

# **Digitales Brandenburg**

**hosted by Universitätsbibliothek Potsdam**

## **Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag**

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

Ergebnisse

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

**München, 1997**

2. Bildung - Verstehen und Handeln in Ausbildungssituationen

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

## 2. Bildung<sup>1</sup> - Verstehen und Handeln in Ausbildungssituationen

„Fallorientierte Fortbildung“ als Bildungskonzept setzt an verschiedenen Eckpunkten an, die im folgenden erinnert<sup>2</sup> und weiterentwickelt werden sollen. Zu erinnern ist an das Verhältnis von Beratung und Bildung<sup>3</sup>, zu erinnern auch an bildungsbedeutsame Prinzipien<sup>4</sup> des fallorientierten Konzeptes; weiterzuentwickeln ist das Bildungsverständnis, das im fallorientierten Fortbildungskonzept strukturell verankert ist.

### 2.1 Die situative Eingebundenheit der Ausbilder als Bezugspunkt für Bildung

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

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

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

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

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

<sup>4</sup> Siehe ebenda.

<sup>5</sup> Kaiser, A., 1985, S. 42

<sup>6</sup> Ebenda, S. 29

<sup>7</sup> Ebenda, S. 29

Bildungsbegriff

Mi  
Produ  
Beruf  
entw

\* Mit d  
wickel  
den „  
Überp  
ren.

\* Mit d  
beitsp  
Lerne

\* Mit d  
zubild  
zu unt  
berate

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

Fehlende  
lungsirrit  
boden für  
tierte Fo

<sup>1</sup> Einfügen  
<sup>2</sup> Einfügen  
<sup>3</sup> Einfügen  
<sup>4</sup> Kaiser, A

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

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

Diese beruflichen „Situationen sind in ihrer Konstellation, in ihrer Verflochtenheit mit anderen Situationen, in den Möglichkeiten des Handelns und den zu treffenden Entscheidungen vielfältig, aspektreich, mehrdeutig (es gibt nicht die eine, richtige, mit Notwendigkeit zu erfolgende Handlung). Das Handeln in (diesen<sup>1</sup>) Situationen beruht auch nicht auf ausnahmslos geltenden Gesetzen, sondern auf Wahrscheinlichkeiten, auf Zufälligkeiten. Vom Handelnden (Ausbilder<sup>2</sup>) erfordert dies die Abwägung verschiedener möglicher Gesichtspunkte, unter denen die Situation betrachtet werden kann, das Erfassen der Aspektvielfalt einer Situationskonstellation, die Aktivierung unterschiedlichen situationsspezifischen Wissens. ... Häufig werden diese situationsspezifischen Leistungen abgekürzt erbracht, wenn Situationen routinemäßig zu bewältigen sind. Aber sobald die Routine zum Handeln nicht mehr hinreicht, muß sich der (Ausbilder<sup>3</sup>) ... explizit auf die Situation richten.“<sup>4</sup>

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

*Praxis - überlegtes Handeln - Irritation*

<sup>1</sup> Einfügung durch die Verfasser.

<sup>2</sup> Einfügung durch die Verfasser.

<sup>3</sup> Einfügung durch die Verfasser.

<sup>4</sup> Kaiser, A. 1985, S. 43

## 2.2 Bildung als diskursiver Zusammenhang von Deuten und Verstehen

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

Die von Thomssen in Aussicht gestellten Konsequenzen für den Lern- und Bildungsprozeß sind, diesen als Prozeß der **verstehenden Deutung** auszulegen. Verstehend deuten kann man das, was auf Sinn<sup>3</sup> zurückgeht, verstehend deuten kann man also z.B. das Handeln von Subjekten in den alltäglichen Ausbildungsprozessen, auch den Sinnhorizont von Interaktionsstrukturen und -prozessen sowie von betrieblichen und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Sie sind das Resultat (interessengeleiteten) interpretativen Handelns. Verstehend deutend kann man sich auch und insbesondere jenen Ausbildungssituationen nähern, die sich für die Ausbilder als schwierig herausstellen, in denen sie mit ihren eigenen Deutungen und dem korrespondierenden Handeln nicht weiter kommen. Geschieht dies mit Bildungsabsicht, dann mag sich der Bildungsprozeß als „diskursives Verstehen“ entwickeln und darstellen;<sup>4</sup> fallorientierte Fortbildung ist damit umrissen.

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

<sup>2</sup> Thomssen, W. 1993, S. 104 f.

<sup>3</sup> Wobei Deuten sich auf latente wie intentionale Sinnzusammenhänge richten kann.

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

## 2.3 Ein

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

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

Pädagog  
chendem  
auszufin  
fördern  
Verständ  
aber nich

Damit p  
des Absc  
behaftete  
mitwirke

\* „Juger  
sich auch  
agogisch  
sie für di

<sup>1</sup> Vgl. dazu  
schiedener

<sup>2</sup> Vgl. dazu

<sup>3</sup> Thomssen

<sup>4</sup> Verstehen

<sup>5</sup> Wenn W

kann die F

Weltbilder

ren. „Dem

lediglich H

damit ich

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

Das Grundprinzip fallorientierter Fortbildung - Bildung als verstehendes Deuten - soll mit Bezug zu den eingangs entwickelten Formen und Ausprägungen des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandels und deren Bedeutung für die Ausbildung und das Ausbilderhandeln **beispielhaft erläutert** werden. Es bietet sich dazu vor allem das Kapitel über den „Wandel der Lernenden in der Berufsbildung“ an. Der fallorientierte Bildungsprozeß als „verstehendes Deuten“ ist zu einem maßgeblichen Teil immer auch mit der **Spurensuche**<sup>1</sup> auf der Ebene der im Fall auftauchenden Subjekte (Ausbilder, Auszubildende, Eltern usw.) befaßt<sup>2</sup>; es geht dabei um das „hermeneutische Anschmiegen“<sup>3</sup> an die noch nicht verstehbaren Handlungen der Subjekte und deren mögliche Begründungen für ihr Handeln.

Für das Deuten jugendlichen Handelns unter den Bedingungen des beschriebenen Wandels sind Ausbilder aufgefordert, ihre Fähigkeit **zum pädagogischen Verstehen** zu entwickeln - als Voraussetzung **kompetenten Handelns**. Pädagogisches Verstehen ist nicht, wie dies der alltägliche Gebrauch des Verstehensbegriffs<sup>4</sup> nahelegen könnte, gleichzusetzen mit dem bloßen Akzeptieren und Gewährenlassen der Jugendlichen in der Ausbildung. **Pädagogisches Verstehen** - als ein Verstehensprozeß im alltäglichen Umgang mit den Jugendlichen - sucht voreilige Etikettierungen und Bewertungen jugendlichen Handelns zu unterlassen und vielmehr den **hintergründigen Sinn jugendlicher Haltungen und Handlungen zu entziffern**.

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

Damit pädagogisches Verstehen gelingt, bedarf es der **Einübung des „zweiten Blicks“** - des Abschieds von vordergründig plausiblen Annahmen und von Klischees bzw. vorurteilsbehafteten Bildern der „heutigen Jugend“ - an denen im übrigen auch die Wissenschaften mitwirken<sup>5</sup>. Dieser „zweite Blick“ mag dann entdecken lassen:

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

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

<sup>2</sup> Vgl. dazu Kapitel 6.2.5

<sup>3</sup> Thomssen, W. 1993, S. 108

<sup>4</sup> Verstehen als „etwas gut heißen“.

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

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

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

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

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

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

### 3. Der Gegenstand der Untersuchung

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

zisierung  
Modellve  
von fast 4  
theoretisc

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

### 3.1 Die „A

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

### 3.2 „F

„Fallorien  
chen Zeit  
mehrere  
kribieren  
wöhnlich  
der Mod

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