese Lösung besser mit Ihrem Selbstverständnis als Ausbilder in Einklang?“

Sch: „Ja, auf jeden Fall. Und wir sind auch mittlerweile, gerade durch das Seminar, ich glaube, das auch von Herrn Bohlmann sagen zu können, mehr auf dem Standpunkt, gerade solche Fälle, muß man ganz klar sagen, gerade solche Fälle sollten eigentlich Herausforderungen für uns sein. Also, das ist unser Job. Nicht nur der normale Ausbildungsverlauf, sondern auch mit Problemen, mit solchen Fällen fertig zu werden. Und da werden wir in Zukunft nicht so schnell resignieren und mit Auflösung oder sonst etwas kommen, sondern versuchen, das anders zu lösen.“

7.6.4 FRAU MENZEL

„Ideen aufgreifen können und zuhören lernen, neugierig sein - das hab' ich eben versucht umzusetzen.“

Frau Menzel ist Ausbildungsleiterin in einem größeren Ausbildungsbetrieb im Bereich Industriekaufmann / Industriekauffrau.

7.6.4.1 Der Fall

Ein nebenberuflicher Ausbildungsbeauftragter (Herr Gräber) lehnt das von der Ausbildungsleiterin (Frau Menzel) eingeführte Beurteilungsverfahren (kriteriengebundenes Ankreuzverfahren) ab. Er beurteilt eine Auszubildende nach deren Meinung „ungerecht“, die sich bei der Ausbildungsleiterin darüber beschwert. Frau Menzel spricht den Ausbildungsbeauftragten auf den Sachverhalt an. Herr Gräber zeigt sich bei diesem Gespräch sehr verärgert über das Vorgehen der Auszubildenden. Diese bekommt dadurch zusätzliche Schwierigkeiten mit ihm. Die Versuche von Frau Menzel, die Situation zu „bereinigen“, führen zu immer neuen und schwierigeren Verwicklungen. Die Beziehungen werden schlechter statt besser, das Problem mit der „ungerechten Beurteilung“ kann sie nicht lösen. Auch im Hinblick auf Herrn Gräber's Kritik am Beurteilungsverfahren kann sie keine Problemlösung erkennen. „*Er würde beispielsweise gerne verbale Beurteilungen abgeben. Ich selbst habe gewisse Ziele, die ich mit dem Beurteilungssystem verfolge, das klassifiziert und vorgegeben ist, um Entwicklungen feststellen zu können und auch Vergleichbarkeiten herzustellen. Da sind die Interessenlagen ja äußerst unterschiedlich.*“

7.6.4.2 Skizzierung der Fallbearbeitung¹

Die Fallbearbeitung konzentrierte sich auf **zwei zentrale Fragestellungen**:

- (1) Welche Bedeutung für die Konfliktentstehung und den Konfliktverlauf haben die (unterschiedlichen) Vorstellungen der Ausbildungsleiterin und des Ausbildungsbeauftragten Gräber, was den Stellenwert und das Verfahren des von Frau Menzel eingeführten Beurteilungssystems betrifft?
- (2) Welche Bedeutung für die Konfliktentstehung und den Konfliktverlauf hat das (angespannte) Beziehungsverhältnis der beiden?

Die in der Fallbearbeitung entwickelten Deutungen, Werte- und Kommunikationsmuster von Frau Menzel und Herrn Gräber werden im folgenden im Hinblick auf diese beiden Fragestellungen in gebündelter und knapper Form nachgezeichnet.

(1) Deutungen und Deutungsmuster von Frau Menzel und Herrn Gräber im Hinblick auf das Beurteilungssystem

*** Für Frau Menzel hat die Beurteilung von Auszubildenden einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Ausbildungskonzept:**

Das von Frau Menzel eingeführte Beurteilungsverfahren (Ankreuzen von kriterienbezogenen Fragevorgaben) erlaubt ihr, die von den verschiedenen Beurteilern gelieferten Informationen über die Auszubildenden zu quantifizieren, miteinander zu vergleichen „und einen *chronologischen Trend bei den Auszubildenden festzustellen*“. Darin sieht Frau Menzel die Möglichkeit, den **Lernfortschritt** der Auszubildenden zu kontrollieren und gegebenenfalls steuernd einzugreifen. Sie stellt ihr Beurteilungsverfahren ausdrücklich in den Dienst, damit ihre Auszubildenden zu **fördern**.

Diese Ziele des Beurteilungssystems sind Frau Menzel so wichtig, daß sie bei der Beurteilungsform zu keinerlei Zugeständnissen an ihre betrieblichen Kritiker (vor allem die Ausbil-

¹ Vgl. hierzu auch den Artikel von Müller, K.R. 1993 (b), S.16 - 21, an den sich die folgende Darstellung der Fallbearbeitung in Teilen eng anlehnt.

dungsbeauftragten) bereit ist. Innerhalb des von ihr definierten Rahmens will sie allerdings Verbesserungsvorschläge zulassen. Auf ihre diesbezüglichen Anfragen hin kommt aber kein einziger Vorschlag von den Ausbildungsbeauftragten.

*** Die Sinnzuweisung von Frau Menzel kann Herr Gräber nicht teilen; der Stellenwert der Beurteilung ist für ihn relativ gering:**

Herr Gräber plädiert für ein „offenes“ Beurteilungsverfahren, das dem urteilenden Ausbilder freie Hand läßt (im Sinn eines „Wort-Gutachtens“). Er fühlt sich durch Frau Menzel in seiner Beurteilungskompetenz eingeschränkt, gegängelt, möglicherweise auch bevormundet. Für Herrn Gräber darf durch die Beurteilung der Auszubildenden auf keinen Fall eine Art Kontrolle seiner eigenen Tätigkeit als Ausbildungsbeauftragter oder des Geschehens in der Fachabteilung erfolgen. Frau Menzel hat aus seiner Sicht **nicht das Recht, ihn zu kontrollieren, Anweisungen zu geben oder ihn gar zu sanktionieren.**

*** Im Interesse der Auszubildenden hat für Frau Menzel die Ausbildung in den Fachabteilungen Vorrang gegenüber dem Tagesgeschäft:**

Sie erwartet von den Abteilungsleitern und insbesondere von den Ausbildungsbeauftragten, daß sie diese Sichtweise übernehmen. Ausbilden heißt für Frau Menzel u.a., sich Zeit für die Belange der Auszubildenden zu nehmen, auf die Jugendlichen zuzugehen, sie in ihrer Situation zu verstehen; **Ausbilden heißt für sie vor allem fördern.** Auch die Beurteilung der Auszubildenden in den Abteilungen sollte in erster Linie deren Förderung dienen, indem die Ausbildungsbeauftragten mit den Auszubildenden „detailliert darüber sprechen“, ihre Beurteilungen „erklären“ und mit ihnen auch darüber „diskutieren“.

*** Demgegenüber steht für Herrn Gräber die Ausbildung vor allem in einer Dienstfunktion für die Erledigung der Tagesgeschäfte in der Abteilung:**

Er erwartet von den Auszubildenden, daß sie sich bestmöglichst in die täglichen Geschäftsgänge integrieren. Die Arbeitsüberlastung und die daraus resultierende Arbeitshektik zwingt zu bedingungslosem Einsatz aller Mitglieder der Abteilung - die dazu notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten setzt er bei den Auszubildenden eher voraus. Bringt ein Jugendlicher diese Voraussetzungen nicht, reagiert er verständnislos, manchmal auch aggressiv. **Jugendliche im Interesse der Abteilung zu fordern, ist sein Bemühen, sie zu fördern, nicht sein vorrangiges Anliegen.**

Diese in der Fallbearbeitung zur Sprache gebrachten Deutungen und Wertvorstellungen von Frau Menzel und Herrn Gräber, mit denen sie auf gegensätzliche Weise ihre betriebliche Arbeits- und Ausbildungssituation besetzen, sind Ausdruck ihrer ganz unterschiedlich konstruierten (Sinn-)Welten, die zunächst kaum verschränkt erscheinen. Dies im Gespräch zu leisten, stellt eine besondere Herausforderung für beide dar. Daß dies bisher nicht gelungen ist, wird aus den Gesprächen erkennbar, die Frau Menzel und Herr Gräber miteinander geführt haben. Diese wurden in der Fallbearbeitung näher beleuchtet.

(2) Das Beziehungsverhältnis von Frau Menzel und Herrn Gräber

*** Das Erstgespräch¹ in der Bedeutungsperspektive von Frau Menzel:**

In das Gespräch mit Herrn Gräber war Frau Menzel - so ihre Situationsdefinition - zunächst „ganz offen“ gegangen. Tatsächlich war Frau Menzel zumindest in zweierlei Hinsicht **festgelegt:**

¹ Frau Menzel berichtet über zwei Gespräche, die sie mit Herrn Gräber geführt hat. Das erste erfolgte im Anschluß an die Beschwerde der Auszubildenden, das zweite war ein Telefongespräch.

- Sie wollte herausfinden, wie genau Herr Gräber ihre verschiedenen Vorgaben, insbesondere die Beurteilung mit der Auszubildenden zu „diskutieren“, umgesetzt hatte;
- sie wollte von Herrn Gräber eine Rechtfertigung für sein Verhalten, nachdem sie - wie von ihr erwartet - festgestellt hatte, „daß Herr Gräber das nur so aus Zeitmangel ziemlich oberflächlich gehandhabt hat und die Beurteilung eigentlich nicht durchgesprochen, sondern der Azubine nur vorgelegt und ihr gesagt hat, welche Punkte angekreuzt worden wären“.

In die **Rechtfertigungsposition** gedrängt, kommt Herr Gräber nach Meinung von Frau Menzel in **Begründungsnotstand** und zieht sich auf das im Betrieb gängige Argument des „**Zeitmangels**“ zurück. Damit hat er sich dem sachlichen Einflußbereich von Frau Menzel entzogen, er ist für sie nicht mehr erreichbar, das Gespräch auch nicht weiterführbar. (Aus der Sinnperspektive von Herrn Gräber war dies eine „vernünftige“ Strategie in einer für ihn schwierigen Gesprächssituation. Er verschaffte sich damit gegenüber der Ausbildungsleitung jenes Stück Selbständigkeit, die ihm im Beurteilungsverfahren verweigert wurde, ohne daß er in dieser Situation einen offenen Konflikt mit der Ausbildungsleitung riskierte.)

Frau Menzel glaubt, im Beurteilungskonflikt in der besseren Position zu sein. Ihr geht es um Sachlichkeit und „**gute, griffige Argumente**“. Beides hat sie im Gespräch demonstriert. Herrn Gräber sind die Argumente ausgegangen und er geriet in eine „**angeheizte Situation**“. „Also er ist da letztendlich von seiner Meinung wenig abgerückt, obwohl wir die einzelnen Themen diskutiert haben.“

* **Die Gespräche¹ „jenseits“ der Bedeutungsperspektive von Frau Menzel - die Deutung der Beziehung als Machtkampf:**

Im Versuch, sich die von Frau Menzel berichteten Sachverhalte des Gesprächsverlaufs näher anzuschauen, rückte in der Fallbearbeitung das **Beziehungsverhältnis** als Thema verstärkt ins Blickfeld mit der Folge, daß der Konflikt zwischen Frau Menzel und Herrn Gräber in einem neuen Sinnzusammenhang gesehen wurde.

Das **machtvolle Auftreten** von Frau Menzel als Ausbildungsleiterin sowie die „**heftige Reaktion**“ von Herrn Gräber, als ihn Frau Menzel im Verlauf des Gesprächs zur Rechtfertigung zwingt, werden als Hinweis gedeutet, daß es in diesem Beurteilungskonflikt um mehr - oder anderes - als das Austragen von Sachdifferenzen geht. Sie werden als Ausdruck einer **latenten Spannung** gesehen, unter der die Beziehung dieser beiden Personen steht: „Das war dann auch dieses persönliche Gespräch, so 'ne etwas angeheizte Situation, also das Gespräch vorne weg, das Telefongespräch, war recht sachlich gewesen, aber zum Schluß dann war das wieder 'ne Situation, daß er (Herr Gräber) sehr angespannt war und ich den Eindruck hatte, es bringt ihm eigentlich nichts, da jetzt weiter zu diskutieren und hab' dann angeboten, daß man noch 'n Gespräch führt. Es war allerdings noch nicht gewesen.“

Diese Spannung herauszuarbeiten war ein Teil der Verstehensprozesse in der Fallbearbeitung. Sie hat ihre mögliche Ursache in der noch **offenen Frage, welche der gegensätzlichen Definitionen der Arbeits-, Ausbildungs- und Beurteilungssituationen sich letztlich durchsetzen wird**. Herr Gräber scheint nicht bereit zu sein, sich ohne Kampf den Vorstellungen der Ausbildungsleitung einfach anzupassen bzw. sich unterzuordnen. Mit dieser Sichtweise ist in der Beziehung zwischen Frau Menzel und Herrn Gräber latent die **Machtfrage** eingeführt. Sie lautet: **Wer kann den anderen dazu zwingen, etwas zu tun, was dieser, aufgrund seiner eigenen Einsichten, nicht tun möchte?**

¹ Gemeint ist das zuvor angesprochene Gespräch sowie das in der vorangegangenen Anmerkung erwähnte Telefonat.

Frau Menzel und Herr Gräber spielen, indem sie sich über die „ungerechte Beurteilung“ einer Auszubildenden auseinandersetzen, im Kern das **Machtspiel**. Sie definieren im Konflikt ihre **betriebliche Positionen** (das Verhältnis von Ausbildungsleitung und Ausbildungsbeauftragten), die durch die formale Organisation offenbar nicht so festgelegt sind, als daß nicht erhebliche Interpretationsspielräume bestünden. Die ungeklärte Beziehung zwischen Frau Menzel und Herrn Gräber lähmt bzw. verhindert die Klärung der Sachfrage „ungerechte Beurteilung“.

(3) Der Handlungsplan von Frau Menzel als Ergebnis der Fallbearbeitung

Am Ende des Seminars hat Frau Menzel einige Projekte, Prinzipien und Ziele formuliert, deren Umsetzung in ihre Arbeit sie sich zur Aufgabe gemacht hat. Der Bezug zu ihrem Fall und der Fallbearbeitung ist unschwer zu erkennen:

1. „Ich will arbeiten an mir bei folgenden Projekten:

- a) Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten suchen (dabei: Rollenverständnis klären!)
- b) Stellenwert der Ausbildung (Artikel in der Betriebszeitschrift, Infos an X Z)
- c) Beurteilungswesen weiterentwickeln

2. Prinzipien: Ideen anderer aufgreifen, Raum schaffen

3. Ziele: Erfahrungsaustausch fördern Handlungskompetenzen entwickeln

4. Zeitrahmen: Beginn sofort Endpunkt: 1 a) und 1 b) kurzfristig 1 c) mittel-/ langfristig“

Ob und wie weitreichend Frau Menzel ihre Projektvorhaben umgesetzt hat, war u.a. Thema des Interviews, das etwa ein halbes Jahr später stattgefunden hat.

7.6.4.3 Das Interview:¹ Frau Menzel's Arbeit als Ausbildungsleiterin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - die Orientierung an Prinzipien kollegialer Zusammenarbeit als neue Handlungsmaxime

Gesprächsszene 1: „um aus deren Sicht Gespräche zu führen“ - Frau Menzel's Seminargestaltung mit den Ausbildungsbeauftragten gemäß ihrer Projektabsichten

Valentin (Va): „Wir könnten mal mit der Frage beginnen, was sich inzwischen getan hat bei Ihnen in Ihrer Arbeit hier als Ausbildungsleiterin seit dem Seminar, was gelaufen ist, was passiert ist, daß Sie da ein bißchen erzählen ... und wenn Sie wollen, können Sie auch einen Bezug zum Seminar herstellen.“

Menzel (Me): „Ja, mein Aktionsplan², den hatte ich versucht mir auch immer wieder vor Augen zu führen, da steht beispielsweise unter Punkt 1: 'Ich will arbeiten an mir zum Beispiel, indem ich die

¹ Das Interview wurde von Herrn Valentin durchgeführt.

² Frau Menzel bezieht sich auf den oben erwähnten Handlungsplan, in dem sie am Ende des Seminars ihre Projektvorhaben aufgeführt hatte.

Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten suche' (Herr Valentin hängt den Aktionsplan an die Wand) Die Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten hab' ich umgesetzt, indem ich in diesem Zeitraum zwei Seminare anberaume für Ausbildungsbeauftragte, um aus deren Sicht Gespräche zu führen und auch mal Probleme, die die haben, an mich gesammelt heranzutragen und auch insgesamt 'n Stellungnahme zu kriegen, wie sie die Ausbildung sehen. Gleichzeitig sollte natürlich auch von meiner Seite dadurch die Chance gegeben werden, mal darzustellen, wie ich die Ausbildung sehe."

Va: „Haben Sie das Seminar geleitet?“

Me: „Mm, ich hatte allerdings noch einen Referenten, der Jugendpsychologie gemacht hat oder auch Dinge wie ein Kritikgespräch zu führen und so ähnliche Dinge. So die Philosophie der Ausbildung und diese Themen, die hab' ich selber behandelt im Seminar, auch vor dem Hintergrund, daß ich die Kommunikation mit den einzelnen suche, zumal die ja in allen möglichen Abteilungen verstreut sind.“

Va: „Und die Themen, haben Sie die selbst ausgesucht? Oder unter welchem Motto stand das Seminar?“

Me: „Da möchte ich wieder Bezug nehmen auf meinen Aktionsplan. Ich hab' unter Punkt 2: 'Bestimmte Prinzipien' mal versucht, die auch zu verwirklichen, nämlich 'Ideen anderer aufgreifen und zuhören lernen, neugierig sein' - dieser Begriff 'neugierig sein', der hat mir so gut gefallen in dem Seminar, zumal ich ja ein Typ bin, der gerne selber redet. Dieses Zuhörenkönnen, Ideen anderer aufgreifen, das hab' ich eben versucht, in diesem Seminar umzusetzen, indem ich nicht die Themen vorgegeben habe, sondern in einer Einführung, wie eben Ausbildung bei uns, wie ich sie sehe, als Gruppenarbeit die Themen hab' erarbeiten lassen, die für die einzelnen interessant erschienen. Und die wurden eben dann auch behandelt, die da kamen, natürlich Themen wie 'Beurteilungsbogen', der ja jetzt von meiner Seite auch sehr intensiv auf diesem Seminar behandelt wurde, und auch diese Beziehungen, die Stellung des Ausbildungsbeauftragten innerhalb der Abteilung, die Stellung des Ausbildungsbeauftragten zu mir als Ausbildungsleiterin. Diese Themen, die eigentlich in diesem Seminar damals angesprochen wurden, die kamen unaufgefordert, und das war dann eigentlich ein schönes Feedback auch für mich ...“

**Gesprächsszene 2: „das war nicht ein Seminar von oben herab“
- eine kurze Bilanzierung des Seminars**

Me: „Aber es war mit 'ne Motivation aus diesem Seminar 'raus², daß ich das jetzt anpack' (...)³, das in dieser geänderten Form mache, und ich muß sagen, auch gerade die Themen offen zu lassen, das hat sich sehr bewährt und hat natürlich das Seminar auf 'ne ganz andere Schiene gebracht. Ja, das war nicht ein Seminar von oben herab, sondern das war wirklich ein Miteinander ... und es ist auch ein schönes Erlebnis zu sehen, mit welcher Überzeugung diese Ausbildungsbeauftragten 'rausgegangen sind aus dem Seminar, und für sie war in diesem Moment die Ausbildung das Wichtigste an ihrem Job.“

**Gesprächsszene 3: „ob sich's dabei vielleicht nicht um Ausspielen von Macht handelt“
- Frau Menzel's Rückerinnerung an die Deutungsangebote in ihrem Seminarfall**

¹ Frau Menzel verdeutlicht an einer späteren Stelle des Gesprächs, daß es sich um „ein dreitägiges Seminar“ handelte, „das zweimal stattfand“.

² Sie meint das „fallorientierte Fortbildungsseminar“.

³ (...) bedeutet, daß bei der Transkription ein Satzteil nicht verstanden wurde.

Va: „Es kamen (hinsichtlich des Seminarfalles von Frau Menzel) viele Deutungsangebote, die sich auch auf sehr unterschiedliche Aspekte bezogen haben. Welches dieser Deutungsangebote war Ihnen vielleicht am wichtigsten beim Fallverstehen?“

Me: „Also das Wichtigste oder dasjenige, das mir am meisten im Gedächtnis geblieben ist und mich auch am meisten zum Nachdenken angeregt hat, das war an für sich die Frage, ob sich's dabei vielleicht nicht um Ausspielen von Macht handelt. Und da ist sicherlich 'was dran, ja. Wobei man natürlich jedes Problem oder eine Vielzahl von Problemen, die sich im Betrieb entwickeln, darauf reduzieren kann. Aber das war mir auch, nachdem ich das gehört hab', naja, da hab' ich in mich 'reingehorcht, konnt' ich das natürlich nicht verneinen (...) also das war sicherlich berechtigt, das muß ich sagen. Allerdings, das ist in dem Seminar auch 'rausgekommen, ich bin in manchen Dingen oder in manchen Situationen auch jemand, der sich nicht zu Tode diskutiert, ja, und der dann irgendwann mal sagt: 'Jetzt ist Schluß, wir machen das so', ja. Es erleichtert in vielen Fällen die Arbeit, und ich muß sagen, ich hab' g'rade mit Auszubildenden oft die Erfahrung gemacht oder auch mit Ausbildungsbeauftragten, daß sie gerne jemanden haben, der ihnen die Entscheidung abnimmt, ja, der dann aber auch dafür den Kopf hinhält.“

**Gesprächsszene 4: „dieses Thema („Beurteilung“) nochmal zu besprechen und eventuell auch ganz neu zu überdenken“
- die Überarbeitung des Beurteilungssystems in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbeauftragten**

Me: „Ich hab' mir im Rahmen des Seminars die Frage, 'wer aus der Seminargruppe trifft sich mit wem? und wer ruft wen an?' mitnotiert ... und ich hab' verschiedenen Herrschaften, zu denen ich eine besondere Wellenlänge hatte in diesem Seminar, 'ne schöne Weihnachtskarte geschickt, und es kam auch einiges zurück, und ich hab' von verschiedenen, ich mein' von drei Teilnehmern aus dem Seminar, deren betriebsinterne Beurteilungsbögen geschickt gekriegt. Das ist natürlich schon 'ne sehr schöne Sache, zumal das ja letztendlich vertraulich ist. Da hab' ich mich sehr d'rüber gefreut. Und anhand dieser Unterlagen aus den andern Firmen werd' ich dann das Thema 'Beurteilungen' nochmal überprüfen und mal ganz neu überlegen. Und da hab' ich auch nochmal die Ausbildungsbeauftragten mit einbezogen, diese Anregungen, die sie in den Seminaren gebracht haben, doch zu dokumentieren und mir zurückzuschicken, und das möchte ich dann gerne als Basis, als Diskussionsbasis jetzt mit diesen Unterlagen, die ich von diesen anderen Teilnehmern bekommen habe, nochmal dieses Thema ... eh ..(Va: in einem weiteren Seminar) ja, oder in einem Workshop oder wie auch immer aufgreifen und nochmal besprechen und eventuell auch ganz neu überdenken.“

**Frau Menzel's Initiativen im Spiegel ihrer Seminarerfahrungen
- Interpretationen zum Interview**

„Ich will arbeiten **an mir** bei folgenden Projekten“: Mit dieser Charakterisierung ihrer Projektvorhaben im Handlungsplan deutet Frau Menzel an, daß sie mit der Umsetzung der von ihr angesprochenen Projekte den Anspruch verband, **an ihrer Person**, d.h. zum Beispiel - bezogen auf ihr Projekt „Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten“ - an der Art, wie sie das Gespräch mit den Ausbildungsbeauftragten führt, **zu arbeiten**. In den oben wiedergegebenen Gesprächsszenen kommt sehr deutlich zum Ausdruck, wie sie dieses „an sich selber Arbeiten“ erprobt hat:

(1) Frau Menzel setzte bei ihrer Seminargestaltung mit den Ausbildungsbeauftragten auf **Prinzipien kollegialer Zusammenarbeit**, die sie bisher nicht praktiziert hatte: „Ideen aufgreifen können und zuhören lernen, neugierig sein. Dieser Begriff 'neugierig sein', der hat mir so

gut gefallen in dem Seminar (der fallorientierten Fortbildung), **zumal ich ja ein Typ bin, der gerne selber redet** - dieses Zuhörenkönnen, Ideen anderer aufgreifen, das hab' ich eben versucht umzusetzen.“

Entgegen ihrer bisherigen „Didaktik“, nach der sie sich von der Vorstellung hat leiten lassen, seminaristische Lehr-Lernsituationen „von oben herab“ zu gestalten und den Teilnehmern die Seminarthemen vorzugeben, ließ Frau Menzel im Seminar mit den Ausbildungsbeauftragten **die Themen von diesen selbst entwickeln**. Dabei fanden sich all die Themen, die ihr selbst wichtig waren. Für Frau Menzel hat sich „diese geänderte Form“ der Seminargestaltung „sehr bewährt“: „Das hat natürlich das Seminar auf 'ne ganz andere Schiene gebracht“.¹

(2) Die Frau Menzel **wichtigen Themen**, die von den Teilnehmern kamen, stellt sie ausdrücklich in den Zusammenhang ihrer Seminarerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung bzw. mit ihrem eigenen Fall. „Der Beurteilungsbogen“, „die Stellung des Ausbildungsbeauftragten innerhalb der Abteilung“, „die Stellung des Ausbildungsbeauftragten zu mir als Ausbildungsleiterin“ - dies waren die **zentralen Themen in ihrer Fallbearbeitung**, die als kontrovers und ungeklärt zugleich im Hinblick auf die Vorstellungen von Frau Menzel und dem Ausbildungsbeauftragten (Gräber) bei ihrem Konflikt herausgearbeitet wurden. Frau Menzel erwähnt im Interview, daß sie den Ausbildungsbeauftragten nach der Fallarbeit „noch nicht gesprochen hat“.² Es scheint, daß Frau Menzel nicht so sehr daran gelegen ist, die Klärung dieser für sie bedeutsamen Themen auf der Ebene des Einzelfalles (Menzel - Gräber) voranzutreiben, sondern auf einer **grundlegenderen Ebene**, nämlich der **Institution**, d.h. des **Betriebes**. Frau Menzel's Interesse ist, den Klärungsprozeß **öffentlich** zu führen, im Rahmen der von ihr angebotenen Seminare, und dies in enger Zusammenarbeit mit den „Betroffenen“, den Ausbildungsbeauftragten. Frau Menzel erhofft sich von dieser Form der kollegialen Verständigung eine möglichst breite Akzeptanz ihrer Arbeit.

(3) Hinter Frau Menzel's veränderter Sicht von Zusammenarbeit steht die Erkenntnis aus ihrer Fallbearbeitung, daß es auf Dauer unproduktiv ist, mit Ausbildungsbeauftragten zusammenzuarbeiten, die in wesentlichen Fragen der Ausbildung anderer Meinung sind und die sie zwingen, **Macht** auszuüben. Frau Menzel gibt im Interview zwar zu erkennen (vgl. Gesprächsszene 3), daß sie ein durchaus positives Verhältnis zu dem **Anteil ihrer Leiterrolle** hat, der mit Macht - also mit der Chance, eigene Vorstellungen gegen die Vorstellung anderer durchzusetzen („jetzt ist Schluß der Diskussion, wir machen das so“) - zu tun hat. Andererseits hat sie die Deutung ihres Fallkonfliktes im Seminar als ein Konflikt, in dem das Machtspiel gespielt wird, nachdenklich gemacht³ und **für das Machtthema als Anteil ihres Rollenhandelns sensibilisiert**.

(4) Frau Menzel hat nach dem Seminar neben ihrem Projekt „Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten“ noch eine Reihe **anderer Initiativen** in die Wege geleitet, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Seminar und insbesondere mit ihrem Handlungsplan stehen. Sie seien abschließend **kurz erwähnt**:

¹ Mit dieser Formulierung meint Frau Menzel das Lerninteresse und die Motivation der Teilnehmer.

² Frau Menzel berichtet in diesem Zusammenhang, daß sich der Konflikt mit Herrn Gräber verschärft hat: „Kollegen von Herrn Gräber haben sich bitterlich bei mir beschwert, wie das Verhalten von Herrn Gräber auch gegenüber den Auszubildenden ist .. daß ich da tatsächlich am Überlegen bin, ob man diese Berufung dann nicht mittelfristig zumindest zurückziehen müßte ...“.

³ „... dasjenige, das mir am meisten im Gedächtnis geblieben ist und mich auch am meisten zum Nachdenken angeregt hat, das war an für sich die Frage, ob sich's dabei vielleicht nicht um Ausspielen von Macht handelt. Und da ist sicherlich was dran ... Nachdem ich das gehört hab, naja, da hab ich in mich 'reingehorcht, konnt' ich das natürlich nicht verneinen ...“

- Frau Menzel hat in ihrer Firmenzeitschrift einen **Artikel** über die Arbeit der Ausbildungsbeauftragten sowie über den „Stellenwert der Ausbildung im Betrieb“ veröffentlicht. (Vgl. Projektvorhaben im Handlungsplan)
- Sie hat turnusmäßige Sitzungen und Workshops mit den Ausbildungsbeauftragten anberaumt, um den **Erfahrungsaustausch unter den Ausbildungsbeauftragten zu fördern**. (Vgl. Zielvorgabe im Handlungsplan)
- Sie entschied, die Position der Ausbildungsbeauftragten dadurch zu stärken, daß sie **mehr Kompetenzen** bekamen. (Vgl. Zielvorgabe im Handlungsplan) Die Ausbildungsbeauftragten unterschreiben jetzt selbst ihre Beurteilungen wie die wöchentlichen Tätigkeitsnachweise der Auszubildenden.
- Sie ist dabei, das Thema **„Beurteilungen“** (vgl. Projektvorhaben im Handlungsplan) mit den Ausbildungsbeauftragten zusammen neu aufzurollen. (Vgl. Gesprächsszene 4)

Es ist äußerst beeindruckend zu sehen, mit welcher Stringenz und Beharrlichkeit Frau Menzel ihren Handlungsplan in ihren Berufsalltag umgesetzt hat bzw. weiterhin dabei ist, ihn umzusetzen.

7.6.5 HERR RUPP

„Man kann eigentlich nur richtig handeln, wenn man aus allen Gesichtspunkten den Fall sieht.“

Herr Rupp ist hauptberuflicher Ausbilder in der gewerblichen Berufsausbildung (Grundausbildung Metall und Maschinenausbildung). Er ist seit einem knappen Jahr im Betrieb als Ausbilder tätig, hatte diesen Beruf bereits 10 Jahre lang in einem anderen Betrieb ausgeübt.

7.6.5.1 Der Fall

Ein Auszubildender (Werner, 16 Jahre alt) entspricht weder in der Berufsschule noch in der betrieblichen Ausbildung den von ihm erwarteten Leistungen. Das Hauptproblem sieht Herr Rupp darin, daß Werner *„sehr unkonzentriert ist, wenn man ihm ‘was erklärt‘ oder ‘daß er’s nicht richtig versteht‘, so daß er ‘die Theorie, die ich ihm erklär’, nicht in die Praxis umsetzen‘ kann*. Dieses Problem besteht seit Beginn der Ausbildung,¹ bekommt allerdings in der Maschinenausbildung eine verschärfte Bedeutung, da Werner’s Fehler ökonomisch nachteilige Folgen für den Betrieb haben können.

Herr Rupp schildert Werner als einen Menschen, der zwar gern den *„Kasperl spielt“*, zu *„jedem Blödsinn“* bereit ist und von den anderen (leistungsstarken) Auszubildenden seiner *„Leistungen“* wegen gern *„gehänselt“* wird,² der andererseits aber *„hinter seinem Ausbil-*

¹ Nach Aussage von Werner’s Mutter war Werner auch in der Hauptschule schon immer ein *„schwacher“* Schüler, der sich nicht konzentrieren konnte: *„... ihn interessiert praktisch mehr jetzt, hat sie (die Mutter) wörtlich gesagt, wenn ein Vogel draußen vorbeifliegt als was der Lehrer erzählt“*.

² Die Gruppe, in der Werner ist (5 Auszubildende), ist in sich gespalten: zwei leistungsstarke Auszubildende, zwei leistungsschwache (Werner und noch ein anderer) sowie ein fünfter Jugendlicher, der *„dazwischen steht“*. Zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden ist eine Zusammenarbeit kaum möglich, da ihr Verhältnis stark von Konkurrenz und gelegentlich auch von *„Kampf“* bestimmt ist. Werner weiß sich in den Auseinandersetzungen mit den beiden leistungsstarken Jugendlichen vor allem dadurch zu wehren, daß er diesen *„Streiche spielt“*, indem er sie z.B. mit Farbe bespritzt oder mit Spänen bewirft.

dungsberuf steht“ und bislang immer pünktlich und regelmäßig seiner Arbeit nachgeht. Herr Rupp charakterisiert Werner als einen ehrlichen und sozialen Menschen, dem sein Vereinsleben bei Feuerwehr und Fußballclub sehr wichtig ist. Ausbilder Rupp hat ein vertrauensvolles Verhältnis zu Werner. Er ist für ihn so etwas wie eine „Leitperson“¹.

Herr Rupp investiert sehr viel Zeit und Energie (ein Vielfaches mehr im Vergleich mit den „guten Auszubildenden“), um Werner bei der Umsetzung seiner Unterweisungen zu helfen. Er sieht dabei auch „kleine Erfolge“, aber seine Zweifel sind groß, daß Werner die Ausbildung erfolgreich (die Abschlußprüfung wenigstens mit einer „vier“) schaffen wird. Er ist im Augenblick ratlos, wie er Werner noch und besser unterstützen kann.

7.6.5.2 Skizzierung der Fallbearbeitung

Drei Arbeitsphasen markierten den Verlauf der Fallbearbeitung:

- * **1. Phase:** Sie diente der Annäherung an den Fall im Sinn des Freilegens möglichst vielfältiger Deutungsaspekte und Verstehenszusammenhänge, auf deren Grundlage die weitere Fallbearbeitung im Sinn einer Verdichtung aufbauen konnte / sollte.
- * **2. Phase:** Sie stand unter der Frage: „Welche Voraussetzungen bringt Werner in die betriebliche Lebenswelt mit und wie ist deren Passung mit den betrieblichen Lern- und Arbeitserfordernissen, insbesondere mit der Ausbildungsmethode zu verstehen?“. In dieser Frage bündelten sich die in der ersten Arbeitsphase gewonnenen Erkenntnisse.
- * **3. Phase:** In ihr wurden Herrn Rupp als Folgerungen aus der vorangegangenen Fallbearbeitung Handlungsmöglichkeiten angeboten, um - im Sinn von Herrn Rupp - Werner „wirkungsvoller“ als bisher unterstützen zu können.

Die Fallbearbeitung verlief im Zeitrahmen von mehreren Stunden und bewegte sich im „Gestrüpp“ vielfältiger Perspektiven und Deutungsversuche. Die folgende Beschreibung der drei Arbeitsschritte kann daher kein vollständiges Bild über den Arbeitsprozeß vermitteln. Sie muß sich mit Andeutungen und kurzen Hinweisen (in Form von Stichworten) begnügen und gleicht somit eher einer Art „Umrißzeichnung“.

(1) Hinweise zu Arbeitsphase 1: Die Annäherung an den Fall

In Anlehnung an die deutungsthematischen Vorgaben durch das Arbeitsmodell (vgl. Ebenen der Fallbearbeitung in Arbeitsschritt 5: Kapitel 6.2.5) entwickelte die Arbeitsgruppe **folgende Deutungen:**

* Die Betrachtung des Auszubildenden Werner im Hinblick auf sein Lernverhalten: (Subjekt- und Lernebene)

Werner's Lernschwierigkeiten sind offensichtlich nicht nur Ausdruck und Folgen kognitiver „Defizite“, sondern scheinen auch in seiner **Lernhaltung** grundgelegt: Er kapituliert sehr schnell vor „Hindernissen“; stundenlanges Stehen an der Werkbank oder Maschine ist nicht „seine Sache“; punktgenaues Arbeiten und geduldiges Verharren widerstrebt seinem „Be-

¹ Werner kommt öfter zu Herrn Rupp, um mit ihm über irgendwelche Probleme zu sprechen. Bei diesen Gesprächen erfährt Herr Rupp genaueres über Werner's Familiensituation: Die Eltern sind seit längerer Zeit geschieden; mit dem Vater hat Werner seitdem keinen Kontakt mehr; die Mutter ist meist außer Haus; mit ihr lebt Werner im Dauerkonflikt. Neben der Mutter wohnen noch die Großmutter und Werner's Schwester im Haus. Zu seiner Schwester scheint Werner ein „gutes Verhältnis“ zu haben.

wegungsdrang“. Im Zusammenhang dieser „Sachverhalte“ werden vor allem zwei Deutungen für Werner's Lernprobleme hervorgehoben: das Fehlen der betrieblich geforderten Grundfähigkeit des **Durchhaltens** („Frustrationstoleranz“) sowie Werner's Erwartungshaltung, in der betrieblichen Ausbildung **arbeiten** zu können und nicht in erster Linie (vergleichbar mit Schule) lernen zu müssen.

* **Die Betrachtung des Ausbilders Rupp im Hinblick auf sein Ausbilderhandeln gegenüber Werner: (Beziehungs- und Lernebene)**

Herr Rupp gibt sich Werner gegenüber nicht nur in seiner Rolle als Ausbilder zu erkennen, sondern auch als „Mensch“, der Werner zu verstehen gibt, daß er „zu ihm steht“. Zwar fordert er Werner, gelegentlich auch mit Druck, aber „er macht ihn (auch beim dritten oder vierten Fehlversuch) nicht nieder“. Herr Rupp möchte Werner dadurch fördern, daß er vor allem dessen Selbstvertrauen und Motivation stärkt. Für Herrn Rupp ist daher sehr wichtig, daß er Werner immer wieder Erfolgserlebnisse verschafft. Dies sind die Eckpfeiler seines Handlungsmusters als Ausbilder: **Fördern - Vertrauen Schaffen - Motivieren.**

* **Die Betrachtung der Beziehung von Werner zu Herrn Rupp: (Beziehungsebene)**

Für Werner ist Herr Rupp gegenwärtig eine sehr wichtige, wenn nicht die **wichtigste Bezugsperson** in seinem Leben. Die Beziehung zu Herrn Rupp stellt für Werner das allein tragfähige **Fundament für sein Lernen** dar. Aus der Sicht von Herrn Rupp ist dies die Chance, Werner bei seinen Lernschwächen erfolgversprechend helfen zu können.

* **Die Betrachtung der „Betriebsinteressen“: (Ebene der Organisation)**

Die Interessen, die der Betrieb mit der Ausbildung verbindet, und die Interessen, die Herr Rupp im Hinblick auf die Förderung von „leistungsschwachen“ Auszubildenden wie Werner verfolgt, scheinen sich nach den Informationen von Herrn Rupp weitgehend zu treffen.¹ Dies ermöglicht Herrn Rupp einen **relativ hohen Grad an Freiraum**, seine Ausbildung individuell zu gestalten.

(2) Hinweise zur Arbeitsphase 2: „Welche Voraussetzungen bringt Werner in die betriebliche Lebenswelt mit und wie ist deren Passung mit den betrieblichen Lern- und Arbeitserfordernissen, insbesondere mit der Ausbildungsmethode zu verstehen?“

Mit der Frage nach den Voraussetzungen, die Werner in die betriebliche Lebenswelt mitbringt, ist vor allem Werner's **Lernschicksal** gemeint, auf das sich in der zweiten Arbeitsphase die Fallbearbeitung bezieht und in den Mittelpunkt ihrer Deutungen stellt. Die **Grundannahme**, die zu dieser Themenstellung geführt hat, ist, daß der Fall nur dann einer produktiven Weiterentwicklung (im Sinn von Handlungsangeboten an Herrn Rupp) zugeführt werden kann, wenn die Lernschwierigkeiten von Werner nicht nur in ihrer äußeren und momentanen Erscheinung, sondern auch in ihrer Tragweite und in ihren (möglichen) Entstehenszusammenhängen verstanden werden.² Die in der ersten Arbeitsphase erarbeitete Deutung, daß Werner's Lernprobleme unter anderem, allerdings sehr zentral mit seiner Lernhaltung, insbesondere mit der bei ihm wenig entwickelten Grundfähigkeit der

¹ Dies gilt zumindest für die „arbeitskräftearmen“ Ausbildungsberufe wie dem von Werner.

² Fallberater: „Ich hatte im Laufe der Entwicklung Ihrer Verstehensversuche (gemeint sind die Teilnehmer in der vorangegangenen Arbeitsphase) den Eindruck gewonnen, .. daß sich in der Person von Werner eine ganze Anzahl von eher ungünstigen Sachverhalten bündeln ... und wenn wir uns diese ungünstigen Sachverhalte im Einzelfall nochmal anschauen, wir möglicherweise ein Gefühl dafür bekommen, ob der Werner und der Herr Rupp gemeinsam noch 'ne Chance haben, oder ob des ein hoffnungsloser Fall ist, und wo man ansetzen könnte.“

„Durchhaltefähigkeit“ zu tun haben, wird zunächst übernommen (im Verlauf der Fallbearbeitung alsdann erweitert)¹ und in **folgende biographische und lebensweltliche Zusammenhänge** gestellt:

- * in den Zusammenhang mit Werner's **Familienschicksal**
- * in den Zusammenhang mit Werner's **Berufswahl**
- * in den Zusammenhang mit Werner's **schulischem Schicksal**
- * in den Zusammenhang mit Werner's **Rolle in der Gruppe** der Auszubildenden.

Eine Darstellung der vielfältigen Deutungen, die in Hinsicht dieser vier Bezugsebenen entwickelt wurden, ist hier nicht möglich. Der Verlauf von **Werner's Lernschicksal**, wie die Arbeitsgruppe unter Anleitung des Fallberaters ihn sich erarbeitet hat, läßt sich jedoch in groben Zügen (unter Mißachtung aller Differenzierungen, die in der Fallbearbeitung zutage traten) **zusammenfassen**:

Werner's Lernschicksal spiegelt eine Entwicklungslinie, die in lebensgeschichtlicher Perspektive nach unten oder - je nach Betrachtungsweise - ins Abseits führt. Die fehlende Vermittlung von Grundfähigkeiten wie „Durchhaltevermögen“ oder „Frustrationstoleranz“ in der **familialen Erfahrungswelt** von Werner, in der er offensichtlich kaum ausgeprägte Grenz- und Widerstandserfahrungen erlebt hat, findet ihre Fortsetzung und Verstärkung in Werner's **Schulbiographie**. Werner's Lernerfahrungen sind die des permanenten Versagers, der kein Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit entwickelt hat, weil nicht entwickeln konnte und daher auch keine für ihn bedeutsamen Bezüge zu den Inhalten seines Lernens herzustellen vermochte. Dies spiegelt auch seine **Berufsentscheidung**, für die - den Aussagen von Herrn Rupp folgend - nicht berufsbezogene, sondern berufsäußere Kriterien (Freundschaft, Betriebsnähe) den Ausschlag gaben. Werner's Berufswahl war eine Betriebswahl, bei der Arbeits- und Lernvorstellungen, inhaltsbezogene Interessen keine bedeutsame Rolle spielten. Und so ist - Werner's Schicksalslinie folgend - schließlich auch verstehbar, daß er sich in der **betrieblichen Lebenswelt** dort wiederfindet, wohin ihn die schulische schon einmal gestellt hat: an den letzten Platz der Rangliste unter seinen Arbeitskollegen.

Die Einschätzung dieser Deutungen durch den Fallberater im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Fall: „*Meine These bei dem Fall ist, daß, wenn man das jetzt vervollständigt, in der Person von Werner eine ganze Fülle ungünstiger Sachverhalte sich bündeln. Und in der Summe das Problem liegt*“.

Im letzten Schritt in dieser Arbeitsphase wendet sich die Fallbearbeitung der Frage zu, inwieweit die von Herrn Rupp praktizierte Ausbildungs- bzw. Unterweisungsmethode eine für Werner - angesichts seiner Lernvoraussetzungen - geeignete bzw. passende Lernmethode ist.

Herrn Rupp's Ausbildungsmethode ist durch **zwei Arbeits- bzw. Lernphasen** bestimmt:

- * **Phase 1:** Herr Rupp geht in Anlehnung an die „klassische Vier-Stufen-Methode“ vor: Erklären, Vormachen, Nachmachenlassen, Üben.
- * **Phase 2:** Herr Rupp entläßt die Auszubildenden in das selbständige Arbeiten, wenn er erkennt, daß die Auszubildenden die Lernaufgabe „*kapiert*“ haben. Er läßt die Auszubildenden an kleinen Projekten arbeiten, bei denen diese das Gelernte anwenden können. (Die Auszubildenden müssen dabei ihre Handlungspläne selbst entwickeln.)

¹ Im Hinblick auf die Frage, wie Werner sich selbst als Lernender wahrnimmt.

Für Herrn Rupp hat sich seine Ausbildungsmethode bislang bewährt. Vor allem die „*leistungsstärkeren*“ Auszubildenden kommen mit ihr gut zurecht. Die „*Leistungsschwächeren*“ haben gelegentlich Probleme beim Übergang von Phase 1 zu Phase 2. Bei Werner sind die Probleme in dieser Hinsicht besonders groß.

Die Einschätzung der Ausbildungsmethode im Hinblick auf Werner durch die Arbeitsgruppe:

- * Während für die meisten Auszubildenden Herrn Rupp's Ausbildungsmethode für ihr Lernen effektiv ist, **scheint Werner mit dieser Methode überfordert zu sein.**
- * Werner's Schwierigkeiten beim Übergang zum selbständigen Arbeiten (Phase 2) liegen schon früh in Arbeitsphase 1 begründet. Sie beginnen mit der Lernaufgabe des Nachmachens, da Werner die ihm gestellte Aufgabe in vielen Fällen deshalb nicht umzusetzen kann, weil er **die Erklärungen von Ausbilder Rupp nicht verstanden hat.** Werner ist zwar der Meinung, sie „*kapiert*“ zu haben, in „*Wirklichkeit hat er sie aber nicht kapiert*“.
- * Da Herr Rupp sich von Werner dessen Arbeitsvollzüge beim Nachmachen **nicht erklären läßt**, kann er (zumindest zunächst) nicht erkennen, ob Werner's Schwierigkeiten ein Verstehensproblem oder ein Übertragungsproblem oder nur ein manuelles Problem ist.

Dieser Hinweis auf das Fehlen eines Zwischenschrittes in Herrn Rupp's „*Vier-Stufen-Konzept*“ führte die Fallbearbeitung in die dritte und letzte Arbeitsphase, in der es darum ging, Herrn Rupp Anregungen, Handlungshilfen anzubieten, damit er in seinem Fall weiterkommt.

(3) Hinweise zur Arbeitsphase 3: Anregungen für Herrn Rupp

Zwei eher allgemein gehaltene und drei sehr konkrete Anregungen wurden von der Arbeitsgruppe Herrn Rupp mit auf den Weg gegeben:

- * Herr Rupp wurde in der Art seines Umgangs mit Werner in einem hohen Maß bestätigt. Seine **persönliche Nähe zu Werner** wird als entscheidender, möglicherweise einziger Ansatzpunkt gesehen, um Werner wirkungsvoll helfen zu können.
- * In didaktisch-methodischer Hinsicht scheint für Werner der „**Weg der kleinen Schritte**“ oder „**Zwischenschritte**“ hilfreich zu sein. Unter diesem Gesichtspunkt sollte das Ausbildungskonzept von Herrn Rupp nochmals überdacht werden.
- * Als ein solcher „Zwischenschritt“ bietet sich der am Ende der zweiten Arbeitsphase geäußerte Gedanke der „**Selbsterklärung**“ an. Das heißt, Werner sollte im Vollzug seiner Arbeit **aussprechen, was er tut und warum er dieses tut.** Der Ausbilder hat dadurch die Möglichkeit, „*mitzukriegen, was im Kopf des Auszubildenden vor sich geht, wenn er versucht, diese Aufgabe zu lösen*“.
- * Eine weitere Anregung betrifft den Gesprächskontakt von Herrn Rupp mit dem Berufsschullehrer: Angesichts Werner's leidvollen Schulerfahrungen kann ein **Gespräch mit dem**

Berufsschullehrer für Werner vor allem dann hilfreich sein, wenn es Herrn Rupp in diesem Gespräch gelingt, seine Lernerwartungen an Werner mit denen des Berufsschullehrers abzustimmen.¹

* Eine letzte Anregung enthält den Gedanken, ob nicht die **Gruppe** der Auszubildenden Werner ihre Unterstützung im Sinn einer „Art Lernpartnerschaft“ anbieten könnte. Da die Gruppe in fachlicher Hinsicht gegenwärtig gespalten ist, erscheint eine solcher Überlegung nur über den Umweg von zunächst außerfachlichen Kooperationsformen (z.B. im Rahmen von gemeinsamen Kultur- oder Umweltprojekten) realisierbar.

7.6.5.3 Das Interview:² Herrn Rupp's Arbeit als Ausbilder im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung
 - Selbstvertrauen als unverzichtbare Voraussetzung und Motor für Lernentwicklung

Gesprächsszene 1: „ich bin gestärkt 'rausgegangen und hab' g'sagt, ich bin auf dem richtigen Weg“
 - die Entwicklung des „Falles“ nach dem Seminar

Valentin (Va): „Vielleicht mal den Blick nochmals zurück auf das Seminar, auf Ihren Fall von damals, und die einfache Frage, was ist aus Ihrem Fall inzwischen geworden?“

Rupp (Ru): „Mein Fall Werner war lernschwierig und unkonzentriert, schlecht in der Schule, im Betrieb und so weiter, also große Schwierigkeiten, ihm Lernstoff zu vermitteln und so weiter, in der Schule Schwierigkeiten mit den Noten in den Hauptfächern. Es ist jetzt ein Jahr her und ich muß sagen, ich bin damals gestärkt aus dem Seminar 'rausgegangen mit verschiedenen Tips und Hinweisen, wie man weitermachen sollte, das ich auch größtenteils angewendet habe und versucht habe, das in die Praxis umzusetzen. Hauptsächliche Schritte waren kleinere Lernschritte oder das Vertrauen zu gewinnen und dadurch die Motivation zu steigern und so weiter. Und ich glaube, es ist mir sogar ziemlich gelungen. Er hat sich stabilisiert in der Schule, die Noten sind besser geworden um eine halbe bis eine ganze Note. Inzwischen ist auch die Zwischenprüfung im Frühjahr 95 gewesen, die er mit 3,1 und 3,4 bestanden hat, was für ihn eigentlich ein Riesenerfolg ist, mit solch einer Note die Zwischenprüfung zu schaffen. Und er hat jetzt dadurch eigentlich Bestätigung und Motivation gewonnen, praktisch durch seine Leistung und sein Bemühen und dadurch daß er wieder in der Schule sich bemüht hat, zu Hause gelernt hat, und er hat jetzt ein Erfolgserlebnis gehabt, mit den Schulnoten, mit der Zwischenprüfungsnote und ich glaube, jetzt macht er seinen Weg. Er ist auch inzwischen ein bißl älter geworden, ein bißl reifer, und ich seh' diesem Fall jetzt positiv entgegen. Ich glaub', daß er seinen Weg machen wird und auch seine Prüfung bestehen wird. Also ich muß sagen, ich bin ja eigentlich im Kurs mehr oder weniger bestätigt worden, was ich bis jetzt g'macht hab', ich bin gestärkt 'rausgegangen und hab' g'sagt: 'Ich bin auf dem richtigen Weg', hab' noch mal Tips dazukriegt und so weiter und hab' eigentlich meine Linie weiter g'macht.“

Va: „Gibt es ganz bestimmte Dinge, die Sie im Zusammenhang oder aufgrund des Seminars anders gemacht haben?“

¹ Fallberater: „Also daß der Lehrer Ihre Erwartungen kennt, daß Sie meinen, daß der Lehrer es schafft, bei allen Schwierigkeiten. ... Manche (Pädagogen) gehen soweit, daß sie sagen, die Schulleistungen von Schülern hängen fast oder vor allem von den Erwartungen von Lehrern ab.“

² Das Interview wurde von Herrn Valentin etwa ein Jahr nach Seminarende durchgeführt.

Ru: „Ja, ich hab' nochmal die Lernschritte etwas kleiner gemacht, damit er eher ein Erfolgsgefühl hat. Also in kleineren Schritten hab' ich ihm das nochmal erklärt und hab' mich halt noch mal ein bißl mehr bemüht, noch mal mehr Zeit genommen.“

Gesprächsszene 2: „also ich bin auf ihn positiv eingegangen, hab' g'sagt, daß er's schafft“

- Herrn Rupp's Vorstellungen von Fördern in der Arbeit mit („leistungsschwachen“) Auszubildenden

Ru: „Das hat man in meinem Fall g'sehen, es ist ja nicht .. 'rausg'kommen, ich muß mit den Eltern da stark Druck ausüben, mit den Eltern reden oder mit den Geschwistern oder sonst jemandem, sondern es ist 'rausg'kommen, ich muß ihm das Vertrauen aufbauen und gewinnen und so weiter. Das hat mich also bestätigt, über die Eltern ist wenig zu machen .. wenn, dann muß ich's schaffen im Betrieb mit ihm zusammen.“

Va: „Das war Ihnen schon vor dem Fall klar?“

Ru: „Nein, das war mir vor dem Fall nicht so klar. Darum sag' ich ja, es hat mir viel Bestätigung und auch neue Ideen gegeben, um weiter zu machen. Ich hab' zwar den Kontakt zum Elternhaus nicht abgebrochen, weil die Mutter ist ja nicht negativ dazu eingestellt, aber ich glaub', daß sie mich nicht sehr unterstützen kann. Sie geht dann heim und sagt: 'Du hockst Dich jetzt hin und Dich sperr ich ins Zimmer' oder irgendso Dinge und die bringen, glaub' ich, wenig. D'rum hab' ich g'sagt, na, mit den Eltern oder Geschwistern oder sonst wen, da steig' ich nimmer verstärkt ein, da mach' ich nix mehr, weil es bringt eigentlich .. in meinem Fall bringt's nix oder fast nix. Also hab' ich's so g'macht, wie Sie's mit mir 'rausgearbeitet hab'n, die Schritte und die hab' ich so weiterg'macht, sag' ich mal. Vertrauen, also ich bin auf ihn positiv eingegangen, hab' g'sagt, daß er's schafft und so weiter, Vertrauen aufbaut, Lernerfolge hat er dann g'habt durch kleinere Lernschritte. Und er ist so langsam besser worden. Dann hab' ich zu ihm g'sagt: 'Schau her, jetzt hast' das gut g'macht'. Da hat er mal 'n Fräßstück auf's erste Mal ohne Ausschuß g'macht. Da hab' ich g'sagt: 'Schau, die anderen zwei haben das jetzt gar nicht so z'sammenbracht'. Das hat ihn so aufbaut, das hat er dann daheim gleich erzählt.“

Gesprächsszene 3: „in dem Seminar hat man versucht, auf'n Grund zu gehen“

- Herrn Rupp's positive Erfahrung mit dem mehrperspektivischen Ansatz der Fallbearbeitung

Va: „.. es scheint eine bestimmte Art und Weise zu sein, bei der Sie sagen: 'So wie die Seminare laufen, bringen sie mir was'. (Ru: richtig.) Was ist das, wenn Sie das sagen, im Vergleich meiner wegen zu anderen Seminaren, die Sie auch gemacht haben ..?“

Ru: „Daß man direkt einen Fall anspricht, also direkt ein Problem aus dem Betrieb, besser g'sagt aus der Lehrwerkstatt, das direkt einen Lehrling betrifft, mit dem ich Probleme hab'. Und vielleicht auch er mit mir oder mit seinem Umfeld, mit dem Betrieb - und in dem Seminar hat man halt versucht, auf'n Grund zu gehen, warum der so handelt, warum das Ganze wahrscheinlich so entstanden ist und was für Schritte man dann am besten dann anwenden kann, um das zu verbessern. Also man ist durch die ganzen Fallfragen so ins Detail gegangen, so in die Tiefe, daß man sich auch wirklich das hat gut vorstellen können, warum jetzt das Ganze so ist. Oder warum man die und die Schritte ..“

Va: „Und mit „in die Tiefe gehen“, was meinen Sie damit? Womit ist man Ihrer Meinung nach in die Tiefe gegangen?“

Ru: „Warum zum Beispiel im Fall der Werner so handelt. Oder warum er schlecht in der Schule ist. Warum reagiert er so. Welche Ursachen hat das Ganze? Da hat man das ganze Umfeld mit

ihm und alles durchleuchtet. Die Freundin, die Eltern, alles, die Schule oder die Berufswahl. Egal jetzt, es ist alles - daß man das Ganze versteht. Warum überhaupt er so ist oder so handelt. Und erst, wenn man das weiß, kann man ja dann richtige Schritte .. herausarbeiten. Und das ist in keinem anderen Seminar so behandelt werden. Es wird nur mehr oberflächlich g'sehen, aber nicht direkt, also es wird nie 'n Fall besprochen. Also zumindest das, was ich bis jetzt g'macht hab'. Und das hat man erst g'merkt, wie lang man braucht, bis man den Fall wirklich in der Tiefe bespricht, daß das oft 'n ganzen Tag dauert oder eineinhalb Tage. Und das kann man sich vorher nicht vorstellen."

Va: „Kommt es Ihnen nicht zum Teil auch ein Stück übertrieben vor, daß also so ..?“

Ru: „Eigentlich nicht, weil man kann eigentlich nur richtig handeln, wenn man aus allen Gesichtspunkten den Fall sieht und auch richtig einschätzen kann. Das wird zwar meistens in der Praxis nicht g'macht. Aber das ist ja oft schon eigentlich 'n Fehler. .. Man hat auch manchmal die Zeit nicht, das ist natürlich 'n Problem, das ist klar, aber man sieht jetzt in den Fallbesprechungen, daß man's eigentlich tun müßte, um wirklich einigermaßen richtig zu handeln."

**Gesprächsszene 4: „der (Kurs) hat mir in der Praxis am meisten g'holffen“
- Herrn Rupp's Einschätzung der „fallorientierten Fortbildung“
im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz**

Ru: „ .. und in anderen Fällen kann man das (im Seminar Gelernte) ja oft wieder anwenden, oder durch die anderen Fälle hat man dazu gelernt - also mir hat der Kurs, muß ich sagen, ich hab' ja so einen Kurs noch nie gemacht, aber der Kurs hat mir am meisten gebracht und der ist auch wirklich in die Tiefe gegangen, muß man sagen. Der hat mir in der Praxis am meisten g'holffen jetzt, muß ich ganz ehrlich sagen."

Va: „An welchen Fall denken Sie da besonders? Also was die anderen Fälle betrifft?“

Ru: „Das ist mehr so Theorie, was man zum Beispiel auch in der Ausbildereignungsprüfung lernt. Das ist alles doch sehr theoretisch und hat eigentlich mit 'm direkten Problem im Betrieb wenig zu tun oder gar nichts. D'rum hab' ich den Kurs so gut g'funden und auch so positiv, muß ich sag'n. Weil man wirklich Fälle in der Praxis bespricht und nicht nur theoretisch die Sachen lernt, die man dann oft gar nicht mehr anwenden kann oder wo halt die Probleme im Betrieb nix oder wenig zu tun hab'n."

**Herrn Rupp's gewachsenes Selbstbewußtsein von seiner Arbeit im Spiegel seiner Seminarerfahrungen
-Interpretationen zum Interview**

„Ich bin gestärkt 'rausgegangen und hab' g'sagt, ich bin auf dem richtigen Weg“ - in diesem Satz von Herrn Rupp, der sich an vielen Stellen im Interview so oder in einer ähnlich lautenden Formulierung finden läßt, bündeln sich seine Lernerfahrungen, die er im Seminar, insbesondere bei der Arbeit an seinem eigenen Fall gemacht hat. Die **folgenden Anmerkungen zu diesem Satz** sollen dies verdeutlichen:

* Herr Rupp hat in der Fallbearbeitung erkennen lassen, daß für ihn eine **vertrauensvolle Beziehung** zu Werner die Grundlage auch seiner fachlichen Arbeit mit ihm ist. Herr Rupp war sich bewußt, daß er nur auf dieser Grundlage eine Chance hat, Werner bei dessen Lernschwierigkeiten weiterzuhelfen. In dieser Grundhaltung ist Herr Rupp von der Seminargruppe nachhaltig bestärkt worden (nach dem Motto: „Herr Rupp, machen Sie weiter so!“). Mit dieser Bestätigung im Rücken ist Herr Rupp mit viel Selbstvertrauen und neuem Schwung in die Arbeit mit Werner gegangen.

* So wie Herr Rupp im Interview über seine Erfahrungen im seinem Fall spricht, hat er offensichtlich im Seminar diese Bestätigung gesucht, zumindest sie sich erhofft. Dabei ist es allerdings nicht geblieben (sonst wäre die Ratlosigkeit, mit der er vor seinem Fall stand und nicht weiter wußte, nicht zu verstehen). Er hat von der Seminargruppe **auch konkrete praktische Hilfen, Anregungen, Tips erwartet**. Diese wurden ihm angeboten. Es sind die „**kleinen Schritte**“ oder „**Zwischenschritte**“, über die Herr Rupp im Interview berichtet. Auch diese Angebote bedeuten in gewisser Hinsicht für ihn eine Bestätigung seiner Arbeit. Zwar waren ihm einige dieser ihm angebotenen „Schritte“ neu oder er hatte ihnen bisher keine Beachtung gegeben (vgl. z.B. die Anregungen zur Unterweisungsmethode); aber was die „Anlage“ dieser „Schritte“ betrifft, daß es sich hier um „**kleine**“ Schritte, um sog. „**Zwischenschritte**“ handelt, entsprach voll seinen Vorstellungen von seiner Arbeit. Mit Werner in dieser Weise zu arbeiten, ist das methodische Konzept von Herrn Rupp.

* Herrn Rupp's Lernerfahrungen im Seminar können als **Widerspiegelung seines eigenen Lehr-/ Lernverständnisses** gesehen werden. Es hat eine pädagogische und eine methodische Seite, die aufeinander bezogen sind:

- **Die pädagogische Seite:** „*Also ich bin auf ihn (Werner) positiv eingegangen, hab' g'sagt, daß er's schafft*“. Diese Aussage aus der 2. Gesprächsszene verdeutlicht diese Seite: Es geht Herrn Rupp im wesentlichen darum, daß der Auszubildende (hier Werner) **Vertrauen zu sich selbst** gewinnt und von seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt ist. Für Herrn Rupp ist **das Bild, das ein Auszubildender von sich selbst hat, der Schlüssel für seinen Lernerfolg**. Im Fall von Werner, der aufgrund seines Lernschicksals kein positiv besetztes Bild von sich hat, im Gegenteil, sich meist nur als Versager erfahren mußte, sieht Herr Rupp sich daher besonders gefordert. Er weiß einerseits, daß für Werner ganz wichtig ist, wenn er erfährt, daß sein Ausbilder Rupp von ihm überzeugt ist, daß er es „packen“ kann. Als „guter Pädagoge“ weiß Herr Rupp aber auch, daß eine solche Überzeugungsarbeit nur dann Erfolg hat, wenn Werner auch die Erfahrung macht, daß er es **tatsächlich** „packt“. Das heißt: Der Weg, auf dem Werner Selbstvertrauen gewinnen kann, muß auch über **erlebte Erfahrungen** laufen. Dies verweist auf die methodische Seite von Herrn Rupp's Lehr-/ Lernverständnis (und über die eingangs zitierte Aussage hinaus).
- **Die methodische Seite und ihr Zusammenhang mit der pädagogischen:** „*Lernerfolge hat er dann g'habt durch kleinere Lernschritte. Und er ist so langsam besser worden. Dann hab' ich zu ihm g'sagt: 'Schau her, jetzt hast' das gut g'macht'. ... Das hat ihn so aufbaut, das hat er dann daheim gleich erzählt.*“ Selbstvertrauen läßt sich für Herrn Rupp nur dadurch aufbauen, daß die Auszubildenden in ihrer Arbeit auch **Erfolgs-erlebnisse** haben. Für die „*leistungsschwachen*“ Auszubildenden wie Werner bedarf es dazu dieser vielen „**kleinen Schritte**“, über die Herr Rupp im Interview immer wieder berichtet - ein Hinweis darauf, wie wichtig ihm dieses Vorgehen im Fall von Werner ist, wobei die Fallbearbeitung diese Bedeutung nachhaltig verstärkt hat (vgl. Ende der ersten Gesprächsszene).

Herrn Rupp's Lernerfahrungen im Seminar sind in ihrer Struktur vergleichbar mit denen, die er bei seinen Auszubildenden in seiner eigenen Arbeit verfolgt: Er hat in einer vertrauensvollen Seminar-Lernatmosphäre sehr viel Wertschätzung seiner Arbeit erfahren, die sein Selbstbewußtsein von seinen Kompetenzen wachsen ließ. Dabei „mußte“ er in der Durchdringung seines Falles viele „**kleine Schritte**“ (Denkwege, Deutungsversuche) mitgehen, die er nicht als Zumutung, sondern als Bereicherung erlebt hat (vgl. Gesprächsszene 3). Aus seinen Erfahrungen als Ausbilder hat er gelernt, daß man in „**Problemfällen**“

„eigentlich nur richtig handeln kann, wenn man den Fall aus allen Gesichtspunkten sieht und auch richtig einschätzen kann“ (Gesprächsszene 3).¹ Daß dies „in der Praxis meistens nicht gemacht wird ..., weil man auch manchmal die Zeit nicht hat“, ist für ihn „eigentlich ein Fehler, .. aber man sieht jetzt in den Fallbesprechungen, daß man's eigentlich tun müßte“ (Gesprächsszene 3). Die „fallorientierte Fortbildung“ erlebte Herr Rupp offensichtlich als **beispielhaft (Modell)**, wie die Arbeit als Ausbilder „eigentlich“ sein sollte.

7.7 Der „ideale Teilnehmer“: Die Frage nach der „Passung“ von **Bildungskonzept und Teilnehmer**

- eine vergleichende und typisierende Betrachtung der Erkenntnisse aus verschiedenen Fallbearbeitungen in Verbindung mit den Reflexionen zu den Interviews

Die sieben „Lerngeschichten“, über die zuvor (in den Kapiteln 7.4 bis 7.6) berichtet und reflektiert wurde, sind Ausdruck der je eigenen Zugangs- und Erfahrungsweise, mit der sich die sieben befragten Ausbilder auf die fallorientierte Bildungsarbeit eingelassen haben. Das heißt: Die Fallarbeit hatte für jeden dieser Teilnehmer eine nur ihm zukommende unverwechselbare Bedeutung. Bei allen Besonderheiten, mit denen sich die Teilnehmer als Lernsubjekte zu erkennen gaben, verweisen die Lernerfahrungen der Teilnehmer aber auch auf eine Vielfalt von verbindenden und ähnlich gelagerten Elementen, die nicht zufällig zu sein scheinen, sondern darauf hinweisen, daß es offensichtlich **Zugangs- und Erfahrungsweisen gibt, die das Lernen im Rahmen des fallorientierten Bildungskonzeptes begünstigen bzw. behindern**. Dies wirft die Frage nach dem „idealen Teilnehmer“ auf. Dieser Frage soll im folgenden in Verknüpfung mit den Erkenntnissen aus den sieben „Lerngeschichten“ nachgegangen werden.

Der „ideale Teilnehmer“ ist ein Bild, das es so in der Bildungswirklichkeit nicht gibt. Als **Phantombild** kann es aber dazu beitragen, schärfer zu erkennen, welche Bedingungen und Voraussetzungen in der Person des Ausbilders es diesem ermöglichen, sich erfolgversprechend auf das Fortbildungskonzept einzulassen. Die folgende nähere Bestimmung des „idealen Teilnehmers“ in diesem Sinn der **subjektiven Ermöglichungsbedingungen von gelingender Fallarbeit** erfolgt auf der Grundlage von Beobachtungen, Erfahrungen und Reflexionen hinsichtlich der Interessens- und Motivlagen sowie der Lernerfahrungen einzelner Teilnehmer im Kontext der von diesen angebotenen Fallsituationen. Die Erkenntnisse werden dabei durch die Ergebnisse aus den sieben Interviews einerseits verdichtet, andererseits illustriert. Auf diese Weise entstehen **typisierende Ausdeutungen der Bedingungen für eine „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer**.

7.7.1 Berufliche Handlungsirritationen als treibende Kräfte für den Bildungsprozeß

Die AusbilderInnen Wenger, Stolze, Schwabe, Menzel und Rupp (vgl. Kapitel 7.6) steckten in ihren Fällen in **aktuellen Handlungsschwierigkeiten bzw. -verunsicherungen**, die sie veranlaßten, das Angebot der „fallorientierten Fortbildung“ anzunehmen und aus ihren **Fallgeschichten eine Lerngeschichte** zu machen. Die „fallorientierte Fortbildung“ baut auf die Bereitschaft ihrer Teilnehmer, erfahrene Handlungsirritationen in Bildungsanstrengungen überführen zu wollen. Ob dieser Zusammenhang hergestellt wird, entscheidet jeder Teil-

¹ „Ins Detail gehen“ bedeutet für Herrn Rupp daher auch, dem Problem „auf den Grund gehen“ oder „in die Tiefe gehen, daß man sich das auch wirklich hat gut vorstellen können, warum jetzt das Ganze so ist“ (Gesprächsszene 3).

nehmer autonom - diese Einstellung ist nicht herstellbar. Ausbilder Klein (vgl. Kapitel 7.4) hat in seiner Seminargruppe zwar auch einen Fall zur Bearbeitung eingebracht (weil er sich an die Vorgaben der Seminarleitung anpaßte), aber in seinem Fall war keine Handlungsirritation erkennbar, weil für ihn der Fall, so sehr ihn die Fallproblematik (die „Lüge“ des Umsehlers) zum Zeitpunkt der Fallzählung noch „ärgerte“, abgeschlossen war. Für Herrn Klein gab es keine Selbstzweifel, daß er in seinem „Fall“ „richtig“ gehandelt hat. So verschloß er sich selbst die Tür, aus seinem Fall etwas für ihn Bedeutsames zu lernen.

In den Modellseminaren hat sich gezeigt, daß die Aktualität einer Handlungsirritation, möglicherweise verknüpft mit dem Gefühl, aktuell nicht mehr ganz „Herr der Situation“ zu sein und damit einen Teil seiner Handlungssouveränität eingebüßt zu haben, eine treibende Kraft für den Bildungsprozeß darstellt. (Von den in den Modellseminaren insgesamt bearbeiteten 43 Fallsituationen entsprachen nach Einschätzung des Projektteams 39 Fallgeschichten diesem Kriterium.¹)

7.7.2 Emotionale und affektive Berührtheit als Nährboden für einen authentischen Umgang mit dem „Fall“

Ausbilder durchleben zum Zeitpunkt der Bildungsveranstaltung häufig Handlungsirritationen, die sie **emotional** belasten. Ärger, Enttäuschung, Wut, Unzufriedenheit mit sich und den beruflichen Kontextbedingungen sind eine nicht zu unterschätzende Antriebskraft für authentische Fallarbeit. Einige wenige „Fallgeschichten“ ließen einen anderen Hintergrund erkennen. Es waren abstrakte Problembeschreibungen, ohne daß erkenntlich war, in welcher Weise der Ausbilder davon im Handeln bzw. in seinen Emotionen tatsächlich berührt war. Die Fallberater haben bei diesen wenigen Problembeschreibungen die Ausbilder darin beraten, aus ihrem Problem eine Fallgeschichte zu machen. Dies ist letztlich auch jedem Ausbilder gelungen; ob damit die hier angesprochene emotionale Verflechtung entstand, ist allerdings zweifelhaft.

Die **emotionale oder affektive Seite des Fallerslebens** ist nicht selten auch eine Erfahrung, die sich erst **im Verlauf der Fallarbeit entwickelt**. Dies ist dann gegeben, wenn für den Ausbilder eine Konfliktsituation zwar kognitiv abgeschlossen, emotional oder affektiv jedoch nicht hinreichend verarbeitet worden ist. Als Beispiele stehen die Fallbearbeitungen von Frau Wenger und Herrn Schwabe (vgl. Kapitel 7.6.1 und 7.6.3):

- Für Frau **Wenger** war die „Entlassung des Auszubildenden Fritz“ zunächst nicht das „eigentliche“ Thema ihrer Fallgeschichte. In ihrer Fallzählung „umging“ sie das Thema wiederholt. Wie sie im Verlauf der Fallbearbeitung und vor allem im Interview bekannte, war es ihr höchst unangenehm, über diesen „blinden Fleck“, der für sie Vergangenheit und abgeschlossen war, zu sprechen. In der Fallbearbeitung mußte sie die sie irritierende Erfahrung zulassen, daß genau dieser von ihr tabuisierte „Fleck“ von der Deutungsgruppe als Kernproblem ihres Falles gesehen wurde. Frau Wenger gelang es allerdings, die Zumutungen der Arbeitsgruppe, sich dieser Problemsicht zu stellen, anzunehmen und ihre Irritationen und Ängste produktiv in einen Lernprozeß zu überführen. Im Interview spricht sie auf beeindruckende Weise über ihre Lernerfahrungen, die sie aus ihrem Fall gewonnen hat.

¹ In einigen Modellseminaren nutzten Teilnehmer die Gelegenheit, ihre ursprünglich vorgestellten „Fälle“ zu revidieren, indem sie aktuelle, problemhaltige Fallgeschichten einbrachten. Diese erhielten dadurch einen höheren Grad an Authentizität, Kraft und Bildungsdynamik.

- Auch Herr Schwabe ging bei seiner Fallgeschichte von einer abgeschlossenen Deutung seines Fallkonfliktes aus („Gökan ist nicht lernfähig“). Auch für ihn war die Wende, die der Fall in der Fallarbeit erfahren hat („nicht Gökan, sondern die Lernbedingungen sind das „eigentliche“ Problem“), höchst irritierend. Im Unterschied zu Frau Wenger hatte seine Irritation jedoch keinen emotional belastenden, sondern eher einen **befreienden Effekt**. Die „Lösung“, den Auszubildenden Gökan nicht entlassen zu müssen, sondern ihm erfolgreich helfen zu können, konnte er mit „seinem Selbstverständnis als Ausbilder besser in Einklang bringen“. Seine aus der **Irritation** und (zunächst nicht eingestandenen) **Unzufriedenheit** mit der ursprünglichen Problemlösung erwachsene Einsicht in Konfliktsituationen wie der von Gökan erlebte Herr Schwabe auch als Antrieb, in Hinblick bei Fällen ähnlicher Art nicht vorzeitig zu kapitulieren, sondern diese als „*eigentliche Herausforderungen*“ anzunehmen.

Fallbearbeitungen wie die von Frau Wenger und Herrn Schwabe beziehen ihre besondere Bedeutung für die Ausbilder dadurch, daß sie beim Fallzähler jene Betroffenheiten neu hervorrufen, die einst vorhanden waren, von diesem aber abgewehrt wurden.

7.7.3 Krisenhafte Berufssituationen als eine besondere Herausforderung für das Handeln

Ausbilder geraten gelegentlich, seit den strukturellen Schwierigkeiten des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes verstärkt und häufiger, in berufliche Situationen, die bis an die existentiellen Grundlagen der Ausbildertätigkeit heranreichen. Dies bedeutet eine Dramatisierung des ersten Gesichtspunktes der Handlungsirritation (7.7.1), weil **pädagogisches Handeln schlechthin zur Disposition steht**. Ausbilder, die bereit sind, solche Fallsituationen zur Verfügung zu stellen, wagen sich weit hervor. Einige wenige Ausbilder in den Modellseminaren wählten ihre Fallgeschichten aus solchen krisenhaften beruflichen Konstellationen aus (Entlassung von Ausbildern; Reduzierung der Zahl der Auszubildenden bis hin zur Einstellung der Ausbildung; Übernahmestop für ausgelernte Auszubildende; ein neuer Vorgesetzter, der die eigene Ausbildertätigkeit nicht anerkannte), was die Fallarbeit zusätzlich emotional tönnte. Nicht nur die Fallzähler, auch die Kollegen wurden in den Bann der krisenhaften Entwicklung am Arbeitsplatz des Ausbilders gezogen. Die Betroffenheit, die diese Fallkonstellationen auslösten, resultierte nicht nur aus den Falldetails und der Schwierigkeit oder auch Hoffnungslosigkeit, nach erfolversprechenden Handlungsalternativen zu suchen; sie war auch Ausdruck tiefsitzender beruflicher Ängste.

Aber auch für Ausbilder wie Herrn Fromm (vgl. Kapitel 7.5), die nicht selbst einen Fall zur Bearbeitung eingebracht haben, stellt die Krise ihrer Berufssituation eine besonders „sensibilisierte“ Ausgangslage dar, um im Austausch mit den Erfahrungen und Gedanken der anderen für den eigenen Umgang mit dieser Krise zu lernen.¹ Für Herrn Fromm führte dies letztlich zu seinem Handlungsplan, dessen Kerngedanke der „kollegialen Beratung“ der Betriebskollegen, die vom gleichen Schicksal bedroht sind wie er, nicht nur unmittelbar nach dem Seminar, sondern auch in längerfristiger Hinsicht Geltung hatte bzw. hat.

¹ Wobei Herr Fromm seinerseits ins Seminar vielfältige betriebliche Erfahrungen 'reingetragen hat, die für seine Ausbilderkollegen als Anregungen gedacht waren.

7.7.4 Die Suche nach einem stabilen Rollenprofil, persönlichem Wachstum sowie die Erweiterung der sozialen Kompetenz als berufliche Entwicklungsaufgabe

Es gibt Ausbilder, die sich in ihrer Rolle nicht hinreichend gefestigt erleben, deren Handeln von Rollenunsicherheit geprägt ist. Dies ist ein typischer Problemhintergrund bei jenen Ausbildern und Ausbilderinnen wie Frau Wenger und Frau Stolze (vgl. Kapitel 7.6.1 und 7.6.2), die ihre Ausbildungsaufgabe erst seit kurzer Zeit übernommen haben, allerdings schon eine Vielzahl von Erfahrungen mit der Vielgestaltigkeit der übernommenen Aufgabe machen konnten. Geklärt werden muß von diesen Ausbildern eine Reihe von Fragen wie z.B.:

- Was gehört zu meiner Rolle, was gehört nicht zu ihr? Wo überschreite ich die Grenzen meiner Aufgaben und mische mich in Dinge ein, die mir nicht zustehen? Andererseits, wer mischt sich für mich ungerechtfertigt in meine Aufgaben ein?
- Wie kann man die Rolle ausgestalten? Welche Freiräume beinhaltet sie? Wie können diese Freiräume besetzt werden?
- Welche Abhängigkeiten bestehen von wem? Wie bedrohlich können diese sein? Wie wirken diese sich konkret aus und welche Risiken liegen im Handeln?

Ausbilder, die sich mit diesen Fragen auseinandersetzen, ringen um ihre **Rollenkompetenz** als Teil ihrer **berufliche Identität**. Für Frau Wenger und Frau Stolze verlief die Richtung, in der die beiden im Kontext ihrer Fälle Antworten auf diese Fragen gefunden haben, unterschiedlich:

- Für Frau **Wenger** wurde das Problem ihrer - von vielen Unsicherheiten bestimmten - Rollenkompetenz vor allem zur Frage nach der Abgrenzung gegenüber unangemessenen Ansprüchen von „außen“ (Geschäftsstellenleitung) sowie von „oben“ (Vorgesetzten). Im wesentlichen ging es ihr um die Profilierung und damit auch Professionalisierung ihrer Rolle im Hinblick auf ihre **pädagogische Selbstverantwortung und Autonomie**. Die Konsequenzen, die sie aus den Erkenntnissen aus ihrem Fall für sich und ihre Arbeit gezogen hat, schildert sie sehr selbstbewußt im Interview (vgl. Kapitel 7.6.1.3).
- Für Frau **Stolze** (vgl. Kapitel 7.6.2) verlief der Prozeß ihrer Rollenklärung nicht nach „oben“ oder „außen“, sondern in Richtung ihrer Auszubildenden. Ihr zentrales Thema war das der Abgrenzung gegenüber „unangemessenen“ Versorgungsansprüchen durch die Auszubildenden, aber auch gegenüber ihren eigenen „Allmachtsvorstellungen“, als Ausbilderin für jegliches Problem ihrer Auszubildenden verantwortlich zu sein. Daß Frau Stolze die Chance, die ihr die Fallarbeit für eine veränderte Sicht ihrer Ausbilderrolle angeboten hat, nutzen konnte - und zwar in einer geradezu radikalen Weise im Hinblick auf eine „totale“ **Übergabe der Verantwortung an die Auszubildenden** in jeder Hinsicht (was deren Lernen wie auch deren soziale Verantwortung betrifft: vgl. Kapitel 7.6.2.3), ist ihrer hohen Lernbereitschaft zuzuschreiben, an ihrem Rollenbild, mit dem sie nicht „recht zufrieden“ war, ohne genau zu wissen warum, zu arbeiten - verbunden allerdings auch mit sehr viel Selbstbewußtsein, das bei Frau Wenger in dieser Ausprägtheit zunächst nicht vorhanden war, sondern sich bei ihr erst allmählich herausbildete.

Ausbilder, welche die komplexen, oft divergierenden Erwartungen, also die Anforderungen an ihre Rolle noch nicht „voll im Griff“ haben, erleben dies häufig dann, wenn sie sich gezwungen sehen, soziale Macht auszuüben. Dieser Sachverhalt erwies sich in den Modellseminaren geradezu **typisch für die jungen, engagierten Ausbilderinnen** wie Frau Wenger.

Soziale Macht im pädagogischen Handeln auszuleben oder ausleben zu müssen, z.B. in ihren besonders drastischen Formen als Abmahnung oder Kündigung des Berufsausbildungsvertrages, in Form von Enttäuschungen von Erwartungen der Jugendlichen, im Durchsetzen betrieblicher Lern- und Verhaltensanforderungen, im Zurückweisen von ungerechtfertigten oder unangemessenen Zugriffen auf die Ausbildung von „außen“ oder „oben“, und zu dieser Seite des Berufes innerlich, also überzeugt zu stehen, ist für junge Ausbilderinnen besonders schwierig und nicht selten belastend. Diese Seite kollidiert mit ihrem Wunsch nach Anerkennung, nach sozialer Nähe, Offenheit, Vertrauen, Authentizität. In den Fallbearbeitungen hat sich immer wieder gezeigt - die Fallarbeit von Frau Wenger steht hier als typisches Beispiel (vgl. Kapitel 7.6.1.2) -, wie vorwärtstreibend die Klärung dieser Konflikteile und das Finden eines eigenen Stils im **Umgang mit den „ungeliebten“ Rollenanteilen** für die persönliche Entwicklung und die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz sein kann.¹

7.7.5 Der Dienst am Menschen als Triebfeder für die Berufs- und Fallarbeit

Eine Vielzahl von Ausbildern, die an der „fallorientierten Fortbildung“ teilnehmen, verbinden ihre Ausbildertätigkeit mit z.T. hohen **sozialethischen Ansprüchen**, die in der Fallarbeit in zweifacher Hinsicht zum Ausdruck kommen:

* **Der Ausbilder als der alleits Helfende und für alles Sorgende:** In dieser Sicht vom Ausbilder definieren Ausbilder ihre Rolle oftmals so umfassend, daß eine **Differenz zwischen Person und (beruflicher) Rolle** nicht mehr erkennbar ist. Das kann soweit reichen, daß Ausbilder ihren Umgang mit ihren Auszubildenden nach dem **Muster einer Eltern-Kind-Beziehung** gestalten. Frau Stolze hat diesen Umgang im Interview, in Erinnerung an einen Seminarfall² und in kritischer Distanz zu ihrem eigenen Verhalten, als „*gluckenhaft*“ bezeichnet (vgl. Kapitel 7.6.2.3). Ausbildern, die aus dieser Grundhaltung der umfassenden Sorge heraus an die Grenzen ihrer (psychischen und pädagogischen) Handlungsmöglichkeiten stoßen, bietet die „fallorientierte Fortbildung“ Raum, ihre Grenzerfahrungen zum Thema zu machen und dabei ernst genommen und verstanden zu werden. Fallarbeit bietet dabei auch die Chance, die **problematische Seite dieser Sorgehaltung** durch Kompetenzstärkung (siehe Frau Stolze) zu überwinden.

* **Der Ausbilder, der sich aus sozialer Verantwortung abmüht und dabei die Grenzen seines Handelns erkennt:** Es sind jene Ausbilder wie Herr Fromm, Herr Rupp und auch Herr Schwabe (vgl. Kapitel 7.5 und 7.6), für die **„die Arbeit eigentlich erst dann anfängt, wenn die Menschen schwierig sind“** (Fromm), die sich nicht scheuen, sich tagtäglich „*abzuschinden*“, auch wenn es „*weh tut*“, die den Weg der vielen kleinen Schritte gehen, um den jungen Menschen Selbstvertrauen zu geben (Rupp)³, die diese Kärntnerarbeit tun, weil für sie der Auszubildende ein „*Mensch*“ (Fromm) ist und nicht ein Betriebsobjekt, das man aufgibt,

¹ Im Unterschied zu Frau Wenger gab sich Frau Menzel als erfahrene und schon länger in ihrem Beruf stehende Ausbilderin in ihrer Fallgeschichte (vgl. 7.6.4.1) als Frau zu erkennen, die sehr machtvoll ihre Leitungsrolle besetzt. Die Fallbearbeitung hatte Frau Menzel nachdenklich gemacht, ob die Art und Weise, wie sie diese Seite ihrer Rolle in ihrem Fall auslebte, den Konflikt nicht eigentlich erst „zum Kochen brachte“. Frau Wenger und Frau Menzel verfolgen vergleichbare Ziele, indem beiden an vertrauensvollen, „mitarbeiterorientierten“ (Menzel) bzw. „auszubildendenorientierten“ (Wenger) Arbeitsbeziehungen gelegen ist. Den Machtanteil ihrer Rolle dabei einzubringen, stellt sich für die beiden als ein Thema mit unterschiedlichen Vorzeichen dar: Bei Frau Wenger als ein Problem der **Unter-Besetzung**, bei Frau Menzel als ein Problem der **Über-Besetzung**.

² Fall „Larsen“: vgl. die Analyse dieses Falles in Band 2: Materialband dieses Forschungsberichtes.

³ Dies gilt auch für Herrn Schwabe und Herrn Fromm, wenngleich nicht in der Deutlichkeit, mit der Herr Rupp dies im Interview herausstellte.

wenn es nicht im gewünschten Maß funktioniert. Diese Ausbilder verbinden ihr soziales Engagement zugleich mit einem „guten Schuß“ **Realitätssinn für das Machbare** und wissen auch gelegentlich Grenzen zu setzen: sich selbst gegenüber, um „nicht zu verbrennen“ (Fromm); dem Auszubildenden gegenüber, um ihn in die Selbstverantwortung zu nehmen. Ausbilder, die aus dieser sozialetischen Grundhaltung heraus ihre Arbeit wahrnehmen, kommen nicht selten in massive Konflikte mit sich selbst, wenn sie in einem „schwierigen Fall“ das Gefühl haben, versagt zu haben. Das „schlechte Gewissen“ kann in der Fallarbeit dann eine Kraft sein, die den Fall solange vorantreibt, bis er „ausgeschwitzt“¹ ist. Für jene Ausbilder hingegen, die einen „schwierigen Fall“ zwar nicht als „versagt habend“, aber eben als schwierig, weil nicht mehr weiterkommend, erleben, die in ihrer Kärnerarbeit stecken geblieben sind und aktuell keine Handlungsoptionen erkennen können - diese Ausbilder erwarten von der „fallorientierte Fortbildung“ - so wie Herr Rupp dies von der Bearbeitung seines Falles erwartet hat - **konkrete praktische Hilfen, methodische Anregungen, Tips**, diese „kleinen Schritte“, von denen in seinem Fall die Rede war (vgl. Kapitel 7.6.5), die dazu beigetragen haben, daß sich sein „schwieriger Fall“ wieder bewegte.

7.7.6 Mit- und Einfühlen in andere Menschen als ein Vermögen, das das Verstehen anderer in den Konfliktfällen der Fallarbeit in einem hohen Maß begünstigt

Gemeint sind vor allem Ausbilder wie Herr Fromm, die sich vom **Schicksal ihrer Auszubildenden oder dem ihrer Kollegen berühren** lassen, die deren Sorgen und Ängste verstehen können, weil sie vielleicht selbst in ein solches oder ähnliches Schicksal verstrickt sind oder weil sie in ihrer Lebensgeschichte vergleichbare Erfahrungen bei sich selbst oder mit anderen gemacht haben. So gibt es Ausbilder, die arbeiten in ihrem Ausbilderhandeln an ihren eigenen, manchmal traumatischen **Erfahrungen als einstmals Ausgebildete**. Herr Fromm berichtet im Interview von seinen bitteren Lehrlingserfahrungen, die ihn „soweit getrieben haben, daß ich dann sogar Selbstmordgedanken gekriegt habe“ (vgl. Kapitel 7.6.5). Ausbilder wie Herr Fromm, denen es gelingt, solche oder ähnliche Erfahrungen (meist in einem sehr langen Prozeß) zu verarbeiten², besitzen eine **gesteigerte Sensibilität für psychische Verletzungen und Ungerechtigkeiten, für Abhängigkeiten und Unterdrückung, für Macht und Herrschaft**. Geraten sie selbst in ihrem Ausbilderhandeln in die Situation, die einstmals erlittene Ausbildungssituationen wiederholen zu müssen, weil sie keine pädagogischen Alternativen sehen, kann dies für sie ein zentraler Lernanlaß sein, das Angebot einer fallorientierten Fortbildung in Anspruch zu nehmen. Ihre ausgeprägte Empathiefähigkeit hilft ihnen dabei, die Deutungsangebote der anderen Teilnehmer und dadurch die Konfliktsituation selbst besser zu verstehen. Und umgekehrt gilt nach den Erfahrungen in den Modellseminaren auch, daß vor allem diese Ausbilder aufgrund ihres besonderen Einfühlungsvermögens für die anderen Teilnehmer bei der Arbeit an deren Fällen eine unschätzbare Anregung und Unterstützung bedeuten.³

¹ Dieses Bild ist durchaus wörtlich zu nehmen. Es wurde in den Modellseminaren z.B. ein Fall bearbeitet, an dessen Ende der Fallzähler völlig durchnäßt war.

² Das heißt, psychisch und kognitiv zu lernen, indem sie ein tragfähiges „Gegenbild“ entwickeln, was alles andere als selbstverständlich ist, da in der Regel solche leidvollen Erfahrungen im späteren Berufsleben zur Verlängerung bzw. Übertragung auf andere führen.

³ Die subjekt- und erfahrungsnahe, Mitgefühl, Reflexions- und Verstehensfähigkeit widerspiegelnde Sprache, mit der Herr Fromm im Interview über sich, seinen Beruf und seine Seminarerfahrungen spricht, kann eine Vorstellung vermitteln, in welcher (beeindruckenden) Weise sich Herr Fromm in den Fallbearbeitungen eingebracht hat. (Die Tonbandprotokolle zu den Fallbearbeitungen bestätigen diese Vorstellung.)

7.7.7 Rationale Klarheit und Leistungserwartungen als kognitiver Zugang zur Fallarbeit

Es gibt Ausbilder, die ihre Ausbildertätigkeit mit hoher rationaler Klarheit wahrnehmen, die einen hohen Leistungsanspruch an andere, aber auch an sich haben, so daß sie bei Problemen, die mit den selbst gesetzten Leistungsansprüchen nicht auszuräumen sind (wobei diese Probleme oftmals Teil dieser Leistungsansprüche sind), Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen. Fallarbeit bietet ihnen durch **Wissenserweiterung**, durch **Konzepte** und **Handlungsalternativen** die Chance, ihre Form von Handlungs rationalität zu erweitern.

Frau Menzel, die diesem Typus von Ausbilder sehr nahe kommt, hat diese Chance, die ihr die „fallorientierte Fortbildung“ bot, wahrgenommen und eine Fülle von Anregungen und Erkenntnissen in ihren Betrieb mitgenommen und in ihrem Handlungsplan umgesetzt (vgl. Kapitel 7.6.4). Herr Klein, der gleichfalls diesem Typus von Ausbilder nahe kommt, hat diese Chance der Fallarbeit **nicht** wahrgenommen und für sich und seine Ausbilderarbeit „nichts gelernt“ (vgl. Kapitel 7.4). Dies weist darauf hin, daß für **Frau Menzel und Herrn Klein ihre Vorstellungen von „rationaler Klarheit“ und „Leistungsorientierung“ mit unterschiedlichen Bedeutungen besetzt sind:**

- Frau **Menzel** stellt sich in ihrem Fall wie im Interview als eine sehr selbstbewußte Frau dar, die genau weiß, was sie will und was sie kann: Sie setzt in der Konfliktsituation mit dem Ausbildungsbeauftragten auf die Kraft ihrer stärkeren Argumente, vermag sich zum Machtanteil ihrer Leiterrolle zu bekennen und Macht, „wenn es sein muß“, auch auszuüben, und zeigt in der Verfolgung ihrer Projektvorhaben ein hohes Maß an Planungs- und Durchsetzungskompetenz. Frau Menzel erkennt in dieser ihrer **starken Seite** allerdings auch die **Gefahr** (die in ihrem Fall auch thematisiert wird), daß diese zur Bevormundung anderer Menschen führen kann, daß durch sie die Arbeitsbeziehungen zu den Kollegen herrschaftlich werden und die eigenen Handlungsansprüche als ein kollegiales Miteinander „unter der Hand“ sich verkehren können. In der Logik dieser ihrer selbstkritischen Sicht ihrem eigenen „rationalitätsgeleiteten“ Handeln gegenüber ist ihr Handlungsplan am Ende des Seminars zu sehen, in dem sie „die Arbeit an mir“, d.h. an ihrer Person zum Programm erhebt und in ein „Kommunikationsprojekt“ überführt (vgl. Kapitel 7.6.4.2 und 7.6.4.3).
- Was Frau Menzel bei sich als Gefahr bzw. Problem erkennt, ist bei Herrn **Klein** zentraler Bestandteil seines Ausbilderverständnisses¹ (vgl. Kapitel 7.4). Ausbildersein ist für Herrn Klein mit der Vorstellung verbunden, über andere Menschen nicht nur bestimmen zu können, sondern „**im Interesse der Sache**“ über sie bestimmen zu „müssen“. So bedeutet für ihn Rationalität in seinem Handeln als Lehrender im Unterricht nicht nur, Lernprozesse methodisch effizient zu gestalten², sondern auch und insbesondere das Lernen seiner erwachsenen Umschüler³ zu **kontrollieren** und zu **disziplinieren**, wenn sie seinen Leistungserwartungen nicht entsprechen. Dies gilt in vergleichbarer und verstärkter Weise auch für deren Sozialverhalten⁴. **Rationales Handeln bedeutet für Herrn**

¹ Zu dem er sich, soweit ihm dies reflexiv zugänglich ist, auch offen bekennt.

² In dieser Hinsicht zeigt sich Herr Klein als sehr kompetent.

³ Die er im wahrsten Sinne des Wortes als „Schüler“ behandelt“ (Kapitel 7.4.1.4).

⁴ „An sie (seine Umschüler) hat er hohe Erwartungen hinsichtlich spezifischer Sekundärtugenden: Sie müssen brav, ordentlich und fleißig sein, seinen Anordnungen strikt folgen, keine eigenen Interessen haben, sich den Lehrstoff ohne große Widerrede präsentieren lassen ... Sie müssen ihn in seiner autoritären, di-

Klein vor allem instrumentelles und strategisches Handeln, indem er andere Menschen (seine Umschüler, auch seine Kollegen) dazu benutzt, um **seine** Interessen und Ziele durchzusetzen. Sich auf andere Menschen und deren Situationen einzulassen heißt für Herrn Klein nicht, sie zu verstehen suchen, sondern sie zu **steuern**. Empathiefähigkeit, mit anderen mitempfinden, sich in andere einfühlen und hineindenken oder, wie Herr Fromm im Interview dies ausgedrückt hat, als er vom Verstehen sprach: „*Verstehen heißt auch zuhören, heißt auch, Geduld haben, einen anderen zu ertragen, sein Anderssein*“ (Kapitel 7.5.2) - dies sind für Herrn Klein „fremde“ Werte, denen er keine Bedeutung abgewinnen kann. So ist auch zu verstehen, daß Herr Klein - **ganz im Unterschied zu Frau Menzel, der diese Werte sehr viel bedeuten und die sie mit ihrer ausgeprägten rationalen Kompetenz in Verbindung bringt** - in der Fallarbeit **keinen inneren, d.h. verstehenden Zugang zu seinem Fall** finden konnte und die Lern- und damit Bildungschance, die ihm angeboten wurde, nicht nutzen konnte.

Wenn in diesem Kapitel vom „idealen“ Teilnehmer als „Phantombild“ die Rede war, dann wurde zugleich, wenn auch nur implizit, das „Gegenbild“ mit angesprochen - mit Ausnahme des Abschlußteils, in dem in „Gestalt“ von Herrn Klein das „Gegenbild“ ein Stück weit auch ausdrücklich zur Sprache kam. Dieses Bild soll abschließend in eine **kurze Skizze** gefaßt werden, die auf die Leitfrage abhebt, für welchen **Typus** oder welche **Typiken von Teilnehmern** „fallorientierte pädagogische Fortbildung“ eine **besondere Herausforderung, möglicherweise ein unüberwindbares Hindernis** darstellt, dem man sich am besten nicht stellt, das man umgeht:

Ausbilder, die Handlungsprobleme prinzipiell negieren, verleugnen, verdrängen, überspielen oder umdefinieren, die über ihre Lebenserfahrungen und Berufsbiographien gelernt haben, andere Menschen für ihre Zwecke zu instrumentalisieren, die sich in sozialen Situationen nur strategisch verhalten können, die von einem unerschütterlichen Bewußtsein von „richtig“ und „falsch“, „gut“ und „böse“ besetzt sind, wobei sie ihre Deutungen zum Maßstab für „Wahrheit“ und „Richtigkeit“ setzen, die als soziale Aufsteiger eine große emotionale und soziale Distanz zwischen sich und denjenigen aufbauen, zu denen man einst selbst gehört hat, die soziale Beziehungen ohne Rücksicht auf die Folgen hierarchisieren, die den Auszubildenden als dem betrieblichen sozialen „Bodensatz“ jedes Recht auf Eigeninteressen absprechen, die geübt sind im Durchsetzen von Strategien und Laien sind im Dialog - Ausbilder mit solchen und ähnlichen verfestigten, unerschütterlichen Grundeinstellungen, Orientierungen, Wertsetzungen und Deutungen tun sich schwer, in Fallsituationen offen und authentisch Einblick in ihre „konstruierte Welt“ zu gewähren, andere Perspektiven zuzulassen, alternative Deutungen als grundsätzlich möglich zu akzeptieren und ihnen eine Bedeutung für das eigene Denken und Deuten zuzumessen. Für sie geht Fallarbeit an die Grundlagen der Selbstdefinitionen, des Selbstbildes, mithin der beruflichen Identität - Fallarbeit wird nicht zur Chance, sondern zur Gefahr, lernen zu sollen oder gar zu müssen.

Fallarbeit als Konzept erweist sich deshalb nicht als „Königsweg“ der berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder. Sie ist allenfalls ein Mosaik im Konzert der Konzepte - allerdings mit besonderen Potentialen für jene Ausbilderinnen und Ausbilder, die sich den sich wandelnden Herausforderungen ihres Berufes und den damit verbundenen Problemlagen reflexiv stellen. Fallarbeit erweist sich dann als besondere Chance für **bildungswillige Ausbilderinnen und Ausbilder**.

stanzieren, oft auch ausfallenden weil zynischen Art klaglos ertragen. ... Er wünscht sich den 'pflegeleichten' Schüler, der ihm bei der Arbeit keine Schwierigkeiten bereitet, indem er die Prüfung ohne Probleme besteht.“ (Kapitel 7.4.1.4).

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 **mikropolitischer 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 auszuloten 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 plazieren. 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 Seminarstellungen 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 mir 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 Fallerzähler von einem Auszubildenden, der sich den betrieblichen Leistungs- und Verhaltenserwartungen massiv widersetzte. Er produzierte Ausschluß, 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 Fallerzähler 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 Fallerzähler wählen könnte. In diesem Sinne war das Projekt des Fallerzählers 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 Fall ErzählerInnen, 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 Fall Erzähler 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 Fall Erzählungen; Essenszeit gegen 12 Uhr 45; nächste Fall Erzählung 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 Fall Erzählungen 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 Fallrätlerin 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 Fallrätlerin 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 Fallrätlerin 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 Zeitrahmen 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 Zeitrahmens 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 unselbige 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“; Führungskräfte trainings) 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 Wettfeiern** 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 schwelt. 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 Fallanzählung 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 Fall Erzähler 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 Fall Erzähler „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 Fall Erzähler 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 Fall Erzähler 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.

9. Bisherige Veröffentlichungen zum fallorientierten Fortbildungskonzept und zu Ergebnissen aus dem Modellversuch

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

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

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

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

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

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

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

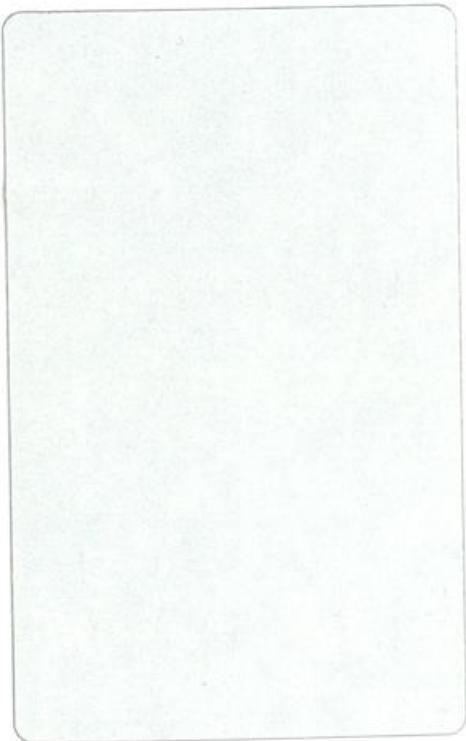
10. Literaturverzeichnis

- Arnold, R.:** Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / Obb. 1985
- Arnold, R.,** Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2, 1992, S. 26-32
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.):** Berufsbildungsbericht 1993. Bonn 1993
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.):** Berufsbildungsbericht 1995. Bonn 1995
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.):** Berufsbildungsbericht 1996. Bonn 1996
- Dauscher, U.,** Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Neuwied 1995
- Fuchs-Brünunghoff, E. u.a.,** Supervision in der Erwachsenenbildung. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt 1990.
- Hentig, H.v.,** Bildung. München 1996
- Hopf, Ch.,** Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München 1991, S. 177-182
- Kade, S.,** Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn 1990.
- Kade, S.,** Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 296-311
- Kaiser, A.,** Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / Obb. 1985
- Kirsch, W.,** Fortschrittsfähige Unternehmung, rationale Praxis und Selbstorganisation. In: Dürr, W. (Hrsg.): Selbstorganisation verstehen lernen: Komplexität im Umfeld von Wirtschaft und Pädagogik. Frankfurt 1995, S. 91-150
- Krüger, W.,** Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E., Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11, Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 254-271
- Kraimer, K.,** Einzelfallstudien. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 463-497.
- Lüders, Ch.,** Deutungsmusteranalyse. In: Garz, D. / Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Opladen 1991, S. 377 - 408

- Mader, W.**, Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen. In: Praxishilfen. Hrsg. von Grundlagen der Weiterbildung e.V.. Neuwied 1991, Teil 5.70
- Mader, W.**, Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 272-281
- Mayring, P.**, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2. Aufl., Weinheim 1990
- Mechler, M.**, Rudi, Außenseiter! Eine Ausbilderin erwirbt ein neues Verständnis ihrer Ausbilderrolle. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993), Heft 24, S. 12-15
- Mechler, M.**: Der Verstehensprozeß in der Fallarbeit, - konzeptionelle Überlegungen zum Arbeitsmodell einer „fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen“, Projektpapier, München 1995 (abgedruckt unter C.5 in Band 2: Materialband)
- Mechler, M.**, Der Fall „Larsen“ - Analyse einer Fallbearbeitung. Projektstudie, München 1995 (abgedruckt unter B.1 in Band 2: Materialband)
- Meueler, E.**, Hauptsache: Selbstbestimmt. Über Sozialformen und Methoden einer subjektorientierten Erwachsenenbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990, S. 115-144
- Meueler, E.**, Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993
- Meueler, E.**, Didaktik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 615-628
- Müller, K. R.**, Bildungsraum. In: Praxishilfen. Hrsg. von Grundlagen der Weiterbildung e.V.. Neuwied 1990, Teil 7.40.10
- Müller, K. R., Mechler, H.-J.**, Ergebnisbericht über die Pilotphase des Modellprojektes „Praxisberatung“ für die berufspädagogische Fortbildung betrieblicher Ausbilder. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München 1992
- Müller, K. R.**, Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen? Unveröffentlichtes Manuskript des Fachvortrages zum gleichen Thema auf dem 5. Bayer. Berufsbildungskongreß am 27.11.1992 in Nürnberg. München 1992
- Müller, K. R.**, Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/M 1993(a), Band 31, S. 91-100
- Müller, K. R.**, Konflikt und Kommunikation - Das ist ungerecht! Eine Ausbilderin entwickelt neue Formen kollegialer Kommunikation und Zusammenarbeit. In: Berufsbildung.

Zeitschrift für Theorie und Praxis in Schule und Betrieb. 47. Jg. (1993 b) Heft 24, S. 16-21

- Müller, K. R.**, Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen? Unveröffentlichte, überarbeitete und aktualisierte Fassung des Fachvortrages zum gleichen Thema auf dem 5. Bayer. Berufsbildungskongreß am 27.11.1992 in Nürnberg. München 1995
- Müller, K. R.**, Ausbilderinnen und Ausbilder lernen aus ihren Erfahrungen mit der Umweltbildung am Arbeitsplatz. In: *Ausbildungsentwicklung und Umwelt. Fallsammlung - Informationen - Modelle. Eine modellversuchsübergreifende Zeitschrift.* Hrsg. Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. und Bundesinstitut für Berufsbildung. Heft 15, Berlin 1996, S. 39-48
- Müller, K. R.**, Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: Arnold, R., *Lebendiges Lernen.* Baltmannsweiler 1996, S. 255-275
- Pätzold, G., Drees, G.**, Fachliche, pädagogische und gesellschaftlich-politische Weiterbildung. In: *Passe-Tietjen (Hrsg.): Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder.* Darmstadt 1987
- Pühl, H.** (Hrsg.): *Handbuch der Supervision.* Berlin 1990.
- Schäffter, O.**, Institutionsbezogene Supervision für die Erwachsenenbildung. Die Entwicklung von pädagogisch orientierten Supervisionskonzepten als Professionalisierungsstrategie. In: *Fuchs-Brüninghoff, E., Supervision in der Erwachsenenbildung,* hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt 1990, S. 77-87
- Schmitz, E.**, Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: *Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit.* Bad Heilbrunn 1983, S. 60-78
- Schütze, Y.**, Geschlechtsrollen. Zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg. 1993, Nr. 4, S. 551-560
- Siebert, H., Dahms, W., Karl, Ch.**, *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung.* Paderborn 1982
- Siebert, H.**, *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten.* Frankfurt 1994
- Strauss, A.L.**, *Qualitative Analysis for Social Scientists.* Cambridge: University of Cambridge Press 1987
- Thomssen, W.**, Hermeneutik versus Wissenschaft - Bildung als diskursives Verstehen. In: *Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur.* Band 11. Recklinghausen 1993, S. 97-112
- Wack, O.G.**, *Praxis bewältigen. Zur Konzeption einer subjekt- und situationsorientierten Kursleiterfortbildung.* Soest 1987



Universitäts-
bibliothek

Inventarnr.



13033653

