

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

7. Der Zusammenhang von Fallarbeit und Kompetenzentwicklung - oder:
Welche Auswirkungen können von der fallorientierten Fortbildung auf die
Berufspraxis der Ausbilder erwartet werden?

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

7. Der Zusammenhang von Fallarbeit und Kompetenzentwicklung

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

7.1 Interessenlagen

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

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

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

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

² Kirsch 1995, S. 96

³ Ebenda, S. 96

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

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

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

7.2 „Fallorientierte Fortbildung“ und Lerntransfer

Das Konzept der fallorientierten Fortbildung beinhaltet eine ganze Reihe an Bildungs-**„potentialen“**, die sich im günstigsten Fall über die **Lernbemühungen** der Teilnehmer in der Fallbearbeitung als **Bildungswirkungen** einstellen können. Dieser Verweis auf das „können“ ist nichts anderes als der Ausdruck der Einschätzung des **empirisch Machbaren** und des **pädagogisch Begründbaren**³, auch und vor allem in der Erwachsenenbildung. Die (empirische) Einsicht ist, daß fallorientierte Fortbildung, wie jede Art organisierter Bildung, aus der Sicht der Teilnehmer lediglich einen **Handlungsraum** darstellt, den sie mit ihrer gewordenen Persönlichkeit, ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen besetzen. Fallorientierte Fortbildung ist ein **Bildungsangebot** für Subjekte, nicht mehr und auch nicht weniger. Ob dieses Angebot auf der „Bildungsspeisekarte“, um ein Bild zu gebrauchen, als interessant, als schmackhaft und bekömmlich definiert wird, entzieht sich der direkten Beeinflussung durch die „Konzeptköche“. Daß dies auch in den Modellseminaren nicht anders war, zeigt dieser Teil dieses Berichtes, in dem über die Folgen der fallorientierten pädagogischen Fortbildung aus der Sicht der Ausbilder berichtet wird. Das „Wirkungskontinuum“ reicht dabei von „keine bzw. geringe Bedeutung“ für die Neugestaltung des beruflichen Alltags bis „hohe Bedeutung“ für die Neugestaltung des (schwierigen) beruflichen Alltags.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In beruflichen Lebenszusammenhängen gibt es aus der Sicht der Subjekte indes auch gute Gründe, nur so zu tun, als ob man eine Lernschleife einlegen wollte. Die Beschäftigten stehen in den Betrieben in vielfältigen Abhängigkeits- und Machtbeziehungen, die sich als betriebliche Herrschaftsstruktur abbilden und die im Einzelfall Bedrohungscharakter annehmen können. Bedroht werden im Zweifelsfalle die subjektiven Interessen und Lebenspläne, die sich von den betrieblichen (Lern-) Anforderungen in aller Regel mehr oder weniger unterscheiden. Wenn Betriebe an ihre Mitarbeiter dezidierte Weiterbildungserwartungen stellen, die diese wiederum als **nicht begründet definieren**, ist Lernwiderstand die Folge. Eine

offene Form des Lernwiderstandes besteht darin, die dem Mitarbeiter vom Bildungsmanagement zugemuteten Weiterbildungsanstrengungen einfach abzulehnen und darauf zu verweisen, daß die eigenen Kompetenzen ausreichen, um die beruflich-betrieblichen Anforderungen zu bewältigen. Eine **versteckte Form des Lernwiderstandes** besteht darin, den von außen definierten Lernanforderungen durch die Teilnahme an der Weiterbildung zu genügen, tatsächlich in der Bildungssituation jedoch nicht zu lernen.

Was haben diese allgemeinen Überlegungen zum Lernen von Erwachsenen in beruflichen Lebenszusammenhängen mit der Lerntransferproblematik zu tun? Sie weisen darauf hin, daß Bildungskonzepte, ganz gleich wie sie didaktisch strukturiert sind, nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die „Lösung“ der Lerntransferfrage sind. Wenn die „Abnehmer“ von Weiterbildung sich darüber beklagen, daß die teuren Weiterbildungsprogramme nicht zum erhofften Erfolg führen, dann muß die Ursache im Einzelfall nicht darin liegen, daß die herkömmlichen Bildungskonzepte dieser Frage zu wenig Aufmerksamkeit widmen. Die Ursache mag eben auch darin begründet sein, daß die gesamte „Arbeits- und Weiterbildungskultur“ des Betriebes Lernwiderständigkeiten provoziert, die sich unterhalb des offiziellen Weiterbildungsverständnisses (der betrieblichen Weiterbildungsideologie) ausbreiten und Lernen be- bzw. verhindern. Daran ändern dann auch die „modernen“ arbeitsplatznahen Bildungskonzepte nichts. Sie sind als eher hilflose, weil aktionistische Handlungen zu begreifen die nur verdecken, daß der Betrieb aus der Sicht des Weiterbildungsadressaten keinen begründeten Anlaß zum Lernen bietet.

Zu (b) Wenn sich Subjekte entschieden haben, ihre beruflichen Handlungsproblematiken durch Lernen zu bearbeiten, wird die Frage wichtig, welche Bildungskonzepte diesem Anliegen am ehesten Rechnung tragen können. Dann wird es für die Lernsubjekte substantiell, manchmal auch existentiell, daß ihre diesbezüglichen Erwartungen vom Konzept nicht enttäuscht werden - die Sinn dimension des Lernens wäre damit zerstört. Das Konzept der „fallorientierten Fortbildung“ bürdet einen Teil der Last der Unterstützung des Lerntransfers der Teilnehmer über das Arbeitsmodell den Fallberatern und allen Seminarteilnehmern auf. Die Schritte 5, 6, 7, 8 und 9 sind unter diesem Gesichtspunkt besonders interessant.¹

Ob sich das Transferpotential des Fortbildungskonzeptes entfalten kann, hängt also einerseits von den je spezifischen Festlegungen jedes einzelnen Teilnehmers ab (Offenheit für Lerntransfer vs. Lernindifferenz oder gar Lernverweigerung), andererseits natürlich auch von der Kompetenz derjenigen, die an der Fallbearbeitung teilnehmen. Transferbereitschaften von Teilnehmern zu zerstören ist im Prinzip keine Kunst, die im Bildungskonzept angelegten Potentiale auszuschöpfen deshalb eine Herausforderung an die Kompetenz aller an der Fallbearbeitung Beteiligten, insbesondere der Fallberater.

7.3 Lerntransfer als Forschungsproblem

Stellt man nun noch die Frage, wie der Zusammenhang von Bildungsmaßnahme - Kompetenzentwicklung und beruflichem Handeln am ehesten „erkannt“ werden kann, wird man auf die **Forschungsmethodologie** zurückverwiesen, wie sie im wissenschaftlichen Bereich entwickelt und diskutiert wird.² Das Projektteam wählte den Weg über die themenzentrierte Befragung der Weiterbildungsteilnehmer, der Ausbilderinnen und Ausbilder, die die Modellseminare besucht hatten. Die Begründung dafür ist, daß die Teilnehmer, sofern ihre

¹ Vg. dazu das Kapitel 6.2 über das Arbeitsmodell der fallorientierten Fortbildung.

² Vgl. dazu das Kapitel 4. Dort wird das Methodenrepertoire der wissenschaftlichen Begleitung dargestellt und mit den thematischen Anliegen des Modellversuchs verknüpft.

Weiterbildungsanstrengungen auf den eben dargelegten Interessenlagen beruhen, die eigentlichen Experten sind, um über den Zusammenhang von Bildungsmaßnahme, Kompetenzentwicklung und beruflichem Handeln Auskunft geben zu können. Von den insgesamt 82 Teilnehmern an allen Modellseminaren wurden 54 Ausbilder, in der Regel mehrere Monate nachdem sie wieder an ihren Arbeitsplatz zurückgekehrt waren, nach ihren Erfahrungen mit dem fallorientierten Fortbildungskonzept sowie dem (möglichen) Zusammenhang zwischen dieser Fortbildung und ihrem beruflichen Handeln befragt. Diese Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und die meisten davon verschriftlicht.

Diese Transkriptionen sind die Grundlage für die folgende Erläuterung möglicher Zusammenhänge zwischen Bildung und Handeln. Sie werden in zwei unterschiedlichen Weisen zur Klärung dieser Frage benutzt:

* Einerseits in der Weise, daß **zwei vollständige Transkriptionen** von Interviews mit Ausbildern dargestellt werden; eines der Interviews wird zusätzlich noch mit einer rekonstruierten Fallarbeit des Interviewten (Fallerzählers) verbunden. Die „Vollständigkeit“ der Darstellung wurde deshalb gewählt, um dem Leser einen **authentischeren Einblick** in die zur Diskussion stehenden Zusammenhänge zu vermitteln als dies der Fall ist, wenn die erhobenen Daten sofort einer wissenschaftlichen Verdichtung und Typisierung unterworfen werden. Die beiden Interviewbeispiele werden zusätzlich unter dem Kriterium „Lerntransfer“ vom Projektteam diskutiert.

* Andererseits in der Weise, daß eine **begrenzte Anzahl von Interviews** einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden, so daß nicht nur die teilnehmerspezifischen Unterschiede in den Wirkungen der Fallarbeit erkennbar werden, sondern auch deren Verknüpfbarkeit.

Beide Darstellungstypen geben dem Leser zu erkennen, auf welcher Seite des Wirkungskontinuums zwischen:

- * „**hoher Bedeutung für das Lernen und die Neugestaltung des Berufsalltages**“ und
- * „**geringer oder gar keiner Bedeutung für das Lernen und die Neugestaltung des Berufsalltages**“

die dargestellten Beispiele anzusiedeln sind.

7.4 Das „Bildungsschicksal“ von Herrn Klein (1. Beispiel)

7.4.1 Der Fall „Lüge“ von Herrn Klein

Aus technischen Gründen existiert von dieser Fallbearbeitung, die in einer Kleingruppe mit insgesamt 5 Teilnehmern und zwei Fallberatern sowie einem Zeitrahmen von 60 Minuten durchgeführt wurde, kein Tonbandprotokoll. Deshalb wurde dieser Fall in seinen groben inhaltlichen Strukturen und die Verstehensarbeit in ihren wesentlichen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vom Projektteam auf der Grundlage von Notizen und Erinnerungen nachskizziert. Diese Skizzierung läßt den tatsächlichen Verlauf der Verstehensarbeit im Fall nur ahnen, weil sie rational aufbereitet ist. Der empathische, perspektivenverschränkende

Teil des Verstehensprozesses: „Ich verstehe Herrn Klein's Handlungen als begründet, wenn ich folgende mir plausible Begründungen für sein Handeln einführe:“, geht dadurch völlig verloren.¹

Das entstandene Skript wird im folgenden dargestellt. Es enthält auch eine knappe Rekonstruktion des Deutungsrahmens von Herrn Klein. Diese wurde von den beiden Wissenschaftlern² nach der Fallbearbeitung durchgeführt. Das Skript läßt insgesamt das Ergebnis der gedanklichen Bemühungen der beiden Wissenschaftler und Fallberater erkennen, sich die Fallsituation, die Sinnhorizonte und die thematischen Deutungsrahmen für das Handeln der Hauptakteure zu erschließen und einen Teil dieser Erschließungen im Fallbearbeitungsprozeß Herrn Klein zur Verfügung zu stellen. Wie dieses Angebot von Herrn Klein wahrgenommen wurde, welche Konsequenzen er aus der Fallarbeit für sich gezogen hat und wie dies wiederum in seinen beruflichen Alltag hineinwirkte wird über die Darstellung und Analyse des Interviews mit Herrn Klein deutlich werden.

7.4.1.1 Die Entfaltung der Berufssituation von Herrn Klein

Herr Klein arbeitet als Ausbilder/Lehrer und Fachgruppenleiter in einem Weiterbildungsunternehmen, das u.a. auch Umschulungsmaßnahmen durchführt. Gegenwärtig sind x-Schüler³ für die Umschulung eingeschrieben, deren Kurse jeweils zwei Jahre dauern. Das Durchschnittsalter der Schüler liegt bei ca. 24 Jahren. Herr Klein selbst untersteht direkt der Geschäftsleitung, die aus einem Vorstand und zwei Stellvertretern besteht. Das Verhältnis zum Vorstand beschreibt Herr Klein als außerordentlich gut und vertrauensvoll; eher spannungreich gestaltet sich die Beziehung zu einem der Stellvertreter aufgrund divergierender Standpunkte. Herr Klein bezeichnet die Vorstellungen dieses Vorstandsmitglieds als „konzeptlos“. Der 2. Stellvertreter entbehrt jeder Wertschätzung von Herrn Klein, da er bei sachlichen Auseinandersetzungen mit „drei schlagkräftigen Argumenten umgeblasen“ werden könne. Herr Klein sieht sich in diesem Unternehmen durch diese Konstellation in einer starken Position. Ihm unterstehen eine Anzahl von Ausbilder-Kollegen, davon „einige Anfänger“. Herr Klein ist auch Mitglied in einem Prüfungsausschuß.

In pädagogischer Hinsicht beschreibt sich Herr Klein als „autoritären“ Ausbilder, der „gut erklärt“, „engagiert“ und „aufmerksam“ ist und sich um vollständige Unterrichtsunterlagen für die Umschüler und medientechnisch perfekt vorbereitete Unterrichtsmittel bemüht. Er selbst gesteht sich im Umgang mit den Kursteilnehmern Unbeherrschtheit und Ungeduld zu, von den Schülern fordert er weitestgehende Anpassung an die von ihm gesetzten Normen. Wer den Leistungsanforderungen, so wie sie Herr Klein definiert, nicht genügt, den „siebt“ er zu einem frühen Zeitpunkt aus der Maßnahme aus. Deshalb bestehen seit nahezu 20 Jahren alle die zur Prüfung zugelassenen Schüler die Prüfung. Dieser Umstand ist Herrn Klein im Interesse der Umschulungsstätte besonders wichtig, darauf ist er auch stolz.

Gegenüber den Ausbilderkollegen wirkt er beaufsichtigend und kontrollierend. Auffälligkeiten bei den Kollegen, seien es persönliche Verhaltensweisen oder Sachverhalte, die sich im Unterricht der Kollegen abspielen, werden von ihm registriert und „abgestellt“. Er schaltet sich insbesondere ein, wenn es zu Schwierigkeiten im Unterricht kommt.

¹ Vgl. dazu die beiden im Materialband abgedruckten Fallbearbeitungen (Fall Larsen; Fall Wenger), bei denen diese Anteile des Verstehensprozesses nachvollzogen werden können.

² Die beiden Wissenschaftler waren in dieser Seminarsequenz als Fallberater tätig. Ihre Erkenntnisse entstammen also ihrer „beobachtenden Teilnahme“ (vgl. 4.3).

³ Um den Persönlichkeitsschutz des Fallerzählers zu gewährleisten, wird die Fallgeschichte an verschiedenen Stellen zusätzlich anonymisiert.

7.4.1.2 Die Fallgeschichte im Deutungshorizont von Herrn Klein

Die Fallgeschichte dreht sich um einen männlichen Kursteilnehmer, Herrn Marx, 28 Jahre alt, mit einer gesundheitlichen Einschränkung¹, verheiratet, zwei Kinder. Dieser Umschüler wird von Herrn Klein als zunächst „guter Schüler“ charakterisiert, schnell in seiner Arbeit, leider bei Zeichnungen und beim Tafeldienst in der Beschriftung bisweilen schlampig bzw. mit wenig Ordnungssinn ausgestattet. Herr Marx hätte optimalere Ergebnisse erzielen können. In solchen Situationen hat Herr Klein, da Herr Marx seine Anweisungen nicht befolgt hatte, die Zeichnungen zurückgewiesen und sie nochmals anfertigen lassen. Dieser befolgt die Anweisungen, zeigt sich devot, macht Geschenke.

Herr Klein charakterisiert Herrn Marx des weiteren als sympathische, starke Persönlichkeit; er würde im Unterricht des öfteren das Wort ergreifen, selbständige Gedanken ausführen, Sachverhalte auch in Frage stellen, was allerdings manchmal so weit ginge, daß er im Kurs ob seiner Irrwege von den Kollegen belächelt würde, so daß Herr Klein ihn schon in Schutz hatte nehmen müssen. Herr Marx sucht in Pausenzeiten in besonderer Weise die Nähe und für private Zwecke fachliche Hilfestellungen des Lehrers Klein. Herr Klein empfindet diese häufigen Kontaktaufnahmen zum Teil als lästig, da sie seine Erholungszeiten zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten beschneiden.

Kurze Zeit vor der Prüfung fällt der Umschüler in seiner Leistung ab, weist auf einmal Fehlzeiten auf und verbreitet schließlich nach einer ganzen Woche Fehlzeit (wegen zahnärztlicher Behandlung?) im Parallelkurs die „Lüge“, Herr Klein hätte in dieser Zeit in seinem Kurs öfter und intensiver prüfungsrelevante Unterrichtsteile üben lassen, die er ja als Mitglied des Prüfungsausschusses kennen würde. Der genannte Parallelkurs beschwert sich daraufhin beim Vorstand. Dieser befragt daraufhin Herr Klein nach dem Sachverhalt. Nach dessen Klarstellung (daß dem nicht so sei!) erscheint die Angelegenheit als erledigt.

Herr Klein ist jedoch verärgert, entsetzt und auch gekränkt über diese „Lüge“ und stellt den Umschüler in einem kurzen, ca. 10 minütigem „Gespräch“ unter vier Augen zur Rede. Der Umschüler äußert sich vage: „Er hätte gedacht, daß dies so gewesen sei“. Herr Klein glaubt ihm kein Wort, bezichtigt ihn der Lüge und beendet abrupt das Gespräch. Zurück bleibt die Überzeugung: „Er hat es bewußt gemacht, um Dir eins auszuschmieren“.

7.4.1.3 Deutungsangebote für Herrn Klein

Die Fallarbeit konzentrierte sich im Verstehensteil darauf, das Verhalten von Herrn Klein gegenüber Herrn Marx vor dem Hintergrund der institutionellen und persönlichen Strukturen zu entfalten und dem Handeln von Herrn Klein und Herrn Marx Sinn zuzuschreiben.

(1) Der Sinn- und Bedeutungshorizont von Herrn Klein

Für Herrn Klein gibt es gute Gründe, den Lehrprozeß in seiner Umschulungsstätte für Erwachsene nach den von ihm selbst so beschriebenen, autoritären Verhaltensmustern zu gestalten. Nach seiner Deutung sind diese Muster notwendig, um den Lern- und damit Prüfungserfolg der Teilnehmer sicherzustellen. Prüfungserfolg ist dann gesichert, wenn die Teilnehmer ohne Wenn und Aber die von Herrn Klein aufbereiteten Unterrichtsinhalte lernen. Seine Kompetenz, Unterrichtsinhalte methodisch und medial so aufzubereiten, daß sie

¹ Alle Adjektive in dieser Fallbeschreibung stammen von Herrn Klein.

von den Schülern auch gut lernbar sind, ist für Herrn Klein unbestritten. Er hat diese Kompetenz in den letzten Jahren entwickelt und vervollkommen. Allerdings erlebt sich Herr Klein als abhängig von der Leistungsbereitschaft der Schüler. Deren Lern- und Verhaltensdisziplin ist für Herrn Klein die Grundlage, einen erfolgreichen Unterricht inszenieren zu können. Ohne absolute Lern- und Leistungsbereitschaft der Teilnehmer und ohne ihre vorbehaltlose Bereitschaft, sich unter die von Herrn Klein - im Interesse des Prüfungserfolges - definierten Verhaltensnormen unterzuordnen, ist der Lern- und damit der Prüfungserfolg in Gefahr. Für Herrn Klein sind viele Teilnehmer an seinem Unterricht zu solchen Selbstdisziplinierungen nicht fähig. Deshalb gehört es ganz selbstverständlich auch zu seinen Aufgaben, die undisziplinierten Teilnehmer immer wieder zu zwingen, sich den von ihm gesetzten „Spielregeln“ für den Unterricht zu beugen.

Die dabei auftretenden Konflikte mit einzelnen Schülern gehören für Herrn Klein notwendigerweise zum Berufsalltag. Die Konflikte sind unvermeidlich, weil es immer Schüler gibt, die sich nicht im notwendigen Maße zum Lernen disziplinieren können bzw. die sich „schlecht benehmen“. Die sich daraus ergebenden Belastungen der Beziehungen zu den Schülern nimmt Herr Klein in Kauf, denn für ihn geht es bei der Umschulung nicht darum, sich mit den Schüler gut zu verstehen, sondern sie so auf die Prüfung vorzubereiten, daß sie alle bestehen. Herr Klein sieht keine Gründe, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern besonders zu pflegen. Wenn sich ein Schüler gegen ihn stellt, obwohl er alles tut, um ihn gut auf die Prüfung vorzubereiten, so setzt sich der Schüler ins Unrecht, der Schüler qualifiziert sich damit moralisch ab und Herr Klein hat das Recht, sich entsprechend zur Wehr zu setzen.

Der 100%ige Prüfungserfolg der Schüler bedeutet für Herrn Klein, den wirtschaftlichen Erfolg der Umschulungsstätte zu sichern. Dies wiederum bedeutet für Herrn Klein besonders viel, weil davon seine von ihm beanspruchte, herausgehobene Stellung in der Umschulungsstätte abhängt. Nur mit diesem überragenden Leistungsnachweis im Rücken kann es sich Herr Klein erlauben, sich in die Leitungsstruktur des Weiterbildungsbetriebes einzumischen und Konflikte zu inszenieren bzw. erfolgreich durchzustehen.

(2) Der Sinn- und Bedeutungshorizont von Herrn Marx

Marx hat durch seinen Vorwurf der Manipulation der Prüfungssituation Klein, den starken, selbstbewußten, erfolgreichen, unnahbaren, autoritären Lehrer an dessen schwächsten Stellen, nämlich an seinem Selbstbild und an seinen Statusinteressen getroffen. Die **Begründung** für die Handlung von Herrn Marx ergab sich **aus dessen Sicht** aus einer Vielzahl von Verhaltensweisen von Herrn Klein. Marx, eine „starke Persönlichkeit“, hat die Beziehung, die Klein über seine mächtige Position als Lehrer zwischen ihnen beiden definiert hat, als demütigend erlebt. Marx erlebte sich im strategischen Kalkül von Klein's Interessen und Verhaltensweisen nur als eine Figur, mit der Klein nach Belieben umsprang. Marx fühlte sich von Klein wie ein kleiner Schüler behandelt. Seine Bewertungen der Zeichnungen von Marx als „schlampig“ und „unordentlich“ sowie seine Anweisungen, das Beschriften von Zeichnungen genau nach den Anweisungen von Klein zu erlernen, versetzten Marx in den Zustand eines unmündigen Kindes (schreiben lernt man üblicherweise mit 6 Jahren). Marx hatte aufgrund seiner prekären sozialen Situation gute Gründe, sich dies alles gefallen zu lassen, er hat das Verhalten von Klein allerdings innerlich nicht akzeptiert, sondern sich nur dem Zwang der Situation gebeugt. Er hat sich deshalb, als der Lehrgang zu Ende war,

einen starken Abgang verschafft. Im Fallverstehen wurde dieser „starke Abgang“ mit einem Bild gefaßt: Herr Marx habe zum Abschluß noch eine „Bombe geworfen“, die in der Umschulungsstätte „geplatzt“ sei um Klein in Schwierigkeiten zu bringen - genau so, wie Klein Marx in Schwierigkeiten gebracht habe.

Die Grundthese des Fallverstehens der beiden Fallberater lautete entlang dieser sinn-vollen Handlungsbegründungen von Herrn Marx: Das Handeln von Herrn Marx erscheint dann als begründet, als **Sinn-voll**, wenn man es (mit?) als Kritik am unterrichtlichen Verhalten, insbesondere an der Definition der Beziehung zwischen Klein und Marx durch Herrn Klein als „Lehrer-Schüler-Beziehung“ versteht. Das Verhalten von Herrn Marx kann als eine „Antwort“ auf das autoritäre Verhalten von Herrn Klein verstanden werden; er zahlte mit gleicher „Münze“ zurück, mit der Klein ausgeteilt hatte. Das Handeln von Marx war strategisch gegen die Person von Klein gerichtet; es sollte ihn demütigen und seine Stellung in der Einrichtung untergraben.

7.4.1.4 Lernchancen für Herrn Klein aus der Fallarbeit

Die Auseinandersetzung mit der Fallbearbeitung von Herrn Klein interessiert hier mit Blick auf mögliche Bildungswirkungen. Es gilt zu klären, ob und ggfs. in welcher Weise sich Herr Klein durch die Fallarbeit als zum Lernen herausgefordert fühlen konnte. Damit wird die Frage nach dem **Lernpotential** dieser Fallbearbeitung gestellt. Im folgenden stellen die Fallberater dieses Lernpotential aus ihrer Sicht dar. Es dient an späterer Stelle (7.4.3) als Bezugspunkt für die Klärung der Frage, ob und ggfs. in welcher Hinsicht Herr Klein aus der Fallarbeit gelernt hatte.

(1) Herr Klein fühlt sich in seiner leitenden Position in besonderer Weise für den **ökonomischen Erfolg** der Firma verantwortlich. Als er seine Stelle antrat, hat er das „desolate Lehr- und Prüfungsvorbereitungskonzept“ seines Vorgängers (mit der Folge einer gewissen Anzahl von „Prüfungsversagern“) innerhalb kurzer Zeit revidiert und so für den wirtschaftlichen Erfolg bzw. die Überlebensfähigkeit der Weiterbildungsunternehmung gesorgt. Seine Handlungslogik ist: Je weniger Prüfungsversager, desto besser der Ruf des Trägers, desto attraktiver die Unternehmung für Umschulungswillige und Geldgeber (Arbeitsamt). Deshalb sorgt Herr Klein durch frühzeitige **Auslese „lernunwilliger“ bzw. „lernschwacher“ Umschüler** dafür, daß er eine Prüfungserfolgsquote von 100 % erreicht. 100%iger Prüfungserfolg ist sein überragender Wertmaßstab für Handeln. Seine Unterrichtskonzepte und seine Interaktionen mit den Schülern werden davon zentral bestimmt.

Durch die Fallarbeit wurde Herrn Klein die Möglichkeit eröffnet, über die für manche Subjekte problematischen Folgen des Durchschlagens ökonomischer Kategorien auf pädagogisches Handeln zu reflektieren. Er hatte die Chance zu überprüfen, ob es nicht gute Gründe dafür geben konnte, in unterschiedlichen Situationen (Management; Unterricht) nach je unterschiedlichen Prinzipien zu handeln.

(2) Herr Klein bot den Fall zur Bearbeitung an, weil er sich nicht „erklären“ konnte, weshalb dieser ehemalige Musterschüler ihn durch diese „Lüge“ diskreditiert hatte. Diese Irritation im Verstehen einer schwierigen pädagogischen Situation schien eine günstige Voraussetzung für eine **emotional getönte und kognitiv herausfordernde Fallbearbeitung** zu sein. Dem war jedoch nicht so. Herr Klein machte im Vorfeld der Fallbearbeitung wiederholt deutlich, daß ihm an der Fallgeschichte nicht (mehr) viel gelegen sei, da sie eigentlich vergangen und für ihn deshalb abgeschlossen sei. Diese Relativierung der Bildungssi-

tuation kann so „gelesen“ werden, daß sich Herr Klein insgesamt als **kompetent** sieht und sich **im Handeln als erfolgreich und souverän** erfährt. An seinem Arbeitsplatz hat er keine echten Probleme. Er ist von seinen pädagogischen und strategischen Fähigkeiten überzeugt, muß deshalb auch nicht an seinen eigenen Handlungskonzepten zweifeln. Der „Ausrutscher“ mit Marx kann vorkommen - gegen moralisch zweifelhafte Menschen hat auch er keine Chance. Es „wurmt“ ihn zwar, hier „angemacht“ worden zu sein, aber er sieht keinen Anlaß, sich deshalb selbst in Frage zu stellen.

Die Fallsituation wird von Klein **moralisch** besetzt. Es gibt einen Täter (Marx) und ein Opfer (Klein). Das Opfer hat das moralische Recht, mit aller Macht zurückzuschlagen. Das Opfer darf den Täter zur Rede stellen und ihn beschimpfen („Lügner“). Klein definiert die Beziehung zu Marx als einbahnig: Marx hat sich daneben benommen, Marx muß sich ändern. Eigene Anteile am Verhalten von Marx sieht Klein bei sich nicht.

Die Fallbearbeitung eröffnete für Herrn Klein die Chance, den Konflikt mit Marx als ein echtes Handlungsproblem zuzulassen und sich damit als lern- und entwicklungsbedürftig zu definieren. Voraussetzung dafür mußte sein, das Handeln von Marx als **Signal** an Klein und nicht als moralisch verwerfliche Tat zu deuten. Diese Umdeutung hätte zur Folge, daß Klein über seinen Anteil am Konfliktgeschehen nachdenkt und überprüft, ob und ggfs. in welcher Weise er sein Handeln in pädagogischen Situation ändern könnte oder gar müßte.

(3) Das Hauptaugenmerk von Herrn Klein richtet sich im pädagogischen Prozeß auf die didaktische und mediale Aufbereitung der Unterrichtsinhalte. Er sieht sich selbst als „guten Lehrer“, der mit interessanten methodischen Konzepten und Details seinen Erfolg - definiert als Prüfungserfolg der Umschüler - sichert. Herr Klein kann anderen **pädagogischen Grundwerten und Deutungen**, die sich bei der Fallarbeit im Bemühen um Verstehen, Einfühlen, Identifizieren und Wechseln der Perspektiven¹ zeigen, die insbesondere die Bedeutung der **personalen und sozialen Anteile in Bildungsprozessen** betonen, keinen Sinn abgewinnen. Er sieht sich selbst als jemanden, der außerhalb des pädagogischen Mikrokosmos Unterricht steht, er betrachtet sich nicht als dessen Teil. Er kann mit diesem Teil der sozialen Welt **instrumentell** hantieren, er darf über sie **verfügen**. Er sieht sich über den Dingen stehend, die Dinge stehen unter ihm. Er darf sich ausleben, die Dinge haben sich danach zu richten. Andere Personen deutet er als Figuren im Spiel seiner eigenen Interessen und Lebenspläne. Die Interessen und Bedürfnisse anderer setzt er bruchlos in eins mit den seinen. Er erkennt ihnen im Prinzip keine Andersartigkeit und damit auch keine Eigenwertigkeit zu.

Die Beziehung zu seinen Schülern definiert Herr Klein asymmetrisch, hierarchisch, er sieht sie als weitgehend von sich selbst **abhängig**. Die Abhängigkeit ist von ihm gewollt und sie ist für ihn gerechtfertigt. Für ihn sind die Um-Schüler „Schüler“ im eigentlichen Sinne des Wortes. An sie hat er hohe Erwartungen hinsichtlich spezifischer **Sekundärtugenden**: Sie müssen brav, ordentlich und fleißig sein, seinen Anordnungen strikt folgen, keine eigenen Interessen verfolgen, sich den Lehrstoff ohne große Widerrede präsentieren lassen, sich intensiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen, ihre privaten Probleme aus der Schule heraushalten, keine besonderen Beziehungswünsche äußern. Sie müssen ihn in seiner autoritären, distanzierten, oft auch zynischen Art klaglos ertragen. Wenn er ihnen schon beim Umstieg in einen neuen Beruf hilft, hat er das Recht, sich so zu verhalten, wie er eben ist. Klein definiert einen „pflegeleichten“ Schüler, der ihm bei der Arbeit keine Schwierigkeiten bereitet, der insbesondere die Prüfung ohne Probleme besteht.

¹ Das Arbeitsmodell fordert diesen Zugang zu den Fallgeschichten: vgl. Kapitel 6.2.

Entlang der Fallarbeit eröffnete sich für Herrn Klein die Chance zur Selbst-Vergewisserung und zur Selbst-Verständigung. Thematisch bedeutete dies, möglicherweise sein Spektrum der Deutung der ethischen Grundlagen und der sachlichen Anforderungen an pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung zu überprüfen, ggfs. zu verändern bzw. zu erweitern. Seiner methodisch-medialen Kompetenz hätte er so z.B. eine Kompetenz zur Gestaltung befriedigender sozialer Beziehungen mit Respekt vor den kognitiven, affektiven, emotionalen und sozialen Grundbedürfnissen von erwachsenen Lernenden angliedern können.

(4) Herr Klein hat sich im Seminar insgesamt als eine Person präsentiert, die sich ihrer Wirklichkeitsdeutungen außerordentlich sicher war. In Gesprächssituationen versuchte er, sich im Bewußtsein der „richtigeren“ Deutung und Bewertung stets durchzusetzen.

Entlang der Fallarbeit hatte er die Chance zu erkennen, daß seine Art, pädagogische Situationen zu deuten und sie sich deutend zu erschließen, eine mögliche, jedoch nicht die einzige war. Ihm wurde die Möglichkeit angeboten, seine Fallgeschichte aus anderer Perspektive zu betrachten und sich in dieser Perspektive neu kennenzulernen. Dies war wiederum mit der Chance verbunden, über jene Seiten seines pädagogischen Handelns zu reflektieren, die für andere mit problematischen Folgen verbunden waren und deshalb überprüfenswert erschienen.

7.4.1.5 Herr Klein nach der Fallarbeit - Einschätzungen der Fallberater¹

Nach der Fallarbeit diskutierten die beiden Fallberater die Frage, welche Bedeutung die Fallarbeit für Herrn Klein wohl gehabt hatte, ob Herr Klein aus der Fallbearbeitung für sich lernbedeutsame Konsequenzen ziehen konnte bzw. wollte. Ihre Einschätzungen legten sie in ein paar kurzen Sätzen nieder.

(1) **Bea Lingen:** Die Bearbeitung des Falles erweckt bei mir den Eindruck, als wäre ein Prozeß der Nachdenklichkeit und Betroffenheit in Gang geraten, da die „Lüge“ im **Sinnzusammenhang gegenseitiger Verletzung** verständlich wurde. Die „Lüge“ steht nicht mehr sinn- und begründungslos im Raum. Vordergründig gebärdet sich Herr Klein weiterhin unbeeindruckt, stark, unangefochten, souverän. Für mich ist Klein's Aura „unanfechtbarer Stärke“ schwächer geworden. Für diese Einschätzung spricht auch eine Schlußbemerkung von Herrn Klein zu Seminarende, in der er seine Betroffenheit zugibt, wie sehr er in der Fallarbeit „durchschaut“ worden sei.

(2) **Erich Hof:** Zwar hat sich Herr Klein durchaus in der von Bea Lingen beschriebenen Weise beeindruckt gezeigt. Setze ich dieses Verhalten in Bezug zu seiner Art, soziale Situationen zu deuten und sich darin interessensspezifisch einzurichten, so komme ich zu folgenden Einschätzungen:

- Herr Klein hätte es den Psychologen bzw. Pädagogen, von denen er nicht sehr viel hält, nicht zugetraut, daß sie ihm im Sinne seines Denkens „auf die Schliche kommen“, d.h. daß sie jene Teile seiner Persönlichkeitsstruktur, die er eher kokettierend offenlegt (autoritär

¹ Diese Einschätzungen durch die beiden Fallberater kann der Leser mit dem nachfolgenden Interview mit Herrn Klein „gegenlesen“ und damit selbst die Frage nach den „Bildungswirkungen“ dieser Fallarbeit „klären“.

usw.), so rasch und präzise erkennen und in ihrer Bedeutung für den Konfliktfall einordnen können. Insofern fühlt er sich ertappt und ist darüber „entsetzt“. Lernbedeutsame Konsequenzen wird Herr Klein m.E. daraus jedoch nicht ziehen.

- Für diese Sichtweise spricht, daß er bei seinem **Projektplan keine reflexive Thematik** gewählt hat. Vielmehr will er sich um junge Kollegen kümmern (er oben, sie unten!), um denen den Zugang zur Institution (so wie er ihn definiert!) zu erleichtern.

Soweit die nachgezeichnete Fallgeschichte, die Herrn Klein angebotenen Verstehens- und Deutungsmomente, die ihm eröffneten Lernchancen sowie die Vermutungen über die „Wirkung“ der Fallbearbeitung bei Herrn Klein. Am 2. Teil des Modellseminars nahm Herr Klein nicht mehr teil. Er begründete diese Entscheidung damit, daß die Fallarbeit insgesamt zu sehr auf junge Auszubildende und die Berufssituation von Ausbildern, d.h. die Ausbildung in der Ausbildungswerkstätte und nicht im Unterricht, zugeschnitten sei. Seine berufliche Situation, die Arbeit mit erwachsenen Umschülern im Unterricht würde dadurch zu wenig berücksichtigt. Dennoch wurde Herr Klein etwa 1 Jahr nach Abschluß des Modellseminars in seiner Umschulungsstätte von Jörg Valentin besucht und über seine Erfahrungen und Reflexionen mit der Arbeit an seiner Fallgeschichte sowie seiner Einschätzung des fallorientierten Fortbildungskonzeptes befragt. Der folgende Text stellt das vollständige Transkript dieses Interviews dar. Er wurde, um seine Lesbarkeit zu verbessern, überarbeitet. Mit (...) markierte Stellen sind Gesprächsteile, die nicht transkribiert werden konnten, weil sie beim Abhören nicht verstehbar waren; .. markiert kurze Gesprächspausen. Das Interview wird anschließend auf den Deutungsrahmen von Herrn Klein befragt und mit den Lernchancen, die die Fallarbeit Herrn Klein eröffnete, verglichen, um die Frage nach möglichen Bildungswirkungen der Fallarbeit beantworten zu können (Kapitel 7.4.4).

7.4.2 Das Interview mit Herrn Klein zum Fall „Lüge“¹

J: „Herr Klein, zunächst mal meinen herzlichen Dank gleich im Vorhinein und auch dafür, daß Sie sich sehr spontan und sehr liebenswürdig gleich für dieses Gespräch bereiterklärt haben. Ich hab' gesehen, Sie haben gerade mal in Ihre Unterlagen 'reingeschaut, Sie haben sich wieder Ihre Aufzeichnungen in Erinnerung gebracht. Wie geht's Ihnen da, wenn Sie das sehen, was Sie da geschrieben haben auf diesen Rollen?“

Klein (KI): „Ja, ich hab' grad überlegt, von diesen, von diesen Dingen. Doch, wenn man mal überlegt, ich hab' schon 'was verwirklicht. Ich informiere über neue Lektüre, über neue Normen, ab und zu gebe ich auch mal einen Hinweis, wenn Schlampereien einreißen, ne? Ich habe versucht, dann 'was Besseres aufzuzeigen, ja? Wird nicht immer angenommen, manchmal wird's angenommen, wie's halt so ist, wo Menschen zusammenarbeiten.“

J: „Und Ihr Fall hat Sie wieder erinnert an das Gespräch im Seminar, in der Kleingruppe, glaub' ich, war das.“

KI: „Ja, ja, ach, dieser Fall in der Kleingruppe, das war ja eigentlich schon Vergangenheit, ne, des war ja bloß, ich weiß noch, wie ich's erzählt hab', ich war dann eigentlich überrascht - wie hieß er, Erich Hof (J: Ja, ja.) der hat des auch so drastisch formuliert, ne, daß da jemand a Bombe schmeißt net, und daß ich da eigentlich so viel Macht habe über ein Schicksal - ich hab' das nie so empfunden, so viel Macht hab' ich gar net, aber vielleicht hab' ich's doch, ne, man emp

¹ Das Interview führte Jörg Valentin durch.

findet das ja manches Mal net, ich erschreck' ja selber manches Mal phh wenn ich 'ne Bemerkung mache, die ich längst vergessen habe und der Schüler kommt nach Wochen mit dieser Bemerkung noch einmal daher, da sehe ich doch, daß manches viel **gravierender** ist."

J: „Ja, ich kann mich noch gut erinnern an Ihr .. **Schlußwort** (Kl: Ja.) im Seminar, als Sie sehr freimütig und offen sagten: „Ja, Sie haben mich durchschaut.“ (Kl: Hmm.) So etwa war wörtlich (Kl: Jaja.) Ihre Aussage. Was heißt das, was bedeutet das?“

Kl: „Ja, ich weiß nicht mehr genau, worauf sich das bezogen hat.“

J: „Auf den Fall, nicht?“

Kl: „Auf den Fall, ja, ja, ja, ja. Wie g'sagt, der Fall selber war ja schon Vergangenheit, abgeschlossen, net, ich bin mehr so, daß ich immer sag': 'Nicht zurückschauen, nach vorne muß man schauen.' Trotzdem kann man aus dem Vorhergehenden natürlich seine **Lehre** ziehen, ne? Und, ich mein', man durchschaut vielleicht damit, ehm, ich weiß es nicht mehr genau, aber weil eben der Herr Hof da doch so, der hat eigentlich gut argumentiert, ne, **messerscharf** sagt man da. Das hat mir schon imponiert. Darauf hat sich des wahrscheinlich bezogen.“

J: „Ja, aber Sie haben gesagt, Sie sind durchschaut worden!“

Kl: „Jaja, jaja, jaja. Ich weiß nicht mehr genau, da ging's auch darum, ich kann's nicht mehr sagen, ja, daß ich mich durchschaut gefühlt habe, es war wohl nicht so **gravierend** für mich, daß ich das mir jetzt unbedingt gemerkt hätte.“

J: „Also, ich weiß, daß Herr Hof damals von der Fallbearbeitung ein Gedächtnisprotokoll geschrieben hat. Ich habe das gelesen und ich erinnere mich noch, daß es darum ging, daß ein Teilnehmer Ihrer Gruppe, den Sie als **guten** Schüler bezeichnet haben, weil er auch (Kl: Ja, hmm.) 'ne richtig starke Persönlichkeit war, daß dieser Teilnehmer der Geschäftsleitung gegenüber behauptet hat, Sie hätten in Ihrer Gruppe Prüfungsvorbereitungen ..“

Kl: „... gemacht, die wir bei anderen nicht gemacht hätten, net, und des war aber, im Prinzip war's 'ne Lüge, es hat net gestimmt, net. Ich hab' ihm allerdings vor diesem Vorfall ein bißchen auf die Füße treten müssen, weil er gebummelt und blau g'macht hat und das war so, mit dieser Bemerkung wollte er mir noch eins auswischen, net?“

J: „Des war ja am Ende des Kurses, nicht?“

Kl: „Ja, ja, dann fangen die Guten manchmal an zum Bummeln, net, dann meinen sie: 'Jetzt kommt eh nichts Neues mehr, weil's Wiederholungen sind.' Des brauchen die nicht, und wir haben ja leider auch Schüler dabei, die ein bißchen umschulungsunwürdig sind, ne, ja, des kommt schon einmal vor, ein paar Prozent, die dann herumschmarotzen. Und dann versuch' ich die halt ein bißerl einzuspannen auch, net, und dann kommt schon sowas vor.“

J: „Ja, und in diesem Gespräch, in der Fallbearbeitung ging es doch dann offensichtlich darum, daß der Herr Hof oder die Teilnehmer versuchten, verständlich zu machen, daß das Verhalten dieses sogenannten Lügners (Kl: Ja.) eine Reaktion auf Ihr eigenes Handeln oder Verhalten ihm gegenüber (Kl: Ja, ja.) war.“

Kl: „Ich denk', auf den Druck, den ich ausübe, ja, ja.“

J: „Ich vermute, darauf bezog sich das Durchschauen, oder ist das anders gemeint?“

KI: „Na, ich glaub' schon, daß man des so, daß ich zuviel Druck ausgeübt habe, net, und daß er eben dann noch eine Bombe geworfen hat, indem er also dann diese Behauptung bei der Geschäftsleitung so aufgestellt hat und das ist ..“

J: „Aber hatten Sie das nicht erwartet oder haben Sie erwartet, daß sich das Gespräch sich sehr stark auf Ihre Person bezog?“

KI: „In der Gruppe? (J: Ja.) Nein. Nein, nein, nein, nein, so egoistisch und so wichtig nehme ich mich nicht, net, das habe ich nicht erwartet. Ich meine, ich hab' diesen Fall vorgetragen und das war im Gegensatz zu den anderen Fällen mal etwas aus der Erwachsenenwelt. Bei den anderen Fällen da haben die beiden Ausbilder Probleme in den Raum gestellt und in Wirklichkeit lief's darauf hinaus, daß die Angst um ihren Arbeitsplatz hatten, net. Sie haben g'sagt, daß wenn die Lehrlinge nach der Ausbildung vom Betrieb nicht übernommen werden, haben sie keine Argumentation mehr, die Lehrlinge zu motivieren und da war eine Mordsjammerei: 'Mein Personalchef sieht das nicht ein!' Und dann kam langsam 'raus, also wenigstens für mich, daß die um den eigenen Arbeitsplatz Angst hatten. Und ich habe mir gedacht: Mein Gott, ich hab' noch nie mit der Bemerkung: 'Sie werden übernommen', versucht zu motivieren und die jammern da so herum. Des geht auch ohne dieses Argument. Wenn der Betrieb sie halt nicht braucht, kann er sie nicht übernehmen. Ich hab' so des Gefühl gehabt, die sind ein bißerl realitätsfern, die sehen nur ihren Bereich und alles andere kapieren sie einfach nicht.“

J: „Wie motivieren Sie Ihre Schüler?“

KI: „Ich versuche, daß ich an der Materie Interesse erwecke, daß sie selber auch mitarbeiten dürfen, es darf zum Beispiel nicht vorkommen, daß die eine Aufgabe kriegen, die sie nur abzeichnen müssen, ne, da käm' ich mir **dumm** vor dabei. Die müssen also bei solchen Aufgaben immer eine Transferleistung bringen, können selber 'was einbringen, und daher ist das also für mich unerträglich, wenn ich ihnen zumuten würde, daß die eine Zeichnung kriegen, die sie nur abzeichnen müssen. Da muß immer so eine eigene kleine Transferleistung sein, ein kleiner Freiraum, wo man 'was überdenkt, ne, wo man eben einen kleinen eigenen Spielraum hat. Und das merkt man ja auch, wenn dann die Aufgaben uninteressant werden, dann geht das ganze so zäh und dann kommt des schon einmal vor, daß ich das abbreche und ein neues Thema anfangen und damit hat man die Motivation wieder da. Das müssen dann Dinge sein, die man sich vorstellen kann, die nicht ganz so abstrakt sind, ne. So ein simpler Fall: 'Wir zeichnen jetzt zum Beispiel Gartenmauern.' Was ist an Gartenmauern schon dran? Aber die müssen vier verschiedene Gartenmauern entwickeln, also Einfriedungen, das ist schon schwierig, ne, da machen's auch einen Baum amal, naja, des net, aber da geht's einfach mit 'ner Sichtmauer, der Abdeckung. Der andere malt so'n Gitterzaun mit vielleicht Schmiedeeisen d'rin und dann haben wir 'was Nüchternes, Technisches, aus Sichtbeton, der muß aber auch versetzt, schräg angeordnet werden, und bei so simplen Sachen sind die eifrig bei der Sache. Wenn ich jetzt [er teilt mit, daß seine Schüler während des Interviews im Unterricht sitzen und zeichnen] in den Unterricht 'rübergehe und schaue - die zeichnen, die bummeln da nicht herum.“

J: „Und sind die im zweiten Jahr?“

KI: „Die sind ungefähr im dritten Halbjahr, und vier Halbjahre insgesamt haben wir.“

J: „Diese Gruppe war früher vermutlich größer als sie jetzt ist?“

KI: „Ja, ich hab' die am Ende des zweiten Halbjahres übernommen, da war sie gleich. Also, nach dem zweiten Halbjahr da verlieren wir eigentlich selten noch einen, da verlieren wir niemanden mehr.“

J: „Weil wir jetzt eben bei der Motivation standen, ich denke, daß Sie ja auch motivieren über, über, ja wie soll man sagen, ach, Kontrolle, die also da ist, und daß dann ein bestimmter Teil der Schüler halt auch ausscheidet, zu einem frühen Zeitpunkt, so daß dann jene Schüler übrigbleiben, mit denen Sie ja dann keine Probleme mehr haben.“

KI: „Nein, nein, das ist nicht so, nein, es gibt schon Problemschüler, die bleiben (J: Ja.) übrig bis zum Schluß. Es ist so: Gesundheitlich scheiden manche aus, die anderen verkraften es nicht, die Entfernung von zu Hause. Schaun's ein junger Mann hat daheim zwei kleine Kinder und eine Frau, der er vielleicht nicht ganz traut. Jetzt kommt er nur alle vier Wochen nach Hause, weil er in X wohnt. Also, des verkraftet der nicht, dann hört er auf, zu große Entfernungen. Und dann der andere ist intellektuell überfordert, das hilft nichts, ein kreuzbraver Mann lernt fleißigst, ja, und kann sich trotzdem nichts vorstellen. Wenn da eine Rechnung ist, wo meinetwegen drei Tonnen rauskommen müßte, dann bringt der dreihundert Gramm heraus und merkt's gar nicht, wie weit er davon weg ist, ne? Bei den nächsten Aufgaben erkennt er den Sinn noch nicht mal mehr. Und irgendwann schmeißt der das Handtuch. Da habe ich schon Abiturienten gehabt, die konnten sich nichts vorstellen unter Technik, ne? Die sind ein guter Kaufmann geworden, aber das entscheidet sich vorwiegend in den ersten sechs Monaten und dann müßten sie eigentlich bei der Stange bleiben, falls nicht noch eine Krankheit kommt, ne, wenn man einen längeren Ausfall hat, weil dann ist auch der Anschluß verpaßt. Man weiß den Stand des Kurses, dann geht das auch nicht mehr.“

J: „Und ich glaube, Sie sagten, daß die Erfolgsquote bei Ihnen sehr hoch ist, nicht?“

KI: „Die, die zur Prüfung gehen (J: Ja.), die bestehen alle. (J: Bestehen alle.) Alle. Das ist ein Grundsatz, da wird nicht verlängert vorher, ja? Wir machen fortwährend Leistungsstandskontrollen, die sind härter als die Abschlußprüfung und das darf nicht vorkommen, daß einer nicht besteht. Wenn der sich jetzt zwei Jahre plagt, Herr Valentin, und der fällt dann durch, dann geht's ihm selbst (...) verloren. Der ist gescheitert im Bekanntenkreis, der ist ja durchgefallen, ne? Jetzt könnte er ja noch einmal ein halbes Jahr anhängen, für mich ist es auch nicht schön, wenn wir Durchfaller haben, d'rum versuchen wir das zu vermeiden und seit ungefähr zwanzig Jahren konnte ich das vermeiden.“

J: „Ja, vielleicht noch mal auf Ihren Fall zurückkommend: Was hat er Ihnen gebracht?“

KI: „Ja, eigentlich soweit, daß man die Normen nicht so ernst nehmen soll, daß ich vielleicht ein bißchen toleranter, mehr Toleranz von mir selber (er lacht) jetzt erwarte und das auch nicht mehr so streng sehe wie vorher. Das ist zwar ein wichtiger Punkt, net, weil mit ein bißerl mehr Toleranz hat man auch im Kurs weniger Spannungen, weil des ist klar, wenn ich den Schüler wegen einer Kleinigkeit, die jetzt zwar in der Hausordnung festgeschrieben ist, gleich anfauche und von ihm die Einhaltung verlange, dann bin ich ja .. wenn ich's nicht verlange, bin ich wieder der gute Mann, net? Wobei ich durchaus keine Schlamperei aufkommen lasse, net, irgendwo sind schon Grenzen, aber man muß des nicht ganz so eng sehen. Das hat's mir schon gebracht.“

J: „Sie haben ja eine Thematik für Ihr Projekt gewählt, die eigentlich wenig mit Ihrem Fall zu tun hatte.(KI: Ja.) Der liegt ja auf 'ner ganz anderen Ebene, also mehr auf dieser didaktisch-methodischen Ebene, wo es sich um 'ne mediale Frage (KI: Ja.) handelt. Also, mich hat das etwas gewundert, weil ich eher gedacht habe, daß die Teilnehmer, was in der Regel der Fall ist, sich ihre Thematik so im Zusammenhang ihres Falles bilden. Und deshalb meine Frage: 'Die Nähe Ihres Falles zu Ihrer Person (KI: Ja.) war für Sie sicher eine Herausforderung in dieser Fallarbeit. Kann es sein, daß Sie sich im Rahmen eines Projektes, ich sag' des mal etwas pointiert, sich dieser Frage entziehen wollten?' Können Sie dieser Sichtweise etwas abgewinnen können oder liegt die völlig daneben?“

KI: „Ja, ja. Mei, der Fall, wie g'sagt, war für mich schon Vergangenheit, ich hab' des mal erzählt, weil man ja aus der Berufsebene so 'nen Fall bringen sollte, wobei das, was ich als Projekt genommen hab', das war ja hier, wie man vielleicht verschiedenes besser machen kann. Das war'

so mein Standpunkt, weil ich in die Zukunft schau', ja und das hat sich ja auch ergeben, daß wir g'sagt haben: 'Wie will ich die Kollegen mit heranziehen? Wie will ich also effektiver arbeiten?' Und das ist schon, daß man den eigenen Blick erkennt, die eigenen Grenzen erkennt und .. und .. und. Das hatte mit dem übernommenen Fall zu tun, ne. Und dann hier, daß man dafür ein bißerl sorgt, daß das Zusammenarbeiten effizienter ist, weil ich hab' ja doch junge Kollegen, die sollen dann doch im Gleichklang arbeiten in den vier Halbjahren. Es sind sehr viele neue Kollegen da, die sind wirklich furchtbar, furchtbar unsicher. Wenn man unsicher ist, dann ist man zum Beispiel unsicher bei der Korrektur, man ist langsam, wenig entscheidungsfreudig, ne, dann dauert bei dem die Korrektur dreimal so lang wie beim erfahrenen Mann, ne? Und dadurch steckt der dann bis über den Kopf hinaus in der Arbeit d'rin. Was ich in fünf Minuten korrigiere, da braucht der zwei Stunden. Und dann ist er beim Austeilen noch immer unsicher. Die Schüler verstehen sich ja, und wie! Ich hab' beim einen in seiner Arbeit 'was angestrichen, beim anderen **nicht!** Da kommt ja gleich die Axt her, nicht: 'Warum hat denn der deswegen die gleiche oder sogar eine schlechtere Note obwohl ich des hab'?' und so. Also, da braucht's auch eine gewisse Erfahrung um des noch einmal abzugehen, ne, sich also Notizen machen beim Korrigieren, net, wenn man mal feststellt, daß man immer mal wieder auf's Gleiche schaut und alles gleich anstreicht. Und wenn der Schüler kommt, ich mein', 'was Subjektives, des läßt sich nicht vermeiden, beim Korrigieren, das muß man dann halt auch begründen, warum es vielleicht die Note gegeben hat. Und durch längere Erfahrung kann man das alles dann begründen. Wenn die merken, daß kein Nachgeben ist und nichts Besseres 'rauskommt, dann kommen die auch bald nicht mehr, es sei denn, ich hätt' mich ganz eindeutig verzählt oder vertan."

J: „Hat Sie's eigentlich geärgert, daß es überhaupt so einen Fall gegeben hat wie dieser Herr Marx?“

Kl: „Ja, jaja, aja. Diese Fälle ärgern mich immer, die freuen mich nie, aber ich betrachte das als Bestandteil meiner Arbeit, die wird's immer geben, ne, nächstes Mal kommt 'was anderes, ja?“

J: „Aber Sie möchten sicher, daß es diese Fälle eben nicht gibt bzw. wenn Sie sagen: 'Das war ein Fall, der ist zu Ende, ich schau' jetzt, ich möchte in die Zukunft schauen', (Kl: Ja.) trotzdem denke ich, ist es ja für Sie kein abgeschlossener Fall ..“

Kl: „Doch, der ist abgeschlossen.“

J: „Ja, abgeschlossen in der Hinsicht, daß der Betreffende jetzt weggegangen ist und somit ist das Problem erledigt, Sie haben ihm ja auch das gesagt, was Sie ihm sagen wollten, (Kl: Ja.) das war Ihnen ja, glaube ich, sehr wichtig. Aber insofern nicht abgeschlossen, daß Sie sich doch wünschten, daß in Hinkunft nicht wieder so etwas passiert.“

Kl: „Selbstverständlich! Es ist immer unangenehm, wenn jemand mit unwahren Aussagen daherkommt, ne? Ich find', des wird ewig und immer unangenehm sein.“

J: „Hat Ihnen die Fallarbeit (Kl: Ja) jetzt unter diesem Gesichtspunkt etwas gebracht?“

Kl: „Nein, so sehr hat's mich nicht belastet, daß ich davon 'ne Erleichterung gekriegt habe.“

J: „Ich meine eher, daß Sie Hilfen gekriegt haben, daß in Hinkunft ein solcher Fall vermieden werden kann.“

Kl: „Ja, das schon, net? Weil man aufgezeigt hat, daß ich vielleicht zu intolerant bin, in mancher Hinsicht, net, des, des schon. (J: Das schon.) Weil, wie ich schon g'sagt hab', daß man diese ganzen Betriebsnormen nicht so eng sieht, ja? Daß man die auch amal **ungestraft überschreiten** kann. Dann wird so'n Fall wahrscheinlich gar nicht so häufig auftreten, net, weil wenn die jetzt zum Zahnarzt gehen, sind sie den ganzen Tag weg, so wie bei dem Herr Marx, dann bin ich ihm auch häufig auf die Zehen getreten. Beim nächsten Mal sag' ich: 'Des ist mir doch Wurst', ne,

oder sag' ihm des auf eine andere Weise, ne? 'Also bleiben Sie doch so lange daheim wie Sie wollen, ne? Ich brauch' Sie ja nicht!' Und also so gesehen wird's sicher 'was bringen und so Fälle gibt's immer. Jetzt in der heißen Zeit, ich hab' gebeten, daß die nicht mit freien Schultern in der Klasse sitzen, die Männer betrifft das nur, die Frauen nicht, die dürfen ruhig in ihrem Spaghettiträger sitzen. Ja, da ist auch amal einer zur Geschäftsleitung gerannt und hat g'sagt: 'Haben wir denn hier eine Kleiderordnung, wieso darf der Klein das sagen?', ne? Und dann kam auch die Geschäftsleitung, dann kam halt heraus, na, daß es schon so ist: 'Wir sind ein Büro und da braucht der nicht im Achsel-T-shirt d'rinsitzen, als wenn er jetzt am Sportplatz wäre.' Aber allein daß er hingelaufen ist und zu mir nichts gesagt hat, hat mich nicht gefreut, ne? Ja, so, aber das wird's immer geben, nicht, da wo Menschen zusammenleben ist das so."

J: „Herr Klein, vielleicht zum Arbeitsmodell. (Kl: Ja.) Ahm, dieses Konzept war für Sie auch relativ neu?“

Kl: „Ja, dieser innere Kreis und äußere Kreis ist neu, ja.“

J: „Der innere Kreis, der äußere Kreis ist ja die Arbeitsordnung, das Modell, in dem wir im Seminar versucht haben, die Fälle nach bestimmten Schritten zu erarbeiten. Was halten Sie von diesem Konzept?“

Kl: „Hm, es war neu für mich, ne, einerseits verlangt es sehr viel Disziplin, weil man muß ja im äußeren Kreis sehr, sehr passiv sich verhalten. Ich mußte mich schon stark zurückhalten, wenn sich die Diskussion so im Kreis gedreht hat, ja, was ja vorgekommen ist. Und dann ruhig zu sein und nicht zu sagen: 'Herrgott, das haben wir doch schon gehabt, jetzt kommst wieder mit dem Summs daher!' Aber, so im Prinzip war das schon in Ordnung, ja.“

J: „War das für Sie nicht zu wenig effizient?“

Kl: „Ja, von der Effizienz her, glaub' ich, solche Seminare, da erwarte ich nicht gleich, daß ich sofort eine hundertprozentige Effizienz erkenne. Aber, des war, glaub' ich, schon in Ordnung, des war halt nur des Thema, es ging um Jugendliche. Wir haben hier eben nur über Achtzehnjährige, ne, und unser Durchschnittsalter ist dreiundzwanzig Jahre, ja? Und alles, was da so gesagt war, des ging eigentlich an unseren Interessen vorbei. Des einzige, was aus der Erwachsenenbildung kam, habe ja ich gebracht, ne, oder der Rosner, weil wir ja aus dem gleichen Betrieb kamen und die anderen haben halt nur mit den Jugendlichen zu tun, ne? Da geht's dann um den Jugendvertreter, der sich einmischt, net, und um die Berufsschule und um die Verbindung, die da besteht und all die Dinge. Die sind unwichtig für uns. Das war auch der Grund, warum wir dann zum zweiten Seminar nicht mehr hingekommen sind, na, wir haben befürchtet, daß es a bißerl a Fehl-anzeige ist für uns, weil es eben um Jugendliche geht.“

J: „Das würde also bedeuten, daß Sie jetzt, abgesehen von Ihrem eigenen Fall (Kl: Ja.), durch die Arbeit an den anderen Fällen wenig mit nach Hause nehmen konnten.“

Kl: „Ja, phh, naja, .. ehm, weil, man hat ja schon oft Parallelen gesehen, net? Ich hab' auch g'sehen, wenn sich der Ausbildungsleiter Wagner eingesetzt hat, wie ohnmächtig er dann eigentlich war und wie unsicher daß er war, .. ja um Gottes Willen 'rausschmeißen, wo ich gedacht hätte, den hätte ich schon dreimal 'rausgeschmissen, ne? Und manchmal erwarte ich auch bei uns, daß man jemand 'rausschmeißt, hab' ich schon wieder gesehen, daß die anderen auch nicht sogleich 'rausschmeißen, irgendeinen, der sich nicht ganz so verhält, wie es wünschenswert ist. Und so gesehen hat's mir wiederum mal so 'nen Einblick in andere Probleme gegeben, die da ähnlich liegen, ne? Ich hab' auch ..“

J: „Der Fall vom Herrn Strohm, diesen ersten Fall, der Fall, in dem er einen Jugendlichen als Ausbildungsleiter abmahnen sollte (Kl: Ja.) auf Grund der Druckes von Seiten dieses Ausbilders und diese Problematik, daß er eigentlich das nicht wollte.“

Kl: „Ja, genau. Der Ausbilder hat sich die Abmahnung gewünscht, net? Also ich hab' das so gesehen, der Ausbildungsleiter ist ein Wackelkandidat, der sich zu dieser Entscheidung nicht durchwagt, weil er wahrscheinlich Angst hat, sich einen Feind aufzubauen. Phh, also ich bin da schon wieder etwas härter. Er ist in der Situation, er sieht das nicht so locker, ne? Andererseits hab' ich mir oft gedacht, diese Ausbilderkollegen brauchen alle keinen Unterricht machen, des ist dann so Pippifax, was sie dann daher bringen, net, und dann merkt man doch schon manches Mal, daß sie eben, weil sie nur in der Werkstatt sind, sich Probleme machen, wo's eigentlich gar keine gibt. (J: Also) Zum Beispiel des, des: 'Wie kann ich meine Auszubildenden motivieren, weil der Betrieb sie nicht übernimmt?' und so. Die Jammerei da, net?..“

J: „Naja, ich denke, es gibt halt auch Ausbilder, die tun sich schwerer, mit Hilfe von Druck oder Kontrolle zu arbeiten.“

Kl: „Mit Druck, glaub' ich, kann ich überhaupt nicht motivieren, mit Druck motivieren, ich weiß net, ob des möglich ist. Dann duckt der sich, sagt: 'Ja, ja', aber insgeheim hat er die Faust in der Tasche und macht's widerwillig und dann kommt wieder nichts Gescheites 'raus dabei. Wenn ich versuche zu motivieren, dann: 'Wir brauchen das'. Und dann überlegen wir mal: 'Wie würde ich überhaupt den Zaun als Zeichnung darstellen, die ich genehmigen lassen muß bei der Behörde?' Ich erkläre, wann man eine Genehmigung braucht, bei über einen Meter dreißig Höhe muß da eine Zeichnung bei der Behörde genehmigt werden und dann ist schon so ein gewisses Interesse da und dann hab' ich dann **nie** Probleme gehabt! Das dürfte aber auch sehr stark zusammenhängen, weil vielleicht der Beruf nicht uninteressant ist. Der Beruf ist vielfältig und ist leichter als wenn ich den an der Werkbank vielleicht zum Feilen bringen sollte, net?“

J: „Die Berufschancen sind ..“

Kl: „Die sind zur Zeit sehr gut, ich habe ein paar Anfragen nach [nennt einen Beruf], die können wir gar nicht befriedigen, net? Die x-banche boomt ja noch als einzige. Aus dem Grund heraus haben wir auch so viele Umschüler, während die Metallkollegen keinen Nachschub mehr haben.“

J: „Aber von daher könnte man, Herr Klein, auch sagen, da haben's Sie 's ja auch ganz schön leicht (Kl: Ja.) im Vergleich zu den Ausbildern Römer oder Schmöllner aus dem Seminar.“

Kl: „Richtig, ahm, allein, wenn ich das Berufsbild des [nennt einen Beruf] erkläre, hat ja schon mal jemand hier im Haus gemacht, dann kann ich das so rosarot schildern, da wollen ganz, ganz viele Leute plötzlich [nennt einen Beruf] werden, aber die waren schon eingeteilt in andere Berufe, net? Weil, es ist auch ein schöner Beruf, es ist eine schöne Welt, man lebt mit Architekten, Ingenieuren, Technikern zusammen, ist technischer Angestellter, die Arbeit .. man sieht etwas, man hat ein Erfolgserlebnis, ne? Und fast jeder braucht einmal irgendwie so einen Menschen.“

J: „Ich meine, da tut man sich dann leichter in dieser Position zu sagen, nicht: 'Was habt Ihr da für Probleme mit der Motivation? Das kann man doch viel einfacher haben.'“

Kl: „Aber nur das Argument, net, das fehlt ihm ja immer schon, zu motivieren. 'Wir übernehmen Euch nicht, wenn Ihr nicht gut seid.' Das konnte ich noch nie sagen, weil die Umschüler in der Regel niemand nimmt. Aber dann kam's heraus, daß sie selber Angst haben mußten, ob die Ausbildung noch aufrecht erhalten wird, daß sie selber nicht mehr gebraucht werden. Das war ja wohl die größte Sorge von denen! Nicht, daß der Lehrling nicht übernommen wird.“

J: „Gut, ich denke, das ist jetzt eine Interpretation (Kl: Ja, ja.) Ihrerseits. Ich denke, man kann es ja auch noch mal von der anderen Seite her sehen und dem auch ein Gewicht oder eine Bedeutung beimessen. Ich denke, diese Sicht, die Sie haben, spielt meines Erachtens auch wirklich eine sehr zentrale, wohl aber nicht die einzige zentrale Rolle. Aber, um vielleicht noch mal zu dem Arbeitsmodell zu kommen, also weil wir jetzt in unserem Gespräch das nochmals sichtbar gemacht ha-

ben: **Sie** haben eine Perspektive, eine Sichtweise, **ich** habe eine Sichtweise, die sich von Ihrer unterscheidet. Nach diesem Muster ist ja die Arbeit im Seminar gestaltet worden, nicht? Also das, was mit Verstehensarbeit gemeint ist, mit Deutungsarbeit. Man versucht aus unterschiedlichen Perspektiven verschiedene Sichtweisen zu entwickeln. Ist das eine Methode, mit der Sie 'was anfangen können, die Ihrer Arbeitsweise nahe liegt, oder ist es etwas, wo Sie sagen: 'Des ist vielleicht schön und recht, aber das ist vielleicht zu wenig effektiv'."

KI: „Nein, die Methode, also ich weiß keine bessere. Weil nur um einen Tisch sitzen, wo alle durcheinander reden, wo sich nur die starken Persönlichkeiten hervortun und immer nur die Gleichen, die so das Wort an sich reißen und die Initiative ergreifen - das ist oft unschön. Ich gehöre auch zu denen, die dann vielleicht anderen über den Mund fahren oder sowas, und das gab's in jener Methode **nicht**, weil der Außenkreis schön still abwarten mußte, die anderen reden lassen und das war soweit schon ganz gut.“

J: „Gut, aber das ist jetzt mehr ein äußeres Argument, also mehr im Sinne eines Instrumentes für die Selbstdisziplin. (KI: Ja.) Aber meine Frage zielte stärker auf die gedankliche Seite ab, daß die Methode dazu dient, daß unterschiedliche Sichtweisen (KI: Hmm.) und wir können auch sagen, unterschiedliche Wahrheiten an's Tageslicht gefördert werden, wo dann nur jeweils am Schluß ein Stück Unsicherheit besteht, was ist jetzt sozusagen die passendere Sichtweise und nicht die Frage: 'Was ist jetzt wirklich wahr?' Sondern: 'Was ist die passendere Sichtweise?', also, doch ein großes Maß an Relativismus zurückbleibt.“

KI: „Ja, ich muß sagen, da habe ich mir eigentlich auch gar nicht mehr erwartet, weil diese Fälle so, ich mein' das ist momentan gravierend, wenn's eintrifft, man ärgert sich, wie das so in der Natur ist, nach zwei, drei Tagen spätestens hat man das so ein bißerl, ist das abgeklungen und dann beschäftigt's einen nur noch vielleicht irgendwann einmal kurz in der Erinnerung, sonst nicht mehr. Die anderen Fälle, naja, man hat ja gesehen, der hat auch seine Probleme, net? Manchmal habe ich mir gedacht, da waren ja auch so Sachen dabei, wo ich mir gedacht habe: 'Mein Gott, wenn Du gegen Deinen Abteilungsleiter arbeitest, da wirst Du auf alle Fälle auf die Nase fallen, net?' Da habe ich ein **Fehlverhalten** von dem Ausbilder gesehen. Wichtiger wäre aber, daß er das einsieht, ja? .. Net, da war doch einer, wo's ihn ..“

J: „Der Herr Romani.“

KI: „Ja, ein Abteilungsleiter, wo's sie alle boykottiert haben, allein wegen einem Computer, bleibt der Computer d'rin, kommt er 'raus, oder solche Sachen, ahja, aber das ist ein Fehlverhalten, das käme mir gar nicht in den **Sinn**, net? So eine Streiterei, net, so um Kleinigkeiten, des kann ich mir nicht vorstellen, daß es bei uns so 'was gäbe.“

J: „Also ..“

KI: „Des ist ja Mobbing, nennt man das ja, glaube ich, neudeutsch, was die da getrieben haben.“

J: „Also, ich habe Sie im Seminar als einen Menschen kennengelernt, der sehr direkt und offen ist, klare Worte spricht auch zu eindeutigen Aussagen neigt. Sie sagen: 'Okay, das ist der Punkt und nichts daneben.' (KI: Ja, ja, richtig.) Also, das Beispiel, das Sie jetzt gerade gebracht haben, also, im Zusammenhang des Falles um Herr Romani, also da gilt für Sie nur diese Sichtweise, die Sie jetzt genannt haben. Eine andere Sichtweise daneben halten Sie für schlichtweg blöd?“

KI: (er lacht) „Es kann sein, daß ich manchmal sehr einseitig bin.“

J: „Ja, ja, aber das ist jetzt nun eine Einstellung oder eine Haltung, die dem Konzept oder dem Grundgedanken unseres Bildungskonzeptes ja eigentlich diametral entgegensteht.“

Kl: „Ja. .. Kommt wohl auch so a bißerl aus meiner Lebenserfahrung her, net? Und Sie können das auch in der Lektüre lesen, wenn jemand sich mit dem Vorgesetzten um so Kleinigkeiten anlegt, man legt sich nicht mit dem Vorgesetzten an, man legt sich mit der Firma an. Das ist nicht der Herr Meier, sondern das ist die Firma, gegen die ich dann vorgehe. Einer Firma gegenüber muß ich loyal sein, wenn man das nicht macht, ist das dumm in meinen Augen. Da habe ich wirklich eine feste Meinung. Und obwohl mir mein Vorgesetzter auch vielleicht ab und zu nicht paßt, net, aber grundlos, jetzt so wie das im Seminar passiert ist, net, daß sich dann zwei zusammenschließen, der eine geht bald in Rente, der andere ist noch jung, net, und machen da Arbeit wirklich gegen die Firma! Die verzehren sich ja! Und letzten Endes wird eigentlich der Mitarbeiter, der gegen den Vorgesetzten ist, der wird auf die Nase fallen, weil man kann nicht gegen die Firma arbeiten, das ist unloyal. Man hat da nicht die Nerven dazu und nachher verliert man.“

J: „Der Herr Marx in Ihrem „Fall“ (Kl: Ja.), der hatte sich diese, Ihre Philosophie, die Sie jetzt genannt haben, zu eigen gemacht. (Kl: Ja?) Der war brav ..“

Kl: „Das habe ich ihm auch gesagt!“

J: „... der hat sich geduckt, hat das ertragen, obwohl er's nicht akzeptiert hat, und am Schluß hat er Ihnen noch mal eine ausgewischt, um wenigstens Ihnen das noch mit auf den Weg zu geben. 'Ich war zwar der, den Du haben wolltest, aber dafür gebe ich Dir noch einen Kinnhaken.'“

Kl: „Ja, das wollte der Vorgesetzte nicht, ja? Daß er noch eine ausgewischt kriegt oder daß der das noch mit Druck macht.“

J: „Also, ich wollte Ihnen nur sagen, daß das die Konsequenz dieser Einstellung ist, also: 'Wenn Ihr Euch nicht beugt, dann seid Ihr **blöd**, weil Ihr immer am schlechteren Ende sitzt, also beugt Euch!' Das ist die Philosophie, das hat der Marx ja kapiert, deswegen hat er's getan. Er hat zwar geschlampt, ab und zu, in seinen Zeichnungen, vielleicht hat er damit schon auch ein Stück Protest zum Ausdruck gebracht, aber mehr konnte er sich nicht leisten. Also Ihr Spiel, das Sie ihm diktiert haben, hat er sich zu eigen gemacht. Aber dafür haben Sie halt zum Schluß nochmal eine gekriegt.“

Kl: „Warum ist er dann gegangen?“

J: „Wie?“

Kl: „Ist er denn gegangen? Ach so, Sie sprechen von **meinem** „Fall“!“

J: „Von **Ihrem** „Fall“! Ja, von Ihrem „Fall“.“

Kl: „Ja, ja.“

J: „Der hat Ihnen dann ja 'was ausgewischt, aber es ist genau diese Person, die Sie ja haben wollen.“

Kl: „Ja, nein, diese Person hat sich in meinen Augen unsozial und schmarotzerhaft verhalten. Das ist eine Person, die ich als Mitarbeiter **nie akzeptieren** würde, das war ein Schüler, net, der mir aufgedrängt wurde. Einen Mitarbeiter stelle ich ein, weil, da bin ich ja dabei, wenn er eingestellt wird, da kann ich ja ein bißchen mitreden und mit aussuchen, das ist ja 'was anderes! Und wem es nicht paßt, wir haben auch eine Mitarbeiterin gehabt, vor kurzem, der habe ich nicht gepaßt, dann habe ich ihr gleich ganz klipp und klar gesagt: 'Wenn hier jemand seit zwanzig Jahren gute Erfolge hat und ein Neuer kommt und dem paßt das nicht, wenn er sich nicht einordnen kann, dann soll er gehen, das kratzt überhaupt nicht.' Und das ist ganz korrekt und richtig. Wenn jetzt einer kommt und ich habe zweiundzwanzig Jahre hier so mit die Abteilung aufgebaut, geführt und mit guten, guten Leistungen bei wenig Personal, ne, genau, so wortwörtlich, dann muß er gehen,

wenn's ihm nicht paßt, da gibt's überhaupt nichts! Wenn ich in einen neuen Betrieb gehe, muß ich mich auch anpassen an die Gepflogenheiten, wie's läuft. Da gibt's nichts anderes. Ansonsten bin ich ungeeignet für ein Arbeitnehmerdasein, da muß ich ... [Das Telefon klingelt]... Entschuldigung.“

J: „Ja, ja, aber noch mal zurück zu diesen Eindeutigkeiten. Ist es nicht auch eine Frage der Macht, nicht? **Sie**, auf Grund Ihrer Machtposition haben natürlich auch die Definitionsmacht zu sagen: 'Das ist richtig und das ist falsch.'“

KI: „Ja, auf **Grund**, nicht nur auf Position. Die Schüler werden sehr schnell durchschauen, wenn ich nicht die Fachkompetenz hätte, auf **Grund** der kann ich das sagen. Wenn einer nicht die Kompetenz hat, das durchschauen die **sofort**. Das sind Erwachsene, die spielen mit den Dozenten, net? Die stellen Behauptungen auf und der Dozent kann dann nichts Gegenteiliges beweisen, er ist nicht mal kompetent auf dem Fachgebiet. Und **meine Fachkompetenz**, die wird anerkannt, darum kann ich sowas sagen: 'Das ist ein Unsinn, das mußt Du wieder wegmachen, das gehört so und so', und das wird auch gar nicht angezweifelt. Das wäre schlimm, net, wenn's nach so vielen Jahren Zweifel gäbe an dem, was ich sage, ja?“

J: „Aber es gibt ja auch eine **pädagogische Fachkompetenz**, also, wie man Lernen gestaltet. Für Sie ist das ja zum Beispiel sehr wichtig, daß man den Stoff sehr gut vermittelt, also sehr gut präsentiert, das ist für Sie der Mittelpunkt der didaktischen Frage. Im **Seminar** habe ich Sie im Zusammenhang mit den verschiedenen Fällen oder auch jetzt, was ich im Gedächtnisprotokoll zu Ihrem Fall gelesen habe, nicht als jemanden erlebt, für den die Menschen oder die Beziehungen der Menschen eine sehr zentrale Frage ist, was das Lernen betrifft, sondern die Frage ist: 'Wie machen die sich den Stoff zu eigen? Und zwar möglichst effizient!' Also ich denke, man kann unter Pädagogen oder Didaktikern ja auch noch diese andere Seite sehen, wo's ja auch Didaktiker gibt oder Ausbilder gibt oder Pädagogen, die sagen: 'Das ist für mich die zentrale Frage und nicht die Stoffvermittlung.' .. Das sehen Sie anders?“

KI: „Ich meine, die Pädagogik und die Rhetorik, das ist so ein Punkt. Ich habe darüber schon viele Seminare gemacht, denn in der Erwachsenenbildung kann man also ohne pädagogische Ausbildung arbeiten. Das ist also nur in der Erwachsenenbildung möglich. Und ich sehe es oft, wie es da mangelt. Da werden Unterlagen klein und lediglich als schwarz-weiß Abzüge an die Tafel geworfen ohne daß da 'was Buntes zu sehen ist. Für die hinteren Schüler gar nicht mehr lesbar. Es wird nur mit weißer Kreide gearbeitet, kein buntes Tafelbild. Die Vorbereitung, an der mangelt es oft, es wird d'rum herumgeredet, net, um den Brei. Ach, das Schlimmste ist, wenn jemand glaubt, er kann zeichnen, der selber gar nicht **zeichnen** kann. Auch diese Fälle gibt es. Die Leute haben da überhaupt keine Selbsteinschätzung und jeder hält sich für gut, ja. Aber Tatsache ist, daß die Schüler, ich mein', man kriegt ja auch manchmal so 'n Feedback, ja? Alle sind einig: Sie lernen bei mir sehr viel. Sie wissen auch, daß sie sich nichts erlauben können, daß ich strenger bin wie manche anderen, denen sie ja auf dem Kopf herumtanzen dürfen, was mir wieder nicht gefällt, ne? Und d'rum war des schon für mich in dem Seminar auch wichtig, daß man die Normen nicht so streng sehen muß, net, weil ich ein bißchen strenger bin in der Richtung. Aber das Ziel ist es nun mal, daß die hier 'was lernen. Und ich hab' immer gute Beteiligung und gute Ergebnisse und gelernt wird wirklich 'was und oft und oft höre ich dann von Ehemaligen: 'Mei, Herr Klein, wir haben so viel gelernt bei Ihnen!' und: 'Schön, ich kann viel mehr, wie der mit der gleichen Ausbildung, der da und da hergekommen ist.' Also, ich krieg viel Bestätigung, daß es richtig ist. Die Leute mit viel Stoff, naja, und daß man's auch gut bringt, mit Eselsbrücken versehen, markant eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens. Das kann man eben, glaube ich, sehr schön machen. Ja?“

J: „Sie sagen, eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens, zum Beispiel?“

KI: „Ja, zum Beispiel, bautechnisch ist es ja immer, ich kann erzählen, warum der Putz abgefallen ist, weil in der obersten Schicht zu viel Zement drinnen war, es soll ja so und so richtig aufgebaut

sein, net? Und das kann ich immer wieder anhand von Beispielen bringen. .. Und eben, das wär' auch so ein Punkt, der mich so bei Seminaren immer wieder interessiert, da kann man eigentlich nie genug tun. Einmal, daß man im Kurs eine schön harmonische Stimmung hat, daß es frei ist von Spannungen, denn eines steht fest: Wenn die Leute nicht wollen, mag der Lehrer auch nimmer. Jetzt macht der sozusagen einen Unterricht nach Vorschrift. Schlampig, gibt sich keine Mühe. Dadurch reagieren die anderen noch schlampiger, unwilliger, net, geben ihren Unmut so versteckt zu erkennen. Das eskaliert sich dann, leiden tun beide d'runter, net? Der Lehrer wird ausgebrannt, wie es so schön heißt, geht dann mit fünfzig in Rente, er kann wirklich nicht mehr. Und die Schüler gehen auch nicht gerne in den Unterricht. Die Krankheitsrate wird höher, sie bleiben daheim und gelernt haben sie im Endeffekt nur die Hälfte von dem, was sie hätten lernen können, bei einem guten Klima. " ..

J: „Wenn ich jetzt an Ihre Umschüler denke, mit denen Sie hier arbeiten, also weil Sie vorhin davon sprachen, also wichtig ist ja auch, das Lernen so zu gestalten, daß die Themen oder die Probleme, mit denen ich arbeite, etwas mit dem Leben zu tun haben. Im Baubereich kann man das sehr schön ..“

Kl: „Ja, das ist gut zur Motivation.“

J: „Die Umschüler, mit denen Sie arbeiten, haben ja auch noch zum Teil andere Probleme, die jetzt zunächst gar nicht fachlicher Art sind, sondern weil sie körperlich oder psychisch auch behindert sind. Sie haben diese persönliche Seite der Menschen, haben die auch etwas mit dem Lernen zu tun?“

Kl: „Hmm, natürlich beeinflusst das Lernen die Probleme, aber da habe ich keinen Zugang dazu. Da habe ich keinen Zugang. Erstens ist das Verhältnis nicht so kameradschaftlich, ich glaube, das hat schon zwei, drei Ursachen. Einmal aufgrund meiner Autorität, zum Zweiten auf Grund des Altersunterschiedes, ich bin viel älter als die meisten der Schüler, Durchschnittsalter dreiundzwanzig, und dann suche ich das auch nicht. Wo käme ich da hin? Wir haben bei uns psychisch Kranke, net, das würde ausarten, da fehlt mir die Kompetenz, um den zu beraten. Ich will doch bei dem nicht noch 'was kaputt machen! Wir haben einen sozialen Dienst, wir haben einen psychologischen Dienst, wir haben auch ein paar Psychologen hier im Haus, ja, da halte ich die für kompetent und zuständig, daß die sich an die wenden. Obwohl die sind dort heillos überfordert. Die haben auch nicht die Zeit, weil, wenn der seine Probleme hat - ein junges Mädchen bricht gleich in Weinen aus, die erzählt, ne, das kommt schon vor, die erzählt mir jetzt, daß sie mit ihrem Mann so Probleme hat, es ist wieder die Scheidung im Gespräch. Naja, da versuche ich, sie schon ein bißchen aufzurichten. Aber, ich schicke sie auch nicht zum Psychologen, weil ich weiß, die haben nicht die Zeit dafür.“

J: „Sie schicken sie nicht zum Psychologen?“

Kl: „Nein, nein.“

J: „Haben Sie ab und zu mal Kontakt, sagen wir mal, zum Sozialdienst oder zum Psychologen?“

Kl: „Eigentlich, eigentlich nicht. Nein. ...“

J: „Vielleicht noch mal, Herr Klein, kurz zum Arbeitsmodell zurückkommend. Wir sprachen jetzt über den Verstehenszusammenhang oder was es heißt, einen Fall zu verstehen. Das heißt also, ihn von verschiedenen Perspektiven, Sichtweisen zu begreifen, ihn auszulegen. Der Mittelpunkt eines Falles ist natürlich der Fallerzähler. (Kl: Ja.) Um den geht es ja. Um dessen Sichtweisen, um den Fallerzähler auch zu verstehen, aber auch die anderen Personen, die in seiner Geschichte vorkommen, daß es ja für deren Verhalten möglicherweise auch gute Gründe gibt, daß sie so handeln und nicht anders, so wie in Ihrem Fall mit dem Herrn Marx, der sich Ihnen ja weitgehend untergeordnet hat, am Schluß aber offensichtlich Ihnen eben noch eine auswischen wollte ..“

KI: „Eine Bombe.“

J: „Also, der hatte ja auch offensichtlich Gründe, daß er so gehandelt hat und nicht anders. Aber worum es eben geht, in jeder Fallgeschichte, wie auch immer die Thematik aussieht, ist die Person des Fallers selbst, das Subjekt, sagen wir, seine Deutungen und Sichtweisen. Das heißt, daß diese Art zu arbeiten, mit diesem Konzept, immer ein sehr personennahes, auf die Person des Fallers zentriertes Lernkonzept oder Bildungskonzept darstellt. Ist das in Ihren Augen eine Form des Lernens, mit der Sie 'was anfangen können oder wo Sie sagen: 'Ja, im Grund genommen ist es mir zu wenig systematisiert und zu wenig in einer stärker auf Theorie bezogenen Form der Vermittlung, der Lernvermittlung gestaltet?'"

KI: „Nein, eine Form des Lernens war es nicht für mich, net? Das war so ein Aha-Effekt, net, der Erich Hof, der hat das ganz schön durchschaut, der hat mir genau zugesagt, wie ich mich da fühlen müßte und daß der noch 'ne Bombe geschmissen hat, als er zum Schluß ging, weil ich ihn ja doch unterdrückt habe oder sowas, das habe ich eingesehen. Recht hat er, net, ja. Aber, eine Form des Lernens, ich meine, das kann ich so nicht erkennen.“

J: „Also, das heißt, Sie haben **nichts** gelernt aus Ihrem Fall?“

KI: „Na, aus dem Fall nicht. Aus dem Fall nicht. Ich habe vielleicht mehr Verständnis gekriegt, warum er das gemacht hat, net, der Marx. Aber daß ich 'was gelernt hätte, ja, ja, eigentlich weniger.“

J: „Also, das heißt, auch zu verstehen, warum jemand dieses und jenes tut, und zu lernen dabei oder zu erfahren dabei, wie man das lernt, das zu begreifen, warum jemand so handelt und nicht anders handelt, das hat für Sie im eigentlichen Sinne noch nichts mit Lernen zu tun?“

KI: „Nein, weil das ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr, und des dann der Geschäftsleitung meldet, des ist eine Charaktersache, das war ein einwandfreier Lügner, ja? Und was soll ich da groß lernen d'raus? Ich mein', ich sehe daraus, daß wir solche Leute eben bei uns haben, aber des wußte ich immer schon, net, daß die nicht einwandfreien Charakters sind alle. Weil so eine Umschulung ist ja ein soziales Netz, wir haben auch welche, die Kriminelles auf dem Kerbholz haben, net? Manche haben Drogen, ach, es wird jede Woche dreimal am Parkplatz ein Auto ..“ [Die erste Seite der Kassette ist hier zu Ende.]

J: „...wie stark Ihre eigenen Anteile sind, die in dieser Geschichte stecken, (KI: Ja, ja.), weshalb ein anderer so handelt, wie er jetzt in Ihrem Fall ja gehandelt hat.“

KI: „Das ist mir klar, mit so'nem Kurs bin ich auf ein Jahr oder auf zwei Jahre ganz eng verschweißt. Wenn ich Probleme habe und am Montag mißgelaunt bin, leidet der ganze Kurs darunter und das wird immer so sein. In einer Klasse habe ich die Macht, net, ich bestimme, was besprochen wird, mein Ton, wenn er aggressiv ist, ducken sich alle, net? Und ballen die Faust in der Tasche und das ist ja dann unschön. Man kann auch nicht immer alles wegstecken, man ist unterschiedlich. Andererseits ist die Stimmung, zum Beispiel am Montag, von den Leuten ganz zäh. **Furchtbar** zäh, da kann man sich anstrengen wie man will, da sind die muffig. Während am Freitag kann ich zu einem sagen: 'Du krummer Hund!', dann lacht er noch d'rüber, ja? Aber am Montag würde er auf mich losgehen, net, das ist schon die Wochenendstimmung.“

J: „Das wissen Sie auf Grund Ihrer Erfahrung, da haben Sie Einsicht. Was jetzt **Ihren** Fall betrifft haben Sie einiges nicht gesehen oder wahrgenommen an Ihrer Person, an Ihrem Handeln dem Umschüler Ihres Falles gegenüber, so daß offensichtlich ja in der Fallarbeit Einsichten entstanden sind, jetzt in Ihrer Person, die für Sie neu waren, oder ist das falsch?“

Kl: „Nein, da sind nicht viele Einsichten entstanden, daß Schüler so reagieren, das wird immer wieder so sein. Das habe ich auch schon öfter erlebt, net, daß die einfach etwas behaupten, was gar nicht stimmt, aber das gibt's in jedem Beruf, net, da hat man solche und solche.“

J: „Ja Herr Klein, das heißt doch im Klartext: Sie betrachten das Seminar - aus guten Gründen - relativ kritisch, indem Sie sagen: 'Das hat mir einen Aha-Effekt (Kl: Ja.) an dieser Stelle gegeben, aber Wesentliches gelernt habe ich ..'“

Kl: „Nein, also zu meinem Fall habe ich also nichts Wesentliches gelernt, aber aus dem ganzen Seminar. Ich hab' erkannt, daß man die Normen nicht so eng auslegen soll und daß man mehr Toleranz hat, ich hab' auch hier einiges reorganisiert, wie ich's mir ja vorgenommen hatte: daß man die Kollegen mit einspannt, auch mit informiert, daß man seine eigenen Grenzen erkennt. Das Seminar war **schon** fruchtbar. Ahm, nur es waren sehr häufig die anderen Fälle auf Jugendliche zugeschnitten, die sind für unsere ..“

J: „Hat Ihnen die Arbeit zum Teil, vor allem an Ihrem Fall, auch Angst gemacht?“

Kl: „Angst? Nein! Nicht eine Sekunde!“

J: „Sie hatten auch keine Sekunde Angst, jetzt Ihren Fall einbringen zu wollen?“

Kl: „Nein, nicht eine Sekunde!“

J: „Also, aus der Sorge heraus, es könnte ja vielleicht zu tief gehen oder zu sehr auf Ihre Person sich beziehen?“

Kl: „Nein, nein, nein, nicht für eine Sekunde. .. Ich meine, so emotional habe ich das nicht mehr gesehen, net, das lag ja auch schon ein Weilchen zurück, das Ganze.“

J: „Naja, gut, aber ich meine, die Fallarbeit selbst, so wie sie dann in der Kleingruppe ja auch offensichtlich gelaufen ist, ich meine, das ist ja doch auch etwas sehr Persönliches oder auch Identitätsnahes, wenn Sie im Nachhinein sagen: 'Menschenskinder, der hat mich jetzt ganz schön durchschaut!'“

Kl: „Ja, ja gut, aber es sind Leute, die von berufswegen mich durchschaut haben, net? Gehemmter wäre man vielleicht, wenn ein Vorgesetzter mit dabei ist, wo man sagt, der tut aus dem heraus jetzt auf anderes **überleiten**, net, der sagt: 'Ja, einmal hat er den so unterdrückt, dann macht er das ja immer!' Net? Wo mir dann Schaden entstehen könnte. Dann würde ich mir des überlegen, einen Fall zu erzählen, in dem ich vielleicht nicht so gut abschneide, net? Aber ansonsten, in diesem Kreis hat mir das **überhaupt** nichts ausgemacht. Ich gehe ja davon aus, daß da nicht irgend jemand, selbst wenn mal etwas dabei wäre, net, was nicht ganz rein wäre, davon keinen Gebrauch machen kann in so 'nem Seminar.“

J: „Könnten Sie sich vorstellen, wieder mal ein solches Seminar zu besuchen?“

Kl: „Ja, ich wüßte sogar die Themen, die mich interessieren würden in so einem Seminar. Ja? Vor allem auch wegen dem Franz Kiesl, ich finde ihn ganz prima! Es hat mir natürlich etwas leid getan, daß ich beim zweiten Mal **nicht da war**, net? Weil es bestimmt schöner gewesen wäre, wenn die Gruppe wieder voll gewesen wäre, da bin ich überzeugt. Aber zum Beispiel eben, daß man Rhetorik, ja, Visualisieren, so Dinge, die man darstellen möchte, Konflikte vermeiden, net? Diese Dinge, die wir im Berufsleben für den Unterricht brauchen, der Umgang mit den Medien, da läßt sich auch vieles verbessern, net? Wie benutze ich den Overhead, wie groß muß die Schrift sein, wenn ich da noch - wir haben sechzehn Meter lange Räume, net, daß es auch der Hinterste noch lesen kann. Und auch das Tafelbild, ach da gibt es Dinge, ne? Wie lerne ich ..“

J: „Aber glauben Sie, daß man mit diesem Arbeitsmodell oder diesem Konzept solche Themen bearbeiten kann?“

KI: „Ja! Glaube ich schon! Weil, da würde man ganz bestimmt, indem einer auch eine Probe abgibt und man kritisiert wird, ihn vielleicht noch amal ganz kurz mit Video aufnimmt, ein paar Passagen, wo er sich selber erkennen kann, wo er den Aufbau eines Stichwortzettels sagen wir mal, sich einmal aneignen darf, wo er rhetorisch ein bißchen geschult wird und viele, die schon zehn Jahre 'was falsch machen, glauben immer, sie brauchen so 'was nicht mehr. Das würde ihnen gut tun.“

J: „Ja, aber, meine Frage zielte darauf ab, daß Sie ja daran interessiert sind, daß andere, also in dem Fall Seminarteilnehmer oder, in Ihrem Fall, Ihre Umschüler, **ganz bestimmte Dinge so und nicht anders lernen**. Also, es geht hier um die Aneignung von Eindeutigkeiten, von konkreten Fertigkeiten, sehr instrumentelle Dinge. Ich habe das fallorientierte Konzept eigentlich völlig anders interpretiert.“

KI: „Nicht zum Beispiel - es ist so: Ob ich jetzt einen Leittext habe oder einen Lückentext, ich habe festgestellt: Des taugt alles nix! Wenn ich das selber an die Tafel schreibe und mitschreiben lasse und zeichnen lasse, dann sitzt's immer am besten, net? Aber das habe ich erst durch **Erfahrung** so 'rausbringen müssen, des könnte ja einmal im Seminar gesagt werden, weil durch Erfahrung lernen ist ja oft der langsamere Weg, ja? Und eben, wenn ich schon einen Unterricht mache, wie packe ich ein neuen Thema an? In so einem Kreis könnte ja jeder zum Beispiel ein Thema kriegen, über das er nachher ein kleines Referat halten muß, net? Und dann so verschiedene Dinge, einen gescheiterten Stichwortzettel, den Satz, eine Rede sich aufbauen und solche Sachen müssen dann da dabei sein. Das müßte gehen. ...“

J: „Also, da könnten Sie sich vorstellen, wieder auch ..“

KI: „Ja, selbstverständlich, selbstverständlich.“

J: „.. an einem Seminar in dieser Form ..“

KI: „Ich bin nur, und deswegen hat man mich wahrscheinlich auch ausgewählt da hinzugehen, sehr kritisch. Ich will, wenn ich schon mal eine Fortbildung veranstalte, auch davon profitieren. Wenn es also jetzt, wenn die Thematik, sagen wir mal, eine Fehlanzeige ist, wenn sie nicht relevant ist für uns, dann suchen wir uns lieber ein anders Seminar, wo wir wirklich dann für **unser** Berufsbild auch profitieren. Und ich habe eben im Folgeseminar dann befürchtet, daß es wieder um Jugendliche geht und dergleichen und das ist nicht relevant für uns.“

J: „Obgleich, wie Sie vorhin sagten, ja auch **Parallelen** bestehen, es gibt ja auch gemeinsame Grundmuster des pädagogischen Handelns, unabhängig davon, in welchem pädagogischen Feld sich das Handeln abspielt.“

KI: „Net, wobei die Dinge, die ich jetzt gesagt habe, net, die hätten ja für uns viel mehr Priorität. Aber das paßt nicht auf die Ausbilder, weil die ja nur in der Werkstatt stehen, net? Die haben ja mit Unterricht nichts zu tun.“ ..

J: „Ja, ja, aber die Frage, zum Beispiel: 'Wie motiviere ich, ob das jetzt Auszubildende sind oder ob das erwachsene Menschen sind, wie motiviere ich? Was heißt das, motivieren? Was heißt steuern?' Frage: 'Soll man überhaupt, darf man überhaupt andere steuern?' Was heißt die Frage: 'Steuern, bezogen nun mal auf erwachsene Menschen?' Das spitzt sich dann ja nochmals zu. Kann ich, habe ich das Recht, als Ausbilder erwachsene Menschen beispielsweise wie kleine **Schüler** zu behandeln?“

Kl: „Ja, jetzt kommt des. Ja, das ist nämlich ganz ein Punkt, in dem der Ausbilder noch immer zu stark im Vordergrund steht. Da war ein Seminar mit dem Kiesel, diese Projektarbeit, diese ganze Erziehung zur Teamfähigkeit, also diese ganzen Schlüsselqualifikationen wurden herausgearbeitet, net? Das ist es auch, net? **Da**, da liegt es bei uns noch im Argen, hier im ganzen Haus, auch, net, daß man da 'was tut, in der Richtung. Andererseits, Schüler sind dermaßen unselbstständig und auch nicht bereit, sich selber 'was zusammenzusuchen. Aber mit dem leben wir auch, net? Das sind halt dann die Schlechteren in den Ergebnissen.“

J: „Naja, muß man vielleicht das auch klären, wie das geht.“

Kl: „Ja, ja.“ ...

J: „Ja, hätten Sie von sich aus noch etwas, das Sie mir gerne mit auf den Weg geben möchten?“

Kl: „Hm.“ ...

J: „Ich hätte noch eine Frage, was das Seminarende betrifft. Da hatten wir eine sogenannte Synopse erstellt, wenn Sie sich noch erinnern, wir haben die vier Fälle nebeneinander gestellt (**Kl:** Ja.) und haben unter verschiedenen Gesichtspunkten die Fälle miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten, Differenzen herausgearbeitet, also es ging sozusagen um verallgemeinerbare typische Erkenntnisse aus den bearbeiteten Fällen. Wie ist dieser Teil bei Ihnen angekommen?“

Kl: „Ich glaube, ich habe mir nur gedacht: 'Nein, wie wollen sie da irgendwie Parallelen heraus holen? Ich habe mich dann gewundert, daß man eigentlich aus einem Stoff, aus dem man nicht sehr viel herausholen konnte ... [Er lacht], so ungefähr ist mir das da vorgekommen. Nein, die ganze Arbeitsatmosphäre, die war sehr entspannt, die Teilnehmer waren eigentlich recht nett untereinander, net, es war ein schönes Arbeiten, ja das Ganze. .. Und wenn das Thema mal paßt, also, daß es nicht nur um Jugendliche geht, freue ich mich, wenn ich wieder dabei sein kann ... gar keine Frage.“

J: „Schön! Herr Klein, ich danke Ihnen recht herzlich für das Gespräch.“

Kl: „Keine Ursache!“

J: „Vielleicht sehen wir uns einmal wieder.“

Kl: „Ja, ja.“ [Beide lachen.]

7.4.3 Analyse des Deutungsrahmens von Herrn Klein mit Bezug zum Interview und zur Fallarbeit

Fallsituationen sind vom Fallerzähler gedeutete, im Kontext der bestehenden inneren und äußeren Strukturen konstruierte soziale Mikrowelten (subjektive Bedeutungskomplexe). Sie bündeln wie ein Brennspeigel die eigenartigen Seiten der erzählenden Person und lassen sie damit erkennen. In der Bearbeitung der Fallsituation im Modellseminar sowie im Interview werden diese Bündelungen, die Herr Klein vornimmt, als Deutungen und Bewertungen augenscheinlich: „...und wir haben ja leider auch Schüler dabei, die ein bißchen umschulungsunwürdig sind, ne, ja, des kommt schon einmal vor .. ein paar Prozent, die dann herum-schmarotzen“. Solche Sichtweisen und Interpretationen, d.h. Deutungen eines bestimmten Verhaltens von Umschülern (z.B. „herumschmarotzen“, „bummeln“, „blau machen“), sofern sie von Herrn Klein in **stereotyper Weise** verwendet werden, um sich selbst zu vergewissern (sich zu orientieren) und um selbstsicher handeln zu können (... herumschmarotzen.

Und dann versuch' ich die halt ein bißerl einzuspannen ..“), werden als **Deutungsmuster** bezeichnet. „Muster“ deshalb, weil diese (stereotypen) Deutungen als Ergebnis von (biographischem) Lernen in „fester Weise zur Person gehören“, d.h. nicht beliebig austauschbar oder veränderbar sind. Die Summe solcher (einzelner) Deutungsmuster bilden den **Deutungsrahmen** oder **Deutungshorizont**, innerhalb dessen sich Herr Klein bewegt, mit dem er sich also die soziale Welt insgesamt (gesellschaftliche Bedeutungskomplexe), im Detail seine Weiterbildungsstätte, seine Schüler, die Unterrichtssituationen, seine Kollegen, den Unterrichtsinhalt u.a.m. erschließt. Entsprechend dieser „Erschließungen“ wird er auch handeln.

Die subjektiven Deutungen, möglicherweise die Deutungsmuster sind ein wesentliches Verbindungsglied zwischen der „erzählten Welt“ zu Beginn der Fallarbeit und der Frage, was der Fallzähler am Ende der Fallarbeit als **Lernherausforderung** wahrnimmt und später am Arbeitsplatz im Handeln umsetzt. Deutungen, möglicherweise auch Deutungsmuster werden dadurch zu einem wesentlichen Bezugspunkt für Lernen im Rahmen fallorientierter Fortbildung. Fallarbeit ist unter diesem Aspekt nichts anderes als ein Angebot an den Fallzähler, seine **lebensgeschichtlich gewordene Art**, sich in der Welt zu orientieren, „die Welt“ zu sortieren, sie zu bewerten, sich dementsprechend in ihr zu verhalten und sein Handeln zu rechtfertigen, zu überprüfen, ggfs. neu zu definieren (= **Umlernen**) und entsprechend dieses Umlernens anders zu **handeln**. Weil sich das Umlernen je nach Fallkonstellation auf **lebensgeschichtlich entwickelte Deutungsmuster** beziehen kann, die das Subjekt nicht ohne besondere Gründe zur Disposition stellt, wird im Interview von einem „**subjektnahen Bildungskonzept**“, vor dem man möglicherweise sogar „Angst“ haben konnte, gesprochen.

Das Interview mit Herr Klein steht zunächst einmal für sich; es eröffnet jedem Leser eine Fülle an unterschiedlichen, eigenständigen Lesearten (Deutungen). Im folgenden geht es deshalb nicht darum, diese Offenheit im Zugang und im Umgang mit dem Gesagten zu beschneiden. Vielmehr soll mit (dem einseitigen) Blick auf den möglichen Zusammenhang von Fallarbeit und Bildungswirkungen an die oben dargestellten **Lernchancen** erinnert und darauf beim „Lesen“ des Interviews Bezug genommen werden. Es soll also - mit aller Vorsicht - gefragt werden, ob sich Veränderungen in einzelnen, thematisch umrissenen Deutungen oder in Deutungsmustern von Herr Klein erkennen lassen, die auf „Bildungswirkungen“ durch die Arbeit an seinem „Fall“ bzw. an den übrigen „Fällen“ im Modellseminar hinweisen.

7.4.3.1 Handlungssouveränität - Kompetenz - Integrität

- * *„... ich habe zwanzig Jahre hier so mit die Abteilung aufgebaut, geführt und mit guten, guten Leistungen ..“*
- * *„Also, ich krieg' viel Bestätigung, daß es richtig ist, die Leute mit viel Stoff, na ja, und daß man's auch gut bringt, mit Eselsbrücken versehen, markant eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens.“*
- * *„.. es ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr!“*

Die Auseinandersetzung mit seiner Fallgeschichte war für Herrn Klein ein Blick in seine Vergangenheit als Lehrer, mit der er eigentlich schon abgeschlossen hatte und die er im Modellseminar nur deshalb zur Verfügung stellte, weil dies zu den Spielregeln der Seminare

gehörte und er sich damit an die Erwartungen der Seminarleitung anpaßte: „Ja, ja, mei, der Fall, wie g'sagt, war für mich schon Vergangenheit, ich hab' des mal erzählt, weil man ja aus der Berufsebene so 'nen Fall bringen sollte ..“. Diese Vorentscheidungen in Frage zu stellen, wäre in seinem Sinne „unloyal“ gewesen.

Obwohl die Fallsituation in der Berufsbiographie von Herrn Klein ein **be-merkens-wertes** Ereignis darstellte, wird im Interview deutlich, daß sich Herr Klein von diesem Ereignis zwar kurzfristig berühren (ärgern), jedoch in seiner Deutung der Konfliktzusammenhänge und damit in seinem (damaligen und heutigen) Handeln nicht irritieren ließ: „Diese Fälle ärgern mich immer, die freuen mich nie, aber ich betrachte das als Bestandteil meiner Arbeit, die wird's immer geben, ne, nächstes Mal kommt 'was anderes, ja?“. Für Herrn Klein war der Vorfall ein Teil seines Berufsschicksals, gegen das er mehr oder weniger machtlos war und in Zukunft auch sein wird.

Als „Fall“ war der Konflikt im Sinn- und Deutungshorizont von Herrn Klein eindeutig kategorisiert und abgelegt: das Verhalten von Herr Marx war für Herrn Klein moralisch minderwertig: „... diese Person hat sich in meinen Augen unsozial und schmarotzerhaft verhalten. Das ist eine Person, die ich als Mitarbeiter **nie akzeptieren** würde, das war ein Schüler, net, der mir aufgedrängt wurde.“. Sich mit diesem Schüler ernsthaft auseinandersetzen zu sollen, gar aus der Auseinandersetzung mit ihm für sich selbst Lernnotwendigkeiten ableiten zu sollen, diese Deutung der Fallsituation lag außerhalb des Deutungshorizontes von Herrn Klein: „Nein, weil das ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr, und des dann der Geschäftsleitung meldet, des ist eine Charaktersache, das war ein einwandfreier Lügner, ja? Und was soll ich da groß lernen d'raus?“.

An dieser zentralen Definition der Situation durch Herrn Klein hat auch die Fallbearbeitung nichts geändert. Das Interview macht zwar deutlich, daß er den in der Fallbearbeitung hergestellten Zusammenhang zwischen der „Lüge“ und seinem eigenen Verhalten annehmen konnte: „... ich mein' **schon**, daß man des so, daß ich zuviel Druck ausgeübt habe, net, und daß er eben dann noch eine Bombe geworfen hat, indem er also dann diese Behauptung bei der Geschäftsleitung so aufgestellt hat ..“, der darauf aufbauenden Deutung, durch Marx' „Lüge“ möglicherweise einen Hinweis auf veränderungswürdige Seiten seines eigenen pädagogischen Handelns bekommen zu haben, jedoch keinen durchgreifenden Sinn abgewinnen kann. Dieser möglichen Deutung stellt er seine **Selbstdefinition** von **moralischer Integrität**: „... es war ja nicht wahr!“, (uneingeschränkter) **Kompetenz**: „... und meine Fachkompetenz, die wird anerkannt ..“ und **Handlungssouveränität**: „... weil diese Fälle so, ich mein', das ist momentan gravierend, wenn's eintrifft, man ärgert sich, wie das so in der Natur ist. Nach zwei, drei Tagen spätestens hat man das so ein bißerl, ist das abgeklungen und dann beschäftigt's einen nur noch vielleicht irgendwann einmal kurz in der Erinnerung, sonst nicht mehr“, entgegen. Dieses Deutungsmuster wurde durch die Fallarbeit nicht erreicht. Die Auseinandersetzung mit seinem Fall wurde für Herrn Klein zum bloßen Gedankenspiel, das zwar zu „richtigen“ Einsichten führte¹, bei dem man auch die Professionalität der Fallberater erkennen konnte², das letztlich jedoch nur äußerlich blieb und damit der persönlichen (Lern-) Bedeutsamkeit entbehrte: J: „Also, das heißt, Sie haben **nichts** gelernt aus Ihrem Fall?“ KI: „Na, aus dem Fall nicht, aus dem Fall nicht.“

¹ „... ich glaub' **schon**, daß man des so, daß ich zuviel Druck ausgeübt habe, net, und daß er eben dann noch eine Bombe geworfen hat, indem er also dann diese Behauptung beim Vorstand so aufgestellt hat ..“

² „... der Herr Hof .. der hat eigentlich ganz gut argumentiert, ne, **messerscharf**, sagt man da. Das hat mir schon imponiert.“

7.4.3.2 Pädagogische Grundwerte - Deutung des Lernens - Beziehungen im Bildungsprozeß

* „Alle sind einig, sie lernen bei mir sehr viel. Sie wissen auch, daß sie sich nichts erlauben können, daß ich strenger bin wie manche anderen, denen sie ja auf dem Kopf herumtanzen dürfen, was mir wieder nicht gefällt, ne?“

Die Umschulung von erwachsenen Menschen ist für Herrn Klein eine Herausforderung auf zwei unterschiedlichen Ebenen: der methodisch-medialen Ebene, insbesondere hinsichtlich der „lernerfreundlichen“ Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, sowie auf der Ebene von Verhaltensnormen, die Herr Klein definiert und deren Einhaltung er überwacht und sanktioniert. Auf der methodisch-medialen Ebene wird er im Interview als ein Dozent erkennbar, der sich, als Seiteneinsteiger in die Erwachsenenbildung und als Ergebnis seiner vielfältigen Lernbemühungen, zu einem kompetenten „Stoffaufbereiter“ und „Stoffvermittler“ entwickelte. Er weiß um lernerleichternde „Eselsbrücken“ und die motivationsstützenden Effekte des Problem- und Anwendungsbezugs von Aufgaben: „... daß man's auch gut bringt, mit Eselsbrücken versehen, markant eingebettet in irgendwelche Probleme des Lebens.“ Er kennt die Wichtigkeit „kleiner Spielräume“ für die lernenden Erwachsenen, er respektiert Prinzipien der Anschaulichkeit und der Berufsbedeutsamkeit bei der Stoffauswahl und Stoffdarbietung und er weiß um die lernunterstützende Bedeutung von kompetenter Foliengestaltung und eines gelungenen Tafelanschriebs: „Da werden Unterlagen klein und lediglich als schwarz-weiß Abzüge an die Tafel geworfen, ohne daß da 'was Buntes zu sehen ist. Für die hinteren Schüler gar nicht mehr lesbar. Es wird nur mit weißer Kreide gearbeitet, kein buntes Tafelbild.“ Er ist routiniert im Umgang mit Prüfungsaufgaben und weiß auch „erfolgreich“ mit jenen Schülern umzugehen, die mit seinen Prüfungskorrekturen nicht unbedingt einverstanden sind: „Wenn die merken, daß kein Nachgeben ist und nichts Besseres 'rauskommt, dann kommen die auch bald nicht mehr.“

Dieser Seite seiner pädagogischen Tätigkeit gilt sein ganzes Interesse, sie ist für ihn die einzig sinnvolle, die einzig denkbare. Sie fußt auf einem **Grundverständnis von Lernen**, das auf die **Wissenseite** des Lernens zentriert und begrenzt¹ ist: „Aber das Ziel ist es nun mal, daß die hier 'was lernen. Und ich hab' immer gute Beteiligung und gute Ergebnisse und gelernt wird wirklich 'was und oft und oft höre ich dann von Ehemaligen: 'Mei, Herr Klein, wir haben so viel gelernt bei Ihnen!' und: 'Schön, ich kann viel mehr, wie der mit der gleichen Ausbildung, der da und da hergekommen ist.'“

Diese Definition von Lernen wendet Herr Klein auch auf sein eigenes Lernen an: **KI:** „Nein, eine Form des Lernens war es nicht für mich, net? Das war so ein Aha-Effekt, net, der Erich Hof der hat das ganz schön durchschaut, der hat mir genau zugesagt, wie ich mich da fühlen müßte und daß der noch 'ne Bombe geschmissen hat, als er zum Schluß ging, weil ich ihn ja doch unterdrückt habe oder sowas, das habe ich eingesehen. Recht hat er, net, ja. Aber, eine Form des Lernens, ich meine, das kann ich so nicht erkennen.“

J: „Also, das heißt, Sie haben **nichts** gelernt aus Ihrem Fall?“

KI: „Na, aus dem Fall nicht. Aus dem Fall nicht. Ich habe vielleicht mehr Verständnis gekriegt, warum er das gemacht hat, net, der Marx. Aber daß ich 'was gelernt hätte, ja, ja, eigentlich weniger.“

¹J: „... diese persönliche Seite der Menschen, haben die auch etwas mit dem Lernen zu tun?“ **KI:** „Hmm, natürlich beeinflußt das Lernen die Probleme, aber da habe ich keinen Zugang dazu. Da habe ich keinen Zugang.“

J: „Also, das heißt, auch zu verstehen, warum jemand dieses und jenes tut, und zu lernen dabei oder zu erfahren dabei, wie man das lernt, das zu begreifen, warum jemand so handelt und nicht anders handelt, das hat für Sie im eigentlichen Sinne noch nichts mit Lernen zu tun?“

Kl: „Nein, weil das ist ja eine Charaktersache, ob ich über jemanden eine unwahre Behauptung aufstelle, es war ja nicht wahr, und des dann der Geschäftsleitung meldet, des ist eine Charaktersache, das war ein einwandfreier Lügner, ja? Und was soll ich da groß lernen d'raus?“

Wenn Klein über für ihn interessante und wichtige Weiterbildungsthemen reflektiert, fallen ihm deshalb eine Fülle an Themen und auch didaktische Konzepte ein, die auf die Förderung der Fähigkeit zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten zugeschnitten sind. Diese eindeutige Festlegung pädagogischer Tätigkeit auf das Inhaltliche und die sich daraus ableitenden Prioritäten für die pädagogische Fortbildung von Dozenten bestimmten deshalb auch die Erwartungen von Herrn Klein an das Modellseminar. Diese wurden durch das fallorientierte Fortbildungskonzept enttäuscht². Für Herrn Klein war es deshalb gut begründet, daß er den zweiten Teil des Seminars nicht wahrnahm. Er machte damit deutlich, daß die Arbeit an seiner Fallgeschichte dieses zentrale pädagogische Deutungsmuster nicht erreicht, schon gar nicht verunsichert oder gar in Frage gestellt hatte. Dies wäre die Voraussetzung dafür gewesen, daß er die Fallarbeit auch hinsichtlich ihre Chancen für die von ihm ausgeblendeten Seiten pädagogischer Tätigkeit hätte verstehen und damit schätzen lernen können - mit der möglichen Konsequenz, an dieser für ihn neuen Seite pädagogischen Aufgabenverständnisses im zweiten Seminareil arbeiten zu wollen.

Die Zentrierung pädagogischer Tätigkeit auf das Inhaltliche hat die **Abspaltung der subjektiven Seiten und der sozialen Anteile an kognitiven Lernprozessen**, so wie sie Herr Klein favorisiert, zur Folge. Diese Abspaltung hat im Arbeitszusammenhang von Herr Klein zwei Seiten. Die erste Seite ist **struktureller Art**, indem an der Umschulungsstätte psychologisches Beratungs- und Betreuungspersonal arbeitet, das den Lehrkräften „den Rücken für die Inhaltsvermittlung frei halten soll“. Hier drückt sich die gesellschaftlich gewollte Abspaltung der dysfunktionalen Seiten der Subjekte aus dem Produktionszusammenhang³ aus. Mit Herrn Klein als Person hat dies nur bedingt etwas zu tun.

Daß Herr Klein auf diese Struktur im Prinzip einerseits nicht zurückgreift, andererseits die dahinter stehende Einsicht in die Notwendigkeit, mit Umschülern, die sich in einer besonders schwierigen Lebenssituation befinden, eine besondere **Beziehungsqualität** aufzubauen, negiert, ist allerdings **seine** Entscheidung und damit ein Hinweis auf jene Seiten seiner Person⁴, die das Emotionale, Subjektive und Soziale aus der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen abspalten: „... da habe ich keinen Zugang dazu. Da habe ich keinen Zugang. Erstens ist das Verhältnis nicht so kameradschaftlich, ich glaube, das hat schon zwei, drei Ursachen. Einmal aufgrund meiner Autorität, zum zweiten auf Grund des Altersunterschiedes, ich bin viel älter als die meisten der Schüler, Durchschnittsalter dreiundzwanzig, und dann suche ich das auch nicht. Wo käme ich da hin?“

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Im Interview macht Herr Klein deutlich, daß er die spezifische Eigenart des fallorientierten Konzeptes nicht erkennen konnte. Seine auf das Kognitive fixierten pädagogischen Deutungsmuster verstellen ihm den Zugang zur Andersartigkeit des Konzeptes. Anders ausgedrückt: Er stülpt dem Konzept **seine** Deutung pädagogischer Tätigkeit über und verändert damit das Konzept in einer Art und Weise (z.B. in Richtung videogestützter Rhetorikseminare), die er dann wieder für sein eigenes Lernen für interessant erachten kann. Die diesbezüglichen Passagen im Interview sind ein markantes Beispiel für das, was man als „Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ bezeichnen kann.

³ Hier definiert als „Herstellung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen“.

⁴ Dies ist der **individuelle Anteil** von Herr Klein an der Abspaltung dieser Themen.

Herr Klein bringt die personale, emotionale und soziale Seite des pädagogischen Prozesses mit der oft schwierigen psychischen Situation von Umschülern in Verbindung: „Wir haben bei uns psychisch Kranke, net, das würde ausarten, da fehlt mir die Kompetenz, um den zu beraten. Ich will bei dem nicht noch 'was kaputt machen! Wir haben einen sozialen Dienst, wir haben einen psychologischen Dienst, wir haben auch ein paar Psychologen hier im Haus, ja, da halte ich die für kompetent und zuständig, daß die sich an die wenden.“ Mit klarem Blick für Kompetenz und Zuständigkeit verweist er solche Umschüler an die dafür zuständigen Fachkräfte. Mit dieser Dramatisierung des Personalen und Sozialen verschafft er sich jedoch auch gleichzeitig eine rationale Begründung dafür, diese Seite **insgesamt** aus seinem pädagogischen Deutungshorizont auszublenden.

An dieser Abspaltung hat auch die Arbeit an seinem Fall nichts geändert. Die Fallarbeit war zwar ein Angebot an Herrn Klein, den Fallkonflikt als eine Auseinandersetzung im Modus gegenseitiger Verletzungen zu verstehen, indem das Personale, das Emotionale und das Soziale über das Fallverstehen hereingeholt und in seiner Begründetheit für das (ganzheitliche) Verstehen pädagogischer Prozesse erkennbar wurde - daraus Konsequenzen für die Gestaltung von Lernsituationen für Erwachsene zu ziehen, dies konnte von Herr Klein nicht angenommen werden.

Die **Beziehungen**, die Herr Klein aus seiner herausgehobenen Position zu Kollegen und Schülern gestaltet, werden von ihm vor allem über **Normsetzungen** definiert. Diese haben gegenüber Schülern verschiedene Ausprägungen: Normen für den Umgang mit dem Lerninhalt („schlampiges Zeichnen“), Normen für das Verhalten im Unterricht („bürogerechtes Kleiden“), Normen im Zusammenhang mit der Hausordnung sowie Normen für die gesamte Lebenssituation („Lernen“ und nicht „Schmarotzen“). Gegenüber den Kollegen verfißt er Normen für das „effektive Arbeiten“ bzw. für das Arbeiten im „Gleichklang“ (gleich Korrigieren). Herr Klein scheint es sich zur besonderen Aufgabe gemacht zu haben, an der Entwicklung solcher Normen, an deren Kontrolle und an der Sanktionierung bei Normverletzungen mitwirken zu wollen.

Die Adressaten der Normsetzungen haben aus der Sicht von Klein nur die Wahl, sich den Normen entweder vorbehaltlos anzupassen oder zu riskieren, von Klein sanktioniert zu werden („a bißl einspannen“, „auf die Zehen treten“, „rausschmeißen“)¹. Herr Klein hierarchisiert auf diese Weise die Beziehungen, in denen er lebt, er spielt das Machtspiel, indem er seine Kontrahenten zu einem Verhalten zwingt, das diese in der jeweiligen Situation so nicht wollen. Daß er diese Seite seines Handelns nicht reflexiv einholt, macht seinen Umgang mit sozialer Macht für die Betroffenen riskant: „... daß ich da eigentlich so viel Macht habe über ein Schicksal - ich hab' das nie so empfunden, so viel Macht ahm hab' ich gar net, aber vielleicht hab' ich's **doch**, ne, man empfindet das ja manches Mal net, ich erschreck' ja selber manches Mal phh wenn ich 'ne Bemerkung mache, die ich längst vergessen habe, und der Schüler kommt nach Wochen mit dieser Bemerkung noch einmal daher, da sehe ich doch, daß manches viel **gravierender** ist.“

Der von Herrn Klein gestaltete Umgang mit Kollegen und Schülern enthält durch seine Normsetzungen, die Über-Unterordnung, die Benotungen und anderen Formen des Abhängigmachens immer auch Herrschaft.² Klein mutet „seinem Schüler“ Marx zu, „seine in

¹ „Wenn jetzt einer kommt und ich habe zweiundzwanzig Jahre hier so die Abteilung mit aufgebaut, geführt und mit guten, guten Leistungen bei wenig Personal, ne, genau, so wortwörtlich, dann muß er gehen, wenn's ihm nicht paßt, da gibt's überhaupt nichts! Wenn ich in einen neuen Betrieb gehe, **muß** ich mich auch anpassen an die Gepflogenheiten, wie's läuft. Da gibt's nichts anderes.“

² Vgl. Meueler, E. 1994, S. 622

der Lebensbewältigung gewonnene Selbständigkeit für die Dauer der Lernarbeit aufzugeben.“¹ Herr Klein deutet diesen Teil seiner pädagogischen Arbeit in der Weise, daß er zu einer **normorientierten Erziehung Erwachsener** aufgefordert sei. Damit stellt er ein Subjekt-Objekt-Verhältnis in der pädagogischen Situation her. Seine Aufgabe sieht er dann vor allem darin, die von ihm gesetzten Normen durchzusetzen. In diesem Sinne ist sein pädagogisches Denken mit einem auf **Erziehung fixierten, erfolgsorientierten Deutungsmuster** unterlegt.

Mit Bezug zu den Schülern kann er dies u.a. mit dem alles überragenden Ziel, die Abschlußprüfung erfolgreich zu bestehen, begründen: *„Wir machen fortwährend Leistungsstandskontrollen, die sind härter als die Abschlußprüfung, und das darf nicht vorkommen, daß einer nicht besteht. Wenn der sich jetzt zwei Jahre plagt, Herr Valentin, und der fällt dann durch, dann geht's ihm selbst (...) verloren. Der ist gescheitert im Bekanntenkreis, der ist ja durchgefallen, ne? Jetzt könnte er ja noch einmal ein halbes Jahr anhängen .. für mich ist es auch nicht schön, wenn wir Durchfaller haben, d'rum versuchen wir das zu vermeiden und seit ungefähr zwanzig Jahren konnte ich das vermeiden.“* Die Normierungen des Verhaltens begründet er mit dem Hinweis, daß ihm die Schüler sonst *„auf dem Kopf herumtanzen“* würden, *„was mir wieder nicht gefällt.“*

Die Fallarbeit² eröffnete Herrn Klein die Chance, in seinem sozialen Lernen voranzukommen, indem er zu den Lernenden ein Subjekt-Subjekt-Verhältnis herzustellen versucht.³ Sie machte Herrn Klein das Angebot, über das Verstehen der (problematischen) Folgen dieser seiner Art, Beziehungen zwischen erwachsenen Menschen zu definieren, sich mit seinem Deutungsmuster auseinanderzusetzen und es zu überprüfen. Dies hat Herr Klein getan: *„Und d'rum war des schon für mich in dem Seminar auch wichtig, daß man die Normen nicht so streng sehen muß, net, weil ich ein bißchen strenger bin in der Richtung. Aber das Ziel ist es nun mal, daß die hier 'was lernen.“* Herr Klein rechtfertigt mit dieser Relativierung einerseits seine Art der Normsetzung im Rahmen des von ihm gedeuteten Lernanspruchs (als Prüfungserfolg) für Umschulungen, allerdings erweitert er die Toleranzbreite für die von ihm sanktionierten Normverletzungen: *„... daß man die Normen nicht so ernst nehmen soll, daß ich vielleicht ein bißchen toleranter, mehr Toleranz von mir selber (er lacht) jetzt erwarte und das auch nicht mehr so streng sehe wie vorher. Das ist zwar ein wichtiger Punkt, net, weil mit ein bißerl mehr Toleranz hat man auch im Kurs weniger Spannungen, weil des ist klar, wenn ich den Schüler wegen einer Kleinigkeit, die jetzt zwar in der Hausordnung festgeschrieben ist, gleich anfauche und von ihm die Einhaltung verlange, dann bin ich ja .. wenn ich's nicht verlange, bin ich wieder der gute Mann, net? Wobei ich durchaus keine Schlamperei aufkommen lasse, net, irgendwo sind schon Grenzen, aber man muß des nicht ganz so eng sehen. Das hat's mir schon gebracht.“* Er wägt die **persönlichen, sozialen und motivationalen Kosten** seiner Sanktionen nun klarer gegenüber dem von ihm erwarteten Gewinn der Normeinhaltung (*„keine Schlamperei“*) ab und entscheidet sich innerhalb jener Grenzen, die weiterhin er alleine definiert, eher für einen toleranteren Umgang mit den Normen: *„Einmal, daß man im Kurs eine schön harmonische Stimmung hat, daß es frei ist von Spannungen, denn eines steht fest: Wenn die*

¹ Meuler, E. 1994, S. 625. Klein wird möglicherweise die Lebenssituation des vom Arbeitsmarkt „sponsierten“ Herrn Marx so deuten, daß dieser durch den Verlust von Beruf und Arbeit seine einmal erworbene Selbständigkeit in der Lebensbewältigung wieder verloren hat, daß er durch die Umschulungsmaßnahme in den Zustand des „Heranwachsenden“ zurückgestuft wurde. Dies würde verstehbar machen, daß Herr Klein „seinen Schüler“ Marx so behandelt, wie dies in den überkommenen Traditionen des erzieherischen Umgangs mit Kindern und Heranwachsenden geregelt ist (auch und vor allem in den Schulen).

² Vgl. zu diesem Punkt auch das Interview. Der Interviewer versuchte vor dem Hintergrund seines entgegengesetzten pädagogischen Deutungsmusters Herrn Klein in eine reflexive Auseinandersetzung mit seiner Art, Beziehungen zwischen Erwachsenen zu definieren, zu ziehen - ohne Erfolg.

³ Vgl. Meuler, E. 1994, S. 625

Leute nicht wollen, mag der Lehrer auch nimmer. Jetzt macht der sozusagen einen Unterricht nach Vorschrift, schlampig, gibt sich keine Mühe. Dadurch reagieren die anderen noch schlampiger, unwilliger, net, geben ihren Unmut so versteckt zu erkennen. Das eskaliert sich dann, leiden tun beide d'runter, net? Der Lehrer wird ausgebrannt, wie es so schön heißt, geht dann mit fünfzig in Rente, er kann wirklich nicht mehr. Und die Schüler gehen auch nicht gerne in den Unterricht. Die Krankheitsrate wird höher, sie bleiben daheim und gelernt haben sie im Endeffekt nur die Hälfte von dem, was sie hätten lernen können, bei einem guten Klima.“ Herr Klein hat über die Fallarbeit und seine Teilnahme am Modellseminar sein normorientiertes pädagogisches Deutungs- und Handlungsmuster nicht verworfen, er hat es also nicht **verlernt** und z.B. durch ein dialogisch angelegtes, auf Verständigung mit den Umschülern setzendes Deutungsmuster, also ein **verständigungsorientiertes Deutungsmuster**, ersetzt - soweit gingen seine Lernbewegungen nicht. Was er indes zugelassen hat ist, sich innerhalb seines gewachsenen und für ihn sehr wohl begründeten Deutungshorizontes ein wenig zu bewegen, indem er die (toleranteren) Deutungs- und Handlungsweisen seiner Ausbilderkollegen - bezogen auf spezifische Themata (einzelne Normen der Hausordnung) - integrierte.

Daß das Ergebnis dieser „Lernbewegung“ indes auf sehr brüchigem Boden steht und das Lernen von Herr Klein in dieser Frage auch nicht aus einem spezifischen **erwachsenen-pädagogischen Begründungszusammenhang** abgeleitet wird, macht der folgende Interviewausschnitt deutlich: „Weil man aufgezeigt hat, daß ich vielleicht zu intolerant bin, in mancher Hinsicht, net, des, des schon. (J: Das schon.) Weil, wie ich schon g'sagt hab', daß man diese ganzen Betriebsnormen nicht so eng sieht, ja? Daß man die auch amal **ungestraft überschreiten** kann. Dann wird so'n Fall wahrscheinlich gar nicht so häufig auftreten, net, weil wenn die jetzt zum Zahnarzt gehen, sind sie den ganzen Tag weg, so wie bei dem Herrn Marx, dann bin ich ihm auch häufig auf die Zehen getreten. Beim nächsten Mal sag' ich: 'Des ist mir doch Wurst', ne, oder sag' ihm des auf eine andere Weise, ne? 'Also bleiben Sie doch so lange daheim, wie Sie wollen, ne? Ich brauch' Sie ja nicht!' Und also so gesehen wird's sicher 'was bringen und so Fälle gibt's immer. Jetzt in der heißen Zeit, ich hab' gebeten, daß die nicht mit freien Schultern in der Klasse sitzen, die Männer betrifft das nur, die Frauen nicht, die dürfen ruhig in ihrem Spaghettiträger sitzen. Ja, da ist auch amal einer zur Geschäftsleitung gerannt und hat g'sagt: 'Haben wir denn hier eine Kleiderordnung, wieso darf der Klein das sagen?', ne? Und dann kam auch die Geschäftsleitung, dann kam halt heraus, na, daß es schon so ist: 'Wir sind ein Büro und da braucht der nicht im Achsel-T-shirt d'rinsitzen, als wenn er jetzt am Sportplatz wäre.' Aber allein daß er hingelaufen ist und zu mir nichts gesagt hat, hat mich nicht gefreut, ne? Ja, so, aber das wird's immer geben, nicht, da, wo Menschen zusammenleben, ist das so.“ Herr Klein legt offen, daß er nach wie vor von der Schicksalhafterkeit solcher Konflikte ausgeht, daß er keine eigenen Anteile an der Konfliktentstehung und der Konfliktodynamik anerkennen kann, daß er sich deshalb von denjenigen, die seine Lern- und Verhaltensnormen nicht respektieren, fast trotzig abwendet und sich ihnen entzieht: „Ich brauch' Sie ja nicht!“ Hier wird ein Deutungs- und Verhaltensmuster deutlich, wie es für viele Eltern typisch ist, wenn sie auf Normverletzungen ihrer Kinder mit „Liebesentzug“ reagieren.

7.4.3.3 Perspektivenwechsel - Reflexivität - Wahrheit

* „... des ist dann so Pippifax, was sie dann daher bringen, net, und dann merkt man doch schon manches Mal, daß sie eben, weil sie nur in der Werkstatt sind, sich Probleme machen, wo's eigentlich gar keine gibt. (J: Also) Zum Beispiel des, des: 'Wie kann ich meine Auszubildenden motivieren, weil der Betrieb sie nicht übernimmt?' und so. Die Jammerei da, net?“

„Fallorientierte Fortbildung“ setzt an der Bereitschaft zum Wechsel der Perspektiven, mit denen eine Fallsituation betrachtet wird, an. Fallarbeit kann diese Fähigkeit fundieren bzw. weiterentwickeln. Im Wechsel der Perspektive erkennt der Fallenzähler die Begrenztheit der

eigenen Wahrnehmung und der Deutung der Fallsituation - als Voraussetzung, die eigenen Anteile an der Entwicklung der Konfliktsituation zu erkennen und sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Herr Klein konnte diese Seite des Konzeptes, dies macht das Interview deutlich, in seiner Begründetheit und in seiner Verankerung im Arbeitsmodell nicht erkennen, damit auch nicht anerkennen. Seine Sichtweise der (beschränkten) Relevanz anderer Problemkonstituierungen („Jammerei“) und das Insistieren auf seiner ursprünglichen Sicht seiner Fallsituation lassen erkennen, daß für ihn sein subjektiver Wahrnehmungs- und Deutungshorizont als alleiniger Maßstab für die „Wahrheitsfähigkeit“ von sozialen Situationen gilt.

Das Interview läßt insgesamt erkennen, daß ohne die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, zum Zulassen „subjektiver Wahrheiten“ im Umgang mit sozialen (Konflikt-) Situationen, zur Begründungsfähigkeit anderer Perspektiven und damit zur Relativierung der eigenen Deutungen und Bewertungen die Befangenheit im eigenen Sinn- und damit Deutungshorizont zur Gefangenheit in sozialen Situationen gerät - ohne Aussicht auf Entwicklung. Herr Klein kann deshalb Herrn Valentin in den Passagen des Interviews, in denen dieser solche Sachverhalte ins Gespräch bringen will, nicht verstehen.

7.4.4 Zur „Passung“ von Bildungskonzept und Subjekt

oder: Der Fall „Lüge“ im Spannungsfeld von Lernen und Bildung

* „Doch, wenn man mal überlegt, ich hab' schon 'was verwirklicht. Ich informiere über neue Lektüre, über neue Normen, ab und zu gebe ich auch mal einen Hinweis, wenn Schlampereien einreißen, ne? Ich habe versucht, dann 'was Besseres aufzuzeigen, ja?“

* „Aber daß ich 'was gelernt hätte, ja, ja, eigentlich weniger“.

„Fallorientierte Fortbildung“ stellt, wie jede Form der Weiterbildung, für die beteiligten Personen ein Bildungsangebot dar, das sie hinsichtlich seiner „Passung“ mit ihren Bildungserwartungen überprüfen und dann als autonome Subjekte entscheiden, ob und ggfs. auf welche Seiten des Konzeptes sie sich einlassen wollen und welche sie ausgrenzen. Die Annahme von Deutungsangeboten aus der Fallbearbeitung geschieht nur aus Einsicht in den Sinn, nicht wegen der diesbezüglichen Erwartungen der Fallberater an Herrn Klein oder institutioneller Lernzwänge. Die Annahme als **Aneignung** ist gesteuert von seinen Interessen an der Fallarbeit selbst und an den „Inhalten“ der Fallarbeit, sie hängt ab vom Erlebnis individueller Bedeutung der Fallbearbeitung. Herr Klein hat deutlich gemacht, daß die fallorientierte Fortbildung in vielerlei Hinsicht nicht auf seine Erwartungen als Lernender zugeschnitten ist - er zog daraus entsprechende Konsequenzen, indem er zum zweiten Teil nicht mehr erschien.

Es erscheint verführerisch, dieses Beispiel auf der Suche nach dem oder den „Schuldigen“ durchzuarbeiten, die dafür „verantwortlich gemacht“ werden können, daß sich das Bildungspotential des fallorientierten Fortbildungskonzeptes nicht entfalten konnte. Moralisationen verstellen jedoch den Blick für einen **verstehenden Zugang**, der weiterführender erscheint. Wenn man die „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer nicht der Naturwüchsigkeit der Verhältnisse überlassen will, wenn man Bildungsberatung und die Unterstützung des lernenden Subjekts ernst nimmt, dann kann es hilfreich sein zu verstehen, welche Sachverhalte zu dem in der Erwachsenenbildung sicherlich nicht untypischen Bildungsschicksal von Herrn Klein beigetragen haben, um daraus Konsequenzen für pädagogisches Handeln abzuleiten.

Die zu klärende Frage lautet: Weshalb passen das Bildungskonzept und Herr Klein offenbar nicht zusammen? Herr Klein gibt aus seiner Sicht eine deutliche Antwort auf diese Frage: *„Ja, von der Effizienz her, glaub' ich, solche Seminare, da erwarte ich nicht gleich, daß ich sofort eine hundertprozentige Effizienz erkenne. Aber, des war, glaub' ich, schon in Ordnung, des war halt nur des Thema, es ging um Jugendliche. Wir haben hier eben nur über Achtzehnjährige, ne, und unser Durchschnittsalter ist dreiundzwanzig Jahre, ja? Und alles, was da so gesagt war, des ging eigentlich an unseren Interessen vorbei. Des einzige, was aus der Erwachsenenbildung kam habe ja ich gebracht, ne, oder der Rosner, weil wir ja aus dem gleichen Betrieb kamen und die anderen haben halt nur mit den Jugendlichen zu tun, ne? Da geht's dann um den Jugendvertreter, der sich einmischt, net, und um die Berufsschule und um die Verbindung, die da besteht, und all die Dinge. Die sind unwichtig für uns. Das war auch der Grund, warum wir dann zum zweiten Seminar nicht mehr hingekommen sind, na, wir haben befürchtet, daß es a bißerl a Fehlanzeige ist für uns, weil es eben um Jugendliche geht.“*

Diese Erklärung von Herrn Klein für den Abbruch seiner Bildungsbemühungen betrifft einen wesentlichen Aspekt fallorientierter Fortbildung: die von allen Teilnehmern gemeinsam geteilte berufliche Erfahrungswelt, aus der die Fallsituationen stammen. Nur so entstehen entlang des Arbeitsmodells Fortbildungsperspektiven und -themen, die von den Teilnehmern als auf ihre eigene berufliche Situation transferierbar eingeschätzt werden. Herr Klein war dies im Modellseminar offenbar nicht in der erwarteten Weise möglich. Ob hier wesentliche Anteile der Fallberater am Scheitern des Bildungsprozesses von Herrn Klein liegen, die möglicherweise Hilfestellungen in diese Richtung hätte anbieten können oder gar müssen, soll hier nur als Frage aufgeworfen werden - sie läßt sich nicht weiter verfolgen. Dazu müßte man durch ein Transkript Einsicht in die Mikrowelt der Fallberatung haben. Eher läßt sich auf der strukturellen Ebene der Fallarbeit argumentieren, wenn man also die im Bildungskonzept strukturell angelegten Bildungszumutungen mit dem Erwartungshorizont von Herrn Klein in Beziehung setzt.

Die Darstellung der Fallsituation, die Rekonstruktion der Bildungsangebote an Herrn Klein durch die Fallbearbeitung sowie die Analyse des Interviews legen noch eine andere Sichtweise für die fehlende „Passung“ nahe; die von Herrn Klein selbst genannten Ursachen erscheinen dadurch als eher äußerlich; sie werden zu eher notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingungen für eine „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer. Gemeint ist hier die **Diskrepanz in den für pädagogisches Handeln zentralen Prinzipien und Wertsetzungen**, die sich bei Herrn Klein als Deutungsmuster zeigten und die im Fallkonzept als Bildungspotentiale grundgelegt sind. Herr Klein ist zwar in bemerkenswerter Weise weiterbildungswillig, aus der Vielfalt der Angebote interessieren ihn jedoch nur/vor allem jene Angebote, die seine Fähigkeiten zur Darbietung von Unterrichtsinhalten stützen und weiterentwickeln.

Letztere haben für Herrn Klein einen **hohen subjektiven Anwendungswert**. Dieser ist „Ausdruck einer Balance zwischen der Erweiterung und der Erneuerung eigener Realitätsdeutung und dem Schutz und der Sicherung des bisherigen „bewährten“ Welt- und Selbstbildes. Nicht der Abriß der Altbauten, die Sanierung durch Kahlschlag, ist unser Modell für Lernprozesse, sondern die Stück-für-Stück-Renovierung entlang der Wohnertfahrungen und Verbesserungsvorstellungen der Hausbewohner selbst.“¹ Herrn Klein's „Renovierungsarbeiten“ an seinem Selbstbild schließen nicht die Integration seiner didaktisch-methodischen Fertigkeiten in übergreifende pädagogische Begründungsmuster ein -

¹ Ziehe, Th. 1982, zitiert nach Siebert, H. 1994, S. 54

mit der möglichen Folge, den Stellenwert dieser Fertigkeiten im eigenen pädagogischen Denken und Handeln neu zu definieren und gegenüber anderen Rollenanforderungen begründet abzuwägen.

In dieser Weise repräsentiert Herr Klein einen in der Erwachsenenbildung bekannten **Typus des Erwachsenenlehrers**: „Die meisten Erwachsenenlehrer/-innen werden ihrer schon vorher erworbenen und beruflich angewandten Fachkenntnisse wegen angeheuert. Ganz auf sich gestellt, müssen sie meist ohne größere institutionelle Unterstützung zur Aufrechterhaltung ihres fachlichen wie pädagogischen Arbeitsvermögens individuell praktikierbare Lösungen suchen. **Unter dem Druck erfolgreich zu absolvierender Veranstaltungen reduziert sich für sie als pädagogische Autodidakten Pädagogik oft auf ein instrumentelles Wissen um bewährte Techniken effizienter Lehre**¹. Sie merken häufig bei der Beschäftigung mit didaktischer Literatur, daß Didaktik nichts Eigenständiges ist, sondern daß es anscheinend vor allem darauf ankommt, die zu lehrenden Sachverhalte verstehen und so zergliedern zu können, daß die ihrer Meinung nach zentralen Probleme, Gedanken und Einsichten deutlich werden. Sie machen die Erfahrung, daß diese Sachanalyse mit pädagogischem Blick ('Vermittlungsblick') geschieht und sich sehr schnell die zentralen Kategorien ergeben, von denen aus nach entsprechenden Voraussetzungen (Erlebnissen, Erfahrungen) bei den 'Teilnehmern' als Anknüpfungspunkten gefragt werden kann.“² So wie Herr Klein bemüht sich der „autodidaktisch vorbereitete Erwachsenenlehrer um Professionalität. Er verfügt über berufliches und systematisches Fach-Wissen. Er macht die Erfahrung, daß in der erwachsenenpädagogischen Veranstaltung, die für ihn ungewohnt und mitunter von Versagensängsten besetzt ist, für die lernenden Erwachsenen seine eigene fachliche Versiertheit von großer Wichtigkeit ist. Die Lernenden stellen oft genug im Verhältnis zu den anzueignenden Objekten (den sog. Lerninhalten)³ eine Schranke individueller Isolation fest. Im Lehrer beobachten sie jemanden, der offensichtlich diese Schranke nicht hat. Sie trauen ihm einiges zu und vertrauen ihm. Sie gehen den Weg zum anzueignenden Objekt über den Lehrer als Subjekt einer erkennbar geglückten Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt. Der Lehrer versucht seinerseits, bei den Lernenden Neugier auszulösen, ihnen Wege zu zeigen, wie sie selbst in die Lage kommen können, die Sache zu verstehen.“⁴

Diese von Meueler vorgenommene Typisierung von Erwachsenenlehrern, in der sich Herr Klein als Person mühelos wiederfinden läßt, läßt verstehen, daß Herr Klein's Fixierung auf die **instrumentelle Seite pädagogischen Handelns** ein Ergebnis seiner berufsbiographischen Entwicklung ist und im System der Erwachsenenbildung strukturell angelegt ist. Diese Einsicht schließt ein, daß Herr Klein sein lebensgeschichtlich erworbenes Grundverständnis pädagogischen Handelns nicht „ohne Not“ aufgeben wird. Er wird sich entsprechenden Zumutungen durch Personen oder durch Bildungskonzepte verweigern⁵, wenn es ihm nicht gelingt, den im Prozeß der Fallarbeit in den Blick genommenen „bislang noch fremden, unvertrauten und undurchschauten Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung Bedeutung für die Bewältigung sozialer Wirklichkeit, mithin einen Sinn⁶, zuzuschreiben.

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Meueler, E. 1994, S. 618

³ Einfügung durch die Verfasser.

⁴ Meueler, E. 1994, S. 618 f.

⁵ „Autodidaktisch erworbenes Wissen läßt auf der einen Seite ein Interesse daran entstehen, es ständig zu erweitern und anzureichern. Auf der anderen Seite schlägt dieses Weiterlernen-Wollen sehr schnell in Verweigerung um, wenn andere als selbsternannte Lehrer einen darüber belehren wollen, auf was es denn in Wirklichkeit ankomme. Um das Selbstkonzept und die mühsam erworbenen beruflichen Gewißheiten zu schützen, verschließt sich der versierte Autodidakt vor weitschweifigen sonderssprachlichen Analysen .. von Wissenschaftlern vor allem aufgrund der Befürchtung, daß sich angesichts der hier aufgestellten theoretischen Standards die eigene handgestrickte Praxis als fehlerhaft erweisen könnte“ (Meueler, E. 1994, S. 619). Fallarbeit dürfte sich für Herrn Klein in dieser von Meueler typisierten Weise darstellen.

⁶ Meueler, E. 1994, S. 616

Die Entscheidungen von Herrn Klein für oder gegen das **Lernen** sind die Entscheidungen eines autonomen Subjektes, dessen Lernoptionen Teil der „Spielregeln“ in der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft sind. Diese Entscheidungen sind den Erwachsenenbildungslehrern¹ prinzipiell nicht verfügbar, gleichwohl sind sie der Reflexion zugänglich. Lernen oder auch Nichtlernen läßt sich bewerten. Im Falle des Lernens bzw. Nichtlernens von Herrn Klein mag man z.B. die Frage stellen, welche Folgen das Nichtlernen von Herrn Klein für die von ihm unterrichteten Subjekte hat. Wenn sich in Kenntnis der Fallsituation und des Interviews mit Herr Klein Unbehagen einstellt, dann wohl deshalb, weil die Folgen der autonomen Entscheidungen über sein Lernen über das Handeln von Herrn Klein im Felde der Erwachsenenbildung real werden - real für andere Subjekte, im „Fall“ von Herrn Klein für Herrn Marx und andere Umschüler, die unter der von Herrn Klein herrschaftlich und macht-voll definierten Lehr-/Lernsituation (auch!²) leiden und sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln³ zur Wehr setzen.

Auch Herr Marx ist ein autonomes Subjekt. Unter den Bedingungen der Fallgeschichte, in der Herr Marx (verzweifelt?!) versucht, sein Arbeitsvermögen über berufliche Qualifizierung an die Arbeitsmarktbedingungen anzupassen, um das gesellschaftliche „Spiel“ auf dem Arbeitsmarkt (wieder) mitspielen zu können, ist er den pädagogischen Deutungs- und Handlungsmustern von Herrn Klein relativ schutzlos ausgeliefert - er wird von Herrn Klein als Subjekt „verzweckt“. Das Handeln von Herrn Marx kann als (kreativer?) Widerstand gegen seine Verzweckung durch Herrn Klein verstanden werden. In dieser Deutung fordert die Situation zur Parteinahme heraus, zur Parteinahme für die vom didaktischen Handeln von Herrn Klein betroffenen Subjekte, insbesondere für deren soziale Interessen und emotionalen Bedürfnisse.

Mit diesem Bezug des Lernens von Herrn Klein zum „Bildungsschicksal“ von Herrn Marx wird die Frage nach der **Bildung**⁴ von Herrn Klein aufgeworfen:

„*Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen* ist ein offener Prozeß subjektbestimmter Aneignung lebensnotwendigen Wissens und menschlicher Verständigungsmöglichkeiten mit einer besonderen Qualität informierter, kritischer Auseinandersetzung mit der Umwelt, den sie prägenden Traditionen, Strukturen und sich selbst.“⁵ „Bildung als Selbstbildung ist auf *Verstehen* ausgerichtet. Um etwas erklären zu können, ist Wissen vonnöten. Bildung sucht die Verständigung über das Wissenswerte ... Verstehen zielt auf einen selbst (Selbstverständnis), auf den Umgang mit dem Fremden (soziale Kompetenzen) und Weltverständnis (fachliche Qualifikation). Bildung bedarf immer des Wissens, aber sie durchdringt und übersteigt es mittels kritischer Reflexion (...). So verstanden erscheinen Subjektivität und Bildung untrennbar miteinander verknüpft, auslegbar als Fähigkeit zur Selbstreflexion, als

¹ Im vorliegenden Fall den Fallberatern oder denjenigen, die das fallorientierte Fortbildungskonzept entwickelt haben.

² Die Erwartungen der „Schüler“ an die Erwachsenen-Lehrer sind, sicherlich auch in der Umschulungsstätte von Herrn Klein, widersprüchlich: „Die Lernenden wollen als Erwachsene respektiert werden und fühlen sich doch der Anleitung und Führung bedürftig. Die großgewordenen Schüler verlangen nach einem direktiven Lehrstil, doch es sollen nicht zurückliegende Schulerfahrungen von Versagen und **öffentlicher Demütigung** im Klassenzimmer aktiviert werden“ (Meueler, E. 1994, S. 617; Hervorhebung durch die Verfasser).

³ Aus der Sicht von Herrn Klein mit einer „Lüge“. Aus der Sicht von Herrn Marx sieht dies sicherlich ganz anders aus.

⁴ Also nicht nach dem Lernen!

⁵ Meueler, E. 1994, S. 621

Mitmenschlichkeit, als Verantwortlichkeit für sich, seinen Lebenszusammenhang, die Gesellschaft und deren Fortentwicklung, wie für den Widerstand gegen die Zerstörung der Natur. Bildung zum Subjekt erfolgt immer dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität des Subjekts in der totalen Marktgesellschaft übersteigen.¹

Dieser von Erhard Meuler für die Erwachsenenbildung entwickelte und begründete Bildungsbegriff liefert Maßstäbe, um die Beliebbarkeit in der Einschätzung des „Lernerschicksals“ von Herrn Klein in die begründete Einschätzung seines „Bildungsschicksals“ überzuführen.

Entlang dieses Bildungsbegriffs mag mit Blick auf Herrn Klein vor allem die „Qualität der informierten, kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst“ interessieren. Die Bereitschaft, die Welt und sich selbst immer wieder neu zu interpretieren, d.h. sich auch mit sich selbst auseinanderzusetzen, ist eine der zentralen (Bildungs-) Zumutungen fallorientierter Fortbildung. Für Herrn Klein bedeutete sie, sich seines Handelns **reflexiv** zu vergewissern. Reflexivität meint dabei, anders als bloße Reflexion, „eine spezifisch anthropologische Kategorie der Selbstbewußtwerdung und Selbstaufklärung als eine Bedingung menschlicher Freiheit und Befreiung“². Aus dieser bildungstheoretischen Grundorientierung heraus wurde im Modellseminar der Fall von Herrn Klein entfaltet, aus dieser Perspektive heraus wurden ihm Verstehensangebote³ gemacht.

Selbstreflexivität als Prinzip bedarf sachlicher Bezugspunkte, an denen sie sich reiben kann. Für Herrn Klein stellen sich mit Blick auf seinen „Fall“ und das „Subjektschicksal“ von Herrn Marx möglicherweise folgende **Bildungsherausforderungen**:

* Vergewisserung des eigenen didaktisch-methodischen Handelns⁴ mit Blick auf den damit definierten Umgang mit dem Anderen. Vergewisserung der Voraussetzungen und Folgen des absoluten Wahrheitsanspruchs für die Definition der pädagogischen Situation und Vergewisserung der Begrenztheit, der Subjektivität und der Interessengeleitetheit des eigenen Erkennens und Handelns. Die Folgen solcher selbstreflexiver Vergewisserungen wären möglicherweise eine spezifische Form von **Toleranz** gegenüber Andersdenkenden und Andershandelnden und das Bemühen, in pädagogischen Situationen kommunikative Übereinkunft anzustreben.

* Vergewisserung der ethischen **Verantwortung** als Erwachsenenlehrer, die in Form von Mitmenschlichkeit, als kooperatives, solidarisches Handeln prinzipiell in der Lage ist, die bloße Funktionalität des Subjektes zu übersteigen. Die Folgen solcher selbstreflexiver Vergewisserungen wären möglicherweise die Einsicht in Macht und Herrschaft als Strukturmerkmal pädagogischen Handelns und die Herausforderung, diese politische Seite pädagogischen Handelns verantwortungsethisch einzubinden.

¹ Meuler, E. 1994, S. 622 f.

² Siebert, H. u.a. 1982, S. 7

³ Aus dieser Perspektive heraus wurden auch Teile des Interviews von J. Valentin mit Herrn Klein gestaltet.

⁴ Diese Seite pädagogischen Handelns ist im fallorientierten Fortbildungskonzept als Bildungspotential angelegt. Im 5 Arbeitsschritt werden Fallsituationen abgefragt, inwieweit das **didaktische Handeln** des Fallerszählers die Fallentwicklung (mit) begünstigte. Im 6. Arbeitsschritt bietet sich dann ggfs. die Möglichkeit, auch instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Gestaltung von Lernsituationen durchzuarbeiten und als Handlungswege in Erwägung zu ziehen.

Diese Vergewisserung auf Toleranz und Verantwortung als Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns¹, kann, in Bildungsaspekten für Herr Klein konkreter ausgedrückt, bedeuten²:

- * Entwicklung eines Subjek-Subjekt-Verhältnisses zwischen Herrn Klein und seinen Umschülern mit der Chance für Herrn Klein, in seinem sozialen Lernen selbst voranzukommen.
- * Anerkennung der Selbstbestimmung der Subjekte (Abkehr vom „Schülerbegriff“) mit der Einräumung von Gelegenheiten für die Lernenden, „sich auch als didaktische Erfinder und Kompositeur der gemeinsamen Lernarbeit zu erleben“³.
- * Im Sinne dieser demokratischen Öffnung didaktischen Denkens die Entwicklung einer dialogischen Didaktik, die sich als **dialogisches Beziehungsmodell** zwischen Herrn Klein und den Lernenden darstellt, „in dem die sich begegnenden Personen .. ihr wechselseitiges Aufeinander-Angewiesensein definieren“⁴.
- * Dieses Beziehungsmodell wäre zu bestimmen mit „elementaren Grundsätzen“ für das Handeln des Lehrers: „Achte die Würde des anderen!“; „akzeptiere, daß er anders und in anderen Formen lernen möchte, als Du es Dir bei Deiner Planung eigentlich vorgestellt hast!“; „sieh zu, daß Du Deine Selbständigkeit und die der anderen nicht einschränkst, sondern stärkst!“⁵; „versuche den Lernenden als Anderen zu verstehen, insbesondere „seine Art des Weltverständnisses und der Deutung der eigenen Individualität und Subjektivität“⁶;; „achte die sozial-emotionalen Bedürfnisse des Anderen genau so wie seine kognitiven Bedürfnisse!“.

Diese Vorstellungen vom erwachsenengemäßen didaktischen Handeln rechnen mit der Ambiguität, der Vieldeutigkeit des dialogischen Beziehungsmodells, das interpretiert werden muß, und sei es um den Preis verschiedener, zunächst inkompatibler Interpretationen oder Lesarten. Herr Klein müßte den Schein seiner Lehreridentität, entstanden über didaktischen Versuch und Irrtum und verfestigt in bewährten Handlungsrouninen⁷, suspendieren. Seine Lehreridentität knüpft⁸ sich an den Wunsch nach der **einen**, richtigen Interpretation didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Herr Klein müßte sich wieder auf die Suche nach der eigenen Identität begeben und dabei z.B. die Erfahrung machen, daß „wir mehr als eine „Lesart“ unseres Selbst zulassen müssen. .. Das ist aber das, was viele Menschen nicht

¹ Vgl. dazu auch Siebert, H. 1994, S. 59 ff.

² Die folgenden Überlegungen in Anlehnung an Erhard Meueler 1994, S. 625-627

³ Meueler, E. 1994, S. 625

⁴ Meueler, E. 1994, S. 625. Meueler spricht in diesem Zusammenhang vom Abschließen von Lehr-Lern-Verträgen zwischen Erwachsenenlehrern und den Lernenden.

⁵ Meueler, E. S. 626 f.

⁶ Thomssen, W. 1993, S. 106

⁷ Herr Klein im Interview: „...wenn hier jemand zwanzig Jahre gute Erfolge hat ..“.

⁸ Routine birgt aber auch die Gefahr, nur noch die eigenen Erfahrungen als gültig anzusehen und alles andere zu disqualifizieren. Herr Klein im Interview: „... wir haben auch eine Mitarbeiterin gehabt, vor kurzem, der habe ich nicht gepaßt, dann habe ich ihr gleich ganz klipp und klar gesagt: 'Wenn hier jemand zwanzig Jahre gute Erfolge hat und ein Neuer kommt und dem paßt das nicht, wenn er sich nicht einordnen kann, dann soll er gehen, das kratzt überhaupt nicht.' Und das ist ganz korrekt und richtig. Wenn jetzt einer kommt und ich habe zweiundzwanzig Jahre hier so mit die Abteilung aufgebaut, geführt, mit guten, guten Leistungen bei wenig Personal, ne, genau, so wortwörtlich, dann muß er gehen, wenn's ihm nicht paßt, da gibt's überhaupt nichts!“

können und auch verweigern.¹ Der Preis für dieses selbstreflexive Bemühen um sich selbst wäre für Herrn Klein möglicherweise eine Form von innerer Freiheit, die als Befreiung erlebt werden könnte.

Man kann sich gut vorstellen, daß, wenn es Herrn Klein gelänge, seine Deutung pädagogischen und didaktischen Handelns, mithin seine berufliche Identität durch Prinzipien wie Toleranz, Mitmenschlichkeit und Verantwortung anzureichern, zu erweitern und zu vertiefen, mithin zu „wachsen“ und als Erwachsenenlehrer „größer“ zu werden, keiner seiner „Schüler“ mehr eine „Bombe werfen“ oder zur „Direktion laufen“ müßte, um sich als Subjekt behaupten zu wollen. Mit Bezug zum eingeführten Bildungsbegriff können die hier vorgestellten Ideen durchaus als **Bildungsanforderungen** für Herr Klein definiert werden - oder, mit Blick auf die Fallarbeit: es kann von der Autonomie des Lernhandelns, aber auch vom **Scheitern des Bildungsprozesses** von Herrn Klein gesprochen werden - und dies ist der ganz normale Teil des Bildungsschicksals der Fallberater.

7.5 Das „Bildungsschicksal“ von Herrn Fromm (2. Beispiel)

Herr Fromm ist Ausbildungsleiter in einer gewerblichen Ausbildungswerkstätte. Er war Teilnehmer an einem Modellseminar zur „fallorientierten Fortbildung“, das in Engelsberg für gewerbliche Ausbilder angeboten wurde. Ein knappes Jahr nach Abschluß des Seminars wurde Herr Fromm zu seinen Seminarerfahrungen und zu den Auswirkungen, die diese für ihn im Hinblick auf seine Ausbilderarbeit gehabt haben, befragt. Da Herr Fromm im Seminar **nicht selbst einen Fall eingebracht** hatte, der auch bearbeitet wurde, beziehen sich seine Aussagen in diesem Gespräch, soweit sie das Seminar betreffen, auf die Fallarbeit mit den **Fällen der anderen Teilnehmer**.

Abgesehen von zwei Kürzungen und dem Ende² wird das Interview im folgenden zur Gänze wiedergegeben. Es schließt sich ein Interpretationsversuch an, der später an anderer Stelle (in Kapitel 7.7 im Zusammenhang der „vergleichenden Betrachtung“ der folgenden Interviews, einschließlich des vorherigen Interviews mit Herrn Klein), fortgeführt wird.

7.5.1 Das Interview mit Herrn Fromm³

Hof (H): „Ja, Herr Fromm, wir war'n ja letztes Jahr in Engelsberg beieinander 'n paar Tage .. und das war ein Fortbildungskonzept, das für Sie vermutlich auch neu war.“

Fromm (Fro): „Des war völlig neu (H: ja). Die Art und Weise, das hat mich aber trotzdem fasziniert.“

H: „Und ich würd' jetzt einfach mal gern wissen, am Anfang des Gesprächs, wie das heut' ist mit der Ausbildung, also erst mal 'n bißchen weg von Engelsberg, da kommen wir dann später d'rauf, wie das heut' ist mit der Ausbildung, fast 'n Jahr nach Engelsberg, was Sie so machen, wie die Ausbildung ist. Und die nächste Frage wär' dann, ob das, was Sie heut' machen, vielleicht mit dem Seminar 'n bißchen im Zusammenhang steht.“

¹ Thomssen, W. 1993, S. 109

² Die Kürzungen werden im Text gekennzeichnet. Sie betreffen Gesprächssequenzen, in denen ein Zusammenhang mit dem Seminar kaum noch zu erkennen ist. Das Fehlen des Gesprächsabschlusses ist auf das Versagen der Aufnahmetechnik (Kassettendefekt) zurückzuführen.

³ Das Interview wurde von Herrn Hof durchgeführt.

Fro: „Ja, also zunächst 'n Mal muß ich feststell'n, daß die Probleme allgemein in der Ausbildung härter werden. Und zwar hängt des auch zusammen - speziell in unserem Betrieb - mit der Reduzierung der Ausbildung. Des heißt also, man will einsparen. Auch des geht jetzt zum Teil vom Arbeitgeber aus. Man überlegt jetzt auch die totale Einstellung (H: mhm). Des heißt also, daß die gesamte Ausbildung, die gewerbliche Ausbildung, bei uns eingestellt wird. Des bringt natürlich große Probleme mit sich. Erstens, weil man ja keine Zielklarheit hat in der Beschäftigung und aus dem Grund, weil man muß 'n Haufen Zeug noch beschaffen .. wie lange dauert's, wieviel Ausbilder braucht man in Zukunft und so weiter. Dann stell' ich ein zweites fest, auch andere Betriebe reduzieren, des betrifft uns insbesondere, wenn Prüfungen durchgeführt werden. Man hat kaum noch genügend Leute, die Prüfungen ordnungsgemäß durchführen, denn die Zahlen [er meint die Zahlen der Auszubildenden in den Betrieben] sind ja nach wie vor noch in den Firmen teilweise vorhanden, Leute werden immer weniger [atmet traurig bis schwer]. Des macht also große Probleme .. ja, ansonsten eben auch der Arbeitsmarkt. Das heißt, die Leute, die hier auslernen, werden alle entlassen am Ende der Ausbildung und die Motivation ist net gerade gut, wenn man weiß, daß man vielleicht arbeitslos wird (H: mhm). Es fällt also sehr schwer, die Leute richtig zu motivieren und ihnen klarzumachen, daß man net nur für die Situation, also für die Prüfung lernt, sondern daß das richtige Leben erst später beginnt. Tja, und [wirkt resigniert] des sind also so Spannungsfelder, wo man dann als Ausbilder d'rinhängt, weil man ja letzten Endes trotzdem Leistung bringen muß (H: mhm), damit die Leute auch vernünftig ausgebildet werden. Die Verantwortung nimmt einem ja letzten Endes niemand ab.“

H: „Also das heißt, der Verantwortungsdruck auf Sie, der wird steigen ..“

Fro: [Fällt ins Wort] „Der wird größer. Ich muß natürlich noch sagen, g'rad' so Gespräche wie damals in Engelsberg, die bewirken dann auch immer, daß man weiß, man is' ja net allein mit dem Problem. Die Probleme sind in anderen Firmen ähnlich gelagert. Und man muß eben versuchen, aus der Situation dann das Beste zu machen. Vor allem was mich sehr bestärkt hat im Durchsteh'n von Konflikten, daß anderen es eben ähnlich geht, und daß andere ähnliche Erfahrungen gemacht haben (H: mhm), des war sehr wichtig für mich. Weil hier im Betrieb is' man als Ausbildungsbetrieb abseits von der Produktion. Das heißt, die Schwierigkeiten, die hier entstehen, die muß man weitgehendst selbst lösen. Ein Außenstehender, der hat fast kein, na ja, den interessiert des auch net. 'Ihr müßt mit Euerm Zeug selbst fertig werden.' Na ja, und da is' es schon wichtig, daß man mit anderen eben diese Probleme ab und zu wieder 'mal besprechen kann (H: mhm) und merkt, aha, anderen geht's ähnlich.“

H: „Haben Sie denn dieses Seminar in Engelsberg vor diesem Hintergrund auch ausgewählt? Also, ich mein', es kommt ja nicht jeder, wenn so 'n Ausschreibungsangebot kommt (Fro: Ja, ja). Welchen Stellenwert in Ihrer Ausbilderlaufbahn, in Ihrem Ausbilderlebenslauf hat denn dieses Seminar?“

Fro: „Ja also, mein erstes Seminar war da bei .., ich weiß net [erinnert sich nicht mehr genau an den Namen des Ortes], 'projektbezogenes Arbeiten'.“

H: „Ja, ja, [sich erinnernd] in Mannheim.“

Fro: „In Mannheim, des hat mir eigentlich sehr gut gefallen, auch die Art und Weise, wie man so 'n Projekt in Form eines Regelkreises betrachten kann und aufbaut. Und des war eigentlich schon immer mein Ziel, die Ausbildung in der Richtung 'n bissl zu verändern, weil einfach die Zeit 'ne andere is', weil die Anforderungen für die Facharbeiter andere geworden sind in Bezug auf Eigenverantwortung, Selbständigkeit (H: mhm) und all diese Punkte, ich mein', man merkt ja, was draußen los is' [etwas erregter], und daß man net nach herkömmlichen Mustern mehr verfährt, des is' mir schon lang klar geworden, nur daß man auch ganz gezielt die Schwerpunkte auch mal kennenlernen, des war für mich sehr wichtig. Da bin ich schon mal neugierig gewesen, und als dann das zweite Projekt [er meint das Modellseminar] angekündigt wurde hab' ich natürlich gebeten, daß ich gemeldet werden kann. Bei uns ist 's ja auch immer 'ne Sache mit 'm Geld. Is' Geld noch da für

Aus- und Fortbildung, dann geht des in Ordnung. Der Vorteil war bei dem Lehrgang, daß er erstens nicht teuer war, des is' ja auch immer 'n Grund beim Arbeitgeber, daß die dann sagen: 'Okay, da kann ma hin', und wie g'sagt, dann hab' ich mich sofort interessiert dafür und war nicht enttäuscht. Es war wieder 'ne ganz 'ne andere Art, aber es geht d'rüber hinaus."

H: „Ja, ja. War in dem Vorfeld, als Sie sich also angemeldet haben, auf Grund der Ausschreibung irgendwie schon klar, daß das 'was anderes ist?'"

Fro: „Ja, ich hab' mir des mindestens 10 mal durchgelesen, die Ausschreibung (H: mhm). Ich konnte mit diesen ganzen Fallgeschichten und so weiter, ich konnte da eigentlich nichts anfangen damit (H: mhm). Aber ich war neugierig, wie des nun läuft, und ich mein', der Ausbilder selbst, der lernt ja durch solche Geschichten auch immer wieder hinzu, wie man vielleicht Konflikte anderweitig löst, oder wie man umgeht mit den Beteiligten (H: mhm). Und für mich war des immer schon 'n Problem, wenn man schwierige Fälle hat. Wie geht man damit um? Und ich bin auch privat, also kirchlich organisiert, und mir bedeutet der Mensch eigentlich schon viel. Ich schmeiß' den net gleich weg, wenn er 'mal daneben liegt, und des hat mich eigentlich auch bestärkt, bei diesem Ganzen, daß man immer wieder auch versuchen soll, den Menschen zu sehen, und vor allem auch die Konflikte, warum der so is' (H: mhm) und des hinterfragen, net gleich vordergründig irgendwie den wegschmeißen und sagen: 'Der wird entlassen' und so, sondern die eigentliche Arbeit beginnt dann erst, wenn die Menschen schwierig sind."

H: (Fällt ins Wort) „Wenn's schwierig is', ja."

Fro: „Des hab' ich also da g'lernt. Hat mich eigentlich auch gestärkt, so weiter zu fahren. Ich hab' jetzt circa 400 Leute ausgebildet und s'is eigentlich noch niemand durchgefallen, weil ich immer versucht hab', des Individuelle zu fördern. Das heißt, also wenn einer wirklich lernschwach war, den systematisch versucht hab', aufzubauen (H: mhm, mhm), in Einzelgesprächen, in Sonderkursen und des is' mir eigentlich bisher gelungen, und die charakterlich Schwierigen immer wieder auch versuch' zu halten, und des is' bis jetzt gelungen. Und vor allem, was mich auch a bissl stolz macht, die Schule hat die Leute fallen gelassen, und da haben's net mal die Schulpflicht erfüllt, weil sie durchg'fallen sind, und wir hab'n dann mit diesen Leuten, mit zwei, dreien, in der Theorie und in der Praxis eben dieses Ziel erreicht, daß der dann 'n anerkannter Facharbeiter ist und auch menschlich dann soweit war, nicht mehr krank macht, sondern gekommen is'. Teilweise hat er noch Urlaub aufgehoben, der is' sogar im Urlaub 'reingekommen, also man merkt dann, daß die Freude dann trotzdem kommt [freut sich]. Des hat mich also bestärkt (H: mhm), daß man da eben hier so verfahren muß. Und immer wieder hinterfragen, warum is' der so. Des hab'n wir aber net gelernt, also, weil vordergründig möcht' man am liebsten die Paragraphen anwenden, erste Abmahnung und zweite Abmahnung und 'raus damit, das wär' der bequemere Fall, weil's auch weh tut (H: mhm, mhm). Es tut weh, wenn man sich mit jemandem so abschinden muß, es tut weh. Aber ich glaub', des lohnt sich auch."

H: „Dieses Hinterfragen, das war ja in diesem Fortbildungskonzept ganz systematisch in diesen Arbeitsschritten angelegt."

Fro: „Des hab' ich sehr gut gefunden. Durch diesen Innenkreis hab' ich, glaub' ich, noch in Erinnerung (H: ja). Innenkreis mit dem Berater (H: mhm, mhm), und dann der Außenkreis, der Beobachter. Also, ich war sowohl im Innenkreis als auch im Außenkreis, und es is' interessant, wieviele Aspekte ein Fall aufwirft. Und vor allem auch die Denkweise, wie man sowas untersucht, des war sehr interessant, weil man geht ja immer von seinem Gesichtsfeld aus, und wenn mehrere Menschen sind, dann betrachten's die oft von einer ganz ander'n Seite."

H: „Haben Sie da auch zum Teil neue Sichtweisen kennengelernt?'"

Fro: „Ja, ich hab' schon neue Sichtweisen kennengelernt, und zwar wenn man immer nur vor Ort sitzt, wird man betriebsblind, ich hab' also gelernt, daß ich zum Beispiel auch jetzt meine Vorge-

setzten ganz bewußt mehr einschalte. Wenn wirkliche Konflikte da sind, daß die dann auch informiert sind. Wir hab'n 'n Personalrat, wenn also Sachen von größerer Tragweite sind, dann beauftragt man diese Leute, auch eine Lösung zu finden. Ich hab' also jetzt vor kurzem große Probleme mit'm Nachschub mit Geräten und so weiter, und hab' jetzt ganz bewußt die Vorgesetzten mit eing'schaltet, um des auch nicht alleine tragen zu müssen, denn es drängt. Ich bräuchte die Geräte dringend für die Ausbildung, und durch irgendwelche Umstände gibt's kein Geld und keine Beschaffung."

H: „Hat des möglicherweise mit dem Fall von Herrn Roth zu tun?¹ Da ging's ja vor allem auch um die Frage, ob der Vorgesetzte, der Chef, ob die Kollegen, also nun von ihm angesprochen werden sollen, in welcher Weise.“

Fro: „Ja, ja doch. Vor allem hab' ich auch gemerkt, wenn man alles auf sich nimmt, muß man auch alles tragen, und dann kommt man vielleicht irgendwo nimmer 'raus, weil man erdrückt wird von den Problemen (H: mhm). Und ich mein', and're Leute bekommen ja auch ihr Geld nicht umsonst (H: Eben). Natürlich, es is' schon so, daß man selbst auch Probleme lösen möchte, denn des liegt auch im Menschen drinnen, ich bin ja selbst auch Probleme lösen möchte auch wer sein, ganz klar, aber ich glaub', des is' vielleicht manchmal 'n bissl 'ne zu enge Sichtweise. Man kann auch wer sein, indem daß man andere anschiebt und sagt: 'Also jetzt müß'n wir gemeinsam versuchen, hier einen Durchbruch zu erzielen'. Und ich hab' also erfahren, wenn Leute dann ganz gezielt d'rauf angesprochen werden, dann sind sie auch bereit, hier mit einzusteigen und hab'n vielleicht dann auch 'nen Anteil, wenn des gelungen ist, daß sie sich interessieren für die Arbeit und so. Wir kommen uns manchmal so isoliert vor in der Ausbildung, liegt vielleicht teilweise auch daran, daß wir auch unser eigenes Süppchen kochen (H: ja). Des ist da klargeworden.“

H: „Mhm, des is' denkbar.“

Fro: „Durch den Fall Roth da mit Produktion und Ausbildung, daß er kaum noch dazu kam, seine eigentlichen Aufgaben wahrzunehmen (H: ja, richtig), des is' mir schon klar geworden.“

H: „Also das war so 'ne Sichtweise, die Ihnen einerseits neu war, bzw. wo Sie dann bestärkt wurden, ähnlich vorzugehen (Fro: mhm, ja). Was wär' denn noch so (...)“²

Fro: [Fällt ins Wort] „Ja, ein weiterer Punkt war der Fall von Niegler, oder so ähnlich hat der geheißen, von [nennt eine Stadt], von den Stadtwerken mit dem Ausländer da.“

H: [Fällt ins Wort] „Ja, der Herr Hammer war's.“

Fro: „Der Herr Hammer (...)“³ der Herr Hammer⁴, des war für mich bis dato kein Problem, weil ja wir keine Ausländer hatten und mittlerweile haben wir aber auch Türken eingestellt. Und ich verfolg' ja auch die politische Situation in unserer Bundesrepublik. Es war ein sehr aktueller Fall, der uns mehr oder weniger .. und ich war insofern beteiligt auch an dem Fall. Ich wollte ihm [meint Herrn Hammer] Unterlagen schicken und hab' die auch kopiert, und hab' sie ins Kuvert getan und hab's dann net weggeschickt. Des ärgert mich jetzt heute noch (H: mhm). Es war so, ich hab' also 'n Vortrag gehabt über Ausländer, über die Problematik und so weiter. Und der Hammer ist in [nennt eine Stadt], und ich bin hier, und ich wollt' eigentlich gern mit ihm reden. Nur

¹ Im Seminarfall von Herrn Roth ging es um das Problem, daß der Produktionsbereich immer stärker in die Ausbildung „hineinregierte“. Eine geregelte Ausbildung wurde für ihn deshalb zunehmend schwieriger.

² Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription der Tonbandaufzeichnung zwei, drei Wörter nicht verstanden wurden.

³ Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß ein längerer Satzteil bei der Transkription nicht verstanden wurde.

⁴ Im Seminarfall von Herrn Hammer ging es um einen rechtsradikalen Deutschen, der in einem Weiterbildungslehrgang einen türkischen Teilnehmer provoziert und zusammengeschlagen hat.

'was schicken, des war mir eigentlich zu wenig (H: ja), weil ich net g'wußt hab', ob der mich so versteht mit dem, was ich mein'. Und ja mittlerweile hab'n wir selbst Türken, und mir ist klar geworden, daß hier, weil ich schon sensibilisiert war, daß hier doch Potentiale sind, und ich hab' des ganz gezielt verfolgt, und hab' festgestellt, daß eben bestimmte Leute, wahrscheinlich auch von den Eltern her, ja, rechte [meint politisch rechtsgerichtete] Ansichten haben, also nationalistische Ansichten haben. (H: ja). Und daß des net selbstverständlich is', daß ein Türke neben ihnen arbeitet. Und sie sind auch anders."

H: [Fällt ins Wort] „Ja sicher, sie sind uns fremd.“

Fro: „Sie sind uns fremd und sind auch in unsrer Auffassung teilweise, ja, man könnte manchmal neigen zu Vorurteilen, zum Beispiel, wenn der manchmal alle Augenblick' krank macht, krank ist, oder wenn er kurz vor 'ner Prüfung einfach nicht da ist, und so aus irgendwelchen Gründen, er findet immer Gründe. Ich bemü' mich aber ganz .. ganz offen des mit ihm auszusprechen. Ich sprech' dann auch unter vier Augen mit ihm, versuch' des auch im Gespräch dann in der Klasse zu klären.“

H: [Unterbricht] „Sie sprechen also über des Thema auch mit Ihrer Gruppe?“

Fro: „Ja, fällt aber sehr schwer, weil da kommen sofort Emotionen hoch (H: ja). Und da..“

H: [Fällt ins Wort] „Auch bei Ihnen?“

Fro: „Ja, auch bei mir. Ich gebe zu, ich bin selbst nicht der heilige Hubertus, sondern auch in mir schlagen zwei Herzen. Und des, was ich mit dem Verstand kapier', hab' ich teilweise im Gefühl noch nicht. Ich bin Heimatvertriebener und weiß eigentlich, was ethnische Säuberung heißt, dadurch, daß ich Sudetendeutscher bin, vertrieben wurde, und eigentlich hier schon teilweise eben mit mir zu kämpfen hab'. Aber des is' ein Weg, den wir alle lernen müssen und gehen müssen. Im Hinblick auf vereintes Europa, auf Vielvölkerstaat, auf Bewegungen, die sich eben hier einstellen.“

H: „Der Fall von Herrn Hammer hatte ja auch zum Schluß so die Idee geboren, solche Themen vor Ort mit der Gruppe zu besprechen, im Klassenzimmer.“

Fro: „Mhm, im Klassenzimmer, ja.“

H: „Was hab'n Sie denn für Erfahrungen damit gemacht?“

Fro: „Ähm, man kann ganz konkrete Fälle, kann man ansprechen. Wenn man, wenn man politisch wird, wird es schwer.“

H: „Also politisch heißt 'allgemein'?“

Fro: „Allgemein, ja. Obwohl, man sollte schon, wenn so Konflikte d'raußen sind, wie jetzt zum Beispiel die Anschläge auf die Asylantenheime, des kann man am besten so mit Sozialkunde, kann man da scho' 'n bissl 'was machen. Aber man merkt dann auch diese geteilte Emotion in einem Raum, man will des aber net hochschaukeln, und des is' immer schwierig, des is' sehr schwierig. (H: mhm) Ja und vor allem, es is' ja dann so, was ich da festgestellt hab', Lernschwache, die sind auch anders wie die ander'n. Des is' mir jetzt wieder klar geworden. Ich geb' Ihnen [meint Herrn Hof] mal gewisse Arbeiten, ich werd' Ihnen des noch zeigen. Wir hab'n da ein Projekt, des heißt also 'Netzgerätebau'....“

[Herr Fromm berichtet im weiteren Gesprächsverlauf über dieses Projekt und seine Erfahrungen mit „lernschwachen“ Auszubildenden.]

H: „Diese offenbar zunehmende Gruppe schwieriger Auszubildender war ja auch in dem einen Fall von Herrn Tischler, ich glaub', der Junge hieß W., es war unser erster Fall, das zentrale Problem, das zentrale Thema, wie haben Sie denn diesen Fall noch in Erinnerung?“¹

Fro: „Ja, ich hab' da so einen Parallelfall, des war der B., und der hat mich durch seine Verhaltensgestörtheit fast zum Wahnsinn getrieben, also der hat mich derartig emotional immer hochgenommen, aber ich hab' auch durch den Fall [gemeint ist der Seminarfall] gemerkt, ich würde den also nicht fallen lassen. Fallenlassen käme bei mir nicht in Frage.“

H: „War B. nach unserem Seminar oder parallel?“

Fro: „Des war also ein Fall, der sich schon parallel angekündigt hat.“

H: „Aha.“

Fro: „Und des war eben der B., der eigentlich net dumm war, der sich aber völlig verweigert hat, der den Kaschperl gespielt hat, der den Lehrer soweit gereizt hat, daß er ihn wohl in der Schule geduldet hat, ihn aber überhaupt nicht mehr beachtet hat, also der hat mit seiner Pädagogik schon nichts mehr anfang'n könne'. Und ich hab' dem [gemeint ist der Auszubildende B] mal ganz unter vier Augen klipp und klar g'sagt, wie's um ihn steht, was er für Chancen hat im Leben, wenn er net'mal 'n Facharbeiterbrief hat in Deutschland und so weiter. Er muß ja auch weiterdenken, vielleicht mal eine Familie gründen oder sich durch's Leben bringen und so... Und dann hab' ich ihm klipp und klar eigentlich die Frage gestellt: 'Ich seh' net ein, daß er weiterlernt, wenn er gar nicht will, dann soll er aufhören'. Ich hab' g'sagt: 'Dann machen wir reinen Tisch, Du hörst auf, die Sache ist erledigt. Du suchst Dir 'n anderes Leben, so wie Du Dir's vorstellst, oder aber, wenn Du Dich anders entscheidest, dann müß'n wir 'was ändern zusammen'. Und der is' dann am Montag gekommen und hat g'sagt, also er hat sich's jetzt überlegt, er will doch auslernen, denn er sieht ein, daß er ohne Ausbildung eigentlich überhaupt kei' Chance hat. Und dann hab'n wir uns ganz gezielt .. wie wir des machen können, und so. Des war eine schwere Arbeit. Und man hat kaum Fortschritte gemerkt, aber er hat des dann kontinuierlich, wie er dann merkte, daß er durch sein Mittun einfach auch besser wird, wir hab'n sogenannte Simulationsprüfungen gemacht. Da sah er dann furchtbar schlecht aus und da hat er's schwarz auf weiß gesehen, so schaff' ich's net. Und des hat dann alles bewirkt, daß er sich umgestellt hat. Des war auch der, der dann im Urlaub auch 'reingekommen is' und gesagt hat: 'Da möcht' ich lieber mitmachen, daß ich nicht's mehr versäume', und so. Und früher hat er sich alle Möglichkeiten offen gehalten, möglichst nicht in die Schule zu müssen, möglichst nicht in die Arbeit zu müssen und so weiter. Und der hat dann mit zwei Dreieren die Prüfung geschafft und hat dann gesagt: 'Eigentlich war mein Verhalten blöd', des hat der dann g'merkt, wie sein weiteres Leb'n verläuft - sicher in der jetzigen Wirtschaftssituation net einfach, aber vielleicht war des auch wichtig für ihn. Der Lehrer hat dann zu mir g'sagt, des is' für ihn schleierhaft, daß dieser Mann die Prüfung g'schafft hat. Sag' ich: 'Des is' mir net schleierhaft, des war 'n gutes Stück Arbeit', und ich bin auch froh, daß wir's so g'macht hab'n - weil ich möchte [spricht hastig] auch vor ihm, wenn ich ihn wieder 'mal treff', bestehen können und sagen: 'Ich hab's zumindest 'mal versucht'. Vor allem wichtig war, ich hab' auch seine Ausbilder überzeugt, daß wir ihn net fallenlassen.“

H: „Also das, was Sie gemacht haben, Herr Fromm, erinnert mich doch sehr an das, was wir dem Herrn Tischler empfohlen haben.“

Fro: „Ja genau. Des hab' ich auch mitgenommen dann als Erkenntnis.“

¹ Im Fall von Herrn Tischler ging es um einen „frehen“ Auszubildenden, der sich immer entschiedener dem Lernen verweigert hat. Alle Versuche von Herrn Tischler, den Auszubildenden zum Lernen zu motivieren, schlugen fehl. Als Lösung schien ihm nur noch die Kündigung des Ausbildungsvertrages möglich, was in seiner 25-jährigen Ausbildungstätigkeit noch nie der Fall war.

H: „Da ging's ja um 'Grenzen setzen', um einen Schnitt zu machen, ja?“

Fro: „Ja genau.“

H: „Is' das das?“

Fro: „Des is' es .. um Grenzen setzen, Schnitt machen, aber man muß sich dann selbst erst 'mal fragen, is' es überzogen oder geb' ich ihm noch die Chance? Des is' für mich der Knackpunkt nach wie vor. Scho' klar, Wischiwaschi geht net, aber diesen Eckpunkt hab' ich ihm gesetzt, indem daß ich ihm g'sagt hab': 'Entweder Du hörst auf, schade um jeden Tag, oder wir ändern was'. Und ich glaub', man muß auch irgendwann 'mal solche scharfen Eckpunkte setzen, damit der merkt .. Des geht natürlich am Ende von einer Prüfung besser wie im ersten, zweiten Lehrjahr, weil er denkt, da hab' ich noch lang' Zeit, ich mach' scho' noch 'was, aber noch net jetzt. Und da kommt natürlich scho' 'ne gewisse Erkenntnis hinzu: 'Ich muß ja jetzt die Prüfung machen, Weih-nachten oder so, ich hab' ja nur noch vier Monate'. Da sagen mir dann die andern Ausbilder immer: 'Du hast es ja leicht im vierten, da is' die Motivation ja da. Aber im ersten, ja, da denken's, da hab'n wir noch lang' Zeit.' Das is' sicher auch 'n Problem. Aber ich hab' da bei der Schlußfeier g'merkt, wie doch auch die Freude im G'sicht steht. Und des is' dann eigentlich der eigentliche Lohn, den der Ausbilder sonst nicht bekommt. Des muß man sich dann eben auch... und es is' halt so, die Guten zu fördern is' wichtig, aber auch die andern net hängen zu lassen.“

H: „Das ist eine ethische Frage, die Sie immer ansprechen. Vorhin hab'n Sie ja gesagt, also Eckpunkte zu setzen ist wichtig, aber man hat dann immer noch Gesichtspunkte, wann und in welcher Weise, und Sie haben sehr stark solche ethischen Gesichtspunkte.“

Fro: [Stark bejahend] „Des hat mich auch irgendwie geprägt, vielleicht auch deshalb, weil ich in meiner eigenen Lehre des negativ kennengelernt hab'. Die hab'n mich dann soweit getrieben, daß ich dann sogar Selbstmordgedanken gekriegt hab' (H: Tatsächlich?). Ja: 'Unwert, zu blöd zum Lernen, doof'. Schläge, all diese Negativerscheinungen (H: Ja). D'rum erscheint mir das Ganze auch unheimlich komisch, daß ich jetzt Ausbildungsmeister bin und für junge Menschen verantwortlich. Da sag' ich mir, irgendwo is' des trotzdem g'steuert (H: lacht). Vielleicht helfen mir auch eigene solche Erfahrungen, daß man a bissl Verständnis hat für die andern.“

H: „Wenn man sie verarbeiten kann.“

Fro: „Hab' lang gebraucht, sehr lange. Ja, stimmt. Aber man merkt ja auch, wenn die Seele verletzt is', daß des schwer is'. Und des muß ma jetzt auch noch 'mal sagen, diese zerstörten Familienverhältnisse, die spielen ja bei uns auch 'ne große Rolle. Des hab' ich, in vielen Einzelgesprächen, dann erst erfahren, daß er eigentlich gar net so is', aber daheim stimmt's net.“

H: „Daheim stimmt's nicht?“

Fro: „Des kommt ja dann auch 'raus in so 'nem Fall, zerrüttete Ehe, und so. Mutter oder Vater ausgezogen. Des hab' ich dann auch festgestellt, daß sich die dann an einem reiben wollen. Du bist der Vater, der eigentlich nicht mehr vorhanden is', und den möcht' ich jetzt hochtreiben' (H: ja). 'Mal sehen, was der Alte macht.' Des hab' ich aber auch erst lernen müssen, daß des eigentlich net mir gilt, sondern eigentlich sein Defizit is', weil er kein' Vater hat.. ja, des war scho' sehr interessant, des muß ich scho' sag'n. G'rad auf diese vielen Komponenten bezogen, die da hereinspielen, warum is' der so. Daß man's net gleich persönlich nimmt, weil da haut's mir scho' wieder die Sicherung 'raus, da könnt' ich schon losschreien. (...)“

H: „Haben Sie sich, Herr Fromm, bei den jeweiligen Fällen so kleine Handlungsprojekte gebildet, also so nach dem Motto: Wenn ich in den Betrieb zurückgehe, dann würde ich doch dieses oder jenes 'mal gerne ausprobieren?“

Fro: „Ja, des muß ich ganz ehrlich sag'n, des wendet man immer wieder an in so ähnlichen Fälle. Zumindest kommt mir der ganze Lehrgang wieder in den Sinn, und ich hab' mir da auch Notizen gemacht. Dann zieh' ich mir des 'raus, auch den Aktionsplan schau' ich mir dann an. 'Ziel-Weg-Zeit-Hilfe'¹, wie kommt man vielleicht hin. Und ich glaub', man muß sag'n, mit kleinen Schritten des einfach so machen. Vor allem red' ich jetzt mehr mit meinen Ausbildern, für die ich Verantwortung hab', über die einzelnen Fälle, wo die hängen, daß wir des auch im kleinen Kreis 'mal besprechen, wie man da weiter kommen könnte, daß des net eskaliert und..“

H: „Heißt des, daß Sie stärker jetzt Ihre Kollegen in einer gewissen Weise einbeziehen, aber auch beraten?“

Fro: „Ja. Ich versuch' sie zu beraten, ich versuch' aber, die Situation klarzumachen, und dann vielleicht fragen, wie könnte man jetzt? Und des hab' ich auch g'lernt, daß eben 'n anderer auch gute Ideen hat, net nur ... Des steckt aber noch in meiner ganzen Erziehung, ich bin anders erzogen worden. Andere hab'n immer entschieden für mich. Ich wurde wenig einbezogen. Und des autoritäre Denken, des hierarchische Denken vom Vater oder Familie, des, des, des kann ich auch in meiner Familie verwenden. Des is' net so, daß des nur hier Anwendung findet. Auch im Umgang mit meinen beiden Söhnen, die jetzt erwachsen sind - 30 und 27 Jahre -, einfach net gleich beleidigt sein, wenn der and're auch and're Ideen hat, sondern zunächst Mal überlegen, wär' vielleicht auch 'ne Möglichkeit, statt den so blöd anzureden. 'Ja, probier's Mal', oder so. Ich hab' festg'stellt eben, daß and're Ideen zum Schluß besser waren. Sehr oft sogar.“

H: „In diesem Arbeitsmodell, in diesen Arbeitsschritten ist ja dieser eine Punkt, ich glaub' der dritte, der dritte Schritt, wo man einerseits versucht, sich in die ander'n Personen, die in der Geschichte aufgetaucht sind, hineinzusetzen, sich zum Teil sogar mit ihnen zu identifizieren und die Welt aus deren Sicht zu betrachten. Sprechen Sie das jetzt g'rad an, als 'ne Lernerfahrung für Sie?“

Fro: „Des is' überhaupt, sich da 'reinzudenken, wie fühlt sich der oder warum könnte er jetzt so handeln oder so denken. Des is' auch eine Denkweise, die ich so nicht hatte und die vielleicht schon auch wichtig is', daß man merkt, das kann man jetzt doch net machen, sonst is' er vielleicht überfahren oder er wird noch tiefer 'reingedrückt. Und da muß man halt auch viel wissen über die menschlichen Zusammenhänge, was sie empfinden. Und über seelische Sachen. Und ich denk' mir dann schon immer, wenn ich jetzt - man muß manchmal auch wirklich heftig werden, damit einer überhaupt aufwacht. Beim andern, der schön still is', da muß man ja ganz and're Methoden anwenden und des spür' ich dann auch. Natürlich is' man nie ganz gefeit davor, daß man zur unrechten Zeit das Unrechte tut. (H: mhm). Aber ich mein', schon allein, daß man mit anderen darüber spricht, des hat mir geholfen, auch anders die Dingen zu seh'n. Und bekanntlich ist die Selbsterkenntnis dann der Königsweg. Und ich komm' eigentlich leichter zurecht. Ja, ich verbrenn' nimmer dran, ich geh' nimmer kaputt dran. Weil wenn man des positiv nimmt, dann läßt einen des [meint die Konflikte mit Auszubildenden in der Ausbildung] auch net aus zu Hause. Überall denkt man dann an den, man kommt nimmer 'raus, des Loch wird immer tiefer. Die Erde rutscht immer besser nach, wenn man sich selbst 'rauszieh'n will.“

H: „Ja, des war ja immer auch mal wieder des Thema im Seminar, das Sie jetzt, glaub' ich, ansprechen, der Hinweis, die Rolle des Ausbilders und die Person, die diese Rolle besetzt, ein Stück weit jedenfalls zu trennen. Also die Person nicht in der Rolle aufgehen zu lassen und umgekehrt aber auch nicht, ja, und das hat Ihnen wohl auch geholfen?“

Fro: „Des hat mir..“

¹ Diese vier Begriffe wurden im Seminar den Teilnehmern als Leitlinien für die Erstellung ihres Handlungs- bzw. Aktionsplanes vorgegeben: vgl. Kapitel 6.3.

H: [Fällt ins Wort] „Eine gewisse Distanz, die notwendig ist, ohne daß man dann den Bezug verliert zu den jungen Leuten.“

Fro: „Des is ja so, wenn man den gar net kennt den Menschen, dann betrachtet man den Fall. Natürlich kommen dann immer die eigenen Erfahrungen mit 'rein. Aber man kann sagen, die eigenen Fälle, die man durchlebt hat, kann man im Nachhinein auch anders beurteilen. Und so manches würd' ich in Zukunft anders machen. Und d'rum find' ich, daß des Fortbildungskonzept auf die Dauer ... - vielleicht momentan weiß man gar net so, wie spielt des jetzt in den Alltag 'rein - aber dann, wenn so ähnliche Fälle kommen, dann kommt des auch wieder ins Gedächtnis. 'Mensch, langsam, net gleich losschreien, langsam, was is' los?' Und dann erst einmal überlegen, wie geh' ich vor, sondieren, den Fall lösen.“

H: „Also, das ist der Hinweis, daß Sie sagen, die Art und Weise, die Bedächtigkeit, die wir uns genommen haben, die Zeit, die wir uns gelassen haben, um herauszukriegen, was liegt eigentlich vor, das ist auch etwas, was Sie da gelernt haben?“

Fro: „Das hab' ich gelernt und ich hab' natürlich auch gelernt, daß man nicht alle Fälle lösen kann (H: eben). Des hab' ich auch gelernt. Man will's ja net wahrhaben, weil man will ja alles lösen. Des is' ja auch 'n Stück Mensch-Sein. Und ich kann mit Gewalt niemanden ändern, aber vielleicht doch mit einer gewissen Zuneigung und gewissem Verständnis, den net noch tiefer zu drücken, sondern ihm zu zeigen, so ging's auch, wenn Du willst. Und ich muß sagen, ich bin so eigentlich recht gut gefahren. Auch jetzt speziell unser Problem mit dem Abbau der Auszubildenden [meint hier eigentlich die Reduzierung der Zahl der Ausbilder], da hab'n wir ja so einen Aktionsplan gemacht, wie ich vorgehe, so hab' ich's auch gemacht. Ich hab' also die Leute zusammengeholt.“

H: „Abbau der Ausbilder?“

Fro: „Abbau der Ausbilder, ja. Hab' die zusammengeholt, und wir hab'n erst 'mal unsere Situation besprochen. Jeder, wie er sich fühlt, was für Ängste er hat und Bedenken, wie man vorgehen soll. Und dann - ich hab' mich dann gewundert, wie lang' man reden kann d'rüber - sind wir dann zu dem Schluß g'kommen, also die Situation, wie sie jetzt is', is' unerträglich. Wir müßten wissen, wer kommt als nächstes, und so weiter. Hab'n unsere Vorgesetzten also mit einbezogen, und die war'n natürlich entsetzt. Die wollten keine Namen nennen. Des typische 'Rausschieben, auch bei diesen Leuten 'was Unangenehmes. Und des dann kurzfristig zu entscheiden, hat große Wellen g'schlagen auch im Betrieb hier, der Personalrat ..., wir hab'n aber nicht locker g'lassen, die [meint seine Ausbilderkollegen, die von Kündigung bedroht waren] wollten eine Entscheidung. Ja, und ich hab' für mich ja schon die etwas vorsondiert, wie man vielleicht - einer is' herzkrank, der hat sich also schon sehr durch die Ausbildung schon auch gestreßt und so. Dem hab' ich in Einzelgesprächen auch immer wieder gesagt: 'Du, überleg' Dir des gut, jetzt hättest Du die Möglichkeit, vielleicht eine andere Arbeit zu bekommen. Im Hinblick auf Deine Gesundheit wär's vielleicht der richtige Weg. Vor allem, ich könnte Dir - ich bin ja im Personalrat - helfen, eine Stelle zu finden, die Dir auch entspricht.' Da hab'n wir mal sondiert, welche Stellen frei sind, und da hab' ich ihm gesagt: 'Schau's Dir mal an'. Also ihn auch menschlich vorbereitet auf den Schritt. Und der war heute erst wieder bei mir, er kommt immer wieder, und hat g'sagt, es hat ihm schon furchtbar weh getan, aber im Nachhinein glaubt er, es war für ihn der richtige Schritt (H: schön). Es war auch mein Ziel, niemand zu verletzen, und jedem trotzdem die Chance zu geben, sich dann zu entscheiden. Und der zweite, der dann ging, des hat sich dann so entwickelt, der hat eine Stelle g'funden in der freien Wirtschaft, der hat sehr gut 1000 Mark mehr verdient, und hat dann auch in langen G'sprächen mit mir gesagt: 'Soll ich, soll ich nicht?' Und es war ein junger Mann, eigentlich dynamisch, Meisterprüfung g'habt, da sag' ich: 'Junge, Du hast jetzt Dei' Chance, also ich red' Dir net ein, aber geh' nach vorne'. Und der hat's dann auch getan. Hat aber auch g'sagt, daß es ihm so schwer g'fall'n is', weil wir durch uns're Arbeit erfüllt waren eigentlich. Und er sagt aber auch, jetzt im Nachhinein, daß er's richtig g'macht hat. Also die Fälle konnten wir soweit abklären. Für die zwei andern, die jetzt noch entlassen werden, hab'n wir uns des so auserbeten,

also abgebaut werden soll bis nächstes Jahr, '94 im September soll weiter abgebaut werden, soll jetzt im Januar bekannt werden, damit er auch eine genügend lange Vorlaufzeit hat, hier noch abzuschließen und woanders sich innerhalb des Betriebes umzuschauen. Vielleicht einen Lehrgang zu machen und dann auch neue Arbeit zu finden, eben die Chance hat. Also ich mein', daß man net alle Probleme lösen kann, aber ich hab' halt mal versucht, des zu machen. Und weil ich mir des so aufgeschrieben hab' [meint seinen **Projektplan**, den er im Fortbildungsseminar erstellt hat] hab' ich's auch gemacht, sonst hätt' ich des nie gemacht, denn es war so unangenehm. Jeder schaut Dich an, wer is' es nun jetzt [meint die Frage, welcher Ausbilderkollege vom Abbau der Stellen betroffen wird]. Aber ich bin ja auch net befugt zu sagen: 'Du oder Du oder der'. Weil es sprechen im Betrieb ja sehr viele mit einschließlich der Personalrat und soziale Argumente und so. Dann hab' ich die Sache umgedreht gefragt: 'Wie würdet ihr [meint seine Ausbilderkollegen] entscheiden?' Und dann hab'n's gemerkt, daß es gar net so einfach is'. Der eine hat Familie, hat drei Kinder und is' schon so und so lang im Betrieb, hat die ganzen Lehrgänge gemacht und so weiter. Ich mein', des erübrigt sich ja dann alles, wenn ganz zugemacht wird [meint den Plan der Betriebsleitung, die Ausbildung ganz einzustellen], dann trifft's die andern. Dann sind die, die vorher gegangen sind, eigentlich noch besser dran. Aber gut, ich mein'...' "

H: „Ja schön, Herr Fromm. Sie haben also ihr Projekt umgesetzt - ich kann mich noch sehr genau erinnern, wie Sie's vorgestellt haben, am Samstag Vormittag, in seinen Konturen das Gespräch mit Ihren Ausbildern und der Versuch, gemeinsam die un gute Situation, die Spannung abzubauen.“

Fro: „Ja, des is' einigermaßen gelungen, also sagen auch die Kollegen. Des war also 'ne schwere Zeit, und jeder war dann erleichtert, als sich die Lösung dann abgezeichnet hat. Und, in einer anderen Abteilung also - wir sind hier in der Elektronik - bei [nennt eine Abteilung] ging des anders. Da gab's viele böse Situationen. Und da hab' ich gemerkt, daß des doch sehr wichtig is', daß man vielleicht scho' miteinander ganz anders umgeht. Da is' des dann von oben 'runter entschieden worden. Gerüchte gingen dann durch die Hallen, und einer hat dann den anderen versucht zu drücken oder schlecht zu machen. All diese Dinge, die wir auch kennen, treten auf. Und da hab'n dann unsere Leute gesagt: 'Mensch, ich bin froh, daß ich net da drüben bin'. Weil's einfach 'ne andere Qualität des Umgangs is' miteinander. Natürlich, des Endprodukt bleibt dann des gleiche. Jetzt is' halt die nächste Situation, niemand weiß von diesen sechs Leuten, die ich hab', wer ist dann im Januar der nächste. Jeder hofft ja, daß er .. also geht des Ganze von vorne los.“

H: „Aber wie ich sie vorhin verstanden habe, Sie versuchen nach demselben Modell, nach derselben Erfahrung, möglichst eine frühzeitige Entscheidung herbeizuführen?“

Fro: [Fällt ins Wort] Ich versuch's unter uns, jetzt schon einmal anzusprechen. Und daß derjenige, den's vielleicht trifft, sagen kann, zumindest nach Prüfung der Aspekte .. is' eigentlich klar, daß ich der nächste bin. Und vor allem auch, daß er sich .. nicht irgendwo so in 'ner Notsituation sieht, in die er irgendwo 'reintruscht, sondern daß er auch 'ne Auswahl hat, hierhin zu geh'n oder hierhin zu geh'n oder was er für Perspektiven hat. Es kommt noch hinzu, der Ausbilder is' ja auch wer. Er is' 'ne Persönlichkeit, er hat auch hier und da - wird relativ gut bezahlt - die Lohngruppe neun gibt's sonst im übrigen Betrieb nicht. Also der Ausbilder hat jegliche Qualifikation, auch geldlich. Und er is' ja auch wer. Und vor allem, was die Leute sagen, diese Wertigkeit, die man hat, mit einem Menschen umzugeh'n, die geht einem hernach ab, also es is' ein Rückschritt. So schwer, wie der Ausbildungsberuf is'..“

H: [Fällt ins Wort] „Nachher nur noch mit Material zu arbeiten.“

Fro: „Ja.“

H: „Des is'n Rückschritt.“

Fro: „Ja, vor diesem Rückschritt, da möcht' jeder verschont bleiben.“

H: „Ein paar Einzelfragen. Das Seminar wurde von zwei Beratern gestaltet, die sich jeweils abgewechselt haben, die ganz unterschiedliche Sichtweisen angesprochen haben. Die halt auch ganz unterschiedliche Typen waren (Fro: ja, ja). Was meinen Sie dazu, is' des okay? Oder hätten Sie gedacht, die Berater hätten aktiver oder passiver oder 'n bißchen anders sich verhalten sollen? Wie denken Sie über die beiden?“

Fro: „Nein, also ich denk' mir schon, daß des auch wichtig is', daß man diese zwei Arten kennengelernt hat, weil man hat ja im Betrieb auch net immer dasselbe Muster zur Verfügung, und man muß sich dann zwangsläufig mit der anderen Art auch auseinandersetzen. Interessant is', daß der andere auch vielleicht zum Ziel kommt. Ein anderer Weg is' für uns schon wichtig, zu erkennen, daß das net den Formalismus hat, also man nehme Punkt eins, Punkt zwei, und dann is' des abgehakt, sondern die Art und Weise, wie eben der Berater aus seiner Sicht den Fall anlegt, is' meines Erachtens in Ordnung. Daß des zwei verschiedene Wege oder Möglichkeiten sein können, weil jeder von uns is' ja wieder anders (H: eben). Also ich find' schon, daß man sich net so fixiert auf einen Punkt, und dann wen kopiert, sondern daß man sich sagt, ja, so könnt' ma's auch machen.“

H: „Es gibt ja, zuerst haben Sie's vorhin angesprochen, am Schluß die Notwendigkeit, konkret so festzulegen, was man 'rausholt. Das haben Sie im Nachhinein eher als stimulierend erlebt. Wenn man's nicht gemacht hätte, sagen Sie...“

Fro: [Fällt ins Wort] „Hätt' man's fallenlassen. Da war ich eigentlich über mich selber enttäuscht. Ich hab', ich hab' dem Herrn Hammer versprochen, daß ich ihm die Referate über den 'Fremdenhaß in Deutschland', oder so ähnlich hat des geheißten, schick'. Ich hab's ja auch noch unten.“

H: „Schicken Sie's doch weg.“

Fro: „Ich schick's trotzdem weg. Ich hab's jetzt g'rad gedacht, warum eigentlich net. Und schreib' ihm 'en bissl 'was dazu (H: eben). Durch's Gespräch, weil mich des jetzt - sogar jetzt im Gespräch hab' ich des erkannt, daß mir des stinkt, weil ich des net gemacht hab'.“

H: „Also schicken Sie's weg.“

Fro: „Aber wissen Sie, wie des oft so is'. Man kommt zurück. Es staut sich scho' wieder 'was (H: ja). Dann hab' ich's net dabei gehabt beim Kopier'n. Dann hab' ich's endlich kopiert, dann war Weihnachten, dann bin ich zum Skifahren g'fahren und dann kommt des irgendwie, je länger des dauert, in Vergessenheit. Und d'rüm is' vielleicht dieses Vornehmen oder einen Zielplan oder einen Aktionsplan zu machen schon gut. Daß man sich selbst auch einem gewissen Zwang unterlegt, jetzt tun wir wieder 'was, daß man des einfach erledigt (H: ja). Und noch 'was is' mir klar geworden. Man is' nie zu alt, um neue Sichtweisen hinzuzulernen und zu erkennen, daß die alte Sichtweise vielleicht doch nicht das Nonplusultra war. Des is' des Eigentliche für mich, auch sehr wichtig, vor allem auch im Hinblick auf meine Frau, die hat ja auch gute Ideen. G'rad wenn man so autoritär is' und bestimmend in der Arbeit, auch daß man...“

H: [Fällt ins Wort] „Des trägt man dann mit 'raus.“

Fro: „Des trägt man dann 'raus. Da hab' ich dann selbstkritisch festgestellt, daß ich auch sie mehr kommen lassen kann, und daß wir eigentlich beide profitieren. Sie fühlt sich halt dann auch bestätigt, eingebunden, wenn man miteinander 'was macht als gegeneinander. Diese Erkenntnis wirkt sich schon aus.“

H: „Tatsächlich?“

Fro: „Mhm, doch.“

H: „Was Sie ansprechen, is' ja vielleicht die größte Zumutung, die in diesem Fortbildungsprozeß d'rinsteckt. Die Zumutung, zuzulassen, daß die Geschichte, von der ich glaube, daß es genau so ist und nicht anders, aus der Sicht anderer Menschen ganz anders aussieht. Daß ich des zulassen muß, und manche Ausbilder in Fortbildungsseminaren neigen ja dazu, zuerst einmal und vor allem am Anfang, sich zu verteidigen. Die ziehen sich zurück und sagen: 'Seht doch das bitte so wie ich'. Ist Ihnen des auch mal so hier ergangen im Laufe der Tage hier im Haus? Und haben Sie dann...“

Fro: [Fällt ins Wort] „Um ganz ehrlich zu sagen, es hat sogar Aggressionen in mir geweckt, wenn der andere eine andere Sicht hat, aber als mir des klar wurde, um was es da überhaupt geht, eben des von außen Beobachten. Und daß 'n anderer 'ne ganz andere Situation mitbringt, 'ne andere Lebenserfahrung, 'n anderes Gefühl, 'n anderen Betrieb, muß ich sagen, nicht mehr aggressiv zu sein, sondern zuzuhören, warum. Weil man ja manche Erkenntnis durch seine Sichtweise, und des dann zuzugeben, daß die eigene Sichtweise doch net so gut war, des tut 'n bissl weh. Des muß man auch lernen. Aber lernen kann man auch immer nur, wenn man's erkennt. Des ging mir auch so. Also net gleich 'was abzuwürgen, des haben's mir auch gesagt, daß ich zu dominant bin und auch zu bestimmend, und dann muß man 'n bissl ausweichen. Des muß' ich für mich jetzt auch erkennen... insofern war des kein Bruch von dem Lehrgang in Mannheim zu dem Lehrgang in Engelsberg, sondern des war eigentlich eine Fortführung. Und ich bin eigentlich schon dankbar, daß ich beide Lehrgänge machen konnte. Und daß ich hier auf der Schiene noch 'n bissl weiter gekommen bin.“

[Es folgen einige Hinweise von Herrn Fromm zum ersten „Lehrgang“, in dem er sich mit projektorientierter Ausbildung befaßte.]

H: „Solche Fortbildungsangebote oder Fortbildungsseminare - Sie haben also zweierlei, diese projektorientierte Fortbildung und unser fallorientiertes Seminar - die haben im Lebenslauf eines Menschen einen gewissen Stellenwert, sag' ich mal (Fro: ja). Was haben denn die in Ihrem beruflichen Lebenslauf für eine Bedeutung bekommen? Oder war die Zeit reif, daß Sie da mal hingingen?“

Fro: „Die Zeit war sehr reif, die war überreif, denn die Problematik hat sich in meinem alltäglichen Ausbildungsbetrieb schon längst ergeben. Und nun kommt man jetzt dahin, was ja eigentlich kein Lehrgang is', der irgendwie 'was vermitteln will, die Aktenmappe mit, sondern wo man sich einbringen muß, des is' eine ganz andere Sichtweise als man bisher gehabt hat. Und des wirkt eigentlich fort, muß ich sagen. Ich hab' Ihnen ja auch vorher gesagt, daß man auch 'was lernen kann für's Leben, Privatleben im Umgang mit der Frau und mit den Kindern. So seh' ich des auch, des heißt also, ein neues Ziel setzen, wie es auch ginge. An sich arbeiten, natürlich daß man nicht alles verwirklichen kann so in der Reinform, aber daß man doch die wesentlichen Dinge erkennt und sich auch innerlich bereit findet, des eine oder andere zu überdenken, anders anzugehen, vielleicht auch eben zum Wohle des Ganzen. Und vielleicht auch deshalb, daß man den Kram net hinschmeißt, sondern weitermacht, denn Ausbildung ist nicht leichter geworden durch diese vielen Konfliktfelder, die rings'rum stattfinden.“

H: „Vielleicht sind dann solche Fähigkeiten, auf die wir im Fortbildungsseminar bauen, Verstehensfähigkeit, Einfühlensfähigkeit, vielleicht die Fähigkeiten, die die Ausbilder besonders bräuchten.“

Fro: „Die mir nicht vermittelt wurden, die ich aber unheimlich brauche. Und ich muß ganz ehrlich sagen, [lacht] normal sagt man, die 10 Gebote (...) des is' bei mir auch so, des hilft mir dann auch immer wieder, auch manches, des mir net so schmeckt, zu überdenken. (...) Verstehen heißt auch zuhören, heißt auch, Geduld haben, einen anderen ertragen, sein Anderssein, all diese Dinge. Und ich glaub', da braucht man in Zukunft noch viel mehr solche Gesichtspunkte, daß man nicht zerbricht d'ran auch.“

H: „Kann ich das so verstehen, daß Sie durchaus meinen, daß diese Fortbildungsinitiative, an der wir da arbeiten, eben durchgehalten, durchgestanden werden soll, daß wir schauen müssen, daß wir für die Ausbilder das.“

Fro: [Fällt ins Wort] „Ich mein', daß des letzten Endes auch wieder ein Segen für unsere Wirtschaft, für unseren Staat und für alle ist. Ich mein', die Auswirkungen sieht man ja schon. Es scheitern Leute an der Hochschule genauso wie Leute an der Facharbeiterbasis. Problemfälle hab'n wir schon genug, wir schaffen täglich neue. Und ich glaub', wenn man davon ausgeht, daß der Ausbilder ein Multiplikator ist, daß die dieses Geld, was jetzt wieder in Frage gestellt wird - ob es zum Fenster hinausgeschmissen ist - und hier eben Konfliktfelder entstehen, vielleicht doch noch gelöst werden können. Ich hab' Ihnen auch vorhin gesagt, einmal muß der Mensch die Erfahrung machen, daß sich Leistung lohnt, oder daß des Spaß macht, und dann hat man vielleicht schon manches erledigt oder erreichen können, weil der Mensch (...) weiter an sich.“

H: „Auch die Erfahrung, daß sich jemand über längere Zeit um ihn bemüht und ihn nicht fallen läßt.“

Fro: „Daß einem des net wurscht is', was er macht. Daß man ihm eben auch 'n gewisses Stück an Zuneigung zeigt. (...) denn wir verstecken uns oft hinter weiß Gott welchen Dingen. In Wirklichkeit sind wir alle Menschen, die ja auch Zuspruch brauchen, die auch neue Kraft brauchen und so weiter. (...)“

[Kassette defekt]

7.5.2 Reflexionen zum Interview

- Das Berufshandeln von Herrn Fromm im Spiegel seiner Seminarerfahrungen mit der Fallarbeit

Das Interview ist vor dem Hintergrund von zwei wichtigen **Rahmenbedingungen** zu lesen:

- (1) Im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung: Durch die Entlassung von Ausbildungspersonal ist die Zukunft der Ausbildung generell gefährdet. Dies bedeutet für Herrn Fromm persönlich, daß sein berufliches Schicksal infrage gestellt ist.
- (2) Im Hinblick auf das „fallorientierte Fortbildungsseminar“: Herr Fromm hat nicht selbst einen eigenen Fall zur Bearbeitung eingebracht. Seine Lernerfahrungen, über die er berichtet, sind daher Reflexionen über die Fallarbeit mit „fremden“ Fällen.

(1) Die Krise der betrieblichen Ausbildung - Herrn Fromm's Umgang mit der Krise

Gleich zu Beginn des Interviews kommt Herr Fromm auf die ihn bedrückende Berufssituation zu sprechen: auf die Reduktion der Ausbildung durch Personaleinsparungen sowie Überlegungen, die gewerbliche Ausbildung überhaupt einzustellen. Er schildert die Folgen für die Arbeit auf eindringliche Weise, die spüren läßt, wie sehr Herr Fromm unter dieser Situation leidet. Bei Betrachtung des ganzen Interviews, insbesondere jener Gesprächsteile, in denen er über seine Arbeit und seine pädagogischen und moralischen Prinzipien spricht, wird sein Leidensdruck sehr verstehbar. Es ist nicht in erster Linie der drohende Verlust seiner materiellen Grundlage (der „Job“ an sich), der ihn so sehr bedrückt, sondern die Erfahrung, daß seiner **beruflichen Identität** der Boden entzogen wird. Denn Ausbildersein ist für Herrn Fromm nicht ein Beruf wie jeder andere, sondern gleichsam eine Lebensaufgabe, der er sich mit „Herz und Seele“ verschrieben hat. Das berufliche Schicksal seiner Ausbil

derkollegen - sie sind von den Entlassungsmaßnahmen unmittelbarer betroffen als er selbst - kann ihm daher nicht gleichgültig bleiben. Auch wenn es ihm schwer fällt („so unangenehm war“), sieht er sich für sie in die Verantwortung genommen.

Im Zusammenhang dieser Problematik hatte das **Fortbildungsseminar** für Herrn Fromm eine **zweifache Bedeutung**:

* „...g'rad' so Gespräche wie Engelsberg, die bewirken dann auch immer, daß man weiß, man is' ja net allein mit dem Problem“: Es ist anzunehmen, daß Herr Fromm sich in dieser Aussage sowohl auf die Seminargespräche, wie auch auf die zahlreichen „Nebengespräche“ bezieht, in denen die Ausbilder am Rand des Seminars ihre Erfahrungen austauschen. Für Herrn Fromm war seine Erfahrung, „nicht allein mit dem Problem zu sein“, daß „es anderen eben ähnlich geht“, eine „sehr wichtige“ Erfahrung, weil sie ihn bestärkt hat, den eigenen Konflikt „durchzustehen“.¹

* „Hab' die (Ausbilder) zusammengeholt, und wir haben erst einmal unsere Situation besprochen. Jeder, wie er sich fühlt, was er für Ängste hat und Bedenken, wie man vorgehen soll“: Herr Fromm hat seinen **Handlungsplan**, den er im Fortbildungsseminar erstellt hat, umgesetzt. Er hat jene oben angesprochene Verantwortung für seine Ausbilderkollegen (die zugleich seine „Untergebenen“ sind) übernommen, sich mit ihnen zusammengesetzt und gemeinsam mit ihnen nach Lösungswegen gesucht - mit der Folge, daß eine Reihe von Initiativen entstand, in die u.a. die Vorgesetzten und der Personalrat einbezogen wurden, mit dem Ergebnis schließlich, daß für die beiden von der Kündigung bedrohten Ausbilder „akzeptierbare“ Lösungen gefunden wurden.

Angesichts des Machbaren in dieser für ihn schwierigen Situation ist Herr Fromm mit dem Erreichten zufrieden. („Ja, des is' einigermaßen gelungen, also sagen auch die Kollegen.“) Auch ein wenig Stolz ist aus seinen Worten herauszuhören, wenn er mit Blick auf eine Nachbarabteilung, die auch von Kündigungen betroffen war und in der diese „von oben 'runter entschieden“ wurden, seine Art der Konfliktklärung als „einfach 'ne andere Qualität des Umgangs miteinander“ charakterisiert.

Dieser Umgang des Miteinander bedeutet für Herrn Fromm, seine Ausbilderkollegen zu **beraten** und sich auf **deren Ideen, Sicht- und Denkweisen einzulassen**. Herr Fromm macht dabei **mehrere Lernerfahrungen**:

- die Erfahrung, daß „eben ein anderer auch gute Ideen hat“ und diese Ideen „zum Schluß sehr oft sogar besser waren“ (wobei Herr Fromm diese Erfahrung selbstkritisch in Beziehung setzt zu seiner autoritär (fremd- und selbst-) bestimmten Lebensgeschichte);
- die Erfahrung, daß das Gespräch dazu verhilft, „die Dinge auch anders zu sehen“²;

¹ Dieser von Herrn Fromm angesprochene Seminareffekt ist von genereller Bedeutung: Ein zentrales Motiv für viele Ausbilder, auf Fortbildungen zu gehen, ist, aus der „Isolation“ und „Kommunikationsarmut“ ihres Ausbilderdaseins wenigstens für ein paar Tage heraustreten zu können, um sich bei anderen Ausbilderkollegen, denen „es eben ähnlich geht“ (Fromm), neuen Mut für die Arbeit zu holen. Dieses Motiv wird in der „fallorientierten Fortbildung“ in besonderer Weise dadurch gestärkt, daß in den Fallbearbeitungen eines Seminars sich meist immer ein Fall findet, der Strukturprobleme der betrieblichen Ausbildung zum Thema hat.

² „Schon allein, daß man mit anderen darüber spricht, des hat mir geholfen, auch anders die Dinge zu seh'n.“ Diese Lernerfahrung mag vordergründig gesehen vielleicht „banal“ erscheinen; auf dem Hintergrund seiner Biographie, auf die Herr Fromm an verschiedenen Stellen des Interviews zu sprechen kommt (seine Erziehungsgeschichte, seine betriebliche Lerngeschichte, seine familiäre Lebenspraxis), erscheint diese Lernerfahrung in ihrer Bedeutung für ihn alles andere als „banal“.

- die Erfahrung, daß die Relativierung der eigenen Meinung und Sichtweise durch das Gespräch mit anderen psychisch entlastend ist („*ich komm' eigentlich leichter zurecht, ja, ich verbrenn' nimmer dran, ich geh' nimmer kaputt dran*“).

Diese Lernerfahrungen stellt Herr Fromm im Interview an mehreren Stellen - teils ausdrücklich, meist indirekt - in den Zusammenhang seiner Seminarerfahrungen mit der Fallarbeit. Dies soll im folgenden verdeutlicht werden.

2) Die Fallarbeit

- Herrn Fromm's Lernerfahrungen mit und an den Fallbearbeitungen anderer Seminarteilnehmer

Lernerfahrungen lassen sich bei Herrn Fromm erkennen im Hinblick auf die Thematik einzelner Fälle wie auch in fallübergreifender Hinsicht, d.h. durch die Arbeitsform, wie mit den Fällen gearbeitet wurde.

* Lernerfahrungen im Zusammenhang einzelner Fallbearbeitungen:

- „*Ich hab' also gelernt, daß ich zum Beispiel auch jetzt meine Vorgesetzten ganz bewußt mehr einschalte ..., um des auch nicht alleine tragen zu müssen.*“ In dieser Aussage spiegelt sich die **Fallbearbeitung „Roth“**¹ wieder, bei der als Problemlösungsperspektive genau dieses von Herrn Fromm angesprochene offensive Vorgehen: andere Personen (die Vorgesetzten, auch die Arbeitskollegen) in die Verantwortung zu nehmen², den Konflikt gemeinsam zu klären und dadurch nicht mehr allein in der Verantwortung zu stehen³ - erarbeitet worden ist.
- „*Der Herr Hammer , (sein Fall)⁴ war für mich bis dato kein Problem, weil ja wir keine Ausländer hatten und mittlerweile hab'n wir aber auch Türken eingestellt ... und ich hab' des ganz gezielt verfolgt und hab' festgestellt, daß eben bestimmte Leute, wahrscheinlich auch von den Eltern her, ja, rechte (meint politisch rechtsgerichtete) Ansichten, also nationalistische Ansichten haben. Und daß des net selbstverständlich is', daß ein Türke neben ihnen arbeitet. Und sie sind auch anders [Interviewer: ja sicher, sie sind uns fremd], sie sind uns fremd...*“
Durch den Fall von Herrn Hammer war Herr Fromm, wie er selbst sagt, „*schon sensibilisiert*“, als in seinem Betrieb türkische Auszubildende eingestellt wurden. Ganz im Sinn der Fallbearbeitung ist Herr Fromm auch bemüht, bei Problem- oder Konfliktfällen diese „*ganz offen*“ anzusprechen, auch in der Klasse - eine Lernerfahrung aus dem „Fall Hammer“⁵, da der von Herrn Hammer geschilderte Konflikt, obgleich er schon lange „am Kochen“ war, nie öffentlich, d.h. in der Gruppe der Weiterbildungsteilnehmer angesprochen wurde und erst dann zum Thema wurde, als der Konflikt (in der Schlägerei) eskalierte.

¹ Im Fall von Herrn Roth ging es - wie oben bei der Darlegung des Interviews schon angesprochen - um das Problem, daß der Produktionsbereich immer stärker in die Ausbildung „hineinregierte“. Eine geregelte Ausbildung wurde für Herrn Roth deshalb immer schwieriger. Er sah sich mit seinem Problem allein gelassen und wußte nicht, wie er aus den Verwicklungen wieder herauskommen könnte.

² Vgl. das oben geschilderte Vorgehen von Herrn Fromm im Zusammenhang der Betriebsentlassungen.

³ „... wenn man alles auf sich nimmt, muß man auch alles tragen, und dann kommt man vielleicht irgendwann nimmer 'raus, weil man erdrückt wird.“

⁴ Im Mittelpunkt des Falles steht der Vorfall, daß ein rechtsradikaler Deutscher in einem Weiterbildungslehrgang einen türkischen Teilnehmer zusammenschlägt.

⁵ Dies wird im Interview so nicht deutlich.

Bemerkenswert bei Herrn Fromm's Aussagen ist die **Offenheit und Selbstbetroffenheit**, mit der er über die sog. „Ausländerproblematik“ spricht: Daß es ihm „sehr schwer“ fällt, mit der Gruppe „über dieses Thema“ zu sprechen, nicht nur „wenn man politisch wird“, sondern auch der „Emotionen“ wegen, die „da sofort kommen“. Es sind auch seine **eigenen Emotionen**, die er hier meint und mit denen er zu kämpfen hat: „Auch in mir schlagen zwei Herzen. Und des, was ich mit dem Verstand kapier', hab' ich teilweise im Gefühl noch nicht. Ich bin Heimatvertriebener und weiß eigentlich, was ethnische Säuberung heißt, dadurch, daß ich Sudetendeutscher bin, vertrieben wurde, und eigentlich hier schon teilweise eben mit mir zu kämpfen hab'. Aber des is' ein Weg, den wir alle lernen müssen und gehen müssen ..“.

„Und dann hab' ich ihm [gemeint ist ein Auszubildender, der sich dem Lernen verweigert hat] klipp und klar eigentlich die Frage gestellt: 'Ich seh' net ein, daß er weiterlernt, wenn er gar nicht will, dann soll er aufhören'. Ich hab' g'sagt: 'Dann machen wir reinen Tisch, Du hörst auf, die Sache ist erledigt. Du suchst Dir 'n anderes Leben, so wie Du Dir's vorstellst, oder aber, wenn's Du Dich anders entscheidest, dann müss'n wir 'was ändern zusammen'.“ Ausgangspunkt für Herrn Fromm's Erzählung über seinen Umgang mit einem „lernschwierigen“ Auszubildenden ist der „Seminarfall Tischler“, bei dem es um die gleiche Problematik gegangen ist. Das „Problemlösungsmuster“, nach dem Herr Fromm in seinem „Parallellfall“ vorgegangen ist, enthält dieselben Grundgedanken, die im Seminar zum „Fall Tischler“ entwickelt worden sind - in Stichworten: dem Auszubildenden klare Grenzen setzen; ihm dabei eine „echte Chance“ geben, indem „Ich als Ausbilder ihm meine Unterstützung anbiete“; eine Vereinbarung schließen, die für beide Seiten verbindlich ist; und nicht zuletzt dem Auszubildenden zu erkennen geben, „wie auch immer Deine Entscheidung ausfallen wird, Ich kann sie akzeptieren“. Die Entscheidung des Auszubildenden im „Parallellfall“ von Herrn Fromm fiel so aus, daß er sich auf Herrn Fromm's Angebot eingelassen hat und sein Lernen und seine Lernhaltung - für ihn und Herrn Fromm letztlich erfolgreich - „umstellte“. „Der Lehrer hat dann zu mir g'sagt, des is' für ihn schleierhaft, daß dieser Mann die Prüfung g'schafft hat. Sag' ich: 'Des is' mir net schleierhaft, des war 'n gutes Stück Arbeit', und ich bin auch froh, daß wir's so g'macht hab'n - weil ich möchte auch vor ihm, wenn ich ihn wieder 'mal treff', bestehen können und sagen: 'Ich hab' s zumindest 'mal versucht'. Vor allem wichtig war, ich hab' auch seine Ausbilder überzeugt, daß wir ihn net fallenlassen.“¹

Bemerkenswert ist die **pädagogische und moralische Grundhaltung**, die in diesen Aussagen zum Vorschein kommt. Diese findet sich auch an vielen anderen Stellen des Interviews wieder, besonders deutlich in jenem Gesprächsteil, in dem der Interviewer Herrn Fromm nach seinen Motiven für die Seminarteilnahme befragt: „Ich war neugierig, wie des nun läuft, und ich mein', der Ausbilder selbst, der lernt ja durch solche Geschichten [Fallgeschichten] auch immer wieder hinzu, wie man vielleicht Konflikte anderweitig löst, oder wie man umgeht mit den Beteiligten.. Und für mich war des immer schon 'n Problem, wenn man schwierige Fälle hat. Wie geht man damit um? Und ich bin auch privat, also kirchlich organisiert, und mir bedeutet der Mensch eigentlich schon viel. Ich schmeiß' den net gleich weg, wenn er 'mal daneben liegt, und des hat mich eigentlich auch bestärkt, bei diesem Ganzen [gemeint ist die Fallarbeit], daß man immer wieder auch versuchen soll, den Menschen zu sehen,

¹ Zu erwähnen ist, daß im Unterschied zum „Parallellfall“ von Herrn Fromm der „Originalfall“ - der Seminarfall von Herrn Tischler - sich nach dem Seminar weniger erfolgreich weiterentwickelte. Jedenfalls zum Zeitpunkt des Interviews mit Herrn Tischler - ein halbes Jahr nach Abschluß des Seminars - war sein „Fall“ noch „in der Schwebe“, was u.a. (sicherlich nicht nur, aber vermutlich mitentscheidend) darauf zurückzuführen ist, daß Herr Tischler die im Seminar erarbeiteten Handlungsperspektiven weniger konsequent umgesetzt hat als Herr Fromm.

und vor allem auch die Konflikte, warum der so is'. Und des **hinterfragen**, net gleich vordergründig irgendwie den wegschmeißen und sagen: 'Der wird entlassen' und so, **sondern die eigentliche Arbeit beginnt dann erst, wenn die Menschen schwierig sind.**"

* **Fallübergreifende Lernerfahrungen: Hinterfragen und aus anderen Sichtweisen lernen**

Das in dem zuvor zitierten Gesprächsteil von Herrn Fromm angesprochene „**Hinterfragen**“ ist für diesen eine unverzichtbare Voraussetzung, um anderen Menschen - vor allem wenn sie „**schwierig**“ sind - helfen zu können. Das Thema durchzieht das Interview von Anfang bis Ende. Daß Herr Fromm immer wieder auf dieses Thema zurückkommt, deutet an, daß es sich hier um eine für ihn zentrale - wenn nicht sogar **die zentrale** - Lernerfahrung in diesem Fortbildungsseminar handelt. Damit soll nicht gesagt sein, daß diese Lernerfahrung für ihn gänzlich neu war. Es scheint vielmehr, daß er an dem Thema schon länger mit sich arbeitet¹, durch das Seminar allerdings bestärkt wurde und er auch durch die Arbeitsweise mit den methodischen Schritten neue Anregungen mitnehmen konnte².

Um kenntlich zu machen, was dieses „**Hinterfragen**“ für Herrn Fromm im einzelnen bedeutet, seien abschließend einige kurze Gesprächsausschnitte nochmals wiedergegeben, ohne diese zu kommentieren. Die Aussagen sprechen für sich:

- **„Hinterfragen“ im Zusammenhang mit dem Arbeitsmodell:** „Des hab' ich sehr gut gefunden. Durch diesen Innenkreis hab' ich, glaub' ich, noch in Erinnerung. Innenkreis mit dem Berater, und dann der Außenkreis, der Beobachter. Also, ich war sowohl im Innenkreis als auch im Außenkreis, und es is' interessant, wieviele Aspekte ein Fall aufwirft. Und vor allem auch **die Denkweise, wie man sowas untersucht, des war sehr interessant, weil man geht ja immer von seinem Gesichtsfeld aus, und wenn mehrere Menschen sind, dann betrachten's die oft von einer ganz ander'n Seite.**“
- **„Hinterfragen“ im Zusammenhang mit „schwierigen Fällen“ (Auszubildenden):** „Des kommt ja dann auch 'raus in so -nem Fall, zerrüttete Ehe, und so. Mutter oder Vater ausgezogen. Des hab' ich dann auch festgestellt, daß sich die dann an einem reiben wollen. Du bist der Vater, der eigentlich nicht mehr vorhanden is', und 'den möcht' ich jetzt hochtreiben'. 'Mal sehen, was der Alte macht.' **Des hab' ich aber auch erst lernen müssen, daß des eigentlich net mir gilt, sondern eigentlich sein Defizit is', weil er kein' Vater hat .. ja, des war scho' sehr interessant, des muß ich schon sag'n. G'rad auf diese vielen Komponenten bezogen, die da hereinspielen, warum is' der so? Daß man's net gleich persönlich nimmt, weil da haut's mir scho' wieder die Sicherung 'raus, da könnt' ich schon losschreien.**“³

¹ Aus den Aussagen im Interview ist zu entnehmen, daß dieser Denkprozeß wohl angestoßen wurde durch ein Seminar zum „projektbezogenen Arbeiten“. Das „fallorientierte Fortbildungsseminar“ sieht Herr Fromm in der Kontinuität zu diesem Seminar, wobei die Verbindung neben einer inhaltlichen Seite auch eine personelle hat, da einer der beiden Fallberater Leiter dieses „Projektseminars“ war.

² „Dieses Hinterfragen, das war ja in diesem Fortbildungskonzept ganz systematisch in diesen Arbeitsschritten angelegt“ (Anmerkung des Interviewers im Gespräch).

³ In diesen Aussagen spiegelt sich die hohe reflexive Kompetenz, mit der Herr Fromm sein Ausbilderhandeln wahrnimmt. Das Phänomen, das er schildert - „daß des eigentlich net mir gilt“, sondern „der Vater in ihm“ gemeint ist - wird in psychoanalytischer Begrifflichkeit als 'Übertragung' bezeichnet. Daß Herr Fromm seine Einsicht in diesen Zusammenhang aus seinen Berufserfahrungen gewonnen hat - und ganz offensichtlich nicht aus psychologischen Lehrgängen (seine „lebensnahe“, erfahrungsbezogene Sprache, mit der er darüber spricht, läßt dies zumindest bezweifeln) - ist höchst ungewöhnlich.

- **„Hinterfragen“ als Lernprozeß mit sich selbst:** „Um ganz ehrlich zu sagen, es hat sogar Aggressionen in mir geweckt, wenn der andere eine andere Sicht hat, aber als mir das klar wurde, um was es da überhaupt geht, eben des von außen Beobachten. Und daß 'n anderer 'ne ganz andere Situation mitbringt, 'ne andere Lebenserfahrung, 'n anderes Gefühl, 'n anderen Betrieb, **muß ich sagen, nicht mehr aggressiv zu sein, sondern zuzuhören, warum.** Weil man ja manche Erkenntnis durch seine Sichtweise, und des dann zuzugeben, daß die eigene Sichtweise doch net so gut war, des tut 'n bissl weh. Des muß man auch lernen. Aber lernen kann man auch immer nur, wenn man's erkennt.“
- **„Hinterfragen“ als Lernprozeß aus den (negativen) Lernerfahrungen in der eigenen Lehre:** „Des hat mich auch irgendwie geprägt¹, vielleicht auch deshalb, weil ich in meiner eigenen Lehre des negativ kennengelernt hab'. Die hab 'n mich dann soweit getrieben, daß ich dann sogar Selbstmordgedanken gekriegt hab'. Ja: 'Unwert, zu blöd zum Leben, doof. Schläge, all diese Negativerscheinungen. D'rums erscheint mir das Ganze auch unheimlich komisch, daß ich jetzt Ausbildungsmeister bin und für junge Menschen verantwortlich. Da sag' ich mir, irgendwo is' des trotzdem g'steuert. Vielleicht helfen mir auch eigene solche Erfahrungen, daß man a bissl Verständnis hat für die andern. [Interviewer: „Wenn man sie verarbeiten kann“.] Hab' lang gebraucht, sehr lange. Ja, stimmt. Aber man merkt ja auch, wenn die Seele verletzt is', daß des schwer is'.“
- **„Hinterfragen“ als Lernhaltung, die auch das „Privatleben“ berührt:** „Und noch 'was is' mir klar geworden. Man is' nie zu alt, um neue Sichtweisen hinzuzulernen und zu erkennen, daß die alte Sichtweise vielleicht doch nicht das Nonplusultra war. Des is' des eigentliche, für mich auch sehr wichtig, vor allem auch im Hinblick auf meine Frau, die hat ja auch gute Ideen. G'rad wenn man so autoritär is' und bestimmend in der Arbeit, auch daß man ... [Interviewer: „Des trägt man dann mit 'raus.“.] Des trägt man dann 'raus. Da hab' ich dann selbstkritisch festgestellt, daß ich auch sie mehr kommen lassen kann, und daß wir eigentlich beide profitieren. Sie fühlt sich halt dann auch bestätigt, eingebunden, wenn man miteinander 'was macht als gegeneinander. Diese Erkenntnis wirkt sich schon aus.“

Aus den hier beispielhaft zitierten Aussagen² sollte deutlich geworden sein, daß „Hinterfragen“ für Herrn Fromm mehr bedeutet als das rational organisierte Aufdecken von „Problemfällen“. „Hinterfragen“ ist für ihn Teil seines ethischen und pädagogischen Anspruchs, in der Arbeit immer auch „den Menschen zu sehen“ (vgl. oben) und diesen, wie „schwierig“ er auch sein mag, zu verstehen suchen. „Verstehen heißt auch zuhören, heißt auch, Geduld haben, einen anderen zu ertragen, sein Anderssein, all diese Dinge.“

7.6 Weitere Beispiele zum Zusammenhang von Fallarbeit und Berufsalltag

- Interviews mit Frau Wenger, Frau Stolze, Herrn Schwabe, Frau Menzel, Herrn Rupp

Auf der Grundlage weiterer Interviews mit Teilnehmern aus verschiedenen Fortbildungseminaren³ soll im folgenden die Frage nach den Auswirkungen der Fallarbeit auf das alltäg-

¹ Herr Fromm knüpft an die Bemerkung des Interviewers an: „Sie haben sehr stark solche ethischen Gesichtspunkte“.

² Im Interview finden sich eine Vielzahl von vergleichbaren, d.h. sinnverwandten Aussagen, die man hier ebenso hätte wiedergeben können.

³ Die meisten Teilnehmer wurden in der Regel im Zeitrahmen von einem halben bis einem Jahr nach Ende der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung an ihren Arbeitsplätzen aufgesucht und interviewt.

liche Berufshandeln erneut aufgenommen und weiterführend reflektiert werden. Die Auswahl der Interviews folgte dabei **folgenden Kriterien:**

- * Die von den befragten Teilnehmern thematisierten Lern- und Bildungseffekte sollten tragfähige Rückschlüsse auf die Qualität der Fallbearbeitungen erlauben;
- * die thematisierten Lern- und Bildungseffekte sollten ein spezifisches Kompetenzprofil erkennen lassen und sich dadurch tendenziell voneinander unterscheiden;
- * die thematisierten Lern- und Bildungseffekte sollten bei aller Unterschiedlichkeit Verknüpfungen zueinander und zur Fallarbeit erkennen lassen.

Darstellung und Interpretation der Bildungswirkungen mit Bezug auf den Prozeß der Fallarbeit legen nahe, daß in den folgenden Ausführungen nicht nur die Aussagen der Teilnehmer in den Interviewtexten zur Darstellung kommen, sondern auch die jeweiligen Fälle und Fallbearbeitungen, wenn der interviewte Ausbilder in der Fortbildungsveranstaltung einen Fall eingebracht hat und dieser bearbeitet worden ist. Dadurch hat der Leser die Möglichkeit, die Erkenntnisse, zu denen die Autoren im Hinblick auf die Fragestellung der „Bildungswirkungen“ gelangt sind, kontextbezogen, d.h. auch im Zusammenhang der Gedankengänge, die in den Fallbearbeitungen entwickelt worden sind, zu beurteilen. Allerdings ist eine **detaillierte** Darlegung der einzelnen Fallgeschichten und Fallbearbeitungen im Rahmen dieses Berichtes und der Fragestellung nach den „Bildungswirkungen“ nicht möglich. Im Hinblick auf die Wiedergabe der **Fallgeschichten** werden sich die folgenden Ausführungen daher auf die Beschreibung der **Problemstruktur**, wie sie sich aus der Sicht des Fallerszählers darstellt, beschränken; im Hinblick auf die einzelnen **Fallbearbeitungen** werden sich die Ausführungen mit einer eher **stichwortartigen Darlegung der behandelten Kernthemen und einer knappen Skizzierung der wichtigsten Deutungslinien** begnügen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die Untersuchung des Themas „Bildungswirkungen“ **folgende Vorgehensweise:**

- * Zunächst wird der Fall des interviewten Teilnehmers in einer zusammenfassenden, sich auf die Fallproblematik beschränkenden Form vorgestellt.
- * Es folgt eine kurze Skizzierung der entsprechenden Fallbearbeitung im Hinblick auf die zentralen Themen und Deutungen, die dem Fallerszähler im Seminar angeboten wurden.
- * Die Kurzfassungen von Fallproblem und Fallbearbeitung bilden den Hintergrund und den Bezugsrahmen für die nachfolgenden Interpretationen der ausgewählten Interviews. Dabei kommen die Interviewten durch die wörtliche Wiedergabe einiger Textpassagen, die für die Auslegung des jeweiligen Interviews im Hinblick auf das Thema zentral erscheinen, selbst zu Wort.
- * Am Ende der Untersuchung (Kapitel 7.7) folgt der Versuch, die Erkenntnisse, die aus den Interpretationen der verschiedenen Interviews gewonnen werden konnten, aufeinander zu beziehen und unter dem Gesichtspunkt des Typischen bzw. Differenten zu reflektieren.¹

¹ In diese Schlußreflexion werden auch die Erkenntnisse aus den Interviews mit Herrn Klein (Kapitel 7.4) und Herrn Fromm (Kapitel 7.5) einbezogen.

7.6.1 FRAU WENGER¹

„Ich ertapp' mich halt da schon so ab und zu, daß ich da so ein Stempel aufsetz', Azubi, der ist so und so und jetzt 'rein in die Schublade. Und dann wenn man 'n andere Sichtweise erfährt, dann holt man ihn doch nochmal 'raus und denkt sich, na, vielleicht ist es doch anders.“

Frau Wenger ist eine junge hauptamtliche Ausbilderin in einem größeren Bankbetrieb. Zum Zeitpunkt der Fortbildungsveranstaltung, in der sie ihren Fall vorstellte, war sie etwa ein knappes Jahr als Ausbilderin tätig.

7.6.1.1 Der Fall

Ein Auszubildender (Fritz), 25 Jahre alt, der in der Gruppe der Auszubildenden eine Führungsrolle inne hat und der von Frau Wenger in ihrer Fallzerählung als ein sehr selbstbewußter junger Mann dargestellt wird, wird auf Betreiben des Geschäftsstellenleiters des Bankbetriebes nach der Probezeit entlassen. Er hat einen Teil der in der Geschäftsstelle geltenden Normen (Kleidung, Arbeitsverhalten) in Frage gestellt und die Auseinandersetzung mit dem Abteilungsleiter verloren. Die Ausbilderin wird von der Fachabteilung in die Entlassung des Auszubildenden hineingezogen. Gegenüber der Gruppe ihrer Auszubildenden verheimlicht sie ihre Rolle bei der Entlassung („...*ich hab' mich dann so aus der Affäre gezogen, daß ich g'sagt hab', also es war in seinem Interesse .. der bessere Weg, wenn er die Entscheidung jetzt getroffen hat², auch im Hinblick auf seine Zukunft*“). Als sie mit der Ausbildung der Gruppe beginnen will (innerbetrieblicher Unterricht), wird sie von der Gruppe abgelehnt; es entsteht ein distanzierendes Ausbildungsklima, unter dem sie leidet. Sie weiß nicht, weshalb die Gruppe auf Distanz geht; sie sieht auch keine Ansatzpunkte, dies zu ändern.

7.6.1.2 Skizzierung der Fallbearbeitung

Die Verstehensarbeit im fünften Arbeitsschritt, in der die Arbeitsgruppe den Fall aus den verschiedenen Perspektiven der in den Konflikt verwickelten Personen (der entlassene Auszubildende, die Auszubildenden der Gruppe, Frau Wenger, der Geschäftsstellenleiter als Repräsentant der Firma) zu deuten suchte, führte im sechsten Arbeitsschritt der „Kernthemenarbeit“ zu **zwei zentrale Fragestellungen:**

- * (1) Welche Bedeutung für den „Konflikt“ zwischen Frau Wenger und der Gruppe ihrer Auszubildenden hat die Entlassung des Auszubildenden (Fritz)? Wie ist seine Entlassung zu verstehen und zu erklären?
- * (2) Welche Bedeutung für den „Konflikt“ zwischen Frau Wenger und der Gruppe hat der Umgang von Frau Wenger mit dieser Entlassung vor der Gruppe?

¹ Der Fall und die Fallbearbeitung sind im Materialteil zum Forschungsbericht zur Gänze dokumentiert.

² Der Auszubildende hat letztlich von sich aus die Kündigung eingereicht.

(1) **Einige Hinweise auf die Bearbeitung des ersten Themas: die Entlassung des Auszubildenden Fritz**

Die Entlassung des Auszubildenden Fritz wird von der Arbeitsgruppe als ein **Integrationskonflikt** gedeutet, in dem es - auf einer ersten Betrachtungsebene - um die Auseinandersetzung differenter Normerwartungen zwischen Geschäftsstellenleitung und dem Auszubildenden geht (= **Normenkonflikt**). In diesem Normenkonflikt (Arbeitsverhalten, Kleidung) sind - auf einer zweiten Betrachtungsebene - unterschiedliche Interessen erkennbar, die die Geschäftsstellenleitung einerseits, der Auszubildende Fritz andererseits, verfolgen (= **Interessenkonflikt**). Während das Interesse der Geschäftsleitung z.B. ist, für einen störungsfreien, das heißt dem Image der Firma entsprechenden Arbeitsverlauf zu sorgen, erscheint das Interesse des Auszubildenden Fritz darauf gerichtet, „nicht allein nach den Vorstellungen der Bank arbeiten zu wollen, sondern auch seine eigenen Ansichten einzubringen“. Dieses Interesse des Auszubildenden Fritz, seine Arbeit auch ein Stück weit selbstbestimmt gestalten zu können, verweist - in einer dritten Betrachtungsweise - auf eine weitergehende, grundlegende Konfliktebene (= **Wertekonflikt**), die durch den Fallberater wie folgt charakterisiert wird: „Der Fritz ist für mich jemand, der gegenüber der Bank einen Teil seiner **Individualität** verteidigt, sich als **autonomen Menschen** sieht, jemand, der sein Leben und zwar genau als Fünfundzwanzigjähriger selbst in die Hand nehmen will. Da kommt für mich das Alter von Fritz ins Spiel, wo ich sage, das ist ein Fünfundzwanzigjähriger, der nimmt für sich in Anspruch, selber über Normen entscheiden zu wollen oder zumindest an der Entwicklung der Normen in der Bank mitwirken zu wollen, dem es außerordentlich schwer fällt, sich solchen verkündlichen Normen völlig unterzuordnen ... Er wollte schauen, in welche Richtung kann ich diese Normen verändern, gibt's da Spielräume .. , das ist sein Selbstkonzept, das ist sein **grundlegender Wert**, den er für sich in Anspruch nimmt: Ich bin ein autonomer Mensch ...“

Diese Deutung der Auseinandersetzung zwischen Geschäftsleitung und Auszubildenden Fritz als ein Wertekonflikt zwischen „Subjektivitätsanspruch“ und „Subjektivitätsverleugnung“ führte im weiteren Verlauf der ersten Themenbehandlung zu einigen **Fragen**, die hier nur angedeutet werden können:

- * Inwieweit steht die Wertorientierung des Auszubildenden Fritz - wenn auch auf zugespitzte und für Fritz mit einem „schlechten“ Ende verbundenen Weise - nicht beispielhaft (typisch) für die **Erwartungen vieler Jugendlicher heute** an ihre Arbeitswelt?
 - * Wieviel **Raum für ein selbstgestaltetes Lernen und Arbeiten** könnten auch stark „traditionsverhaftete“ Betriebe wie Banken ihren Angehörigen zugestehen, ohne dabei ihrem Image zu schaden?
 - * Welche **Rolle fällt dabei im Hinblick auf die Auszubildenden dem Ausbilder zu?** Als Antwort auf diese Frage sei abschließend zu diesem ersten Themenkomplex die **Aussage eines Ausbilders** zitiert, die eine breite Zustimmung fand: „Für mich gehört zum Selbstverständnis des Ausbilders auch die Rolle des Anwaltes für die Jugend, also auch diesen Puffer mal darzustellen bei diesen Normen, die da sind, die wie auch immer jetzt positiv oder negativ aus der Sicht der Jugend sich darstellen, da 'ne Hilfestellung zu geben, wie komm' ich damit zurecht“.
- (2) **Einige Hinweise auf die Bearbeitung des zweiten Themas: der Umgang von Frau Wenger mit der Entlassung des Auszubildenden Fritz vor der Gruppe**

Der folgende **kurze Gesprächsausschnitt** zeigt auf drastische Weise, welche Rolle Frau Wenger nach Ansicht der Arbeitsgruppe bei der Entlassung von Fritz gespielt und wie Frau Wenger diese ihre Rolle vor der Gruppe ihrer Auszubildenden vertreten hat:

Fallberater: „Ich hab' mir wieder versucht, sozusagen 'ne Metapher zu schaffen, um zu begreifen, was da abläuft, und ich bin auf folgenden martialischen Begriff gekommen: Der Fritz wurde guillotiniert. Er wurde geköpft, die Gruppe wurde geköpft, und Frau Wenger war die Henkershelferin.“

Teilnehmerin S.: „Und aus der Sicht der Gruppe wahrscheinlich sogar der Henker.“

Teilnehmer L.: „Ja, ich weiß net, ist des so? Ich denke, er hat Selbstmord begangen oder er hat's eigentlich direkt herbeigeführt.“

Teilnehmerin S.: „Aus der Sicht der Gruppe!“

Teilnehmer L.: „Ach so ..., aber sie muß die Gruppe vielleicht dazu bringen, daß sie's anders sieht, daß er Selbstmord begangen hat, richtig?“

Fallberater: „Ja, das hat sie ja versucht, sie hat diese Seite, die ihr bekannt war, undefiniert, hat sie zum Selbstmord gemacht. Nur die Gruppe wußte, daß es kein Selbstmord war, das kriegt sie [meint Frau Wenger] nun brühwarm zurück. Dieses Trickspiel, so versteh' ich das, dieses Trickspiel ist für die Gruppe ein unglaublich gewichtiges Thema. ... Ja, Ihr [Frau Wenger ansprechend], Ihr Einstieg in die Gruppe war, daß Sie die Gruppe hinter's Licht geführt haben, daß Sie nicht offen waren und jetzt verzweifelt um Offenheit ringen ...“

In dieser Gesprächsszene sind alle Themen und Deutungen angesprochen, die die Arbeitsgruppe zum Gegenstand der weiteren Fallbearbeitung machte. Eine kurze **Zusammenfassung** kann daher genügen:

* Mit der **Metapher „Henkershelferin“**, mit der der Fallberater die Rolle von Frau Wenger in diesem „Entlassungsspiel“ deutet, möchte der Fallberater zum Ausdruck bringen, daß Frau Wenger bei der Entlassung von Fritz als **„verlängerter Arm“** des **Geschäftsstellenleiters** fungierte.

* Aus Bemerkungen von Frau Wenger an verschiedenen Stellen der Fallbearbeitung geht hervor, daß sie diese Rolle nicht aus freien Stücken übernahm, sondern diese ihr **aufgedrängt** wurde. Frau Wenger kann die Entscheidung, Fritz zu entlassen, zwar mittragen, dennoch bereitet ihr die Entscheidung Unbehagen. Wenn sie die Möglichkeit gehabt hätte, allein eine Entscheidung zu treffen, wäre diese wohl anders ausgefallen („.. hätt' ich ihn wahrscheinlich in eine andere Zweigstelle versetzt“). Für die Arbeitsgruppe stellt sich **Frau Wenger's Rolle daher nicht nur als „Täter-“, sondern auch als „Opferrolle“** dar.

* Frau Wenger's Versuch, den „wahren Sachverhalt“ vor der Gruppe zu **verschleiern**, indem sie die Entlassung von Fritz gleichsam zu einer **„Selbst-Entlassung“** („Selbstmord“ in der Metaphersprache) **„undefinierte“**, wird in der Fallbearbeitung als **Kernpunkt ihres Konfliktes** mit der Gruppe ihrer Auszubildenden gedeutet. Die Gruppe, **„ihres Kopfes beraubt“**, weiß offensichtlich genau, **„welches Spiel hier gespielt wird“**. So wird Frau Wenger im Widerspruch gesehen, von der Gruppe **Offenheit und Vertrauen zu erwarten, ihr gegenüber aber selbst nicht offen zu sein.**¹

¹ An diesem Punkt der „Offenheit“ bzw. „Nicht-Offenheit“ von Frau Wenger ihrer Gruppe gegenüber setzen die weiteren Überlegungen der Arbeitsgruppe im Hinblick auf einen **gangbaren Weg aus dem Fallkonflikt** an. Der Gedanke, der am Ende der Themenarbeit Frau Wenger mitgegeben wird, ist, erneut mit der Gruppe **das Gespräch zu suchen**, bei dem es allerdings nur darum gehen kann, das einzulösen, was **„die Gruppe für sich in Anspruch nimmt, nämlich wissen zu wollen, was Sache ist ... Ohne die Thematisierung dieses Themas kann ich mir nicht vorstellen, daß es überhaupt 'ne Brücke gibt, solange dieser 'Hund', so wie Frau R. dies beschrieben hat, solange dieser 'Hund' nicht wirklich begraben wird.“** (Fallberater)

7.6.1.3 Das Interview:¹ Frau Wenger's Arbeit als Ausbilderin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung
- Gesprächsoffenheit und Konfliktbereitschaft als zentrale Bestandteile ihres veränderten Ausbildungsverständnisses

Vorbemerkung: Frau Wenger thematisiert im Interview hinsichtlich ihres Berufsverständnisses eine Reihe von Gedanken, Einsichten, Deutungen, die in einem unmittelbaren, d.h. von Frau Wenger ausdrücklich angesprochenen, oder in einem indirekten, d.h. von Frau Wenger zwar nicht ausdrücklich benannten, aber deutlich erkennbaren Zusammenhang mit ihren Seminarerfahrungen der Fallarbeit stehen. Frau Wenger's Gedanken zu ihrer Arbeit werden in Form ausgewählter Gesprächssequenzen zunächst unkommentiert dargestellt - abgesehen von kurzen Hinweisen zu Beginn der einzelnen Sequenzen, die dem Leser die Orientierung erleichtern sollen - um sie anschließend in ihrem Zusammenhang und in Verbindung mit Frau Wenger's Fall und Fallbearbeitung zu interpretieren.

Gesprächsszene 1: „der Auszubildende hätt's vielleicht auch packen können“
- Frau Wenger's Unbehagen, wenn sie an ihren Fall zurückdenkt

Lingen (Li): „Frau Wenger, was ist Ihnen denn als erstes so in den Sinn gekommen, als Sie wieder gehört haben, da kommt jemand (lacht) von dem Seminarprojekt?“

Wenger (We): „Es ist mir als erstes mein Azubi eigentlich eingefallen. Also den in meinem Fall damals, den ich da mitgebracht hab', der ist mir eigentlich sofort wieder eingefallen und der fällt mir jetzt wieder oft ein, weil jetzt wieder ein neues Ausbildungsjahr begonnen hat und wir haben 'ne ähnliche Situation wieder gehabt, oder beinahe hätten wir wieder eine ähnliche Situation gehabt, wo's eben auch d'rum ging, Probezeitbeurteilung ja oder nein, wird's der Azubi schaffen oder wird er's nicht schaffen. Deswegen ist des im Augenblick schon auch wieder 'n bißerl akut, zwar jetzt nicht bei mir selber, sondern beim Kollegen von mir ...“

Li: „Ja, beschreiben 'S des noch a bißl, was Ihnen da alles so in den Sinn gekommen ist.“

We: „Ja Unbehagen, weil ich mir eben nach wie vor noch denk', war's die richtige Entscheidung, ja oder nein, also des kann ich nach wie vor nicht abstellen. (Li: mhm) Und auch bei dem neuen Fall, der sich jetzt bei uns im Hause ergibt, da ist es eigentlich ähnlich, wo ich auch sag', da hab' ich wieder des gleiche Unbehagen, wobei ich da ganz klar in diesem Fall jetzt, also ich² persönlich, die Stellung für den Azubi übernommen hab' und die Sichtweise der ausbildenden Geschäftsstelle, weil wir machen ja die Ausbildung direkt in der Filiale vor Ort, nicht ganz teilen kann und, ja 'n bißl Verärgerung über die Geschäftsstelle, des ist klar, aber -des hängt mit betrieblichen Gründen zusammen. Aber ich denk' mir, dieses Mal wird's anders laufen, also da seh' ich nicht die Situation, daß ich sag', des ist auch ein Fall für eine Nichtübernahme in der Probezeit. Ich denke mir mal, die Auszubildende, die kann's auch packen, und dann hab' ich mir halt automatisch gedacht, naja gut, der Auszubildende in meinem Fall hätt's vielleicht auch packen können.“

Gesprächsszene 2: „das würd' ich heut' nimmer machen“
- Frau Wenger's verändertes Selbstbewußtsein, was ihr Verhältnis zur Geschäftsstellenleitung betrifft

¹ Das Interview mit Frau Wenger wurde von Frau Lingen ein Jahr nach Abschluß der Fortbildungsveranstaltung durchgeführt.

² Fettgedruckte Wörter im Interview bedeuten Betonungen durch den Sprechenden.

Li: „Wie sehen Sie denn jetzt nachträglich Ihre Rolle, die Sie damals als Ausbilderin gespielt haben in dieser Konfliktsituation, im Verhältnis zu Ihrer Vorgesetzten, zum Geschäftsstellenleiter?“

We: „Ich würd' die Rolle jetzt so nimmer übernehmen. **Jetzt** wenn ich diese Situation hätte, daß ich sag': Gut, der Geschäftsstellenleiter erzählt's mir so, vom Azubi bekomm' ich diese Sichtweise und von meiner Chefin bekomm' ich diese Sichtweise. Ich würd's jetzt so machen, daß ich sag', ich fahr in die Geschäftsstelle 'raus, die zwei sollen den Kampf austragen und sagen warum und wieso, also direkt ein Gespräch führen, und ich würd' zwar 'rausfahren und mir des anhör'n, aber mich 'raushalten aus den Gesprächen und als Moderator fungieren (Li: mhm),... weil des plagt mich heute noch, daß ich mir denk', ist des 'ne richtige Entscheidung gewesen, ja oder nein Also da würd' ich schon 'rausfahr'n und sag'n: 'Verkauf' ihm Deine Entscheidung gefälligst selber, G'schäftsstellenleiter, ich bin dabei als Unterstützung oder als Moderator oder auch als Ansprechpartner für den Azubi.' Aber den Schuh anzuziehen, daß ich's dem Azubi erzähl' warum oder wieso, des würd' ich nimmer machen (Li: mhm). Weil ich mir einfach denk', zum einen hab' ich 'n ungutes G'fühl, weil ich irgendwo Argumentationsmängel für mich hab', wo ich mir denk', ich kenn' die Situation selber nicht, ich kenn' sie auch wieder nur von jemand anderem, von jemandem Dritten, muß es aber dem irgendwo klarmachen, daß es jetzt so und so ist, also des würd' ich nimmer machen. Da hab' ich für mich die Entscheidung getroffen, ich würd's so nimmer machen.“

Li: „Wie sehen Sie da im nachhinein Ihre Rolle, so auch gefühlsmäßig, die sie da wahrgenommen hatten?“

We: „Ja, kann ich jetzt schwer sag'n, gefühlsmäßig“

Li: „Oder kommt Ihnen ein Bild, was Sie da für 'ne Rolle gespielt haben?“

We: „Ja, also so vom Gefühl her hab' ich's G'fühl g'habt, da hat mich jemand vorg'schob'n, der Geschäftsstellenleiter in dem Fall, der die Entscheidung getroffen hat, der des so 'rübergegeben hat, Beurteilung, der wird nicht übernommen, und ich muß 'ne Beurteilung verkaufen, die ich aber eigentlich nicht vertreten kann, wo ich auch heut' noch Probleme hab', des gefühlsmäßig zu vertreten. .. Also ich denk' mir mal, wenn ich heut' da 'ne Entscheidung, oder wenn ich jetzt 'ne Entscheidung treffen muß, dann muß ich dahinterstehen können und des kann ich nach wie vor nicht. Da hab' ich nach wie vor Probleme und des würd' ich heut' nimmer machen.“

Gesprächsszene 3: „wo man sagt, man bespricht's im Team und hört auch die anderen Meinungen dazu“
- Frau Wenger's Initiative für die „Einrichtung“ kollegialer Beratung

We: „... Und wir haben da jetzt auch so für uns eine Stelle eingeordnet, wo wir sag'n, wir treffen uns einmal im Monat, wo wir uns zusammensetzen, 'ne Art Besprechung machen und wo halt ein jeder sich en bißl von seinen Sorgen freireden kann, also daß man die Entscheidung nicht ganz alleine treffen muß, sondern mit seinen Kollegen, und da ist unsere Chefin dann auch mit dabei, wo man sagt, man bespricht's im Team und hört auch die anderen Meinungen dazu. Da hat mir übrigens auch des Seminar dabei geholfen, daß man sich einfach über die Situation unterhält, daß man auch mal schildert, ich seh' die Situation so und so und hab' deswegen eben 'n Unbehagen bei der Entscheidung, wo man sich einfach mal die Meinung anderer einholen kann, wie er des so sieht, warum er glaubt, daß derjenige so und so ist.“

We: „Ging des dann auf Ihre Initiative mit zurück, weil Sie jetzt den Zusammenhang zum Seminar herstellen?“

We: „Ja, es ging auf meine Initiative hin zurück.“

**Gesprächsszene 4: „und dann einfach die Schublade nicht gleich zustoßen“
- Offenheit und „andere Seiten Wahrnehmen“ im Umgang mit
Problemen**

Li: „... also diese Erfahrung mit diesen unterschiedlichen Sichtweisen auf dem Seminar, was Sie jetzt irgendwie wohl immer noch begleitet.“

We: „Ja, es war ein sehr großer Aha-Effekt, das muß ich schon sagen. Also für mich war des Seminar überhaupt wertvoll, weil's ja auch ziemlich zu Beginn meiner Ausbilderzeit war. ... Als ich damals das Seminar besucht hab', habe ich's erst 'n halbes Jahr hierin gemacht. Also hat's mir da sehr viel geholfen. Weil es ist einfach oft so, da hat man in einer Prüfung schlechte Noten und im Unterricht hat man's auch g'sehn, wo man sagt, da war er faul, .. also es ist'n Typ, der nicht lernen mag, der stinkfaul ist, .. und da hat man ihn in 'ner Schublade d'rin. Aber des zu hinterfragen und dann die Schublade nicht gleich zuzustoßen, sondern nochmal zu hinterfragen und sag'n, ja g'hört er da 'rein oder was ist der tatsächliche Grund, da hat mir des Seminar schon sehr g'holfen. Auch für mich selber, wenn ich mich ertapp' dabei, daß ich mir denk', jetzt bin ich zu voreilig, daß ich mich auch selber nochmal an der Nase pack' und sag': 'Bin ich jetzt nicht doch 'n bißerl zu voreilig mit meiner Meinung bei dem Azubi oder muß ich sie doch nochmal überdenken oder 'ne andere Seite einholen, ihn mir nochmal anschauen, des hinterfragen, ein Gespräch mit ihm führ'n, daß ich ihm sag', ich hab' des so und so beobachtet, bei mir kommt des so und so an, warum ist des so?' Und ich hab' damit eigentlich jetzt gute Erfahrungen damit gemacht, daß ich jetzt nimmer so gleich Schublade 'rein und zu, sondern ich bin dazu übergegangen, halt oft mit den Leuten noch zu reden in einem Einzelgespräch und halt zu sagen: 'Ich hab' des so und so beobachtet, bei mir kommt des Verhalten so und so an, was er dazu meint oder sie dazu meint.“

**Gesprächsszene 5:¹ „oft ist es so, man braucht den Druck nimmer, weil des kommt dann von alleine“
- Frau Wenger's veränderte Sicht von Gesprächsführung**

Li: „Hat sich Ihr Gesprächsstil geändert, also zu der Art und Weise, wie Sie vorher Gespräche (We: ja) geführt haben?“

We: „Ja hat sich geändert.“

Li: „Hat sich geändert. Wie würden's den Gegensatz beschreiben, wie haben Sie zuerst Gespräche eher geführt?“

*We: „Also wenn ich jetzt des Beispiel da wieder bring', ich hab'n Azubi erlebt, der im Unterricht scheinbar uninteressiert war, dann in der Prüfung hab' ich ihn gehabt und da hat er prompt auch 'ne schlechte Note g'habt. Dann hätt' ich früher eher s'Gespräch dahingehend so geführt, daß ich g'sagt hab': 'So passen'S auf, da haben'S nicht aufgepaßt und jetzt haben'S auch noch die schlechte Note, so geht des nicht, in Zukunft erwart' ich mir die und die Leistungen'. Also ich wär' wahrscheinlich härter, oder ich bin härter vorgegangen, daß ich mir einfach gesagt hab': 'Ah, so nicht, so geht's nicht und er muß 'was tun, sonst schafft er die Prüfung nicht und ich erwart' mir halt einfach andere Leistungen, weil ich ihn anders eingeschätzt hätte' ... Und jetzt führ' ich immer eher 'n Gespräch dahingehend, daß ich ihm meine Beobachtung schildere und versuch', da 'ne Interpretation herauszulassen, sondern ihm rein schildere, was ich **beobachtet habe**, oder ich versuch' es zumindest, und dann auch frag', woran's denn auch aus seiner Sichtweise gelegen hat. Ja einfach auch seine Meinung 'n Stück mehr zu Wort kommen lasse (Li: mhm). Da war ich früher, das war mir eigentlich relativ egal, weil ich mir gedacht hab', so geht's **nicht**, irgendwo hab' ich ja auch den Druck von oben da und hab' den Druck so weitergegeben. Und jetzt fühl' ich mich*

¹ Die Gesprächsszene 5 schließt unmittelbar an Gesprächsszene 4 an.

'n bisserl als Puffer manchmal, daß ich mir denk', ich kann nicht sofort den Druck weitergeben und ich hab' irgendwo die Erfahrung gemacht, nur mit Druck geht's nicht, ich hab's Gefühl, die Auszubildenden gewinnen auch mehr Vertrauen zu mir, was mir auch wichtig ist, weil man mit ihnen d'rüber spricht warum und wieso und ihnen dann hilft und dann muß ich sagen, oft ist's so, dann braucht man den Druck nimmer, weil des kommt dann von alleine. Da hab' ich dazulernen müssen (Li: mhm). Des muß ich schon sag'n. Wahrscheinlich auch, weil ich's auch von mir selber nicht anders kenne, sei es jetzt auch wenn ich selber Auszubildende war, daß der Druck gekommen ist, die und die Noten oder auch draußen am Markt, wo's ja auch heißt, die und die Zahlen müssen Sie bringen, also ist es da irgendwo automatisch, daß man dann den Druck weitergibt oder halt des letzte Glied ist in der Reihe, des den Druck verspürt hat und des hat sich dann so fortgesetzt. Des ist ja 'n Mentalität, die ich mir angeeignet hab', ich sag' jetzt schon fast im Arbeitsleben, seit ich in dem Beruf gestanden bin und des hab' ich seitdem eigentlich schon abgestellt. Ja, ich versuch's zumindest.'

Gesprächsszene 6:¹ „und jetzt denk' ich mir halt einfach, jetzt hab' ich irgendwo 'n Stück Rückgrat gewonnen“

- Frau Wenger's gewachsene Selbstsicherheit im Umgang mit ihren

ren

Vorgesetzten

Li: „... da hat sich auch Ihr Verständnis, die Rolle, die Sie spielen in dieser Kette von Hierarchien, geändert?“

We: „Ja, also ich, ja in Bayern sagt man so salopp, ich scheid' mich relativ wenig im Augenblick oder oft nicht unbedingt 'was nach oben, weil ich hab' die Rückendeckung von meiner direkten Vorgesetzten und des andere, denk' ich mir, des kann ich dann auch vertreten und des vertret' ich dann auch. Also da war ich früher viel unsicherer in meinem Auftreten, daß ich mir gedacht hab', na ich muß dem auch entsprechen, was mein oberster Boß von mir sehen will, und jetzt denk' ich mir halt einfach, jetzt hab' ich irgendwo 'n Stück Rückgrat gewonnen, wo ich mir denk', des is halt so und wenn's ihm nicht paßt, dann kann ich's nicht ändern. Ich versuch' mein Möglichstes dahingehend und wenn's halt nicht geht, dann geht's halt nicht (Li: mhm). Weil es geht auch nicht anders. Also ich hab' positive Erfahrungen damit gemacht, hab' meine Werte bißerl verändert ...“

Gesprächsszene 7: „das Haus hat ihm gekündigt, weil! So würd' ich's jetzt sagen“

- Ehrlichkeit und Konfliktbereitschaft vor der Gruppe

Li: „Haben Sie den Eindruck, daß Sie des Thema von damals in der Gruppe, der Weggang des Auszubildenden, heute anders ansprechen würden?“

We: „Also wenn jetzt wieder so 'n Fall wär' in meiner Kursgruppe, dann würd' ich von vornherein in die Kursgruppe 'reingehen und d'rüber sprechen. Und ich denk' mir, ich würd' auch dann d'rüber sprechen, obwohl es natürlich schwierig ist, aber auf dem ein' oder anderen Weg erfahren's es ja doch, daß irgendwas los ist, also ich denk' mir, ich würd' auch bereits dann in die Kursgruppe 'reingehen und d'rüber sprechen. Ich hab' des eben auch mit meinem Kollegen da besprochen bei seinem Fall, wo ich gesagt hab', also ich würd', wenn die Kursgruppe s'nächste Mal hier ist, auch gleich mitreingehn und sagen, daß es einfach Probleme gibt oder daß s'nächste Mal jemand nicht mehr kommen wird, zum nächsten Seminar. Weil sonst entsteht 'ne Gerüchteküche, also nix ist so schnell wie 'ne Gerüchteküche zwischen den Azubis. ... Ich mein', es ist schon wichtig, da gleich reinzugehen und klaren Tisch zu machen. Ob die Azubis es dann glauben oder auch nicht glauben, des ist mir dann sekundär, aber mir ist es wichtig, denen zu sagen, so und so ist es, ja. Es fällt mir nachwievor in so 'ner Situation schwer, wie's auch bei dem Fall wär', es wird mir nachwievor nicht leicht fallen, also grad wenn ich in 'ne Kursgruppe 'reingehen müßte

¹ Auch diese Gesprächsszene knüpft unmittelbar an die vorangegangene Szene an.

und sagen müßte, s'nächste Mal kommt derjenige nicht mehr, weil ihm gekündigt wurde von unserem Haus. Also des würd' mir nachwievor nicht leicht fallen, des muß ich auch dazu sagen. Aber ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß man des von vornherein irgendwo klarlegen muß."

Li: „Um nochmals auf den Seminarfall von damals zurückzukommen. Wie würden Sie da heute vor der Gruppe Stellung nehmen?“

We: „Also ganz spontan würd' ich sagen, das Haus hat ihm gekündigt, weil... So würd' ich's jetzt sagen. Wenn ich so einen Fall hätte, dann würd' ich schon in die Kursgruppe 'reingehen und sagen: 'Gut, das Haus hat sich von dem Auszubildenden getrennt, aus diesen und jenen Gründen, ja'. Ich würd' zwar nicht über die Gründe diskutieren wollen ... aber ich würd's so verkaufen in der Kursgruppe, daß das Haus ihn gekündigt hat. Weil da denk' ich mir jetzt auch wieder, Ehrlichkeit gegenüber der Gruppe und ich denk' mir, ehrlich währt am längsten ...“

Frau Wenger's verändertes Berufsverständnis von ihrer Ausbildertätigkeit im Spiegel ihrer Seminarerfahrungen - Interpretationen zum Interview

Die Entlassung des Auszubildenden Fritz - der Kernkonflikt im Fall von Frau Wenger - ist das zentrale (Hintergrund-)Thema des Interviews, das als „roter Faden“ die vielfältigen Gedanken von Frau Wenger immer wieder zusammenführt und miteinander verknüpft. Ein Jahr nach der Arbeit an der „Geschichte“ ist Frau Wenger's Unbehagen geblieben und ihr Zweifel, daß die Entscheidung „richtig“ war, deutlich stärker geworden. Denn Frau Wenger hat für sich inzwischen Wege gefunden und auch erfolgreich erprobt, die ihr heute, d.h. zum Zeitpunkt des Interviews, **andere, für sie angemessenere Handlungsmöglichkeiten** erlauben würden. **In welchem Zusammenhang diese für Frau Wenger neuen Wege mit ihren Seminarerfahrungen stehen, soll im folgenden verdeutlicht werden:**

(1) In der Seminarsituation, insbesondere im Prozeß der Bearbeitung ihres Falles, gab sich Frau Wenger als einen eher unsicheren und bei Infragestellungen sich wiederholt rechtfertigenden Menschen zu erkennen. Im Interview stellt sie sich als eine Ausbilderin dar, die in vielen Punkten, die ihre Arbeit und ihre Ausbilderrolle betreffen, **klare und entschiedene Vorstellungen** vertritt. Dies kommt im Interview am deutlichsten an den Stellen zum Vorschein, an denen sie über ihr wichtige **Grenzsetzungen** bei der Ausübung ihrer Arbeit und über für sie **schwierige Herausforderungen** spricht:

* **Abgrenzungen gegenüber der Geschäftsleitung als Ausdruck eines gewachsenen Autonomieanspruches:** Frau Wenger hat für sich „die Entscheidung getroffen“, so wie im Fall der Entlassung ihres Auszubildenden Fritz „würd' ich (es) nimmer machen“. Sie ist nur noch bereit, Entscheidungen zu vertreten, wenn sie „dahinterstehen kann“. Sich im Konfliktfall vom Geschäftsstellenleiter zur Durchsetzung von dessen Interessen benutzen zu lassen, erscheint ihr heute ausgeschlossen. Die Rolle, die Frau Wenger im Fall ihres Auszubildenden Fritz heute einnehmen würde, definiert sie so: „Geschäftsstellenleiter, verkauf' ihm (Fritz) Deine Entscheidung gefälligst selber, ich bin dabei als Unterstützung oder als Moderator oder auch als Ansprechpartner für den Azubi ..“ Das heißt: Solange für Frau Wenger die Position der Geschäftsstelle im Konfliktfall nicht überzeugend ist, stellt sie sich auf die Seite des Auszubildenden und bietet ihm ihre Hilfe an. Diese Parteinahme für den Auszubildenden läßt ihr **pädagogisches Verantwortungsbewußtsein** erkennen - ganz im Sinn der oben

zitierten Ansicht des einen Seminarteilnehmers bei der Fallbearbeitung, der sagte: „Für mich gehört zum Selbstverständnis des Ausbilders auch die Rolle des Anwaltes für die Jugend ..., da 'ne Hilfestellung zu geben, wie komm' ich damit' zurecht“.

* **Abgrenzungen gegenüber (unangemessenen) Erwartungen „von oben“:** Frau Wenger's Autonomieanspruch gegenüber Zugriffen „von außen“ (Geschäftsstellen) gilt für sie im Prinzip auch gegenüber (nicht einlösbaren) Erwartungsansprüchen, die „von oben“ (vom „obersten Boß“) kommen. Während sie „früher in (ihrem) Auftreten viel unsicherer war“ und Anpassung für sie eine hohe Wertschätzung hatte, kann sie heute mit solchen Institutionszwängen **gelassener** („und wenn's halt nicht geht, dann geht's halt nicht“) und **eigen-sinniger** („des kann ich dann auch vertreten und des vertret' ich dann auch“) umgehen. Wie Frau Wenger in diesem Zusammenhang von sich aus betont, haben sich ihre Wertvorstellungen offensichtlich verschoben („hab' meine Werte bißerl verändert“).²

* **Offen und ehrlich den Auszubildenden gegenüberzutreten, auch wenn es „schwer fällt“:** Nochmals vor die Situation ihres Seminarfalles gestellt, würde Frau Wenger heute anders handeln. Sie würde „gleich“ vor die Kursgruppe treten und Klartext reden („klaren Tisch machen“), d.h. sie würde den wahren Sachverhalt offenlegen. Daß Frau Wenger dabei ein Risiko eingeht, weil sie nicht weiß, wie die Gruppe reagieren wird, nimmt sie bewußt in Kauf. Allerdings zeigt Frau Wenger, daß sie Angst vor einer solchen Situation hat. Sie gibt ihre Angst dadurch zu erkennen, daß sie **mehrfach** betont, wie schwer ihr eine solche Offenlegung fällt. Dennoch würde sie heute **gegen** ihr Angstgefühl, aber **ihrer Überzeugung entsprechend** handeln.³ In diesem Sinn hat sie sich auch mit ihrem Ausbilderkollegen besprochen, der vor einem ähnlichen Fall wie dem von Frau Wenger erzählten Seminarfall steht.

(2) Frau Wenger's Unbehagen im Rückblick auf die Entlassung des Auszubildenden Fritz führt sie vor allem darauf zurück, daß sie sich in der Entscheidungssituation nicht um ein angemessenes Meinungsbild bemüht hat. Auf ihre Initiative hin finden jetzt monatlich **Teamsitzungen** statt, „wo man sich einfach mal die Meinung anderer einholen kann, wie er des so sieht“. Das oben erwähnte Gespräch mit ihrem Ausbilderkollegen kann als Beispiel für diese von ihr eingeführte Form der **kollegialen Beratung** gesehen werden.

(3) Die Bedeutung von solchen Gesprächen mit anderen Ausbildern sieht Frau Wenger vor allem darin, daß bei Problemfällen **unterschiedliche Sichtweisen** ausgetauscht werden können, die ein **Hinterfragen der eigenen Meinung** ermöglichen. Ein solcher - mehrperspektivisch angelegter - Zugang zu Problemen ist für sie auch im Umgang mit ihren Auszubildenden wichtig geworden, indem sie an sich selbst die Forderung stellt, Auszubildende, auch wenn sie „schwierig“ oder „problematisch“ sind (man denke an den Auszubildenden Fritz), **nicht „voreilig in eine Schublade“ zu stecken** und diese „zuzustoßen“, sondern die eigene Meinung „nochmal zu überdenken oder eine andere Seite einzuholen“. Wie sehr das Seminar ihr dabei geholfen hat, dies zu lernen, hebt Frau Wenger ausdrücklich hervor.

¹ Gemeint ist: der Auszubildende mit den betrieblichen Normen.

² Frau Wenger' Wertewandel ist gewiß nicht allein (vielleicht auch nicht primär) ihren Seminarerfahrungen mit der „fallorientierten Fortbildung“ zuzuschreiben. Die Weise allerdings, mit der sie immer wieder an zahlreichen Stellen des Interviews **von sich aus** und mit konkreten Erinnerungen verbunden das Seminar und vor allem ihren Fall zur Sprache bringt, weist deutlich - an manchen Stellen geradezu beeindruckend - darauf hin, welch hohen Stellenwert Frau Wenger dem Seminar im Hinblick auf ihre Lernentwicklung (und auch ihrer „Selbstentwicklung“) beimißt.

³ Hier wird besonders deutlich, wie sehr für Frau Wenger wichtig (geworden) ist, ihr Ausbilderhandeln als ein **nach Prinzipien ausgerichtetes Handeln** zu gestalten.

(4) Dieser veränderte Anspruch, mit Problemen von Auszubildenden nicht in erster Linie normierend oder moralisierend, sondern - nach dem Muster der Fallarbeit - **verstehend** umzugehen, hat für Frau Wenger Konsequenzen, was ihre **Gesprächsführung** betrifft. Während sie in Konfliktfällen **früher eher Druck** auf ihre Auszubildenden ausgeübt hat (bzw. „den Druck von oben weitergegeben“ hat), ist sie heute darum bemüht, **die Meinung des Auszubildenden „zu Wort kommen zu lassen“**. Frau Wenger hat dabei die Erfahrung gemacht, daß es dann eines Druckes nicht mehr bedarf, weil das Ernstnehmen des Auszubildenden in dem, wie er das Problem sieht, **Vertrauen schafft** („des kommt dann von alleine“).

An dieser Stelle sei nochmals an Frau Wenger's Fallgeschichte erinnert: An ihre leidvolle Erfahrung, von ihren Auszubildenden abgelehnt zu werden und nicht zu wissen, wie sie deren Vertrauen wiedergewinnen kann. In der Fallbearbeitung wurden einige Zusammenhänge, die zu dieser Geschichte geführt haben, herausgearbeitet. Es ist z.T. sehr beeindruckend, im Interview zu erfahren, mit welcher Bestimmtheit Frau Wenger einige dieser Erkenntnisse aus der Fallbearbeitung inzwischen für sich und ihre Arbeit umgesetzt hat bzw. dies „zumindest versucht“.

7.6.2 FRAU STOLZE

„Ich mach' nicht alles zu meinem Problem. Ich laß' die lieber ihre Probleme selber lösen.“

Frau Stolze ist Ausbildungsleiterin in einem größeren Ausbildungsbetrieb im Bereich Industriekaufmann / Industriekauffrau.

7.6.2.1 Der Fall

Frau Stolze hat in der Gruppe ihrer Auszubildenden einen jungen Mann (Rudi), mit dessen Umgangsformen¹ die anderen Auszubildenden Probleme haben und ihn deshalb ausgrenzen. Frau Stolze tut Rudi leid, weil er „im Grunde seines Herzens ein wirklich guter Kerl, so ein richtig gutes Haus“ ist mit vielen sozialen Seiten, wobei „die anderen ihn ausnutzen“. Rudi sucht weit mehr als die anderen Auszubildenden das Gespräch mit Frau Stolze, um mit ihr über seine Arbeit u.a. zu sprechen. Alle Versuche von Frau Stolze, Rudi in die Gruppe zu integrieren, scheitern. Sie macht dabei die Erfahrung, daß die Gruppe ihren besonderen Einsatz für den „Außensteiter“ „übel nimmt“ und sich auch von ihr mehr und mehr distanziert.²

¹ „Rudi hat ein sehr großes Geltungsbedürfnis, er weiß zu allem etwas, er möchte sich hervortun, indem er andere beim Reden unterbricht und sofort da 'was losläßt.“ Frau Stolze kennzeichnet Rudis Sozialverhalten als „unbeholfen“, wobei sein Aussehen „erschwerend“ hinzukommt: „Er hat riesengroße Hände und Füße, ein Gesicht, das nicht sehr ansehnlich ist; die anderen Auszubildenden nennen ihn Fisch“.

² „Ich komm' an die Gruppe nicht 'ran wegen ihm, .. hab mich durch meinen Versuch, ihn in die Gruppe zu integrieren, um Verständnis zu werben, aus der Gruppe entfernt, weil sie gedacht haben: 'Das kann ja wohl nicht wahr sein' und steh' jetzt wirklich zwischen diesen beiden Gruppen .. und wir kommen einfach nicht zusammen.“

7.6.2.2 Skizzierung der Fallbearbeitung¹

Im Mittelpunkt der Fallbearbeitung stand die Frage, warum die besonderen Anstrengungen von Frau Stolze, Rudi in die Gruppe zu integrieren, nicht nur erfolglos blieben, sondern darüber hinaus zu einer Konfliktverschärfung führten. Der Verstehensprozeß zu dieser Frage ließ eine Reihe von **Deutungen, Deutungs- und Handlungsmuster von Frau Stolze** erkennen, deren wichtigste im Hinblick auf die Konfliktentstehung und den Konfliktverlauf kurz angedeutet werden:

*** Frau Stolze definiert das Verhältnis „Rudi-Gruppe“ als ein „gestörtes Verhältnis“ und dadurch als Problem:**

Frau Stolze hat das Problem und damit den Konflikt entsprechend ihrer **pädagogischen Wertemuster bzw. Überzeugungen - Außenseiter in Lerngruppen sind eine Störung; Störungen müssen beseitigt werden, d.h. Außenseiter müssen in die Gruppe integriert werden** - konstruiert. Die Gruppe selbst und auch Rudi haben ihre Beziehung nicht in derselben Weise, als aktuell zu bearbeitendes Problem, wie dies Frau Stolze getan hat, definiert. Für sie hatte das Verhältnis ein relativ stabiles Gleichgewicht. Jeder wußte, wie er mit dem anderen umzugehen hatte. Man hatte sich arrangiert. Die Labilisierung dieser Beziehung aus einer (natürlich gut begründbaren!) pädagogischen Perspektive heraus war allein die Entscheidung von Frau Stolze. Die Gruppe hat ihr durch eine korrespondierende Definition der Ausgangssituation dafür auch die volle Verantwortung angelastet.

*** Frau Stolze sieht sich in die Verantwortung genommen:**

Für sie sind **Gruppenprobleme in der Ausbildung „Chefsache“**, und zwar in zweifacher Hinsicht: als Teil ihrer Rolle als Ausbilderin und aus den Gefühlen ganz persönlicher Betroffenheit heraus. Gelingt ihr die Lösung des Problems nicht, hat sie versagt.

*** Es gibt für Frau Stolze in der „Beziehungskiste“ Täter und Opfer, die relativ eindeutig zu identifizieren sind:**

Rudi ist - wegen seiner ihn entlastenden „Unbeholfenheit“ - **das Opfer**, dem Verständnis, Mitleid, Schutz und Hilfe zuteil werden müssen. **Die Gruppe ist der Täter**, der eigentlich wissen müßte, daß man so nicht miteinander umgeht und der zum Objekt pädagogischer Maßnahmen (Belehrungen, Appelle) wird.

*** Frau Stolze macht aus dem Gruppenkonflikt zwei (zeitlich, räumlich und thematisch) relativ unabhängig voneinander zu gestaltende Konfliktsituationen, in denen sie auch in besonderer Weise kommuniziert:**

Rudi versucht sie in vielen Einzelgesprächen, die dieser mit Beharrlichkeit sucht und deren Themen er stark bestimmt, quasi „unter der Hand“, mitzuteilen, daß er sich in Gruppensituationen anders verhalten sollte. Hier ist sie nicht offen, direkt und fordernd. Mit der Gruppe hingegen kommuniziert Frau Stolze auf diese Weise. Ihr unterstellt sie nicht „Unbeholfenheit“ wie dem Rudi, sondern **strategisches Handeln, das sie moralisch abqualifiziert.**

¹ Vgl. hierzu auch den Artikel von Mechler, M. 1993, S.12 - 15, an den sich die folgende Darstellung der Fallbearbeitung in Teilen anlehnt.

* **Das bevorzugte Konfliktlösungsmuster von Frau Stolze ist, den Konflikt immer wieder vor der Gruppe anzusprechen und dabei an die soziale Verantwortung der Auszubildenden zu appellieren:**

Kommunikation (in ihren vielfältigen Formen) und nicht Erfahrung (!) dient Frau Stolze als **strategisches Mittel (Erziehungsmittel) zur Konfliktlösung**: ein bekanntes und geschätztes Deutungs- und Handlungsmuster. Frau Stolze setzt einerseits auf die (pädagogische) Kraft ihrer Argumente, sie setzt aber auch und vor allem auf die von ihr erhoffte verhaltensbeeinflussende Wirkung **moralisierender Appelle**. („Das könnt ihr doch nicht“!, „das darf nicht sein!“.)

Durch das Herausarbeiten dieser hier angedeuteten Deutungs- und Handlungsmuster von Frau Stolze wurde für die Fallbearbeitungsgruppe versteh- und auch ein Stück weit erklärbar, warum Frau Stolze's Integrationsbemühungen nicht zum gewünschten Erfolg führten, statt dessen sie selbst in einen Ausgrenzungskonflikt gebracht haben. Dabei kam die Frage nach der **Verantwortung von Frau Stolze in ihrer Rolle als Ausbilderin und Pädagogin** immer wieder, an unterschiedlichen Stellen der Deutungsarbeit, ins Spiel. **Zwei Betrachtungsweisen (Grundmuster der Ausbilderrolle) wurden in der Fallbearbeitung herausgestellt:**

* **Die eine Betrachtung**, die Frau Stolze's Verständnis von ihrer Ausbilderrolle sehr nahe kam, war das Bild des **allseitigen Helfers**, der sich für alles verantwortlich weiß, der auch bereit ist, bei „persönlichen“ oder sozialen Konflikten wie im Fall von Frau Stolze **sein eigenes „Schicksal“ mit dem des Auszubildenden zu verknüpfen**.

* **Die andere - gegenläufige - Betrachtung** sah den Ausbilder eher in der **Rolle des Beraters**, dessen Aufgabe vor allem ist, daß er die Auszubildenden bei ihrem Lernen und auch im Fall von Konfliktklärungen **begleitet**, indem er den Auszubildenden zwar seine Hilfe anbietet, sie aber nur einbringt, wenn die Auszubildenden sie auch anfordern. **Ausbildung im Sinn von Beratung bedeutet, daß der Ausbilder die Auszubildenden in die Selbstverantwortung entläßt**, indem er von ihnen die Selbstgestaltung des Lernens oder einer Konfliktlösung erwartet.

Ob Frau Stolze dieser zweiten Betrachtungsweise ihrer Ausbilderrolle eine Bedeutung für ihr Berufshandeln und insbesondere für ihren Fall abgewinnen konnte, war u.a. Teil des Interviews, das ein halbes Jahr nach Seminarende mit ihr geführt wurde. Dabei interessierte vor allem, zu erfahren, ob und wie Frau Stolze ihre Projektabsicht¹, das „Problem Rudi“ nochmals mit ihren Auszubildenden, jedoch in der Gesamtgruppe (d.h. im Beisein von Rudi) offen(!) anzusprechen, umgesetzt hat.

7.6.2.3 **Das Interview:² Frau Stolze's Arbeit als Ausbilderin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung** - „Beratung“ als ein elementarer Teil ihres veränderten Rollenverständnisses

¹ Frau Stolze hat ihr Vorhaben in ihrem Handlungsplan festgehalten.

² Das Interview wurde von Herrn Hof durchgeführt. Zur Anlage und Vorgehensweise in diesem Kapitel: vgl. Vorbemerkung zu 7.6.1.3. Da die Gesprächsszenen, die im folgenden wiedergegeben werden, zum Teil sehr umfangreich sind, werden sie an einigen - mit vier Punkten gekennzeichneten - Stellen gekürzt. Diese Kürzungen betreffen Gesprächsteile, die entweder (meist kurzzeitig) vom Themenstrang wegführen oder sehr ins Detail („Ausschmückungen“) gehen oder nur in fragmentarischer Form vorliegen, so daß der Sinn der Aussagen nicht erkennbar ist.

Gesprächsszene 1: „er (Rudi) ist jetzt etwas mehr integriert ... und ich komm' also mit der Gruppe inzwischen sehr gut zurecht“

- Frau Stolze's Konfliktbearbeitung nach dem Seminar

Hof (H): „Ja, Frau Stolze, 'n halbes Jahr ist jetzt 'rum und was hat sich denn geändert nach diesem Seminar in Ihrem Betrieb oder in Ihrer Arbeit? Oder hat sich überhaupt 'was geändert, haben Sie 'was angepackt?“

Stolze (Sto): „Also mein Problemfall, den ich da geschildert habe, der existiert also immer noch. Ich habe das zwar in der Gruppe angesprochen. Ich hab' mir wirklich die Gruppe hergenommen und hab' gesacht: 'Paßt auf, Ihr wißt, daß der Rudi etwas außen vorsteht', ich hab' allerdings auch vorher mit dem Rudi gesprochen, ob ich das ansprechen darf, und er meinte, ihm ist das eigentlich egal, ihn stört das nicht und es haben ja dann an sich alle gesacht: 'So 'n schlechter Kerl ist er ja gar nicht, mit dem kann man ja reden.' Und diese Entwicklung hat sich also fortgesetzt. Ich hab' das (...) nochmal andiskutiert und die Entwicklung hat sich eigentlich fortgesetzt. Er ist jetzt etwas mehr integriert. Er nervt zwar immer noch die mit seinen Zwischenrufen usw., aber er selber fühlt sich jetzt etwas mehr integriert in die Gruppe und dadurch ist es nicht mehr ganz so kraß, diese Abneigung. Also sie laden ihn inzwischen auch ein, wenn's um irgendwas geht, um irgendwas zu machen: 'Rudi gehst Du mit?'"

H: „Aha“

Sto: „Also sie nehmen ihn auch mit und deswegen sind auch diese Differenzen zwischen der Gruppe und mir etwas weg, weil ich auch gesacht hab', 'da hab' ich Fehler gemacht, das müßt Ihr auch einsehen', und die haben das gar nicht so geseh'n, daß das mein Fehler ist und meinten, also (...) ² ihr Fehler (...) und ich komm' also mit der Gruppe inzwischen sehr gut zurecht, mit der gesamten Gruppe. Auch dieser Gruppenzusammenhalt ist auf einmal da, und das ist etwas, was mich sehr gewundert hat. Also da hat sich schon einiges getan, und ich fühl' mich jetzt auch relativ wohl mit der Gruppe.“

H: „Mhm, bringen Sie das mit dem Seminar in Verbindung?“

Sto: „Ja, ganz bewußt bring' ich das mit in Verbindung. Nämlich dieses Eingestehen von Fehlern, auch von menschlichen Fehlern, die ich gemacht habe, und auch ..: Ich mach' nicht alles zu meinem Problem, laß' die lieber ihre Probleme selber lösen. Also das bring' ich damit direkt in Verbindung. Das war auch 'n Ziel, das ich hatte, und das hat eigentlich ganz gut geklappt bisher.“

Gesprächsszene 2: „und gelöst haben sie's (das „Problem Rudi“) praktisch selber“
- Frau Stolze's Inszenierung ihres Gesprächs mit der Gruppe

H: „Können Sie mal noch 'n bißchen näher beschreiben, was Sie da arrangiert haben, als Sie mit der Gruppe gesprochen haben? Also, wie's Ihnen ging vorher, die Idee ist ja im Seminar aufgetaucht. (Sto: Ja) Also man muß den Stier quasi bei den Hörnern packen, das Problem zum Thema machen.“

Sto: „Mhm“

H: „Und Sie haben vorher mit dem Rudi gesprochen.“

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

² Mit (...) gekennzeichnete Stellen bedeuten, daß bei der Transkription ein Satzteil nicht identifiziert werden konnte.

Sto: „Ja, ich hab' vorher mit ihm gesprochen. Ich hab' also gesacht: 'Ich war auf 'm Seminar und da wurde also über Außenseiter in der Gruppe gesprochen'. Ich hab' nicht gesagt, daß ich¹ das Thema speziell angesprochen hatte und sagte dann zu ihm (...): 'Sie sind hier der Außenseiter, also so kommt's mir zumindest vor und ob ich das mal ansprechen darf, daß er hier der Außenseiter ist und warum'. 'Ja, des ist ihm eigentlich egal, wenn ich des will, dann soll ich des machen.' Aber ich hab' ihn dann extra nochmal **eindrücklich** gefragt: 'Des geht um Sie und Sie müssen auch gewahr sein, daß Sie da eventuell Kritik abkriegen, weil Sie so sind'. 'Ja, vielleicht ist es gar nicht so schlecht. Wenn er auch Fehler macht, dann sollen die ihm auch gesagt werden.' Das war also dann mein Thema.

Und dann hab' ich also ein Wochenseminar, hab' also das angekündigt, hab' gesagt, ich möchte über Gruppenverhalten reden und Gruppennormen, das also mal allgemein angekündigt. Ich hab' auch das Thema sehr allgemein angegangen. Ich hab' also so (...) aufgelegt, so die einzelnen Typen in einer Gruppe, und daß es halt die informellen Führer gibt, den formellen Führer und daß es den Gruppenkaschperl gibt, den Außenseiter. Dann gibt es den, der immer viel weiß, dann gibt es den stillen Arbeiter und hab' das so aufgegliedert. Nun sollte sich jeder so einschätzen und dann sollte er sagen, wie er denn so - ich hab' also Gruppen sitzen, das sind also Tische, da sitzen immer 5, 6 Mann dran - wie er denn so die Gruppe, mit der er jetzt zusammensitzt, wie er die einzelnen Personen einteilen würde. Und die Gruppe, die den Florian am Tisch hatte, hat also eindeutig g'sagt, das ist der Außenseiter. Und nachdem das dann aufkam, dann kam also die Diskussion, warum ist er denn der Außenseiter, na? Und dann haben sich also mehr oder minder alle dran beteiligt und sagten, naja, der kann schon ganz schön nerven, und mein Florian wurde immer blasser (lacht). .. Aber ich hab' da auch gefragt, ob man denn nicht auch Vorzüge von ihm sehen kann und da kam komischerweise sehr viel: 'Er ist immer hilfsbereit, er ist immer da, wenn man ihn braucht. Er kopiert alles, der schreibt mit. Er weiß sehr viel. Er macht die ganzen Arbeiten, die jetzt keiner machen will.' Also er hat auch Vorzüge und da hab' ich gesacht, Mensch, kann man das nicht gegeneinander aufwiegen? Und so kam das dann also ins Gespräch und sie sagten dann zum Schluß,: 'Na ja, o.k., **wir haben Fehler gemacht.**' Also der eine oder andere hat's dann zugegeben, daß er 'n Fehler gemacht hat und er wird sich's nochmal überdenken. Und sie kamen danach so mehr oder minder in Abständen von einer Woche, mal der eine oder andere, hier vorbei und dann hat er gesacht, also er fand das ganz gut, daß ich das mal angesprochen habe, daß man sich mal Gedanken über andere Leute macht. Und so ist das ganze Thema aufgeworfen worden und gelöst haben sie's praktisch selber.“

Gesprächsszene 3: „**sie sind ja alle erwachsene Leute**“

- Frau Stolze's Anspruch an ihre Auszubildenden, ihr Lernen selbständig zu gestalten

Sto: „Ich hab' so viel in die 'reingepropft² und immer gesacht, ich mach' das schon, ich mach' das schon für Euch, daß die sich total auf mich verlassen haben. Im Moment versuch' ich halt zu sagen: 'Schau her, hast 'n Problem, Du willst des und des machen, da hast 'ne Telefonnummer, ruf den an'. Das heißt also, ich knüpfe den ersten Kontakt, aber sag' dann: 'Mach' das selber', ja, daß ich nur noch so 'ne Kurzvermittlung oder Anleierfunktion“³

H: „(..) Beraterrolle“

Sto: „hab' und damit kommen die eigentlich auch relativ gut zurecht, und ich muß sdgen, das ist eigentlich so, wie ich mir das vorstelle, daß ich schon so mitten d'rin stehe, aber doch sehr viel von mir weisen kann, weil sie sind ja alle erwachsene Leute. Denen muß man ja nicht sagen, was sie sagen sollen, sondern das wissen die in der Regel selber. Und wenn sie **dann** nicht mehr weiterkommen, dann schalt ich mich natürlich wieder ein. Aber sie müssen's erst mal selber versuchen, diese Selbständigkeit beweisen. Das hab' ich denen auch ganz eindeutig gesacht: 'Solang' Ihr nicht beweist, daß Ihr's könnt oder daß Ihr's zumindest **wollt**, werde ich nichts machen'.“

¹ Fett gedruckte Wörter im Interviewtext bedeuten starke Betonungen durch den Sprechenden.

² Frau Stolze spricht über ihre Erfahrungen, als sie mit ihrer Arbeit als Ausbilderin begonnen hat.

³ „Anleiern“ = anschieben, anregen

Sto: „... Ich sagte auch: 'Das ist nicht mein Job, Euch auszubilden'. Dann haben's zwar alle geschaut, hab' ich g'sacht: 'Also klar, ich verwalte, ich mach' den Unterricht, aber Ihr könnt Euch nicht 'reinsetzen und sagen: 'So Stolze, jetzt mach' mal aus mir 'n Industriekaufmann'. Hab' ich g'sacht: 'Wenn Ihr Euch so 'reinsetzt, dann schafft Ihr's nicht und ich werde mich auch nicht um Euch bemühen, wenn Ihr Euch so 'reinsetzt, dann habt Ihr halt einfach Pech gehabt'. Und das hat sie schon etwas betroffen gemacht, weil's halt auch dieser Umschwung ist, die haben mich halt anders kennengelernt und so langsam kommen sie jetzt: 'Ich will das, ich will das, haben Sie nicht da 'was?' Und dann geb' ich halt Kurzinformationen 'raus und dann kümmern sie sich selber d'rum. Und das funktioniert eigentlich relativ gut. Nicht bei allen, klar, sie müssen's erst lernen, dafür sind sie ja auch in der Ausbildung.“

Gesprächsszene 4: „dieses Gluckenhafte, das man da am Anfang entwickelt: alle zu mir und ich mach' das schon“

- Frau Stolze's Problematisierung der „Helferrolle“

Sto: „... das Problem, das die Frau Schanz hatte. Sie hat immer sehr viel auf sich genommen am Anfang die Frau Larsen, mein' ich, hatte auch dieses Problem: 'Paß auf, ich helf' Dir'.“¹

H: „Ja.“

Sto: „Davon bin ich inzwischen auch abgekommen. Also ich erlaube mir auch mal zu sagen: 'Es tut mir leid, ich habe keine Zeit, lassen Sie sich vorher einen Termin geben', ich bin also nicht mehr *jederzeit* verfügbar. Die sollen versuchen, sich selber zu koordinieren und auch zu lernen, daß es gewisse Regeln gibt, das ist auch so 'n Auswuchs von dem Seminar, würd' ich ganz einfach sagen, daß ich auch ab und zu mal abblocke, daß ich sach: 'Ich bin auch nicht immer da, löst Eure Probleme selber'. Und ich denke, daß die das auch versteh'n, daß ich nicht immer da bin. Ich setz' mich auch etwas mehr ab, ganz einfach, ja - also mir hat das Seminar sehr viel gebracht, auch über mich selber mal nachzudenken, wie ich mich sehe in der Rolle als Ausbilder, und das ist eben dieses Gluckenhafte, das man da immer am Anfang entwickelt, nicht? Alle zu mir und ich mach' das schon, das hab' ich jetzt versucht, ganz einfach abzulegen ...“.

Frau Stolze's (radikale) Umstellung ihrer Arbeit im Spiegel ihrer Seminarerfahrungen

-Interpretationen zum Interview

Die „**Hinführung zur Selbständigkeit und zu einem eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Handeln**“ ist das beherrschende Thema im Gespräch mit Frau Stolze, wenn diese von ihrer Arbeit erzählt und über sie reflektiert. Dieses Thema findet sich auch sehr zentral in den oben dargelegten Gesprächsszenen:

(1) In der Umsetzung ihres Seminarentschlusses, mit der Gruppe ihrer Auszubildenden das „Problem Rudi“ nochmals anzusprechen, hat sie sich zur Aufgabe gemacht, das Problem so anzusprechen, daß a) die Gruppe das Problem **selbst entdecken**, b) **selbst entwickeln** und c) **selbst lösen** sollte. Wie Frau Stolze das Gespräch angelegt hat, kommt in Gesprächsszene 2 sehr klar zum Ausdruck. Daß die Gruppe das Thema annehmen konnte und daß die Konfliktbearbeitung durch die Gruppe konstruktiv verlief - zumindest zu einer deut

¹ Frau Schanz und Frau Larsen sind zwei erfahrene Ausbilderinnen, auf die Frau Stolze im Interview mehrmals zu sprechen kommt, da sie deren Seminarbeiträge als für sie sehr hilfreich und weiterführend empfand.

lichen Konfliktschärfung¹ führte („*Rudi ist jetzt etwas mehr integriert*“; Frau Stolze kommt mit der Gruppe „*inzwischen sehr gut zurecht*“) - führt Frau Stolze ausdrücklich auf dieses auf **Eigeninitiative** abzielende Vorgehen zurück.

Frau Stolze's Vorgehen ist die Umsetzung eines **Grundgedankens**, der im Seminar bei der Bearbeitung ihres Falles entwickelt worden ist: „**Eine Gruppe, die ein Problem mit sich selbst hat, kann das Problem nur selber lösen.**“ Der Ausbilder kann ihr dabei helfen, indem er die **Bedingungen** schafft (z.B. das Problem zum Thema macht, wie Frau Stolze dies nach dem Seminar getan hat) und den Klärungsprozeß der Gruppe **beratend** und moderierend **begleitet**, aber nicht dadurch, daß er selbst in den Klärungsprozeß eingreift (z.B. durch moralisierende Vorgaben, wie dies Frau Stolze in ihrem „Seminarfall“ (noch) getan hat). Von dieser Sicht eines Ausbilderhandelns, das sich als **Beratung** versteht, hat sich Frau Stolze in ihrem Gespräch mit der Gruppe, so wie sie im Interview darüber berichtet, ganz offensichtlich leiten lassen.

(2) Der **Beratungsgedanke** ist bei Frau Stolze nicht nur in dem oben erwähnten Gespräch mit der Gruppe erkennbar, er findet sich in **allen Teilen ihrer Arbeit**, wenn es um das Lernen ihrer Auszubildenden geht, wie es sich ihr heute darstellt. Frau Stolze hat ihren **Unterricht verändert**, indem sie nicht mehr wie zuvor jede Woche den Auszubildenden zur Verfügung steht, sondern nur noch alle 8 Wochen, „*d.h. die Auszubildenden müssen, wenn sie etwas wollen, schon zu mir kommen*“²; sie hat ihr **gesamtes Ausbildungs- und Lernkonzept umgestellt** - in einer für die Auszubildenden geradezu radikalen Weise, indem sie **das selbständige Handeln der Auszubildenden zur Bedingung ihres eigenen Handelns** machte (vgl. Gesprächsszene 3)³. Indem Frau Stolze das selbständige und eigenverantwortliche Handeln der Auszubildenden zur Bedingung macht, bietet sie diesen zugleich aber auch ihre **Unterstützung** und Hilfe an.

(3) Mit ihrer veränderten Sicht von ihrer Arbeit im Sinn eines Beratungsverständnisses hat Frau Stolze zugleich Abschied genommen von ihrer „**alten Helferrolle**“ (vgl. Gesprächsszene 4). Indem sie diese als „**gluckenhaft**“ charakterisiert, verknüpft Frau Stolze ihre eigene Thematik mit der eines **anderen Seminarfalles** („Fall Larsen“)⁴, bei dem die „Helferhaltung“ der Fall erzählerin (Frau Larsen)⁵ im Zentrum der Fallbearbeitung stand und das Bild von der „Glucke“ zur Charakterisierung dieser Haltung entstand. Daß Frau Stolze im Interview sich auf dieses Bild besinnt, als sie kritisch und auf Distanz gehend über ihr bisheriges Ausbilderverständnis nachdenkt, zeigt, daß dieser „Fall Larsen“ für Frau Stolze eine große Bedeutung in ihrem Umdenkungsprozeß gehabt haben muß.

(4) Nach Frau Stolze's Worten verläuft die Umstellung ihrer Arbeit „*relativ gut*“, so daß erwartet werden kann, daß ihr neues Arbeitsverständnis tragfähig ist. Aus ihren Aussagen

¹ Im Sinn der Konfliktdefinition von Frau Stolze, die die Beziehung 'Rudi-Gruppe' weiterhin, d.h. auch im Anschluß an das Seminar als ein „gestörtes Verhältnis“ ansah. Vgl. hierzu die Deutungsmusterauslegung in Kapitel 7.6.2.2: „Frau Stolze definiert das Verhältnis 'Rudi-Gruppe' als ein „gestörtes Verhältnis“ und dadurch als Problem“.

² Diese Gesprächsstelle ist oben nicht aufgeführt.

³ „*Das hab ich denen auch ganz eindeutig gesagt: 'solange Ihr nicht beweist, daß Ihr's könnt oder daß Ihr's zumindest wollt, werde ich nichts machen' Ich sagte auch: 'das ist nicht mein Job, Euch auszubilden'.*“

⁴ Der „Fall Larsen“ ist im Band 2: Materialband des Forschungsberichtes unter B.1: Mechler, M., Der Fall „Larsen“, ausführlich dokumentiert.

⁵ Frau Larsen sah sich für alles und jeden verantwortlich, das soweit reichte, daß sie in ihrem Fall das Prüfungsschicksal einer Auszubildenden gleichsam zu ihrem eigenen „Schicksal“ machte.

im Interview spricht auch ein hohes Maß an **Selbstbewußtsein**, das sie auch von ihren Auszubildenden erwartet: „*Ich hab' zwar die Fachkompetenz, ich hab' sicherlich auch die Methodenkompetenz, daß ich sage, ich weiß, wie ich was 'rüberbringe. Aber diese richtige soziale Kompetenz, die ich denen eigentlich vermitteln will, Teamgeist und Eigenständigkeit und Initiative, die ging immer nur von mir aus. Und jetzt will ich, daß die mir das geben. Wir wollen mündige Auszubildende, die später mal hier im Betrieb ihren Mann stehen. Ob die 'n 2er oder 'n 3er haben, das sollte uns ziemlich egal sein, Hauptsache, sie machen zur richtigen Zeit die Klappe auf. Und so versteh' ich mich auch als Ausbilder ...*“

So viel **Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen** in die eigene Arbeit sind gewiß nicht im Seminar grundgelegt worden. Die Voraussetzungen hierfür hat Frau Stolze mitgebracht. Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen können in der „fallorientierten Fortbildung“ aber **unterstützt, verstärkt, manchmal auch ausgelöst** werden. „*Also ich fühlte mich auch irgendwie nach dem Seminar, ich weiß nicht, nicht bestätigt, aber doch, g'rade durch den Kontakt durch die Frau Schanz und durch die Frau Larsen, also die haben mir unwahrscheinlich viel Selbstvertrauen gegeben in der Sache, daß sie gesacht haben: 'Mensch Mädchen ... wir haben die gleichen Fehler gemacht und aus uns ist auch 'was geworden, und daß einem sowas mal irgendwer sacht, das fand ich halt auch ganz gut. Und ich hab' auch sehr viel gelernt aus den andern Fällen'.*“

7.6.3 HERR SCHWABE¹

„*Man muß ganz klar sagen, gerade solche Fälle sollten eigentlich Herausforderungen für uns sein. Also, das ist unser Job. Nicht nur der normale Ausbildungsverlauf, sondern auch mit Problemen, mit solchen Fällen fertig zu werden. Und da werden wir in Zukunft nicht so schnell resignieren und mit Auflösung oder sonst etwas kommen, sondern versuchen, das anders zu lösen.*“

Herr Schwabe ist hauptberuflicher Ausbilder in der gewerblichen Berufsausbildung (Grundausbildung Metall) eines größeren Betriebes. Neben seiner Ausbildungertätigkeit unterstützt er in besonderen Belangen die Arbeit des Ausbildungsleiters.

7.6.3.1 Der Fall

Ein Ausbilder (Herr Klinger), der in der produktionsnahen Ausbildung des Betriebes die Auszubildenden im Umrüsten und Einrichten von sehr teuren Maschinen unterweist, erlebt einen türkischen Auszubildenden (Gökan), der den gestellten Anforderungen in keiner Weise genügt. Der Ausbilder intensiviert kurzfristig seine Ausbildungsanstrengungen. Als dies nichts nutzt, ist er sich sicher, daß Gökan „lernunfähig“ ist. Der Ausbilder Klinger erwartet von der Ausbildungsleitung, daß sie dafür sorgt, daß Gökan entlassen wird. Der Ausbildungsleiter (Herr Bohlmann) führt im Beisein von Herrn Schwabe mit Gökan ein (zunächst „unverfängliches“) Gespräch, in dem dieser offen zum Ausdruck bringt, daß ihm der Beruf „eigentlich überhaupt keinen Spaß macht“ und „das mit den Maschinen ihm zu schwierig ist und

¹ Der „Fall“ von Herrn Schwabe und seine Bearbeitung im Seminar sind unter dem Gesichtspunkt des Deutungslehrens dokumentiert in: Müller, K.R. 1996, S.255 - 275.

er da Angst hat"¹. Gökan gibt auch zu erkennen, daß er den Ausbildungsberuf auf Geheiß seines Vaters gewählt hat und daß „er lieber aufhören und 'was anderes machen möchte“. Gökan's Aussagen nimmt Herr Bohlmann zum Anlaß, Gökan die Aufhebung des Ausbildungsvertrages nahe zu legen und einer Übernahme in ein Anlernverhältnis zum Maschinenbediener (Hilfsarbeiter) zuzustimmen. Gökan blockt diesen Vorschlag ab.² Er zeigt sich abwehrend, verunsichert. Für Herrn Bohlmann und Herrn Schwabe ist offensichtlich, daß Gökan vor seinem Vater Angst hat.

Herr Bohlmann und Herr Schwabe führen mit Gökan's Vater ein Gespräch. Dieser willigt mit aller Entschiedenheit nicht in eine Aufhebung des Ausbildungsvertrages ein. Auch der Betriebsrat, an den sich die beiden wenden, kann oder will ihnen nicht weiterhelfen und rät davon ab, die „Sache“ weiterzuverfolgen. („Da haben Sie keine Chance“!)

Herr Bohlmann und Herr Schwabe sind ratlos. Herr Schwabe erhofft sich von der Seminargruppe „Hilfe“, um aus der verfahrenen Situation herauszukommen.

7.6.3.2 Skizzierung der Fallbearbeitung

In der Fallbearbeitung wurde eine Reihe von Person-, Situations- und Beziehungsdeutungen herausgearbeitet, unter denen Ausbilder Schwabe seinen Fall sah und die ihm zur Rechtfertigung seines Handelns dienten. In der Fallbearbeitung wurden aber auch einige Deutungen herausgearbeitet, die **nicht** im Deutungshorizont von Herrn Schwabe lagen und die ihm im Hinblick auf ein Um-Deuten seines Fallverstehens - falls Herr Schwabe diese anderen Deutungen sich zueigen machen kann und will - angeboten wurden.

(1) Deutungen, die im Deutungshorizont von Ausbilder Schwabe liegen

* Herr Schwabe deutet, ebenso wie sein Ausbildungsleiter, Herr Bohlmann, den Auszubildenden Gökan als „lernunfähig“. Deshalb erscheint beiden ihr Interesse, ihn in ein Anlernverhältnis zurückzustufen, gerechtfertigt. In der Sinnwelt von Ausbilder Schwabe wie der von Herrn Bohlmann bedeutet die diagnostizierte „Lernunfähigkeit“ von Auszubildenden:

- der Hinweis auf die totale Vergeblichkeit und Hoffnungslosigkeit für jegliches pädagogisches Bemühen;
- das Freisprechen von jeglicher Eigenverantwortung bzw. jeglichem Eigenverschulden am Versagen des Auszubildenden.

* Herr Schwabe wie Herr Bohlmann übernehmen ihre Deutung von der „Lernunfähigkeit“ des Auszubildenden Gökan von Ausbilder Klinger. Die Frage, die sich in der Fallbearbeitung stellte, war: **Wie kam Herr Klinger zu seiner Deutung, Gökan sei lernunfähig, d.h. welchen Sinn ergibt diese Deutung im Horizont der Berufsaufgaben und Berufsanforderungen von Herrn Klinger?**

- Herr Klinger arbeitet an der Nahtstelle von Ausbildung und Produktion. Seine Aufgabe ist, auf der Grundlage der in der Ausbildung zuvor vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten den Auszubildenden **Produktionskompetenz** zu vermitteln. Herr Klinger macht dabei die Erfahrung, daß sich sein Ausbildungskonzept und sein Ausbildungsstil - die Auszubildenden emotional und sozial annehmend, sie einweisend, unterweisend und kontrollierend - als **erfolgreich** erweist. Erfolg besteht für ihn vor allem darin, die von seinem

¹ Aussage von Herrn Schwabe in seiner Fallberichterstattung.

² „Von dem Punkt an hat er total umgeschwenkt“ (Schwabe).

Vorgesetzten täglich vorgegebene Anzahl von Maschinen umzurüsten - dabei keine Werkzeuge oder gar Maschinen zu beschädigen - und durch schrittweises Zurücknehmen seines unterweisenden und kontrollierenden Handelns die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Auszubildenden zu entwickeln.

- Der Auszubildende Gökan wird für Ausbilder Klinger mehr und mehr zu einem Problemfall, weil dieser seine Lern- und Leistungsanforderungen, d.h. immer selbständiger und kompetenter Maschinen umzurüsten, nicht erfüllt. Herr Klinger sieht sich pädagogisch herausgefordert und intensiviert seine Unterweisungen durch häufigere Zuwendungen und verstärkte Kontrolle. Das heißt: Herr Klinger deutet den bisherigen Mißerfolg seiner Ausbildungsbemühungen bei Gökan als **Mangel an Intensität pädagogischer und methodischer Hilfestellung**.
- Trotz dieser verstärkten Zuwendung von Ausbilder Klinger bleibt der Erfolg bei Gökan aus. Für Herrn Klinger bedeutet dies, seine Deutung des Mißerfolgs von Gökan als Mangel intensiver pädagogischer Betreuung umdeuten zu müssen. Dies gelingt ihm, ohne in Widerspruch mit seinem Selbstverständnis von seiner Arbeit zu kommen, dadurch, daß er **das Problem auf Gökan zurückführt**, es gleichsam seiner Person einverleiht, indem er ihn als „lernunfähig“ definiert. D.h. für Herrn Klinger ist Gökan ein **Begabungsproblem**. Mit dieser Deutung kann Herr Klinger Gökan der Ausbildungsabteilung „zur Entsorgung“ zurückgeben. Kritische Rückfragen seitens seines Abteilungsleiters hat er nicht zu befürchten, allenfalls Lob für sein verantwortliches Handeln gegenüber den ökonomischen Interessen des Betriebes.

* Ausbilder Schwabe und sein Ausbildungsleiter, Herr Bohlmann, können Klinger's Problemdeutung übernehmen, weil für sie die **pädagogisch-didaktische und auch soziale Kompetenz von Herrn Klinger** außer Zweifel steht. Herr Schwabe charakterisiert in der Fallbearbeitung Ausbilder Klinger geradezu als ein „Bilderbuch-Ausbilder“.

* Ausbilder Schwabe hatte in der Grundausbildung mit Gökan's Lernverhalten und Leistungen keine Probleme. D.h. seine Erfahrungen decken sich mit denen von Ausbilder Klinger nicht. Diesen (scheinbaren) Widerspruch kann Herr Schwabe dadurch auflösen, daß er Gökan's Lernschwierigkeiten als ein **Transferproblem** deutet: Gökan scheint „**intelligenzmäßig überfordert**“, wenn es darum geht, das in der Grundausbildung erworbene, weitgehend durch repetitives Lernen angeeignete Wissen in der Ernstsituation des Umrüstens von Maschinen anzuwenden. Mit dieser Auslegung spezifiziert Herr Schwabe die Deutung von Herrn Klinger, Gökan sei ein Begabungsproblem, zu einem „**Lerntypenproblem**“. Herr Schwabe kann somit seine andersartigen Erfahrungen mit Gökan gelten lassen, ohne die Problemdeutung von Ausbilder Klinger in Frage stellen zu müssen. Im Bewußtsein der Schlüssigkeit seiner Deutung der Zusammenhänge kann Herr Schwabe nun ohne moralische Bedenken handeln.

(2) **Herrn Schwabe in der Fallbearbeitung angebotene Deutungen, die außerhalb seines Deutungshorizontes liegen**

* **Die Deutung des Verhältnisses der Ausbildung zur Produktion als „Abhängigkeit“:** Als Ausbildungsleiter Bohlmann zum ersten Mal erfährt, daß es mit Gökan Lernschwierigkeiten gibt, **deutet** er die Situation so, daß er sich des Problems annehmen müsse und zum sofortigen Handeln aufgefordert sei. Obwohl Ausbilder Schwabe aufgrund seiner beruflichen Position nicht direkt von dem Konflikt berührt ist, **deutet** er die Situation ebenso wie Herr Bohlmann als eine **unmittelbare Pflicht** zum Handeln. Seine besondere Beziehung zum Ausbildungsleiter, diesen bei Ausbildungsschwierigkeiten zu unterstützen, lassen das

Engagement von Herrn Schwabe verstehen. Indem beide Ausbilder die Problemdeutung von Herrn Klinger übernehmen und dessen Interesse zu ihrem eigenen Interesse machen, verzichten sie auf ihre eigene pädagogische Problemdeutungskompetenz. Sie definieren damit ihre Beziehung zur Produktion als zweitrangig.

* **Die Deutung des Gespräches mit Gökan als Strategiespiel:**

Das Gespräch mit Gökan hatte zunächst den Charakter einer **Beratungssituation**. Herr Bohlmann und Herr Schwabe vermittelten Gökan den Eindruck, sich mit ihm „einfach mal so“ **verständigen** zu wollen. Im **Hintergrund** stand jedoch die Anforderung von Herrn Klinger, das Ausbildungsverhältnis mit Gökan zu lösen. „Als der Gökan aus seiner Sicht angedeutet hat, daß es für ihn Gründe gibt, die Ausbildung in Frage zu stellen, haben Sie, Herr Schwabe, **diesen Teil** seines Hinweises aufgenommen und haben die alte pädagogische Formel aktiviert: 'Ja wenn das so ist, wäre es doch in **Deinem besten Interesse**, daß wir gemeinsam schauen, daß das Ausbildungsverhältnis gelöst wird'. Mit diesem alten pädagogischen Trick, sage ich 'mal, haben Sie **Ihr Interesse**, ihn 'rauszuschmeißen, **verschleiert** und aus der ursprünglichen Beratungssituation entstand eine knallharte **Herrschaftssituation**, die der Gökan sofort gerochen hat. ... Was hier also ablief, war ein **Strategiespiel** ...“ (Fallberater).

* **Die Relativierung der Definition „Lernunfähigkeit“ und die Deutung der Ausbildungssituation als „angstmachend“:**

Die Deutung, Gökan sei „lernunfähig“, **entbindet** sowohl Ausbilder Klinger wie auch die Ausbildungsleitung von einer weiteren **pädagogischen Verantwortung** für das Lernen von Gökan.¹ Sie ermöglicht der Ausbildungsleitung auch, nicht weiter darüber nachdenken zu müssen, ob nicht doch - **gegen** die Problemdeutung von Ausbilder Klinger - die **Ausbildungssituation** und die Art, wie Ausbilder Klinger seine Unterweisungen gestaltet (Frage nach Klinger's **Ausbildungskonzept**) **Anteil an Gökan's Lernschwierigkeiten** haben. Die Deutungen und Fragen, die in dieser Hinsicht, d.h. im Hinblick auf mögliche Anteile von Ausbilder Klinger an Gökan's Lernproblemen von verschiedenen Teilnehmern in der Fallbearbeitung entwickelt wurden, hatten alle mit dem **Thema „Angst“** zu tun:

- Angst von Gökan, „an der Maschine zu versagen, weil jemand da ist, der ihn beobachtet und deshalb so eine Art Blockade entsteht“?
- Angst von Gökan vor „dem rauhen Ton, der in dieser Abteilung herrscht“?²
- Angst von Gökan vor den Lernformen von Ausbilder Klinger?³
- Angst von Gökan, an der Maschine zu versagen, „weil es sich um sehr teure Maschinen handelt“?
- Angst von Gökan vor dem Druck, der durch die Struktur, unter der in dieser Abteilung Ausbildung betrieben wird, zustande kommt?⁴

¹ „Wir hätten diesen Fall schon nach einer halben Stunde abschließen können, wenn wir der Deutung von Herrn Schwabe folgen. ... Vielleicht ist Gökan unfähig, aber was soll's? Wenn wir uns die andere Tür nicht öffnen und da etwas ausprobieren, sind wir möglicherweise nur dem eigenen Vorurteil aufgesessen, weil es halt sehr praktisch wäre, wenn der Gökan den Betrieb verlasse, ... nur mit Pädagogik hat das Problem dann nichts zu tun, allenfalls mit den rechtlichen Möglichkeiten der Vertragsbeendigung.“ (Fallberater)

² „Vielleicht verkraftet Gökan diesen rauhen Ton nicht. Vielleicht ist er irgendwo blockiert, wenn er so eine Arbeit bekommt, immer Angst hat, etwas falsch zu machen.“

³ „Man sollte die Lernformen von Klinger anschauen, inwieweit sie Angst fördern oder Angst abbauen.“

⁴ „Mir scheint auch deutlich, daß die Verhaltensweisen von Klinger, bei aller Liebenswürdigkeit, mit dem Produktionsdruck im Rücken und dem Ärger, abends nacharbeiten zu müssen, im Kern dasselbe erzeugt. Kein böser Wille, die Struktur, unter der hier ausgebildet wird, wird über den Klinger auf den Gökan weitergegeben - ein weiterer Faktor, wo der Gökan Angst kriegt.“

- Angst von Gökan vor dem Druck, den sein Elternhaus (vor allem sein Vater) auf ihn ausübt?
- (Und zuletzt hinzukommend:) Angst von Gökan vor der Ausbildungsleitung, die die Auflösung seines Ausbildungsverhältnisses betreibt?

In der Konstellation dieser verschiedenen, aufeinander bezogenen und sich verstärkenden Ängste und angsterzeugenden Situationen, mit denen Gökan konfrontiert ist, offenbart sich in der Sicht des Fallberaters der **Kern des Fallproblems** „unter dem Strich“ so: „Für mich kommt heraus, wer Angst hat in der Lernsituation, der ist blockiert“.

7.6.3.3 Das Interview:¹ Herrn Schwabe's Arbeit als Ausbilder im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - Die Wende im „Fall Gökan“ und die Neugestaltung des Ausbildungskonzeptes für die produktionsnahe Ausbildung

Vorbemerkung: Ausbilder Schwabe und sein Ausbildungsleiter Bohlmann haben auf der Grundlage der Fallbearbeitung, über die Herr Schwabe im Anschluß an das Seminar Herr Bohlmann berichtete, das „Problem Gökan“ neu „angepackt“. Herr Schwabe erzählt im Interview sehr ausführlich und konkret, was im einzelnen die beiden in die Wege geleitet haben und wie sich der „Fall“ entwickelt hat.

Das Vorgehen und die einzelnen Arbeitsschritte von Herrn Schwabe und Herrn Bohlmann stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Darlegung. Sie geschieht in einer **zusammenfassenden** Form. An diese schließt die wörtliche Wiedergabe einiger Gesprächspassagen an, die keines Kommentars bedürfen, da **der Text für sich selbst spricht** und der Leser selbst nachvollziehen kann, wie sich der Lern- und Bildungsprozeß von Herrn Schwabe entwickelte und welche Bedeutung dabei der Fallbearbeitung mit den unterschiedlichen Deutungsangeboten zukam.

Hof (H) leitet das Gespräch ein: „Also, mir geht's eigentlich um zwei Dinge: Erstens um einen Rückblick zu Ihrer Einschätzung dieses Fortbildungskonzeptes, das ist das eine, und zum zweiten um Ihre Erfahrung mit Ihrem Fall, speziell mit dem „Fall Gökan“, den Sie uns ja erzählt haben und wo ja am Ende der Fallbearbeitung Ihnen auch ein paar Anregungen gegeben wurden, was Sie machen könnten. Mein Vorschlag ist, daß wir uns erst dem Fall zuwenden und Sie vielleicht zunächst mal von sich aus ganz frei und locker erzählen, wie Sie die Geschichte sehen“

Schwabe (Sch): „Gut, das Problem war ja der Gökan, also wir haben geglaubt, was uns halt der Ausbilder immer so gesagt hat, der Herr Klinger, Vorortausbilder in der Teilefertigung. Wir waren ja zum Schluß so weit, daß wir gesagt haben: 'Der junge Mann ist nicht geeignet für den Beruf, das klappt hinten und vorne nicht'. Und nach dem Seminar, .. also während dem Seminar sind wir eigentlich so da d'raufgekommen, daß es wahrscheinlich ein Problem zwischen dem Auszubildenden und diesem Vorortausbilder ist. Und so hat sich das eigentlich dann danach herauskristallisiert.“

H: „Tatsächlich?“

Sch: „Ja. Also, ich bin dann, ich hab' dann den Tip ja gekriegt auf dem Seminar, von mehreren, von Ihnen, vom Herrn Valentin und auch von der Frau Lingen, daß man eben erst mal mit dem Ausbildungsleiter reden soll und so weiter. Das habe ich auch gemacht. Ich habe mich mit dem

¹ Das Interview mit Herrn Schwabe wurde etwa ein Jahr nach Abschluß der Fortbildungsveranstaltung durchgeführt. Interviewer war Herr Hof.

Herrn Bohlmann zusammengesetzt, habe ihm den Fall so geschildert, jetzt wie wir ihn im Seminar besprochen haben und wir haben eben überlegt, was wir machen können. Gut. Dann sind wir hergegangen“

Ausgangsthesen:

In dieser einleitenden Gesprächsszene werden von Herrn Schwabe **zwei Grundgedanken** aus der Fallbearbeitung angesprochen, die er sich im Anschluß an das Seminar offensichtlich zu eigen gemacht hat:

* Die ursprüngliche Deutung, Gökan sei „lernunfähig“, wurde von Herrn Schwabe probe-weise zugunsten der Deutung aufgegeben: **Die Lernschwierigkeiten Gökans haben vor allem etwas mit der „angstmachenden“ Ausbildungssituation zu tun.** (Daß diese Deutung sich im weiteren Verlauf der Fallentwicklung bestätigte, wird von Herrn Schwabe an dieser Stelle bereits angedeutet.)

* Die Deutung im Seminar, sich als Ausbilder „vor den Karren von Ausbilder Klinger spannen gelassen zu haben“ und dadurch die eigene pädagogische Urteilskompetenz vorschnell aufgegeben zu haben, wurde übernommen. Sie führte zu dem Bestreben, die eigene **Handlungssouveränität bei der Konfliktregelung in Ausbildungsfragen wiederzugewinnen.** Letztlich mündete sie in die Neugestaltung des Ausbildungskonzeptes für die produktionsnahe Ausbildung.

Diese beiden Deutungen bestimmten das Handeln von Bohlmann und Schwabe in seiner Richtung und in seiner Abfolge:

1. Die Seminardeutung, das taktisch-strategische Handeln gegenüber Gökan sei Teil des Problems, wird angenommen. Ausbilder Schwabe führt deshalb mit Gökan ein neues Gespräch, in dem er ihm anbietet, ihm zu helfen, seine Lernschwierigkeiten zu überwinden. Dabei wird Gökan auch mitgeteilt: *„Daß wir Deinen Vater eingeschaltet haben, war nicht so klug. Wir haben das eingesehen, das war vielleicht ein Fehler.“* Schwabe weiter: *„Das war für Gökan dann auch kein Thema mehr. Er hat, glaube ich, jetzt wieder Vertrauen zu uns, weil, ich denk' schon, er war so weit, daß er nichts mehr gesagt hat. Wenn er Probleme gehabt hat, hat er es bestimmt nicht mehr gesagt, weil er Angst gehabt hat, die wollen mich loshaben.“*
2. Das Gespräch hatte auch den Zweck, die Seminardeutung, Gökan habe vor der Ausbildungssituation Angst, zu überprüfen. In diesem Gespräch hat Gökan offen ausgesprochen, daß er Angst vor Klinger hat, weil Klinger immer gefordert habe, *„aufzupassen und nichts kaputt zu machen“*. Ausbilder Schwabe: *„Dies hat Gökan soviel Angst bereitet, daß er sich überhaupt nicht getraut hat, irgend etwas zu machen“*.
3. Bohlmann/Schwabe erstellen für Gökan einen Ausbildungsplan, um seinen Lernschwierigkeiten Rechnung zu tragen:
 - Gökan kommt für eine gewisse Zeit zu Schwabe in die Ausbildungswerkstatt, um die Angst zu verlieren und fachliche Lücken auszugleichen.
 - Gökan kann nochmals am Computerprogramm lernen, um „angstlos“ an der Maschine lernen und arbeiten zu können.
 - Gökan kommt dann zu zwei Einrichtern, von denen die Ausbilder Bohlmann/Schwabe die Einschätzung haben, daß sie *„mit Jugendlichen gut umgehen“* können. Jeder der Einrichter soll Gökan 4 Wochen ausbilden. Die Einrichter sind damit einverstanden.

4. Bohlmann/Schwabe versuchen, Klinger davon zu überzeugen, daß man es mit Gökan nochmals versuchen sollte, ohne ihn jedoch schon über ihren Ausbildungsplan für Gökan zu informieren. „Die Fronten haben sich unheimlich verhärtet“. Klinger bestand auf seiner Deutung des Problems: „Das hat keinen Sinn mit dem Gökan, der ist nicht geeignet für den Beruf!“. Klinger kam nicht auf die Idee darüber nachzudenken, welchen Anteil er an den Lernschwierigkeiten Gökan's haben könnte. Aber Klinger fragt bei Schwabe an, ob dieser nicht eine Problemlösung anbieten könne.
5. Schwabe schlägt Klinger vor, ihm Gökan „abzunehmen“ und begründet dies mit der Belastung von Klinger. Klinger stutzt, weiß nicht, wie er reagieren soll, aber er willigt ein.
6. Der Meister in der Produktion will zu dieser Zeit, ohne Bezug zu der Fallsituation, Klinger aus der Ausbildung abziehen, um ihn in der Produktion als Schichtmeister einzusetzen. Die hohe fachliche Qualifikation von Klinger erscheint der Produktion als Überqualifizierung für die Ausbildungstätigkeit. Klinger gibt die Ausbildung ab, mutmaßt jedoch, ebenso wie Gökan, daß die Ausbildungsabteilung hinter seiner Ablösung stecken könnte.
7. Bohlmann/Schwabe nutzten den Wechsel in der Ausbilderfunktion, um ein neues Ausbildungskonzept einzuführen: Die Auszubildenden „rotieren“ bei den Einrichtern in der Produktion. Begründung: Die zu lange Bindung der Auszubildenden an eine Personen mit den in der Fallgeschichte erwachsenen Nachteilen soll vermieden werden.
8. Schwabe holt Gökan in die Ausbildungswerkstatt.
9. Gökan kommt zu einem Einrichter, der Türke ist. Dieser stellt fest: „Gökan braucht zwar doppelt so lange wie die anderen Auszubildenden - aber wenn er es kapiert hat, dann kann er es“.
10. Gökan wechselt entsprechend des neuen Ausbildungskonzeptes zu einem anderen Einrichter, der einen anderen Typ von Maschine umrüstet. Es gibt keine Probleme.
11. Die Ausbildungsabteilung setzt durch: Sie bekommt eine eigene Maschine, die aus der Produktion ausgemustert wird. Diese kommt in einen eigenen Raum, wo die Auszubildenden ohne Angst, Schäden zu verursachen bzw. die Produktion zu behindern, üben können.

Ausbilder Schwabe im Interview: „Wir sind uns jetzt sicher, daß das wirklich das Problem war, obwohl das von Anfang an eigentlich ganz anders ausgesehen hat. Wir waren ja so weit und haben g'sagt, der soll aufhören mit der Ausbildung, das bringt nichts. Heute sind die Schulnoten von Gökan gut, die Leistungen, wenn man mit den Einrichtern spricht, sind zufriedenstellend, also gibt's eigentlich im Moment keine Probleme mehr.“

Ausbilder Schwabe zieht für sich Bilanz: „Am Anfang war das Problem, daß man sich gleich von Anfang an zu sehr auf den Ausbilder verlassen hat. Man also nur von seinem Redensagen: 'Der kann nicht einmal eine Schraube richtig anziehen', sich hat leiten lassen. Ich bin mit dem Gefühl in das Fortbildungsseminar gegangen, der Gökan ist echt überfordert, wir tun dem einen Gefallen, wenn er die Ausbildung abbricht und etwas anderes macht. Das war unsere Meinung.“

H: „Was hatten Sie denn vor dem Hintergrund dieses Gefühls erhofft, Sie haben uns den Fall angeboten, was war Ihre Hoffnung, was da 'rauskommen soll durch die Fallbearbeitung?“

Sch: „Hilfe halt (lacht), denn wir haben ja gewußt, es geht nichts mehr, wir haben gewußt, der Vater ist nicht einverstanden, ich habe mir erhofft, Anregungen zu kriegen, wie ich das Problem lösen kann.“

H: „In die Richtung, daß das Ausbildungsverhältnis von Gökan gelöst wird?“

Sch: „So ungefähr, in die Richtung wahrscheinlich.“

H: „War für Sie der Fall und die Lösung relativ klar schon entschieden, vorentschieden jedenfalls?“

Sch: „Ja. Und die andere Lösung war irgendwo weit weg, an sowas haben wir gar nicht gedacht, habe ich auch persönlich gar nicht gedacht.“

H: „Würden Sie die Sicht, die ich Ihnen jetzt anbiete, mittragen können, wenn ich sage: Dieser Fall, als sie ihn mitgebracht haben, war relativ klar, eindeutig, ich sag' mal 'tot', und er wurde im Seminar verlebendigt. Kann man das so sagen?“

Sch: „Ja, eigentlich schon.“

H: „In welcher Weise, wenn man mal das Bild vom „lebendiger werden“ nimmt, in welcher Weise, meinen Sie denn, ist dieser Fall lebendiger geworden?“

Sch: „In dem Moment, wo eben andere, Außenstehende, das ist glaub' ich das ganz Wichtige, Außenstehende, da mit 'rein gebracht worden sind, die gedanklich nicht so mit dem Fall verwurzelt waren, die vielleicht doch auch ganz anders denken oder die eben wie Sie Erfahrungen mit solchen Fällen haben und eben dann die Fallbearbeitung 'rausgebracht hat, daß es doch vielleicht ein ganz anderes Problem ist. Da, in dem Moment, habe ich selbst gemerkt, Mensch, da haben wir eigentlich Fehler gemacht.“

H: „Wenn Sie Ihr Gefühl mit der Fallsituation jetzt beschreiben?“

Sch: „Im Moment bin ich in der Hinsicht sehr zufrieden, weil es doch eine gute Wendung eigentlich genommen hat. .. Die Lösung ist mir lieber als die andere.“

H: „Bringen Sie diese Lösung besser mit Ihrem Selbstverständnis als Ausbilder in Einklang?“

Sch: „Ja, auf jeden Fall. Und wir sind auch mittlerweile, gerade durch das Seminar, ich glaube, das auch von Herrn Bohlmann sagen zu können, mehr auf dem Standpunkt, gerade solche Fälle, muß man ganz klar sagen, gerade solche Fälle sollten eigentlich Herausforderungen für uns sein. Also, das ist unser Job. Nicht nur der normale Ausbildungsverlauf, sondern auch mit Problemen, mit solchen Fällen fertig zu werden. Und da werden wir in Zukunft nicht so schnell resignieren und mit Auflösung oder sonst etwas kommen, sondern versuchen, das anders zu lösen.“

7.6.4 FRAU MENZEL

„Ideen aufgreifen können und zuhören lernen, neugierig sein - das hab' ich eben versucht umzusetzen.“

Frau Menzel ist Ausbildungsleiterin in einem größeren Ausbildungsbetrieb im Bereich Industriekaufmann / Industriekauffrau.

7.6.4.1 Der Fall

Ein nebenberuflicher Ausbildungsbeauftragter (Herr Gräber) lehnt das von der Ausbildungsleiterin (Frau Menzel) eingeführte Beurteilungsverfahren (kriteriengebundenes Ankreuzverfahren) ab. Er beurteilt eine Auszubildende nach deren Meinung „ungerecht“, die sich bei der Ausbildungsleiterin darüber beschwert. Frau Menzel spricht den Ausbildungsbeauftragten auf den Sachverhalt an. Herr Gräber zeigt sich bei diesem Gespräch sehr verärgert über das Vorgehen der Auszubildenden. Diese bekommt dadurch zusätzliche Schwierigkeiten mit ihm. Die Versuche von Frau Menzel, die Situation zu „bereinigen“, führen zu immer neuen und schwierigeren Verwicklungen. Die Beziehungen werden schlechter statt besser, das Problem mit der „ungerechten Beurteilung“ kann sie nicht lösen. Auch im Hinblick auf Herrn Gräber's Kritik am Beurteilungsverfahren kann sie keine Problemlösung erkennen. *„Er würde beispielsweise gerne verbale Beurteilungen abgeben. Ich selbst habe gewisse Ziele, die ich mit dem Beurteilungssystem verfolge, das klassifiziert und vorgegeben ist, um Entwicklungen feststellen zu können und auch Vergleichbarkeiten herzustellen. Da sind die Interessenlagen ja äußerst unterschiedlich.“*

7.6.4.2 Skizzierung der Fallbearbeitung¹

Die Fallbearbeitung konzentrierte sich auf **zwei zentrale Fragestellungen**:

- (1) Welche Bedeutung für die Konfliktentstehung und den Konfliktverlauf haben die (unterschiedlichen) Vorstellungen der Ausbildungsleiterin und des Ausbildungsbeauftragten Gräber, was den Stellenwert und das Verfahren des von Frau Menzel eingeführten Beurteilungssystems betrifft?
- (2) Welche Bedeutung für die Konfliktentstehung und den Konfliktverlauf hat das (angespannte) Beziehungsverhältnis der beiden?

Die in der Fallbearbeitung entwickelten Deutungen, Werte- und Kommunikationsmuster von Frau Menzel und Herrn Gräber werden im folgenden im Hinblick auf diese beiden Fragestellungen in gebündelter und knapper Form nachgezeichnet.

(1) Deutungen und Deutungsmuster von Frau Menzel und Herrn Gräber im Hinblick auf das Beurteilungssystem

* Für Frau Menzel hat die Beurteilung von Auszubildenden einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Ausbildungskonzept:

Das von Frau Menzel eingeführte Beurteilungsverfahren (Ankreuzen von kriterienbezogenen Fragevorgaben) erlaubt ihr, die von den verschiedenen Beurteilern gelieferten Informationen über die Auszubildenden zu quantifizieren, miteinander zu vergleichen „und einen chronologischen Trend bei den Auszubildenden festzustellen“. Darin sieht Frau Menzel die Möglichkeit, den **Lernfortschritt** der Auszubildenden zu kontrollieren und gegebenenfalls steuernd einzugreifen. Sie stellt ihr Beurteilungsverfahren ausdrücklich in den Dienst, damit ihre Auszubildenden zu **fördern**.

Diese Ziele des Beurteilungssystems sind Frau Menzel so wichtig, daß sie bei der Beurteilungsform zu keinerlei Zugeständnissen an ihre betrieblichen Kritiker (vor allem die Ausbil-

¹ Vgl. hierzu auch den Artikel von Müller, K.R. 1993 (b), S.16 - 21, an den sich die folgende Darstellung der Fallbearbeitung in Teilen eng anlehnt.

dungsbeauftragten) bereit ist. Innerhalb des von ihr definierten Rahmens will sie allerdings Verbesserungsvorschläge zulassen. Auf ihre diesbezüglichen Anfragen hin kommt aber kein einziger Vorschlag von den Ausbildungsbeauftragten.

*** Die Sinnzuweisung von Frau Menzel kann Herr Gräber nicht teilen; der Stellenwert der Beurteilung ist für ihn relativ gering:**

Herr Gräber plädiert für ein „offenes“ Beurteilungsverfahren, das dem urteilenden Ausbilder freie Hand läßt (im Sinn eines „Wort-Gutachtens“). Er fühlt sich durch Frau Menzel in seiner Beurteilungskompetenz eingeschränkt, gegängelt, möglicherweise auch bevormundet. Für Herrn Gräber darf durch die Beurteilung der Auszubildenden auf keinen Fall eine Art Kontrolle seiner eigenen Tätigkeit als Ausbildungsbeauftragter oder des Geschehens in der Fachabteilung erfolgen. Frau Menzel hat aus seiner Sicht **nicht das Recht, ihn zu kontrollieren, Anweisungen zu geben oder ihn gar zu sanktionieren.**

*** Im Interesse der Auszubildenden hat für Frau Menzel die Ausbildung in den Fachabteilungen Vorrang gegenüber dem Tagesgeschäft:**

Sie erwartet von den Abteilungsleitern und insbesondere von den Ausbildungsbeauftragten, daß sie diese Sichtweise übernehmen. Ausbilden heißt für Frau Menzel u.a., sich Zeit für die Belange der Auszubildenden zu nehmen, auf die Jugendlichen zuzugehen, sie in ihrer Situation zu verstehen; **Ausbilden heißt für sie vor allem fördern.** Auch die Beurteilung der Auszubildenden in den Abteilungen sollte in erster Linie deren Förderung dienen, indem die Ausbildungsbeauftragten mit den Auszubildenden „detailliert darüber sprechen“, ihre Beurteilungen „erklären“ und mit ihnen auch darüber „diskutieren“.

*** Demgegenüber steht für Herrn Gräber die Ausbildung vor allem in einer Dienstfunktion für die Erledigung der Tagesgeschäfte in der Abteilung:**

Er erwartet von den Auszubildenden, daß sie sich bestmöglichst in die täglichen Geschäftsgänge integrieren. Die Arbeitsüberlastung und die daraus resultierende Arbeitshektik zwingt zu bedingungslosem Einsatz aller Mitglieder der Abteilung - die dazu notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten setzt er bei den Auszubildenden eher voraus. Bringt ein Jugendlicher diese Voraussetzungen nicht, reagiert er verständnislos, manchmal auch aggressiv. **Jugendliche im Interesse der Abteilung zu fordern, ist sein Bemühen, sie zu fördern, nicht sein vorrangiges Anliegen.**

Diese in der Fallbearbeitung zur Sprache gebrachten Deutungen und Wertvorstellungen von Frau Menzel und Herrn Gräber, mit denen sie auf gegensätzliche Weise ihre betriebliche Arbeits- und Ausbildungssituation besetzen, sind Ausdruck ihrer ganz unterschiedlich konstruierten (Sinn-)Welten, die zunächst kaum verschränkt erscheinen. Dies im Gespräch zu leisten, stellt eine besondere Herausforderung für beide dar. Daß dies bisher nicht gelungen ist, wird aus den Gesprächen erkennbar, die Frau Menzel und Herr Gräber miteinander geführt haben. Diese wurden in der Fallbearbeitung näher beleuchtet.

(2) Das Beziehungsverhältnis von Frau Menzel und Herrn Gräber

*** Das Erstgespräch¹ in der Bedeutungsperspektive von Frau Menzel:**

In das Gespräch mit Herrn Gräber war Frau Menzel - so ihre Situationsdefinition - zunächst „ganz offen“ gegangen. Tatsächlich war Frau Menzel zumindest in zweierlei Hinsicht **festgelegt:**

¹ Frau Menzel berichtet über zwei Gespräche, die sie mit Herrn Gräber geführt hat. Das erste erfolgte im Anschluß an die Beschwerde der Auszubildenden, das zweite war ein Telefongespräch.

- Sie wollte herausfinden, wie genau Herr Gräber ihre verschiedenen Vorgaben, insbesondere die Beurteilung mit der Auszubildenden zu „diskutieren“, umgesetzt hatte;
- sie wollte von Herrn Gräber eine Rechtfertigung für sein Verhalten, nachdem sie - wie von ihr erwartet - festgestellt hatte, „daß Herr Gräber das nur so aus Zeitmangel ziemlich oberflächlich gehandhabt hat und die Beurteilung eigentlich nicht durchgesprochen, sondern der Azubine nur vorgelegt und ihr gesagt hat, welche Punkte angekreuzt worden wären“.

In die **Rechtfertigungsposition** gedrängt, kommt Herr Gräber nach Meinung von Frau Menzel in **Begründungsnotstand** und zieht sich auf das im Betrieb gängige Argument des „**Zeitmangels**“ zurück. Damit hat er sich dem sachlichen Einflußbereich von Frau Menzel entzogen, er ist für sie nicht mehr erreichbar, das Gespräch auch nicht weiterführbar. (Aus der Sinnperspektive von Herrn Gräber war dies eine „vernünftige“ Strategie in einer für ihn schwierigen Gesprächssituation. Er verschaffte sich damit gegenüber der Ausbildungsleitung jenes Stück Selbständigkeit, die ihm im Beurteilungsverfahren verweigert wurde, ohne daß er in dieser Situation einen offenen Konflikt mit der Ausbildungsleitung riskierte.)

Frau Menzel glaubt, im Beurteilungskonflikt in der besseren Position zu sein. Ihr geht es um Sachlichkeit und „**gute, griffige Argumente**“. Beides hat sie im Gespräch demonstriert. Herrn Gräber sind die Argumente ausgegangen und er geriet in eine „**angeheizte Situation**“. „Also er ist da letztendlich von seiner Meinung wenig abgerückt, obwohl wir die einzelnen Themen diskutiert haben.“

* **Die Gespräche¹ „jenseits“ der Bedeutungsperspektive von Frau Menzel - die Deutung der Beziehung als Machtkampf:**

Im Versuch, sich die von Frau Menzel berichteten Sachverhalte des Gesprächsverlaufs näher anzuschauen, rückte in der Fallbearbeitung das **Beziehungsverhältnis** als Thema verstärkt ins Blickfeld mit der Folge, daß der Konflikt zwischen Frau Menzel und Herrn Gräber in einem neuen Sinnzusammenhang gesehen wurde.

Das **machtvolle Auftreten** von Frau Menzel als Ausbildungsleiterin sowie die „**heftige Reaktion**“ von Herrn Gräber, als ihn Frau Menzel im Verlauf des Gesprächs zur Rechtfertigung zwingt, werden als Hinweis gedeutet, daß es in diesem Beurteilungskonflikt um mehr - oder anderes - als das Austragen von Sachdifferenzen geht. Sie werden als Ausdruck einer **latenten Spannung** gesehen, unter der die Beziehung dieser beiden Personen steht: „Das war dann auch dieses persönliche Gespräch, so 'ne etwas angeheizte Situation, also das Gespräch vorne weg, das Telefongespräch, war recht sachlich gewesen, aber zum Schluß dann war das wieder 'ne Situation, daß er (Herr Gräber) sehr angespannt war und ich den Eindruck hatte, es bringt ihm eigentlich nichts, da jetzt weiter zu diskutieren und hab' dann angeboten, daß man noch 'n Gespräch führt. Es war allerdings noch nicht gewesen.“

Diese Spannung herauszuarbeiten war ein Teil der Verstehensprozesse in der Fallbearbeitung. Sie hat ihre mögliche Ursache in der noch **offenen Frage, welche der gegensätzlichen Definitionen der Arbeits-, Ausbildungs- und Beurteilungssituationen sich letztlich durchsetzen wird**. Herr Gräber scheint nicht bereit zu sein, sich ohne Kampf den Vorstellungen der Ausbildungsleitung einfach anzupassen bzw. sich unterzuordnen. Mit dieser Sichtweise ist in der Beziehung zwischen Frau Menzel und Herrn Gräber latent die **Machtfrage** eingeführt. Sie lautet: **Wer kann den anderen dazu zwingen, etwas zu tun, was dieser, aufgrund seiner eigenen Einsichten, nicht tun möchte?**

¹ Gemeint ist das zuvor angesprochene Gespräch sowie das in der vorangegangenen Anmerkung erwähnte Telefonat.

Frau Menzel und Herr Gräber spielen, indem sie sich über die „ungerechte Beurteilung“ einer Auszubildenden auseinandersetzen, im Kern das **Machtspiel**. Sie definieren im Konflikt ihre **betriebliche Positionen** (das Verhältnis von Ausbildungsleitung und Ausbildungsbeauftragten), die durch die formale Organisation offenbar nicht so festgelegt sind, als daß nicht erhebliche Interpretationsspielräume bestünden. Die ungeklärte Beziehung zwischen Frau Menzel und Herrn Gräber lähmt bzw. verhindert die Klärung der Sachfrage „ungerechte Beurteilung“.

(3) Der Handlungsplan von Frau Menzel als Ergebnis der Fallbearbeitung

Am Ende des Seminars hat Frau Menzel einige Projekte, Prinzipien und Ziele formuliert, deren Umsetzung in ihre Arbeit sie sich zur Aufgabe gemacht hat. Der Bezug zu ihrem Fall und der Fallbearbeitung ist unschwer zu erkennen:

1. „Ich will arbeiten an mir bei folgenden Projekten:

- a) Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten suchen (dabei: Rollenverständnis klären!)
- b) Stellenwert der Ausbildung (Artikel in der Betriebszeitschrift, Infos an X Z)
- c) Beurteilungswesen weiterentwickeln

2. Prinzipien: Ideen anderer aufgreifen, Raum schaffen

3. Ziele: Erfahrungsaustausch fördern Handlungskompetenzen entwickeln

4. Zeitrahmen: Beginn sofort Endpunkt: 1 a) und 1 b) kurzfristig 1 c) mittel-/ langfristig“

Ob und wie weitreichend Frau Menzel ihre Projektvorhaben umgesetzt hat, war u.a. Thema des Interviews, das etwa ein halbes Jahr später stattgefunden hat.

7.6.4.3 Das Interview:¹ Frau Menzel's Arbeit als Ausbildungsleiterin im Zusammenhang ihrer Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung - die Orientierung an Prinzipien kollegialer Zusammenarbeit als neue Handlungsmaxime

Gesprächsszene 1: „um aus deren Sicht Gespräche zu führen“ - Frau Menzel's Seminargestaltung mit den Ausbildungsbeauftragten gemäß ihrer Projektabsichten

Valentin (Va): „Wir könnten mal mit der Frage beginnen, was sich inzwischen getan hat bei Ihnen in Ihrer Arbeit hier als Ausbildungsleiterin seit dem Seminar, was gelaufen ist, was passiert ist, daß Sie da ein bißchen erzählen ... und wenn Sie wollen, können Sie auch einen Bezug zum Seminar herstellen.“

Menzel (Me): „Ja, mein Aktionsplan², den hatte ich versucht mir auch immer wieder vor Augen zu führen, da steht beispielsweise unter Punkt 1: 'Ich will arbeiten an mir zum Beispiel, indem ich die

¹ Das Interview wurde von Herrn Valentin durchgeführt.

² Frau Menzel bezieht sich auf den oben erwähnten Handlungsplan, in dem sie am Ende des Seminars ihre Projektvorhaben aufgeführt hatte.

Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten suche' (Herr Valentin hängt den Aktionsplan an die Wand) Die Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten hab' ich umgesetzt, indem ich in diesem Zeitraum zwei Seminare anberaume habe' für Ausbildungsbeauftragte, um aus deren Sicht Gespräche zu führen und auch mal Probleme, die die haben, an mich gesammelt heranzutragen und auch insgesamt 'n Stellungnahme zu kriegen, wie sie die Ausbildung sehen. Gleichzeitig sollte natürlich auch von meiner Seite dadurch die Chance gegeben werden, mal darzustellen, wie ich die Ausbildung sehe."

Va: „Haben Sie das Seminar geleitet?“

Me: „Mm, ich hatte allerdings noch einen Referenten, der Jugendpsychologie gemacht hat oder auch Dinge wie ein Kritikgespräch zu führen und so ähnliche Dinge. So die Philosophie der Ausbildung und diese Themen, die hab' ich selber behandelt im Seminar, auch vor dem Hintergrund, daß ich die Kommunikation mit den einzelnen suche, zumal die ja in allen möglichen Abteilungen verstreut sind.“

Va: „Und die Themen, haben Sie die selbst ausgesucht? Oder unter welchem Motto stand das Seminar?“

Me: „Da möchte ich wieder Bezug nehmen auf meinen Aktionsplan. Ich hab' unter Punkt 2: 'Bestimmte Prinzipien' mal versucht, die auch zu verwirklichen, nämlich 'Ideen anderer aufgreifen und zuhören lernen, neugierig sein' - dieser Begriff 'neugierig sein', der hat mir so gut gefallen in dem Seminar, zumal ich ja ein Typ bin, der gerne selber redet. Dieses Zuhörenkönnen, Ideen anderer aufgreifen, das hab' ich eben versucht, in diesem Seminar umzusetzen, indem ich nicht die Themen vorgegeben habe, sondern in einer Einführung, wie eben Ausbildung bei uns, wie ich sie sehe, als Gruppenarbeit die Themen hab' erarbeiten lassen, die für die einzelnen interessant erschienen. Und die wurden eben dann auch behandelt, die da kamen, natürlich Themen wie 'Beurteilungsbogen', der ja jetzt von meiner Seite auch sehr intensiv auf diesem Seminar behandelt wurde, und auch diese Beziehungen, die Stellung des Ausbildungsbeauftragten innerhalb der Abteilung, die Stellung des Ausbildungsbeauftragten zu mir als Ausbildungsleiterin. Diese Themen, die eigentlich in diesem Seminar damals angesprochen wurden, die kamen unaufgefordert, und das war dann eigentlich ein schönes Feedback auch für mich ...“

**Gesprächsszene 2: „das war nicht ein Seminar von oben herab“
- eine kurze Bilanzierung des Seminars**

Me: „Aber es war mit 'ne Motivation aus diesem Seminar 'raus², daß ich das jetzt anpack' (...)³, das in dieser geänderten Form mache, und ich muß sagen, auch gerade die Themen offen zu lassen, das hat sich sehr bewährt und hat natürlich das Seminar auf 'ne ganz andere Schiene gebracht. Ja, das war nicht ein Seminar von oben herab, sondern das war wirklich ein Miteinander ... und es ist auch ein schönes Erlebnis zu sehen, mit welcher Überzeugung diese Ausbildungsbeauftragten 'rausgegangen sind aus dem Seminar, und für sie war in diesem Moment die Ausbildung das Wichtigste an ihrem Job.“

**Gesprächsszene 3: „ob sich's dabei vielleicht nicht um Ausspielen von Macht handelt“
- Frau Menzel's Rückerinnerung an die Deutungsangebote in ihrem Seminarfall**

¹ Frau Menzel verdeutlicht an einer späteren Stelle des Gesprächs, daß es sich um „ein dreitägiges Seminar“ handelte, „das zweimal stattfand“.

² Sie meint das „fallorientierte Fortbildungsseminar“.

³ (...) bedeutet, daß bei der Transkription ein Satzteil nicht verstanden wurde.

Va: „Es kamen (hinsichtlich des Seminarfalles von Frau Menzel) viele Deutungsangebote, die sich auch auf sehr unterschiedliche Aspekte bezogen haben. Welches dieser Deutungsangebote war Ihnen vielleicht am wichtigsten beim Fallverstehen?“

Me: „Also das Wichtigste oder dasjenige, das mir am meisten im Gedächtnis geblieben ist und mich auch am meisten zum Nachdenken angeregt hat, das war an für sich die Frage, ob sich's dabei vielleicht nicht um Ausspielen von Macht handelt. Und da ist sicherlich 'was dran, ja. Wobei man natürlich jedes Problem oder eine Vielzahl von Problemen, die sich im Betrieb entwickeln, darauf reduzieren kann. Aber das war mir auch, nachdem ich das gehört hab', naja, da hab' ich in mich 'reingehört, konnt' ich das natürlich nicht verneinen (...) also das war sicherlich berechtigt, das muß ich sagen. Allerdings, das ist in dem Seminar auch 'rausgekommen, ich bin in manchen Dingen oder in manchen Situationen auch jemand, der sich nicht zu Tode diskutiert, ja, und der dann irgendwann mal sagt: 'Jetzt ist Schluß, wir machen das so', ja. Es erleichtert in vielen Fällen die Arbeit, und ich muß sagen, ich hab' g'rade mit Auszubildenden oft die Erfahrung gemacht oder auch mit Ausbildungsbeauftragten, daß sie gerne jemanden haben, der ihnen die Entscheidung abnimmt, ja, der dann aber auch dafür den Kopf hinhält.“

**Gesprächsszene 4: „dieses Thema („Beurteilung“) nochmal zu besprechen und eventuell auch ganz neu zu überdenken“
- die Überarbeitung des Beurteilungssystems in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbeauftragten**

Me: „Ich hab' mir im Rahmen des Seminars die Frage, 'wer aus der Seminargruppe trifft sich mit wem? und wer ruft wen an?' mitnotiert ... und ich hab' verschiedenen Herrschaften, zu denen ich eine besondere Wellenlänge hatte in diesem Seminar, 'ne schöne Weihnachtskarte geschickt, und es kam auch einiges zurück, und ich hab' von verschiedenen, ich mein' von drei Teilnehmern aus dem Seminar, deren betriebsinterne Beurteilungsbögen geschickt gekriegt. Das ist natürlich schon 'ne sehr schöne Sache, zumal das ja letztendlich vertraulich ist. Da hab' ich mich sehr d'rüber gefreut. Und anhand dieser Unterlagen aus den andern Firmen werd' ich dann das Thema 'Beurteilungen' nochmal überprüfen und mal ganz neu überlegen. Und da hab' ich auch nochmal die Ausbildungsbeauftragten mit einbezogen, diese Anregungen, die sie in den Seminaren gebracht haben, doch zu dokumentieren und mir zurückzuschicken, und das möchte ich dann gerne als Basis, als Diskussionsbasis jetzt mit diesen Unterlagen, die ich von diesen anderen Teilnehmern bekommen habe, nochmal dieses Thema ... eh ..(Va: in einem weiteren Seminar) ja, oder in einem Workshop oder wie auch immer aufgreifen und nochmal besprechen und eventuell auch ganz neu überdenken.“

**Frau Menzel's Initiativen im Spiegel ihrer Seminarerfahrungen
- Interpretationen zum Interview**

„Ich will arbeiten **an mir** bei folgenden Projekten“: Mit dieser Charakterisierung ihrer Projektvorhaben im Handlungsplan deutet Frau Menzel an, daß sie mit der Umsetzung der von ihr angesprochenen Projekte den Anspruch verband, **an ihrer Person**, d.h. zum Beispiel - bezogen auf ihr Projekt „Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten“ - an der Art, wie sie das Gespräch mit den Ausbildungsbeauftragten führt, **zu arbeiten**. In den oben wiedergegebenen Gesprächsszenen kommt sehr deutlich zum Ausdruck, wie sie dieses „an sich selber Arbeiten“ erprobt hat:

(1) Frau Menzel setzte bei ihrer Seminalgestaltung mit den Ausbildungsbeauftragten auf **Prinzipien kollegialer Zusammenarbeit**, die sie bisher nicht praktiziert hatte: „Ideen aufgreifen können und zuhören lernen, neugierig sein. Dieser Begriff 'neugierig sein', der hat mir so

gut gefallen in dem Seminar (der fallorientierten Fortbildung), **zumal ich ja ein Typ bin, der gerne selber redet** - dieses Zuhörenkönnen, Ideen anderer aufgreifen, das hab' ich eben versucht umzusetzen.“

Entgegen ihrer bisherigen „Didaktik“, nach der sie sich von der Vorstellung hat leiten lassen, seminaristische Lehr-Lernsituationen „von oben herab“ zu gestalten und den Teilnehmern die Seminarthemen vorzugeben, ließ Frau Menzel im Seminar mit den Ausbildungsbeauftragten **die Themen von diesen selbst entwickeln**. Dabei fanden sich all die Themen, die ihr selbst wichtig waren. Für Frau Menzel hat sich „diese geänderte Form“ der Seminargestaltung „sehr bewährt“: „Das hat natürlich das Seminar auf 'ne ganz andere Schiene gebracht“.¹

(2) Die Frau Menzel **wichtigen Themen**, die von den Teilnehmern kamen, stellt sie ausdrücklich in den Zusammenhang ihrer Seminarerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung bzw. mit ihrem eigenen Fall. „Der Beurteilungsbogen“, „die Stellung des Ausbildungsbeauftragten innerhalb der Abteilung“, „die Stellung des Ausbildungsbeauftragten zu mir als Ausbildungsleiterin“ - dies waren die **zentralen Themen in ihrer Fallbearbeitung**, die als kontrovers und ungeklärt zugleich im Hinblick auf die Vorstellungen von Frau Menzel und dem Ausbildungsbeauftragten (Gräber) bei ihrem Konflikt herausgearbeitet wurden. Frau Menzel erwähnt im Interview, daß sie den Ausbildungsbeauftragten nach der Fallarbeit „noch nicht gesprochen hat“.² Es scheint, daß Frau Menzel nicht so sehr daran gelegen ist, die Klärung dieser für sie bedeutsamen Themen auf der Ebene des Einzelfalles (Menzel - Gräber) voranzutreiben, sondern auf einer **grundlegenderen Ebene**, nämlich der **Institution**, d.h. des **Betriebes**. Frau Menzel's Interesse ist, den Klärungsprozeß **öffentlich** zu führen, im Rahmen der von ihr angebotenen Seminare, und dies in enger Zusammenarbeit mit den „Betroffenen“, den Ausbildungsbeauftragten. Frau Menzel erhofft sich von dieser Form der kollegialen Verständigung eine möglichst breite Akzeptanz ihrer Arbeit.

(3) Hinter Frau Menzel's veränderter Sicht von Zusammenarbeit steht die Erkenntnis aus ihrer Fallbearbeitung, daß es auf Dauer unproduktiv ist, mit Ausbildungsbeauftragten zusammenzuarbeiten, die in wesentlichen Fragen der Ausbildung anderer Meinung sind und die sie zwingen, **Macht** auszuüben. Frau Menzel gibt im Interview zwar zu erkennen (vgl. Gesprächsszene 3), daß sie ein durchaus positives Verhältnis zu dem **Anteil ihrer Leiterrolle** hat, der mit Macht - also mit der Chance, eigene Vorstellungen gegen die Vorstellung anderer durchzusetzen („jetzt ist Schluß der Diskussion, wir machen das so“) - zu tun hat. Andererseits hat sie die Deutung ihres Fallkonfliktes im Seminar als ein Konflikt, in dem das Machtspiel gespielt wird, nachdenklich gemacht³ und **für das Machtthema als Anteil ihres Rollenhandelns sensibilisiert**.

(4) Frau Menzel hat nach dem Seminar neben ihrem Projekt „Kommunikation mit den Ausbildungsbeauftragten“ noch eine Reihe **anderer Initiativen** in die Wege geleitet, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Seminar und insbesondere mit ihrem Handlungsplan stehen. Sie seien abschließend **kurz erwähnt**:

¹ Mit dieser Formulierung meint Frau Menzel das Lerninteresse und die Motivation der Teilnehmer.

² Frau Menzel berichtet in diesem Zusammenhang, daß sich der Konflikt mit Herrn Gräber verschärft hat: „Kollegen von Herrn Gräber haben sich bitterlich bei mir beschwert, wie das Verhalten von Herrn Gräber auch gegenüber den Auszubildenden ist .. daß ich da tatsächlich am Überlegen bin, ob man diese Berufung dann nicht mittelfristig zumindest zurückziehen müßte ...“.

³ „... dasjenige, das mir am meisten im Gedächtnis geblieben ist und mich auch am meisten zum Nachdenken angeregt hat, das war an für sich die Frage, ob sich's dabei vielleicht nicht um Ausspielen von Macht handelt. Und da ist sicherlich was dran ... Nachdem ich das gehört hab, naja, da hab ich in mich 'reingehorcht, konnt' ich das natürlich nicht verneinen ...“

- Frau Menzel hat in ihrer Firmenzeitschrift einen **Artikel** über die Arbeit der Ausbildungsbeauftragten sowie über den „Stellenwert der Ausbildung im Betrieb“ veröffentlicht. (Vgl. Projektvorhaben im Handlungsplan)
- Sie hat turnusmäßige Sitzungen und Workshops mit den Ausbildungsbeauftragten anberaumt, um den **Erfahrungsaustausch unter den Ausbildungsbeauftragten zu fördern**. (Vgl. Zielvorgabe im Handlungsplan)
- Sie entschied, die Position der Ausbildungsbeauftragten dadurch zu stärken, daß sie **mehr Kompetenzen** bekamen. (Vgl. Zielvorgabe im Handlungsplan) Die Ausbildungsbeauftragten unterschreiben jetzt selbst ihre Beurteilungen wie die wöchentlichen Tätigkeitsnachweise der Auszubildenden.
- Sie ist dabei, das Thema **„Beurteilungen“** (vgl. Projektvorhaben im Handlungsplan) mit den Ausbildungsbeauftragten zusammen neu aufzurollen. (Vgl. Gesprächsszene 4)

Es ist äußerst beeindruckend zu sehen, mit welcher Stringenz und Beharrlichkeit Frau Menzel ihren Handlungsplan in ihren Berufsalltag umgesetzt hat bzw. weiterhin dabei ist, ihn umzusetzen.

7.6.5 HERR RUPP

„Man kann eigentlich nur richtig handeln, wenn man aus allen Gesichtspunkten den Fall sieht.“

Herr Rupp ist hauptberuflicher Ausbilder in der gewerblichen Berufsausbildung (Grundausbildung Metall und Maschinenausbildung). Er ist seit einem knappen Jahr im Betrieb als Ausbilder tätig, hatte diesen Beruf bereits 10 Jahre lang in einem anderen Betrieb ausgeübt.

7.6.5.1 Der Fall

Ein Auszubildender (Werner, 16 Jahre alt) entspricht weder in der Berufsschule noch in der betrieblichen Ausbildung den von ihm erwarteten Leistungen. Das Hauptproblem sieht Herr Rupp darin, daß Werner *„sehr unkonzentriert ist, wenn man ihm ‘was erklärt‘ oder ‘daß er’s nicht richtig versteht‘, so daß er ‘die Theorie, die ich ihm erklär’, nicht in die Praxis umsetzen‘ kann*. Dieses Problem besteht seit Beginn der Ausbildung,¹ bekommt allerdings in der Maschinenausbildung eine verschärfte Bedeutung, da Werner’s Fehler ökonomisch nachteilige Folgen für den Betrieb haben können.

Herr Rupp schildert Werner als einen Menschen, der zwar gern den *„Kasperl spielt“*, zu *„jedem Blödsinn“* bereit ist und von den anderen (leistungsstarken) Auszubildenden seiner *„Leistungen“* wegen gern *„gehänselt“* wird,² der andererseits aber *„hinter seinem Ausbil-*

¹ Nach Aussage von Werner’s Mutter war Werner auch in der Hauptschule schon immer ein *„schwacher“* Schüler, der sich nicht konzentrieren konnte: *„... ihn interessiert praktisch mehr jetzt, hat sie (die Mutter) wörtlich gesagt, wenn ein Vogel draußen vorbeifliegt als was der Lehrer erzählt“*.

² Die Gruppe, in der Werner ist (5 Auszubildende), ist in sich gespalten: zwei leistungsstarke Auszubildende, zwei leistungsschwache (Werner und noch ein anderer) sowie ein fünfter Jugendlicher, der *„dazwischen steht“*. Zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden ist eine Zusammenarbeit kaum möglich, da ihr Verhältnis stark von Konkurrenz und gelegentlich auch von *„Kampf“* bestimmt ist. Werner weiß sich in den Auseinandersetzungen mit den beiden leistungsstarken Jugendlichen vor allem dadurch zu wehren, daß er diesen *„Streiche spielt“*, indem er sie z.B. mit Farbe bespritzt oder mit Spänen bewirft.

dungsberuf steht“ und bislang immer pünktlich und regelmäßig seiner Arbeit nachgeht. Herr Rupp charakterisiert Werner als einen ehrlichen und sozialen Menschen, dem sein Vereinsleben bei Feuerwehr und Fußballclub sehr wichtig ist. Ausbilder Rupp hat ein vertrauensvolles Verhältnis zu Werner. Er ist für ihn so etwas wie eine „Leitperson“¹.

Herr Rupp investiert sehr viel Zeit und Energie (ein Vielfaches mehr im Vergleich mit den „guten Auszubildenden“), um Werner bei der Umsetzung seiner Unterweisungen zu helfen. Er sieht dabei auch „kleine Erfolge“, aber seine Zweifel sind groß, daß Werner die Ausbildung erfolgreich (die Abschlußprüfung wenigstens mit einer „vier“) schaffen wird. Er ist im Augenblick ratlos, wie er Werner noch und besser unterstützen kann.

7.6.5.2 Skizzierung der Fallbearbeitung

Drei Arbeitsphasen markierten den Verlauf der Fallbearbeitung:

- * **1. Phase:** Sie diente der Annäherung an den Fall im Sinn des Freilegens möglichst vielfältiger Deutungsaspekte und Verstehenszusammenhänge, auf deren Grundlage die weitere Fallbearbeitung im Sinn einer Verdichtung aufbauen konnte / sollte.
- * **2. Phase:** Sie stand unter der Frage: „Welche Voraussetzungen bringt Werner in die betriebliche Lebenswelt mit und wie ist deren Passung mit den betrieblichen Lern- und Arbeitserfordernissen, insbesondere mit der Ausbildungsmethode zu verstehen?“. In dieser Frage bündelten sich die in der ersten Arbeitsphase gewonnenen Erkenntnisse.
- * **3. Phase:** In ihr wurden Herrn Rupp als Folgerungen aus der vorangegangenen Fallbearbeitung Handlungsmöglichkeiten angeboten, um - im Sinn von Herrn Rupp - Werner „wirkungsvoller“ als bisher unterstützen zu können.

Die Fallbearbeitung verlief im Zeitrahmen von mehreren Stunden und bewegte sich im „Gestrüpp“ vielfältiger Perspektiven und Deutungsversuche. Die folgende Beschreibung der drei Arbeitsschritte kann daher kein vollständiges Bild über den Arbeitsprozeß vermitteln. Sie muß sich mit Andeutungen und kurzen Hinweisen (in Form von Stichworten) begnügen und gleicht somit eher einer Art „Umrißzeichnung“.

(1) Hinweise zu Arbeitsphase 1: Die Annäherung an den Fall

In Anlehnung an die deutungsthematischen Vorgaben durch das Arbeitsmodell (vgl. Ebenen der Fallbearbeitung in Arbeitsschritt 5: Kapitel 6.2.5) entwickelte die Arbeitsgruppe **folgende Deutungen:**

* Die Betrachtung des Auszubildenden Werner im Hinblick auf sein Lernverhalten: (Subjekt- und Lernebene)

Werner's Lernschwierigkeiten sind offensichtlich nicht nur Ausdruck und Folgen kognitiver „Defizite“, sondern scheinen auch in seiner **Lernhaltung** grundgelegt: Er kapituliert sehr schnell vor „Hindernissen“; stundenlanges Stehen an der Werkbank oder Maschine ist nicht „seine Sache“; punktgenaues Arbeiten und geduldiges Verharren widerstrebt seinem „Be-

¹ Werner kommt öfter zu Herrn Rupp, um mit ihm über irgendwelche Probleme zu sprechen. Bei diesen Gesprächen erfährt Herr Rupp genaueres über Werner's Familiensituation: Die Eltern sind seit längerer Zeit geschieden; mit dem Vater hat Werner seitdem keinen Kontakt mehr; die Mutter ist meist außer Haus; mit ihr lebt Werner im Dauerkonflikt. Neben der Mutter wohnen noch die Großmutter und Werner's Schwester im Haus. Zu seiner Schwester scheint Werner ein „gutes Verhältnis“ zu haben.

wegungsdrang“. Im Zusammenhang dieser „Sachverhalte“ werden vor allem zwei Deutungen für Werner's Lernprobleme hervorgehoben: das Fehlen der betrieblich geforderten Grundfähigkeit des **Durchhaltens** („Frustrationstoleranz“) sowie Werner's Erwartungshaltung, in der betrieblichen Ausbildung **arbeiten** zu können und nicht in erster Linie (vergleichbar mit Schule) lernen zu müssen.

* **Die Betrachtung des Ausbilders Rupp im Hinblick auf sein Ausbilderhandeln gegenüber Werner: (Beziehungs- und Lernebene)**

Herr Rupp gibt sich Werner gegenüber nicht nur in seiner Rolle als Ausbilder zu erkennen, sondern auch als „Mensch“, der Werner zu verstehen gibt, daß er „zu ihm steht“. Zwar fordert er Werner, gelegentlich auch mit Druck, aber „er macht ihn (auch beim dritten oder vierten Fehlversuch) nicht nieder“. Herr Rupp möchte Werner dadurch fördern, daß er vor allem dessen Selbstvertrauen und Motivation stärkt. Für Herrn Rupp ist daher sehr wichtig, daß er Werner immer wieder Erfolgserlebnisse verschafft. Dies sind die Eckpfeiler seines Handlungsmusters als Ausbilder: **Fördern - Vertrauen Schaffen - Motivieren.**

* **Die Betrachtung der Beziehung von Werner zu Herrn Rupp: (Beziehungsebene)**

Für Werner ist Herr Rupp gegenwärtig eine sehr wichtige, wenn nicht die **wichtigste Bezugsperson** in seinem Leben. Die Beziehung zu Herrn Rupp stellt für Werner das allein tragfähige **Fundament für sein Lernen** dar. Aus der Sicht von Herrn Rupp ist dies die Chance, Werner bei seinen Lernschwächen erfolgversprechend helfen zu können.

* **Die Betrachtung der „Betriebsinteressen“: (Ebene der Organisation)**

Die Interessen, die der Betrieb mit der Ausbildung verbindet, und die Interessen, die Herr Rupp im Hinblick auf die Förderung von „leistungsschwachen“ Auszubildenden wie Werner verfolgt, scheinen sich nach den Informationen von Herrn Rupp weitgehend zu treffen.¹ Dies ermöglicht Herrn Rupp einen **relativ hohen Grad an Freiraum**, seine Ausbildung individuell zu gestalten.

(2) Hinweise zur Arbeitsphase 2: „Welche Voraussetzungen bringt Werner in die betriebliche Lebenswelt mit und wie ist deren Passung mit den betrieblichen Lern- und Arbeitserfordernissen, insbesondere mit der Ausbildungsmethode zu verstehen?“

Mit der Frage nach den Voraussetzungen, die Werner in die betriebliche Lebenswelt mitbringt, ist vor allem Werner's **Lernschicksal** gemeint, auf das sich in der zweiten Arbeitsphase die Fallbearbeitung bezieht und in den Mittelpunkt ihrer Deutungen stellt. Die **Grundannahme**, die zu dieser Themenstellung geführt hat, ist, daß der Fall nur dann einer produktiven Weiterentwicklung (im Sinn von Handlungsangeboten an Herrn Rupp) zugeführt werden kann, wenn die Lernschwierigkeiten von Werner nicht nur in ihrer äußeren und momentanen Erscheinung, sondern auch in ihrer Tragweite und in ihren (möglichen) Entstehenszusammenhängen verstanden werden.² Die in der ersten Arbeitsphase erarbeitete Deutung, daß Werner's Lernprobleme unter anderem, allerdings sehr zentral mit seiner Lernhaltung, insbesondere mit der bei ihm wenig entwickelten Grundfähigkeit der

¹ Dies gilt zumindest für die „arbeitskräftearmen“ Ausbildungsberufe wie dem von Werner.

² Fallberater: „Ich hatte im Laufe der Entwicklung Ihrer Verstehensversuche (gemeint sind die Teilnehmer in der vorangegangenen Arbeitsphase) den Eindruck gewonnen, .. daß sich in der Person von Werner eine ganze Anzahl von eher ungünstigen Sachverhalten bündeln ... und wenn wir uns diese ungünstigen Sachverhalte im Einzelfall nochmal anschauen, wir möglicherweise ein Gefühl dafür bekommen, ob der Werner und der Herr Rupp gemeinsam noch 'ne Chance haben, oder ob des ein hoffnungsloser Fall ist, und wo man ansetzen könnte.“

„Durchhaltefähigkeit“ zu tun haben, wird zunächst übernommen (im Verlauf der Fallbearbeitung alsdann erweitert)¹ und in **folgende biographische und lebensweltliche Zusammenhänge** gestellt:

- * in den Zusammenhang mit Werner's **Familienschicksal**
- * in den Zusammenhang mit Werner's **Berufswahl**
- * in den Zusammenhang mit Werner's **schulischem Schicksal**
- * in den Zusammenhang mit Werner's **Rolle in der Gruppe** der Auszubildenden.

Eine Darstellung der vielfältigen Deutungen, die in Hinsicht dieser vier Bezugsebenen entwickelt wurden, ist hier nicht möglich. Der Verlauf von **Werner's Lernschicksal**, wie die Arbeitsgruppe unter Anleitung des Fallberaters ihn sich erarbeitet hat, läßt sich jedoch in groben Zügen (unter Mißachtung aller Differenzierungen, die in der Fallbearbeitung zutage traten) **zusammenfassen**:

Werner's Lernschicksal spiegelt eine Entwicklungslinie, die in lebensgeschichtlicher Perspektive nach unten oder - je nach Betrachtungsweise - ins Abseits führt. Die fehlende Vermittlung von Grundfähigkeiten wie „Durchhaltevermögen“ oder „Frustrationstoleranz“ in der **familialen Erfahrungswelt** von Werner, in der er offensichtlich kaum ausgeprägte Grenz- und Widerstandserfahrungen erlebt hat, findet ihre Fortsetzung und Verstärkung in Werner's **Schulbiographie**. Werner's Lernerfahrungen sind die des permanenten Versagers, der kein Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit entwickelt hat, weil nicht entwickeln konnte und daher auch keine für ihn bedeutsamen Bezüge zu den Inhalten seines Lernens herzustellen vermochte. Dies spiegelt auch seine **Berufsentscheidung**, für die - den Aussagen von Herrn Rupp folgend - nicht berufsbezogene, sondern berufsäußere Kriterien (Freundschaft, Betriebsnähe) den Ausschlag gaben. Werner's Berufswahl war eine Betriebswahl, bei der Arbeits- und Lernvorstellungen, inhaltsbezogene Interessen keine bedeutsame Rolle spielten. Und so ist - Werner's Schicksalslinie folgend - schließlich auch verstehbar, daß er sich in der **betrieblichen Lebenswelt** dort wiederfindet, wohin ihn die schulische schon einmal gestellt hat: an den letzten Platz der Rangliste unter seinen Arbeitskollegen.

Die Einschätzung dieser Deutungen durch den Fallberater im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Fall: „*Meine These bei dem Fall ist, daß, wenn man das jetzt vervollständigt, in der Person von Werner eine ganze Fülle ungünstiger Sachverhalte sich bündeln. Und in der Summe das Problem liegt*“.

Im letzten Schritt in dieser Arbeitsphase wendet sich die Fallbearbeitung der Frage zu, inwieweit die von Herrn Rupp praktizierte Ausbildungs- bzw. Unterweisungsmethode eine für Werner - angesichts seiner Lernvoraussetzungen - geeignete bzw. passende Lernmethode ist.

Herrn Rupp's Ausbildungsmethode ist durch **zwei Arbeits- bzw. Lernphasen** bestimmt:

- * **Phase 1:** Herr Rupp geht in Anlehnung an die „klassische Vier-Stufen-Methode“ vor: Erklären, Vormachen, Nachmachenlassen, Üben.
- * **Phase 2:** Herr Rupp entläßt die Auszubildenden in das selbständige Arbeiten, wenn er erkennt, daß die Auszubildenden die Lernaufgabe „kapiert“ haben. Er läßt die Auszubildenden an kleinen Projekten arbeiten, bei denen diese das Gelernte anwenden können. (Die Auszubildenden müssen dabei ihre Handlungspläne selbst entwickeln.)

¹ Im Hinblick auf die Frage, wie Werner sich selbst als Lernender wahrnimmt.

Für Herrn Rupp hat sich seine Ausbildungsmethode bislang bewährt. Vor allem die „*leistungsstärkeren*“ Auszubildenden kommen mit ihr gut zurecht. Die „*Leistungsschwächeren*“ haben gelegentlich Probleme beim Übergang von Phase 1 zu Phase 2. Bei Werner sind die Probleme in dieser Hinsicht besonders groß.

Die Einschätzung der Ausbildungsmethode im Hinblick auf Werner durch die Arbeitsgruppe:

- * Während für die meisten Auszubildenden Herrn Rupp's Ausbildungsmethode für ihr Lernen effektiv ist, **scheint Werner mit dieser Methode überfordert zu sein.**
- * Werner's Schwierigkeiten beim Übergang zum selbständigen Arbeiten (Phase 2) liegen schon früh in Arbeitsphase 1 begründet. Sie beginnen mit der Lernaufgabe des Nachmachens, da Werner die ihm gestellte Aufgabe in vielen Fällen deshalb nicht umzusetzen kann, weil er **die Erklärungen von Ausbilder Rupp nicht verstanden hat.** Werner ist zwar der Meinung, sie „*kapiert*“ zu haben, in „*Wirklichkeit hat er sie aber nicht kapiert*“.
- * Da Herr Rupp sich von Werner dessen Arbeitsvollzüge beim Nachmachen **nicht erklären läßt**, kann er (zumindest zunächst) nicht erkennen, ob Werner's Schwierigkeiten ein Verstehensproblem oder ein Übertragungsproblem oder nur ein manuelles Problem ist.

Dieser Hinweis auf das Fehlen eines Zwischenschrittes in Herrn Rupp's „*Vier-Stufen-Konzept*“ führte die Fallbearbeitung in die dritte und letzte Arbeitsphase, in der es darum ging, Herrn Rupp Anregungen, Handlungshilfen anzubieten, damit er in seinem Fall weiterkommt.

(3) Hinweise zur Arbeitsphase 3: Anregungen für Herrn Rupp

Zwei eher allgemein gehaltene und drei sehr konkrete Anregungen wurden von der Arbeitsgruppe Herrn Rupp mit auf den Weg gegeben:

- * Herr Rupp wurde in der Art seines Umgangs mit Werner in einem hohen Maß bestätigt. Seine **persönliche Nähe zu Werner** wird als entscheidender, möglicherweise einziger Ansatzpunkt gesehen, um Werner wirkungsvoll helfen zu können.
- * In didaktisch-methodischer Hinsicht scheint für Werner der „**Weg der kleinen Schritte**“ oder „**Zwischenschritte**“ hilfreich zu sein. Unter diesem Gesichtspunkt sollte das Ausbildungskonzept von Herrn Rupp nochmals überdacht werden.
- * Als ein solcher „Zwischenschritt“ bietet sich der am Ende der zweiten Arbeitsphase geäußerte Gedanke der „**Selbsterklärung**“ an. Das heißt, Werner sollte im Vollzug seiner Arbeit **aussprechen, was er tut und warum er dieses tut.** Der Ausbilder hat dadurch die Möglichkeit, „*mitzukriegen, was im Kopf des Auszubildenden vor sich geht, wenn er versucht, diese Aufgabe zu lösen*“.
- * Eine weitere Anregung betrifft den Gesprächskontakt von Herrn Rupp mit dem Berufsschullehrer: Angesichts Werner's leidvollen Schulerfahrungen kann ein **Gespräch mit dem**

Berufsschullehrer für Werner vor allem dann hilfreich sein, wenn es Herrn Rupp in diesem Gespräch gelingt, seine Lernerwartungen an Werner mit denen des Berufsschullehrers abzustimmen.¹

* Eine letzte Anregung enthält den Gedanken, ob nicht die **Gruppe** der Auszubildenden Werner ihre Unterstützung im Sinn einer „**Art Lernpartnerschaft**“ anbieten könnte. Da die Gruppe in fachlicher Hinsicht gegenwärtig gespalten ist, erscheint eine solcher Überlegung nur über den Umweg von zunächst außerfachlichen Kooperationsformen (z.B. im Rahmen von gemeinsamen Kultur- oder Umweltprojekten) realisierbar.

7.6.5.3 Das Interview:² Herrn Rupp's Arbeit als Ausbilder im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen mit der fallorientierten Fortbildung
 - **Selbstvertrauen als unverzichtbare Voraussetzung und Motor für Lernentwicklung**

Gesprächsszene 1: „ich bin gestärkt 'rausgegangen und hab' g'sagt, ich bin auf dem richtigen Weg“
 - **die Entwicklung des „Falles“ nach dem Seminar**

Valentin (Va): „Vielleicht mal den Blick nochmals zurück auf das Seminar, auf Ihren Fall von damals, und die einfache Frage, was ist aus Ihrem Fall inzwischen geworden?“

Rupp (Ru): „Mein Fall Werner war lernschwierig und unkonzentriert, schlecht in der Schule, im Betrieb und so weiter, also große Schwierigkeiten, ihm Lernstoff zu vermitteln und so weiter, in der Schule Schwierigkeiten mit den Noten in den Hauptfächern. Es ist jetzt ein Jahr her und ich muß sagen, ich bin damals gestärkt aus dem Seminar 'rausgegangen mit verschiedenen Tips und Hinweisen, wie man weitermachen sollte, das ich auch größtenteils angewendet habe und versucht habe, das in die Praxis umzusetzen. Hauptsächliche Schritte waren kleinere Lernschritte oder das Vertrauen zu gewinnen und dadurch die Motivation zu steigern und so weiter. Und ich glaube, es ist mir sogar ziemlich gelungen. Er hat sich stabilisiert in der Schule, die Noten sind besser geworden um eine halbe bis eine ganze Note. Inzwischen ist auch die Zwischenprüfung im Frühjahr 95 gewesen, die er mit 3,1 und 3,4 bestanden hat, was für ihn eigentlich ein Riesenerfolg ist, mit solch einer Note die Zwischenprüfung zu schaffen. Und er hat jetzt dadurch eigentlich Bestätigung und Motivation gewonnen, praktisch durch seine Leistung und sein Bemühen und dadurch daß er wieder in der Schule sich bemüht hat, zu Hause gelernt hat, und er hat jetzt ein Erfolgserlebnis gehabt, mit den Schulnoten, mit der Zwischenprüfungsnote und ich glaube, jetzt macht er seinen Weg. Er ist auch inzwischen ein bißl älter geworden, ein bißl reifer, und ich seh' diesem Fall jetzt positiv entgegen. Ich glaub', daß er seinen Weg machen wird und auch seine Prüfung bestehen wird. Also ich muß sagen, ich bin ja eigentlich im Kurs mehr oder weniger bestätigt worden, was ich bis jetzt g'macht hab', ich bin gestärkt 'rausgegangen und hab' g'sagt: 'Ich bin auf dem richtigen Weg', hab' noch mal Tips dazukriegt und so weiter und hab' eigentlich meine Linie weiter g'macht.“

Va: „Gibt es ganz bestimmte Dinge, die Sie im Zusammenhang oder aufgrund des Seminars anders gemacht haben?“

¹ Fallberater: „Also daß der Lehrer Ihre Erwartungen kennt, daß Sie meinen, daß der Lehrer es schafft, bei allen Schwierigkeiten. ... Manche (Pädagogen) gehen soweit, daß sie sagen, die Schulleistungen von Schülern hängen fast oder vor allem von den Erwartungen von Lehrern ab.“

² Das Interview wurde von Herrn Valentin etwa ein Jahr nach Seminarende durchgeführt.

Ru: „Ja, ich hab' nochmal die Lernschritte etwas kleiner gemacht, damit er eher ein Erfolgsgefühl hat. Also in kleineren Schritten hab' ich ihm das nochmal erklärt und hab' mich halt noch mal ein bißl mehr bemüht, noch mal mehr Zeit genommen.“

Gesprächsszene 2: „also ich bin auf ihn positiv eingegangen, hab' g'sagt, daß er's schafft“

- Herrn Rupp's Vorstellungen von Fördern in der Arbeit mit („leistungsschwachen“) Auszubildenden

Ru: „Das hat man in meinem Fall g'sehen, es ist ja nicht .. 'rausg'kommen, ich muß mit den Eltern da stark Druck ausüben, mit den Eltern reden oder mit den Geschwistern oder sonst jemandem, sondern es ist 'rausg'kommen, ich muß ihm das Vertrauen aufbauen und gewinnen und so weiter. Das hat mich also bestätigt, über die Eltern ist wenig zu machen .. wenn, dann muß ich's schaffen im Betrieb mit ihm zusammen.“

Va: „Das war Ihnen schon vor dem Fall klar?“

Ru: „Nein, das war mir vor dem Fall nicht so klar. Darum sag' ich ja, es hat mir viel Bestätigung und auch neue Ideen gegeben, um weiter zu machen. Ich hab' zwar den Kontakt zum Elternhaus nicht abgebrochen, weil die Mutter ist ja nicht negativ dazu eingestellt, aber ich glaub', daß sie mich nicht sehr unterstützen kann. Sie geht dann heim und sagt: 'Du hockst Dich jetzt hin und Dich sperr ich ins Zimmer' oder irgendso Dinge und die bringen, glaub' ich, wenig. D'rum hab' ich g'sagt, na, mit den Eltern oder Geschwistern oder sonst wen, da steig' ich nimmer verstärkt ein, da mach' ich nix mehr, weil es bringt eigentlich .. in meinem Fall bringt's nix oder fast nix. Also hab' ich's so g'macht, wie Sie's mit mir 'rausgearbeitet hab'n, die Schritte und die hab' ich so weiterg'macht, sag' ich mal. Vertrauen, also ich bin auf ihn positiv eingegangen, hab' g'sagt, daß er's schafft und so weiter, Vertrauen aufbaut, Lernerfolge hat er dann g'habt durch kleinere Lernschritte. Und er ist so langsam besser worden. Dann hab' ich zu ihm g'sagt: 'Schau her, jetzt hast' das gut g'macht'. Da hat er mal 'n Fräßstück auf's erste Mal ohne Ausschuß g'macht. Da hab' ich g'sagt: 'Schau, die anderen zwei haben das jetzt gar nicht so z'sammenbracht'. Das hat ihn so aufbaut, das hat er dann daheim gleich erzählt.“

Gesprächsszene 3: „in dem Seminar hat man versucht, auf'n Grund zu gehen“

- Herrn Rupp's positive Erfahrung mit dem mehrperspektivischen Ansatz der Fallbearbeitung

Va: „.. es scheint eine bestimmte Art und Weise zu sein, bei der Sie sagen: 'So wie die Seminare laufen, bringen sie mir was'. (Ru: richtig.) Was ist das, wenn Sie das sagen, im Vergleich meiner wegen zu anderen Seminaren, die Sie auch gemacht haben ..?“

Ru: „Daß man direkt einen Fall anspricht, also direkt ein Problem aus dem Betrieb, besser g'sagt aus der Lehrwerkstatt, das direkt einen Lehrling betrifft, mit dem ich Probleme hab'. Und vielleicht auch er mit mir oder mit seinem Umfeld, mit dem Betrieb - und in dem Seminar hat man halt versucht, auf'n Grund zu gehen, warum der so handelt, warum das Ganze wahrscheinlich so entstanden ist und was für Schritte man dann am besten dann anwenden kann, um das zu verbessern. Also man ist durch die ganzen Fallfragen so ins Detail gegangen, so in die Tiefe, daß man sich auch wirklich das hat gut vorstellen können, warum jetzt das Ganze so ist. Oder warum man die und die Schritte ..“

Va: „Und mit „in die Tiefe gehen“, was meinen Sie damit? Womit ist man Ihrer Meinung nach in die Tiefe gegangen?“

Ru: „Warum zum Beispiel im Fall der Werner so handelt. Oder warum er schlecht in der Schule ist. Warum reagiert er so. Welche Ursachen hat das Ganze? Da hat man das ganze Umfeld mit

ihm und alles durchleuchtet. Die Freundin, die Eltern, alles, die Schule oder die Berufswahl. Egal jetzt, es ist alles - daß man das Ganze versteht. Warum überhaupt er so ist oder so handelt. Und erst, wenn man das weiß, kann man ja dann richtige Schritte .. herausarbeiten. Und das ist in keinem anderen Seminar so behandelt werden. Es wird nur mehr oberflächlich g'sehen, aber nicht direkt, also es wird nie 'n Fall besprochen. Also zumindest das, was ich bis jetzt g'macht hab'. Und das hat man erst g'merkt, wie lang man braucht, bis man den Fall wirklich in der Tiefe bespricht, daß das oft 'n ganzen Tag dauert oder eineinhalb Tage. Und das kann man sich vorher nicht vorstellen."

Va: „Kommt es Ihnen nicht zum Teil auch ein Stück übertrieben vor, daß also so ..?“

Ru: „Eigentlich nicht, weil man kann eigentlich nur richtig handeln, wenn man aus allen Gesichtspunkten den Fall sieht und auch richtig einschätzen kann. Das wird zwar meistens in der Praxis nicht g'macht. Aber das ist ja oft schon eigentlich 'n Fehler. .. Man hat auch manchmal die Zeit nicht, das ist natürlich 'n Problem, das ist klar, aber man sieht jetzt in den Fallbesprechungen, daß man's eigentlich tun müßte, um wirklich einigermaßen richtig zu handeln."

**Gesprächsszene 4: „der (Kurs) hat mir in der Praxis am meisten g'holffen“
- Herrn Rupp's Einschätzung der „fallorientierten Fortbildung“
im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz**

Ru: „ .. und in anderen Fällen kann man das (im Seminar Gelernte) ja oft wieder anwenden, oder durch die anderen Fälle hat man dazu gelernt - also mir hat der Kurs, muß ich sagen, ich hab' ja so einen Kurs noch nie gemacht, aber der Kurs hat mir am meisten gebracht und der ist auch wirklich in die Tiefe gegangen, muß man sagen. Der hat mir in der Praxis am meisten g'holffen jetzt, muß ich ganz ehrlich sagen."

Va: „An welchen Fall denken Sie da besonders? Also was die anderen Fälle betrifft?“

Ru: „Das ist mehr so Theorie, was man zum Beispiel auch in der Ausbildereignungsprüfung lernt. Das ist alles doch sehr theoretisch und hat eigentlich mit 'm direkten Problem im Betrieb wenig zu tun oder gar nichts. D'rum hab' ich den Kurs so gut g'funden und auch so positiv, muß ich sag'n. Weil man wirklich Fälle in der Praxis bespricht und nicht nur theoretisch die Sachen lernt, die man dann oft gar nicht mehr anwenden kann oder wo halt die Probleme im Betrieb nix oder wenig zu tun hab'n."

**Herrn Rupp's gewachsenes Selbstbewußtsein von seiner Arbeit im Spiegel seiner Seminarerfahrungen
-Interpretationen zum Interview**

„Ich bin gestärkt 'rausgegangen und hab' g'sagt, ich bin auf dem richtigen Weg“ - in diesem Satz von Herrn Rupp, der sich an vielen Stellen im Interview so oder in einer ähnlich lautenden Formulierung finden läßt, bündeln sich seine Lernerfahrungen, die er im Seminar, insbesondere bei der Arbeit an seinem eigenen Fall gemacht hat. Die **folgenden Anmerkungen zu diesem Satz** sollen dies verdeutlichen:

* Herr Rupp hat in der Fallbearbeitung erkennen lassen, daß für ihn eine **vertrauensvolle Beziehung** zu Werner die Grundlage auch seiner fachlichen Arbeit mit ihm ist. Herr Rupp war sich bewußt, daß er nur auf dieser Grundlage eine Chance hat, Werner bei dessen Lernschwierigkeiten weiterzuhelfen. In dieser Grundhaltung ist Herr Rupp von der Seminargruppe nachhaltig bestärkt worden (nach dem Motto: „Herr Rupp, machen Sie weiter so!“). Mit dieser Bestätigung im Rücken ist Herr Rupp mit viel Selbstvertrauen und neuem Schwung in die Arbeit mit Werner gegangen.

* So wie Herr Rupp im Interview über seine Erfahrungen im seinem Fall spricht, hat er offensichtlich im Seminar diese Bestätigung gesucht, zumindest sie sich erhofft. Dabei ist es allerdings nicht geblieben (sonst wäre die Ratlosigkeit, mit er vor seinem Fall stand und nicht weiter wußte, nicht zu verstehen). Er hat von der Seminargruppe **auch konkrete praktische Hilfen, Anregungen, Tips erwartet**. Diese wurden ihm angeboten. Es sind die „*kleinen Schritte*“ oder „*Zwischenschritte*“, über die Herr Rupp im Interview berichtet. Auch diese Angebote bedeuten in gewisser Hinsicht für ihn eine Bestätigung seiner Arbeit. Zwar waren ihm einige dieser ihm angebotenen „Schritte“ neu oder er hatte ihnen bisher keine Beachtung gegeben (vgl. z.B. die Anregungen zur Unterweisungsmethode); aber was die „Anlage“ dieser „Schritte“ betrifft, daß es sich hier um „*kleine*“ Schritte, um sog. „*Zwischenschritte*“ handelt, entsprach voll seinen Vorstellungen von seiner Arbeit. Mit Werner in dieser Weise zu arbeiten, ist das methodische Konzept von Herrn Rupp.

* Herrn Rupp's Lernerfahrungen im Seminar können als **Widerspiegelung seines eigenen Lehr-/ Lernverständnisses** gesehen werden. Es hat eine pädagogische und eine methodische Seite, die aufeinander bezogen sind:

- **Die pädagogische Seite:** „*Also ich bin auf ihn (Werner) positiv eingegangen, hab' g'sagt, daß er's schafft*“. Diese Aussage aus der 2. Gesprächsszene verdeutlicht diese Seite: Es geht Herrn Rupp im wesentlichen darum, daß der Auszubildende (hier Werner) **Vertrauen zu sich selbst** gewinnt und von seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt ist. Für Herrn Rupp ist **das Bild, das ein Auszubildender von sich selbst hat, der Schlüssel für seinen Lernerfolg**. Im Fall von Werner, der aufgrund seines Lernschicksals kein positiv besetztes Bild von sich hat, im Gegenteil, sich meist nur als Versager erfahren mußte, sieht Herr Rupp sich daher besonders gefordert. Er weiß einerseits, daß für Werner ganz wichtig ist, wenn er erfährt, daß sein Ausbilder Rupp von ihm überzeugt ist, daß er es „packen“ kann. Als „guter Pädagoge“ weiß Herr Rupp aber auch, daß eine solche Überzeugungsarbeit nur dann Erfolg hat, wenn Werner auch die Erfahrung macht, daß er es **tatsächlich** „packt“. Das heißt: Der Weg, auf dem Werner Selbstvertrauen gewinnen kann, muß auch über **erlebte Erfahrungen** laufen. Dies verweist auf die methodische Seite von Herrn Rupp's Lehr-/ Lernverständnis (und über die eingangs zitierte Aussage hinaus).
- **Die methodische Seite und ihr Zusammenhang mit der pädagogischen:** „*Lernerfolge hat er dann g'habt durch kleinere Lernschritte. Und er ist so langsam besser worden. Dann hab' ich zu ihm g'sagt: 'Schau her, jetzt hast' das gut g'macht'. ... Das hat ihn so aufbaut, das hat er dann daheim gleich erzählt.*“ Selbstvertrauen läßt sich für Herrn Rupp nur dadurch aufbauen, daß die Auszubildenden in ihrer Arbeit auch **Erfolgs-erlebnisse** haben. Für die „*leistungsschwachen*“ Auszubildenden wie Werner bedarf es dazu dieser vielen „*kleinen Schritte*“, über die Herr Rupp im Interview immer wieder berichtet - ein Hinweis darauf, wie wichtig ihm dieses Vorgehen im Fall von Werner ist, wobei die Fallbearbeitung diese Bedeutung nachhaltig verstärkt hat (vgl. Ende der ersten Gesprächsszene).

Herrn Rupp's Lernerfahrungen im Seminar sind in ihrer Struktur vergleichbar mit denen, die er bei seinen Auszubildenden in seiner eigenen Arbeit verfolgt: Er hat in einer vertrauensvollen Seminar-Lernatmosphäre sehr viel Wertschätzung seiner Arbeit erfahren, die sein Selbstbewußtsein von seinen Kompetenzen wachsen ließ. Dabei „mußte“ er in der Durchdringung seines Falles viele „*kleine Schritte*“ (Denkwege, Deutungsversuche) mitgehen, die er nicht als Zumutung, sondern als Bereicherung erlebt hat (vgl. Gesprächsszene 3). Aus seinen Erfahrungen als Ausbilder hat er gelernt, daß man in „*Problemfällen*“

„eigentlich nur richtig handeln kann, wenn man den Fall aus allen Gesichtspunkten sieht und auch richtig einschätzen kann“ (Gesprächsszene 3).¹ Daß dies „in der Praxis meistens nicht gemacht wird ..., weil man auch manchmal die Zeit nicht hat“, ist für ihn „eigentlich ein Fehler, .. aber man sieht jetzt in den Fallbesprechungen, daß man's eigentlich tun müßte“ (Gesprächsszene 3). Die „fallorientierte Fortbildung“ erlebte Herr Rupp offensichtlich als **beispielhaft (Modell)**, wie die Arbeit als Ausbilder „eigentlich“ sein sollte.

7.7 Der „ideale Teilnehmer“: Die Frage nach der „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer

- eine vergleichende und typisierende Betrachtung der Erkenntnisse aus verschiedenen Fallbearbeitungen in Verbindung mit den Reflexionen zu den Interviews

Die sieben „Lerngeschichten“, über die zuvor (in den Kapiteln 7.4 bis 7.6) berichtet und reflektiert wurde, sind Ausdruck der je eigenen Zugangs- und Erfahrungsweise, mit der sich die sieben befragten Ausbilder auf die fallorientierte Bildungsarbeit eingelassen haben. Das heißt: Die Fallarbeit hatte für jeden dieser Teilnehmer eine nur ihm zukommende unverwechselbare Bedeutung. Bei allen Besonderheiten, mit denen sich die Teilnehmer als Lernsubjekte zu erkennen gaben, verweisen die Lernerfahrungen der Teilnehmer aber auch auf eine Vielfalt von verbindenden und ähnlich gelagerten Elementen, die nicht zufällig zu sein scheinen, sondern darauf hinweisen, daß es offensichtlich **Zugangs- und Erfahrungsweisen gibt, die das Lernen im Rahmen des fallorientierten Bildungskonzeptes begünstigen bzw. behindern**. Dies wirft die Frage nach dem „idealen Teilnehmer“ auf. Dieser Frage soll im folgenden in Verknüpfung mit den Erkenntnissen aus den sieben „Lerngeschichten“ nachgegangen werden.

Der „ideale Teilnehmer“ ist ein Bild, das es so in der Bildungswirklichkeit nicht gibt. Als **Phantombild** kann es aber dazu beitragen, schärfer zu erkennen, welche Bedingungen und Voraussetzungen in der Person des Ausbilders es diesem ermöglichen, sich erfolgversprechend auf das Fortbildungskonzept einzulassen. Die folgende nähere Bestimmung des „idealen Teilnehmers“ in diesem Sinn der **subjektiven Ermöglichungsbedingungen von gelingender Fallarbeit** erfolgt auf der Grundlage von Beobachtungen, Erfahrungen und Reflexionen hinsichtlich der Interessens- und Motivlagen sowie der Lernerfahrungen einzelner Teilnehmer im Kontext der von diesen angebotenen Fallsituationen. Die Erkenntnisse werden dabei durch die Ergebnisse aus den sieben Interviews einerseits verdichtet, andererseits illustriert. Auf diese Weise entstehen **typisierende Ausdeutungen der Bedingungen für eine „Passung“ von Bildungskonzept und Teilnehmer**.

7.7.1 Berufliche Handlungsirritationen als treibende Kräfte für den Bildungsprozeß

Die AusbilderInnen Wenger, Stolze, Schwabe, Menzel und Rupp (vgl. Kapitel 7.6) steckten in ihren Fällen in **aktuellen Handlungsschwierigkeiten bzw. -verunsicherungen**, die sie veranlaßten, das Angebot der „fallorientierten Fortbildung“ anzunehmen und aus ihren **Fallgeschichten eine Lerngeschichte** zu machen. Die „fallorientierte Fortbildung“ baut auf die Bereitschaft ihrer Teilnehmer, erfahrene Handlungsirritationen in Bildungsanstrengungen überführen zu wollen. Ob dieser Zusammenhang hergestellt wird, entscheidet jeder Teil-

¹ „Ins Detail gehen“ bedeutet für Herrn Rupp daher auch, dem Problem „auf den Grund gehen“ oder „in die Tiefe gehen, daß man sich das auch wirklich hat gut vorstellen können, warum jetzt das Ganze so ist“ (Gesprächsszene 3).

nehmer autonom - diese Einstellung ist nicht herstellbar. Ausbilder Klein (vgl. Kapitel 7.4) hat in seiner Seminargruppe zwar auch einen Fall zur Bearbeitung eingebracht (weil er sich an die Vorgaben der Seminarleitung anpaßte), aber in seinem Fall war keine Handlungsirritation erkennbar, weil für ihn der Fall, so sehr ihn die Fallproblematik (die „Lüge“ des Umsehlers) zum Zeitpunkt der Fallzählung noch „*ärgerte*“, abgeschlossen war. Für Herrn Klein gab es keine Selbstzweifel, daß er in seinem „Fall“ „*richtig*“ gehandelt hat. So verschloß er sich selbst die Tür, aus seinem Fall etwas für ihn Bedeutsames zu lernen.

In den Modellseminaren hat sich gezeigt, daß die Aktualität einer Handlungsirritation, möglicherweise verknüpft mit dem Gefühl, aktuell nicht mehr ganz „Herr der Situation“ zu sein und damit einen Teil seiner Handlungssouveränität eingebüßt zu haben, eine treibende Kraft für den Bildungsprozeß darstellt. (Von den in den Modellseminaren insgesamt bearbeiteten 43 Fallsituationen entsprachen nach Einschätzung des Projektteams 39 Fallgeschichten diesem Kriterium.¹)

7.7.2 Emotionale und affektive Berührtheit als Nährboden für einen authentischen Umgang mit dem „Fall“

Ausbilder durchleben zum Zeitpunkt der Bildungsveranstaltung häufig Handlungsirritationen, die sie **emotional** belasten. Ärger, Enttäuschung, Wut, Unzufriedenheit mit sich und den beruflichen Kontextbedingungen sind eine nicht zu unterschätzende Antriebskraft für authentische Fallarbeit. Einige wenige „Fallgeschichten“ ließen einen anderen Hintergrund erkennen. Es waren abstrakte Problembeschreibungen, ohne daß erkenntlich war, in welcher Weise der Ausbilder davon im Handeln bzw. in seinen Emotionen tatsächlich berührt war. Die Fallberater haben bei diesen wenigen Problembeschreibungen die Ausbilder darin beraten, aus ihrem Problem eine Fallgeschichte zu machen. Dies ist letztlich auch jedem Ausbilder gelungen; ob damit die hier angesprochene emotionale Verflechtung entstand, ist allerdings zweifelhaft.

Die **emotionale oder affektive Seite des Fallerslebens** ist nicht selten auch eine Erfahrung, die sich erst **im Verlauf der Fallarbeit entwickelt**. Dies ist dann gegeben, wenn für den Ausbilder eine Konfliktsituation zwar kognitiv abgeschlossen, emotional oder affektiv jedoch nicht hinreichend verarbeitet worden ist. Als Beispiele stehen die Fallbearbeitungen von Frau Wenger und Herrn Schwabe (vgl. Kapitel 7.6.1 und 7.6.3):

- Für Frau Wenger war die „Entlassung des Auszubildenden Fritz“ zunächst nicht das „eigentliche“ Thema ihrer Fallgeschichte. In ihrer Fallzählung „umging“ sie das Thema wiederholt. Wie sie im Verlauf der Fallbearbeitung und vor allem im Interview bekannte, war es ihr höchst unangenehm, über diesen „blinden Fleck“, der für sie Vergangenheit und abgeschlossen war, zu sprechen. In der Fallbearbeitung mußte sie die sie irritierende Erfahrung zulassen, daß genau dieser von ihr tabuisierte „Fleck“ von der Deutungsgruppe als Kernproblem ihres Falles gesehen wurde. Frau Wenger gelang es allerdings, die Zumutungen der Arbeitsgruppe, sich dieser Problemsicht zu stellen, anzunehmen und ihre Irritationen und Ängste produktiv in einen Lernprozeß zu überführen. Im Interview spricht sie auf beeindruckende Weise über ihre Lernerfahrungen, die sie aus ihrem Fall gewonnen hat.

¹ In einigen Modellseminaren nutzten Teilnehmer die Gelegenheit, ihre ursprünglich vorgestellten „Fälle“ zu revidieren, indem sie aktuelle, problemhaltige Fallgeschichten einbrachten. Diese erhielten dadurch einen höheren Grad an Authentizität, Kraft und Bildungsdynamik.

- Auch Herr Schwabe ging bei seiner Fallgeschichte von einer abgeschlossenen Deutung seines Fallkonfliktes aus („Gökan ist nicht lernfähig“). Auch für ihn war die Wende, die der Fall in der Fallarbeit erfahren hat („nicht Gökan, sondern die Lernbedingungen sind das „eigentliche“ Problem“), höchst irritierend. Im Unterschied zu Frau Wenger hatte seine Irritation jedoch keinen emotional belastenden, sondern eher einen **befreienden Effekt**. Die „Lösung“, den Auszubildenden Gökan nicht entlassen zu müssen, sondern ihm erfolgreich helfen zu können, konnte er mit „seinem Selbstverständnis als Ausbilder besser in Einklang bringen“. Seine aus der **Irritation** und (zunächst nicht eingestandenen) **Unzufriedenheit** mit der ursprünglichen Problemlösung erwachsene Einsicht in Konfliktsituationen wie der von Gökan erlebte Herr Schwabe auch als Antrieb, in Hinblick bei Fällen ähnlicher Art nicht vorzeitig zu kapitulieren, sondern diese als „*eigentliche Herausforderungen*“ anzunehmen.

Fallbearbeitungen wie die von Frau Wenger und Herrn Schwabe beziehen ihre besondere Bedeutung für die Ausbilder dadurch, daß sie beim Fallzähler jene Betroffenheiten neu hervorrufen, die einst vorhanden waren, von diesem aber abgewehrt wurden.

7.7.3 Krisenhafte Berufssituationen als eine besondere Herausforderung für das Handeln

Ausbilder geraten gelegentlich, seit den strukturellen Schwierigkeiten des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes verstärkt und häufiger, in berufliche Situationen, die bis an die existentiellen Grundlagen der Ausbildertätigkeit heranreichen. Dies bedeutet eine Dramatisierung des ersten Gesichtspunktes der Handlungsirritation (7.7.1), weil **pädagogisches Handeln schlechthin zur Disposition steht**. Ausbilder, die bereit sind, solche Fallsituationen zur Verfügung zu stellen, wagen sich weit hervor. Einige wenige Ausbilder in den Modellseminaren wählten ihre Fallgeschichten aus solchen krisenhaften beruflichen Konstellationen aus (Entlassung von Ausbildern; Reduzierung der Zahl der Auszubildenden bis hin zur Einstellung der Ausbildung; Übernahmestop für ausgelernte Auszubildende; ein neuer Vorgesetzter, der die eigene Ausbildertätigkeit nicht anerkannte), was die Fallarbeit zusätzlich emotional tönnte. Nicht nur die Fallzähler, auch die Kollegen wurden in den Bann der krisenhaften Entwicklung am Arbeitsplatz des Ausbilders gezogen. Die Betroffenheit, die diese Fallkonstellationen auslösten, resultierte nicht nur aus den Falldetails und der Schwierigkeit oder auch Hoffnungslosigkeit, nach erfolversprechenden Handlungsalternativen zu suchen; sie war auch Ausdruck tiefsitzender beruflicher Ängste.

Aber auch für Ausbilder wie Herrn Fromm (vgl. Kapitel 7.5), die nicht selbst einen Fall zur Bearbeitung eingebracht haben, stellt die Krise ihrer Berufssituation eine besonders „sensibilisierte“ Ausgangslage dar, um im Austausch mit den Erfahrungen und Gedanken der anderen für den eigenen Umgang mit dieser Krise zu lernen.¹ Für Herrn Fromm führte dies letztlich zu seinem Handlungsplan, dessen Kerngedanke der „kollegialen Beratung“ der Betriebskollegen, die vom gleichen Schicksal bedroht sind wie er, nicht nur unmittelbar nach dem Seminar, sondern auch in längerfristiger Hinsicht Geltung hatte bzw. hat.

¹ Wobei Herr Fromm seinerseits ins Seminar vielfältige betriebliche Erfahrungen 'reingetragen hat, die für seine Ausbilderkollegen als Anregungen gedacht waren.

7.7.4 Die Suche nach einem stabilen Rollenprofil, persönlichem Wachstum sowie die Erweiterung der sozialen Kompetenz als berufliche Entwicklungsaufgabe

Es gibt Ausbilder, die sich in ihrer Rolle nicht hinreichend gefestigt erleben, deren Handeln von Rollenunsicherheit geprägt ist. Dies ist ein typischer Problemhintergrund bei jenen Ausbildern und Ausbilderinnen wie Frau Wenger und Frau Stolze (vgl. Kapitel 7.6.1 und 7.6.2), die ihre Ausbildungsaufgabe erst seit kurzer Zeit übernommen haben, allerdings schon eine Vielzahl von Erfahrungen mit der Vielgestaltigkeit der übernommenen Aufgabe machen konnten. Geklärt werden muß von diesen Ausbildern eine Reihe von Fragen wie z.B.:

- Was gehört zu meiner Rolle, was gehört nicht zu ihr? Wo überschreite ich die Grenzen meiner Aufgaben und mische mich in Dinge ein, die mir nicht zustehen? Andererseits, wer mischt sich für mich ungerechtfertigt in meine Aufgaben ein?
- Wie kann man die Rolle ausgestalten? Welche Freiräume beinhaltet sie? Wie können diese Freiräume besetzt werden?
- Welche Abhängigkeiten bestehen von wem? Wie bedrohlich können diese sein? Wie wirken diese sich konkret aus und welche Risiken liegen im Handeln?

Ausbilder, die sich mit diesen Fragen auseinandersetzen, ringen um ihre **Rollenkompetenz** als Teil ihrer **berufliche Identität**. Für Frau Wenger und Frau Stolze verlief die Richtung, in der die beiden im Kontext ihrer Fälle Antworten auf diese Fragen gefunden haben, unterschiedlich:

- Für Frau **Wenger** wurde das Problem ihrer - von vielen Unsicherheiten bestimmten - Rollenkompetenz vor allem zur Frage nach der Abgrenzung gegenüber unangemessenen Ansprüchen von „außen“ (Geschäftsstellenleitung) sowie von „oben“ (Vorgesetzten). Im wesentlichen ging es ihr um die Profilierung und damit auch Professionalisierung ihrer Rolle im Hinblick auf ihre **pädagogische Selbstverantwortung und Autonomie**. Die Konsequenzen, die sie aus den Erkenntnissen aus ihrem Fall für sich und ihre Arbeit gezogen hat, schildert sie sehr selbstbewußt im Interview (vgl. Kapitel 7.6.1.3).
- Für Frau **Stolze** (vgl. Kapitel 7.6.2) verlief der Prozeß ihrer Rollenklärung nicht nach „oben“ oder „außen“, sondern in Richtung ihrer Auszubildenden. Ihr zentrales Thema war das der Abgrenzung gegenüber „unangemessenen“ Versorgungsansprüchen durch die Auszubildenden, aber auch gegenüber ihren eigenen „Allmachtsvorstellungen“, als Ausbilderin für jegliches Problem ihrer Auszubildenden verantwortlich zu sein. Daß Frau Stolze die Chance, die ihr die Fallarbeit für eine veränderte Sicht ihrer Ausbilderrolle angeboten hat, nutzen konnte - und zwar in einer geradezu radikalen Weise im Hinblick auf eine „totale“ **Übergabe der Verantwortung an die Auszubildenden** in jeder Hinsicht (was deren Lernen wie auch deren soziale Verantwortung betrifft: vgl. Kapitel 7.6.2.3), ist ihrer hohen Lernbereitschaft zuzuschreiben, an ihrem Rollenbild, mit dem sie nicht „recht zufrieden“ war, ohne genau zu wissen warum, zu arbeiten - verbunden allerdings auch mit sehr viel Selbstbewußtsein, das bei Frau Wenger in dieser Ausprägtheit zunächst nicht vorhanden war, sondern sich bei ihr erst allmählich herausbildete.

Ausbilder, welche die komplexen, oft divergierenden Erwartungen, also die Anforderungen an ihre Rolle noch nicht „voll im Griff“ haben, erleben dies häufig dann, wenn sie sich gezwungen sehen, soziale Macht auszuüben. Dieser Sachverhalt erwies sich in den Modellseminaren geradezu **typisch für die jungen, engagierten Ausbilderinnen** wie Frau Wenger.

Soziale Macht im pädagogischen Handeln auszuleben oder ausleben zu müssen, z.B. in ihren besonders drastischen Formen als Abmahnung oder Kündigung des Berufsausbildungsvertrages, in Form von Enttäuschungen von Erwartungen der Jugendlichen, im Durchsetzen betrieblicher Lern- und Verhaltensanforderungen, im Zurückweisen von ungerechtfertigten oder unangemessenen Zugriffen auf die Ausbildung von „außen“ oder „oben“, und zu dieser Seite des Berufes innerlich, also überzeugt zu stehen, ist für junge Ausbilderinnen besonders schwierig und nicht selten belastend. Diese Seite kollidiert mit ihrem Wunsch nach Anerkennung, nach sozialer Nähe, Offenheit, Vertrauen, Authentizität. In den Fallbearbeitungen hat sich immer wieder gezeigt - die Fallarbeit von Frau Wenger steht hier als typisches Beispiel (vgl. Kapitel 7.6.1.2) -, wie vorwärtstreibend die Klärung dieser Konflikteile und das Finden eines eigenen Stils im **Umgang mit den „ungeliebten“ Rollenanteilen** für die persönliche Entwicklung und die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz sein kann.¹

7.7.5 Der Dienst am Menschen als Triebfeder für die Berufs- und Fallarbeit

Eine Vielzahl von Ausbildern, die an der „fallorientierten Fortbildung“ teilnehmen, verbinden ihre Ausbildertätigkeit mit z.T. hohen **sozialethischen Ansprüchen**, die in der Fallarbeit in zweifacher Hinsicht zum Ausdruck kommen:

* **Der Ausbilder als der alleits Helfende und für alles Sorgende:** In dieser Sicht vom Ausbilder definieren Ausbilder ihre Rolle oftmals so umfassend, daß eine **Differenz zwischen Person und (beruflicher) Rolle** nicht mehr erkennbar ist. Das kann soweit reichen, daß Ausbilder ihren Umgang mit ihren Auszubildenden nach dem **Muster einer Eltern-Kind-Beziehung** gestalten. Frau Stolze hat diesen Umgang im Interview, in Erinnerung an einen Seminarfall² und in kritischer Distanz zu ihrem eigenen Verhalten, als „*gluckenhaft*“ bezeichnet (vgl. Kapitel 7.6.2.3). Ausbildern, die aus dieser Grundhaltung der umfassenden Sorge heraus an die Grenzen ihrer (psychischen und pädagogischen) Handlungsmöglichkeiten stoßen, bietet die „fallorientierte Fortbildung“ Raum, ihre Grenzerfahrungen zum Thema zu machen und dabei ernst genommen und verstanden zu werden. Fallarbeit bietet dabei auch die Chance, die **problematische Seite dieser Sorgehaltung** durch Kompetenzstärkung (siehe Frau Stolze) zu überwinden.

* **Der Ausbilder, der sich aus sozialer Verantwortung abmüht und dabei die Grenzen seines Handelns erkennt:** Es sind jene Ausbilder wie Herr Fromm, Herr Rupp und auch Herr Schwabe (vgl. Kapitel 7.5 und 7.6), für die **„die Arbeit eigentlich erst dann anfängt, wenn die Menschen schwierig sind“** (Fromm), die sich nicht scheuen, sich tagtäglich „*abzuschinden*“, auch wenn es „*weh tut*“, die den Weg der vielen kleinen Schritte gehen, um den jungen Menschen Selbstvertrauen zu geben (Rupp)³, die diese Kärntnerarbeit tun, weil für sie der Auszubildende ein „*Mensch*“ (Fromm) ist und nicht ein Betriebsobjekt, das man aufgibt,

¹ Im Unterschied zu Frau Wenger gab sich Frau Menzel als erfahrene und schon länger in ihrem Beruf stehende Ausbilderin in ihrer Fallgeschichte (vgl. 7.6.4.1) als Frau zu erkennen, die sehr machtvoll ihre Leitungsrolle besetzt. Die Fallbearbeitung hatte Frau Menzel nachdenklich gemacht, ob die Art und Weise, wie sie diese Seite ihrer Rolle in ihrem Fall auslebte, den Konflikt nicht eigentlich erst „zum Kochen brachte“. Frau Wenger und Frau Menzel verfolgen vergleichbare Ziele, indem beiden an vertrauensvollen, „mitarbeiterorientierten“ (Menzel) bzw. „auszubildendenorientierten“ (Wenger) Arbeitsbeziehungen gelegen ist. Den Machtanteil ihrer Rolle dabei einzubringen, stellt sich für die beiden als ein Thema mit unterschiedlichen Vorzeichen dar: Bei Frau Wenger als ein Problem der **Unter-Besetzung**, bei Frau Menzel als ein Problem der **Über-Besetzung**.

² Fall „Larsen“: vgl. die Analyse dieses Falles in Band 2: Materialband dieses Forschungsberichtes.

³ Dies gilt auch für Herrn Schwabe und Herrn Fromm, wenngleich nicht in der Deutlichkeit, mit der Herr Rupp dies im Interview herausstellte.

wenn es nicht im gewünschten Maß funktioniert. Diese Ausbilder verbinden ihr soziales Engagement zugleich mit einem „guten Schuß“ **Realitätssinn für das Machbare** und wissen auch gelegentlich Grenzen zu setzen: sich selbst gegenüber, um „nicht zu verbrennen“ (Fromm); dem Auszubildenden gegenüber, um ihn in die Selbstverantwortung zu nehmen. Ausbilder, die aus dieser sozialetischen Grundhaltung heraus ihre Arbeit wahrnehmen, kommen nicht selten in massive Konflikte mit sich selbst, wenn sie in einem „schwierigen Fall“ das Gefühl haben, versagt zu haben. Das „schlechte Gewissen“ kann in der Fallarbeit dann eine Kraft sein, die den Fall solange vorantreibt, bis er „ausgeschwitzt“¹ ist. Für jene Ausbilder hingegen, die einen „schwierigen Fall“ zwar nicht als „versagt habend“, aber eben als schwierig, weil nicht mehr weiterkommend, erleben, die in ihrer Kärnerarbeit stecken geblieben sind und aktuell keine Handlungsoptionen erkennen können - diese Ausbilder erwarten von der „fallorientierte Fortbildung“ - so wie Herr Rupp dies von der Bearbeitung seines Falles erwartet hat - **konkrete praktische Hilfen, methodische Anregungen, Tips**, diese „kleinen Schritte“, von denen in seinem Fall die Rede war (vgl. Kapitel 7.6.5), die dazu beigetragen haben, daß sich sein „schwieriger Fall“ wieder bewegte.

7.7.6 Mit- und Einfühlen in andere Menschen als ein Vermögen, das das Verstehen anderer in den Konfliktfällen der Fallarbeit in einem hohen Maß begünstigt

Gemeint sind vor allem Ausbilder wie Herr Fromm, die sich vom **Schicksal ihrer Auszubildenden oder dem ihrer Kollegen berühren** lassen, die deren Sorgen und Ängste verstehen können, weil sie vielleicht selbst in ein solches oder ähnliches Schicksal verstrickt sind oder weil sie in ihrer Lebensgeschichte vergleichbare Erfahrungen bei sich selbst oder mit anderen gemacht haben. So gibt es Ausbilder, die arbeiten in ihrem Ausbilderhandeln an ihren eigenen, manchmal traumatischen **Erfahrungen als einstmals Ausgebildete**. Herr Fromm berichtet im Interview von seinen bitteren Lehrlingserfahrungen, die ihn „soweit getrieben haben, daß ich dann sogar Selbstmordgedanken gekriegt habe“ (vgl. Kapitel 7.6.5). Ausbilder wie Herr Fromm, denen es gelingt, solche oder ähnliche Erfahrungen (meist in einem sehr langen Prozeß) zu verarbeiten², besitzen eine **gesteigerte Sensibilität für psychische Verletzungen und Ungerechtigkeiten, für Abhängigkeiten und Unterdrückung, für Macht und Herrschaft**. Geraten sie selbst in ihrem Ausbilderhandeln in die Situation, die einstmals erlittene Ausbildungssituationen wiederholen zu müssen, weil sie keine pädagogischen Alternativen sehen, kann dies für sie ein zentraler Lernanlaß sein, das Angebot einer fallorientierten Fortbildung in Anspruch zu nehmen. Ihre ausgeprägte Empathiefähigkeit hilft ihnen dabei, die Deutungsangebote der anderen Teilnehmer und dadurch die Konfliktsituation selbst besser zu verstehen. Und umgekehrt gilt nach den Erfahrungen in den Modellseminaren auch, daß vor allem diese Ausbilder aufgrund ihres besonderen Einfühlungsvermögens für die anderen Teilnehmer bei der Arbeit an deren Fällen eine unschätzbare Anregung und Unterstützung bedeuten.³

¹ Dieses Bild ist durchaus wörtlich zu nehmen. Es wurde in den Modellseminaren z.B. ein Fall bearbeitet, an dessen Ende der Fallzähler völlig durchnäßt war.

² Das heißt, psychisch und kognitiv zu lernen, indem sie ein tragfähiges „Gegenbild“ entwickeln, was alles andere als selbstverständlich ist, da in der Regel solche leidvollen Erfahrungen im späteren Berufsleben zur Verlängerung bzw. Übertragung auf andere führen.

³ Die subjekt- und erfahrungsnahe, Mitgefühl, Reflexions- und Verstehensfähigkeit widerspiegelnde Sprache, mit der Herr Fromm im Interview über sich, seinen Beruf und seine Seminarerfahrungen spricht, kann eine Vorstellung vermitteln, in welcher (beeindruckenden) Weise sich Herr Fromm in den Fallbearbeitungen eingebracht hat. (Die Tonbandprotokolle zu den Fallbearbeitungen bestätigen diese Vorstellung.)

7.7.7 Rationale Klarheit und Leistungserwartungen als kognitiver Zugang zur Fallarbeit

Es gibt Ausbilder, die ihre Ausbildertätigkeit mit hoher rationaler Klarheit wahrnehmen, die einen hohen Leistungsanspruch an andere, aber auch an sich haben, so daß sie bei Problemen, die mit den selbst gesetzten Leistungsansprüchen nicht auszuräumen sind (wobei diese Probleme oftmals Teil dieser Leistungsansprüche sind), Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen. Fallarbeit bietet ihnen durch **Wissenserweiterung**, durch **Konzepte** und **Handlungsalternativen** die Chance, ihre Form von Handlungs rationalität zu erweitern.

Frau Menzel, die diesem Typus von Ausbilder sehr nahe kommt, hat diese Chance, die ihr die „fallorientierte Fortbildung“ bot, wahrgenommen und eine Fülle von Anregungen und Erkenntnissen in ihren Betrieb mitgenommen und in ihrem Handlungsplan umgesetzt (vgl. Kapitel 7.6.4). Herr Klein, der gleichfalls diesem Typus von Ausbilder nahe kommt, hat diese Chance der Fallarbeit **nicht** wahrgenommen und für sich und seine Ausbilderarbeit „nichts gelernt“ (vgl. Kapitel 7.4). Dies weist darauf hin, daß für **Frau Menzel und Herrn Klein ihre Vorstellungen von „rationaler Klarheit“ und „Leistungsorientierung“ mit unterschiedlichen Bedeutungen besetzt sind:**

- Frau **Menzel** stellt sich in ihrem Fall wie im Interview als eine sehr selbstbewußte Frau dar, die genau weiß, was sie will und was sie kann: Sie setzt in der Konfliktsituation mit dem Ausbildungsbeauftragten auf die Kraft ihrer stärkeren Argumente, vermag sich zum Machtanteil ihrer Leiterrolle zu bekennen und Macht, „wenn es sein muß“, auch auszuüben, und zeigt in der Verfolgung ihrer Projektvorhaben ein hohes Maß an Planungs- und Durchsetzungskompetenz. Frau Menzel erkennt in dieser ihrer **starken Seite** allerdings auch die **Gefahr** (die in ihrem Fall auch thematisiert wird), daß diese zur Bevormundung anderer Menschen führen kann, daß durch sie die Arbeitsbeziehungen zu den Kollegen herrschaftlich werden und die eigenen Handlungsansprüche als ein kollegiales Miteinander „unter der Hand“ sich verkehren können. In der Logik dieser ihrer selbstkritischen Sicht ihrem eigenen „rationalitätsgeleiteten“ Handeln gegenüber ist ihr Handlungsplan am Ende des Seminars zu sehen, in dem sie „die Arbeit an mir“, d.h. an ihrer Person zum Programm erhebt und in ein „Kommunikationsprojekt“ überführt (vgl. Kapitel 7.6.4.2 und 7.6.4.3).
- Was Frau Menzel bei sich als Gefahr bzw. Problem erkennt, ist bei Herrn **Klein** zentraler Bestandteil seines Ausbilderverständnisses¹ (vgl. Kapitel 7.4). Ausbildersein ist für Herrn Klein mit der Vorstellung verbunden, über andere Menschen nicht nur bestimmen zu können, sondern „**im Interesse der Sache**“ über sie bestimmen zu „müssen“. So bedeutet für ihn Rationalität in seinem Handeln als Lehrender im Unterricht nicht nur, Lernprozesse methodisch effizient zu gestalten², sondern auch und insbesondere das Lernen seiner erwachsenen Umschüler³ zu **kontrollieren** und zu **disziplinieren**, wenn sie seinen Leistungserwartungen nicht entsprechen. Dies gilt in vergleichbarer und verstärkter Weise auch für deren Sozialverhalten⁴. **Rationales Handeln bedeutet für Herrn**

¹ Zu dem er sich, soweit ihm dies reflexiv zugänglich ist, auch offen bekennt.

² In dieser Hinsicht zeigt sich Herr Klein als sehr kompetent.

³ Die er im wahrsten Sinne des Wortes als „Schüler“ behandelt“ (Kapitel 7.4.1.4).

⁴ „An sie (seine Umschüler) hat er hohe Erwartungen hinsichtlich spezifischer Sekundärtugenden: Sie müssen brav, ordentlich und fleißig sein, seinen Anordnungen strikt folgen, keine eigenen Interessen haben, sich den Lehrstoff ohne große Widerrede präsentieren lassen ... Sie müssen ihn in seiner autoritären, di-

Klein vor allem instrumentelles und strategisches Handeln, indem er andere Menschen (seine Umschüler, auch seine Kollegen) dazu benutzt, um **seine** Interessen und Ziele durchzusetzen. Sich auf andere Menschen und deren Situationen einzulassen heißt für Herrn Klein nicht, sie zu verstehen suchen, sondern sie zu **steuern**. Empathiefähigkeit, mit anderen mitempfinden, sich in andere einfühlen und hineindenken oder, wie Herr Fromm im Interview dies ausgedrückt hat, als er vom Verstehen sprach: „*Verstehen heißt auch zuhören, heißt auch, Geduld haben, einen anderen zu ertragen, sein Anderssein*“ (Kapitel 7.5.2) - dies sind für Herrn Klein „fremde“ Werte, denen er keine Bedeutung abgewinnen kann. So ist auch zu verstehen, daß Herr Klein - **ganz im Unterschied zu Frau Menzel, der diese Werte sehr viel bedeuten und die sie mit ihrer ausgeprägten rationalen Kompetenz in Verbindung bringt** - in der Fallarbeit **keinen inneren, d.h. verstehenden Zugang zu seinem Fall** finden konnte und die Lern- und damit Bildungschance, die ihm angeboten wurde, nicht nutzen konnte.

Wenn in diesem Kapitel vom „idealen“ Teilnehmer als „Phantombild“ die Rede war, dann wurde zugleich, wenn auch nur implizit, das „Gegenbild“ mit angesprochen - mit Ausnahme des Abschlußteils, in dem in „Gestalt“ von Herrn Klein das „Gegenbild“ ein Stück weit auch ausdrücklich zur Sprache kam. Dieses Bild soll abschließend in eine **kurze Skizze** gefaßt werden, die auf die Leitfrage abhebt, für welchen **Typus** oder welche **Typiken von Teilnehmern** „fallorientierte pädagogische Fortbildung“ eine **besondere Herausforderung, möglicherweise ein unüberwindbares Hindernis** darstellt, dem man sich am besten nicht stellt, das man umgeht:

Ausbilder, die Handlungsprobleme prinzipiell negieren, verleugnen, verdrängen, überspielen oder umdefinieren, die über ihre Lebenserfahrungen und Berufsbiographien gelernt haben, andere Menschen für ihre Zwecke zu instrumentalisieren, die sich in sozialen Situationen nur strategisch verhalten können, die von einem unerschütterlichen Bewußtsein von „richtig“ und „falsch“, „gut“ und „böse“ besetzt sind, wobei sie ihre Deutungen zum Maßstab für „Wahrheit“ und „Richtigkeit“ setzen, die als soziale Aufsteiger eine große emotionale und soziale Distanz zwischen sich und denjenigen aufbauen, zu denen man einst selbst gehört hat, die soziale Beziehungen ohne Rücksicht auf die Folgen hierarchisieren, die den Auszubildenden als dem betrieblichen sozialen „Bodensatz“ jedes Recht auf Eigeninteressen absprechen, die geübt sind im Durchsetzen von Strategien und Laien sind im Dialog - Ausbilder mit solchen und ähnlichen verfestigten, unerschütterlichen Grundeinstellungen, Orientierungen, Wertsetzungen und Deutungen tun sich schwer, in Fallsituationen offen und authentisch Einblick in ihre „konstruierte Welt“ zu gewähren, andere Perspektiven zuzulassen, alternative Deutungen als grundsätzlich möglich zu akzeptieren und ihnen eine Bedeutung für das eigene Denken und Deuten zuzumessen. Für sie geht Fallarbeit an die Grundlagen der Selbstdefinitionen, des Selbstbildes, mithin der beruflichen Identität - Fallarbeit wird nicht zur Chance, sondern zur Gefahr, lernen zu sollen oder gar zu müssen.

Fallarbeit als Konzept erweist sich deshalb nicht als „Königsweg“ der berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder. Sie ist allenfalls ein Mosaik im Konzert der Konzepte - allerdings mit besonderen Potentialen für jene Ausbilderinnen und Ausbilder, die sich den sich wandelnden Herausforderungen ihres Berufes und den damit verbundenen Problemlagen reflexiv stellen. Fallarbeit erweist sich dann als besondere Chance für **bildungswillige Ausbilderinnen und Ausbilder**.

stanzieren, oft auch ausfallenden weil zynischen Art klaglos ertragen. ... Er wünscht sich den 'pflegeleichten' Schüler, der ihm bei der Arbeit keine Schwierigkeiten bereitet, indem er die Prüfung ohne Probleme besteht.“ (Kapitel 7.4.1.4).