

# **Digitales Brandenburg**

hosted by **Universitätsbibliothek Potsdam**

## **Das Bildungskonzept 'Fallarbeit' entwickeln und gestalten**

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

**München, 1999**

6. Anhang

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

## Anhang

### 6.1 Moritz Mechler

#### Der Verstehensprozess in der Fallarbeit

##### Konzeptionelle Überlegungen zum Arbeitsmodell einer 'fallorientierten' berufspädagogischen Fortbildung für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen

**Vorbemerkung:** Das folgende Dokument aus der Projektarbeit ist ein Arbeitspapier, das im Projektteam zur Diskussion gestellt wurde. Es entstand in der Absicht, sich des Verstehensbegriffs im Hinblick auf das Konzept der 'fallorientierten Fortbildung' zu vergewissern und die Theoriediskussion ein Stück weiterzutreiben. Einige Gedanken dieses Papiers fanden ihren Niederschlag in den Thesen, die im Forschungsbericht als „theoretische Vertiefung zum Fallverstehen“ im Rahmen der Darlegung des Arbeitsmodells vorgestellt werden (vgl. Band 1: Ergebnisse, Kapitel 6.2.5).

**Einführung:** Die Überlegungen in diesem Arbeitspapier betreffen den fünften und sechsten Arbeitsschritt des Arbeitsmodells der 'berufspädagogischen Fortbildung' (vgl. Müller, K. R.: 'Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - ein Konzept für betriebliche Ausbilder/Innen?', Juli 1994, S.9). Sie stellen den Versuch dar, einige Grundzüge des Verstehensprozesses aus hermeneutischer und sinn-systemischer Sicht zu entfalten.

Im ersten Teil des Papiers geht es darum, den Verstehensbegriff darzulegen und ihn auf seine Leistungsfähigkeit im Zusammenhang des Bildungskonzeptes und des Arbeitsmodells zu diskutieren. Im zweiten Teil werden die zentralen Gedanken dieser Diskussion in Thesenform zusammengefaßt. Der abschließende dritte Teil des Papiers dient der Erörterung methodischer Fragen. Wenngleich auch in diesem Teil die Diskussion auf einer eher grundsätzlichen Ebene geführt wird, dürften die konkreten praktischen Folgen für die Gestaltung des Verstehensprozesses unmittelbar erkennbar sein.

#### 1. Was ist gemeint, wenn wir vom Verstehen eines Falles bzw. einer Fallgeschichte sprechen?

Ein Fall stellt eine Handlungssituation oder ein Netz aufeinander bezogener Situationen (Szenen) dar, die für die in den Fall verwickelten Personen eine

spezifische, je eigene, d.h. nur diesen Personen zukommende Bedeutung haben. Der Focus, auf den das Fallverstehen in einem (Weiterbildungs-) Seminar, also unter dem Anspruch von Bildungsarbeit, gerichtet ist, ist die **Sinnperspektive**, unter der der **Fallerzähler** seinen Fall betrachtet. Diese ist für den Fallerzähler brüchig, eingeschränkt, an entscheidenden Stellen seines Handelns oft unbegriffen, wodurch er vor einem Handlungsproblem steht und das für ihn Anlaß ist, daß er sein Problem als Fall einbringt. Es geht also im Verstehensprozeß der Fallarbeit darum, dem Fallerzähler Verstehens- oder Deutungshilfen anzubieten, die es ihm ermöglichen, aus den Deutungsangeboten eine veränderte, ihm plausible(re), ihm eigene Sinnperspektive zu entwickeln.

Im Schnittpunkt des Verstehensprozesses der Fallarbeit steht demnach der **Eigen-Sinn** des Fallerzählers. Seine Weiter- oder Neuentwicklung ist ein produktiver Prozeß, den nur der Fallerzähler für sich selbst leisten kann. In der Regel und nach den Erfahrungen in den bisherigen Fallbearbeitungen ist ein solcher Entwicklungsprozeß nur möglich, wenn sich der Fallerzähler in den Verstehensversuchen und Deutungshilfen der Seminarteilnehmer **wiederfinden** kann. Das heißt, der Fallerzähler muß die Erfahrung machen, daß im Verstehensprozeß **seine Sicht von seinem Fall angemessen repräsentiert ist**.

Durch das Wiederfinden der eigenen Sinnzuschreibungen erfährt sich der Fallerzähler im Verstehensprozeß verstanden. Die Sinnzuschreibungen des Fallerzählers sind Ausdruck seiner **intentionalen** Sichtweise, unter der er seinen Fall betrachtet. Neben dieser intentionalen Sichtweise ist der Eigen-Sinn des Fallerzählers auch durch **latente**, d.h. dem Fallerzähler weniger oder nicht bewußte Bedeutungsanteile bestimmt (vgl. *Anmerkung 1*). Latente Sinnanteile in der Fallarbeit aufzuspüren und sie sichtbar zu machen, ist u.a. dadurch möglich, daß die Deutungen des Fallerzählers in Beziehung gebracht werden mit seinen Handlungen (mit dem, was er **tut** bzw. getan hat) und mit dem **Kontext**, in den sein Handeln eingebunden oder verwoben ist: die betriebliche, aber auch außer-betriebliche Lebenswelt, z.B. der Freizeitbereich, die Familie. (Zu diesen Aspekten des Tuns und des Kontextbezugs: vgl. das Fallbeispiel in *Anmerkung 2*.) Insbesondere und vor allem können latente Sinnanteile erschlossen werden **durch die Konfrontation der Deutungen und Sichtweisen des Fallerzählers mit den Eigen-Sinn-Perspektiven der anderen Personen, die im Fall auftauchen**, vor allem der Hauptakteure. Diese kommen im Fall zwar nicht selbst zu Wort, sondern nur vermittelt über die Geschichte des Fallerzählers, aber durch das Abrufen der eigenen Erfahrungen mit vergleichbaren Personen und Situationen seitens der anderen Seminarteilnehmer eröffnen sich dem Fallerzähler neue Sichtweisen zum Verstehen seines Falles dergestalt, daß er erkennen kann, daß es 'gute Gründe' gibt, den Fall auch anders zu sehen und zu verstehen, wenn „Ich den Fall aus

einer anderen Perspektive, der Sinnperspektive der anderen Menschen, mit denen ich mich in meinem Fall auseinandersetze oder mit denen ich zu tun habe, betrachte.“

**Durch die Konfrontation mit plausiblen Sichtweisen, die den Eigen-Sinn der anderen Fallbeteiligten widerspiegeln, können beim Fallerzähler erste Irritationen, Nachdenklichkeiten, Zweifel über die eigenen Sinnzuschreibungen geweckt werden.** An dieser Stelle beschäftigen mich zwei Fragen, denen ich im folgenden nachgehen möchte: Die **erste Frage** betrifft die Sinnzuschreibungen des Fallerzählers, sofern diese für ihn von **lebensgeschichtlicher** und identitätsbildender Bedeutung sind. Die Frage zielt auf die pädagogischen bzw. bildnerischen Grenzen von Fallverstehen mit Blick auf den Fallerzähler.

Die **zweite Frage** betrifft den Prozeß des Fallverstehens hinsichtlich des Problems, inwieweit die Eröffnung unterschiedlicher Sichtweisen und Verstehensperspektiven seitens der an der Fallarbeit Beteiligten nicht in einem Verstehens**relativismus** für den Fallerzähler endet. Die Frage zielt auf die konzeptionelle und methodische Gestaltung des Fallverstehens und verweist auf den Zusammenhang des fünften mit dem sechsten Arbeitsschritt.

Um auf die beiden (für mich z.T. schwierigen) Fragen annäherungsweise eine Antwort zu finden, möchte ich im folgenden den Prozeß des Fallverstehens nach einer biografischen und einer lebensweltlichen Betrachtungsweise unterscheiden.

\* Zur **biografischen** Betrachtungsweise: Sie rückt vor allem dann in das Blickfeld des Verstehensprozesses, wenn die Deutungsmuster des Fallerzählers Persönlichkeitsanteile zu erkennen geben, die auf die Lebensgeschichte, genauer: auf lebensgeschichtlich angeeignete Beziehungsmuster und Affekte, verweisen (z.B. autoritäre oder narzistisch angelegte Beziehungsmuster; Befürchtungen oder Ängste vor Fremdem, Anderem u.a.m.). Den Verstehensprozeß auf dieser Ebene der Fallarbeit zu gestalten und ihn weiterzutreiben, ist in der Regel eine schmale Gratwanderung zwischen Zu- und davon Ablassen, da der Definitionsrahmen des Bildungskonzeptes als ein **pädagogischer** Handlungsrahmen an dieser Stelle der Fallbearbeitung durch die Schwierigkeit und oft auch Unmöglichkeit, sich von einem therapienahen Handeln abzugrenzen, brüchig wird. Die Entscheidung des Praxisberaters (Moderators), ob und mit welcher Intensität er sich auf die lebensgeschichtliche Erfahrungswelt des Fallerzählers einlassen kann/soll, wird - neben der Selbsteinschätzung seiner analytischen Kompetenzen - vor allem von seiner Einschätzung abhängen, welcher Stellenwert eine nähere Betrachtung dieser lebensgeschichtlichen Seite für das Verstehen des Falles hat, wieviel Verste-

hens- und vor allem (innerpsychische) Verarbeitungsleistung er dem Fall-  
 zähler zumuten kann (die Einschätzung richtet sich hier auf die Ich-Stärke des  
 Fallzählers) und - dies ist **der ganz entscheidende Punkt** - ob der Fall-  
 zähler eine seine Lebensgeschichte und seine persönliche Identität eng berüh-  
 rende Deutungsarbeit überhaupt **will**. Dieses Wollen bzw. Nicht-Wollen des  
 Fallzählers kann sich nach zwei Seiten äußern: Zum einen - die bewußt-  
 seinsmäßige Seite -, daß der Fallzähler sich der Souveranitätsregel bedient,  
 indem er unmißverständlich sagt, daß für ihn die Grenze für eine Weiterarbeit  
 auf dieser Verstehensebene erreicht ist - damit ist die Abrenzung für den Ver-  
 stehensprozeß klar; zum andern - die der Psychodynamik entspringende Seite  
 -, daß er zwar nicht von der Souveranitätsregel Gebrauch macht, sie aber fak-  
 tisch dadurch zur Geltung zu bringen versucht, daß er im Verstehensprozeß  
**psychischen Widerstand** äußert. Dabei können die Ausdrucksformen seines  
 Widerstands sehr vielfältig sein: Der Widerstand kann sich in Form von Rati-  
 onalisierungen äußern (z.B. in einem verabsolutierenden Rechtfertigungs-  
 versuch, daß ein scheinbarer Sachverhalt „so und nicht anders war“ bzw. „so  
 und nicht anders zu sehen ist“); er kann sich - der andere Pol der Spannbreite  
 von psychischem Widerstand - in psychosomatischen Erscheinungen äußern  
 (z.B. daß dem Fallzähler der Schweiß auf der Stirn steht oder er zu stottern  
 beginnt). Diesen Widerstand zu erkennen und ihn anzuerkennen, d.h. ihn als  
 Grenze eines weiteren Eindringens in die Subjektsphäre des Fallzählers zu  
 respektieren, ist eine der vordringlichsten Aufgaben des Praxisberaters (Mo-  
 derators). Aus ethischen und aus fachlichen Gründen kann und darf es daher  
 nicht Aufgabe in einem Bildungsprozeß sein, **gegen** noch **an** den Widerstän-  
 den von Bildungsteilnehmern zu arbeiten, wenn offensichtlich ist (wozu es  
 allerdings eines erfahrenen analytischen Blickes bedarf), daß diese Ausdruck  
 einer identitätsschützenden Abwehrhaltung sind (vgl. *Anmerkung 3*). Das  
 handlungsleitende Prinzip für die Bildungsarbeit im Verstehensprozeß kann in  
 einem solchen Fall demnach nur heißen: Nicht gegen den Widerstand des  
 Fallzählers zu arbeiten, sondern **mit** ihm.

Als **Fazit** möchte ich an dieser Stelle festhalten: Dem Versuch, den Verste-  
 hensprozeß in der Fallarbeit über die intentionale Sinnperspektive des Fall-  
 zählers hinauszuführen, sind auf der biografischen Ebene aus **prinzipiellen**  
**Gründen** (der Ethik: die Unverfügbarkeit des Subjekts; des Bildungsbegriffs:  
 der pädagogische Definitions- und Bezugsrahmen; der Profession: die Hand-  
 lungskompetenzen der Bildungsteilnehmer und des Praxisberaters) **enge**  
**Grenzen gesetzt**, die praktisch an Bedeutung gewinnen, je nachhaltiger der  
 Verstehensprozeß in latente Sinnschichten des Fallzählers eindringt und  
 dessen Identität in Frage stellt.

\* Zur **lebensweltlichen** Betrachtungsweise: Einen anderen Zugang des Er-  
 schließens latenter Sinnanteile ermöglicht die lebensweltliche Sicht des Fal-

les. Das Verstehen richtet sich auf Ausschnitte der Lebenswelt des Fallerzählers - wie auch der anderen Personen des Falles - (z.B. auf betriebliche Situationen, Rollenstrukturen, Lernszenarien, Handlungsroutrinen, organisatorische oder institutionelle Handlungszusammenhänge), um aus dem Kontext dieser Situationen oder Zusammenhänge Bedeutungsanteile zu entschlüsseln, die dem Fallerzähler zur Deutung seines Falles verborgen geblieben, von ihm nicht wahrgenommen oder abgeschoben worden sind. Einem lebensweltlich angeleiteten Verstehensprozeß scheinen weniger enge Grenzen gesetzt als einem lebensgeschichtlich angelegten, da die latenten Sinnanteile, die angesprochen werden, vom Fallerzähler in aller Regel weniger als Bedrohung erlebt werden. In der biografischen Verstehensperspektive rückt die persönliche Identität des Fallerzählers in's Zentrum der Betrachtung; in der lebensweltlichen Perspektive die Identität, sofern sie von sozialer (und in der Wahrnehmung des Fallerzählers zeitlich und räumlich eingegrenzter) Bedeutung ist. Eine Identitätsverunsicherung in ihrer sozialen Dimension wird erfahrungsgemäß nicht in derselben Intensität und Tragweite als Erschütterung erlebt wie wenn das Selbstbild oder Lebensentwürfe auf dem Spiel stehen. (Vgl. *Anmerkung 4.*)

Aber auch ein lebensweltlich angelegter Verstehensprozeß hat in dem Bemühen, die Deutung des Falles über den vom Fallerzähler intendierten Sinn weiterzutreiben, Grenzen. **Diese Grenzen** sind allerdings weder ethischer noch bildungstheoretischer Art, sondern betreffen **die methodische Gestaltung** der Verstehensarbeit, genauer: ihre Differenzierung nach unterschiedenen Arbeitsschritten. Durch eine detaillierte Betrachtung des Verstehensprozesses, nämlich der Frage, wie entsteht und entwickelt sich lebensweltliches Verstehen in dem angesprochenen Sinn, können solche Abgrenzungen benannt werden.

Das Fallverstehen als ein hermeneutischer Erkenntnisprozeß vollzieht sich nach folgendem **Grundmuster**: Die Seminarteilnehmer und der Praxisberater als Interpreten des Falles aktivieren - im fünften Arbeitsschritt (der sog. „Verstehensphase“) - eigene Erfahrungen bzw. Erfahrungszusammenhänge, von denen sie annehmen, daß sie mit dem Fall bzw. mit Situationen des Falles vergleichbar sind und die es ihnen ermöglichen, daß sie den Fall einordnen und verstehen, d.h. dem Fall eine aus deren Sinnzusammenhang kommende Bedeutung zuschreiben können. Der Verstehensprozeß kann ein Netz darstellen, in dem sich die verschiedenen Deutungsperspektiven miteinander verschränken und/oder auch ein Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Sichtweisen. In beiden Fällen eröffnen die Deutungen der Seminarteilnehmer dem Fallerzähler eine erste Chance, die eigene Sinnperspektive zu überprüfen und ihr vielleicht auch schon eine produktive Wende zu geben, vorausgesetzt - um dies nochmals hervorzuheben -, die Deutungen der Seminarteilnehmer

sind nicht ein bloßer Nachvollzug oder Bestätigung des vom Fallerzähler intendierten Sinns (und vorausgesetzt auch, wie oben auch angesprochen - die andere Seite der Erwartungssicht des Fallerzählers -, daß er sich in seiner Falldeutung von den Teilnehmern verstanden weiß).

Aus der Aktivierung dieser **Erfahrungen**, die die Seminarteilnehmer und der Praxisberater in dem eben beschriebenen Sinn in die Deutung des Falles einbringen, bezieht der Verstehensprozeß zunächst seine Leistungsfähigkeit. Dabei garantiert der Bezug zu vergleichbaren und erlebnisnahen Situationen ein hohes Maß an Authentizität in der Falldeutung - dadurch, daß der Handlungszusammenhang und die Komplexität des Falles (oder einzelner Szenen) annähernd gewahrt bleiben. Man kann daher sagen: Der Verstehensprozeß ist auf die **Konkretheit** des Falles gerichtet und stellt den Versuch dar, den Fall in seiner **Einzigartigkeit** zu verstehen.

Die Besonderheit eines Falles zu verstehen, ist allerdings nur möglich, wenn im Prozeß des Fallverstehens das Einzigartige oder Besondere immer zugleich überstiegen und aus seiner Eingebundenheit in **allgemeine** Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge erhellt wird (Theorie des hermeneutischen Zirkels). Diesen Anspruch einzulösen bedarf wiederum der Zuhilfenahme des Erfahrungswissens durch die Beteiligten an der Fallarbeit. Denn die Erfahrungen, die die Teilnehmer zur Deutung des Falles einbringen, sind nicht „einfach“ mit dem Fall bzw. Situationen des Falles (in einem abbildhaften Sinn) vergleichbar; sie enthalten immer auch generalisierende, **den unmittelbaren Erfahrungszusammenhang des Falles überschreitende Wissensteile** aus dem Wissensreservoir, das sich die Teilnehmer im Verlauf ihres Lebens, ihrer Berufserfahrungen oder ihrer (Weiter-)Bildung angeeignet haben. (Das können Bestandteile ihres Alltagswissens oder ihres beruflichen Erfahrungswissens oder auch ihres Sonderwissens, in der Regel erworben als Wissenschaftswissen, sein.) Die Teilnehmer an der Fallarbeit rufen dieses Wissen ab, weil sie annehmen, daß es zum Verstehen des Falles beiträgt.

Je nachhaltiger nun im Ablauf des Verstehensprozesses das Fallverstehen von der Thematisierung dieses eher auf Verallgemeinerung angelegten Wissens bestimmt wird, verändert sich auch die Erkenntnisform, die zum Fallverstehen führt: Der Verstehensprozeß nimmt zunehmend diskursive Züge an, die verstehenden Anteile werden von erklärenden überlagert oder „durchmischt“. An dieser Stelle wird deutlich, vor welchen **besonderen Schwierigkeiten** die Gestaltung des Fallverstehens steht. Die Problematik ist darin zu sehen, daß das Spannungsfeld von konkreter und allgemeiner Fallbetrachtung, in dem sich der Verstehensprozeß bewegt, zugunsten des einen oder anderen Spannungspols verkürzt werden kann. Für das Fallverstehen hat dies unterschiedliche Folgen: Bei einer Zentrierung des Verstehensprozesses auf das Allgemeine und Typische des Falles besteht die Gefahr, daß der Fall verkümmert, in-

dem er - stellvertretend für ähnliche Fälle - als bloßer Aufhänger in Dienst genommen wird, um zu generellen, verallgemeinerbaren Einsichten zu gelangen. Eine Vereinseitigung des Verstehensprozesses auf das Besondere und Konkrete des Falles enthält die Gefahr, daß die Erkenntnisgewinnung an Begriffsarmut leidet und im Vordergründigen stecken bleibt, indem das Fallverstehen sich an die Erscheinungsformen des Falles anlehnt und im Nachvollzug der Sinnhorizonte und der Eigenwelten der Fallpersonen diese zu verstehen sucht. Eine Zentrierung auf die konkrete Seite des Falles behindert die Aufgabe, zu grundlegenden Einsichten zu kommen.

Nach den Erfahrungen in zahlreichen Fällen des Forschungsprojektes zur 'fallorientierten Fortbildung', in denen die Gestaltung des Verstehensprozesses in einer zunächst noch unspezifischen Weise erprobt wurde, hat sich im Forschungsteam die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine gelingende, d.h. der hermeneutischen Erkenntnislogik folgende und ihr gerecht werdende Verstehensarbeit ohne eine **phasenspezifische Differenzierung** der mit ihr verbundenen Aufgaben kaum leistbar ist. Die Erfahrung in vielen Fällen 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.

Als **Konsequenz aus diesen Erfahrungen** stellt sich der Prozeß des Fallverstehens in der gegenwärtigen Fassung des Arbeitsmodells in Form von **zwei voneinander abgegrenzten, aber aufeinander bezogenen Arbeitsschritten** dar (vgl. *Anmerkung 5*): Im fünften Arbeitsschritt richtet sich die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf den Fall, soweit er sich von seiner konkreten, sich als einzigartig ausweisenden Seite darstellt. (Hier geht es um das Verstehen der Handlungsmotive und Interessen der Fallpersonen, ihrer Beziehungen zueinander, das Verstehen der Lerngestaltung, das Verstehen der organisatorischen und institutionellen Zusammenhänge, in die das Handeln der Fallpersonen eingebunden ist, u.a.) Im sechsten Arbeitsschritt betrachten die Teilnehmer den Fall unter vorwiegend generalisierenden Gesichtspunkten; das Interesse richtet sich dabei auf sog. Kernthemen, deren Bearbeitung eine begriffliche Verdichtung der vorausgegangenen Verstehensarbeit bedeutet, indem durch sie die Problemfigur des Falles verdeutlicht werden soll und dabei der Fall in übergreifenden Bedeutungszusammenhängen erkannt werden kann. (Hier geht es also vor allem um das sog. Typische des Falles.)

Die Differenzierung des Fallverstehens nach zwei voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten mit einem je unterschiedlichen Aufgabenprofil bedeutet **nicht**, daß die Verstehensstruktur der Fallarbeit als ein sinngestaltender, her-

meneutischer Prozeß zugunsten von methodischen Überlegungen aufgegeben wird. Die Differenzierung nach zwei Arbeitsschritten bedeutet lediglich eine **Focussierung** 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 Teilnehmer an der Fallarbeit allein dadurch Bedeutung und Erkenntniswert erlangen, daß sie von diesen als **Momente des Falles** erkannt werden. Für die Gestaltung des sechsten Arbeitsschrittes bedeutet das, daß die Gewinnung solcher allgemeinen Erkenntnisse und Einsichten immer **aus** dem Fall oder **entlang** des Falles erfolgen muß.

Aus den vorangegangenen Überlegungen läßt sich abschließend auch die eingangs gestellte Frage beantworten, „inwieweit die Eröffnung unterschiedlicher Sichtweisen und Verstehensperspektiven seitens der an der Fallarbeit Beteiligten nicht in einem Verstehens**relativismus** für den Fallerzähler endet“ (S.2). Solange der Verstehensprozeß - im fünften Arbeitsschritt - sich in der Immanenz und im Nachvollzug der konkreten Situationszusammenhänge, Sinnhorizonte und Eigenwelten der Fallpersonen und ihrer Beziehungen bewegt, eröffnet der Verstehensprozeß in der Tat eine Vielfalt von Sichtweisen, die teils miteinander verschränkt, teils unverbunden nebeneinander, teils gegeneinander stehen. Auf diesem Verstehensniveau erscheint das Fallverstehen relativistisch, da mit der Entwicklung der Verstehensperspektiven in der Regel kaum Begründungen, bestenfalls rudimentär ausgebildete Begründungsaspekte, einhergehen. Dem Fallerzähler mag zwar die eine oder andere Sichtweise plausibel erscheinen - meist dann, wenn sie mit anderen vernetzt ist - und ihn vielleicht zu einem Neuverstehen seines Falles anregen - aus erkenntnislogischer Sicht ist dadurch das Relativismusproblem nicht beantwortet.

Anders stellt sich die Frage im Zusammenhang des **sechsten Arbeitsschrittes**. In seiner Ausrichtung auf die Entwicklung von grundlegenden und verallgemeinerbaren Einsichten in den Fall sind **Begründungen** und **Erklärungen** geradezu gefragt. Das heißt, es geht in diesem Arbeitsschritt auch darum, aus der theoretischen Vertiefung des Falles Kriterien zu gewinnen, die eine Antwort auf den „Wahrheitsgehalt“ der Falldeutungen ermöglichen. Da eine solche Antwort aus konstruktivistischer Erkenntnisicht nicht objektivistisch ausfallen kann, kann diese nur in einem **pragmatischen Verständnis von Wahrheit** gefunden werden. In Anlehnung an Glasersfeld (vgl. Arnold, *Anmerkung 6*) geht es dann darum, „welcher (begründbare) Handlungserfolg auf der Basis welcher Falldeutungen sich einstellen mag, so daß das Handeln des Fallerzählers in seiner als problematisch erlebten Fallsituation .. eher gelingt“ (Müller, vgl. *Anmerkung 7*).

## 2. Zusammenfassung in Form von Thesen

\* Im Mittelpunkt des Verstehensprozesses steht der Fallerzähler und seine Deutungen seines Falles. Die Deutungen der Seminarteilnehmer als Interpreten des Falles stellen Angebote an den Fallerzähler dar, um ihm neue Sichtweisen zu erschließen. Durch sie eröffnet sich dem Fallerzähler die Bildungschance, seine (ihm problematisch gewordene) Sinnperspektive, unter der er seinen Fall betrachtet, neu zu ordnen, zu erweitern oder zu verändern.

\* Voraussetzung für eine solche Neugestaltung der Sinnorientierung ist die Erfahrung des Fallerzählers, daß im Verstehensprozeß **seine** Sicht und **seine** Deutungen des Falles angemessen repräsentiert sind, d.h. daß der Fallerzähler seine eigenen Sinnzuschreibungen wiederfinden kann.

\* Diese Sinnzuschreibungen des Fallerzählers sind Ausdruck des von ihm intendierten Sinns. Neben dieser intentionalen Sichtweise ist die Sinnperspektive des Fallerzählers, sein Eigen-Sinn, auch durch latente Sinnanteile bestimmt.

\* Zugänge zu den latenten Sinnanteilen eröffnen sich dem Fallerzähler über eine konfrontierende Betrachtung seiner Deutungen mit seinem Handeln und den Kontexten, in denen sein Handeln und Deuten eingebunden sind, **vor allem** aber über eine Ausdeutung der Eigen-Sinn-Perspektiven der anderen Fallbeteiligten (Akteure). Die Entwicklung der Sinnperspektive der anderen Fallpersonen ist eine Verstehensleistung der Seminarteilnehmer in ihrer Rolle als Fallinterpreten, indem sie eigene, dem Fall vergleichbare bzw. ähnlich gelagerte Erfahrungszusammenhänge aktivieren und dadurch neue Sichtweisen in's Spiel bringen.

\* Sofern der Verstehensprozeß biografisch angelegt ist und die lebensgeschichtliche Seite des Fallerzählers berührt, ist einem Erschließen von Sinnlatenzen aus prinzipiellen Gründen enge Grenzen gesetzt. Diese Gründe entspringen ethischen, professionsbezogenen und bildungstheoretischen Überlegungen. Letztere betreffen den pädagogischen Definitionsrahmen des Bildungskonzeptes und erfordern von daher eine deutliche Abgrenzung pädagogischer Handlungsformen von therapeutisch angelegten oder ihnen strukturverwandten.

\* Sofern der Verstehensprozeß eher lebensweltlich ausgerichtet ist, ergeben sich Grenzen aus methodischen Gründen. Sie betreffen die Unterscheidung zwischen einer eher situations- und erfahrungsgebundenen und einer eher diskursiven, auf Verallgemeinerung abhebenden Verständigungsform. Beiden Verständigungsformen sollte aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenprofile

ein eigener Stellenwert in voneinander abgegrenzten Arbeitsphasen zukommen: Während als besondere Kennzeichen des Verstehensprozesses der fünften Arbeitsphase genannt werden können: 'enger Erfahrungsbezug', 'Nähe zur Konkretheit der Situation(en)', 'Orientierung an den Fallpersonen und ihren Eigenwelten', ist der Verständigungsprozeß der sechsten Phase vor allem bestimmt vom Interesse nach dem 'Typischen des Falles', nach 'Erklärungszusammenhängen' und 'generalisierbaren Einsichten'. Das Verbindende der beiden Arbeitsschritte ist der unlösbare Zusammenhang des Konkreten und des Allgemeinen des Falles, das Unterscheidende die unterschiedliche Akzentuierung der beiden Seiten.

### 3. Methodische Folgerungen:

\* Es gilt, den Verstehensprozeß so zu gestalten, daß vor allem das **Handeln** (und nicht so sehr das Meinen und Deuten) des Fallerszählers sowie das der anderen Akteure des Falles im Mittelpunkt der Fallbetrachtung steht. Das Handeln kann dabei unter verschiedenen **Bezugspunkten** betrachtet werden, die im Sinn eines Orientierungsrahmens den Verstehensprozeß anleiten können:

- Das Handeln in bezug zu anderen Fallpersonen (**Beziehungsebene**)
- Das Handeln in bezug zu den betrieblichen Bedingungen und Organisationsstrukturen (**Ebene der Institution und Organisation**)
- Das Handeln in bezug zum gesellschaftlichen Umfeld (**gesellschaftliche Ebene**). Das gesellschaftliche Umfeld konkretisiert sich in den **Lebenswelten**, denen die Fallbeteiligten sich zugehörig wissen oder denen sie sich selbst zuordnen (z.B. Volksgruppe, Geschlecht, Familie, Freundeskreis...)
- Das Handeln in bezug zur eigenen Lebensgeschichte (**biografische Ebene**). Beispiele: die Lerngeschichte, das Elternhaus, die berufliche Sozialisation
- Das Handeln als **Lernprozeß** und eingebunden in Situationen, die als **Lernsituationen** gedeutet werden. Dieser Gesichtspunkt nimmt eine Sonderstellung ein. Er steht begriffslogisch gleichsam quer zu den anderen Bezugsebenen, da er auf allen Ebenen relevant sein kann. Seine Sonderstellung ergibt sich aus dem (berufs-)pädagogischen Anspruch des Fortbildungskonzeptes, sofern die (Wieder-)Gewinnung von Handlungsfähigkeit über die Arbeit an Fällen auf einen reflektierten Umgang mit Lernen verweist.

\* Ein Fall stellt eine Situation oder einen Handlungszusammenhang dar, in dem Personen (der Fallzähler und andere im Fall auftauchende Personen) miteinander interagieren. Es ist daher naheliegend und erweist sich nach den Erfahrungen mit den bisherigen Fällen als hilfreich, **den Verstehensprozeß von der Beziehungsebene ausgehend zu entwickeln**. Die Aufgabe dabei ist, das Handeln z.B. des Fallzählers in seiner Rolle als Ausbilder zu einem Auszubildenden, der für ihn zum „Problemfall“ geworden ist, in seiner Bedeutung und seinem Sinnzusammenhang aus der Perspektive bzw. aus der **Innensicht** des Fallzählers zu verstehen. Umgekehrt gilt ebenso - im Beispiel bleibend -, die Sinnhaftigkeit des Handelns des Auszubildenden dem Fallzähler als Ausbilder gegenüber aus dessen Innensicht nachzuvollziehen. Es geht also um die Rekonstruktion der je spezifischen, in sich **eigenlogischen Sinnhorizonte der (beiden) Akteure** mit ihren je eigenen Deutungs- und Konstruktionsmustern und ihren eigenen Geltungsansprüchen. Voraussetzung für diese Verstehensleistung ist das empathische Hineindenken und auch Einfühlen in den Sinnhorizont (beider) Personen.

**Gefährdet** ist der Verstehensprozeß im Sinn der Perspektivenübernahme durch die naheliegende Versuchung für die Fallinterpreten, daß sie sich mit der einen oder anderen am Fall beteiligten Person in einer Weise **normativ** identifizieren, daß sie ihre Empathiefähigkeit für andere am Fall beteiligten Personen (in ihren Augen die „eigentliche(n) Problemperson(en)“) behindern oder außer Kraft setzen. Dies führt in der Regel dazu, daß die Fallinterpreten das Handeln dieser anderen, sog. „Problempersonen“ durch die Brille dessen betrachten, mit dem sie sich normativ identifizieren, und nicht im Sinnhorizont dieser anderen Personen. Dadurch ist eine angemessene Entfaltung der Eigen-Sinnperspektiven **aller** für das Fallverstehen wichtigen Personen nicht mehr gegeben.

Eine **einseitige Identifikation mit bestimmten Personen** der Fallgeschichte kann vor allem dann problematische Folgen für den Verstehensprozeß nach sich ziehen, wenn diese **gegen den Fallzähler** gerichtet ist. Der Fallzähler wird seine Sicht von seinem Fall dann nicht mehr angemessen repräsentiert erleben. Er wird die Erfahrung machen, daß die Seminarteilnehmer als die Interpreten seines Falles **ihn nicht verstehen oder verstehen wollen**. Die Gefahr, die die Fallarbeit zum Scheitern bringen kann, ist, daß der Fallzähler nicht (mehr) bereit ist, die alternativen Sichtweisen, die die Seminarteilnehmer ihm in guter Absicht als Verstehenshilfen anbieten, konstruktiv aufzunehmen und sie in neue Handlungsperspektiven überzuführen.

\* Um den Eigensinn der Fallpersonen zu erschließen, ist es hilfreich, wenn der Verstehensprozeß von der Frage nach den **‘guten Gründen’** und den **Interessen** ausgeht, die die Fallpersonen mit ihrem Handeln verbinden: „Jede

Person hat aus ihrer speziellen Situation heraus gute Gründe, hat auch ein entsprechendes Interesse, so zu handeln, wie sie gehandelt hat. Dieses gilt es zu verstehen.“ (Rollentext für die Moderation des Praxisberaters, vgl. *Anmerkung 8*).

Von besonderer Bedeutung ist die Frage nach den Interessen der Personen. Während die Frage nach den „guten Gründen“ eher auf die intentionale Seite der Fallpersonen verweist, also eher das anspricht, was diesen bewußtseinsmäßig verfügbar ist (z.B. Handlungspläne, Handlungsstrategien), **werden durch die Frage nach den Interessen auch die latenten Sinnanteile angesprochen**: Die Fallpersonen werden im Verstehensprozeß als in Sinnzusammenhängen eingebunden wahrgenommen, wobei die handlungsleitende Bedeutung dieser Sinnzusammenhänge den Fallpersonen nicht in all ihren Teilen und in ihrem Zusammenspiel reflexiv oder bewußtseinsmäßig zugänglich ist.

\* Die Frage nach den Interessen, die die Fallbeteiligten verfolgen oder von denen sie in ihrem Handeln geleitet werden, und der mit dieser Frage verbundene Verweis auf das Verstehen entsprechender Sinnzusammenhänge machen deutlich, daß der Verstehensprozeß im Kern dem Muster einer **hermeneutischen und sinn-systemischen Erkenntnislogik** folgt und diesem Muster entsprechend zu gestalten ist. Bezieht sich der Verstehensprozeß auf einzelne Personen als Subjekte des Falles und auf deren Lebengeschichte, sprechen wir von **Sinnhorizonten**; bezieht sich der Verstehensprozeß auf lebensweltliche, gesellschaftliche, soziale oder betriebliche Zusammenhänge des Falles, sprechen wir von **Sinnsystemen**. So kann z.B. eine Volksgruppe oder eine gesellschaftliche Schicht oder ein Betrieb als Sinnsystem gesehen werden. Mit Blick auf ihre Normen, Werte, Orientierungsmuster, die für die Angehörigen des Systems eine gewisse Verbindlichkeit haben, können soziale Einheiten als Sinnsysteme betrachtet werden.

\* Die Gestaltung des Verstehensprozesses in der Fallbearbeitung im Kontext der Entwicklung und Auslegung von Sinnsystemen ist eine **konstruktive** Leistung der Fallinterpreten. Sinnsysteme stellen **Deutungsrahmen** dar, durch die das Handeln der Fallpersonen erst verstehbar wird.

Sinnsysteme können auf **allen Ebenen des Verstehensprozesses** (vgl. erster Punkt des 3. Teils) entwickelt werden, nicht nur auf den Ebenen der Organisation, der Institution oder der Lebenswelt. Zum Beispiel kann auf der Beziehungsebene das Verhältnis eines Ausbilders zu seinen Ausbilderkollegen als ein Sinnsystem betrachtet werden, wenn die Ausbilder über gemeinsam geteilte Normen, Werte, Interpretationsmuster verfügen, mit denen sie ihre Ausbildersituation ähnlich deuten, bewerten und sich vielleicht auf diese Weise

gegenseitig unterstützen, z.B. in einer Krisensituation der Geschäftsleitung gegenüber.

Aber auch **mehrere Verstehensebenen übergreifend** können Sinnsysteme gebildet werden. Ein ausführliches **Beispiel** (entnommen in leicht veränderter Form einem Arbeitspapier der wissenschaftlichen Begleitung zu einem der Seminare aus dem Forschungsprojekt zur 'fallorientierten berufspädagogischen Fortbildung': vgl. **Anmerkung 9**): *Die Geschäftsleitung des Betriebes X ist daran interessiert, der Abteilung Werkzeugbau gut ausgebildete Fachkräfte in ausreichender Zahl zuzuführen. Personalleitung, Betriebsrat und Ausbilder gestalten das Auswahlverfahren für die Auszubildenden, die Ausbilder sorgen für die benötigten funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen, die Auszubildenden sind bereit, in Aussicht auf Übernahme auf einen gesicherten und interessanten Arbeitsplatz den zugemuteten Lern- und Prüfungsanstrengungen zu entsprechen, der Werkzeugbau sorgt für eine entsprechende Beschäftigung.* Dieses Sinnsystem: „Geschäftsleitung (Betriebspolitik) - Personalleitung (Einstellung) - Betriebsrat (Einstellung) - Ausbilder (Lerngestaltung) - Auszubildende (Lernmotivation) - Werkzeugbau (Übernahme)“ funktionierte in Zeiten wirtschaftlicher Prosperität. Als der Werkzeugbau aufgrund der schwierigen Konjunkturlage die Auszubildenden nicht mehr übernehmen will, kommt dieses Sinnsystem in eine Sinnkrise.

Sinnsysteme können also auf einzelnen Verstehensebenen angesiedelt sein, sie können auch Ebenen übergreifend sein. Auch ihre Reichweite, Personen oder Instanzen betreffend, kann sehr unterschiedlich sein. So kann eine Beziehungsstruktur von zwei Personen oder eine Gruppenstruktur oder eine Beziehungskonstellation, die mehrere Instanzen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen umfaßt, ein Sinnsystem bilden. **Entscheidend für die Konstruktion solcher Sinnsysteme im Verstehensprozeß durch die Fallinterpretation ist allein die Frage, wie leistungsfähig diese Konstruktionen für das Verstehen des Falles sind.** (Im Fall des letzten Beispiels diente das Sinnsystem „Geschäftsleitung - Personalleitung - Betriebsrat - Ausbilder - Auszubildende - Werkzeugbau“ den Autoren des Papiers als Verstehensfolie für das Problem, daß ein Ausbilder (der Fallerzähler) Schwierigkeiten mit der Lernmotivation seiner Auszubildenden hat. Durch die Verdeutlichung der Brüchigkeit des Sinnsystems aufgrund der Übernahmekrise im Werkzeugbau werden vor allem zwei, eng aufeinander bezogene Kernpunkte, verstehbar: Zum einen die betrieblichen Zusammenhänge, die zum Zusammenbruch der Lernmotivation der Auszubildenden führten, zum andern die strategischen Anteile im Handlungsmuster des Ausbilders, sofern er das betriebliche Gratifikationssystem (gesicherter Arbeitsplatz, Einkommen, Aufstieg) als Motivationsinstrument „pädagogisch“ nutzte / bislang erfolgreich nutzen konnte.)

\* Der Verstehensprozeß der Fallarbeit erfordert von den Fallinterpreten die Fähigkeit, **fallangemessene Sinnsysteme** zu entwickeln. Konstruktionen von Sinnsystemen bedeuten Annäherungsversuche zum Verstehen des Falles. Sie beleuchten den Fall von verschiedenen Seiten. Daher kann der fünfte Arbeitsschritt auch als die Phase der „**Spurensuche**“ oder des „Spurenlegens“ bezeichnet werden.

Dieser Prozeß der „Spurensuche“ zum Verstehen des Falles führt zu Beginn des folgenden, sechsten Arbeitsschrittes zur Identifizierung von **Kernfragen**. Diese Kernfragen, aus dem Fallverstehen entwickelt, bilden den thematischen Rahmen für die Fallarbeit in dieser sechsten Phase. Dabei werden die Deutungen und Sinnkonstruktionen, die im Verstehensprozeß des fünften Arbeitsschrittes zur Sprache kamen, im Licht theoriegeleiteter Verstehens- und Erklärungsansätze einer erneuten Betrachtung unterzogen (vgl. **Anmerkung 10**). Das bedeutet, daß die **Tragfähigkeit** der im fünften Arbeitsschritt zum Verstehen des Falles entwickelten Deutungen in der analytischen Perspektive dieses sechsten Arbeitsschrittes für eine Überprüfung, somit auch für mögliche Korrekturen und neue Sichtweisen offen ist.

#### ANMERKUNGEN:

1) Als teils bewußte, teils vorbewußte, teils unbewußte Sinnanteile sind diese im Bildungsprozeß über Reflexion bzw. Verstehen dem Bewußtsein des Fallerzählers 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.: Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen, GdW-Ph 5.70 März 1991, S.10.)

2) Ein Fallbeispiel: Eine Auszubildende kommt weinend, aufgelöst zu ihrer Ausbilderin (die Fallerzählerin). Im Gespräch gibt die Auszubildende zu erkennen, daß sie Angst vor der Abschlußprüfung hat. Die Ursache für die Angst der Auszubildenden sieht die Ausbilderin im Elternhaus grundgelegt, vor allem bei ihrem Vater, der seine Tochter permanent unter Druck setzt. Die Ausbilderin versucht über viele Monate hinweg, der Auszubildenden „ihre Angst zu nehmen“, indem sie sich bemüht, die junge Frau von ihren Fähigkeiten zu überzeugen, ihr in zahllosen Gesprächen Mut zu machen, ihr Unterstützungshilfen anzubieten, z.B. Lernangebote in Form von „Selbstsicherheitsbüchern und -cassetten“, um ihr Selbstvertrauen zu stärken, kurz: die

Ausbilderin möchte, daß die junge Frau sich zu einem selbstbewußten Menschen entwickelt. Die Ausbilderin macht die Erfahrung, daß ihre Hilfen nicht greifen. Die Angst der Auszubildenden bleibt. Eine Entwicklung zu mehr Selbstbewußtsein kann sie nicht erkennen. Die Ausbilderin fragt sich, ob sie die Gespräche mit ihrer Auszubildenden „immer richtig führt“ und bittet die Fallbearbeitungsgruppe, ihr zu sagen, was sie „noch tun kann“.

Im Verstehensprozeß der Fallarbeit führt eine genauere Betrachtung dessen, was die Ausbilderin in ihrem Umgang mit ihrer Auszubildenden **tut**, zu einer für sie neuen, aber ihr zugleich auch vertrauten Erkenntnisspur: Sie entdeckt, daß ihr Umgang mit der jungen Frau nach demselben Handlungsmuster gestrickt ist wie ihr Umgang zuhause in der Erziehung ihrer Tochter. Eingedenk der zahlreichen Gespräche, die sie mit ihrer Tochter und auch mit ihrem Ehemann über ihre Erziehung geführt hat - „Glückenverhalten“ hat dieser ihr Erziehungsmuster einmal genannt -, kann sie schlaglichtartig ihren Fall und ihre Rolle, die sie in ihrem Fall spielt, neu sehen und die Problemfigur in ihrem Kern verstehen. Sie erkennt die „mütterliche“ Seite ihres Beziehungsmusters wieder, nach der sie einerseits danach trachtet, die Auszubildende in ihrem Selbstbewußtsein zu fördern und sie in ihre Selbständigkeit zu entlassen, andererseits sich dabei selbst im Wege steht, indem sie die junge Frau ihrer Obhut unterstellt und sie fürsorglich an sich bindet. Sie erkennt ihren eigenen Widerspruch und geht auch gegen ihn an, als sie gegen Ende der Fallarbeit sagt: „Nicht wir zwei (sie, die Ausbilderin, und die Auszubildende) werden die Prüfung schaffen“ - ein Kernsatz in ihrer Fallerszählung -, „sondern sie muß die Prüfung schaffen“.

3) Die Arbeit **an** Widerständen im Sinn des Verstehens intrapsychischer Verarbeitungs- und Abwehrprozessen ist der eigentliche Gegenstand der Psychoanalyse. (Vgl. auch Anmerkung 1)

4) Die unterschiedliche Gewichtung der sozialen und persönlichen Identität in ihrer Bedeutung für die Person (den Fallerszähler) ist allerdings nur tendenziell zu verstehen. Gelegentlich können beide Identitätsseiten im Bewußtsein der Person „zusammenfallen“. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn der Fallerszähler seine Rolle als Ausbilder mit seiner Person in einer Weise besetzt, daß für ihn die Sinnfrage seines sozialen Handelns immer auch eine Frage von existentieller Bedeutung ist. Ist im Verstehensprozeß der Fallbearbeitung erkennbar, daß mit der Thematisierung der sozialen Identität des Ausbilders zugleich seine persönliche Identität - und zwar in einer diese ernsthaft infragestellenden, krisenhaften Weise - in's Spiel kommt, gelten für die Gestaltung der Verstehensarbeit im lebensweltlichen Kontext die gleichen Grundsätze, die oben für die Gestaltung eines lebensgeschichtlich angelegten Verstehensprozesses skizziert wurden.

5) Genau betrachtet wird der Beginn des Fallverstehens mit dem dritten Arbeitsschritt (der Identifikationsphase) eingeleitet. Aufgrund der eingegrenzten Fragestellung dieses Beitrags auf die Betrachtung des Verstehensprozesses im Zusammenhang des fünften und sechsten Arbeitsschrittes wird dieser Gesichtspunkt nicht weiter berücksichtigt.

6) Arnold, R., Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2, 1992, S.29

7) Müller, K.R., Annäherung an ein Bildungskonzept, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 31, 1993, S.96

8) Müller, K.R., Rollentexte für das Arbeitsmodell, Januar 1994, S.4

9) Hof, E. / Lingen, B., Nachbereitende Gedanken zum gewerblichen Seminar in Augsburg, Juli / September 1993

10) An dieser Stelle der Fallarbeit ist insbesondere das theoretische Sonderwissen des Praxisberaters in seiner Rolle als Erwachsenen- und Berufspädagoge gefordert.

## 6.2 Kurt R. Müller

### Begründungen und Beispiele für Literatur zur fachlichen Fundierung des pädagogischen Handelns von Fallberatern

#### 1. „Hermeneutik“ des Fallverstehens - die Frage des Wissens

Bei der Bildungsarbeit mit Fallsituationen handelt es sich um ein „**selbstreflexives Bildungskonzept**“. Durch dieses Konzept sollen Handelnde (z.B. betriebliche Ausbilder; Führungskräfte) in den Stand gesetzt werden, **fallspezifisch notwendiges Wissen zu erzeugen und im eigenen Handeln (im Rahmen von Projektaufgaben) in der Fallsituation überprüfbar zu machen**. In diesem Sinne geht es im Bildungskonzept um eine „Hermeneutik“ des Fallverstehens (vgl. Müller 1993, S. 11).

„Hermeneutik“ hat ihren Namen von Hermes, dem Götterboten, der zwischen Göttern und dem Menschengeschlecht vermittelt. Es geht beim Fallverstehen also, wie weiland bei Hermes, um die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Sinnwelten, die nicht unmittelbar zu verstehen und eben deshalb auslegungsbedürftig sind. Die Hermeneutik ist die Lehre der Auslegung von Sinngebilden. Sinngebilde im Rahmen der „fallorientierten Fortbildung“ sind die Fallgeschichten, die **kein Abbild einer äußeren Wirklichkeit** („der betrieblichen Wirklichkeit“) sind, sondern **symbolische Wirklichkeit**, also über Erzählungen hergestellte Wirklichkeit. Symbolvermittelter Sinn erschließt sich nicht über Benennung, sondern nur durch einen schrittweisen Auslegungsvorgang.

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 Fortbildung** (vgl. Kade 1994, S. 297).

Das Fallverstehen dient dabei dem übergeordneten Zweck, das berufliche (professionelle) Handeln der Ausbilder und die Bedingungen dieses Handelns einerseits zu verstehen, andererseits die in der Fallgeschichte erkennbaren Notwendigkeiten bzw. Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Handlungsvermögens zu nutzen. Dies bedeutet im Kern die **Chance zum Lernen für**

**den Fall Erzähler** - aber auch für alle andere Beteiligten. Diese Chance hat auch etwas damit zu tun, welche **Art von Wissen** in der Fallbearbeitung zum Verstehen der Fallsituation aktiviert bzw. neu eingebracht wird. Diese Frage wird im folgenden diskutiert - am Ende dieser Diskussion wird hoffentlich deutlich geworden sein, zu welchem Zweck es hilfreich erscheint, daß Fallberater sich mit verschriftlichtem Wissen aus dem Felde der Berufsbildung, meist als Theoriewissen bezeichnet, befassen können bzw. sollten.

## 2. Erfahrungen versus theoretisches Wissen

Wenn Fall Erzähler mit der Erzählung ihrer Fallgeschichte beginnen, legen sie damit eine Fülle eigener Erfahrungen offen. Diese Erfahrungen sind ihre Kompetenzen, mit denen sie in der Fallgeschichte handeln und mit denen sie sich und anderen die Welt der Fallgeschichte erschließen. In dieser Weise sind die Fall Erzähler weder „ahnungslos“ noch „erfahrungslos“, vielmehr sind sie in vielerlei Hinsicht kompetent, ihren Berufsalltag zu durchschauen, Zusammenhänge zu verstehen und Handlungsanforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Diese Kompetenzen sind das „Pfund“, mit dem in der Fallbearbeitung „gewuchert“ werden muß. Das heißt nichts anderes, als daß die Fall Erzähler ermutigt werden, ihren eigenen Erfahrungen zu trauen und ihnen die Chance zu eröffnen, über Fallarbeit daraus noch zu lernen. Die Lernchance besteht darin, sich der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit und der Wahrnehmungsfähigkeit der anderen Beteiligten zu bedienen und die Fallgeschichte neu zu durchdringen, d.h. nicht im Saft der eigenen gesammelten Einsichten vor sich hinzuschmornen. Hilfreich dazu sind „Hinterkopfüberlegungen“, Sortier- und Kontrastierschemata, Arbeitsregeln und Schritte des Vorgehens beim Nachdenken über die Fallgeschichte, die alle nur den Zweck haben, einerseits dem eigenen sachlichen **Urteilsvermögen** zu trauen und es zu unterstützen, zugleich dieses Vermögen selbst zu verbessern.

Derselbe Grundgedanke gilt für die Ausbilder sowie die Fallberater, denen die Fallgeschichte erzählt wird und von denen erwartet wird, daß sie an der Entfaltung, an der Entwirrung bzw. an der „Lösung“ des Fallproblems kompetent mitarbeiten. Auch diese Beteiligten haben eine Fülle an Lebens- und Berufserfahrungen. Diese Erfahrungen sind ihre Kompetenzen, mit denen sie sich zunächst die Fallgeschichte erschließen. In dieser Weise sind sie weder „ahnungslos“ noch „erfahrungslos“, vielmehr sind sie in vielerlei Hinsicht kompetent, den erzählten Berufsalltag zu durchschauen, Zusammenhänge zu verstehen und relevante Problemzusammenhänge zur entdecken.

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 daraus noch zu lernen (siehe dazu Prinzip 1).

Das Urteilsvermögen von Fallberatern und Ausbildern entwickelt sich nicht nur durch Erfahrungen, sondern auch durch **Wissen**, das nicht der eigenen Erfahrung entstammt. Üblicherweise wird dieses Wissen als „**theoretisches Wissen**“ bezeichnet. **Die Fähigkeit, erfahrungsgestützt besonnen, selbstbewußt und kompetent mit berufspädagogischen Handlungssituationen umgehen zu können ist deshalb kein Ersatz für die systematische Aneignung theoretischen Wissens.** In der Fallbearbeitung ist der Rückgriff auf solches Wissen eine Möglichkeit, um „aus dem Saft der eigenen gesammelten Einsichten“ herauszukommen. Solches Wissen kann sog. **Faktenwissen** sein (z.B. die gesetzlichen Voraussetzungen für die Kündigung eines Berufsausbildungsvertrages gem. § 15 BBiG). Es kann auch sog. **Reflexionswissen** sein, das befähigt, „allzu einfache und deshalb kurzsichtige Betrachtungsweisen eines Problems zu hinterfragen, erweiterte, ergänzende, kritische Betrachtungsweisen hinzuzufügen“ (Müller 1993, S. 9).

Damit läßt sich das Ziel formulieren, daß die an der Fallarbeit Beteiligten **ganzheitliche und alltagsnahe berufspädagogische Sicht- und Handlungsweisen entwickeln** sollten, die „dem jeweiligen Einzelfall gerecht werden, ohne die überindividuellen Strukturen aus dem Auge zu verlieren“ (Müller 1993, S. 12).

Im Arbeitsmodell ist im 5. Arbeitsschritt diese ganzheitliche, der Komplexität der Praxis einigermaßen gerecht werdende, d.h. vielperspektivische Sicht des Einzelfalls systematisch angelegt. Ins Blickfeld geraten Personen, Beziehungen und Gruppensituationen, betriebliche und gesellschaftliche Bedingungen sowie ausbildungsdidaktische Perspektiven. Diese unterschiedlichen Perspektiven, d.h. die verschiedenen Sichtweisen auf den Fall bzw. die verschiedenen Bezugsrahmen für den Fall gilt es im Verlauf der Fallarbeit im 5. und 6. Schritt miteinander zu verknüpfen. Das Arbeitsmodell fordert hier **bewußten Perspektivenwechsel** zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen, die nicht miteinander vermengt werden, sondern als wechselseitig füreinander bedeutsame Größen behandelt werden.

Auf der Wissensebene verlangt dies ein breites Spektrum an Wissensressourcen, die im Sinne dieser Perspektiven für das Fallverstehen in Anspruch genommen werden können. Dies wird im folgenden näher erläutert.

### 3. Anforderungen des Arbeitsmodells auf der Wissensebene

#### 3.1 Anforderungen des 5. Schrittes des Arbeitsmodells

Das Arbeitsmodell stellt im 5. Schritt die Anforderung an die Fallberater,

- \* ..sich die **Beweggründe** der in der Fallsituation handelnden Personen verstehend zu erschließen,
- \* ..sich die „Qualität“ der zwischen den im Fall agierenden Personen entwickelten **Beziehungen**, den **Beziehungsmustern** und damit ggfs. den **Gruppenkonstellationen** verstehend zu erschließen,
- \* ..sich die im „**betrieblichen Handeln**“, d.h. im Handeln Einzelner (z.B. dem Handeln einzelner Führungskräfte) oder in den vom Betrieb gesetzten (ausbildungs-, produktions-, personalpolitischen) Strukturen sich abzeichnenden Sinndimensionen zu erschließen,
- \* ..sich die Sinndimension **gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen** (z.B. gesellschaftlicher Wertewandel; Individualisierungstendenzen; Modernisierungsprozesse; Globalisierungsmechanismen; Bevölkerungspolitik), die sich in der Fallgeschichte wiederfinden lassen, zu erschließen,
- \* ..sowie die Sinnstruktur der durch den Fallerzähler gestalteten **Lehr-/Lernsituationen**, d.h. seine didaktischen Arrangements in der Fallsituation zu verstehen.

Dieses „Verstehen können“ muß sich, wenn es ansatzweise gelingen will („völliges“ Fremdverstehen erscheint unmöglich!), auch aus bestimmten **Wissensquellen** speisen. „Verstehen“ kann man nur, wenn es gelingt, nicht nur einen **empathischen, emotionalen und identifikatorischen Zugang** (Schritt 3 des Arbeitsmodells), sondern auch einen **kognitiven Zugang** zu den im Fall erkennbar gewordenen Personen, deren Beziehungen, den betrieblichen Gegebenheiten, dem gesellschaftlichen Umfeld und dem didaktischen Arrangement zu finden.

#### 3.2 Anforderungen des 6. Schrittes des Arbeitsmodells

Das Arbeitsmodell stellt im 6. Schritt die Anforderung an die Fallberater, entlang der Schritte 1-5 sogenannte **Kernfragen** zu stellen, die **Kernthemen** finden und bearbeiten lassen. Diese Kernthemen als **fallspezifische Sachverhalte** zeichnen sich dadurch aus, daß ihnen eine erhebliche Bedeutung bei der Fallentstehung, des Fallverlaufes und der Intensität der Auseinandersetzungen

im Fall zugemessen wird. Es handelt sich bei Kernthemen, dies ist die Unterstellung bzw. Vermutung, also um „zentrale“ Sachverhalte, um „Knackpunkte“ des Falles. Mit dieser Einschätzung wird verschiedenes ausgedrückt:

- \* Der Sachverhalt erscheint wesentlich dafür verantwortlich zu sein, daß die berufliche Situation sich zu einem „Fall“ entwickelte und seine erzählte Verlaufsform gewann.
- \* Das Erkennen und das kompetente Durchdringen dieses Sachverhaltes erscheint als eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß über neu gewonnene Einsichten in die Fallsituation neue, weiterführende, also erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten erkannt werden können, daß somit der (schwierige) Fall „geknackt“ werden könnte.

Die Fallberater haben also im Zusammenhang mit dem 6. Arbeitsschritt zwei Probleme zu lösen:

- \* Sie müssen Kernthemen in der Fallgeschichte erkennen, identifizieren, versprachlichen können und sie mit Beginn des 6. Arbeitsschrittes der Gruppe mitteilen können. Derselben Aufgabenlogik entspricht, die von den Außenkreismitgliedern formulierten Kernfragen/Kernthemen aufzunehmen und sie so zu versprachlichen, daß sie den Anforderungen des 6. Arbeitsschrittes entsprechen.
- \* Sie müssen die ausformulierten Kernthemen bzw. die vom Fallerzähler dann ausgewählten Kernthemen aus der Situation heraus und in enger Anbindung an den Fall zusammen mit allen Teilnehmern so bearbeiten können, daß das dabei eingebrachte „allgemeinere“, „theoretische“ Wissen hilft, den Fall in seinen zentralen Dimensionen zu verstehen und, mit Blick auf Schritt 8, Ansätze für erfolgversprechendes Handeln aufzutun.

#### 4. Wissensformen für das „Verstehen des Falles“ und das „Finden und Bearbeiten von Kernthemen“

Dieser „kognitive Zugang“ zum Verstehen des Falles bzw. das „Finden und Bearbeiten“ von Kernthemen kann auf Wissen gründen, das man als „**Allgemeinwissen**“ bezeichnen kann, weil es jedermann in der Gesellschaft zugänglich ist. Er kann aber auch auf **Sonderwissen** gründen, das nur bestimmten gesellschaftlichen und/oder beruflichen Gruppen zugänglich ist.

Eine erste Art des Sonderwissens ist jenes, das man durch **reflektierte Berufstätigkeit als Ausbilder** gewinnt (**Berufswissen**). Es sammelt sich z.B. als **Erinnerungsablagerungen von Erfahrungen** 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 **ausdrücklichen Deutungsakten**, 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.

Ein Teil des **Berufswissens**, auf das Fallberater im 5. und 6. Arbeitsschritt zurückgreifen können, speist sich also aus **erfolgreichen, ausbildungsspezifischen Problemlösungen, die die Fallberater - oder die Ausbilder, die am 5./6. Schritt mitarbeiten, im Laufe ihres Berufslebens erworben haben.**

Dieses Wissen zeigt sich möglicherweise als **berufliches Routinewissen**, d.h. als **Fertigkeiten** (z.B. wie man einen Overheadprojektor bedient), **Gewohnheitswissen** (z.B. wie man die Fähigkeit, Fräsen zu können, vermittelt) oder **Rezeptwissen** (z.B. wie man mit einem 'frechen' Jugendlichen 'erfolgreich' umgeht).

Es kann sich allerdings auch als **ausdrückliches Wissen**, als **berufstheoretisches Wissen** zeigen, das aus einzeln faßbaren Elementen besteht (z.B. psychologisches Wissen über die Entwicklung Jugendlicher in der Adoleszenz; Wissen über sog. Beurteilungsfehler). Dieses Wissen unterliegt der Tendenz fortschreitender „Theoretisierung“ und „Spezialisierung“. In dieser Weise gewinnt dieses 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).

So bilden sich, für die betriebliche Berufsausbildung ausgedrückt, allmählich **„Berufsausbildungslaien“** und **„Berufsausbildungsexperten“**. Die Berufsausbildungsexperten müssen sich zum Erwerb des berufstheoretischen Sonderwissens einer mehr oder minder langwierigen **Lernsequenz** unterziehen. Da dieses Sonderwissen in aller Regel verschriftlicht ist, bedeutet die **Lernherausforderung**, sich mit dem **verschriftlichten Sonderwissen, das für die Rolle des Ausbilders einschlägig erscheint, auseinanderzusetzen.**

Die folgenden Literaturhinweise dienen diesem Zweck. Sie können den Fallberatern helfen, die Anforderungen des 5. und 6. Arbeitsschrittes des Arbeitsmodells besser zu bewältigen. Sie ersetzen bzw. entwerfen jedoch in keiner Weise das berufliche Routinewissen, das über reflektierte Berufstätigkeit entstanden ist, sondern sie ergänzen und erweitern dieses Wissen. In der Fall-

beratung auf alle verfügbaren Wissensquellen zurückzugreifen ist dann der Alltag der Fallberatung.

## **5. Literaturhinweise zu den verschiedenen thematischen Ebenen der Fallbearbeitung**

### **5.1 Literatur, die helfen kann, einen berufspädagogischen Standpunkt für die pädagogische Bewertung von Verhaltensweisen und Sachverhalten im Fall zu finden (Ansätze für eine Bildungstheorie für die Berufsausbildung)**

- \* **Brater, M., Büchele, U.**, Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten. Wirtschaftsverlag Langen Müller/Herbig, München 1991
  - \* **Bojanowski, A., Brater, M., Dederling, H.**, Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. Analysen und Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt/M. 1991. Das Kapitel D, S. 83 - 137 ist einschlägig für Ausbilder
  - \* **Höpfner, H.-D.**, Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 142, Berlin 1991
  - \* **Meueler, E.**, Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Leske & Budrich Verlag 1994, S. 615 - 628
- ### **5.2 Literatur, die helfen kann, Personen, die im Fall agieren, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**
- \* **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.)**: Handbuch der Berufsbildung. Teil 2: Adressatenorientierung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
  - \* **Arnold, R.**, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
  - \* **Arnold, R.**, Deutungsmusteransatz. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1990 Nr. 5.30.10

- \* **Frei, H.P., Hauber, K.**, Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Enke Verlag, Stuttgart 1987
  - \* **Geißler, Kh. A.**, Anfangssituationen. Beltz Verlag 1991.
  - \* **Heinze, Th.**, Lebensweltanalyse. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1989, Nr. 5.30
  - \* **Industriekaufleute.** Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbilder. Weiterbildungsmaterialien 1: Zu den veränderten Voraussetzungen von Ausbildung. Weiterbildungsmaterialien 2: Zu den veränderten Anforderungen an die kaufmännische Ausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1995
  - \* **Kutscha, G., Reif, P., Weiß, W.**, Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg. Hrsg.: Stadt Duisburg, der Oberstadtdirektor. Duisburg 1987
  - \* **Lempert, W.**, Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1993), Heft 1, S. 2-35
  - \* **Minsel, B.**, Subjektive Theorien. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 5.80
  - \* **Müller, K. R.**, Kurs- und Seminargestaltung. Beltz Verlag, 5. Auflage 1991
  - \* **Müller, O.-W.**, Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule. Schwierige Situationen neu sehen lernen. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1993
  - \* **Steinrücke, M.**, Generationen im Betrieb. Fallstudien zur generationsspezifischen Verarbeitung betrieblicher Konflikte. (Teil C.) Campus Verlag, Frankfurt a. M. 1986
- 5.3 Literatur, die helfen kann, soziale Beziehungen und Gruppensituationen, die im Fall bestehen, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**
- \* **Combe, A., Helsper W.**, Was geschieht im Klassenzimmer?. Deutscher Studien Verlag 1994

- \* **Geißler, Kh. A.**, Anfangssituationen. Beltz Verlag 1991.
  - \* **Gerl, H.**, Unterricht als Interaktions- und Kommunikationsprozeß. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1990, Nr. 7.70.10
  - \* **Mader, W.**, Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 5.70
  - \* **Müller, K. R.**, Kurs- und Seminargestaltung. Beltz Verlag, 5. Auflage 1991
  - \* **Schöpping, G.**, Gruppen-Leitung und gruppeneigene Führung. Praxistheoretische Modelle für methodisches Arbeiten mit Gruppen. Verlag Haus Schwalbach, Wiesbaden 1982
  - \* **Schulz von Thun, F.**, Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen. Reinbeck bei Hamburg 1981
  - \* **Schulz von Thun, F.**, Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Reinbeck bei Hamburg 1989
  - \* **Schulz von Thun, R.**, Praxisberatung in Gruppen.. Weinheim 1996
  - \* **Schwäbisch, L., Siems, M.**, Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining, (Teil 2: Problembereiche sozialen Lernens), Reinbeck bei Hamburg 1974
  - \* **Siebert, H.**, Erforschung von Gruppenprozessen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1990, Nr. 8.60
- 5.4 Literatur, die helfen kann, betriebliche Gegebenheiten, die im Fall bestehen, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**
- \* **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.):** Handbuch der Berufsbildung. Teil 3: Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
  - \* **Laur-Ernst, U.**, Neue Fabrikstrukturen - veränderte Qualifikationen. Ergebnisse eines Workshops zum Forschungsprojekt: Förderung von Sy-

stemdenken und Zusammenhangsverständnis - Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigungsprozessen. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 8, Berlin 1990

- \* **Lempert, W.**, Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1993), Heft 1, S. 2-35
- \* **Rosenstiel, L. v.**, Mitarbeiterführung in Wirtschaft und Verwaltung. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung, München 1992
- \* **Wiendick, G., Wiswede, G. (Hrsg.)**: Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung. Enke Verlag, Stuttgart 1990
- \* **Wilkesmann, U.**, Zur Logik des Handelns in betrieblichen Arbeitsgruppen. Leske & Budrich Verlag, Opladen 1994

#### **5.5 Literatur, die helfen kann, gesellschaftliche Gegebenheiten, die im Fall bestehen, zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**

- \* **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.)**: Handbuch der Berufsbildung. Teil 2: Adressatenorientierung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
- \* **Beck, U.**, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986, edition suhrkamp 1365, Neue Folge Bd. 365
- \* **Beck, U.**, Politik in der Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991, Suhrkamp Taschenbuch st 1831
- \* **Berufsbildungsbericht 1994**, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Vertrieb: K.H. Bock Verlag, Bad Honnef 1. Der Berufsbildungsbericht erscheint jedes Jahr neu und enthält eine Fülle an wichtigen Informationen, die das Feld der Berufsbildung beschreiben. Fallberater können sich einen guten Überblick über die Strukturen und Problemlagen der Berufsausbildung und der Weiterbildung verschaffen.

- \* **Fitting, K., Auffarth, F., Kaiser, H., Heither, F.**, Betriebsverfassungsgesetz. Handkommentar. Franz Vahlen Verlag München, 16. Auflage 1990
- \* **Greinert, W.-D.**, Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Verlag Holland & Josanhans, Stuttgart 1995
- \* **Keupp, H.**, Postmoderne Welt des fröhlichen Durcheinanders?. In: Psychologie heute, Juni 1993, Seite 50-57
- \* **Wohlgemuth, H.H.**, Berufsbildungsgesetz. Kommentar für die Praxis. Bund Verlag, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Köln 1995

**5.6 Literatur, die helfen kann, die im Fall vorfindlichen Lehr-/Lernarrangements (Ausbildungsdidaktik) sowie Maßnahmen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung (z.B. Ausbildungsplanung, Beurteilung von Auszubildenden, Auswahl von Auszubildenden, Berufswahl der Auszubildenden) zu verstehen und darauf bezogene Kernthemen zu bearbeiten**

**Erläuterung:** Dieser Punkt, Verstehen der Ausbildungsdidaktik, die im Fall erkennbar ist, ist von besonderer Bedeutung für die Fallarbeit mit Ausbildern. Es wird unterstellt, daß die **zentrale Berufsaufgabe von Ausbildern die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen** ist, daß Ausbilder im Kern Experten für die lernförderliche Gestaltung von sozialen Situationen sind bzw. sein sollen.

**Andererseits:** Wenn die Teilnehmer an der fallorientierten Fortbildung keine Ausbilder, sondern z.B. **Führungskräfte** sind, dann ist die Frage, welches der Kern des beruflichen Handelns von Führungskräften ist. Kurz gesagt, **das Führen als soziales Handeln**. Dann stellt sich im Sinne des 5. Schrittes die Frage, wie der Fallzähler (als Führungskraft) die Führungssituation gestaltet hat (dies ist die Frage nach seiner „Führungsdidaktik“). Diese Gestaltung der Führungssituation gilt es zu verstehen.

Im Sinne des 6. Schrittes ist dann zu prüfen, ob aus der Gestaltung der Führungssituation sich Kernthemen ergeben. Dies wäre dann der Fall, wenn das Fallverstehen die Vermutung erbringen würde, daß die Art und Weise, wie der Fallzähler die Führungssituation gestaltet hat, einen wesentlichen Grund für den Fall und seine Verwicklungen, seine Konfliktdynamiken und die vom Fallzähler erlebten Handlungseinschränkungen darstellt.

Um im 5. Schritt die vom Fallzähler hergestellte Lehr-/Lernsituation in ihren Grundstrukturen verstehen zu können, brauchen die Fallberater didakti-

sches „Hinterkopf-Wissen“. Dasselbe gilt für den 6. Schritt, wenn es darum geht, zu verstehen, ob die Art und Weise, wie der Fallzähler die Lehr-Lernsituation gestaltet hat, wesentlich zu den Verwicklungen, den Konfliktdynamiken und den vom Fallzähler erlebten Handlungseinschränkungen geführt hat. Um dieses „Hinterkopf-Wissen“ zu erweitern, kann die folgende Literatur hilfreich sein. Auch hier ist allerdings festzustellen, daß das theoretische Wissen nicht mit dem Berufswissen der Fallberater bzw. der Teilnehmer über die didaktische Gestaltung von Ausbildungssituationen konkurriert. Beide Wissensformen ergänzen sich zum Zwecke des Verstehens der didaktischen Seite der Fallsituation.

- \* **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.):** Handbuch der Berufsbildung. Teil 1: Didaktisches Handeln in der Berufsbildung. Teil 5: Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
- \* **Brater, M., Büchele, U.,** Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten. Wirtschaftsverlag Langen Müller/Herbig, München 1991
- \* **Höpfner, H.-D.,** Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein auf der Theorie der Handlungsregulation begründetes didaktisches Modell. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 142, Berlin 1991
- \* **Industriekaufleute.** Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbilder. Weiterbildungsmaterialien 1: Zu den veränderten Voraussetzungen von Ausbildung. Weiterbildungsmaterialien 2: Zu den veränderten Anforderungen an die kaufmännische Ausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1995
- \* **Koch, Ch., Hensge Kathrin,** Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992
- \* **Nickolaus, R., Schumm, W., Pfister, E.,** Selbstgesteuertes Lernen in der Metallausbildung - Ergebnisse, Erfahrungen und Konsequenzen eines Modellversuchs. DEUGRO-Verlag Esslingen, Band 12 der Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Esslingen 1990

- \* **Pätzold, G.** (Hrsg.), Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt/M. 1992.
- \* **Stratenwerth, W.**, Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. 2 Bände. Band I: Methodenkonzept; Band II: Basismaterialien. Köln 1991
- \* **Wittwer, W., u.a.**, Ausbildung im Betrieb. Neun Lernsituationen für die Praxis. Expert Verlag Sindelfingen, 1985.
- \* **Wittwer, W. (Hrsg.)**, Ausbildung gestalten. Situationsorientiertes Ausbilden im Betrieb. 6 Seminareinheiten im Schubert. (Berufliche Bildung im Wandel; Berufsfindung und Ausbildung; Die neuen Auszubildenden kommen; Mädchen ausbilden in gewerblich-technischen Berufen; die Auszubildenden beraten; Jugendliche mit Lernschwächen). Beltz Verlag 1992

#### **6. Literatur, die helfen kann, die speziellen Gegebenheiten der Umweltbildung in der Berufsausbildung zu verstehen**

- \* **Apel, H. u.a.**, Orientierungen zur Umweltbildung. (Teil 2: H. Siebert, Psychologische Aspekte der Umweltbildung; Teil 3: G. de Haan, Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext). Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1993
- \* **Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.)**: Handbuch der Berufsbildung. Teil 6: Rahmenbedingungen der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995
- \* **Kahlert, J.**, Alltagstheorien in der Umweltpädagogik. Eine sozialwissenschaftliche Analyse. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1990
- \* **Nitschke, Ch.**, Berufliche Umweltbildung - Umweltgerechte Berufspraxis. Grundlagen für eine theoretische Konzeption. Hrsg: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung Heft 126, 3. Auflage, Berlin 1991
- \* **Berger, K.**, Ökologische Verantwortung. Ein Ziel für die Umwelt- und Verbraucherbildung Erwachsener. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1991

## 7. Literatur, die sich mit der Beratung/Therapie als sozialer Handlungsform befaßt

- \* **Fuchs-Brüninghoff u.a.**, Supervision in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt 1990
- \* **Gudjons, H., Pieper, M., Wagener B.**, Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Rowohlt Verlag
- \* **Mader, W.**, Unbewußte psychodynamische Lernbedingungen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 5.70
- \* **Mader, W.**, Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Leske & Budrich Verlag 1994, S. 272 - 281
- \* **Müller, B.**, Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Lambertus Verlag, Freiburg 1993
- \* **Pühl, H. (Hrsg.)**, Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin 1990
- \* **Rappe-Giesecke, K.**, Gruppen- und Teamsupervision. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York 1990
- \* **Rotering-Steinberg, S.**, Das Modell „Kollegiale Supervision“. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand Verlag, Neuwied 1991, Nr. 9.20.40.1
- \* **Schmitz, E.**, Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.), Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1983, S. 60-78
- \* **Thomann, Ch., Schulz von Thun, F.**, Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg 1988

### 8. Literatur zum 7. Schritt: Lernmöglichkeiten realistisch einschätzen

Der Grundgedanke dieses Schrittes resultiert aus der Annahme, daß sich die Fallsituation nur dann aus ihrer „Verknäuelung“ lösen wird, wenn sich die im Fall „verknäuelten“ Personen anders verhalten - d.h. im Rückschluß, wenn sie sich ändern, d.h. wenn sie lernen. Die Fallarbeit läuft also im 7. Schritt auf die Frage hinaus, wer von den Personen **was** lernen müßte, damit der Fall sich „lösen“ könnte. Um einigermaßen realistisch einschätzen zu können, welche Chancen für dieses Lernen bestehen, braucht es ein Grundverständnis menschlichen Lernens, der Möglichkeiten und auch der Grenzen, der Widerstände zum Lernen, die sich einzelne Personen setzen. Abzuschätzen ist z.B., welche Gründe einzelne Personen haben könnten, zu lernen oder sich dem Lernen zu verweigern. Fehlt dieses Grundverständnis, gerät der Übergang in den 8. Schritt, Handlungsmöglichkeiten anbieten, zum bloßen Glücksspiel, wobei das Scheitern des Fallerzählers mit seinen Handlungsprojekten in seiner Handlungspraxis voraussehbar ist.

Die folgende Literatur thematisiert menschliches Lernen und kann dem Fallberater - neben seinem alltäglichen Wissen um menschliches Lernen - ein Grundverständnis vermitteln, das ihn befähigt, die Brücke zwischen Schritt 5/6 und 8 zu bewältigen.

- \* **Holzkamp, K.**, Lernen. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1993 (Kapitel 3)
- \* **Müller, K. R.**, Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Verlag Leske & Budrich, Opladen 1995, Seite 283-293
- \* **Nuissl, E., Siebert, H., Weinberg, J., Tietgens, H. (Hrsg.)**, Lernwiderstände bei Erwachsenen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. hrsg. vom Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Frankfurt a. Main, Nr. 28, Dezember 1991
- \* **Siebert, H.**, Lernen im Lebenslauf. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt 1985
- \* **Siebert, H.**, Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: Nuissl, E., Siebert, H., Weinberg, J., Tietgens, H. (Hrsg.), Lernwiderstände bei Erwachsenen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Frankfurt a. Main, Nr. 28, Dezember 1991, S. 75-81

### 6.3 Kurt R. Müller

## Zur Moderation des 6. Arbeitsschrittes im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'<sup>1</sup>

### *Beispiele für Kernthemen*

#### 1. Allgemeines

Der **6. Arbeitsschritt** des Erwachsenenbildungskonzeptes 'Fallarbeit' wird im Arbeitsmodell wie folgt benannt: **Kernthemen entdecken und bearbeiten - Grundlegendes Wissen für die Fallgeschichte erschließen (durch den Gesamtkreis)**. Er steht unter der didaktischen Anforderung, das 'Konkrete' des erzählten und bis zum 6. Schritt 'verstandenen Falles' einerseits weiter zu vertiefen, andererseits, wenn irgend möglich, mit dem sog. 'Allgemeinen' zu verknüpfen. Dadurch soll die **Urteilkraft** des Fallerzählers und der beteiligten Teilnehmer, also deren Fähigkeit, sich ähnlich gelagerte, komplexe und schwierige berufliche Situationen in fachlich fundierter Weise zu erschließen, mit diesem Wissen die Situation zu beurteilen und dann zu handeln, gefördert werden. Dies ist einer der wesentlichsten Bildungsgedanken des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit'.

Entsprechend dieser Bildungsidee stellt sich die Frage, was als das 'Allgemeine' in einer Fallgeschichte gelten kann. In der Fallbearbeitung wurde versucht, dieses 'Allgemeine' begrifflich als **Kernthema** zu fassen. Der Rollentext, der helfen sollte, diese Kernthemen zu finden, lautete: Welche Bedeutung hat der Sachverhalt (haben die Sachverhalte) XXX für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf in der beruflichen Handlungssituation (Fall)?

Bei dieser **Suchfrage** wird unterstellt, daß der als **Antwort** formulierte Sachverhalt (Kernthema) eine ganz erhebliche Bedeutung für die Konfliktentstehung, die Konfliktintensität und den Konfliktverlauf hat - daß es sich also um einen **zentralen** Sachverhalt handelt, der möglicherweise auch **typisch** für solche beruflichen Problemkonstellationen ist. Die Bedeutung eines Sachverhaltes kann so weit gehen, daß er möglicherweise zum sog. **Knackpunkt** oder einem der Knackpunkte der Fallsituation wird.

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Begründung, der Durchführung und den Problematiken des 6. Arbeitsschrittes in Teil 6.2.6 von Band 1: Ergebnisse.

Mit dieser Einschätzung wird Verschiedenes ausgedrückt:

- \* Der im Kernthema gefaßte Sachverhalt scheint wesentlich dafür verantwortlich zu sein, daß die berufliche Situation sich zu einem 'Fall' entwickelte und seine erzählte Verlaufsform gewann.
- \* Das Erkennen und das kompetente Durchdringen dieses Sachverhaltes erscheint als eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß über neu gewonnene Einsichten in die Fallsituation neue, weiterführende, also erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten erkannt werden können, daß somit der (schwierige) Fall 'geknackt' werden könnte.

Im Zusammenhang mit dem 6. Arbeitsschritt gilt es für den Fallberater also zwei Probleme zu lösen:

- \* Das Erkennen von bedeutsamen Themen, also 'Kernthemen' in der Fallgeschichte, in denen möglicherweise 'allgemeine', eher 'typische' Sachverhalte repräsentiert sind.
- \* Das Bearbeiten der einmal erkannten 'allgemeinen' Themen in enger Anbindung an die Fallgeschichte und unter Einbezug aller Teilnehmer.

## 2. Das Erkennen von Kernthemen

Wesentliche Aspekte der inhaltlich bestimmten Bildungsidee im Rahmen des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' sind, die Kernthemen auf den insgesamt fünf thematischen Ebenen der Fallarbeit zu suchen, wenn möglich zu identifizieren und dann zu bearbeiten. Die fünf Ebenen bilden dabei zunächst nur ein Suchraster, das wie ein Scheinwerfer auf die Fallgeschichte gerichtet wird. Dabei ist es nicht zwingend, auf all diesen Ebenen Kernthemen identifizieren zu können bzw. zu müssen. Welche Ebenen letztlich in den Vordergrund treten, läßt sich zu Beginn der Fallarbeit nicht sagen. Dies im Verlauf der konkreten Fallbearbeitung zu erkennen ist eine wesentliche Teilaufgabe des Fallberaters und Ausdruck seiner theoretischen Kompetenzen.

Dabei gilt das Prinzip: Die konkreten Kernthemen auf den verschiedenen Ebenen dürfen der Fallgeschichte nicht in Form von vorgängigem, fallabgehobenem Wissen übergestülpt werden, sondern müssen sich, quasi als sachlicher Ertrag der Fallarbeit bis zum Schritt fünf, 'von selbst' anbieten. Dies setzt voraus, daß der Fallberater, in Kenntnis der Anforderung, Kernthemen identifizieren und bearbeiten zu wollen, die Fallmoderation in Form eines 'Probedenkens' begleitet und seine Einschätzungen möglicher Kernthemen so lange wie möglich **in der Schwebe läßt**. Andernfalls besteht die Gefahr, daß

er den Fall nur oder vor allem dazu benutzt, die ihm besonders vertrauten Themenbereiche zu selektieren, um dann vor allem dort seine theoretischen Kompetenzen zu demonstrieren, d.h. sie 'an den Fall' bzw. 'an die Teilnehmer zu bringen'. Fallarbeit gerät, wird diese Strategie durch Fallberater exzessiv betrieben, zum bloßen Stichwortgeber für das theoretische Wissen des Fallberaters. Die Fallerzähler werden bei dieser Handlungsstrategie, in letzter Konsequenz, für Zwecke, die bei 'Fallarbeit' nicht die ihrigen sind, instrumentalisiert. Das Konzept verkümmert zu einem der üblichen, vermittlungsorientierten und dozentengesteuerten Weiterbildungsmaßnahmen.

Wenn im folgenden eine ganze Reihe von Kernthemen, die in Fallsituationen aus dem betrieblichen Ausbildungsbereich eingelagert sein können, benannt wird, dann mag die eben beschriebene Gefahr, diese Begriffe den Fällen überzustülpen, geradezu befördert werden. Diese Gefahr ist nur zu begrenzen, wenn man sich die interne Begründungslogik des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' zu eigen gemacht hat, d.h. wenn man die Bildungsziele für sich selbst und sein pädagogisches Handeln in der Fallarbeit begründen kann.

### 3. Eine Systematik möglicher Kernthemen auf den thematischen Ebenen der Fallbearbeitung

#### 3.1 Mögliche Kernthemen auf der Personenebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit den in der Fallgeschichte aufgetauchten Personen zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?** Solche Sachverhalte können, am Beispiel des Fallerzählers (FE) erläutert, sein:

- \* Die Art und Weise, wie der FE sich selbst und in seiner Rolle versteht (**berufliches Selbst- und Rollenverständnis**). Interessant ist dann z.B., welche Bedeutung für ihn die 'fachliche Seite' seiner Person gegenüber seiner 'pädagogischen Seite' hat und wie sich diese Gewichtung in seiner Art, im Fall zu agieren, auswirkt.
- \* Die Art und Weise, wie sich der FE in seiner Ausbilderrolle deutet (**Selbstdefinition**), z.B. mächtig - ohnmächtig, kompetent - inkompetent, aktiv - passiv, lernwillig - lernunwillig, wie er **Person und Rolle ausbalanciert** und wie er in der Fallsituation seine **berufliche Identität** dem Gegenüber (Auszubildende, Kollegen, Mitarbeiter) präsentiert und entsprechend handelt.

- \* Die Art und Weise, wie der FE die Fallsituation (**selektiv**) **wahrnimmt**, was er ausblendet, was er in den Mittelpunkt bzw. an den Rand rückt und auf was er sich dementsprechend in seinem Handeln vor allem einläßt. Hier geht es auch um die Frage, über welche **Modi der Deutung** der FE die **Bedeutungskonstellationen** der Fallsituation besetzt und wie er dies in seinem Handeln umsetzt.
- \* Die Frage, welche **emotionalen Befindlichkeiten** und **Bedürfnisse** (Angst, Aggression, Trauer, Freude, Libido, Ärger, Frustration, Stolz, Scham) der FE in der Fallsituation erfährt, zuläßt, auslebt, welche er ausblendet und welche Folgen dies für sein Handeln in der Fallgeschichte hat.
- \* Die Frage, wie der FE Erfolg oder Mißerfolg in seinem beruflichen Handeln **attribuiert** (Glück, Zufall, eigene Kompetenz und Anstrengung), welche **Attributionsmuster** er sich angeeignet hat und wie sich dies in seinem Handeln im Fall auswirkt.
- \* Die Frage, welches (sichere) **Alltags- und Berufswissen** der FE (**subjektive Theorien**) zur 'Erklärung' der Fallsituation, des Verhaltens einzelner Personen bzw. anderer fallrelevanter Sachverhalte benutzt und in welcher Weise dieses Wissen sein Handeln in eine bestimmte Richtung lenkt. Dieses Wissen kann sich auf alle möglichen Sachverhalte beziehen, z.B. auf die Frage, wie man einen Auszubildenden zum Lernen bringt, wie man Verhaltensauffälligkeiten (z.B. aggressives Verhalten) bei Auszubildenden 'beseitigt', wie man mit Ausländern umgeht, wie man einen Auszubildenden wirkungsvoll bestraft oder lobt, wie man einen guten Unterricht inszeniert, wie man eine Unterweisung am Arbeitsplatz durchführt, wie man feststellt, ob ein Auszubildender für seinen Beruf geeignet ist, wie die psychische Entwicklung von Jugendlichen abläuft, wie sich die gesellschaftliche Situation von Jugendlichen darstellt, welche Bedeutung Erbanlagen für das Lernen bzw. Verhalten haben (Leistungszuschreibungen), welche Bedeutung der Familie im Erziehungsprozeß zukommt, welche Bedeutung den (Leistungs-) Erwartungen der Ausbilder im Lernprozeß zukommt, welche Erziehungs- und Führungsstile es gibt, wie und woran man Ausbildungserfolg mißt, was eine Ausbildungsstörung ist, weshalb Auszubildende faul sind, wie man am besten Fertigkeiten vermittelt, in welchen Lebenslagen sich Auszubildende befinden, was ihre Lebenswelt ausmacht usw..
- \* Die Frage, welche pädagogischen **Deutungs- und Handlungsmuster** der FE lebensgeschichtlich erworben hat und wie sich diese in der Fallsituation präsentieren. Z.B. kann Lernverweigerung von Auszubildenden stets (d.h. musterhaft) als ein persönlicher Angriff auf die Person/ Rolle/Identität als

Ausbilder gedeutet bzw. definiert werden. Diesen Angriff gilt es dann wirksam zurückzuschlagen, indem auf 'bewährte' Erziehungs- bzw. Motivierungsmittel wie Druck und Sanktionen zurückgegriffen wird.

- \* Die Frage, welches Maß an **Berufszufriedenheit/-unzufriedenheit** dem FE eigen ist, welche **Rollenkonflikte** ihn berühren und in welcher Weise er dies ausagiert. Kennt er das burn-out Phänomen bei sich und/oder anderen und welche Rolle spielt dieser Sachverhalt in der Fallgeschichte?
- \* Die Frage, welche Prinzipien einer **Berufsethik** der FE internalisiert hat, welche er den im Fall beteiligten Personen gegenüber setzt und in welcher Weise dieser Sachverhalt die Fallsituation bestimmt. Dazu gehört auch die Frage, welche **Werte** der FE im Handeln vertritt, z.B. Gerechtigkeit, Hilfe, Unterstützung, Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Unterordnung, Hierarchie, Leistung, Konkurrenz, Kooperation, Gehorsam, Vertrauen, wie er sie für sich selbst begründet und welche Wertsetzungen er in Beziehungen einbringt. Dazu gehört auch die Frage, in welche **Interessenlagen** der FE eingebunden ist, welche Interessen er im Fall vertritt, wie er mit (berechtigten) Interessen anderer Personen umgeht und welche Möglichkeiten ihm offen stehen, in **Interessenskonflikten** faire Lösungen anzustreben. Und letztlich gehört hierzu auch die Frage, -welche **Verhaltensnormen** der FE aus Wertsetzungen und Interessenlagen für sich und an andere ableitet und wie er bei **Normverletzungen** (Normenkonflikte) handelt.
- \* Die Frage, welche **Einstellungen** (z.B. zur Jugend, zum Betrieb, zur Arbeit, zu Ausländern, zu Frauen in Männerberufen) und (**berufliche**) **Orientierungen** (z.B. Arbeitsorientierungen wie Leistungsbereitschaft, Durchhaltewille, Selbstdisziplin bis hin zur Selbstverleugnung) der FE lebensgeschichtlich erworben hat und welche dieser Einstellungen und Orientierungen in der Fallgeschichte eine spezifische Rolle spielen.
- \* Die Frage, welche Bedeutung der FE **sozialer Macht** zuzieht, welches Verhältnis er zur Macht hat (lustvoll; distanziert), wie er dieses in der Fallsituation ausagiert, auf welche Quellen von Macht er sich in der Fallsituation (Belohnungsmacht, Bestrafungsmacht, Identifikationsmacht, Expertenmacht, Legitimationsmacht) stützt und wie er dies im Handeln realisiert.
- \* Die Frage, welches **Bedürfnis nach Kontrolle** von sozialen Situationen bzw. Lernsituationen der FE hat und wie er dieses Kontrollbedürfnis mit welchen Folgen auslebt.

- \* Die Frage, wie der FE die **institutionell-rechtlichen Anforderungen** an seine Rolle definiert und wie er sie mit seiner pädagogischen Aufgabe verknüpft.
- Die Frage, welches Maß an **Berufsroutine** der FE besitzt und ob nicht gerade dieser Sachverhalt für die Fallsituation bedeutsam ist (manche Fallsituationen erscheinen als typisch für Anfänger in pädagogischen Berufen).

### 3.2 Mögliche Kernthemen auf der Beziehungsebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit den Beziehungen der in der Fallgeschichte aufgetauchten Personen zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- \* Wie definiert der FE die Ausbilder-Azubi **Interaktion** (symmetrisch, asymmetrisch, hierarchisch, partnerschaftlich, symbiotisch) und welche Folgen hat dies für den Interaktionsprozeß in der Fallgeschichte? Welche Beziehungswünsche des FE fließen in die Definition der Interaktion ein und wie bestimmt dies die Fallgeschichte?
- \* Wie definiert der FE die Interaktion mit den Azubi als **pädagogische Interaktion** (Selbst- und Mitverantwortung, Selbständigkeit, Vertrauen, Offenheit, Nähe; Kontrolle, Fremdverantwortung, Abhängigkeit, Unterordnung, Distanz) und welche Bedeutung hat diese Definition in der Fallgeschichte?
- \* Wie nimmt der FE die **Gruppenbildungsprozesse** in der Gruppe der Azubis mit gruppeneigener Führung wahr (als Bedrohung, als Unterstützung)? Bekämpft er dementsprechend die Gruppenführung, um sich selbst als Gruppenführer zu etablieren oder kooperiert er mit ihr?
- \* Wie geht der FE mit **ausgeprägten Gruppenrollen** um (Außenseiter, Redner, Schweiger, Clown, Cliques), wie bezieht er das Verhalten auf sein Rollenverständnis als Ausbilder und welche Bedeutung hat dies für die Fallgeschichte?

- \* In welcher Weise ist die Beziehung des FE zum Auszubildenden als **Machtspiel** entwickelt? Auf welche Quellen von Macht greift der Ausbilder zurück und welche Durchsetzungsstrategien praktiziert der FE? Welche Folgen haben diese in der Fallgeschichte?
- \* In welcher Weise ist die Beziehung des FE zum Auszubildenden bestimmt durch spezifische **Erwartungen** (z.B. an ein bestimmtes Sozialverhalten) und **Attribuierungen** (z.B. die Lernfähigkeit des Azubi) und wie wirkt sich dies in der Fallgeschichte aus?

### 3.3 Mögliche Kernthemen auf der Betriebsebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit den betrieblich-organisationalen Gegebenheiten, in denen die Fallgeschichte spielt, zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- \* Was wird im Betrieb wie **produziert** und welche Bedeutung hat dies für die Berufsbildung und damit die Rollen- und Aufgabendefinition des FE im Betrieb?
- \* In welche **Organisationsstruktur** (formale, informale Rollenstruktur) ist der FE eingebunden und wie wirkt sich diese im Fall aus?
- \* Welchen **Professionalisierungsgrad** hat die Berufsbildung im Betrieb erreicht und wie wirkt sich dies auf die Stellung des FE im Betrieb und in der Fallgeschichte konkret aus?
- \* Wie wird im Betrieb das **Verhältnis von Produktion und Berufsbildung** definiert (z.B. Über-, Unterordnung, die Ausbildung ist Zulieferer für die Produktion) und welche Bedeutung hat dies für den FE und sein Verhalten in der Fallgeschichte?
- \* Welche **Ausbildungspolitik** (Personalpolitik) betreibt der Betrieb? Werden z.B. keine oder nur ein Teil der Auszubildenden nach der Ausbildung übernommen? Wie wirkt sich dies auf das Selbstkonzept der FE aus und wie agiert er dies in der Fallgeschichte aus?

- \* Welche **Werte** gelten im Betrieb? Welche Bedeutung haben Status, Konkurrenz, Hierarchie, Kontrolle? Welche Bedeutung haben Kooperation, Team, Selbstverantwortung? Wie wirkt sich dies für die Berufsausbildung insgesamt, die Berufsaufgabe des FE und sein Verhalten im Fall aus?
- \* Wie wird **Berufsbildung** im Betrieb **verwaltet** (Anwesenheit, Urlaub, Kontrolle des Schulbesuchs, Krankheit, Fehlzeiten)? Ist die Verwaltung ein Teil der Aufgabe des FE, sind andere Instanzen damit befaßt? Wie hängen Verwaltung und Ausbildung im Fall zusammen (konfliktär, komplementär)?
- \* Wie wird die **Ausbildung** im Betrieb **organisiert** (produktionsnah; in eigenen Ausbildungswerkstätten) und welche Folgen hat dies für das Handeln des FE im Fall?
- \* Welche **Kooperationsinstanzen** für die Berufsbildung gibt es im Betrieb (z.B. Betriebsrat), welche Bedeutung mißt ihnen der FE zu und welche Auswirkungen hat dies für die Fallgeschichte?
- \* Welche **Konfliktkultur** besteht im Betrieb? Wie wird mit Werte-, Interessen- und Normenkonflikten umgegangen, welche Instanzen schalten sich ein, wie selbständig kann die Berufsbildung bzw. der FE im Konfliktfall handeln und wie wirkt sich dies in der Fallgeschichte aus?
- \* Welche **Partizipationskultur** existiert im Betrieb, wieviele Handlungsspielräume werden wem zugestanden, welche Kontrollmechanismen sind institutionalisiert, wer übernimmt für was Verantwortung, dies alles auf die Situation des FE konkretisiert und in seiner Bedeutung für die Fallgeschichte bedacht.

### 3.4 Mögliche Kernthemen auf der gesellschaftlichen Ebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit aktuellen gesellschaftlichen Strukturen, Prozessen und Entwicklungen zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- \* In welche **Lebenswelt** ist der FE biographisch eingebunden, welche Einstellungen, Orientierungen, Wertsetzungen, Deutungsmuster, pädagogische

Handlungsmuster existieren in dieser Lebenswelt und welche Folgen hat dies für sein Handeln in der Fallgeschichte?

- \* In welchem Zustand befindet sich die **konkurrenzorientierte Leistungsgesellschaft**, welches sind ihre zentralen Werte, in welcher Weise unterliegen diese **Werte einem Wandel**, in welcher Weise wandeln sich darauf bezogene Arbeits- und Berufsorientierungen zwischen den Generationen, in welcher Weise ist der FE darin involviert und wie wirkt sich dies alles in der Fallgeschichte aus?
- \* Welches ist die **gesellschaftliche und berufliche Situation von bestimmten Gruppen** (Familien als Sozialisations- und Erziehungsinstanz; Ausländer der ersten und zweiten Generation mit den darin implizierten Werte- und Normenkonflikten; Frauen und Mädchen und dem Wandel der Geschlechterrollen; Hauptschüler und deren Leistungs- und Motivationsniveau; Metallberuflern und deren Status und Ansehen)? Welche Einschätzungen hat der FE bezüglich dieser Sachverhalte und wie wirkt sich dies auf sein Verhalten im Fall aus?
- \* Welches ist die Situation des **Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes**, wie definiert der FE diese Situation und wie bestimmt dies sein Handeln im Fall?

### 3.5 Mögliche Kernthemen auf der ausbildungsdidaktischen Ebene - gefaßt in 'Kernbegriffen'.

Die **Leitfrage** zum Erkennen möglicher Kernthemen lautet auf dieser Ebene: **Welche Bedeutung haben Sachverhalte, die mit der didaktischen Gestaltung von Lernsituationen durch den FE zu tun haben, für die Entstehung, ... der Fallsituation?**

Beispiele für Fragen, die auf das Erkennen möglicher Kernthemen gerichtet sind:

- \* Wie hat der FE die **Lehrsituation** konkret arrangiert? Welche Rolle übernimmt der FE (aktiv durch Vortragen, Vormachen), welche der Auszubildende (z.B. passiv in Form von Zuhören, Nachmachen). Welche Bedeutung mißt der FE unterschiedlichen Lehrkonzepten wie etwa Entdeckungslernen, Projektlernen, Erfahrungslernen, Gruppenlernen zu? Wie wird durch das konkrete Lehrarrangement das Lernen in der Fallsituation befördert oder behindert und spielt dies in der Fallsituation eine Rolle?

- \* Welche Rolle spielen in der Lehrsituation die vom Ausbilder in Anspruch genommenen **Lehrhilfsmittel**?
- \* Welche **Vorstellungen vom Lernen** und zur **Förderung von Lernen** hat der FE konkret? Welche Bedeutung mißt er z.B. Maßnahmen der Belohnung bzw. Bestrafung für das Lernen bei? Welche Bedeutung mißt er dem Modellernen (Vorbildlernen, Imitationslernen), dem Problemlösungslernen, dem Lernen durch Einsicht oder über Konflikt und anderen Lernmodi zu? Wie bestimmen diese Definitionen sein Handeln im Fall?
- \* Welche **Steuerungsfunktion** sieht der FE für sich in Lehrsituationen? Welche pädagogischen Mittel (Interventionen) nimmt er in Lehr-Lernsituationen in Anspruch und welche Bedeutung hat dies im Fall?
- \* Welche **didaktischen Prinzipien** sind für den FE handlungsleitend und welche Bedeutung haben sie in der Fallgeschichte?
- \* Welche Vorstellungen von **Lern-Leistung** hat der FE, wie setzt er diese in Leistungsbeurteilungen und Leistungsbewertungen um wie berührt dies die Fallgeschichte?
- \* Gibt es in der Fallsituation **Beratungsanteile** und wie definiert sich der FE in Beratungssituationen (z.B. Echtheit), wie definiert er Beratungsstrategien (z.B. Belehrung, Ratschläge, aktives Zuhören) und wie gestaltet er deshalb die Beratungsanteile in der Fallsituation?
- Gibt es in der Fallsituation **Gesprächsanteile** und wie definiert der FE das **Gespräch als soziale Situation**. Welche Bedeutung hat diese Definition für die Fallgeschichte?

#### 4. Zur Möglichkeit, das 'Allgemeine' thematisch zu entfalten

##### 4.1 Entfaltung der Kernthemen aus dem Sonderwissen von Wissenschaften (Theoriewissen)

Hinter diesen begrifflich eingerahmten Sachverhalten stehen im Einzelfall wissenschaftliche Theorien, die die inhaltliche Substanz zur Durchdringung der Sachverhalte abgeben. Die Herausforderung für den sozialwissenschaftlich vorgebildeten Fallberater besteht darin, in seinem Fundus an theoretischem Wissen jene Anteile zu aktivieren, die ihm helfen, die Kernthemen zu identifizieren und in enger Anbindung an die Fallsituation und an den Verstehenshorizont der Teilnehmer zu durchdringen. Dieses Prinzip bedarf einer

näheren Erörterung, weil es ständig die Gefahr birgt, das Bildungskonzept 'Fallarbeit' zu zerstören.

Der sozialwissenschaftlich vorgebildete Leser wird bei der Benennung möglicher Kernthemen über den Verweis auf Kernbegriffe unschwer erkannt haben, daß all diese Kernbegriffe der Wissenschaftssprache entstammen, daß sie damit Kernthemen im Kontext von Wissenschaftswissen konturieren. Dies könnte zu der Vermutung führen, daß es im 6. Arbeitsschritt vor allem darauf ankommen würde, das von den Wissenschaften zur Verfügung gestellte Wissen mit mehr oder weniger engem Bezug zum Fall zu **vermitteln** und so die Fallproblematik zu 'lösen'. Wissenschaftswissen fungierte in solch einem, in der traditionellen Erwachsenenbildung vielfach praktizierten, didaktischen Vermittlungsverhältnis als Rationalitäts- und Wahrheitskriterium für den 'richtigen Umgang' mit und die 'Lösung' von Fallproblematiken. Diese **didaktische Handlungslogik** hat folgende Struktur:

\* Die Fallberater erklären/deuten unter Rückgriff auf ihr Wissenschaftswissen den Teilnehmern die Kernthemen, die sie auf den verschiedenen Ebenen der Fallgeschichte erkannt haben. Ihre 'Erklärung'/'Deutung', so die Bildungs-idee, wirke als 'Aufklärung', als 'stellvertretende Deutung'.

\* Je erklärungskräftiger/deutungskräftiger sich das Wissenschaftswissen für die anstehende Kernthemenproblematik erweist und je besser der Fallberater sein Wissenschaftswissen didaktisch aufbereiten kann, desto 'aufgeklärter'/deutungssicherer sind die Teilnehmer nach Schritt 6 der Fallbearbeitung und desto wirkungsvoller können sie, wenn sie die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Handlungsprojekte überführen, in ihrer Praxis handeln.

Solch ein Umgang mit dem Theoriewissen verfehlt das Konzept der fallorientierten Fortbildung. Deren Bildungsprozeß ist nicht als wissenschaftlich fundierte Aufklärung über Praxis angelegt, sondern als Prozeß der **verstehenden Deutung von Praxissituationen**. Hier ist der Fallberater aufgefordert, sein Wissenschaftswissen selbst zu deuten und zu prüfen, inwieweit es **ihm** hilfreich erscheint, Kernthematiken in ihrer Problemstruktur zu verstehen.

Diese Fähigkeit zur **hermeneutischen Interpretation als Medium der pädagogischen Interaktion** hat im Bildungsprozeß der Fallarbeit einen spezifischen Status. In diesem Prozeß ist der Fallberater gleichermaßen Fragender und Antwortender ebenso wie diejenigen, die an diesem Gespräch teilnehmen. „In seiner Begrenztheit mag das Wissen und die Verfügung über dieses Wissen richtig sein. Im Prozeß der hermeneutischen Interpretation geht es aber nicht mehr um die Frage von Richtigkeit, sondern ob es gelingt, Bedeutungen von möglichen Wissens-elementen und deren Zusammenhänge auszu-

sprechen und in den Kontext dessen, was man für deutungsrelevant hält, aufzunehmen. Im hermeneutischen Gespräch treten Fallberater und 'Lernender' einander anders gegenüber als bei einer Wissensvermittlung, die sich auf eine Sprache verläßt, die vermeintlich den Transport von Wissen in ein intelligibles Gehirn problemlos leisten soll.<sup>1</sup>

„Wenn wissenschaftliches Wissen in Bildungsprozesse Eingang findet, dann nur über den Weg des hermeneutischen Verstehens. Der Wissenschaftler erzeugt 'Wissen'. Wenn er selbst- und methodenkritisch genug ist, weiß er um die Begrenztheit der Geltung einer wissenschaftlichen Aussage. Wissenschaftler lieben 'exakte Aussagen', mögen sie zuvor eine Frage formuliert haben, auf die sie dann eine Antwort gesucht haben. Ist dieser Prozeß abgeschlossen, wird aus der Antwort eine Aussage und damit die Erkenntnis um ihre Entstehung abgeschnitten. Übernimmt ein 'Nicht-Wissenschaftler' dieses Wissen unreflektiert in sein Alltagsbewußtsein, dann wird daraus ein Bestandteil seines Weltbildes, seiner Deutung von Gesellschaft und des eigenen Ortes in ihr. Den wissenschaftlichen Bestandteilen eines so erweiterten Weltbildes kommen dann unversehens die Geltungsansprüche zu, die einem Weltbild eigen sind. Es ist dann eben **die** Deutung der Welt. Insofern jemand bei der Deutung der Welt sich mehr oder weniger auf wissenschaftliches Wissen einläßt, wird daraus das, was wir ein 'wissenschaftliches Weltbild' nennen. 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.“<sup>2</sup>

Diese Überlegungen von W. Thomssen zum Verhältnis von Wissenschaftswissen und hermeneutischer Interpretation im Bildungsprozeß sollte vor allem jene Fallberater, die auf Wissenschaftswissen zurückgreifen können, für eine Gefahr des Scheiterns des Bildungskonzeptes 'Fallarbeit' sensibilisieren. Wissenschaftliche Kompetenz erscheint als eine notwendige, die Fähigkeit zur hermeneutischen Interpretation als eine hinreichende Bedingung für Fallarbeit.

<sup>1</sup> Thomssen, W., Hermeneutik versus Wissenschaft - Bildung als diskursives Verstehen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 11: Wie praktisch ist die Wissenschaft? Recklinghausen 1993, S. 97-112, S. 105 f.

<sup>2</sup> Thomssen, W. 1993, S. 109

## 4.2 Entfaltung der Kernthemen aus dem elaborierten Berufswissen der Teilnehmer

Die Ausgangsthese ist: Jeder Beruf läßt, über berufliche Erfahrungen bzw. über erlernte Berufstheorie, ein spezielles Wissen entstehen, das als Berufswissen bezeichnet wird und das sich vom alltäglichen Wissen charakteristisch unterscheidet. Es ist Insiderwissen, weil es nur dem jeweiligen Berufsstand zur Verfügung steht. So kann man davon ausgehen, daß erfahrene Ausbilder (Führungskräfte; Lehrer; Pflegekräfte) über einen Fundus an Wissen verfügen, das für die Bearbeitung des 'Allgemeinen' in beruflichen Fallsituationen hilfreich ist. Die Leistung des Fallberaters muß es dann sein, entlang von 'Suchbegriffen' dieses Berufswissen der Teilnehmer zu aktivieren, zu bündeln und für das auf vertieftes Verstehen angelegte Forttreiben der Fallgeschichte fruchtbar zu machen.

## 6.4 Kurt R. Müller

### Die Problemstruktur von Fallgeschichten, die in den Modellseminaren bearbeitet wurden<sup>1</sup>

#### Der 1. 'Fall'

Andrea Kunze, Personalentwicklerin in der Abteilung Organisationsentwicklung eines Betriebes mit vielen Filialbereichen, hatte ein neues Konzept für die Berufsausbildung der Auszubildenden entwickelt, das darauf abzielte, das in der Firma bisher vorherrschende Ausbildungsverständnis (Lernen durch Anleiten, Instruieren, Belehren) durch ein eher auf 'Selbständigkeit' und 'Selbstorganisation' abhebendes Ausbildungsverständnis abzulösen. Im Zuge der Implementierung dieses neuen Ausbildungskonzeptes in die einzelnen Filialbetriebe stieß Frau Kunze in einem der Ausbildungsbetriebe auf nachhaltigen Widerstand. Der Geschäftsleiter und der hauptverantwortliche Ausbilder dieses Betriebes (ein „*eingespieltes Team*“) verhielten sich dem neuen Ausbildungskonzept gegenüber abwehrend. Den Ausbilder kannte Frau Kunze aufgrund vielfältiger Erfahrungen recht gut: Sie stellt ihn in ihrer Fallgeschichte als einen „*älteren*“, „*erfahrenen*“ und - vor allem unter prüfungsrelevanten Gesichtspunkten - sehr „*erfolgreichen*“ Ausbilder dar, der auch einen „*guten Draht zu seinen Auszubildenden*“ hat.

Bei der Erprobung des neuen Ausbildungskonzeptes im besagten Betrieb machte Frau Kunze auch die Erfahrung, daß die Auszubildenden selbst eine distanzierte Haltung dem Konzept gegenüber einnahmen. Frau Kunze hatte den Eindruck, daß die Auszubildenden ihrem Ausbilder nicht „*in den Rücken fallen wollten*“. Zum Zeitpunkt des Fallberaterseminars war die Situation für Frau Kunze schwierig, weil alle ihre bisherigen Versuche, das Team der Ausbilder von der Notwendigkeit und Begründetheit des neuen Ausbildungskonzeptes zu überzeugen, fehl geschlagen waren. Ihre Frage an die Seminargruppe war deshalb, ob es möglich sei und was sie gegebenenfalls tun könnte, den Ausbilder für ihr neues Konzept zu gewinnen.

#### Der 2. 'Fall'

Als Neuling in einem Fortbildungsinstitut hatte Margit Beinlich die Aufgabe, einen Kurs mit Umschülern (Alter: 20 bis Ende 40 Jahre), die bestimmte Projekte bearbeiten sollten, zu unterrichten und zu beraten. Vor allem sollte

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch die Falldarstellungen in Kapitel 2.2.2.2, die in den Text eingearbeitet und deshalb in diesen Anhang nicht mehr aufgenommen wurden.

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

Eines Tages - „es war ein schöner, warmer Junitag“ - war nur etwa die Hälfte der Teilnehmer des Kurses im Unterricht anwesend. Frau Beinlich konnte ihren Unterricht nicht durchführen, da das Thema, das sie vorbereitet hatte, die Anwesenheit zumindest des Großteils des Kurses voraussetzte. Sie war „sauer“ und „persönlich verletzt“, zumal die Kursteilnehmer sich zuvor auch noch in die Unterrichtsliste eingetragen hatten. Im Gespräch mit den anwesenden Kursteilnehmern pochten diese auf ihr „Selbstbestimmungsrecht“, das sie mit dem „Erziehungsgeist des Hauses“ in Verbindung brachten. Sie meinten, Frau Beinlich „sollte das nicht so eng sehen“.

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

### Der 3. 'Fall'

Bernd Vaubel, Verantwortlicher im Personalbereich seiner Firma, erzählt: „Mein Fall ist sehr aktuell. Es geht um einen Auszubildenden, der uns Schwierigkeiten macht. Bei uns in der Firma haben wir Auszubildende, die aus der gesamten Region kommen. Deshalb müssen sie zum Teil auch in einem Heim übernachten, weil sie Fahrzeiten mit öffentlichen Verkehrsmitteln von einer oder anderthalb Stunden haben. Der Auszubildende, um den es geht, ist schon etwas älter. Bedingung bei der Einstellung war, daß er ins Heim geht und dort vom Heim aus die Firma und die Berufsschule besucht. Kaum war er in der Firma, sagte er: 'Nein, ich möchte lieber zu Hause bleiben. Ich muß das Haus hüten, mein Vater ist beruflich nicht da. Wir wohnen an der tschechischen Grenze, wir haben Angst; meine Freunde wohnen auch da und ich spiele im Fußballverein mit.' Er kann aber aus dem Vertrag mit dem Heim nicht heraus. Dennoch ist er nicht im Heim geblieben. Danach bekamen wir von der Berufsschule den Hinweis, daß er oft zu spät komme. Es gab eine ganze Reihe von Versäumnissen, auch unentschuldigtes Fehlen. Er hatte ganze Tage gefehlt, ohne den Betrieb zu benachrichtigen. Seine Noten waren auch nicht gut, seine Leistungen fielen ab, weil er sehr oft fehlte. Der

*Auszubildende möchte jedoch nach wie vor nicht in das Heim, er möchte weiter jeden Tag fahren, das ist die Stecke durch's Fichtelgebirge, die im Winter sehr, sehr schlecht ist. Ich bin nun gefordert, etwas zu unternehmen.“*

#### **Der 4 'Fall'**

Sigurd Völler, in einer Elterninitiative zur Etablierung eines innovativen Schulversuches engagiert, erzählt: *„Der Konflikt, in dem ich mich zur Zeit mitten drin bewege, hat eigentlich mit meiner Arbeit als Trainer unmittelbar nichts zu tun. Es geht um eine Schulgründung, die ehemals so als Freischule entstehen sollte, aber aufgrund der finanziellen Probleme und anderer Rahmenbedingungen nun ein Schulversuch in [nennt ein Bundesland] geworden ist. Offiziell handelt es sich um den besten Schulversuch in [nennt ein Bundesland]. Inoffiziell stehen wir kurz vor der Entscheidung, geht es weiter oder geht es nicht weiter? Es hat etwas damit zu tun, daß ein Elternkreis, der eigentliche Gründer der Schule und damit des Schulversuches, aus dem auch ein Großteil der Lehrer entstammt, sehr unzufrieden ist, wie der Schulversuch läuft. Der Leiter der Schule ist derjenige, der uns sehr viele Probleme bereitet. Probleme bedeutet, daß er eine Pädagogik vertritt und auch realisiert, die wir als Eltern nicht mehr tragen können. Diese Pädagogik erzeugt bei den Kindern viele Ängste, auch bei den Lehrern. Die Schule wird mit Ängsten regiert.*

*Der Leiter hat aber einen guten Kontakt zum Schulamt. Meine Position ist die, daß ich bezüglich der Schulgründung vielleicht eine besondere Rolle gespielt habe, indem ich vieles bewegen konnte. Die Schulgründung ist also maßgeblich von mir initiiert. Das war ein ganz langer Prozeß; ich habe deswegen auch einen guten Kontakt zum Schulamt, weil ich dort 'mal als Trainer gearbeitet habe. Ich habe auch zum Schulamtsleiter einen persönlichen Draht, der mich wohl schätzt, der mich in diesem Konflikt aber plötzlich auf der Gegenseite sieht. Wir haben eine wissenschaftliche Begleitung, um die wir uns jahrelang bemüht haben. Wir haben es endlich geschafft, daß sie zu uns kommt. Diese wissenschaftliche Begleitung gehört jetzt quasi auch zur Gegenpartei. Demnächst steht die nächste Auseinandersetzung zwischen dem Elternverein, dem Leiter und dem Schulamt an. Es geht um die Grundsatzfrage, wie es weiter gehen soll. Wir stehen vor der Entscheidung, diesen Schulleiter zu akzeptieren, dann geht der Schulversuch weiter, oder ihn nicht zu akzeptieren, dann wird die Schule geschlossen. - Ich bin unsicher, wie ich mich verhalten soll, was ich beim nächsten Gespräch tun soll.“*

## 6.5 Kurt R. Müller

### Ausschreibung von zwei Modellseminaren für Moderatorinnen und Moderatoren einer „fallorientierten“ Fortbildung für Bildungs- und Führungspersonal

#### 1. Was ist das Anliegen?

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit veranstaltet zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin zwei Modellseminare, in denen ein sog. „fallorientiertes Fortbildungskonzept“ vorgestellt, praktiziert, reflektiert und eingeübt wird.

Dieses „fallorientierte Fortbildungskonzept“ wurde am Beispiel betrieblichen Bildungspersonals (betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen aus dem kaufmännischen und gewerblichen Bereich) seit 1991 im Rahmen von insgesamt 8 Modellseminaren konzipiert, durchgeführt, mittels wissenschaftlicher Begleitung überprüft und weiterentwickelt.

Nach dieser Phase der Konzeptentwicklung soll das Fortbildungskonzept in die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungspraxis eingeführt werden, indem interessierte **Trainerinnen und Trainer befähigt werden, mit diesem Konzept in der Bildungspraxis zu arbeiten**. Der Erweiterung dieser Konzeptkompetenz dient das hier ausgeschriebene Modellseminar für „Moderatorinnen und Moderatoren“.

#### 2. Worum handelt es sich bei einem „fallorientierten Fortbildungskonzept“?

Als **Anlage** ist dieser Seminaurausschreibung ein Text beigefügt, aus dem das inhaltliche und methodische Vorgehen bei einer „fallorientierten Fortbildung“ **am Beispiel der berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder/innen** beschrieben ist. Auf den beispielhaften Charakter wird deshalb hingewiesen, weil das Fortbildungskonzept seine Tragfähigkeit nicht nur bei betrieblichem Bildungspersonal, sondern auch im Rahmen von anderen Weiterbildungsmaßnahmen, z.B. für betriebliche Führungskräfte oder für Dozenten bzw. Kursleiter in der Erwachsenenbildung erweist.

### 3. Wer kann an dem Weiterbildungsseminar teilnehmen?

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

### 4. Welche Kompetenzen sollten die Teilnehmer/innen mitbringen?

- \* Die Teilnehmer sollten über **Erfahrungen** als Trainer/Dozent/Teamer in der inner- oder außerbetrieblichen (beruflichen) Weiterbildung verfügen.
- \* Hinsichtlich der Frage nach den **inhaltlichen Voraussetzungen** ist es hilfreich, wenn sich die Teilnehmer im Rahmen ihrer eigenen Aus- und Fortbildung theoretische Kompetenzen angeeignet haben, die für eine sachliche Durchdringung von Führungs- bzw. Bildungssituationen hilfreich sind. Ein diesbezügliches **Theoriewissen** wird in der Regel über ein (sozialwissenschaftliches) Hochschulstudium erworben, ist aber nicht zwingend an ein solches Studium gebunden. Im Zweifelsfall sollte diese Frage von den Interessenten mit dem Verantwortlichen des Modellversuches geklärt werden (Adressen siehe unter 8.).

### 5. Wie wird das Modellseminar inhaltlich und organisatorisch gestaltet?

#### 5.1 Zur inhaltlichen Gestaltung:

Die Grundidee ist, daß das Seminarkonzept nach demselben Grundmuster wie die „fallorientierte Fortbildung der Ausbilder“ gestaltet wird (siehe Anhang). Das heißt, daß die Teilnehmer/innen ihre Moderatorenkompetenz durch die **Bearbeitung von Fallsituationen** erwerben bzw. erweitern. Die Fallsituationen entstammen dem beruflichen Handlungsfeld der Teilnehmer/innen. Die Moderation der Fälle - durch die Seminarleiter und durch die Teilnehmer in Moderatorenfunktion - bildet die Erfahrungs- und Reflexionsgrundlage für den Lernprozeß.

Zusätzlich werden aus den bisherigen Modellseminaren für Ausbilder Materialien vorbereitet (Reflexions- und Konzeptpapiere), die helfen sollen, die besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten des Fortbildungskonzeptes zu identifizieren und einer diskursiven Bearbeitung zur Verfügung zu stellen.

## 5.2 Zur organisatorischen Gestaltung:

Es werden **zwei Seminare** angeboten. Jedes Seminar besteht aus **zwei Teilen**. Den Zusammenhang der beiden Seminarteile bildet eine sog. **Praxisphase**, die sich über mehrere Monate erstreckt. In dieser Praxisphase haben die Teilnehmer/innen die Gelegenheit, die im ersten Seminarteil gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse in ihrer alltäglichen Berufsarbeit bzw. Seminartätigkeit zu erproben. Die dabei gemachten Erfahrungen stellen dann die Themen dar, die im zweiten Seminarteil zur Sprache kommen und bearbeitet werden.

### \* Seminartermine:

#### 1. Seminar:

1. Teil (6 Tage): 28.11. - 03.12.9x

2. Teil (4 Tage): 10.05. - 13.05.9x

#### 2. Seminar:

1. Teil (6 Tage): 20.03. - 25.03.9x

2. Teil (4 Tage): 05.07. - 08.07.9x

### \* Seminarort: Hotel X

## 6. Bereitschaft zur Mitwirkung an einem Modellversuch

Die Modellseminare bedeuten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung Neuland. Sie werden deshalb von einem Projektteam wissenschaftlich begleitet. Die Bereitschaft der Teilnehmer, die Arbeit des Projektteams zu unterstützen, wird vorausgesetzt.

## 7. Seminarkosten

Träger der Seminare sind das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Gesundheit und Familie sowie das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin (BIB). Diese übernehmen die Kosten für die Seminarleitung und die wissenschaftlichen Begleitung.

Die Hotelkosten für Übernachtung und Verpflegung tragen die Teilnehmer. Sie liegen bei ca. DM X pro Seminartag.

## 8. An wen sollten sich Interessierte wenden?

- \* An den Modellversuchsträger: Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Herrn X, 80792 München
- \* An den Projektverantwortlichen: Prof. Dr. K.R. Müller