

# **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**

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

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

## B UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

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

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

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

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

##### 6.1.1 Der Innenkreis

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

##### 6.1.2 Der Außenkreis

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Müller, K. R. 1995

daß dur  
Sonder  
Fragen  
nen.

#### 6.1.3 Der

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

Die vom C  
können in

\* Zum w  
müssen  
wieder  
Fall kär  
gründba

\* Zur Ent  
lich ihr  
kann.

\* Zur Ent  
der Fall

#### EXKURS

In der ursp  
achtungsaus

\* In them  
Rückbli

<sup>1</sup> Vgl. Darle

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

### 6.1.3 Der Gesamtkreis

Sind vom Außenkreis einige Kernthemen des Falles identifiziert worden, werden Außen- und Innenkreis (nach Abschluß der 5. Arbeitsphase) aufgelöst, um die gesamte Kompetenz der Seminargruppe zur Durchdringung der anstehenden Fragen und der sich aus den Fragen ableitenden Themen zu bündeln. Die Aufgabe des Gesamtkreises besteht nun darin, diese Themen nahe am Fall zu bearbeiten. Das heißt, in den **konkreten Sachverhalten** des Falles (= **das Konkrete**) auch **fallübergreifende** (also typische und damit allgemeine) **Sachverhalte** zu entdecken (= **das Allgemeine**). Es besteht die Vermutung<sup>1</sup>, daß erst dann, wenn das Konkrete des Falles mit dem an ihm herausgearbeiteten Allgemeinen in eine für die Teilnehmer erkennbare und nachvollziehbare Beziehung gebracht wird, sich bei allen Teilnehmern (also nicht nur beim Fallerzähler) etwas einstellt, was in der Didaktik der Erwachsenenbildung als **Urteilsvermögen** bzw. **Urteilkraft** bezeichnet wird. Urteilsvermögen ist die Voraussetzung für weiterführendes Handeln im Fall. Weiterführend heißt, wesentliche Problematiken der Fallgeschichte erkannt zu haben und - zwar vorläufige, aber dennoch als tragfähig erscheinende - Ideen, Vermutungen oder auch Wege zu deren Überwindung gefunden zu haben.

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Darlegung des Bildungskonzeptes in Kapitel 2

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

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

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

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

*Ende des Exkurses*

## 6.2 Wie wird die Fallarbeit methodisch gestaltet? - Das Arbeitsmodell

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Mechler, M. 1995, S.161 - 164; S.170

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

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

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

(b) Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen

(c) Das Verstehen der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation

(d) Das Verstehen betrieblicher Bedingungen und Organisationsstrukturen

(e) Das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Bedingungen

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

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

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

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

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

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

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

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

sich an einigen Stellen als hilfreich erweisen;

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

### 6.2.1 Erzählen - Die Fallgeschichte darlegen (durch den Fallerzähler)

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

**Rollentexte: Beispiele, wie dieser Arbeitsschritt vom Fallberater „anmoderiert“ werden kann<sup>1</sup>:**

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

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

#### Was ist ein Fall? - Der szenische Handlungszusammenhang eines Falles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dieser Arbeitsschritt setzt sich aus zwei aufeinander bezogenen Teilphasen zusammen:

#### (a) Betroffenheit äußern

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

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

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

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

#### (b) Sich in Personen hineinversetzen

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

hrittes

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

g hoch  
Gele-  
er er-  
eit im  
achfra-

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

Nach-  
auf die  
1 eige-

r Per-  
ck auf  
r Per-  
keiten  
sation,

sich in:

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

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

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

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

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

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

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

- \* **„Sich in Personen hineinversetzen“:** Während Teilnehmer an einer Fallbearbeitung im Umgang mit eher „weichen“ Identifikationsformen (z.B. „Als Herr oder Frau Boban stelle ich mir vor, daß er oder sie dies so erlebt ...“) in der Regel kaum Schwierigkeiten haben<sup>1</sup>, stellt das Sich-Identifizieren in der Ich-Form („Ich als Herr oder Frau Boban erlebe dies..., erfahre mich..., empfinde das...“) die Teilnehmer zunächst einmal vor große Probleme, da diese Lern- bzw. Arbeitsform für sie sehr ungewöhnlich und fremd ist. Sie verlangt von den Teilnehmern, ihr vertrautes Selbst zurückzunehmen und sich auf eine andere, „fremde“ Identität voll einzulassen. Sie riskieren dabei, daß sie vor den Augen der anderen Teilnehmer ihr Rollenskript verfehlen. Deshalb haben viele Teilnehmer, wenn sie zum ersten Mal vor dieser Aufgabe stehen, mehr oder weniger starke Hemmungen, sich auf den Identifikationsprozeß überhaupt einzulassen.

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

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

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

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

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

Der Fallzähler im ersten Beispiel konnte sich offensichtlich ohne Beklemmungen oder Angstgefühle auf die Emotionen und Sichtweisen der anderen Teilnehmer einlassen und hat dabei ganz neue, „überraschende“ Erfahrungen über sich und seinen Fall gemacht. Der Fallzähler im zweiten Beispiel hat den Identifikationsprozeß hingegen als für ihn bedrohlich erlebt. Die Identifikationsversuche der Teilnehmer stellten in seiner Wahrnehmung keine Angebote dar, die seine Sicht und sein Verstehen des Falles bereichert haben, da er die Einlassungen der Teilnehmer unter dem Gesichtspunkt wahrnahm, ob sie „richtig“ oder „falsch“ waren.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**(a) Das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln:**

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

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

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Müller, K.R. 1993 (a), S.92 f.

(b) Das

Rollent

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

In jeder  
einander  
bestimm  
beruflich  
ren ab, c  
bildende  
dende be  
Versuch  
neuen ur  
**Interakt**  
**zialen P**  
latent an  
läufen, d  
sorge, St  
stehung

(c) Das V

Rollente

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

Die von e  
Ausbilder  
**Gestaltu**  
sehr direk  
über läng  
nachhaltig  
tischen M

<sup>1</sup> Vgl. Müller

## (b) Das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen:

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

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

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

## (c) Das Verstehen der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation:

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

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Müller, K.R. 1993 (a), S.93

des Ausbildungsverhältnisses. - Die Bearbeitung dieser Seite des Falles stellt die **Ebene des Lernens bzw. die didaktische Ebene** der „fallorientierten Fortbildung“ dar und bildet den **berufspädagogischen Kern** der Fallbearbeitung<sup>1</sup>. Dieser Ebene der Ausbildungsdidaktik kommt für die Fallarbeit mit Ausbildern eine besondere Bedeutung zu: Es wird eingeführt, daß **die zentrale Berufsaufgabe von Ausbildern die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen sei, daß Ausbilder im Kern Experten für die lernförderliche Gestaltung von beruflich-sozialen Situationen sein sollten**<sup>2</sup>. Auf den „Fall“ bezogen gilt es deshalb, die didaktischen Arrangements aus der Sicht des Lernenden zu verstehen. Es geht um das Verstehen von Lernbegründungen, Lernhaltungen, Lernprinzipien und Lernhandlungen, von Lernstrategien bzw. von Lernwiderständigkeiten beim lernenden Auszubildenden, aber auch bei Kollegen, Vorgesetzten und bei sich selbst. Dieses kompetente Verstehen hat zur Folge, die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung/ Unterstützung von beruflichen Lernprozessen, insbesondere bei Auszubildenden, erkennen zu können. Es bedeutet auch, die Chancen für das Lernen anderer Personen, die in der Fallsituation eine Rolle spielen, d.h. auch bei sich selbst, realistisch einschätzen und sich dementsprechend verhalten zu können.

**(d) Das Verstehen betrieblicher Bedingungen und Organisationsstrukturen:**

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

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Müller, K.R. 1993 (a), S.92

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

chen Au-  
derung s  
förderun

(e) Das V

Rollente

\* **Roller**  
die sie  
scheim  
so: Ha  
außer

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

Welche B  
bearbeiten  
daß sich  
daß keine  
stehenspr

THEORE

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

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

(e) Das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen:

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

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

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

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

**THEORETISCHE VERTIEFUNG:**

**Fallverstehen als ein sinn-verstehender (hermeneutischer) Prozeß**

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

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

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

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

<sup>2</sup> Vgl. Kade, S. 1994, S.297

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

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

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

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

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

10. Die Bes- verstehens d- allgemeine

<sup>1</sup> Dabei könn- <sup>2</sup> Als Beispie- im Deutungs- faltetes) Beisp- das Fallverst- <sup>3</sup> Die Erfahr- erschließen. muß. Das h- eigenen Erfä-

7. Um in der Fallbearbeitung dem Fallzähler neue, weiterführende Deutungen seiner Fallgeschichte zu erschließen, muß sich der Verstehensprozeß über den manifesten Sinnhorizont des Fallzählers hinaus auf die **latenten Sinnanteile und Sinnstrukturen der Fallgeschichte beziehen** und diese der Auslegung zugänglich machen. Dies ist - in einer ersten Annäherung - z.B. durch eine konfrontierende Betrachtung der Deutungen und Sinnperspektiven des Fallzählers mit den „Eigen-Sinn“-Perspektiven der anderen Personen, die in der Fallgeschichte auftauchen, möglich. Die anderen Fallpersonen kommen in der Fallarbeit zwar nicht selbst zu Wort, sondern nur vermittelt über die Erzählung des Fallzählers; aber durch das Abrufen eigener Erfahrungen mit vergleichbaren Personen und Situationen<sup>1</sup> durch die Teilnehmer am Verstehensprozeß eröffnen sich dem Fallzähler neue, von ihm bislang nicht-wahrgenommene Sichtweisen, die gewissermaßen **Gegenhorizonte** zu seiner eigenen Sinnperspektive darstellen.

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

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

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

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

<sup>1</sup> Dabei können auch Wissensbestände einfließen, die nicht unmittelbar erfahrungsbezogen sind.

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

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

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

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

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

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

12. Auf dem Hintergrund dieser (in These 11 dargelegten) Gedanken sowie auf der Grundlage der Projekterfahrungen vor allem in der Pilotphase<sup>2</sup> stellt sich im Arbeitsmodell der Prozeß des Fallverstehens in Form von **zwei voneinander abgegrenzten, aber aufeinander bezogenen Arbeitsschritten** dar:

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

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

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

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

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

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

**Schwierigke**  
(„Spuren su  
auftauchen

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

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

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

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

*Ende der theoretischen Vertiefung*

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

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

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

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

Es ist daher sehr wichtig, daß die Teilnehmer, die am Fall arbeiten, ihre Deutungen so vermitteln, daß der Fallerszähler erkennen kann, daß es auch für seine Perspektive und seine Deutungen Verständnis<sup>1</sup> gibt. Das hilft ihm dann, die (ihm fremden) Sichtweisen der anderen in ihrer Bedeutung für seinen Fall eher anzunehmen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EIN EIN  
MEN EN

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

(1) Der

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

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

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

Der „Konfl  
ten spitzt s  
bilderin zu

(...) bedeut  
fiziert werde

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

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

### (1) *Der Fall (die Fallgeschichte)*

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

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

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

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

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

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

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

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

## (2) **Kernthemen /-fragen**

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

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

5. Welche  
veran  
„Abm  
oder v

6. Welche

7. Hat m

8. Wie is  
rechtl

9. Welche  
lung ei

10. Wie g

Das bes  
und 10. F  
(Wie eing  
Komment

(3) Die  
Ma  
der  
- Th

a) Der E

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

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

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

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

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

#### a) Der Einstieg in die Themenbearbeitung

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

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

## b) Verlauf und Ergebnisse des Arbeitsprozesses „Lernerwartungen“

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

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

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

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

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

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

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

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

sicht mit  
ausgewä  
tungspha  
mente de

Das Gesp  
der der A  
bern<sup>1</sup>:

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

**Teilnehme**  
Ja (...)“

**Fallber.:** „  
Ich bin eig  
die mit'm g

**Teilnehme**  
haupt nich

**Fallber.:** „  
sie in die W

**Teilnehme**

<sup>1</sup> „Bis zum k

<sup>2</sup> Fettgedruc

durch die Sp

<sup>3</sup> Der Hinwe

halt, daß Ma

<sup>4</sup> Mit (...) ge

zeichnungste

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

Das Gespräch setzt an der Frage an, wie die sog. „**Reinigungsszene**“ zu verstehen ist, in der der Ausbilder der Lehrwerkstatt Marcos zwingt, auf Künen seinen Arbeitsplatz zu säubern<sup>1</sup>:

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> „Bis zum letzten Span“ (Aussage von Frau Strobel)

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

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

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

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

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

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

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

**Frau Strobel:** „Ja, (...)“

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

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

**Fallber.:** „In was?“

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

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

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

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

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

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

beraters s  
solcher W  
gungen d  
solches D

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Die Ges... Arbeitssch... intensiven... Teilnehme... Prozeß ge... von theori... Ergebnis... sog. **Hintergrund**... Hintergrund... sich als De...

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

c) Verlauf... Eignun...

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

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

Um den G... beittsschritt...

<sup>1</sup> Vgl. „Theo... men“ an spä...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Fallber.:** „Betrachten wir mal diese Gespräche .. unter dem Aspekt von **Lernen**<sup>1</sup>: Sie [meint Frau Strobel] ham die Gespräche 'n bißchen beschrieben. Ihr Chef hat sehr (.)<sup>2</sup>, sehr umgänglich, da ham Sie sich gewundert, da ham Sie Ihre Erfahrungen in der DDR uns angeboten<sup>3</sup>, 'also damals ging bei mir des ganz anders zu, da hat man mich zur Schnecke gemacht', und des war eigentlich 'n Gespräch eines Vorgesetzten, damit der Auszubildende lernt. Und Sie sagen, des hatte keinen Erfolg.“

**Frau Strobel:** „Naja, des kann man nicht - ja Gott (...)“<sup>4</sup> Erfolg.“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Fettgedruckte Wörter bei der Darstellung des Gesprächsverlaufs bedeuten inhaltliche Hervorhebungen durch die Autoren.

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

<sup>3</sup> Die Fallberaterin kam aus der ehemaligen DDR nach Westdeutschland.

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

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

Teilnehmer R: „Nein, nein.“

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

Teilnehmer R: „Ein Monolog.“

Fallber.: „(..)<sup>1</sup> vorstellen.“

Teilnehmer?: „(..)“

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

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

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

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

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

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

#### \* Erfahrungen mit „Belehrungsgesprächen“ im Hinblick auf ihre Wirksamkeit

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

Teilnehmer R: „**Wenig. Wenig.**“

Fallber.: „Wenig.“

Teilnehmer R: „Es war doch“

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

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

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

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

*Teilnehmer R:* „Ja, ja.“

*Fallber.:* „Ja?“

*Teilnehmer R:* „(...)“

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

*Teilnehmer R:* „Der schaltet auf Durchzug.“

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

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

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

*Frau Strobel:* „Daß sie umgangen werden.“

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

#### \* Die Differenz von Gespräch und Belehrung

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

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

*Frau Strobel:*

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

*Teilnehmer*

*Fallber.:* „sagen: 'Der Haltung her

\* Gespräch

(Das folgen heitsbelehr

*Frau Strobel:* gen (gemein schriften ver

*Fallber.:* „D der junge M

*Frau Strobel:* „Ja“), dann

*Fallber.:* „D Vorschriften, weise über E zuzubildenden.

*Frau Strobel:* reinschauen

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

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

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

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

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

### \* Gespräche zielen auf Einsicht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Auch in c  
renzierte  
sam aus  
führen ka

3. Was d  
Momente

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

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

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

c)2) Die F  
- „G

Auch hier v  
ste Szene u

Selbst der B

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

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

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

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

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

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

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

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

### \* Lernen über Verstärkung

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

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

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

**Fallber.:** „es sei denn“

**Teilnehmerin S.:** „es geht anders.“

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

**Teilnehmerin S.:** „dann isses zu spät“

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

### \* Lernen über Einsicht

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

<sup>1</sup> Fettgedruckte Wörter im Gesprächstext bedeuten inhaltliche Hervorhebungen durch die Autoren.

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

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

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

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

*Fallber.:* „Nein, nein.“

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

*Fallber.:* „Nein, aus meiner Sicht“

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

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

#### \* Ist ein Gespräch mit Marcos möglich?

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

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

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

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

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

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

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

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

*Frau Strobel:* (lacht) „Ich muß“

*Fallber.:* „wobei Sie“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vor allem zwei Gesichtspunkte erscheinen in dieser Gesprächsszene bemerkenswert:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Die wissensgeleitete Bearbeitung der Kernthemen

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

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

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

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

<sup>1</sup> Hier zeigt sich besonders deutlich der Beratungscharakter des Fortbildungskonzeptes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Ende der theoretischen Vertiefung*

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

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

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

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

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

<sup>2</sup> Wobei die Teilnehmer erwarten, daß er sein Fachwissen einbringt.

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

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

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

**Begründungen:** Die Aufgabenstellung dieses siebten Arbeitsschrittes resultiert aus der Annahme, daß sich die Fallsituation nur dann aus ihrer „Verknäuelung“ lösen kann und neue Handlungsperspektiven eröffnet, wenn sich die im Fall „verknäuelten“ Personen anders verhalten - d.h. im Rückschluß, **wenn sie sich ändern, d.h. wenn sie lernen**. Um annähernd **realistisch** einschätzen zu können, welche Chancen für ein solches Lernen bestehen, braucht es Vorstellungen und Kenntnisse über menschliches Lernen, seiner Möglichkeiten und auch Grenzen, insbesondere der Widerstände, die sich einzelne Personen setzen. Abzuschätzen ist z.B., welche Gründe einzelne Personen haben könnten, zu lernen oder sich dem Lernen zu verweigern. Hier kommt das Erfahrungswissen der Teilnehmer wie auch lerntheoretisches Wissen, das einzelnen Teilnehmern und dem Fallberater zur Verfügung steht, zur Anwendung. Fehlt dieses Wissen und damit ein Grundverständnis, wie sich Lernen organisiert und unter welchen Bedingungen es sich nicht oder nur mit Widerständen verbunden organisieren läßt, gerät der Übergang in den folgenden (achten) Arbeitsschritt: „Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen“ zum bloßen Glücksspiel (wobei das Scheitern des Fallerzählers mit seinen Handlungsprojekten<sup>1</sup> voraussehbar ist). Aus dieser Sicht stellt der siebte Arbeitsschritt einen „Filter“ für die im achten Arbeitsschritt zu erarbeitenden Handlungsideen bzw. -vorschläge an den Fallerzähler dar.

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

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

<sup>1</sup> Siehe Kapitel 6.3

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

### 6.2.8 Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen (durch den Gesamtkreis)

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

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

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

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

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

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

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

Für den Fallberater ist es in der Fallbearbeitungssituation nicht immer einfach, sich solchen Erwartungen zu widersetzen. Er kann zwar den Teilnehmern die Bedeutung einer fundierten Deutungs- und Reflexionsarbeit (Arbeitsschritte 5 - 7) im Hinblick auf das Erkennen von „Handlungswegen“ (im Sinn der oben genannten Begründung) erklären - ob dies den Teilnehmern im Fallprozeß weiterhilft, mag bezweifelt werden. Erklärungen dieser Art, wenn sie „ankommen“ sollen, bedürfen des passenden Zeitpunktes und des passenden Ortes: Z.B. am Ende der Fallarbeit, im zehnten Arbeitsschritt („Über Erfahrungen mit der Fallarbeit berichten“), **nachdem** die Teilnehmer die **Erfahrung** gemacht haben, was eine umfassende Deutungsarbeit zu leisten imstande ist<sup>1</sup> (oder auch nicht). Bis dahin bleibt dem Fallberater nur die Möglichkeit, gegen alle Versuchungen, das Fallverstehen abzukürzen, auf diese Anforderung zu beharren.

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

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

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

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

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

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

*Nach einer Pause von einigen Minuten:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**THEORETISCHE VERTIEFUNG: Die eher assoziative und die eher reflexive Gesprächsform**

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

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

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

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

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

*Ende der theoretischen Vertiefung*

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Der erste Eindruck vom Arbeitsmodell zu Seminarbeginn - Irritation und Skepsis

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

*Frau Stauder, Anfang zwanzig, Ausbilderin in der kommunalen Verwaltung: „Ich hab' mir schon gedacht, daß man schon näher auf die einzelnen Fälle eingeht; wie jetzt konkret die Fälle bearbeitet werden, konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen. ... Ich habe die Schritte zwar verstanden, also ich hatte keine Probleme jetzt bei den einzelnen Schritten zu verstehen, was er<sup>5</sup> will. Aber ich konnte mir im ersten Moment nicht vorstellen, daß man die Geschichte so entwickeln kann.“*

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

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

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

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

<sup>4</sup> Die Interviewauszüge wurden an einigen Stellen zum besseren Verständnis geringfügig überarbeitet.

<sup>5</sup> Frau Stauder meint hier den Fallberater.

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

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

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

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

Frau Wenger<sup>1</sup> berichtet in ihrer Fallgeschichte von der Kündigung eines Auszubildenden in der Probezeit und dem reservierten und wenig motivierten Verhalten der Auszubildenden in ihrer Gruppe. Sie ist bei ihrer Falldarstellung bemüht, die betriebliche Entscheidung der Kündigung des Ausbildungsverhältnisses mit dem Auszubildenden ausführlich zu begründen und damit zu rechtfertigen; sie möchte aber insbesondere die für sie problematische Beziehung zu ihren Auszubildenden, die Situation in der Gruppe der Auszubildenden sowie die mangelnde Leistungsbereitschaft der Auszubildenden zum Kern der Fallbearbeitung machen. Für Frau Wenger ist diese Erzählsituation mit der Angst verbunden, sich nicht richtig verständlich machen zu können und somit in ihrem Handeln nicht richtig verstanden zu werden. Für sie ist es wichtig, daß die Zuhörenden die problematische Situation aus ihrer Perspektive nachvollziehen. Sie erlebte „a Gefühl von Unsicherheit, ob ich denn jetzt wirklich die Geschichte so erzählen könnte, wie's mich auch wirklich bewegt. Weil irgendwo hab' ich net recht gewußt, wie ich anfangen soll. Also, äh, der Anfang hat mir irgendwo gefehlt. Ich weiß net, da macht ma sich so viele Gedanken und dann wie's d'rum gegangen is um die Geschichte, dann hab' ich net g'wußt, wie ich anfangen soll und dann hab' i halt irgendwie, i weiß gar net mit was i eigentlich angefangen hab', des weiß i jetzt gar nimmer, ich hab' halt so im allgemeinen Geplänkel irgendwie ang'fangen, weil mir einfach scho wichtig war, daß die auch richtig verstehen, was eigentlich mei Geschichte is, um was es mir geht in meiner Geschichte. Und des hat mi dann so in an Zugzwang a gefühlt, daß i irgendwo dann aber net gewußt hab', mit welchen Worten bring' ich des richtig rüber. Und ich hab' dann a teilweise da jeweils des Gefühl g'habt, äh, jetzt ham's es genau verkehrt verstanden“.

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

Die Hoffnung von **Frau Wenger**, anhand der Nachfragen ihre Sichtweise nochmals deutlicher machen zu können, erfüllt sich nicht. Sie ist durch den Gesprächsverlauf teils verärgert, teils irritiert und verunsichert: „Gewisse Nachfragen, mit denen hab' ich fast gerechnet, daß die kommen müssen. Und zwar war des eigentlich a in Bezug auf die Kündigung, also von dem einen Azubi, der gekündigt hat. ... Wo ich mir mehr Fragen eigentlich erwartet hätt', wo eigentlich weniger gekommen is, des is so um a die Frieda<sup>1</sup>, die ich als Teufelchen da hing'malt<sup>2</sup> hab' ... Und auch von dem einen Azubi, der mi in der Kursgruppe sehr beschäftigt. ... Da war i eigentlich ziemlich baff, also da war i dann schon in der Versuchung, daß i eigentlich fast fragen wollte: 'Interessiert Sie des jetzt net?' ... Dann hab' i aber halt natürlich gemerkt, daß net alle Fragen so kommen sind, wie ich's mir so gedacht hab', dann, i woäß net, wie beschreibt ma des, hm, ja [sehr leise] Unsicherheit, Unsicherheit zum einen vielleicht, daß die net genau die Gedankengänge ham, die ich mit der Fallgeschichte verfolg', sondern daß des in a andere Richtung 'rausgeht'“.

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

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

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

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

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

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

#### (a) Betroffenheit äußern

#### (b) Sich in Personen hineinversetzen

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

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

bin ja net nur von der Auszubildenden<sup>1</sup> enttäuscht, sondern ich bin höchstwahrscheinlich ein Großteil auch von mir selbst enttäuscht, daß ich des<sup>2</sup> nicht geschafft hab', weil mein Ziel war ja wirklich, ihr zu helfen, ich will sie ja net unterbuttern. ... Diese schwere Enttäuschung war mir nicht so bewußt gewesen.“

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Wegen deren mangelhafter Leistungen.

<sup>2</sup> Frau Stauder meint das Anheben der Leistungen der Auszubildenden.

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Während der Identifikationsversuche der im Innenkreis Beteiligten.

Während für manche Teilnehmer die Arbeitsschritte ab der Verstehensphase nicht mehr trennscharf zu erinnern sind und sich die Eindrücke aus verschiedenen Arbeitsphasen vermischen, ist **Herr Maibaum** dieser 5. Arbeitsschritt gut erinnerbar: „Also, des denk' ich, ist ah ganz wichtig ah dann aus der Emotion<sup>1</sup> wieder herauszukommen und ganz bewußt mal nach oben zu gehen, also das ganze von oben herab wieder mal zu betrachten, mit dem Hintergrund, den ma vorher erfahren hat. Ja also ... die Informationen so zusammenzutragen, die Emotionen zu berücksichtigen und dann zu sagen: 'Ich versteh', warum eine Person so und so eben war und die Beziehung so und so aufgebaut hat'. Also, das denk' ich, war auch sehr hilfreich, weil wenn man des selber mal auch bewußt übt, so jetzt in künftigen Gesprächen oder in Auseinandersetzung mit anderen, daß man einen breiteren Horizont, größeren Blickwinkel auch bekommt ... und sich auch mal wirklich überlegt, wieso kommt jetzt jemand zu einer ganz bestimmten Einsicht oder zu einem bestimmten Verhalten ... also des quasi erst mal hinterfragen und versuchen, sich hineinzusetzen und ich denke, da kann man im Vorfeld viele Mißverständnisse abbauen.“

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

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

Zuerst werden hier Eindrücke des Fallerzählers Hollinger wiedergegeben, der in seinem Betrieb für die Produktion und die Ausbildung verantwortlich ist. In seinem Fall schildert er die Auseinandersetzung mit einem türkischen Jugendlichen anlässlich der Zwischenprüfung, in der sich der Azubi abfällig über den Wert der Zwischenprüfung und die Leistungsanforderungen äußert. Für **Herr Hollinger** wird diese Arbeitsphase zum Anstoß, grundsätzlich über strukturelle Mängel in der Ausbildungsorganisation seines Betriebs und mögliche Änderungen nachzudenken: „In dieser Phase da hab' ich eigentlich 's erste Mal bewußt wahrgenommen, was überhaupt der äußere Kreis für eine Funktion hat und ich selbst als Fallerzähler hab' eigentlich während des Gesprächs überhaupt net d'rüber nachgedacht über diese Kernthemen. ... Wenn man nur als einzelner mit dem Fall beschäftigt ist, kommen die Kernthemen mit Sicherheit nicht, weil man gar net so tiefgehend da d'rüber nachdenkt oder ma auch net äh, wie soll ich sagen, als einzelner die Problematik sieht, die die anderen sehen, weil vielleicht auch die Zusammenhänge und des dann erst durchleuchtet werden muß und dann ist mir des eigentlich bewußt geworden, was der Außenkreis macht und daß der die tieferliegenden Ursachen findet, wo man d'rüber sprechen muß. Des war mir aber vorher kein Thema, des is mir eigentlich da erst bewußt geworden. ... Ja da drinnen sind ja eigentlich die Schwächen unserer Ausbildung klar geworden; dadurch ist ja auch dieser Abstand<sup>2</sup> klar geworden. Dieser Fall, was stellt der Auszubildende dar, was stellt der Hollinger dar, dann is ja erst einmal der Aufriß gekommen, welche Lücken<sup>3</sup> da d'rin sind ... des war eigentlich die Hauptursachenforschung, was mich zum Nachdenken

<sup>1</sup> Herr Maibaum meint die Emotionen im dritten Arbeitsschritt

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

<sup>3</sup> Herr Hollinger meint die Lücken im Kontakt zu dem Auszubildenden.

angeregt hat. ... Da drinnen sind ja eigentlich die Fehler transparent geworden, wenn ich die Phase richtig in Erinnerung hab', des war die eine Graphik<sup>1</sup>, die haben wir abgezeichnet und die hat mir des gesagt: Wo steht der Hollinger, wo steht der Azubi, wo stehen die Ausbildungsbeauftragten und welche Tätigkeiten hat dann der Hollinger, welche Tätigkeiten hat der Ausbildungsbeauftragte und des war also ganz wichtig für mich, die Graphik da d'rin. Da hat man ja also gesehen, daß da irgendwo eine Lücke ist, wo noch 'was reingehört und sich die Ausbildungsbeauftragten mehr um den Azubi kümmern müssen oder wie auch immer. Und da dran bin ich eigentlich jetzt, in den Gesprächen bei uns da dran zu arbeiten, daß ma da 'was bewirken, selbst in der Geschäftsleitung, wie bei uns in der Betriebsleitung, daß da nicht der Eindruck bleibt, der Azubi is halt da, des is a Abfallprodukt, sondern daß des Bewußtsein da ist, der Auszubildende ist da, um einen späteren Facharbeiter zu erzeugen.“

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

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

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

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

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

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

#### 8. Dem Fallerzähler Handlungswege eröffnen (durch den Gesamtkreis)

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

**Frau Wenger** zu diesem Arbeitsschritt: „Also zum einem muß ich sagen, hm, i hab' mir ja selber schon so Handlungsmöglichkeiten irgendwo ausgesucht. Also was i jetzt unabhängig von dem Seminar vielleicht mit dem Kurs getan hätte und war eigentlich auf den Punkt ziemlich gespannt, was da kommt. Und i war eigentlich a gespannt, ob a des für mich etwas Unangenehmere kommt oder auch vielleicht, daß des Angenehmere kommt. Also das Angenehmere wär' natürlich für mich gewesen, ich soll ... des jetzt so belassen wie's ist<sup>1</sup>. ... Ich hab's net g'schafft, über meinen eigenen Schatten zu springen und da hineinzugehen, da hab' ich einfach Angst davor gehabt. Und dann is ja des Angebot dann gekommen, mit der Kursgruppe d'rüber zu sprechen und zwar einfach a aus dem Anlaß heraus von dem Seminar. Und des war für mich a irgendwo so der Anker, weil dann war mir klar, okay, i muß mit der Kursgruppe sprechen und i hab' jetzt a die Bestätigung gekriegt, ich kann mich nimmer länger drücken.“

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

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

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

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

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

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

**Herr Lorbeer**: „Ja, da war ich noch stark unter dieser Erkenntnis gestanden, zu dem, was ich da jetzt sagte<sup>1</sup>. Ich glaube, daß ich da ganz deutlich erkannt habe, wo das Problem dieses Falles eigentlich lag, bei diesem Schritt 'Sich Vergewissern'. Und zwar, wie gesagt, in der eigenen Betrachtungsweise lag es also auch sehr stark. Man hat immer so das Gefühl gehabt, da war jemand, dem muß ma des Handwerk legen, auf die Finger klopfen usw.. Dann auf einmal erkennt man, daß ma der Fall ja selber auch mit ist, ja ma ist mit diesem Fall, ma steckt ganz stark mit d'rin. Des is ma bei dem Punkt 'Vergewissern' eigentlich ganz deutlich geworden. Ich weiß net, ich hatte den Eindruck, bei den andern war's ähnlich, ja.“

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

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

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

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

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

**Herr Schindler, ein Ausbildungsberater:** „Also des war sehr wichtig meiner Ansicht nach, nochmal auf den Fall zu schauen, ich war in meinen Gedanken eigentlich noch net fertig. Es war wichtig, daß ma's nach jedem Fall gemacht hat, weil sonst, wenn ma des nicht gemacht hätte, dann hätt' ma vielleicht einen, was einem nicht gefallen hätte, nicht beachtet gehabt und hätte es immer nach sturem System gemacht. Und so konnte man's flexibler machen. Des war dann auch in dem dritten Fall, wo ma dann gesehen haben, aha jetzt sind fließende Übergänge<sup>1</sup>, des war einfach wichtig, daß ma gemerkt hat, des muß net immer so abgehackt sein; es ist zwar sinnvoll, wenn's so abgehackt is<sup>2</sup>, aber wenn fließende Übergänge sind, oder auch mit der Zeit, oder mit anderen Sachen. ... Ich muß sagen, mir hat auch 'was net gefallen, und zwar einmal, wo ma bis halb acht gearbeitet haben, da hab' ich gemerkt, ich bin voll, da hab' ich auch vorher schon, zehn Minuten vor halb sieben, wenn ich ehrlich bin, auf die Uhr geschaut und hab' gesagt, jetzt kann i nimmer, jetzt, es geht nimmer“.

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

<sup>1</sup> Von Arbeitsschritt zu Arbeitsschritt.

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